

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

**GLÁUCIA HELENA BRAZ**

**A PERFORMANCE DO LEITOR DIANTE DA  
ORALIDADE POÉTICA: PASSAGENS DE  
INDECISÃO**

UBERLÂNDIA-MG

2012

**GLÁUCIA HELENA BRAZ**

**A PERFORMANCE DO LEITOR DIANTE DA  
ORALIDADE POÉTICA: PASSAGENS DE  
INDECISÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras – Curso de Mestrado em Teoria Literária da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Teoria Literária.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi

UBERLÂNDIA-MG

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B827p  
2012

Braz, Gláucia Helena, 1968-

A performance do leitor diante da oralidade poética : passagens de indecisão. / Gláucia Helena Braz. - Uberlândia, 2012.  
210 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Cunha Grossi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui bibliografia.

1. Literatura - Teses. 2. Poesia - Teses. 3. Leitura - Teses. 4. Leitores -  
Formação e desenvolvimento - Teses. I. Grossi, Maria Auxiliadora Cunha.  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Letras. III. Título.

CDU: 82

---

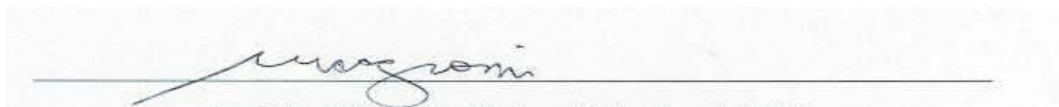
**GLÁUCIA HELENA BRAZ**

**A PERFORMANCE DO LEITOR DIANTE DA ORALIDADE POÉTICA:  
PASSAGENS DE INDECISÃO**

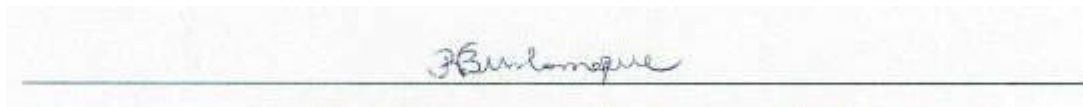
Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras – Curso de Mestrado em teoria Literária da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Teoria Literária.

Uberlândia, 30 de julho de 2012.

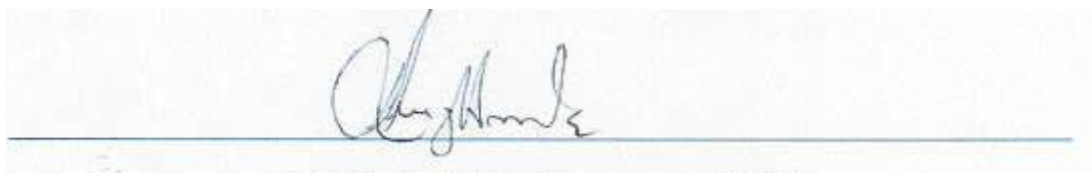
Banca Examinadora:

A horizontal line with a handwritten signature in black ink above it. The signature is cursive and appears to read 'M. Grossi'.

Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora Cunha Grossi (UFU)

A horizontal line with a handwritten signature in black ink above it. The signature is cursive and appears to read 'F. Burlamaque'.

Prof.ª Dr.ª Fabiane Verardi Burlamaque (UPF)

A horizontal line with a handwritten signature in black ink above it. The signature is cursive and appears to read 'L. Humberto'.

Prof. Dr. Luiz Humberto Arantes (UFU)

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Odília e a Francisco, grandes incentivadores e mediadores, a quem devo tudo o que sou e aprendi nesta vida.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dorinha, que me aceitou pela segunda vez como orientanda – a primeira durante a Especialização em Literatura, em 2000 – pelo exemplo profissional, competência e humanidade acolhedora.

Ao professor Luiz Humberto, pelas contribuições feitas quando da qualificação da dissertação, por aceitar gentilmente participar da Banca de Defesa, contribuindo mais uma vez com o nosso trabalho.

À professora Fabiane, que durante o *Seminário em Pesquisa em Literatura - SEPEL/2010* – apreciou a proposta desta pesquisa, incentivando-me a prosseguir nesse caminho, e que, com sua experiência, certamente irá enriquecer este trabalho com suas considerações e presença na Banca de Defesa dessa dissertação.

À professora Elaine Cintra que também contribuiu com sugestões e críticas, quando de sua participação no exame de qualificação desse estudo.

Aos professores do Curso de Mestrado que contribuíram para ampliar meus conhecimentos na área da Teoria Literária: Maria Cristina, Irley Machado, Maria Ivonete, Dorinha e Leonardo Soares.

Aos meus colegas de curso, especialmente à Andréa Cristina de Paula, pela nossa amizade, com sabor de poesia, e pelo compartilhar comigo de *performances* musicais que renderam muitos aprendizados práticos.

Aos professores da rede pública que aceitaram participar direta ou indiretamente dessa pesquisa, acolhendo-me em sala de aula, ou concedendo-me entrevistas sobre o ensino de Literatura.

A todos os componentes – e também aos ex-componentes – do Jogral uberlandense por quem tenho grande carinho, admiração e respeito.

Às pessoas que colaboraram comigo concedendo-me entrevistas sobre o Jogral ou sobre o programa radiofônico protagonizado pelos declamadores.

Aos colegas da Escola Estadual Frei Egídio Parisi, pelo apoio que me deram nesta caminhada acadêmica.

À mentora de arte, Elizabeth Nasser, que gentilmente cedeu-me um vídeo contendo imagens da *performance* do Jogral em sua galeria, material este que muito enriqueceu essa pesquisa.

A minha querida filha Jéssica, que já na Graduação entende por que meu tempo esteve tão limitado nos últimos dois anos.

Ao pequeno João Pedro, que com seis anos, demorará um pouco mais para entender...

## **Voo**

Alheias e nossas  
as palavras voam.  
Bando de borboletas multicores,  
as palavras voam.  
Bando azul de andorinhas,  
bando de gaivotas brancas,  
as palavras voam.  
Voam as palavras  
como águias imensas.  
Como escuros morcegos  
como negros abutres,  
as palavras voam.

Oh! alto e baixo  
em círculo e retas  
acima de nós, em redor de nós  
as palavras voam.

E às vezes pousam.

Cecília Meireles

## RESUMO

Este estudo traz para o centro das reflexões um tema considerado “às bordas da cultura” brasileira: as poéticas orais e sua *performance*. Objetivamos descrever, analisar e fundamentar os procedimentos teóricos e práticos aplicados ao trabalho com a poesia oral, no espaço formal e informal de educação e cultura, e ainda, verificar a sua contribuição na formação leitora do indivíduo. Nesse intuito, levantamos inicialmente a problemática conceitual e prática dos pesquisadores e profissionais que trabalham com a oralidade. Recorremos às concepções teóricas de estudiosos como: Ferreira (2010), Fares (2010), Feitosa (2008), Todorov (2009) dentre outros. Já, em 2011, realizamos uma entrevista com um grupo de 27 professores de Uberlândia - MG, atuantes na área de Língua Portuguesa, acerca do ensino de Literatura na rede pública. Por meio desta pesquisa e dos estudos realizados pudemos constatar que o ensino de Literatura ocorre, muitas vezes, de forma ineficiente, o que contribui pouco para a formação de leitores. A presente pesquisa abrange, também, duas importantes manifestações contemporâneas da oralidade poética: primeiramente descrevemos, analisamos e fundamentamos a prática pedagógica de um professor uberlandense da rede pública - no projeto *Oficina de Leitura e Produção de Textos Poéticos*, oferecido a estudantes do Ensino Fundamental, no segundo semestre de 2011. Para isso, observamos e registramos as aulas ministradas nas oficinas, destacando não só o trabalho do professor mediador, mas também a recepção dos estudantes. Durante a pesquisa, entrevistamos ainda os integrantes desse projeto, cujo término culminou com a realização de um Recital de Poesias, o qual foi acompanhado, analisado e registrado – por meio de fotos, e gravação mp3. Nossa investigação englobou, também, um Jograll Uberlandense, formado por profissionais autônomos que declamam poesias há mais de uma década, em um programa poético radiofônico da cidade. Assim, acompanhamos e registramos - por meio de gravação mp3, filmagens e fotos – toda a *performance* do Jograll nos seus diferentes espaços: nos ensaios, em estúdio e ao vivo; além de entrevistarmos cada um dos declamadores e alguns ouvintes do programa radiofônico. A partir desses dois fenômenos estudados e da pesquisa com os professores da rede pública, pudemos contribuir com reflexões teóricas sobre *performance*, recepção, mediação e leitura, fundamentados especialmente pelas concepções de Zumthor (2007), Bajard (2005), Barthes (1987), Jauss e Iser (1979) e Michèle Petit (2010). Concluímos, com essa investigação, que metodologias voltadas para a oralidade poética e sua *performance* – embora muito pouco utilizadas pelos mediadores e educadores – contribuem significativamente no processo de formação de leitura, processo este que é contínuo e que acompanha o ser humano em todas as fases da vida. Portanto, as poéticas orais em *performance* poderiam ser mais valorizadas, e de fato utilizadas, tanto no espaço formal quanto no ambiente informal de educação e cultura, contribuindo, assim, na formação leitora dos indivíduos.

**Palavras-chave:** Oralidade poética; *performance*; recepção, leitura, formação do leitor.

## ABSTRACT

This study brings to the center of the reflections a theme considered "the edges of culture" in Brazil: the oral poetics and its performance. We aim to describe, analyze and justify the theoretical and practical procedures applied to the work on oral poetry, within the formal and informal space of education and culture, and even verify their contribution to the formation of reading habits of the individual. For this purpose, initially, we raised the conceptual and practical issue of the researchers and professionals who work with the orality. We resorted the theoretical conceptions of scholars such as: Ferreira (2010), Fares (2010), Feitosa (2008), Todorov (2009) among others. Thus, in 2011, we conducted an interview with a group of 27 teachers from Uberlândia - MG who work in the area of Portuguese Language since the subject of that interview revolved around the teaching of literature in public schools. Through this research and the studies which were accomplished we could observe that the literature teaching often occurs inefficiently. As a result of that, it contributes little to the formation of readers. This research also covers two important contemporary manifestations of the poetic orality. First we described, analyzed and justify a teacher's pedagogical practice of a public school from Uberlândia who performed the Reading Workshop Project and Production of Poetic Texts, offered to elementary school students who were taking the second half of 2011. For this, we observed and recorded the lessons taught in the workshops, highlighting not only the work of the mediatorial teacher, but also the reception of the students. During the research, we also interviewed the members of this project, whose termination culminated with the achievement of a Poetry Recital, which was followed, analyzed and recorded through photos, and mp3 recording. Our investigation also included a jongleur from Uberlândia, formed by autonomous professionals who have been declaimed poetries for more than a decade in a radio poetic program of the city. Thus we followed and recorded - via MP3 recording, filming and photos - all the performance of the jongleur in its different spaces of acting: in rehearsals, in studio and live performance, and, in addition to this, we interviewed the reciters and some listeners of the radio program. From these two phenomena studied and the research with public school teachers, we could contribute to theoretical reflections on performance, reception, mediation and reading, reasoned especially by conceptions of Zumthor (2007), Bajard (2005), Barthes (1987), Jauss and Iser (1979) and Michèle Petit (2010). We conclude from this investigation that methodologies which focus on poetic orality and its performance – although they are very little worked by mediators and educators – contribute significantly to the process of reading formation, which is continuous and follows human being at all stages of his/her life. Therefore, the oral poetics in performance could be more valued and in fact used in both formal space and informal environment of education and culture. As a result, they could contribute, thus, to the reading formation of the individuals.

**Keywords:** Poetic orality, performance, reception, reading, reader formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|            |                                                                                                                                                                                            |     |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| GRÁFICO 1: | A influência dos leitores.....                                                                                                                                                             | 43  |
| QUADRO 1:  | Antologias trabalhadas na <i>Oficina de Leitura</i> .....                                                                                                                                  | 66  |
| QUADRO 2:  | Atividade de declamação realizada na <i>Oficina de Leitura</i> .....                                                                                                                       | 86  |
| FOTO 1:    | Exposição de poesias em varal literário.....                                                                                                                                               | 89  |
| FOTO 2 :   | Exposição de poemas em mural.....                                                                                                                                                          | 89  |
| FOTO 3 :   | Exposição de poemas visuais.....                                                                                                                                                           | 90  |
| QUADRO 3:  | Poemas apresentados no <i>Recital de Poesias</i> da escola – primeira noite.....                                                                                                           | 91  |
| QUADRO 4:  | Poemas apresentados no <i>Recital de Poesias</i> da escola – segunda noite.....                                                                                                            | 91  |
| FOTO 4:    | O espaço do palco e o cenário foram bastante explorados pelos alunos.....                                                                                                                  | 92  |
| FOTO 5:    | Poema <i>Emília</i> , de autoria das alunas: uma <i>performance</i> que associou música, dança e poesia.....                                                                               | 92  |
| FOTO 6:    | Poema <i>Um jeito bom de brincar</i> , de Elias José, apresentado pelas alunas do 7º ano, de forma bastante teatral.....                                                                   | 93  |
| FOTO 7:    | O início da <i>performance</i> do poema <i>Trem de ferro</i> , de Manuel Bandeira.....                                                                                                     | 100 |
| FOTO 8:    | A expressão corporal dos alunos enriqueceu essa apresentação.....                                                                                                                          | 100 |
| FOTO 9:    | A recepção do público ao final da <i>performance</i> .....                                                                                                                                 | 101 |
| FOTO 10:   | As alunas executam o poema <i>Dores</i> , trabalhando com o espaço cênico e com a expressão corporal.....                                                                                  | 103 |
| FOTO 11:   | O poema <i>Minha vida</i> , declamado individualmente pelo aluno .....                                                                                                                     | 106 |
| FOTO 12:   | O quarteto de alunos executa o poema de Alice Ruiz.....                                                                                                                                    | 110 |
| FOTO 13:   | O Jogral QL reunido em confraternização, após o ensaio de um recital, na casa de um dos declamadores, em setembro de 2011. Da esquerda para a direita: A, H, P, M, I, JC, R, L, B e E..... | 114 |

|          |                                                                                                                                                                 |     |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FOTO 14: | À esquerda, o idealizador do jogral, JC ao lado do casal – o português A e sua esposa E. À direita da foto, B – uma das primeiras integrantes do Jogral QL..... | 119 |
| FOTO 15: | O ritual dos ensaios do jogral QL: a comunhão poética, através das palavras.....                                                                                | 122 |
| FOTO 16: | Os declamadores, no estúdio radiofônico.....                                                                                                                    | 123 |
| FOTO 17: | O ambiente mais formal do que o espaço nos ensaios exige maior concentração por parte do Jogral QL.....                                                         | 124 |
| FOTO 18: | Produzido por JC, o desenho da foto de Drummond, ao fundo, compunha o cenário em que ocorria a declamação.....                                                  | 141 |
| FOTO 19: | Algumas declamadores se posicionaram sob tablados.....                                                                                                          | 141 |
| FOTO 20: | Outras se posicionaram na escadaria que dá acesso ao piso superior da galeria.....                                                                              | 142 |
| FOTO 21: | O locutor M, posicionado no andar superior da galeria, inicia a narração do recital.....                                                                        | 142 |
| FOTO 22: | O narrador JC posicionou-se à esquerda do salão, sob um tablado.                                                                                                | 143 |
| FOTO 23: | O narrador P posicionou-se à direita do salão, também sob um tablado.....                                                                                       | 143 |
| FOTO 24: | A expressividade das declamadoras, D (à esquerda) e Y (à direita da foto).....                                                                                  | 147 |
| FOTO 25: | Notamos a força do olhar das declamadoras, R (à esquerda) e I (à direita), durante a <i>performance</i> poética .....                                           | 148 |
| FOTO 26: | Além da voz, os gestos e a expressão facial da declamadora Y confirmava o “dizer” poético.....                                                                  | 149 |
| FOTO 27: | Mesmo com o papel na mão, G (à esquerda) e B (à direita) não se prenderam à escrita, utilizando-se da expressão corporal durante a declamação.....              | 150 |
| FOTO 28: | Ao final do recital, o público é convidado a ler poemas de Drummond. L, que não fazia parte do Jogral QL na época, participa desse momento.....                 | 152 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>                                                                                              | 12  |
| As razões da pesquisa.....                                                                                            | 12  |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                | 15  |
| Oralidade poética e práticas leitoras consistentes.....                                                               | 15  |
| <b>I - ORALIDADE POÉTICA: ÀS BORDAS DA CULTURA.....</b>                                                               | 26  |
| 1.1. Dificuldades conceituais, metodológicas e práticas que envolvem as poéticas orais.....                           | 27  |
| 1.1.1. Algumas constatações sobre o ensino da Literatura na rede pública.....                                         | 34  |
| 1.2. Leitor e o texto: como mediar?.....                                                                              | 40  |
| 1.3. <i>Performance</i> e recepção do texto poético: uma experiência decisiva no despertar do gosto pela leitura..... | 46  |
| 1.3.1. A <i>performance</i> midiaticizada: a oralidade transformada.....                                              | 49  |
| 1.4. A voz poética: presença e corpo.....                                                                             | 51  |
| 1.5. O leitor e suas indecisas passagens pelo texto.....                                                              | 55  |
| 1.5.1. A(s) leitura(s) do texto literário.....                                                                        | 59  |
| <b>II - A ORALIDADE POÉTICA NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA.....</b>                                               | 62  |
| 2.1. <i>A Oficina de Leitura e Produção de Textos Poéticos</i> .....                                                  | 62  |
| 2.1.1. A semente poética em terrenos férteis.....                                                                     | 67  |
| 2.1.2. O processo de amadurecimento da palavra poética.....                                                           | 75  |
| 2.1.3. O Recital de Poesia: a palavra em <i>performance</i> .....                                                     | 88  |
| <b>III - ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR: A ORALIDADE POÉTICA NAS PRÁTICAS INFORMAIS DE UM JOGRAL CONTEMPORÂNEO.....</b>       | 111 |
| 3.1. Histórico do Jogral QL: uma disponibilidade fundamental.....                                                     | 112 |
| 3.2. <i>Performance</i> completa do Jogral QL: aspectos da comunicação dos sentidos.....                              | 120 |

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2.1. Ensaios e gravações do programa poético.....                                             | 120        |
| 3.2.2. No limiar da arte teatral: a <i>performance</i> do Jogral com a presença do público..... | 138        |
| 3.3. A <i>performance</i> intermediária pelas ondas do rádio: sob a perspectiva do ouvinte..... | 153        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                | <b>164</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                         | <b>168</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                              | <b>181</b> |

## APRESENTAÇÃO

### As razões da pesquisa

As poéticas da oralidade – o universo de manifestações comunicativas que se utilizam da voz para a sua transmissão – sempre me fascinaram e estão se atualizando e se reformulando, tanto em minhas experiências pessoais quanto profissionais. Minha formação como leitora está enraizada nessas manifestações – repletas de sensibilidades auditivas, visuais e táteis que são fruto não só das inúmeras histórias contadas ou cantadas quando da infância, mas também da leitura dos primeiros livros de literatura em meu ambiente familiar, do prazer de ouvir poesias na escola, de memorizá-las e declamá-las em auditórios.

Como professora de escola pública, minha prática ancora-se por diferentes experiências com a poética oral. O percurso no Magistério teve início há mais de vinte anos, na Associação de Pais e de Alunos Especiais – APAE – em Monte Carmelo, interior de Minas Gerais, onde ministrei aulas de canto e contação de histórias para crianças especiais. Posteriormente, no Ensino Básico e Fundamental, continuei a utilizar a oralidade na escola, pois julgava a vocalização<sup>1</sup> dos textos e a declamação de poesias como essenciais ao desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes. Importantes experiências ocorreram neste percurso, em momentos de *performances* musicais, teatrais ou poéticas realizadas em projetos diversos que exploravam espaços que iam além da sala de aula.

Todavia, foi após minha vinda para Uberlândia, em 1999, que me defini como professora de Literatura – antes desse período, ministrava conteúdos de Língua Materna, Língua Estrangeira, Educação Artística e, até mesmo, de Música – apesar de não ter uma formação específica nesta área. Assim, com o propósito de fazer com que os alunos tomassem gosto pela leitura desenvolvi, também, alguns projetos no Ensino Médio. Foram várias as dificuldades encontradas nesse caminho, tais como: o desinteresse de alguns aprendizes, escassez de material pedagógico, falta de espaço físico e, algumas vezes a

---

<sup>1</sup> O termo vocalização usado neste estudo, refere-se à prática da leitura expressiva em que o leitor imprime ao texto uma significação, por meio da voz e, por declamação entende-se a leitura em voz alta de poesia.

incompreensão da direção escolar em relação a propostas pedagógicas pautadas na voz, na poesia e no lúdico, dentre outras.

Interessada em aprofundar meus conhecimentos em Literatura, ingressei no Curso de Especialização em Literatura Comparada da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – em 2000, ocasião em que encontrei em uma das disciplinas o incentivo e certo respaldo teórico para as atividades que vinha exercendo, de forma intuitiva.

Dessa Pós-graduação, resultou um trabalho monográfico<sup>2</sup>, no qual apresentei um projeto realizado com poesia ao longo de um ano e meio, com classes de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental da rede pública de Uberlândia. Posteriormente, essa experiência foi compartilhada com outros professores da cidade e, nessa ocasião, pude conhecer algumas das dificuldades e anseios desses profissionais no que se refere à formação de leitores.

A partir dessas vivências partilhadas e pela minha própria experiência como educadora, aos poucos foram surgindo comprovações de que são vários os fatores que interferem na recepção do texto literário, no meio escolar. Dentre eles, destacam-se metodologias que se caracterizam por uma percepção da leitura muitas vezes limitada ao visual, pautada na leitura silenciosa e solitária do aprendiz, que muito pouco favorece a interação entre leitor e obra.

Por outro lado, percebi, muitas vezes, lacunas na formação dos professores que, frequentemente, não sabem que metodologias interessantes poderiam ser utilizadas em suas aulas. Lacunas estas que também enfrentei no decorrer do meu trabalho e que me instigaram a buscar metodologias diversas na prática escolar sem, no entanto, possuir, na ocasião, arcabouço teórico consistente para lidar com a questão. Nesse anseio, obtive indícios animadores, trilhando caminhos pautados na vocalização de poesia – e do texto literário – em sala de aula.

Assim surgiu minha motivação para esta pesquisa, cujo desafio foi buscar, nas áreas das teorias da leitura, da recepção e na Teoria Literária, conhecimentos teóricos e metodológicos que contribuíssem para um redimensionamento da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa e Literatura ou do mediador de leitura literária, que atua

---

<sup>2</sup> BRAZ, G. H. **Poesia: um leque de possibilidades culturais** – a sala de aula como oficina poética. Monografia (Especialização) - Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

em espaços socioculturais da nossa sociedade. Interessou-me aprofundar os conhecimentos acerca da *performance*<sup>3</sup> por meio da vocalização de poesia, refletindo sobre os alcances da recepção do texto oral e de sua contribuição na formação do leitor, com o objetivo não só de questionar e apontar possíveis caminhos para o trabalho do mediador mas, sobretudo, de aprender como pesquisadora, ao refletir sobre essas práticas.

Essa investigação envolveu dois importantes fenômenos contemporâneos da poética oral. Inicialmente, observei o fenômeno da oralidade poética no ambiente escolar ao acompanhar o projeto *Oficina de Leitura e Produção Textos Poéticos*, ocorrido em uma escola pública no Ensino Fundamental. Na sequência, focalizei a oralidade em espaços informais de educação e cultura ao pesquisar um grupo de declamadores<sup>4</sup> – o Jogral QL – formado por profissionais autônomos, que atua há mais de uma década, em um programa poético radiofônico da cidade.

Sendo assim, partindo do ponto de vista do leitor e da importância do mediador no processo da leitura, foram realizados estudos e reflexões sobre a *performance* e a recepção do texto poético oral, dentro e fora do ambiente escolar. Tais estudos e reflexões contribuíram para o redimensionamento de conceitos, tais como de leitura, oralidade, vocalidade, mediação, a partir de hipóteses que consideraram a interação entre texto e leitor como um diálogo que envolve novas e diferentes formas de recepção.

---

<sup>3</sup> O termo *performance* é utilizado, nesta pesquisa, no sentido cunhado pelo estudioso da voz, Paul Zumthor (2007): implica a presença e a conduta de um leitor real, envolvendo a voz como corpo, coordenada no tempo/espaço, em uma percepção sensorial. Fazemos uma reflexão aprofundada sobre o termo no item 1.3 deste estudo.

<sup>4</sup> Nesta investigação, chamamos o Jogral uberlandense pelas iniciais QL, em respeito às normas do Conselho de Ética em Pesquisa – CEP. As identidades dos integrantes do jogral, dos professores e demais participantes desta pesquisa também ficaram resguardadas, sendo estas pessoas aqui chamadas por iniciais do alfabeto.

## INTRODUÇÃO

### **Oralidade poética e práticas leitoras consistentes**

Atualmente, no Brasil, constatamos uma relativa preocupação em alguns âmbitos sociais com a falta de hábitos de leitura da população em geral e, particularmente dos jovens. Isso pode ser comprovado por algumas ações e projetos que têm sido realizados em nosso país, em busca do fomento da leitura e do acesso da população aos livros. Dentre elas, destacamos o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE - implantado desde 1997, que disponibiliza gratuitamente, nas escolas de ensino público, acervos compostos por obras<sup>5</sup> de diversos gêneros de autores brasileiros e estrangeiros, oferecidas aos docentes como apoio pedagógico. Além disso, ressaltamos a democratização do livro didático, atualmente distribuído pelo governo aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, projetos de implantação, modernização e ampliação dos acervos de bibliotecas e, ainda, as teses e dissertações que despontam nas universidades acerca da temática da leitura, em que os pesquisadores buscam compreender as causas do baixo índice de leitura dos brasileiros bem como apontar possíveis caminhos para a solução desse problema.

Infelizmente o grau de interesse apresentado por esses setores é ainda insuficiente para suscitar ações realmente eficazes a fim de se minimizar os enormes *déficits* apresentados pela população brasileira, quando se trata daquilo que deveria ser um direito dela: o acesso ao conhecimento. Acesso esse inconcebível sem o domínio da leitura, que constitui uma necessidade básica tanto na organização e estruturação da sociedade quanto para o exercício pleno da cidadania.

As pesquisas nacionais realizadas nas últimas décadas indicam que estamos longe de alcançarmos um desempenho satisfatório no que se refere à leitura. Dentre estas

---

<sup>5</sup> Embora o PNBE tenha um relevante papel na formação de leitores ao cuidar da acessibilidade da escola aos livros, muitos desses materiais ficam, frequentemente, encaixotados em algumas escolas brasileiras, já que faltam profissionais habilitados - e capacitados - para cuidar que esses recursos cheguem realmente aos leitores e que sejam adequadamente utilizados. Foi o que comprovei em minha experiência como professora e, também, na pesquisa realizada com professores da rede pública, detalhada na seção 1.1.1 dessa pesquisa.

pesquisas encontramos os estudos de Feitosa<sup>6</sup> (2008) que apontam para o fato de que apenas 25% da população são leitores proficientes. Os hábitos de leitura dos brasileiros foram também analisados na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, em sua terceira edição, confirmando que o país tem progredido muito pouco, nestes últimos anos, quando se trata dessa temática. Na primeira edição da pesquisa, realizada em 2002, a média de livros lidos era de 1,8 por habitante, e na segunda, em 2008, foi comprovado que cada indivíduo lia em média 4,7 livros por ano. Já na última edição da pesquisa<sup>7</sup>, realizada em 2011, constatou-se que o brasileiro leu em média, 4,0 livros anuais, portanto, um índice abaixo do detectado na versão anterior.

Esse decréscimo nos índices, assim como os indicativos apontados pelas pesquisas nacionais, representam um alerta àqueles que se preocupam com os rumos das políticas voltadas para a área da leitura. Alerta este que aponta não só para a necessidade urgente da construção de programas de base para a formação de leitores em nosso país, como também para a valorização e capacitação dos agentes de leitura e de educadores-leitores, já que a obtenção de livros pelos alunos e a aquisição de materiais de leitura para compor o acervo das bibliotecas não bastam para garantir o processo de formação de leitores. Sobre esse assunto, uma Carta<sup>8</sup> elaborada pela Comunidade Colegiado Setorial do Livro, Leitura e Literatura, direcionada à Presidência da República, alerta que

[...] a necessidade de nossas bibliotecas está muito além da simples renovação de seus acervos, sendo muito maior a necessidade de qualificação e ampliação de seus quadros profissionais (mediadores de leitura), a modernização de seus espaços, a presença de escritores dialogando diretamente com o público e sua transformação em verdadeiros centros culturais e não apenas meros depósitos de

<sup>6</sup>Segundo Feitosa (2008, p. 21), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e testes internacionais - como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) - assinalam uma grande defasagem dos brasileiros no que se refere à competência leitora. Além disso, “o Brasil é um país que possui um alto índice de analfabetos absolutos, cerca de 7%, na faixa de 15 a 64 anos.”

<sup>7</sup> Os indicadores estão especificados na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, desenvolvida pelo Centro Regional de Fomento ao Livro na América Latina e no Caribe, da UNESCO e pela organização dos Estados ibero americanos, feita com 5.012 pessoas em 315 municípios de todos os estados brasileiros, em junho/julho de 2011. Informações complementares sobre as outras edições podem ser obtidas no site: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

<sup>8</sup> O Abaixo-assinado CARTA ABERTA À PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF O SETOR DO LIVRO, LEITURA E LITERATURA PEDE PROVIDÊNCIAS, para a Presidente da República Federativa do Brasil, encontra-se no site Petição Pública Brasil, que disponibiliza um serviço público gratuito para abaixo-assinados (petições públicas) online. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoListaSignatarios.aspx?pi=P2012N23373>>. Acesso em: 20 maio 2012.

livros. [...] Sem o devido investimento em leitores, literatura e livros, jamais daremos o salto de que somos responsáveis: a proteção, garantia e efetivação do Direito Humano de toda a população brasileira ao seu pleno desenvolvimento cultural, educacional, econômico e social, onde o desenvolvimento das práticas leitoras exerce um papel estruturante.

Esse documento aponta as mudanças governamentais e a falta de consistência nos projetos de fomento à leitura como fatores que contribuem para o agravamento dos baixos índices de leitura em nosso país. Questiona também o desmonte de estruturas importantes que estavam atuando no setor de formação de leitores em função de uma centralização das políticas, ocorrida em 2011, gerando “a paralisia de vários projetos” e ainda “uma mudança prejudicial no foco das políticas: antes voltadas para a formação de leitores e agora curvada ao comércio de livros [...]”. Para comprovar esta mudança de foco, os organizadores dessa carta fizeram um rápido levantamento dos investimentos feitos em 2010 /2011, comprovando-se que, na gestão 2010, houve bem mais investimentos na área da leitura e literatura, ao passo que em 2011, 76% dos recursos, “foram voltados para ações de livros e em torno de 60% desse orçamento para a compra exclusiva de livros” (COLEGIADO SETORIAL DO LIVRO..., 2012 [n. p.]).

As concepções expostas pelo documento dialogam com as palavras a seguir, ditas há 13 anos por Perrotti (1999, p. 29-30):

[...] a formação de uma sociedade leitora envolve não apenas a criação de instituições indispensáveis à sua constituição (escolas, bibliotecas, editoras, livrarias, entre outras), como também uma reflexão aprofundada sobre a natureza dessas instituições, o sentido de suas orientações e de suas práticas [...].

Constatamos por meio dessa afirmativa que a problemática da leitura, no Brasil, permanece a mesma já há algum tempo, visto que geralmente ocorrem investimentos em recursos materiais, mas raramente cuida-se do preparo e capacitação de professores e mediadores de leitura.

Além da falta de consistência de um projeto político-cultural realmente eficaz no país, há também a problemática educacional que contribui para esse agravamento. A instituição escolar que seria o lugar propício para a formação dos leitores, tem, frequentemente, afastado o jovem aprendiz da literatura, sendo as práticas de leitura delineadas em sala de aula, apontadas como corresponsáveis pelos *déficits* diagnosticados nos exames de avaliações oficiais (Feitosa, 2008). A autora destaca as dificuldades

enfrentadas pelo professor de Língua Portuguesa no que se refere à prática de leitura de textos literário, no Ensino Fundamental, sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa, buscando compreender as suas causas. O resultado dessa pesquisa comprovou que essas dificuldades, de acordo com Feitosa (2008) advêm de uma série de fatores, dentre eles podemos destacar: formação inadequada dos professores, no que se refere à leitura; práticas e metodologias ineficientes; escassez de materiais bem como de recursos humanos nas bibliotecas, e, por fim, a descontinuidade no que se refere aos cursos de formação de docentes.

Dessa forma, as práticas literárias desenvolvidas na escola tendem a não incluírem o lúdico, a literatura oral e a poesia nas atividades cotidianas em sala de aula, objetivando contribuir na formação leitora do aprendiz. Apesar disso, a pesquisa *Retratos do Brasil* – na segunda e terceira edições – identificou a população jovem e as mulheres entre 11 e 17 anos como os que mais leem no país, sendo o gênero poético de considerável relevância em suas escolhas. Estes indicadores, aparentemente simples, poderiam direcionar o olhar dos mediadores e educadores, para uma possível intervenção leitora - especialmente na fase escolar – por meio da utilização do texto poético, como uma das possibilidades de se edificar o processo de leitura na vida do indivíduo.

Foi o que observamos, muitas vezes, por meio da troca de experiência com os professores da área de Língua Portuguesa, Literatura e Redação e no contato com alunos do Ensino Fundamental e Médio, no exercício do magistério ao longo de vários anos. Frente a este contexto, começamos a refletir sobre práticas comuns nas aulas, quais sejam: o predomínio de métodos que, muitas vezes, antecipam a obra literária, a utilização de textos/obras para fins de aprofundamentos linguísticos ou gramaticais e, além disso, a supervalorização da leitura silenciosa feita pelo aprendiz. Incluído nessas práticas equivocadas, o texto poético não ganha voz e nem destaque, por ser a sua leitura fixada primordialmente pela escrita.

O estudioso medievalista Paul Zumthor (2007) afirma que se a relação do leitor com o texto for somente do ponto de vista de uma relação estabelecida pelo visual, esse texto parecerá ser sempre o mesmo, entretanto, ele modificará se o compreendemos como voz e atualização, em processo de “movência”. Com a captura da voz, continua o autor, o leitor assimilará a ação materializadora do discurso poético, ultrapassando, assim, o sentido linguístico do texto. Em outras palavras, “a voz desaloja o homem do seu corpo. Enquanto

falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem” (ZUMTHOR, 2007, p. 84). Daí, a fundamental importância da ampliação das várias formas de leitura por meio da prática da oralidade.

É importante esclarecer o conceito de poéticas da oralidade que adotamos nesta investigação. A origem etimológica da palavra “poética” remonta ao “grego *poiein* (fazer, criar)” e significa “o estudo da criação poética em si mesma” (KOSHIYAMA, 1996, p. 83). Assim, as poéticas da oralidade abrangem um estudo sobre a criação da poética oral, que se vale da vocalidade para sua transmissão. Utilizamos, nessa pesquisa, a concepção zumthoriana que caracteriza essas poéticas como o universo de manifestações comunicativas, mediadas pela voz, em que se investem os elementos não textuais, tais como: “a pessoa e o jogo do intérprete, o auditório, as circunstâncias, o ambiente cultural, as relações intersubjetivas entre o representado e o vivido”, no momento da *performance* (ZUMTHOR, 2007, p.18).

Dessa forma, as poéticas da oralidade abrangem a ideia de poesia como uma arte da linguagem humana, independentemente de seus modos de concretização. Assim sendo, o uso linguístico de uma comunidade é concebido como uma rede de práticas que tem como função básica a comunicação e a representação. Além disso, de acordo com Zumthor (2007, p. 64) a característica principal da comunicação poética é “sua tendência ou sua aptidão para gerar mais prazer do que informação”.

Tais poéticas necessitam fundamentalmente da presença de um corpo, em sua plenitude, que as percebam e as recebam como tal, ou seja, a recepção é que lhes confere o estatuto de poéticas. Por isso, elas mantêm uma unidade muito forte na ordem da percepção, misturando-se, no instante da *performance*, todas as funções sensoriais em uma espécie de jogo, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo. Segundo Zumthor (2007, p. 18), o conceito de *performance* deveria ser ampliado e englobar

[...] o conjunto de fatos que compreendem a palavra recepção relacionada ao momento em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial, um engajamento do corpo, pois toda literatura é fundamentalmente teatro (ZUMTHOR, 2007, p. 18).

Na concepção zumthoriana, a fruição da leitura pelo leitor/espectador estaria, então, condicionada às regras de *performance*, regendo simultaneamente o tempo, o lugar e

a finalidade da transmissão do texto poético pela voz – elementos característicos da arte dramática – visto que “o modelo teatral representa toda a poesia, na própria complexidade de sua prática” (ZUMTHOR, 2007, p. 62). Todos estes elementos estão interligados no momento da recepção do texto poético. Sendo assim, *performance* e recepção ocorrem simultaneamente, no instante em que se concretiza a oralidade poética.

Em nosso país, várias manifestações das poéticas orais compõem o painel da cultura brasileira. Dentre elas, destacamos aquelas que se utilizam da Literatura de Cordel<sup>9</sup>, gênero que valoriza a poesia popular viva, recitada em praças e feiras, apreciada pelo público ouvinte. Esse tipo de literatura, impressa e divulgada em folhetos ilustrados com o processo de xilogravura, foi trazido pelos portugueses para o Brasil, no século XVIII e faz parte, principalmente, da cultura nordestina.

Além da Literatura de Cordel, é crescente o número de manifestações sociais realizadas em leituras orais e *performances* de poesia. Dentre elas incluímos saraus, tertúlias, *poemações*, *poemashow*, encontros em bares e em clubes, por exemplo,

[...] na cidade de Belo Horizonte acontece anualmente o Verão Poesia, o Belô Poético, as Terças Poéticas no Palácio das Artes e os encontros com a poesia na Praça 7; em São Paulo foi instalada a Casa das Rosas, dedicada à Poesia, em homenagem a Haroldo de Campos, em plena Avenida Paulista, e o Instituto *Poiesis* promove leituras muito disputadas que se repetem em dezenas de espaços culturais por toda a cidade. E este tipo de atividade é também muito frequente no Rio de Janeiro e vem se propagando em outras capitais e em cidades do interior [...]. Do cordel ao poema performático, do romântico ao do escracho, do poema social à pretensa letra de música, como é próprio de nossa cultura, nos padrões que animam a TV, o cinema, as leituras e as preferências populares e das elites, dependendo dos lugares. Importante é que esse tipo de atividade acontece no centro e nas periferias das cidades<sup>10</sup> (MIRANDA, [S.d. n.p.]).

<sup>9</sup> Dentre os poetas de sucesso, destacamos Leandro Gomes e Barros (1865-1918) e, os mais recentes: José Alves Sobrinho, Homero do Rego Barros, Antônio Gonçalves da Silva – conhecido como Patativa do Assaré – Téo Azevedo, Zé Melancia etc. Vários escritores nordestinos foram influenciados pela Literatura de Cordel, como João Cabral de Melo, Ariano Suassuna, José Lins do Rego e Guimarães Rosa. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/cordel/>>. Acesso em: 6 set. 2011.

<sup>10</sup> Disponível em MIRANDA, Antônio. **Quem lê poesia no Brasil?** Site: <[http://www.antoniomiranda.com.br/editorial/quem\\_le\\_poesia\\_no\\_brasil.html](http://www.antoniomiranda.com.br/editorial/quem_le_poesia_no_brasil.html)>. Acesso em: 9 out. 2011. Outras informações sobre as manifestações da oralidade em cidades brasileiras encontram-se disponíveis em: <<http://vejasp.abril.com.br/revista/edicao-2110/saraus-espalham-se-pela-cidade>>. Acesso em: 28 set. 2010.

Outra espécie de oralidade que observamos atualmente, embora não seja uma manifestação nova, é a oralidade por meio da mídia, que desde o advento do rádio<sup>11</sup>, no final do século XIX, tem liberado a voz das suas limitações espaciais e temporais. Neste viés, o termo mídia designa as maquinarias de vários efeitos, que “fixando o som vocal, elas permitem sua repetição indefinida” (ZUMTHOR, 1997, p. 29). Apesar de modificar os seus suportes, a comunicação midiaticizada continua exercendo a mesma função no decorrer do tempo, ou seja, por meio dela a voz veicula a mensagem à condição de objeto. Objeto este que se fabrica, compra, vende e repete, mas que está em defasagem no ato comunicativo, pois lhe falta uma presença. Restam ao público ouvinte somente os sentidos envolvidos – a audição e a visão – em se tratando da televisão, do cinema e do rádio – apenas a audição.

Conforme Zumthor (1997), o público das mídias, em geral, aceita facilmente o que lhe é oferecido e, sem maior resistência, forma seus hábitos, embora não constitua uma massa diferenciada, pois exerce sua liberdade de escolha. Todavia, as mídias impulsionam para certo tradicionalismo, atribuído às sociedades arcaicas, pois

[...] não há oralidade em si mesma. Seu substrato comum se deve à especificidades linguísticas de toda comunicação verbal, que comporta na sua condição vocal por parte de dois sujeitos – locutor e ouvinte – o mesmo investimento de energia psíquica, de valores míticos, de sociabilidade e de linguagem (ZUMTHOR, 1997, p. 31-32).

Podemos constatar que o fenômeno da oralidade poética midiaticizada manifesta-se atualmente com certa recorrência, por exemplo, nas várias declamações<sup>12</sup> de poemas disponíveis na *Internet* e nos recitais radiofônicos semanais que acontecem na cidade de Uberlândia/MG. Esses recitais são organizados e gravados por um grupo de

<sup>11</sup> Consideram alguns que a primeira transmissão radiofônica do mundo foi realizada por Lee de Forest para testar a válvula triodo experimentalmente, em 1906, nos EUA. No Brasil, a primeira transmissão foi realizada em 1922, no Centenário da Independência. Informação disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1dio\\_\(comunicação\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1dio_(comunicação))>. Acesso em: 15 set. 2011.

<sup>12</sup> Dentre os diversos sites de poesia declamada disponíveis, destacamos: <<http://www.youtube.com/watch?v=Pog-LGHZlTg>>, poema **Trem de Ferro**, de: Manuel Bandeira, interpretado pelo professor Cesar Magalhães; <<http://www.youtube.com/watch?v=YY7KDTZ-iwQ>>, Poema José de Carlos Drummond de Andrade, interpretado por Mateus Moscheta; <<http://www.youtube.com/watch?v=fwRu0MOxfRw>>, **O Navio Negroiro**, de Castro Alves, na voz de Caetano Veloso; <<http://www.youtube.com/watch?v=eHgU4ERc7Nc&feature=related>> **Soneto da Fidelidade**, de Vinícius de Moraes, declamado pelo próprio autor, dentre outros. O endereço eletrônico <<http://www.jogralqualquerlua.com.br/historia-do-jogral/apresentacoes.html>> contém dados dos recitais do Jogral Uberlandense. Acesso em 30 ago. 2012.

profissionais autônomos – o Jogral QL – que constitui um dos fenômenos estudados nesta pesquisa, por representarem uma manifestação concreta da poética oral na época contemporânea, tema sobre o qual nos propomos aprofundar. Interessa-nos, também, suscitar debates sobre a importância desse tema – as poéticas orais – de sua *performance* e recepção, no espaço formal de educação.

Sendo assim, além da investigação a respeito do Jogral Uberlandense, nosso intuito nesse estudo foi descrever, analisar, discutir e fundamentar as práticas poéticas utilizadas em uma escola pública, em trabalhos específicos com poesia. Por isso, também selecionamos como objeto deste estudo as *Oficinas de Leitura e Produção de Textos Poéticos*, ocorridas, no segundo semestre de 2011, com alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Nessas oficinas observamos o fenômeno da *performance* e recepção da poética oral no ambiente escolar, o que nos possibilitou um diálogo entre as teorias – da leitura, recepção, mediação e da literatura – e a prática pedagógica.

Ressaltamos que atualmente, em nosso país, alguns estudos sobre a utilização da poesia em sala de aula têm apontando a possibilidade de um novo olhar para a prática pedagógica cotidiana do professor brasileiro. Dentre eles, a dissertação de Mestrado<sup>13</sup> de Grossi (1999) apresenta-nos a experiência da educadora com o texto poético em turmas do Ensino Fundamental, tecendo reflexões metodológicas relevantes para professores de Língua Portuguesa e Literatura Infanto-Juvenil. Também Souza (2007), em sua tese<sup>14</sup> de Doutorado analisa o resgate da oralidade, da corporalidade e da vocalidade do poema, bem como de textos de inspiração folclórica, a partir de uma oficina poética “Uma viagem através da poesia”, cujas etapas e encontros são descritos e analisados pela pesquisadora com o objetivo de promover a aproximação de pré-adolescentes do Ensino Fundamental com a leitura e experimentação da escrita de textos poéticos.

Salientamos, entretanto, que as pesquisas sobre o fenômeno da oralidade poética em sala de aula e sua contribuição na formação leitora discente são ainda bastante reduzidas, sendo poucas as teses, dissertações e livros publicados sobre esse tema. Neste sentido, acreditamos na relevância dessa investigação que poderá contribuir, também, para a ampliação desses estudos.

---

<sup>13</sup> Cf. em GROSSI, M. A. C. **Elementos para uma pedagogia do poético**: métodos e práticas para uma comunicação dos sentidos. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

<sup>14</sup> Cf. em SOUZA, G. R. de. **Uma viagem através da poesia**: vivências em sala de aula. Faculdade de Educação de Porto Alegre, Porto Alegre, 2007.

Além dessas propostas, consideramos essencial aprofundar, nesta pesquisa, uma discussão<sup>15</sup> acerca das inflexões que ocorrem em Literatura, no espaço escolar e no processo de formação de leitores, objetivando com isso, apontar possíveis propostas alternativas para essas questões. Pautada em nossas experiências como docente, consideramos a hipótese de que, devido à formação do professor, talvez o problema-chave do ensino de Literatura esteja na carência de métodos e abordagens que revelem a obra e não a relegue a leituras superficiais que favorecem prioritariamente o método<sup>16</sup>. Provavelmente, por essa razão, o professor privilegie, frequentemente, o ensino das normas da língua em detrimento do trabalho com a poesia e com as poéticas da oralidade.

Para nossa pesquisa, em relação às práticas poéticas no ambiente escolar, fizemos algumas indagações que nortearam o presente estudo: quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com a oralidade poética? Em que medida a poética da oralidade em sala de aula contribui no processo de formação do leitor? Como se caracteriza a *performance*, recepção e mediação em trabalhos pedagógicos cujo foco é a poesia?

Em relação às práticas da oralidade poética em locais informais de educação, ao focalizar o jogral poético, indagamos: de que forma se caracteriza a recepção, a *performance* e a mediação nos diferentes espaços que esse jogral atua, tais como: nos ensaios, nas gravações e ao vivo? Como se caracteriza a recepção da voz mediatizada? Em que a oralidade poética contribui no processo de formação leitora desses declamadores e do seu público ouvinte?

Em busca de respostas a estas questões, ressaltamos que os estudos teóricos deste estudo buscaram fundamentar nossas discussões sobre o processo de interação leitor e texto, destacando o papel do mediador e da voz, em atividades relacionadas à leitura de poesia. Dessa forma, ao aprofundar os estudos sobre as poéticas da oralidade e sua mediação, a presente pesquisa objetivou contribuir para um ensino mais crítico da Literatura, analisando, discutindo e fundamentando as abordagens e concepções propostas por essas poéticas. Esse propósito visou, também, a possibilidade da inserção desses estudos nos currículos e nas práticas educativas escolares e extraescolares.

---

<sup>15</sup> Essa discussão será realizada nos capítulos iniciais desta pesquisa.

<sup>16</sup> Ressaltamos que o método é essencial para o sucesso do trabalho, porém, em se tratando de Literatura, o objeto deve ser sempre a obra literária, em sua integridade.

A abordagem que adotamos, nesta pesquisa, objetivou entender o fenômeno da oralidade poética segundo a perspectiva dos participantes, da situação estudada, considerando os espaços em que as práticas com o texto poético oral foram realizadas e seus objetivos.

Realizamos inicialmente um aprimoramento teórico, por meio de pesquisa e revisão bibliográfica sobre alguns relevantes trabalhos de literatura crítica, de teses e dissertações, acerca da poética da oralidade e de conceitos importantes para a compreensão desse tema. Estudos como: os da teoria conceitual de *performance*, recepção e leitura de Zumthor (2007); as concepções de “cultura das bordas” de Ferreira (2010); os conceitos de texto e fruição de Barthes (1987); as concepções de oralidade e vocalidade de Bajard (2005); a experiência estética de Jauss e de Iser (1979), a mediação e leitura de Petit (2010); as considerações sobre o ensino da Literatura de Todorov (2009), além das pesquisas de Souza (2007), Feitosa (2008), Grossi (1999) e de Pascoal (2009), foram de grande utilidade para que realizássemos essa fase da investigação.

Além disso, fizemos uma pesquisa acerca das práticas pedagógicas adotadas em escolas públicas de Uberlândia, referentes à leitura e às poéticas da oralidade, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, entrevistando um grupo de professores<sup>17</sup>. Realizamos, na sequência, a observação e registro das oficinas semanais de *Leitura e Produção de Textos Poéticos* e de um Recital de Poesias, ocorridos em uma escola pública uberlandense. Utilizamos para nossos registros formulários impressos, gravações mp3, filmagens e fotos.

Também fizemos o acompanhamento das atividades realizadas pelo Jogra Uberlandense em seus ensaios, no estúdio radiofônico – durante a gravação do programa poético – e pela audição do recital já editado. Realizamos entrevistas com cada componente do grupo e, ainda, com alguns ouvintes do programa radiofônico, também registradas e gravadas. Dessa forma, estruturamos este estudo em três capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado *Oralidade poética: às bordas da cultura*, focalizamos reflexões sobre o caráter marginal das poéticas da oralidade e sobre o ensino de Literatura – e de poesia – em escolas públicas, na época atual. Refletimos também sobre os conceitos de mediação, *performance*, recepção, voz poética e leitura.

---

<sup>17</sup> Em anexo a esta pesquisa, encontram-se os termos de consentimento livre e esclarecido, que foram assinados pelos entrevistados e, também, os formulários das pesquisas, conforme prevê o CEP - Comitê de Ética em Pesquisa - ao qual submetemos esta investigação.

No segundo capítulo, intitulado *A oralidade poética no ambiente escolar: trajetórias da pesquisa*, apresentamos a pesquisa realizada na escola pública de Uberlândia, descrevendo e analisando as práticas pedagógicas utilizadas pelo docente em oficinas poéticas semanais, durante o segundo semestre de 2011, no Ensino Fundamental. Além disso, refletimos sobre a *performance* e recepção do texto oral no evento Recital de Poesias ocorrido também nesta escola.

No terceiro capítulo, intitulado *Além do espaço escolar: a oralidade poética nas práticas informais de um Jogral contemporâneo*, relatamos a pesquisa de campo realizada com o Jogral QL, em que analisamos a *performance* e a recepção da poesia vocalizada, considerando dois momentos distintos: o desempenho ao vivo e a *performance* midiaticizada dos declamadores.

E, por último, apresentamos as *Considerações finais*, em que comentamos os resultados apurados pela pesquisa e discutimos a relevância da utilização das poéticas orais pelos mediadores, seguidas das referências bibliográficas, fontes citadas e anexos.

## CAPÍTULO I

### ORALIDADE POÉTICA: ÀS BORDAS DA CULTURA

“[...] a poesia é irredutível às ideias e aos sistemas. É a outra voz. Não a palavra da história e da anti-história, mas a voz que, na história diz sempre outra coisa – a mesma desde o princípio. [...] Basta ouvi-la para reconhecê-la”.

(PAZ, 1976)

Em pleno século XXI, deparamo-nos com a presença da oralidade em diversas instâncias sociais da cultura moderna, frequentemente associada a várias linguagens como a visual, a musical, a cênica, dentre outras. A recorrência desse uso deve-se, provavelmente, ao fato de que a voz transmite uma maior alteridade à mensagem que veicula ao receptor, seja para fins educacionais, jurídicos, mercadológicos ou políticos. Muitas vezes voltada para o utilitarismo, é comum que essa voz seduza as pessoas, levando-as ao consumismo desenfreado ou a escolhas equivocadas, que podem constituir uma espécie de “armadilha” contemporânea, ditada pela força da palavra oral.

Por outro lado, emerge em nossa cultura uma outra voz que não se sujeita ao consumismo nem a ideologias, pois ela emancipa o sujeito: a voz poética. Esta voz traduz os anseios da chamada “cultura das bordas”, expressão criada por Ferreira (2010), a qual abarca a voz daqueles que ocupam, frequentemente, a periferia de segmentos institucionalizados, trazendo-os para o centro dos debates hoje realizados nas academias.

O termo “cultura das bordas” implica uma pertença múltipla “daquilo que pode estar nas beiras de sistemas”. Isso por que

[...] em espaços não consagrados do mundo urbano, se desenrola toda uma cultura que absorve e é absorvida, criando regiões imantadas que nos permitem pensar em temas, autores, textos a pedir sempre novos parâmetros de avaliação, em regime de movimento e descobertas (FERREIRA, 2010, p. 12-13).

Diante desse conceito, podemos afirmar que o objeto de nosso estudo, as poéticas orais, assim como várias manifestações artísticas que pautam seus repertórios na oralidade – “cinema, música, universos pop, populares em direcionamento midiático,

inserções radiofônicas, gêneros variados e aceites, situações narrativas ou teatralizadas” – fazem parte desse “texto-universo” que Ferreira (2010, p. 16) chama “bordas”. Incluímos neste espaço a Literatura em geral, e de modo especial a poesia, que ocupa pouco lugar nos currículos escolares brasileiros, apesar de já se manifestar nos eventos socioculturais de nosso país.

Antônio Cândido (2004) pontua a importância da Literatura, afirmando ser esta arte essencial ao equilíbrio psíquico das pessoas e da própria sociedade, correspondendo, portanto, a uma necessidade universal do ser humano. Constitui, pois, um direito do indivíduo, em qualquer fase de sua vida, principalmente na época escolar, quando o jovem pode consolidar a sua formação como leitor. Mas as pesquisas metodológicas que despontam atualmente sobre o ensino da disciplina constataam que esta tem recebido um tratamento equivocado por grande parte dos educadores.

Afinal, por que motivo a oralidade poética e a Literatura ocupam as “bordas” culturais? Qual é o lugar da poesia oral em sala de aula? Neste capítulo procuramos refletir sobre tais questões e também acerca de conceitos relevantes para a compreensão do fenômeno da poética oral, a saber: mediação, *performance*, recepção, voz poética e leitura.

### **1.1 Dificuldades conceituais, metodológicas e práticas que envolvem as poéticas orais**

Em muitos países, inclusive no Brasil, os “textos de tradição oral e popular são frequentes, tanto nos circuitos letrados, como no cotidiano de cada um de nós, seja na forma de conto, provérbio, máxima, dito popular, trova, cordel etc”. (FARES, 2010, p. 264). Entretanto, certo desconforto instaura-se, geralmente, no percurso dos pesquisadores acadêmicos, ao investigarem temas referentes às poéticas orais. Para esses estudiosos, constitui um desafio tratar de tais temas e de toda gama de poetas que se utilizam da voz como principal meio de expressão.

Tal desafio foi comprovado no *I Seminário Brasileiro de Poéticas Orais* em 2010, que reuniu vários estudiosos da oralidade, em Londrina, no Paraná. Nessa ocasião, constatamos a resistência nas universidades, por parte dos pesquisadores mais convencionais dos estudos literários, em conceder ao texto oral ou às poéticas orais o *status* de objeto literário. Sendo assim, ocorre no meio acadêmico em geral

[...] de modo sub-reptício, uma tentativa de deslegitimar a pesquisa em si, pois não sendo tomado como “literatura escrita”, é inferido, automaticamente, um valor depreciativo ao texto, e negam-lhe seu valor poético. Daí decorrem denominações pejorativas tais como: “paraliteratura”, “subliteratura”, “literatura de analfabetos”, entre outras. Tal perversidade ratifica o mito da supremacia do escrito sobre o oral (FERNANDES; LEITE, 2007, p. XII).

Apesar da incompreensão e do desconhecimento que se verifica na academia, ainda hoje, diante de um objeto estético que foge às normas impostas pelo cânone, muitos esforços são feitos para que essa área de estudo seja desenvolvida no país. Isso se comprova tendo em vista as pesquisas restritas à Antropologia e ao folclore que, atualmente abrem espaços em algumas instituições e em alguns campos de estudo para a matéria oral. Dentre essas instituições, destaca-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL – que abriga o Grupo<sup>18</sup> de Trabalho de Literatura Oral e Popular, um dos mais importantes movimentos de pesquisadores das poéticas orais no Brasil.

Dessa forma, colocado em foco, timidamente, a partir do século XVIII, o estudo dos fatos de cultura oral traz um número considerável de pesquisas e polêmicas, muitas vezes, “incompatíveis e contraditórias que se desenvolveram à margem do que é transmitido pelo ensino geral e, salvo exceções, com o desconhecimento ou o desdém dos que praticam a literatura” (ZUMTHOR, 1997, p. 21).

Diante desta realidade, o conceito “cultura das bordas”, introduzido no Brasil por Ferreira (2010), é bastante pertinente, pois soluciona alguns impasses e nomenclaturas equivocadamente utilizadas para caracterizar a oralidade, tais como o de margens ou cultura periférica, relegando frequentemente a oralidade ao folclore e ao popular. A autora reafirma a dificuldade conceitual que envolve também a palavra “folclore” e pontua duas diferentes posturas adotadas pelos pesquisadores:

Há os estudiosos ou apreciadores que segmentam e assumem, por exemplo, o campo literário como um todo de fronteiras rígidas, apegando-se a uma certa fixidez e até, por hábito, preferem chamar *paraliteratura* qualquer outra coisa que pareça fugir ao padrão estabelecido pela instituição “Literatura” ou, no polo oposto, aquilo o que não caiba nos domínios legitimados de uma cultura popular tradicional que se costuma delimitar enquanto Folclore, por sua vez, matéria tornada nobre e justificada. Há, no entanto, quem considere, e que despreze mesmo esses textos de cultura, por não lhes encontrar valor (FERREIRA, 2010, p.12).

---

<sup>18</sup> Esse grupo foi idealizado, em 1982, por Jerusa Pires Ferreira, Bráulio do Nascimento e Idelle Muzart, embora tenham identificado o descaso com o qual a proposta de trabalho sobre literatura oral e popular foi recebida no país, por volta de 1980 (FERNANDES; LEITE, 2007).

Dificuldade conceitual semelhante ocorre com o vocábulo “popular”, associado à cultura, literatura, poesia e canção – adjetivo, particularmente, confuso, sendo considerado como uma manifestação “anônima e nascida espontaneamente no seio das massas, adotada pelo povo que dela se apropriou” (ZUMTHOR, 1997, p. 24). Essa conotação social remete-nos, ainda, a um postulado preconceituoso, vinculado à ideia de folclore, de uma diferença no tempo, no espaço ou nas configurações culturais, que classifica o movimento histórico como uma estrutura social ou uma forma de discurso que perde, progressivamente, sua função – o preconceito que Zumthor denomina “folclorizante”.

Ferreira (*apud* AMARANTE, 2002, p. 11) não considera a cultura popular como folclore, porque isso desprezaria a constante transformação do fenômeno e significaria considerá-lo de forma sincrônica e homogênea. A autora concebe a existência de uma circularidade cultural em nossa sociedade, ou seja, que sempre ocorre no fenômeno da comunicação: o “ouvir, dizer, repetir, escrever, tornar a dizer e contar, [...] recriar”. Nessa circularidade, a existência de uma arte popular é determinada através do conceito de classe social, pois são os mecanismos socioeconômicos que vão originar diferentes necessidades culturais.

Ferreira (1985) destaca também que a relação entre o fato popular e o não popular é que os constitui, que cada cultura possui sua especificidade, sendo compartilhada, enquanto gosto e tendência geral, por determinado grupo, como é o caso da cultura tradicional nordestina. Todavia, a pesquisadora considera que tanto as culturas tradicionais eruditas como as populares têm, na sociedade, seus espaços e suas possibilidades, em permanente transformação, não havendo, portanto, uma cultura “superior” a outra.

Ao defender o binômio – o popular e o erudito – Ferreira (1985) reafirma que as diferenças sociais e individuais, presentes no fenômeno cultural, englobam dimensões bastante complexas da memória e da transmissão em um repertório que está sendo transmitido do mesmo modo, tanto na cultura popular como na erudita. Mesmo porque, na atualidade, conforme pontua Agra (2010)<sup>19</sup> “são comuns os trânsitos inesperados entre repertórios tidos como exclusivos que são rapidamente assimilados [...] e que retornam ao circuito como novas e inventivas formas de operar o jogo”. Esses trânsitos comprovam a

---

<sup>19</sup> Essa citação foi retirada da “orelha” do livro *Cultura das Bordas* (AGRA, 2010).

circularidade do conceito de cultura e, de certa forma, a inadequação da ideia de margem aliada ao termo, pois os fatos culturais não mais constituem um fenômeno à parte na sociedade. Estão sim inseridos no meio social, onde se misturam, cada vez mais, o popular e o erudito, o escrito e o oral, a periferia e o centro.

Nesse viés, Bordini (2006) dialoga com as concepções de Ferreira (1985) ao destacar que a existência de múltiplas culturas, proliferando lado a lado em uma velocidade eletrônica, determina uma alteração radical no campo dos estudos literários. Considera, portanto, que o conceito “bordas” tenha uma especial adequação aos tempos pós-modernos, por conseguir abranger tal multiplicidade. Não se trata de margens culturais e, sim, de um deslocamento de segmentos, inseridos em uma cultura, porém, muitas vezes desconsiderados.

Apesar disso, a autora afirma que estamos caminhando para mudanças de concepções neste campo, a partir das pesquisas da chamada *Escola de Birmingham*. Tais pesquisas, voltadas para a história dos comportamentos do sistema literário quanto à vida cultural e vice-versa, não só reinserem debates sobre o tema na sociedade, mas também, “promovem as manifestações das classes populares e das minorias” (BORDINI, 2006, p. 13).

Desses debates originou-se o conceito de “multiculturalismo”, fenômeno que se estende pelo mundo ocidental, a partir da influência da América do Norte e, em especial, dos Estados Unidos, que significa

[...] o reconhecimento de que cultura não é um todo unitário, mas um mosaico de manifestações simbólicas autônomas e específicas, geradas no interior dos diversos segmentos que formam as sociedades, mas capazes de ultrapassar fronteiras nacionais ou regionais. Preside, pois a ideia de diferença e, principalmente, a de que as diferenças podem coexistir pacificamente, sem perder suas características próprias e sem serem dominadas por algum conceito universalista ou humanista que as uniformize (BORDINI, 2006, p. 15).

De certa forma, esse conceito de “multiculturalismo” coincide com o de “bordas”, pois ambos consideram o fenômeno cultural em sua contiguidade, um todo, em que se convivem e se comunicam as diferenças. Segundo Bordini (2006), a Literatura sempre esteve nessa mesma direção no campo literário como, por exemplo, na coexistência das diferenças de gêneros, estilos, interpretações, mesmo quando, ao longo da História, os

estudiosos tenham buscado um conceito unificante para esse processo de contínua renovação.

A busca de um equilíbrio, proposto pelo conceito “bordas”, talvez seja o caminho mais adequado para se estabelecer um amplo diálogo entre o “multiculturalismo” e os estudos literários, bem como entre as poéticas da oralidade e a alta cultura. Ressaltamos ainda que, enquanto a História da Literatura continuar sendo apresentada em uma perspectiva “scriptocêntrica”, ou seja, que privilegie um cânone de obras escritas, transmitido por meio de uma elite intelectual, a existência das tradições orais e das culturas populares nativas irão permanecer excluídas da historiografia cultural e os estudos das poéticas orais continuarão, ainda, “às bordas” da academia.

Fares (2010) defende a inclusão das poéticas orais no sistema de ensino brasileiro e considera inaceitável a desvalorização do texto oral, afirmando que

[...] desqualificar este objeto é desconsiderá-lo como texto fundador, a origem de todos os outros, é desclassificar obras literárias como a *Iliada*, a *Odisseia*, e a *Teogonia*, por exemplo. Negá-las é desconhecer as formalizações dos processos construção. [...] As poéticas orais fazem parte do universo cultural dos discentes, sobretudo os moradores da zona rural do Brasil, das zonas periféricas das grandes cidades, e os que (con)viveram nesses territórios ou com seus habitantes. Trazer esta realidade para o sistema de ensino, estabelecer relações de trocas simbólicas é um dos sentidos da educação. Por isso, a discussão deve também pertencer aos cursos de letras, ao ensino fundamental e ao médio (FARES, 2010, p. 265-266).

A autora (2010) aponta que, na realidade, a presença da oralidade no ambiente escolar ocorre de forma bastante tímida, relegada apenas a datas especiais. Logicamente isto reflete a sua quase ausência nos Cursos de Letras, por sua vez, causada devido a vários fatores, dentre eles:

- 1) O fato da matéria estar fora do cânone e por isso afastada dos círculos acadêmicos, seja como disciplina ou como conteúdo, e exemplifico com os cursos de graduação em letras. A arquitetura desses conhecimentos é complexamente bem desenhada e perceber as linhas de sua construção é tão importante e difícil quanto desvendar os fios que tecem o canônico, as matérias instituídas, como a matemática, a história, a linguística, a literatura de verniz superior.
- 2) Os profissionais da área, normalmente, desqualificam qualquer literaturas ditas das bordas – as de expressões regionais, as direcionadas virtualmente ao público infantil e juvenil, as africanas, as de testemunho etc. as consideram “meio-literárias” ou não literatura – e não promovem o interesse de novas pesquisas no corpo discente.
- 3) O mito, a lenda e o caso, como ainda se costumam titular o repertório oral, como uma matéria vinda das raízes populares da população, ou seja, produção

das classes mais pobres, muito vezes analfabetas ou semi-analfabetas [...] sempre foram muito mais objeto dos antropólogos e dos folcloristas do que dos profissionais das letras (FARES, 2010, p. 264-265).

Em outras palavras, Fares (2010) afirma que a escola geralmente privilegia as obras canônicas em detrimento daquelas que se caracterizam como orais. Distantes da realidade do aprendiz que ainda não consolidou o hábito de leitura, os textos da chamada “alta cultura” geram desinteresse nos alunos e os afastam da leitura literária. Há, também, um desprestígio das poéticas orais pelos próprios profissionais da área de Letras. Consequentemente estes estudos ficam relegados principalmente aos folcloristas e antropólogos.

Embora haja em algumas faculdades do Brasil a inserção<sup>20</sup> de temas ligados às literaturas orais e populares, essa inserção também é insuficiente. Seria necessário que todas as universidades do país oferecessem disciplinas voltadas para esta área na Graduação e Especialização em Letras para que esse tema chegasse às escolas, contribuindo assim no processo de formação leitora dos indivíduos.

Infelizmente, de acordo com a realidade brasileira, a forma como a disciplina Literatura tem sido oferecida aos jovens, do Ensino básico até a Graduação não inclui a Literatura oral e, muitas vezes, desfavorece o gosto pela leitura. Ao longo da nossa história, percebemos que os alunos de Letras, no Brasil, leram muito pouco de nossos romancistas ou poetas e, por isso, frequentemente não cultivam o gosto pela Literatura. Quando se tornam professores dessa disciplina, forma-se, na educação, um círculo vicioso, visto que comportamentos que desfavorecem a prática da leitura prazerosa são, muitas vezes, cultivados nos discentes. Pesquisas realizadas no meio acadêmico sobre o ensino de Literatura - como, por exemplo, um estudo realizado em algumas escolas de Viçosa - comprovam essa realidade.

---

<sup>20</sup> Fares (2010) destaca que “as graduações em Letras da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e na Universidade da Amazônia (UNAMA), trazem nos seus currículos Literatura infantil, em que há um item relacionado à oralidade como a primeiro contato da criança com o poético, e Literatura [brasileira] de expressão amazônica em que se privilegia uma unidade sobre essas poéticas. Cursos de pós-graduação *strito sensu* em Literatura, Estudos literários incluem hoje outras abordagens textuais, propõem estudos afins, como leituras psicanalistas, antropológicas, sociológicas das obras literárias... o que abre margem para estudos comparativos entre oralidade e escrita, entre outros. Em outros Programas, algumas linhas de pesquisa impulsionam estudos. No *lato sensu* das nossas universidades amazônicas, temos a inserção da matéria como disciplina” (FARES, 2010, p. 266-267).

Verificou-se que o ensino tradicional da Literatura vigente em escolas de Ensino Médio [...] é feito com ênfase em aulas expositivas, fundamentadas em livros didáticos que apresentam uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, sem se deter, diretamente, na “leitura” de textos literários. Observou-se ainda a tendência para um ensino da Literatura abstrato, fragmentado e desvinculado da realidade do aluno, sem uma análise crítica dos textos e autores. A prática mais usual se detém em autores canônicos, para exemplificação de determinada “escola” em que se inserem. As respostas dos alunos ao questionário aplicado evidenciam a existência de um bloqueio dos adolescentes que não gostam do que leem na escola, porque a leitura recomendada não lhes desperta o interesse. Quanto aos professores, percebeu-se uma grande preocupação quanto ao cumprimento do Programa do curso. E como a Literatura se acha inserida na Língua Portuguesa, acabam por dar prioridade à última. Alegam que, além do curto prazo para se cumprir todo o Programa, a matéria vem muito reduzida no livro didático. (Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2305.htm>>).

A fragilidade da relação Literatura/ensino tem se revelado, também, no contexto de outros países, como por exemplo, na França, em que, segundo Todorov (2009), é comum, especialmente no Ensino Médio, os programas centralizarem os estudos na História da Literatura, desconsiderando o universo vasto e complexo da própria obra literária, ocorrendo, desse modo, uma concepção restrita da disciplina. Afirmo o autor que o ideal seria que os professores interiorizassem o que aprenderam na universidade, mas ao invés de ensinarem esse aprendizado teórico aos discentes, o transformassem em uma ferramenta invisível em suas práticas pedagógicas, implementando, por meio desse suporte, metodologias diferenciadas em sala de aula, a fim de contribuir para a formação leitora dos alunos.

Essa advertência feita por Todorov (2009) à sociedade francesa, parece-nos ser bastante pertinente à realidade brasileira, considerando que os professores do Ensino Básico, em nosso país, frequentemente, encontram dificuldades em relação à adequação de suas metodologias nas aulas de Literatura. Isso foi comprovado em uma pesquisa que realizamos em maio de 2011, no Centro de Estudos Municipais e Projetos Educacionais – CEMEPE, de Uberlândia (MG), ao entrevistarmos um grupo de professores da rede pública de ensino. Na sequência, a título de exemplo, pontuamos aspectos importantes dessa pesquisa.

### 1.1.1 Algumas constatações sobre o ensino da Literatura na rede pública

Para realizar esta pesquisa, aplicamos, um formulário impresso<sup>21</sup> contendo algumas questões sobre o ensino de Literatura a 27 professores, atuantes na área de Língua Portuguesa e Literatura do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, na rede pública da cidade de Uberlândia. Na ocasião, percebemos certa resistência por parte de alguns docentes à adesão à pesquisa. Isso possivelmente se deve ao descrédito desses profissionais quanto a inovações metodológicas voltadas ao ensino em geral. Tal descrédito, provavelmente advém da incredibilidade desses professores no que se refere às políticas educacionais adotadas nas últimas décadas, pelos órgãos governamentais.

Apesar dessa relativa resistência, os professores participaram da pesquisa, e com a análise dos formulários, comprovamos várias dificuldades por eles encontradas em relação ao desafio de formar leitores, tais como: a falta do hábito de leitura pelos aprendizes; a ausência de incentivo familiar; o grande desinteresse da maioria dos jovens em relação à leitura; a precariedade das bibliotecas escolares e; especialmente a carência de métodos adequados à formação literária dos alunos. Esta ausência de metodologias ficou evidenciada na falta de respostas a determinadas questões por parte de vários educadores entrevistados:

*Como despertar o interesse dos alunos frente à Internet?*

*Como fazer com que os alunos tenham prazer em ler textos e livros?*

*Como tornar a leitura interessante?* (Entrevista, CEMEPE, 2011)<sup>22</sup>

Além desse hiato metodológico, os depoimentos apontam para uma grande lacuna na formação literária desses professores em relação ao gênero poético que, devido à sua complexidade e características peculiares, tem sido quase “banido” da sala de aula. Isso porque os docentes consideram complicado *trabalhar com o aluno o sentido do texto* (Entrevista, CEMEPE, 2011).

---

<sup>21</sup> O formulário aplicado aos professores encontra-se em anexo a esta dissertação.

<sup>22</sup> As falas dos entrevistados, nesta pesquisa, foram transcritas em itálico, sem aspas, e em tamanho 11, separadas por espaço simples. Em falas curtas optamos pela fonte tamanho 12, junto ao texto, em itálico, sem aspas. Não designamos, nesse primeiro momento, os professores pesquisados por nome, apenas especificamos tratar-se da entrevista feita no CEMEPE, em 2011.

Questionados acerca da utilização da leitura em voz alta em sala de aula, vários professores afirmaram que a utilizam

*[...] para trabalhar a sonoridade das palavras;*

*[...] para perceber o ritmo da poesia;*

*[...] para se trabalhar oralidade;*

*[...] para melhor compreensão do texto e para discussão (Entrevista, CEMEPE, 2011).*

Sendo assim, embora a maioria dos docentes dessa entrevista não tenha uma formação teórica em relação ao assunto, esses professores afirmaram realizar, eventualmente, um trabalho voltado para a oralidade. A prática da poesia em sala de aula não consiste, no entanto, em uma atividade diária, pois é realizada apenas em datas específicas, ou quando da execução de algum projeto da escola, o que confirma as colocações de Fares (2010), feitas anteriormente.

Alguns professores reclamaram do pouco tempo que dispõem para incentivar os alunos à leitura, isto devido à preocupação de se cumprir o Programa Oficial de Língua Materna, o que leva por vezes a se privilegiar o ensino da língua. Destacamos alguns depoimentos desses docentes acerca do ensino de Literatura e de Língua Portuguesa:

*Acho que o nível de importância deve ser o mesmo, porém pelas exigências, e até por questões de necessidade, acaba-se priorizando o trabalho com a Língua Portuguesa.*

*Ambos são importantes, mas os conteúdos da Língua Portuguesa, que permitem o uso social da língua de maneira eficiente e adequada, tem prioridade.*

*Priorizo o ensino da Língua Portuguesa devido a cobranças e ao cumprimento do conteúdo programático, porém, particularmente, prefiro ensinar Literatura.*

*Ideologicamente, valoriza-se mais gramática que Literatura. Nem sempre há espaço para dinâmicas lúdicas, freadas pela burocracia escolar e pelos muitos aspectos gramaticais que temos que abordar.*

*O tempo é muito limitado e são necessárias escolhas, seleção de conteúdos, [...] no impasse de compromissos burocráticos – provas, projetos escolares... (Entrevista, CEMEPE, 2011).*

Na realidade, a inserção da Literatura nos Programas de Ensino não se condiciona exclusivamente às exigências curriculares, pois os programas são flexíveis. Além disso, há nos Currículos Básicos Comuns – os CBCs – um respaldo para se trabalhar com Literatura, nada impede, portanto, que o professor o faça, organizando o tempo que dispõe de acordo com aquilo que considera prioridade. O problema é que esta primazia

volta-se, frequentemente para o ensino da língua e da gramática, concepção esta advinda, possivelmente, da formação acadêmica da maioria desses professores.

Alguns depoimentos revelam uma tensão entre o jogo com regras da língua e o jogo aberto da poesia, que assinalam uma dupla filiação. De um lado há os docentes que defendem o prazer espontâneo e compartilhado da palavra poética, sendo favoráveis à falta de sistematização, programação e avaliação:

*Valorizo muito o ensino de Literatura, acho que o gosto pela leitura fará diferença na vida dos alunos (Entrevista, CEMEPE, 2011).*

Por outro lado, há aqueles que “acolhem o lúdico poético como motivação, mas o objetivo real é a análise e a apropriação das técnicas abordadas, [...] tratar-se ia de ‘a imaginação a serviço’ do poder do discurso” (COLOMER, 2009, p.176):

*A partir dos gêneros literários e textuais incentivo os alunos a reconhecerem os elementos constitutivos da língua.*

*Ensino Literatura, porque os conteúdos da língua devem ser contextualizados nos textos literários ou não.*

*Penso ser necessário trabalhar a Língua Portuguesa e dentro, as questões literárias. (Entrevista, CEMEPE, 2011).*

Assim, verificamos que, de certa forma, há uma desvalorização da Literatura pelo sistema de ensino em geral e pelos próprios professores na avaliação da disciplina, quer seja esta qualitativa ou quantitativa. Percebemos também que em algumas escolas, atribui-se apenas conceito à matéria, em outras, a nota é atribuída como forma de punição ao desinteresse dos alunos, como se pode comprovar no depoimento a seguir:

*Em algumas escolas reserva-se 5,0 pontos para a Literatura, no total de 20 a 30 pontos, e soma junto com o Português e em outras, só conceito [...] a Literatura, sendo arte, deve ser só lúdica [...]. O aluno brinca muito nessas matérias que não tem nota - tipo Religião, Literatura, Artes. Dar nota é uma forma de amenizar esse problema [...] como uma forma de punir, porque se o aluno brinca, não faz as tarefas, perde nota. Então ajuda na disciplina dos alunos durante as aulas. Infelizmente é assim, como se Literatura não valesse nada (Entrevista, CEMEPE, 2010).*

Além da falta de motivação dos alunos em relação à disciplina Literatura, percebemos uma desmotivação por parte da maioria dos professores, certamente porque não desenvolveram, eles mesmos, o prazer pela leitura de poesia. Isso se torna, então, um círculo vicioso como mencionado anteriormente – os professores que não possuem gosto

pela leitura de poemas, não conseguirão despertá-lo nos discentes. Conforme evidencia-se no depoimento a seguir:

*Minha maior dificuldade é encontrar a minha própria motivação pra ler poesias. Trabalho sim com esse gênero, mas falta a minha identificação e o meu gosto para tal (Entrevista, CEMEPE, 2011).*

Embora constitua uma minoria, percebemos que há alguns professores que trabalham a poesia na sala de aula ou em projetos extraclasse, como é o caso de duas professoras entrevistadas por nós, que trabalhavam semanalmente com o texto lírico. Outro caso é o de um professor da rede pública federal que, além de trabalhar a poesia na sala de aula, realizou uma oficina poética com alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental - em turno extraclasse. Optamos por acompanhar o trabalho desse professor – que chamamos de W nesta pesquisa – e também por entrevistá-lo.

Projetos pedagógicos envolvendo poesia (e outros assuntos culturais) poderiam ser mais recorrentes em nossas escolas, mas na rede estadual de ensino em Minas Gerais por exemplo, isso quase não acontece. Foi o que constatamos em nossa experiência de docência ao longo de vinte anos em três cidades mineiras, não só como professora, mas também em troca de experiência com outros educadores da escola pública estadual. Observamos que além da carga horária em sala de aula a ser cumprida pelo professor, há os chamados “módulos”, que o docente cumpre com os estudantes, mas estes se destinam geralmente a aulas de reforço, ou à aplicação de testes aos alunos faltosos, sendo raramente voltados para projetos educativos.

Destacamos que os docentes da rede pública federal têm o seu trabalho em regime semi-integral, ou seja, são incentivados a desenvolverem projetos com os alunos fora do turno escolar, como esclareceu-nos W:

*No nosso plano de horário, a oficina está definida como projeto de ensino, acompanhamos o aluno fora do horário, oferecendo atividades paradidáticas, que aprofundam um determinado tópico, dentro do nosso trabalho, mas dentro do horário do professor, no semestre. [...] Na escola em que trabalho, é comum que os professores “bolem” projetos de ensino para se desenvolver com os alunos (W, Entrevista, 2011).*

W reconhece as limitações do professor, quando se trata de trabalhar poesia, e estabelece diferenças fundamentais entre o seu trabalho em sala de aula e na oficina:

*A ideia da oficina é para os alunos terem um contato mais dinâmico com a poesia do que eles têm na sala de aula, onde a poesia aparece como mais um dos gêneros que vamos trabalhar... Por*

*exemplo, trabalha-se as características formais da poesia, a questão do ritmo, da sonoridade, da imagem verbal, das metáforas,[...] mas a gente faz isso de forma mais abreviada porque existem outros gêneros textuais [...]. As oficinas dão uma dinâmica ao trabalho com o texto poético especificamente, tanto na escrita como na leitura, pois temos um tempo maior para discutir livremente sobre esses textos, [...] um espaço de criação do texto poético que na sala de aula é muito mais restrito [...]. Além disso, o público da oficina é diferenciado porque tem um interesse específico. [...] Na sala de aula é mais complicado, você tem alunos que tem uma outra vivência, um interesse um pouco diferente, então a gente faz uma discussão mais restrita mesmo [...]*(W, Entrevista, 2011, **grifos nossos**).

Observamos através desse depoimento que nas aulas de Português/Literatura, a poesia é explorada, geralmente, de forma limitada, quer seja devido ao acúmulo de conteúdos que o docente precisa trabalhar, quer seja pela questão do interesse do aluno. Esta fala de W dialoga com o depoimento dos professores já especificados anteriormente, em que grande parte dos docentes privilegia o trabalho com a língua em detrimento ao trabalho com poesia.

Concebemos que a motivação dos alunos por meio do texto poético pode ser alcançada, desde que o educador utilize metodologias interessantes e criativas em sala de aula. Nessas metodologias, a parceria da poesia com as artes, seja música, teatro ou arte visual tem oferecido bons resultados. É o que comprovam alguns projetos e pesquisas<sup>23</sup> realizadas por professores em sala de aula com o texto poético como, por exemplo, as dissertações de Mestrado de Paschoal (2009) e de Grossi (1999), e a tese de doutorado de Souza (2007), de Oliveira (2007), dentre outras.

Quanto aos gêneros textuais que a disciplina de Língua Portuguesa precisa contemplar, nada impede que a poesia esteja associada a textos de diferentes gêneros. É mesmo aconselhável que a poesia apareça junto a outros estilos de texto e a outras linguagens artísticas para que o discente possa comparar, analisar e refletir sobre a diversidade textual. Sendo assim, consideramos que a prática da poesia em sala de aula poderia, certamente, ocorrer de forma mais sistemática, contribuindo positivamente na formação de leitores.

A escassez de práticas pedagógicas que privilegiem a poesia no dia-a-dia da sala de aula incide em uma concepção, há muito difundida em nosso meio cultural, que

---

<sup>23</sup> Cf. em PASCHOAL, S. B. de N. 2010. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes:** oficinas de leitura e singularização e também em OLIVEIRA, M. A. de. 2007. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje:** caminhos de Ensino. As pesquisas de Grossi (1999) e de Souza (2007) já foram anteriormente mencionadas. Os dados completos constam na referência desse estudo.

considera a arte – e a Literatura – como uma forma de divertimento, de alívio às tensões das outras disciplinas, consideradas mais “sérias”. Devido a essa concepção, o aprendizado por meio da educação estética, como nos diz Grossi (2008), é frequentemente questionado, tanto pelo professor como pela própria escola. Para alguns docentes, constitui perda de tempo valorizar a disciplina literária, considerada supérflua, sentimentalista, conforme o depoimento de uma das professoras no CEMEPE:

*Priorizo a Língua Portuguesa, pois o **mundo em que vivemos está mais para prático do que para ‘doce’**, o estudante deve ser melhor preparado para aquele do que para este (Entrevista, CEMEPE, 2011. **Grifos nossos**).*

Consequentemente, encontramos propostas metodológicas distintas nesse meio: enquanto alguns professores valorizam a expressão individual e espontânea do aluno, outros dão uma maior ênfase na introdução de conceitos ou de códigos artísticos. Há ainda aqueles que misturam essas duas linhas.

O professor W reconhece que o trabalho com a poesia tem as suas dificuldades:

*É possível que alguns professores fiquem meio acuados diante da sensibilidade que a poesia exige [...] poesia é um texto exigente, complicado, não deixa o pessoal muito a vontade (W, Entrevista, 2011).*

De fato, o texto poético pode ser considerado mais complexo e subjetivo do que outros gêneros textuais, entretanto essas características não podem serem vistas como barreiras intransponíveis para que se desenvolva um trabalho com poesia em sala de aula, ao contrário, nelas engendram toda a singularidade e riqueza do texto.

Mesmo com todos os problemas que o professor enfrenta no campo de viabilização e implementação da prática poética em sala de aula, há também outro grande desafio: que metodologias utilizar na realização deste trabalho? Como exercer, de fato, a mediação? Tratamos dessas questões a seguir.

## 1.2 Leitor e texto: como mediar?

A palavra mediação vem do latim *mediare* e significa dividir ao meio, ocupar posição média, intermediária (Williams, 2007, p. 276) e faz-se presente nos mais diferenciados meandros da vida em sociedade, quer seja em suas ações, em suas concepções ou em sua linguagem, abarcando, pois, não apenas a área educacional, mas também vários setores sociais. Sua significação depende, portanto, do contexto em que se insere.

Rodrigues (2000, p. 84) define esse termo como um processo de “interlocução ou interação entre os membros de uma comunidade, pelo qual se estabelecem, alimentam ou restabelecem laços de sociabilidade”. Nesse processo, a linguagem e a ação comum são os fatores essenciais, quando se quer transmitir uma experiência de forma intencional, visto que, conforme afirma Vigotski (1989, p. 31) “A mediação é uma atividade indireta, internalizada e manifesta-se através de um processo cognitivo em que o ser humano opera com signos e símbolos”. O autor vê o processo como uma atividade de interferência na qual a resposta do sujeito a determinado estímulo é auxiliada por um elo mediador.

Acrescentamos a esses conceitos, o desenvolvimento histórico da mediação, apresentado pelo teórico Williams (2007, p. 224) em três etapas. A primeira delas consiste em “encontrar um ponto central entre dois opostos, como em muitos usos políticos”; a segunda em “descrever a interação de conceitos ou forças opostas na totalidade”; e a terceira, em “descrever essa interação como substancial, com formas próprias, de modo que não seja um processo neutro”. Essa última etapa aproxima-se daquilo que concebemos nessa pesquisa: que a mediação seja um processo ativo, definido e relacionado com atores, contextos e processos específicos. Sendo assim, a forma de mediação transforma as coisas mediadas, ou indica a natureza delas por sua própria natureza.

A recorrência dos termos “mediação”, “estímulo”, “intervenção”, “familiarização” ou “animação” em nossa atualidade no campo educacional das práticas literárias, segundo Colomer (2007, p. 102) revela “uma consciência generalizada de que o objetivo de formar o leitor não tem obtido o êxito esperado”. Em consequência disso, vários estudos sobre a prática mediadora têm surgido nas academias, buscando descobrir as formas mais adequadas de aproximação entre o leitor e o texto, a fim de que se possa consolidar a formação leitora de um indivíduo.

Em sua pesquisa de Mestrado, Paschoal (2009) concebe a mediação como um ato de aproximação de pontos que estão distantes, como “intermediação”. Essa concepção dialoga com os objetivos da nossa pesquisa ao afirmar que:

Seja por meio da ação direta de um mediador, seja pela ação indireta dos objetos, das mídias, das configurações de espaços reais e virtuais, os processos de mediação implicam sempre discursos, isto é, significações, interpretações, codificações do mundo e dos seres que o habitam. Tais atos estão, portanto, entremeados de sentidos e de valores, não sendo [...] simples instrumentos ou ferramentas tendo em vista a realização de uma finalidade ou um objetivo [...]. Podemos entender a mediação como ação que envolve partes distintas e independentes. Desse modo, apresenta-se como terceiro termo autônomo entre partes nos processos de interlocução e/ou interação, como algo que ocorre no “entre”, seja entre os membros de uma comunidade, seja entre indivíduos e uma interface numa rede digital. Nessas interações, as partes se constituem, mas também a própria mediação é alimentada, atualizada nos e por meio dos discursos e objetos, nas e por meio das ações e concepções aí envolvidas (PASCHOAL, 2009, p. 20).

Nessa perspectiva, o mediador é uma figura fundamental na construção do significado, pois constitui um sujeito atuante e ativo nos processos culturais. Ainda, segundo a autora, por meio do mediador outro conceito “se corporifica e humaniza, envolvendo gestos, voz, posturas, performances, olhares, movimentos” (PASCHOAL, 2009, p. 23-24). Trata-se do conceito de “dispositivo”, que se define como

[...] uma instância, um local social de interação e de cooperação que possui suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interações próprios [...] que modelam, a partir de suas características próprias, os comportamentos e as condutas sociais (afetivas e relacionais), cognitivas dos sujeitos (PERAYA, s.d.).

Paschoal (2007, p. 22) considera que os atos de mediação não acontecem ao acaso: implicam linguagens, objetos – quer sejam físicos, concretos, objetivos ou relacionais, abstratos, subjetivos – e sujeitos, em dinâmicas relações, constituindo-se por meio de atividades discursivas, visto que “eles articulam e são eles mesmos dispositivos”. Estes nomeiam o conjunto diversificado de elementos constitutivos da cultura, seja na dimensão objetual ou discursiva. Os dispositivos<sup>24</sup> funcionam e participam dos processos de significações. E nesse sentido, a mediação cultural implica necessariamente a criação de vínculos, especialmente os culturais.

---

<sup>24</sup> Tratando-se dessa pesquisa tivemos, portanto, dois dispositivos fundamentais: as reuniões do Jogral QL e as *Oficinas de Leitura*, espaços em que os mediadores atuaram como peças fundamentais para a apropriação cultural dos sujeitos envolvidos por meio da oralidade poética.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Feitosa (2008), empreende interessantes reflexões concernentes à prática docente de leitura de textos literários no Ensino Fundamental, reafirmando a importância do caráter plurissignificativo de tais textos e, conseqüentemente, a sua maior abertura à participação do leitor. A autora compactua com as concepções de Semeghini Siqueira (1994, p. 182) quando este destaca que os textos literários necessitam de uma mediação mais sutil, que possibilite ao indivíduo “desencadear o autoconhecimento, afiar a sua percepção e aguçar-lhe o senso crítico, estimular a imaginação e desenvolver o potencial criativo”.

Sendo assim, é aconselhável que a Literatura, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja associada ao prazer, ao lúdico, a um ambiente que propicie o acesso livre aos livros e às diferentes linguagens, e não a questões de ensino da língua, a cobranças e avaliações. Todavia, a investigação de Feitosa (2008, p. 24) comprova que

[...] o professor de Língua Portuguesa, por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, sente dificuldades em realizar uma prática de leitura de textos literários sob uma perspectiva mais lúdica e prazerosa. [...] limitado por uma formação inicial e contínua deficiente, por uma vivência insuficiente com a leitura, o educador demonstra, em sua prática pedagógica, as implicações metodológicas das suas concepções, por meio da escolha das obras trabalhadas, do ambiente criado para leitura e da abordagem realizada que não possibilitam à criança criar uma intimidade maior com os livros e a leitura.

Consideramos que o ideal seria que o incentivo à leitura tivesse início junto ao processo educacional, principalmente, antes da alfabetização propriamente dita, isto é, por meio de dramatizações de pequenos textos, declamação de poesias, contato com cantigas folclóricas tradicionais, que podem constituir os primeiros encontros da criança com a magia da palavra literária, sendo a família, em geral, a primeira mediadora dessas experiências e, portanto, a iniciadora do processo de recepção estética. Em outros países, como a França, por exemplo, segundo Petit (2010), pesquisas<sup>25</sup> indicam que o número de leitores é o dobro entre aqueles que se beneficiaram da oralidade, o que comprova a importância da mediação leitora infantil.

---

<sup>25</sup> Singly, op. Cit. p. 102, *apud* PETIT, p. 58.

A pesquisa *Retratos do Brasil* (2011), também indica a influência familiar como um relevante fator na formação leitora do indivíduo brasileiro, ficando abaixo apenas da mediação docente, conforme se vê no gráfico<sup>26</sup> a seguir:

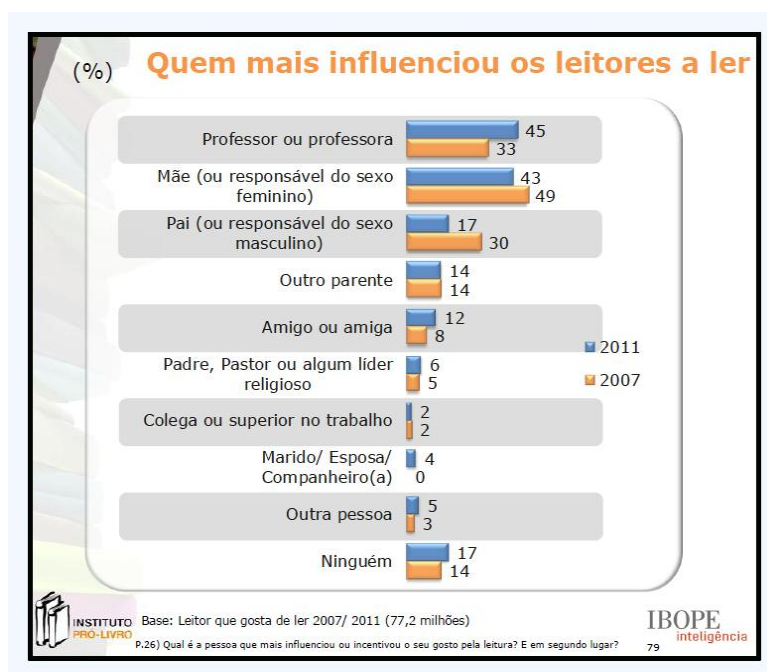


Gráfico 1: A influência dos leitores.

Fonte : Pesquisa *Retratos de Leitura do Brasil*, 2011

Sendo assim, seria aconselhável que os educadores continuassem a desenvolver nas crianças o processo de formação leitora, que fora iniciado via oralidade, no ambiente familiar. Nesse processo, o texto deveria ser apresentado aos aprendizes, primeiramente, “em seu estranho poder imprevisto, encantatório, emocionante, de forma a criar raízes profundas o suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico viesse a podar sua presença criadora” (TODOROV, 2009, p. 12). Caberia ao mediador, pelas poéticas da oralidade, contribuir para a socialização dos alunos e, também, para valorizar a intersubjetividade desses discentes, visto que está em jogo “a própria identidade daqueles que se aproximam dos livros, da sua maneira de se representar a si mesmos, de tomar as rédeas de seu destino” (PETIT, 2008, p. 60).

Do Ensino Básico ao Ensino Médio, a poesia da palavra pode ser um valioso instrumento de uma metodologia que vise a formação do leitor literário, considerando-se que o essencial é desenvolver no sujeito o gosto pela leitura, bem mais do que “ensinar

<sup>26</sup>. Disponível: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

Literatura”. Para capacitar os alunos a compreensão dos textos ditos “mais complexos,” não se pode desconsiderar que o significado não é algo pronto, dado pelo texto, mas sim construído “com fragmentos, dogmas, feridas de infância, artigos de jornais, e observações feitas ao acaso” (RUSHDIE, 1993 *apud* PETIT, 2008, p. 41), sendo o imaginário “algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros” (PETIT, 2008, p. 179). Portanto, é necessário que o mediador seja alguém bastante receptivo, que esteja disponível a fazer novas propostas, que acompanhe o jovem leitor, fazendo-o imaginar e criar oportunidades de descobertas, que propicie um jogo aberto para estabelecer um processo interativo, capaz de aproximar cada vez mais o aprendiz da leitura.

Na realidade, a escola nem sempre exerce um papel positivo sobre o gosto pela leitura. Frequentemente, as práticas escolares pouco favorecem a formação de leitores literários, sendo os métodos utilizados pelos mediadores, por vezes, pautados na leitura dirigida, planejada, silenciosa, limitada no tempo e espaço, o que impede uma interação satisfatória entre leitor e texto.

Muitas vezes, no início do Ensino Fundamental, “as crianças aprendem a se vigiar, a extirpar de suas bocas qualquer expressão crioula, a corrigir suas pronúncias, a se afastar do falar de suas mães” (PETIT, 2008, p. 34). Assim, os professores e mediadores promovem uma desvalorização do oral e, até mesmo, a sua marginalização ao invés de utilizarem a oralidade como forma de acesso para o mundo da escrita.

Embora a Literatura e outros textos artísticos estejam presentes nas leituras propostas pelos livros didáticos, nem sempre se reconhece nas atividades conduzidas pelos mediadores um espaço para a leitura prazerosa, que favoreça o encantamento pelo texto literário. Este se constitui, muitas vezes, como apenas um espaço de passagem por onde o aluno atravessa a linguagem à procura de informações ou respostas de um determinado estudo. Nesse contexto, o aprendiz é convidado, desde o início da vida escolar, muito mais a ler silenciosamente o texto do que a oralizá-lo e, ainda a responder questões sobre ele. Isto impede o aluno de se manifestar, opinar, sugerir e deleitar a respeito do texto lido. Assim, a prática de leitura, muitas vezes, “reduzida a uma atividade mental”, desconsidera sua especificidade como uma atividade física, que engaja corpo e mente de forma insolúvel (PETIT, 2010, p. 64).

No Ensino Fundamental, muitas vezes, os livros apresentam uma tendência a privilegiar uma multiplicidade de textos na composição do material didático de Língua Portuguesa, tais como: bula de remédios, contas de luz, convites, mapas, carteira de identidade, artigos de jornal, dentre outros. Quando o educador mediador abre espaço para essa diversidade, estreita-se na sala de aula a familiarização do aluno com a Literatura, com a poesia, o conto, a crônica, o drama e a ficção (BRAZ, 2010).

Com base em minha experiência no Magistério, concordamos com Petit (2008, p. 155) ao afirmar que “no Ensino Médio, sobretudo, quando a postura do leitor diante do livro deve ser mais distanciada e a abordagem mais erudita, muitos jovens perdem o gosto por ler”. Nesta fase da vida estudantil, quase não há progressão nos níveis de leitura literária. Há evidências de que, na escola, nesse período, ou mesmo na Universidade, não se focalizam as obras, mas sim, o que os críticos falam sobre elas. De acordo com Todorov (2009, p. 10), frequentemente:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teorias ou de história literária cujo acesso é mediado pela forma disciplinar e institucional.

O autor acrescenta ainda que o modo como se estuda as obras na escola de Ensino Médio e mesmo na Graduação, constitui outra grave inflexão. Ao invés de se privilegiar as obras em sua totalidade, geralmente seus “exames se referem a um elemento do livro em relação à estrutura do conjunto, dispensando o sentido desse elemento e do livro inteiro em relação ao seu ou ao nosso tempo” (TODOROV, 2009, p. 29). Essa realidade francesa espelha muito bem o contexto brasileiro.

Além disso, em aulas de Literatura, parece comum que o professor limite o ensino dos gêneros às modalidades de significação, aos efeitos da argumentação, às figuras de linguagem, à focalização interna ou externa da obra, como lhe sugerem os programas oficiais<sup>27</sup>, até bem pouco tempo utilizados. É inegável que os conceitos literários podem ser úteis aos discentes, entretanto, não substituem o sentido da obra, visto que é ela a essência da disciplina. Destacamos também que a obrigatoriedade das leituras literárias, assim como

---

<sup>27</sup> Destacamos nessas limitações, a postura do PCN 2002, que gerou graves problemas no ensino de Literatura, problemas estes que foram recentemente (re)discutidos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, a saber: a ênfase radical no interlocutor, o foco exclusivo na História da Literatura e a definição equivocada de fruição estética, confundida com divertimento, atividade lúdica simplesmente (BRASIL, 2006, p. 57-58).

as abordagens ao texto inspiradas na Semiologia e na Linguística, “aumentam a distância em relação aos próprios textos” e fazem aumentar o desinteresse dos alunos pela leitura literária (PETIT, 2008, p. 75).

Frente a isso, talvez o caminho mais eficiente para o ensino de Literatura seja a mediação literária pautada no leitor que desejamos formar e na obra, sempre em sua integridade. Acrescenta-se a isso uma reavaliação das práticas de leitura utilizadas em sala de aula, analisando-se a sua eficácia, quando se trata de contribuir na formação leitora de nossos alunos.

### **1.3 *Performance* e recepção do texto poético: uma experiência decisiva no despertar do gosto pela leitura**

Segundo Zumthor (2007), a palavra *performance* vem do inglês, oriunda da dramaturgia, tendo como objeto de estudo a manifestação cultural lúdica. Para alguns etnólogos, o vocábulo é o centro do estudo da comunicação oral, o que justifica a sua utilização pela Linguística a partir dos anos 50. Na concepção zumthoriana (1993) a *performance* implica atualização, pois aparece como uma ação auditiva bastante complexa que é ao mesmo tempo transmitida e percebida aqui e agora.

Nas muitas pesquisas do autor sobre este tema, o medievalista estudou não apenas repentistas brasileiros, cançonetas ou recitantes na Europa e na América, mas também recorreu à Idade Média para compreender o fenômeno, concluindo nestas investigações<sup>28</sup> que a *performance* é o único modo vivo e eficaz de comunicação poética, embora seja de difícil definição. Ainda segundo Zumthor, o processo performático caracteriza-se por um forte confronto físico entre locutor e destinatário, em que

[...] desempenha-se plenamente a função da linguagem que Malinowski, denominou “fática”: jogo de aproximação e de apelo, de provocação do outro, de pergunta, em si indiferente à produção de um sentido. [...] é em sua qualidade de ação vocal que a *performance* poética reclama logo a atenção do crítico. [...] A transmissão da boca a ouvido opera o texto, mas é o todo da *performance* que constitui o *lócus* emocional em que o texto vocalizado se torna arte e donde procede e se mantém a totalidade das energias que constituem a obra viva (ZUMTHOR, 1993, p. 222).

---

<sup>28</sup> A documentação de Zumthor, concluída em 1981, engloba uma considerável bibliografia e dezenas de gravações, “realizadas desde 1975, de modo não sistemático, na América do Norte e do Sul, na Europa ocidental e nos Balcãs, na Ásia Central, no Japão e na África negra” (Zumthor, 1997, p. 48-49).

Partindo da percepção sensorial do literário, o autor afirma que a ação do locutor e, na mesma proporção, a resposta do público interessam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais da escrita, pois “engendram o contexto real e determinam finalmente o seu alcance” (ZUMTHOR, 2007, p. 30).

Contrastando essa visão com a concepção de Iser (1979), o qual considera a existência de um leitor implícito, virtual, Zumthor (2007) concebe que a *performance* implica uma presença e uma conduta do leitor real, coordenada no espaço/tempo, envolvendo, dessa forma, fatores fisiopsíquicos concretos. O medievalista não reduz a leitura apenas ao intelecto, mas a considera como pura percepção do “corpo virtual” que é pressentido, imaginável e que aflora em todo discurso poético. Com base nos estudos de Hymes (1973 *apud* ZUMTHOR, 2007), o autor enumera quatro especificidades da *performance*, quais sejam:

- *Performance* é reconhecimento, pois concretiza algo que o sujeito reconhece, da virtualidade à atualidade;
- Transmite conhecimentos e, além disso, modifica o sujeito nela envolvido;
- Situa-se num contexto cultural e situacional; desloca-se desse contexto ao mesmo tempo em que nele encontra lugar;
- É uma conduta na qual o sujeito assume a responsabilidade.

Ainda para Zumthor, na prática da leitura literária, surgem um certo número de realidades e valores identicamente envolvidos, sendo que a *performance* ocupa o lugar central. Esta concepção originou-se a partir de uma lembrança marcante de sua infância, quando adorava ouvir os cantores de rua, no subúrbio parisiense:

Éramos quinze ou vinte troca-pernas em trupe ao redor de um cantor. Ouvia-se uma ária, melodia muito simples, para que na última copla, pudéssemos retomá-la em coro. Havia um texto, em geral muito fácil, que se podia comprar por alguns trocados, impresso grosseiramente em folhas volantes. Além disso, havia o jogo. O que nos atraía era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia [...] Mais ou menos tudo fazia parte da canção. Era a canção. Ocorreu-me comprar o texto. Lê-lo não suscitava nada. Oconteceu-me cantar de memória a melodia. A ilusão era um pouco mais forte mas não bastava, verdadeiramente. O que eu não tinha percebido [...] era, no sentido pleno da palavra, uma “forma”: não fixa nem estável, uma forma-força, um dinamismo formalizado; uma forma finalizadora [...]. Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas na paixão do homem que, a todo instante, adere a ela, num encontro luminoso (ZUMTHOR, 2007, p. 28-29).

Na tentativa de recuperar as emoções que sentiu naquela época, ocorreu a Zumthor comprar a letra daquela canção, procurar cantá-la de memória, mas aquele momento jamais pôde ser recuperado, de fato. Mais tarde, o autor pode decompôr, analisar as frases ou a versificação, a melodia ou a mímica do intérprete – trabalho pedagógico útil e talvez necessário, mas que nega a existência da forma que, com efeito, só existe na *performance*.

Isso confirma o sentido morfológico do termo, estruturado pelo prefixo “per” que não só significa globalizante, mas que remete a uma totalidade inacessível; e o sufixo “ance”, que remete a ação em curso, jamais acabada. Assim, o vocábulo carrega a concepção de globalidade provisória, já que “a forma se percebe em *performance*, mas a cada *performance* ela se transmuda” (ZUMTHOR, 2007, p. 33). O instante da *performance* inclui, pois,

[...] o conjunto de fatos que compreendem a palavra recepção relacionada ao momento em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial, um engajamento do corpo, pois toda literatura é fundamentalmente teatro (ZUMTHOR, 2007, p. 18).

Nesse viés, a *performance* para Zumthor (2007, p. 39-41) “refere-se de modo imediato, a um acontecimento oral e gestual”, que implica “a necessidade de reintroduzir a consideração do corpo [...] no estudo da obra”. O fenômeno implica, portanto, um comprometimento empírico, que passa pela experiência do sujeito, sem o qual a *performance* perde toda a pertinência. O processo liga-se também ao espaço, que é ao mesmo tempo “lugar cênico e manifestação de uma intenção do autor”. A identificação pelo expectador ouvinte de uma alteridade espacial marcando o texto, a qual implica alguma ruptura com o “real” ambiente, é uma condição essencial para a emergência de uma “teatralidade performancial”. Sendo assim, continua o autor, a situação performancial caracteriza-se como “uma operação cognitiva, fantasmática, como um ato performativo daquele que contempla e daquele que desempenha, [...] em relação ao mundo e seu imaginário”.

A recepção, por sua vez, é “um termo de compreensão histórica”, que “mede a extensão corporal, espacial e social onde o texto é conhecido e produziu efeitos” (Zumthor, 2007, p. 50). Implica, pois, um processo de duração previsível, mais longo do que a *performance*, cujas condições de expressão e de percepção referem-se a um momento

tomado como presente. Assim pode-se falar da recepção de Virgílio e de Homero, mas o termo *performance* não tem mais sentido em relação a eles, pela distância temporal.

Zumthor destaca que a percepção do poético, que ocorre por meio da presença ativa de um corpo, é fundamental para que o texto gere seus efeitos. Dessa forma, um texto é reconhecido pelo leitor/ouvinte como poético/literário ou não, dependendo do sentimento desse corpo. Ressalta ainda que comunicar é tentar transformar aquele a quem se dirige e, necessariamente, se transformar. Sob esta perspectiva

[...] nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade humana. [...] Todo texto poético é, nesse sentido performático [...]. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. [...] esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; [...] eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia (ZUMTHOR, 2007, p. 52- 54).

Enquanto a pragmática deixa de lado o instante da recepção entre os signos e os usuários, concentrando a atenção nos fatos sociais, Zumthor valoriza a percepção humana e as reações por ela geradas em *performance*, próxima à recepção. Interessa-lhe, portanto, que transmitida a obra – pela voz ou pela escrita – produzem-se, entre ela e seu público, tantos encontros diferentes quantos diferentes ouvintes e leitores.

### **1.3.1 A *performance* midiaticizada: a oralidade transformada**

Pela presença marcante da voz na sociedade atual, Zumthor (2007) considera que estamos vivenciando uma nova era da oralidade, em que o som vocal, na sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial da energia coletiva, representando um retorno e salvação do homem concreto. Voz e ouvido recobram, então, seu antigo lugar, entretanto, como nos adverte Paz (1976, p. 119) “o reaparecimento da palavra falada não implica numa volta ao passado: o espaço é outro, mais vasto e, sobretudo em dispersão.” Isso porque a *performance* em situação de oralidade pura, com a presença do locutor e do receptor, difere da *performance* por meio da mídia, ou seja, da que se utiliza de aparelhos eletrônicos para viabilizar e agilizar a comunicação na sociedade. Enquanto na primeira há uma interação entre vários elementos no instante exato da *performance* – incluindo o executor, o ouvinte, o espaço, o tempo, a voz – na segunda, alguns desses elementos encontram-se modificados.

A voz reproduzida por meio de aparelhos tecnológicos – por exemplo: telefone, rádio, computador, *tablet*, CDs – está liberta do tempo presente e do espaço e pode ecoar indeterminadamente. Mas constitui uma voz fabricada, artificial, porque lhe falta a intensidade da presença. O receptor dessa voz perde, com isso, “a corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão”. Por isso mesmo, a mídia transmite-lhe “uma alienação particular, uma desencarnação, que se inscreve no seu inconsciente” (ZUMTHOR, 2007, p. 16).

Destacamos ainda que as *performances* midiaticizadas, por um lado, dependem de um dispositivo físico, objetual para se sustentarem, seja o mediador, seja uma interface buscada na *Internet*. Por outro, são também sustentadas pela percepção sensorial do receptor e requer dele sensibilidades específicas bem mais complexas do que na situação de oralidade pura, ou seja, diferentes modos de ver, de perceber, de aprender e de apreender o processo comunicacional. Além disso, como afirma Valverde (2003, p. 21), a mediação neste caso “opera num ambiente discursivo e segundo uma disposição (um *pathos*) que se traduz em determinados usos e costumes”. Isso significa que a percepção da mensagem comunicada condiciona-se aos hábitos culturais e à ideologia que tal mensagem tenciona transmitir.

Considerando a qualidade da presença dos sujeitos envolvidos na comunicação midiaticizada, Zumthor (2007, p. 69) concebe que há três tipos de *performances*:

- A *performance* “completa”, quando a presença corporal do ouvinte e do intérprete é uma presença plena. Envolve “a audição acompanhada de uma visão global da situação de enunciação”, ou seja, engloba todos os sentidos das pessoas envolvidas no processo de comunicação.
- A *performance* intermediária,<sup>29</sup> quando a intensidade da presença é parcialmente plena. Embora se concretize pela voz, “falta nessa mediação o elemento visual”, como na *performance* feita por meio do rádio ou do disco, em que ocorre a audição sem a visualização.

---

<sup>29</sup> O termo *performance* “intermediária” foi adotado por nós para designar o desempenho ao qual Zumthor afirma faltar uma dos elementos da mediação (ZUMTHOR, 2007, p. 70).

- A *performance* em grau “próximo do zero”, que consiste na “leitura solitária e puramente visual”. Neste caso, a presença é colocada entre parênteses, subsistindo – de modo invisível – na palavra escrita.

Semelhante a esta classificação, Bajard (2005, p. 99-100) define as situações do “dizer” como: “diretas – com presença dos emissores e receptores, como no teatro – ou indiretas – mediatizadas somente pelo som, como no rádio, ou na televisão, pela imagem e pelo som”.

Recebida por via direta, indireta ou intermediária, a *desempenho* requer habilidades específicas do seu destinatário, implicando, portanto, um processo receptivo bastante diferenciado de acordo com o tipo de presença suscitada no instante em que o fenômeno performático ocorre.

#### 1.4 A voz poética: presença e corpo

Zumthor (2007) considera que se houvesse uma ciência vocal, que servisse de suporte às pesquisas particulares, aplicáveis ao fenômeno da transmissão da poesia pela voz e pela memória, esta ciência precisaria englobar várias outras disciplinas para que se compreendesse, de fato, a poética da oralidade – em princípio a Fonética e a Fonologia, além da Antropologia, da História e da Psicologia.

Elemento essencial na *performance*, a voz humana a qual refere-se o autor constitui uma presença real, concreta, distinta, portanto, da voz do discurso em um texto literário que, por estar dentro de um suporte escrito e mediado, ele já é uma representação.

Se por um lado, a voz do discurso é visível – por estar fixada pela escrita – o texto assim será sempre o mesmo, com sua sequência linguística fechada, legível e permanente, por outro lado, a voz poética é ao mesmo tempo visível e audível e, em *performance*, atualiza a obra. Essa atualização implica sempre em “movência”, uma “instabilidade radical do poema” (ZUMTHOR, 1997, p. 264) entre o texto escrito e o corpo virtual – que é voz e presença e se modifica a cada nova leitura. Assim sendo, a voz só pode ser capturada no movimento entre o texto e a obra, na relação “entre” o que está escrito e sua atualização.

Considerando que a leitura poética vocal é uma atividade próxima a do canto, parece-nos pertinente a distinção entre a voz que fala e a voz que canta, pontuada por Tatit (1996, p. 15), em sua obra *O Cancionista*:

Por sua natureza utilitária e imediata a voz que fala é efêmera. Ela ordena numa experiência, transmite-a e desaparece. Sua vida sonora é muito breve. Sua função é dar formas instantâneas a conteúdos abstratos e estes sim devem ser apreendidos. O invólucro fônico é descartável. Por isso, a melodia da fala não se estabiliza, não se repete e não adquire autonomia, apenas acompanha um texto que renova constantemente o compromisso entre os recortes da realidade e os recortes fonológicos. Está a serviço de um sistema de oposições previamente estabelecido que dispensa a necessidade de fixação e independência sonora. A gramática linguística dá conta da representação do sentido e não tem finalidade em si mesma, não tem por que se perpetuar em matéria fônica. Da fala ao canto há um processo geral de corporificação: da forma fonológica passa-se à substância fonética [...] a voz articulada do intelecto converte-se em expressão do corpo que sente. As inflexões caóticas das entoações, dependentes da sintaxe do texto, ganham periodicidade, sentido próprio e se perpetuam em movimento cíclico como um ritual. É a estabilização da frequência e da duração por leis musicais que passam a interagir com as leis linguísticas. Aquelas fixam e ordenam todo o perfil melódico e ainda estabelecem uma regularidade para o texto, metrificando seus acentos e aliterando sua sonoridade. Como extensão do corpo do cancionista, surge o timbre de voz. Como parâmetro de dosagem do afeto investido, a intensidade.

Em outras palavras, a voz que canta, de forma muito semelhante à voz que declama, ultrapassa a voz que fala, corporifica-se e se transforma em expressão corporal. Neste viés, Tatit (1996) dialoga com Zumthor (2007) para quem a voz é corpo, sendo ao mesmo tempo ponto de origem e o referente do discurso e, por meio desse corpo, o mundo é percebido. Além disso, a voz humana, no contexto da *performance* e recepção, na concepção zumthoriana, traz consigo elementos informativos que são transmitidos por demonstração e fundam o texto como poético, no instante da *performance*, ao passo que a voz do discurso informativo ou científico transmite informações por meio de conceitos.

Assim como a voz que canta, a voz que diz poesia suscita, no receptor, uma presença. Todavia, essa presença é ameaçadora e misteriosa, visto que não é possível determinar com precisão o lugar específico para onde ela converge, pois

Os valores ligados assim à existência biológica da voz se realizam simultaneamente na consciência linguística e na consciência mítica e religiosa, a ponto de ser difícil distinguir nisso duas ordens. Mas eles permanecem aí não apropriados, moventes, ricos em conotações ambíguas, por vezes contraditórias, focalizados num bem pequeno número de esquemas que fogem à interpretação (ZUMTHOR, 1997, p. 15).

Na concepção zumthoriana, a leitura de um texto poético é a audição de uma voz. Nessa e por essa audição, o leitor refaz em corpo e em espírito o caminho traçado pela voz do poeta: do silêncio que a antecede até o objeto que lhe é dado, ali, sobre a página. Assim a poesia, exaltada, promove-se ao universal, constituindo a própria extensão da linguagem, à medida que a “leitura torna-se escuta, apreensão cega dessa transfiguração, enquanto se forma o prazer, sem igual” (ZUMTHOR, 2007, p. 87).

Em consonância com o autor, Tatit (1997, p. 16-17) também afirma que da voz que fala

[...] emana o gesto oral mais corriqueiro, mais próximo da imperfeição humana [...]. É quando o ouvinte se sente também um pouco artista. [...] E o texto vem da vida. Mais precisamente, vem dos estados de vida: estado de enunciação, estado de paixão, estado de decantação.

Considerando as várias pesquisas sobre este tema a partir dos anos 30, Zumthor (2007, p. 83) enumera as especificidades da voz poética, que vale a pena ressaltarmos nessa reflexão. Inicialmente, o autor afirma que a voz é um local simbólico por excelência, mas um lugar “inobjetivável”, que não pode ser definido de outra forma senão “por uma relação, uma distância, uma articulação entre o sujeito e o objeto, entre o objeto e o outro”.

Ressonância de um doce “não-lugar” pré-natal, visto que, “no útero a criança já se banhava na Palavra viva”, pela qual se esboçava “os ritmos da palavra futura”, Zumthor destaca que a audição é o primeiro sentido a se desenvolver no feto. A partir do nascimento, a voz é simbologicamente “colocada” no indivíduo, e a palavra anuncia-se como recordação, “memória-em-ato de um contato inicial, na aurora de toda vida e cuja marca permanece em nós um tanto apagada, como a figura de uma promessa” (ZUMTHOR, 1997, p. 13-17).

Dessa forma, há “uma reminiscência corporal profunda, subjacente a qualquer intenção de linguagem” que marca o comportamento linguístico humano, quer seja pelo idioma puramente oral das sociedades arcaicas, quer seja no período de nossa infância, uma vez que “à medida que o indivíduo se desenvolve, a voz se sujeita à linguagem e o simbólico invade o imaginário”. A voz percebida “estabelece ou restabelece uma relação de alteridade, que funda a palavra no sujeito”. Além disso, quando vocalizado, todo objeto ganha uma dimensão simbólica e atravessa o limite do corpo, sem rompê-lo, pois não se reduz à localização pessoal. Ocorre, então, um paradoxo, visto que ao mesmo tempo que a voz revela os limites do corpo, torna o sujeito livre deles (ZUMTHOR, 1997, p. 14-15).

Acrescenta o medievalista que “a voz não tem espelho [...] é a própria realidade” (ZUMTHOR, 2007, p. 84). Essa característica da voz remete-nos à história de Narciso, narrada pelo mitógrafo grego Cônio (cerca de 30 a.C.), em que o jovem extremamente belo, olha-se no espelho, apaixona-se pela sua própria imagem e, descuidando-se na contemplação ininterrupta de sua face refletida, ele definha e morre.

Sabemos que são várias as versões do mito. Utilizamos a versão de Ovídio, que em *Metamorfoses*, III, 414-428 relata-nos a grande tragédia:

[...]  
 Deitou-se e tentando matar a sede,  
 Outra mais forte achou. Enquanto bebia,  
 Viu-se na água e ficou embevecido com a própria imagem.  
 Julga corpo, o que é sombra, e a sombra adora.  
 Extasiado diante de si mesmo, sem mover-se do lugar,  
 [...] Para sustentar o pescoço ali refletido, quantas vezes  
 Mergulhou inutilmente suas mãos nas águas.  
 O mesmo erro que lhe engana os olhos, acende-lhe a paixão.  
 Crédulo menino, por que buscas, em vão, uma imagem fugitiva?  
 O que procuras não existe. Não olhes e desaparecerá o objeto de teu amor.  
 A sombra que vês é um reflexo de tua imagem.  
 Nada é em si mesma: contigo veio e contigo permanece.  
 Tua partida a dissiparia, se pudesses partir...  
 Inútil: sustento, sono, tudo esqueceu.  
 Estirado na relva opaca, não se cansa de olhar seu falso enlevo,  
 E por seus próprios olhos morre de amor.

(BRANDÃO, 1987, p. 180-181).

No mito, a imagem vista pelo personagem é apenas um reflexo. E se ao invés da visão do espelho das águas, Narciso tivesse ouvido, naquele instante, a sua própria voz? Façamos um breve paralelo entre a voz e a imagem. Enquanto a imagem do ser jaz no silêncio do espelho, representando-o, “a voz jaz no silêncio do próprio corpo como o corpo em sua matriz” (ZUMTHOR, 1997, p. 12). Mas diferentemente da imagem que está presa, ali no reflexo, a voz se liberta e retorna a cada instante, abolindo-se como palavra e como som. Isso porque

A voz repousa no silêncio. Ela emana dele, depois volta. Mas o silêncio pode ser duplo; ele é ambíguo: absoluto, é um nada; integrado ao jogo da voz [...] entra no processo da significância (Zumthor, 2007, p. 85).

Assim como Narciso imerge nas águas em busca de si próprio, poderia imergir na voz poética, que é também erótica e fascinadora. O personagem se abriria ao vazio, ao desconhecido, mas encontraria, certamente, a própria realidade. Em contrapartida, no mito grego, Narciso, ao mergulhar na imagem, encontra o fim trágico, pois o visível

[...] é desprovido da espessura concreta da voz, da taticidade do sopro, da urgência do respiro. Falta-lhe esta capacidade da palavra de, sem cessar, relançar o jogo do desejo por um objeto ausente, e presente no entanto no som das palavras (ZUMTHOR, 1997, p.12-13).

Retornando às teses zumthorianas sobre as especificidades da voz, por fim afirma o medievalista: “escutar o outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte” (ZUMTHOR, 2007, p. 84). Essa voz, dirigindo-se ao sujeito, exige dele uma atenção que se torna o seu lugar, pelo tempo dessa escuta – essa seria a própria definição do fato poético.

O autor afirma que tais valores da voz se tornam os da própria linguagem, desde que ela seja percebida como poética, independentemente de que o texto esteja escrito ou seja apreendido pela audição. Nessa linguagem, as palavras não são jamais verdadeiramente expressivas, senão em força. Convém atualizá-las por meio de uma ação vocal, quando os traços físicos da voz “fundam um esboço de saber, a probabilidade de efeitos de sentido, a busca de valores intralinguísticos, cujo conjunto forma o berço de toda poesia” (ZUMTHOR, 2007, p. 85).

Provavelmente, se o mito de Narciso se referisse à voz poética do próprio personagem, o final do personagem seria outro. Em interação com essa voz, surgiria certamente o conhecimento – seja de si mesmo seja do outro. Do desejo ao des-gelo e à descoberta. Da descoberta à revolução, à liberdade.

### **1.5 O leitor e suas indecisas passagens pelo texto**

Por muito tempo a atenção de críticos e profissionais de Literatura voltou-se ao produtor do texto, para o escritor, considerado o proprietário incontestável da linguagem. Embora a autoria não possa ser menosprezada, observamos, a partir do fim dos anos 60, uma mudança de foco nas teorias, que têm destacado o sujeito da recepção textual.

Dentre os teóricos que contribuíram para essa mudança, inclui-se o sociólogo e semiólogo Barthes (1915-1980), uma das mais importantes figuras intelectuais da França do século XX, que trouxe o leitor à cena, considerando-o, em *O prazer do texto* (1996), como um contra-herói, capaz de abolir, na ficção, as barreiras, as classes e as exclusões, por meio da leitura. Esse leitor, por uma contradição lógica, também mistura todas as linguagens para chegar à fruição. Participante da escola estruturalista, Barthes (1996)

distanciou-se dela, à medida que investiu em uma utopia textual, ou seja, na ideia do texto como sendo o campo da significância e como produto incessante de sentidos.

Zumthor (2007, p. 22) também destaca o valor do leitor em suas concepções teóricas, afirmando que “um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores (pelo menos potenciais) aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa”. Para o teórico medievalista, o homem é capaz de habitar a linguagem por meio de sua própria voz, elemento essencial no processo literário, conforme dissemos anteriormente.

De maneira semelhante às convicções zumthorianas, Barthes<sup>30</sup> (1995) considera que o leitor é capaz de coabitar todas as linguagens através da leitura literária. Ao se referir a sua própria experiência de leitor, o teórico afirma que o texto produz nele o melhor prazer, quando se consegue fazer escutar indiretamente; se lendo-o, é arrastado a levantar várias vezes a cabeça, sendo levado a ouvir outra coisa, como uma ave que escuta aquilo que é inaudível aos outros. Em consequência disso, ocorrem ao autor os melhores pensamentos e a sua criatividade se amplia.

Barthes (1995) justifica o seu amor pelo texto afirmando que esse constitui um espaço raro da linguagem, em que toda “cena” está ausente. Este teórico sustenta que há uma intransitividade absoluta no texto de fruição, o qual se encontra no extremo da perversão, local sempre imprevisível, revisitado no fenômeno da leitura em um processo que, embora cíclico, tem formato em espiral, visto que acrescenta sempre algo novo ao leitor.

A teoria barthesiana considera o texto como “uma espécie de ilhota” que manifesta a “natureza associal do prazer (só o lazer é social)” e “deixa entrever a verdade escandalosa da fruição” (BARTHES, 1996, p. 24), um lugar onde não há cena e nem diálogo. O autor (1996) também destaca a duplicidade das obras modernas, o fato de possuírem sempre duas margens que cortam a linguagem: uma sensata, plagiária, que copia a língua canônica e outra móvel, vazia, apta a tomar qualquer contorno. Essa última caracteriza-se pela subversividade e por desejar o lugar da fenda, de uma perda, o corte, a deflação que se apodera do leitor no *imo* da fruição.

O autor redimensiona o significado de texto, palavra que significa tecido, mas que foi sempre tomada, equivocadamente, por um véu acabado, por trás do qual se

---

<sup>30</sup> Entrevista concedida a Claude Jannoud (em julho de 1974), incluída em *O Grão da Voz*, em 1995.

mantinha, mais ou menos oculto, o sentido – a verdade. Assim, afirma que uma teoria do texto poderia ser definida como uma “hifologia”, considerando que o tecido/texto se trabalha “através de um entrelaçamento perpétuo; onde, perdido em sua textura, o sujeito se desfaz, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES, 1996, p. 83).

De forma análoga às concepções barthesianas, Zumthor (2007, p. 53) também se utiliza da metáfora “tecido” para definir o texto poético/literário, caracterizado por “espaços em brancos, interstícios” a serem preenchidos pelo leitor, provisoriamente, por meio de uma sensibilidade particular, quando o sujeito interage com o texto no instante da leitura.

Essa interação entre leitor e texto constituiu-se tema de reflexão do alemão Iser (1979), com quem Zumthor (2007) – em parte – dialoga. Para Iser (1979, p. 83), o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado pelo receptor, de modo a incitar este leitor a imaginá-lo e a interpretá-lo. Nesse sentido, o texto também é comparável a um tecido, cuja linguagem, no momento da interpretação, “se permite dissolver-se e recriar-se em pensamento”, por meio dos vazios que se oferecem para a ocupação pelo leitor. No instante da leitura ocorre, uma dupla ação que assinala um jogo entre os pontos vazios e os atos de preenchimento dessas lacunas. Portanto, “como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao seu efeito sobre o leitor”.

Vale ressaltar que para Zumthor (2007, p. 76) texto não é o mesmo que obra. O primeiro designa uma sequência mais ou menos longa de enunciados, e o segundo é tudo que é poeticamente comunicado. Todavia o autor destaca que “é no nível da obra que se manifesta o sentido global, abrangendo, com o texto, múltiplos elementos significantes, auditivos, visuais, táteis, sistematizados ou não no contexto cultural”. Essa concepção de obra, concebida a propósito da *performance*, aplica-se à leitura do texto poético, que comporta “um esforço para se eximir limitações semânticas próprias à ação de ler”. O teórico destaca que nem todo texto é poético (literário), sendo essa diferença percebida pelo sujeito da recepção – o leitor.

Já na concepção de Barthes (2004), as linguagens são constituídas dentro de um sistema ideológico, formado por falares sociais, onde há sempre um que se tornará hegemônico, reprimindo os demais. Os imaginários da linguagem – que concebem a palavra como unidade singular, a fala como expressão do pensamento, a escritura como

transposição da fala e a frase como medida lógica e fechada – é que sustentam a “ficção das linguagens”. No interior do sistema ideológico, cada falar/ficção/socioleto busca a hegemonia, surgindo então, o conflito entre esses imaginários, a “guerra das linguagens”. O texto seria a zona de tréguas dessa guerra, onde a linguagem fica liberta dos socioletos, constituindo assim, um lugar atópico, utópico, que se recusa a ter um único significado. Portanto, o texto não pode ser tomado como um produto, mas como uma produção inesgotável de sentidos.

Barthes (2003) cria, então, dois novos conceitos: o de “escritura”, que seria a prática do texto, e o de “escrevência”, a prática desprovida de texto. O autor lança, também, a ideia de que nem todo objeto literário é constituído de texto, assim como o texto pode estar em outros objetos que não sejam literários. Por um lado, na “escritura”, há uma significância que circula, disseminando sentidos e, por isso, ela se configura em infinita produção e revela, portanto, um sujeito em permanente mutação e em processo. Por outro lado, a “escrevência” é portadora de uma mensagem, visto que o escrevente está sempre em busca de dizer algo. A linguagem, conseqüentemente, é reduzida a um instrumento de comunicação, a um veículo do pensamento, sendo inadmissível a produção de vários sentidos.

Nessa mesma direção, dialogando com Zumthor (2007), o autor confronta texto e obra, afirmando que nem toda obra possui um texto, uma vez que ela pode ser constituída de uma “escrevência”. Mesmo quando há texto em uma obra, esse vai além, o seu movimento é de travessia, ou seja, o texto atravessa várias obras. O campo do texto faz-se na ordem do significante, onde se pratica um recuo infinito, enquanto a obra se fecha sobre o próprio significado.

Na parte final do livro *O prazer do texto*, Barthes (1996) também concorda com os conceitos zumthorianos, pois destaca que, se fosse possível imaginar uma estética do prazer textual, incluiria, nela, a escritura em voz alta, transportada pelo “grão da voz”, que é

[...] um misto erótico de timbre e de linguagem, e pode portanto ser por sua vez tal como a dicção, a matéria de uma arte: a arte de conduzir o próprio corpo. [...] a escritura em voz alta não é fonológica, mas fonética, seu objetivo não é a clareza das mensagens, o teatro das emoções, o que ela procura (numa perspectiva da fruição) são os incidentes puncionais, a linguagem atapetada de pele, um texto onde se possa ouvir o grão da garganta, a patina das consoantes, a voluptuosidade das vogais, toda uma estereofonia da carne profunda: a

articulação do corpo, da língua, não do sentido, da linguagem (BARTHES, 1996, p. 86).

Em outro momento, Barthes (*apud* Perrone-Moisés, 1993, p. 40) afirma que o ato de escrever não é simplesmente emitir uma fala, mas também não é transcrever. “Na escritura, o corpo (a voz) volta por uma via indireta, medida, justa, musical.” Além disso, “um texto só é escrito na medida em que é lido, e uma leitura sensível pode transformá-lo em um texto de escritura”.

Dessa forma, a concepção zumthoriana em alguns pontos coincide com a teoria barthesiana, quando ambas destacam a pluralidade de sentidos (que Zumthor chama de “encontros”) de um texto e, ao valorizar a voz que estabelece em toda comunicação oral “um ato de autoridade, único, nunca reiterável identicamente”. Sendo assim, a emergência de significados vem “acompanhada por um jogo de forças que age sobre as disposições do interlocutor” (ZUMTHOR, 1997, p. 32).

### 1.5.1 A(s) leitura(s) do texto literário

Como vimos em nossas reflexões anteriores, Zumthor (2007, p. 34) acredita que há fundamentais diferenças entre a leitura com a presença da voz – na leitura poética – e aquela realizada em silêncio, pois “o que na *performance* é realidade experimentada, é na leitura silenciosa da ordem do desejo.”

O teórico alemão Iser (1979) também reafirma essa distinção, dizendo que na leitura silenciosa falta a situação face a face entre o texto e leitor, não havendo a possibilidade de sabermos ao certo como o leitor concreto recebe esse texto. Além disso, o próprio leitor nunca retirará do texto a certeza explícita de que a sua compreensão é justa, pois não há réplicas como na comunicação direta. Os códigos que poderiam regular a interação leitor/texto são fragmentados na escrita e, na maioria dos casos, precisam primeiro ser construídos. Dessa forma, os vazios significam

[...] a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo da leitura. [...] Mas a complexidade da estrutura do texto dificulta a ocupação completa desta situação pelas representações do leitor [...]. Nessa correção, que o texto impõe, [...] forma-se o horizonte de referência da situação. [...] O que falta nas cenas aparentemente triviais e os vazios nas articulações do diálogo estimulam o leitor a preenchê-los projetivamente. Jogam o leitor dentro dos acontecimentos e o provocam a tomar como pensado o que não foi dito. Daí

decorre um processo dinâmico, pois o que foi dito só aparece realmente falar quando cala sobre o que censura. Como, no entanto, o calado é a implicação do dito, é por ele que o dito ganha seu contorno (ISER, 1979, p. 88-90).

Isso significa que as lacunas presentes no texto são fundamentais, pois irrompendo a coerência do texto, transformam-se em estímulos para a formação de representações por parte do leitor, apontando para possibilidades combinatórias. Nessas indecisas passagens, cabe ao leitor encontrar o(s) significado(s) do texto, sentido(s) este(s) movente(s), mutável(is).

Quando essa prática é feita apenas na leitura que dispensa a voz, segundo Paz (1976), o ato torna-se bastante exigente e complexo, visto que, além do silêncio e afastamento que a leitura exige, requer uma concentração por parte do leitor que

[...] se esforça por compreender o que quer dizer o texto e sua atenção é mais intensa que a do ouvinte ou que a do leitor medieval, para quem a leitura do manuscrito era igualmente contemplação de uma paisagem simbólica. Ao mesmo tempo, a participação do leitor moderno é passiva. As transformações neste domínio correspondem também às da imagem do mundo (PAZ, p. 118, 1976).

Mesmo assim, o preenchimento das lacunas do texto constitui um exercício de plena liberdade para o leitor, e de prazer – embora transitório – como nos ressalta Zumthor (2007, p. 53): em outro momento, retomando-se o texto, os sentidos poderão ser outros. Mais enriquecedora do que a leitura com a ausência da voz, a prática da leitura em voz alta possibilita revelar o sentido profundo do texto, a sua carga poética – que se traduz pela transformação no leitor – e percebida, geralmente, “como emoção pura a qual se manifesta por meio de uma vibração fisiológica”.

Bajard (2005) em sua obra *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*, também estabelece um diálogo com algumas das concepções zumthorianas. O autor realiza reflexões sobre o valor da leitura em voz alta, afirmando que esta nos proporciona um poder de análise bem mais amplo do que a leitura silenciosa. Todavia, adverte-nos que a leitura oral expressiva não pode ser confundida com uma leitura mecânica, decifrada, ou seja, a transformação dos signos escritos a sua dimensão fonética. A primeira, segundo Bajard (2005, p.40), pressupõe a compreensão e tem a vantagem de ser coerente com a visão de uma aprendizagem em três etapas, a saber: "a emissão sonora, inicialmente, mecânica (decifração) se impregna pouco a pouco de sentido ao longo de

inúmeras retomadas (leitura corrente) para dar acesso, enfim, à verdadeira leitura (leitura expressiva)”. Esta, por sua vez presume a compreensão do texto pelo leitor.

O autor concebe ainda que o conceito “leitura em voz alta”, não seja mais operatório nos dias atuais, pois se confunde frequentemente com a “decifração” – equívoco este que impede que se confira a devida relevância às práticas vocais do texto. Além disso, a “oralização” ou a “leitura ruminante” do texto difere do uso que o autor denomina “convival” da leitura, em que “não se ‘lê’ somente para si, mas se ‘lê’ para o outro” (BAJARD, 2005, p. 35-36). Em outras palavras, a leitura para simplesmente decifrar difere significativamente da leitura em voz alta, pois neste caso o processo se amplia, incluindo a interpretação.

Levando em conta a evolução das práticas de leitura e de suas representações, Bajard (2005, p. 74) nos propõe os conceitos a seguir, considerados por ele mais simples e desprovidos de ambiguidade:

1. **Oralizar**, para a atividade de identificação das palavras através da voz.
2. **Ler**, para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico.
3. **Dizer**, para a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente (**grifos nossos**).

Nesta proposta, o conceito *dizer* – ligado lexicalmente à palavra *dicção* – não remete mais às atividades de leitura, mas inclui a prática da recitação e da arte de contar. Abrange, pois uma comunicação oral que coloca em jogo um texto escrito, sendo “uma atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto oral” (BAJARD, 2005, p. 74). Efetuada através da voz, do ritmo do texto, do canto, a comunicação vocal transforma os significantes, conferindo certa teatralidade à situação em questão e transforma “os significantes visuais do texto escrito em significantes audiovisuais vinculados a diversas linguagens. O texto estendido sobre a página (morto?) passa a ser carregado de corporeidade (vivo?)” (BAJARD, 2005, p. 54). Consequentemente – por meio da vocalidade poética – ocorre uma maior interação entre o leitor e texto.

## CAPÍTULO II

### A ORALIDADE POÉTICA NA ESCOLA: TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

#### 2.1 A Oficina de Leitura e Produção de Textos Poéticos

“Toda escritura convoca um leitor. A do poema vindouro suscita a imagem de uma cerimônia: jogo, recitação, paixão”.  
(Paz, 1976)

No capítulo anterior, vimos que as formas como o texto é lido pode contribuir significativamente na sua recepção, especialmente quando se trata do texto poético. Destacamos também a importância de se “dizer” o texto, que segundo Bajard (2005) é uma ação que já pressupõe, por parte do executor, uma interpretação. Diante disso, perguntamos: como se aplicam os conceitos de *performance*, recepção, leitura e mediação na sala de aula quando se trabalha com poesia?

Para refletir sobre essa questão, acompanhamos, sistematicamente, as aulas ministradas no Projeto *Oficina de Leitura e Produção de Textos Poéticos*, durante o segundo semestre de 2011, em uma escola da rede pública federal de Uberlândia. Esse projeto culminou com a realização de um Recital Poético, evento que, também, acompanhamos.

O termo oficina, de acordo com o Dicionário Aurélio (1999, p. 993) origina-se do latim *officina* e refere-se ao local onde se executa um trabalho e/ou um ofício. Em sentido figurado, a palavra remete a “um lugar onde se verificam grandes transformações”. Ao adotar as oficinas de leitura como estratégia metodológica, o professor W, idealizador do projeto, propôs contribuir na formação cultural dos discentes, por meio do contato efetivo desses jovens com o texto poético, que segundo as suas palavras

*[...] abre portas pra gente olhar para as coisas de uma forma diferente, pra outros assuntos. Tenta passa outro eixo de referência pros alunos: estabelecer uma ligação com uma tradição literária num ponto de vista mais canônico. É importante [...] que aluno se ligue a uma tradição e se insira numa linha de tempo, formando a sua memória cultural (W, Entrevista, 2011).*

As oficinas de W incluíram-se na carga horária de trabalho do docente e tiveram como público-alvo os alunos das séries finais do Ensino Fundamental que se interessaram espontaneamente por poesia. Assim, onze alunos do 8º e 9º anos inscreveram-

se no projeto, sendo cinco meninas e seis meninos, com idade média de 12 a 14 anos, que doravante serão identificados neste estudo<sup>31</sup> como: meninas – A, L, M, N, S e meninos – B, C, R, P, T, Y. Realizamos uma entrevista com esses estudantes, buscando compreender o interesse deles pelas oficinas poéticas.

Segundo depoimentos, a maioria desses jovens demonstra apreciar literatura em geral e leitura de poesia. Esses alunos ingressaram no projeto para aperfeiçoar suas habilidades de escrita, produzindo textos para serem apresentados e no Recital de Poesia da escola. Os fragmentos a seguir comprovam esses dados:

*Entrei aqui porque eu queria fazer poesia romântica, [...] pela adrenalina da adolescência (T, Entrevista, 2011).*

*Sempre gostei de escrever, quero seguir a carreira de escritor. Eu escrevo pra um site [...] e sempre participei dos recitais anteriores (C, Entrevista, 2011).*

*Entrei nas oficinas porque é uma coisa nova na escola e eu gosto muito de poesia (M, Entrevista, 2011).*

*Desde a quarta série os professores de Português já falavam que eu escrevia bem [...] aí apareceu essa oportunidade e eu quis aprofundar mais no assunto (A, Entrevista, 2011).*

Pelos depoimentos observamos que, por um lado, esses alunos vinculam a poesia à escrita, pois visam aperfeiçoar a sua produção textual. Por outro, valorizam mesmo que intuitivamente a *performance*, pois querem além de produzir poemas, apresentá-los e vocalizá-los. Daí o interesse por esse projeto. Certamente a busca por um espaço alternativo, onde se priorize o texto poético, seja uma maneira de compensar a restrita presença da poesia em sala de aula, já mencionada anteriormente pelo professor W. O depoimento da aluna M comprova essa restrição:

*Começamos a ler mais poesia quando é época do recital, não é uma coisa do dia a dia (M, Entrevista, 2011).*

---

<sup>31</sup> Chamamos os participantes da oficina - assim como o professor coordenador desse trabalho - por iniciais do alfabeto, resguardando a identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, em consonância com as normas do CEP – Conselho de Ética em Pesquisa.

A leitura literária desses alunos ocorre frequentemente pelo suporte midiático, o que nos revela uma tendência do jovem leitor contemporâneo<sup>32</sup> que nem sempre utiliza o livro para o acesso aos textos, como nos diz a jovem S:

*Leio muito poesia na internet... Gosto mais de livro de ação, essas coisas (S, Entrevista, 2011).*

Além disso, o processo de leitura desses estudantes mostrou-nos indícios da influência familiar:

*Desde pequeninha eu pegava livro [...], leio um livro por semana da biblioteca (N, Entrevista, 2011).*

*Ganhei dois livros de Natal, aí eu gostei e comecei a escrever outros livros baseados na história! (M, Entrevista, 2011).*

Ao declamarem um texto poético, experiência que alguns deles vivenciaram no recital em anos anteriores, esses alunos reconhecem a importância da voz e consideram que uma boa leitura se encontra vinculada também à mensagem do poema e à teatralidade:

*[...] depende do que o poema quer transmitir pro leitor, se o poema quer falar de raiva você tem que ler como se você estivesse com raiva, como se fosse um ator (R, Entrevista, 2011).*

*A voz é a coisa que mais importa na poesia, outros gêneros de literatura, você não precisa falar, mas a poesia é o único gênero que, pra se sobressair, você precisa declamá-la (T, Entrevista, 2011).*

*A voz é pra você expressar o sentimento do texto para quem vai nos ouvir (A, entrevista, 2011).*

O grupo participante das oficinas considera o momento da apresentação pública de um poema, ou seja, da *performance* completa, muito importante e demonstra preocupar-se, durante a execução poética, com uma série de fatores, a saber: timidez frente ao público, memorização da poesia e expressão do texto:

*[...] o problema é só a vergonha... (M, Entrevista, 2011).*

*É importante decorar a poesia, porque você não pode chegar lá com a folha na mão e ler a poesia [...] outro problema é a forma de você expressar ... (P, Entrevista, 2011).*

---

<sup>32</sup> A Pesquisa *Retratos do Brasil 2011* revela que 24% dos leitores entrevistados acessam a *blogs* e *sites* relacionados à literatura. Disponível em: < <http://www.prolivro.org.br/ip1/publier4.0/texto.asp?id=2834>>.

*[...] a apresentação engloba isso tudo: o público, o jeito de falar [...] é muito bom decorar poesia. Eu prefiro não olhar pro público, eu olho pra um ponto fixo (J, Entrevista, 2011).*

Essas falas nos remetem, de certa forma, à teoria zumthoriana, cuja concepção versa que as regras de *performance* regem simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão e “importam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência de frases” (ZUMTHOR, 2007, p. 30). Nesse contexto global, o processo performático engendra uma situação real, concreta e determina, também, os alcances da recepção textual.

As oficinas de leitura realizaram-se em doze módulos-aula, ocorridos no turno vespertino, com uma hora de duração. O espaço utilizado pelo grupo participante do projeto foi uma sala de aula comum, onde os discentes se sentavam aleatoriamente em filas ou em pequenos grupos.

Em cada módulo, o professor W quase sempre levava antologias impressas, distribuindo-as aos alunos. Essas antologias merecem um enfoque especial em nossa pesquisa, pois, como nos afirma Fraisse (1997, p. 71-79), implicam por parte do organizador uma cuidadosa “seleção, extração, colagem e agrupamento”, sempre de acordo com o contexto histórico e social e com o público que se objetiva atingir. Além do mais,

[...] em virtude de sua organização, de seu arranjo no conjunto, um texto inserido numa antologia necessariamente torna-se outro, pois ao leitor é permitida a comparação entre os poemas constantes no conjunto (SOUZA, 2007, p. 117).

Observamos que a escolha dos textos feita pelo professor mediador englobou nomes de poetas consagrados da Literatura Brasileira e Portuguesa, sendo estes de diversas épocas e períodos, o que traduz o objetivo do educador de trabalhar com os alunos textos canônicos, ligados à tradição literária. Notamos, também, uma predominância de textos que versam sobre a subjetividade, sobre o eu lírico. Certamente, o professor fez tal escolha para que os alunos pudessem se identificar com os textos, sentindo-se motivados a participar das atividades propostas.

Na sequência, apresentamos uma síntese diacrônica das antologias elaboradas pelo professor, especificando os principais temas abordados e os textos por ele selecionados:

| Antologias                                                               | Poemas e letras de música                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Primeira antologia:</b><br>Textos que focalizam a subjetividade.      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Traduzir-se</i>, de Ferreira Gullar;</li> <li>• <i>Traduzir-se</i>, canção interpretada por Adriana Calcanhoto;</li> <li>• <i>Não sou ninguém</i>, de Emily Dickinson;</li> <li>• <i>Os amantes submarinos</i>, de Murilo Mendes;</li> <li>• <i>Viajar! Perder países</i>, de Fernando Pessoa.</li> </ul> |
| <b>Segunda antologia:</b><br>Poemas com temas e métricas diversificadas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Canção do exílio</i>, de Gonçalves Dias;</li> <li>• <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i>, de Luís Vaz de Camões;</li> <li>• <i>Brasil</i>, Oswald de Andrade;</li> <li>• <i>Debussy</i>, de Manuel Bandeira;</li> <li>• <i>A valsa</i>, de Casimiro de Abreu.</li> </ul>                                |
| <b>Terceira antologia:</b><br>Letras de músicas.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Besta Ruana</i>, de Ado Benati e Tonico;</li> <li>• <i>Fora de Ordem</i>, de Caetano Veloso;</li> <li>• <i>Dura na queda</i>, de Chico Buarque;</li> <li>• <i>Sampa</i>, de João Gilberto.</li> </ul>                                                                                                     |
| <b>Quarta antologia:</b><br>Poemas em se destacam as imagens poéticas.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Violeta</i>, de Casimiro de Abreu;</li> <li>• <i>A Baunilha</i>, de Gonçalves Dias.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Quinta antologia:</b><br>Poemas para treino da vocalização poética.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A serra do Rola-Moça</i>, de Mário de Andrade;</li> <li>• <i>José</i>, de Carlos Drummond de Andrade.</li> </ul>                                                                                                                                                                                          |
| <b>Sexta antologia:</b><br>Textos sobre as contradições do eu lírico.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Comigo me desavim</i>, de Francisco Sá de Miranda;</li> <li>• <i>Entre sono e sonhos</i>, de Fernando Pessoa;</li> <li>• <i>Eu me amo</i> de Ultraje a Rigor.</li> </ul>                                                                                                                                  |

Quadro 1 - Antologias trabalhadas na *Oficina de Leitura*.

Observa-se pelo quadro que o professor selecionou, além dos textos, algumas canções para trabalhar na oficina. Tais canções – de compositores consagrados da música brasileira – são de estilos variados: canção sertaneja raiz, MPB e rock brasileiro. Uma

delas consiste em uma versão musicada de um poema *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar. Percebemos que o professor se preocupou em realizar um trabalho comparativo entre os textos, valendo-se da linguagem poética e musical. Essa comparação girou em torno dos seguintes eixos: ritmo, métrica e assuntos temáticos.

Constatamos, ainda, que houve uma ênfase de W nos aspectos formais do texto poético, especialmente nos conteúdos referentes à escansão, métrica e imagens poéticas.

Além dos textos indicados no quadro, o docente trabalhou com poemas visuais, com técnicas respiratórias e com a leitura vocalizada de alguns textos, visando a apresentação dos alunos no Recital de Poesias da escola.

O que aconteceu de fato nessas oficinas? Na sequência, para ancorar nossas reflexões, fizemos um recorte desses encontros, cujo foco central foi a poesia, por meio da qual, nas palavras de Paz (1976, p. 122): “Tudo está presente; será presença”.

### **2.1.1 A semente poética em terrenos férteis**

Nas aulas iniciais desse projeto, o professor introduziu concepções acerca da Literatura e do texto poético, com estas palavras:

*Literatura é o terreno da criatividade. Aquilo que a gente não pode normalmente fazer, por exemplo, num ofício [...], pois a linguagem [...] cumpre uma finalidade prática da vida. [...] Mas temos também essa outra linguagem que não é usada para esse fim... A gente tem hoje a chamada prosa, que são as histórias contadas. E temos a poesia, que pode ser feita em verso, mas também pode ser feita em prosa. Na nossa tradição, a poesia tem a ver com o “eu” do autor, com o “eu” do poeta. Ela também tem a ver com a linguagem. Então a poesia é uma forma da gente dizer coisas que envolvem o “eu”, ainda que a gente invente esse “eu” (W, Oficina, 2011).*

Percebemos com esta fala que o docente procura, em breves palavras, diferenciar texto literário do não literário, afirmando que o primeiro não possui uma finalidade prática ou utilitária. Compactua, de certa forma, com a concepção barthesiana (1996) que considera a linguagem literária subversiva, apropriada a tomar qualquer contorno, pois se caracteriza-se pelo “corte”, pela “fenda” que se apodera do leitor no momento da fruição. Por conseguinte, essa linguagem vai além dos interesses práticos do

ser humano. Afinal, a poesia (e a própria Literatura) “é a outra voz, irredutível às ideias e aos sistemas” (PAZ, 1976, p. 153).

Quanto à forma, o professor ainda destaca que, os textos literários podem ser em prosa ou verso – assim também há poesia em prosa. De fato, podemos considerar que a poética esteja presente não apenas na poesia em si, mas em várias outras manifestações artísticas como na música, no teatro, na prosa e nas artes visuais. Os contos de Guimarães Rosa e de Clarice Lispector, por exemplo, são carregados de poeticidade, assim como a música de Djavan; Caetano Veloso; Tom Jobim; Milton Nascimento; dentre outros compositores-poetas brasileiros, cujas letras contemplam o valor estético das palavras, a riqueza de imagens e os significados plurais da palavra.

Prosseguindo a sua fala, o professor W transmitiu algumas informações acerca dos autores e sobre os temas dos textos que seriam trabalhados naquele módulo, buscando, certamente, motivar os alunos à leitura, feita em seguida. Assim ele disse:

*Temos aqui quatro poemas: o primeiro, “Traduzir-se”, do poeta Ferreira Gullar, que é ainda vivo e que publica na folha de São Paulo, aos domingos. Crítico de arte, eu cheguei a conhecê-lo numa palestra. Ele faz poesias muito legais... Essa aqui fala da relação do “eu” consigo mesmo e tem uma versão musicada, que eu descobri e que ouviremos também. O outro é uma tradução de um poema da Emily Dickinson, uma autora muito importante dos EUA, mas que só fez sucesso depois que ela morreu [...] fala do poeta em relação às outras pessoas. Temos depois “Os amantes submarinos”, do brasileiro Murilo Mendes, que já faleceu há alguns anos, que fala do poeta apaixonado, numa relação de paixão com a sua amada. É um poema surrealista. No final, Fernando Pessoa está falando da relação de um “eu” aberto com o mundo (W, Oficina, 2011).*

Observamos pelos olhares atentos dos alunos que todos eles estavam na expectativa de algo novo naquelas oficinas e que pareciam bastante receptivos à escuta sensível, já que não havia dispersão do grupo. Após a introdução dos poemas, o professor realizou a leitura oral de cada texto, com a expressividade adequada a com cada um deles. Essa primeira vocalização do poema foi realizada de forma clara, ritmada, respeitando a pontuação e pausas do texto.

Tomemos como exemplo o primeiro poema trabalhado, naquele momento:

### **Traduzir-se**

Ferreira Gullar

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta:  
Outra parte se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir uma parte  
na outra parte  
— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?

Segundo Zumthor (1997, p. 18) “desde que é vocalizado, todo objeto ganha para o sujeito, ao menos parcialmente, estatuto de símbolo”. A voz do professor, colocada como modelo para os alunos de uma *performance* oral, buscava transmitir-lhes – pela vocalização – uma interpretação, cuja captura se dava no momento exato do “dizer” poético. Essa captura acontece de forma individual, visto que cada leitor recebe particularmente o texto, considerando a sua vivência de leitura, sua experiência de vida e seus interesses.

Como resposta à vocalização de W, os alunos demonstram curiosidade, indagando sobre o significado das palavras desconhecidas:

– *Professor, o que é pondera?* (S, Oficina, 2011)

– *O que é vertigem?* (Y, Oficina, 2011).

W respondia a todas as perguntas, com clareza e em linguagem coloquial, para que todos o compreendessem. Alguns alunos voltaram a atenção para a forma e para o

ritmo do texto, revelando preocupação com a técnica de se produzir poemas, conforme percebemos nas indagações do aluno B:

– *Toda poesia tem que ter rima desse jeito?* (B, Oficina, 2011).

– *Não... Essa é uma boa pergunta. O autor botou rimas aqui pra poder compor o ritmo da poesia. Essa poesia não tem os versos metrificados, com o mesmo número de sílabas. É de versos livres. Quando a gente tem versos livres é preciso utilizar mecanismos pra criar o ritmo do texto. A poesia é ritmo, ela é parente da música, nesse sentido* (W, Oficina, 2011).

– *Então se eu fizer uma poesia livre, uma opção que eu posso usar é a rima?* (B, Oficina, 2011).

– *É uma das possibilidades. [...] O poeta usou uma outra: o paralelismo sintático: todo primeiro verso começa assim: “uma parte de mim” e toda terceiro verso: “outra parte”, em toda a estrofe. Só na última que ele quebra, isso aí é ritmo também.* (W, Oficina, 2011).

Tal interesse estava vinculado, de certa forma ao Recital da escola, quando os alunos teriam oportunidade de apresentar tanto poemas de autores da Literatura, como os seus próprios poemas. Surgiu, também na ocasião, outro questionamento interessante:

– *Professor, qual é a diferença entre poema e poesia?* (M, Oficina, 2011).

O professor então esclareceu ao grupo que:

– *A poesia é tudo, é a arte. O poema é cada texto que você escreve dentro da arte da poesia. O poema é esse texto. E esse texto faz parte de toda poesia. [...] Do mesmo jeito a gente tem a música e temos uma música, que chamamos de canção* (W, Oficina, 2011).

– *E a gente tem o cinema e tem o filme* – complementa outro aluno (R, Oficina, 2011).

– *É, a mesma relação. Poema é o texto e a poesia é a arte* – confirma o professor (W, Oficina, 2011).

W enfatizou, nesse momento, o caráter reflexivo do texto poético, afirmando que:

*A poesia é um tipo de conhecimento do mundo, mas que não vai pra razão necessariamente, que passa em primeiro lugar pela nossa intuição, que é o sentimento que nós temos em relação às coisas [...]. O poema não expressa um conhecimento objetivo, racional, foi feito pra gente ouvir, refletir, sentir* (W, Oficina, 2011).

Com esses esclarecimentos, o professor dialoga intuitivamente com as concepções de Merleau-Ponty (*apud* ZUMTHOR, 2007, p. 79) que defende a existência do “conhecimento antipredicativo”, ou seja, de “uma acumulação de conhecimentos que são da ordem da sensação e que, [...] não afloram no nível da racionalidade, mas constituem um fundo de saber sobre o qual o resto se constrói”. Em tal conhecimento está a base da experiência poética.

Graças a esse conhecimento produz-se no curso da existência do ser humano uma acumulação memorial, que Dufrenne (*apud* ZUMTHOR, 2007, p. 82) denomina o “virtual” e que consiste em uma espécie de “imaginário imamente”, uma rápida percepção, que acrescenta um peso complementar àquilo que o indivíduo percebe. Além disso, o professor reafirmou também a importância dos valores ligados à voz e aos sentidos, ao dizer que *o poema é feito pra gente ouvir, refletir, sentir* e, nessa perspectiva também dialoga com as teorias zumthorianas.

Em seguida, W propôs aos alunos que fizessem uma leitura oral do poema *Traduzir-se*, afirmando que cada um ficaria encarregado de ler uma estrofe do texto. Certamente essa atividade visava proporcionar aos alunos uma primeira percepção oral do texto. Revelaria também ao professor aspectos da leitura oral dos alunos, relevantes para o direcionamento do seu trabalho.

Essas leituras ocorreram, como era de se esperar, de forma pouco expressiva: alguns alunos leram em tom baixo, outros leram muito rápido. O professor não fez comentários sobre o desempenho dos estudantes naquele momento. Após essa atividade, os jovens foram convidados a irem a outra sala, para ouvir uma versão musicada do poema *Traduzir-se*, na voz de Adriana Calcanhoto.

Percebemos, durante a audição da canção, pela reação dos alunos, um certo estranhamento, talvez porque não estivessem habituados a este tipo de música. O professor também não fez nenhuma observação sobre a relação música e poema, apenas pediu a apreciação dos alunos, os quais disseram que gostaram da atividade. Em seguida, o docente passou para a leitura do segundo poemas da antologia 1, prosseguindo com a aula.

Propusemo-nos a refletir sobre essas primeiras atividades propostas nessa fase de percepção do texto poético. Por se tratar de um tema bastante subjetivo, com o qual o adolescente se identificaria – as contradições do ser humano em relação a sua própria identidade – os alunos demonstraram interesse pelo texto proposto de maneira imediata, quase no ato da leitura do poema. Entretanto, a exploração oral do texto poderia contribuir ainda mais na emergência dos seus possíveis significados, ampliando o entendimento do texto pelo leitor.

Embora o professor tenha proposto uma leitura oralizada do poema por estrofes, não houve depois uma retomada desse texto. Talvez se isso ocorresse, essa

oralização teria se aproximado, de fato, da vocalização poética, que apenas ocorre após inúmeros exercícios de releituras.

Compreendemos que o objetivo do mediador naquele momento era o de apresentar os textos aos alunos, para uma possível familiarização entre leitor e texto. Mas o trabalho com a vocalização poética não visa justamente isso? Nesse sentido, algumas atividades poderiam ser propostas para esse fim, por exemplo: os alunos poderiam realizar uma (re)leitura do poema, expressando sentimentos diversos (como indecisão, alegria, tristeza, raiva) ou o texto poderia ser declamado em grupos, em forma jogralizada. O professor poderia sugerir que, durante a leitura, os alunos enfatizassem uma palavra em cada verso lido ou que realizassem a memorização das estrofes para que eles fizessem uma leitura mais expressiva do texto, que poderia incluir a expressão corporal etc.

A escolha do poema e da canção foi, sem dúvida, bastante pertinente, visto que a utilização de diferentes linguagens – poética e musical – chamou a atenção dos alunos para o texto poético, que pode se manifestar por distintos suportes. Entretanto, ao aproximar poesia e música, o professor também poderia realizar algumas reflexões sobre o tema e propor outras atividades aos discentes, tais como:

- Discutir sobre as questões: toda letra de música é poesia<sup>33</sup>? O que muda no texto quando ele é musicado?
- Sugerir aos alunos que criassem uma melodia para determinado poema, ou que modificassem a melodia do poema que fora musicado.
- Solicitar aos alunos que trouxessem para a aula outros poemas musicados. Estes poderiam ser cantados pela turma, acompanhado por violão ou outro instrumento musical.

Longe de apresentar uma crítica à proposta do professor, estas sugestões visam apenas acrescentar ao leitor algumas atividades orais que poderiam ocorrer a partir da primeira leitura do texto.

---

<sup>33</sup> De acordo com Moriconi (2002, p. 19) o poema literário é diferente do poema-letra-de música. O primeiro é uma arte verbal vinculada ao suporte escrita, um objeto intelectual que se torna clássico quando não apenas solicita, mas resiste a sucessivas releituras, tanto por parte de cada leitor individual quanto por parte de sucessivas gerações. Já a canção é um objeto sugado e filtrado pela *performance*, na forma de espetáculo, de exibição pública. Isso porque “O que define em última instância o abismo entre literatura e canção [...] é o suporte que permite sua sobrevivência como objeto cultuado num patrimônio estético e afetivo coletivo”.

Após trabalhar com os quatro poemas da Antologia I, o professor propôs aos alunos que eles produzissem um texto poético, com os temas “Eu & eu”, “A poesia e eu”, expressando, por meio dessa produção, o que a poesia representava para eles. Uma aluna logo perguntou: *Professor, precisa ter o mesmo número de sílabas?* (A, Oficina, 2011). O professor responde que não, e que o texto podia ser em versos livres.

Este tipo de indagação bem como algumas questões colocadas anteriormente pelos alunos refletem indícios de uma metodologia bastante utilizada por muitos profissionais da educação, ao longo do tempo, e que até hoje vigora: trabalha-se a “metaleitura” dos textos, ou seja, um estudo sobre os seus aspectos formais e estilísticos. Quando se trata do Ensino Médio, é comum que a metaleitura seja pautada nas características dos Estilos de Época, ou em aspectos da História Literária, muitas vezes dispensando a leitura de uma obra, por vezes substituída pelo seu resumo ou por sua adaptação. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, tais atividades:

...são necessárias na escola, mas devem ser vistas com muito cuidado, ou melhor, devem responder aos objetivos previstos no trabalho escolar – para quê? é a pergunta a ser sempre feita. [...] tais atividades não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita [...] Todavia, quando os jovens não são ainda leitores, [...] é difícil fazê-los se interessarem por atividades de metaleitura, além do que, se não leram os texto, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades como pela própria leitura do texto, a qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos (BRASIL, 2006, p. 70).

Por outro lado, a metaleitura parece refletir outra realidade em sala de aula: a ausência de leituras em que se privilegie a expressividade por meio das palavras ditas em voz alta, prática esta que passa necessariamente pelos sentidos do leitor, que “na significação mais corporal da palavra [...] não são somente as ferramentas de registro, são órgãos de conhecimento” (ZUMTHOR, 2007, p.81).

Voltado à Oficina Poética, o professor W colocou como fundo musical uma música clássica, objetivando motivar os discentes para o ato da escrita. Ao terminarem a produção, alguns alunos socializaram seus textos, trocando-os entre si. O estudante C pediu que o professor lesse o poema de um dos colegas do grupo, o qual por timidez, não quis fazê-lo. Esse pedido demonstrou que, houve uma identificação desses alunos com o texto do colega – o que constituiu um indício positivo de recepção textual. O professor então leu o poema de R:

Onde moro há um mar infinito  
que quando olho vejo você.  
Pensava que o amor não existia,  
muitas vezes penso se isso não é um sonho...

Fico sem ideias quando estou perto de você  
fico sem versos pra você,  
sinto saudades de você.  
Olhando pra você,  
tento decifrar o seu tipo.

Olho para a brisa leve,  
olho para a chuva forte.  
Olho pra você, amor,  
e vejo que isso não é um sonho,  
mas uma realidade.

(R, Oficina, 2011)

Como percebemos, este poema traduz o sentimento de um eu lírico que se encontra na fase das descobertas e do amor – platônico, muitas vezes. O texto compõe-se de versos livres e em tom romântico, reflete o estado emocional do(a) jovem, que confessa suas emoções. O “mar infinito” a que se refere o eu lírico no verso inicial do poema compara-se à imensidão de sentimentos que acomete o(a) adolescente apaixonado(a), que ao ver a pessoa amada, quase a confunde com uma miragem, com um sonho. A identidade enigmática do ser querido revela-se no verso: “Olhando pra você tento decifrar o seu tipo”. A presença da antítese “leve / forte” reforça esse sentido e mostra a contradição entre sonho e realidade, vivenciado pelo jovem eu lírico.

O professor comenta sobre o tom intimista do poema:

*Poesia serve pra expressar coisas íntimas, coisas que em outras situações não nos serve muito bem, [...] a gente fala da gente, das nossas reflexões sobre o mundo, sobre a realidade...* (W, Oficina, 2011).

Durante esta socialização, outro aluno manifestou o desejo de ler o seu poema, produzido durante a aula e, assim o fez, de maneira bastante espontânea:

Eu nunca fiz uma poesia  
Eu não tenho criatividade  
Mas isso é uma vergonha  
Olha só a minha idade!  
Estou tentando escrever isso agora  
Espero que não me zoem  
Não fizeram isso até agora...

Então é assim que eu termino  
A poesia que eu não comecei  
Obrigado por me ouvir  
Agradeço a todos vocês.

(B, Oficina, 2011)

Do ponto de vista textual, percebemos que o jovem conseguiu produzir um poema original e de forma bastante humorada, falar da sua dificuldade e inexperiência em se produzir uma poesia, dificuldade esta que é comum a muitos estudantes. O próprio aluno critica a si mesmo, dizendo que não saber escrever um poema é um vexame, nos versos: “Mas isso é uma vergonha / Olha só a minha idade!”, o que dá um tom humorístico ao poema. O discente afirma que, por um lado, tem receio da crítica: “espero que não me zoem”, e por outro, sente gratidão por ser ouvido: “obrigado por me ouvir”. Este verso também comprova que o aluno fizera um texto para ser lido em voz alta.

A leitura de B, recebida com risos e comentários bem descontraídos, chamou a atenção da turma, alcançando mais receptividade que o primeiro texto. Alguns colegas relacionaram o aluno aos poetas repentistas da literatura nordestina brasileira, certamente, pelo tom de improviso utilizado no texto, que nos lembra os desafios poéticos. Pela reação do grupo – pela expressão facial, pela atenção dada à palavra vocalizada e pelos comentários surgidos após a leitura do texto, comprovamos que a recepção foi bastante expressiva.

Assim como o repentista nordestino ganha o público ouvinte – que se identifica imediatamente com o poema lido – a espontaneidade com que B leu o seu texto contribuiu para que seus colegas compreendessem imediatamente as palavras ditas e se identificassem com elas, sentindo a emoção criadora, suscitada pela palavra poética que, segundo Bergson (*apud* BARRENECHEA, 2008, p. 76), “produz, naquele que a experimenta, uma coincidência entre o experimentado e o experimentador”. Portanto, tanto quem diz o texto como aquele que o recebe pela audição se enriquecem, simultaneamente. Isso porque a intuição dos envolvidos ganha força: “de embrionária, torna-se dominante; de confusa, torna-se precisa; de vivida, expressiva”, terreno fértil para que a poesia se engendre.

### **2.1.2 O processo de amadurecimento da palavra poética**

Nos próximos encontros, o professor continuou trazendo mais poemas aos alunos. Em contato com esse material, os discentes tiveram a oportunidade de escutar, analisar e comparar vários ritmos, estilos, métricas, temas e linguagens.

Mesmo trabalhando os conceitos e técnicas estilísticas formais do texto poético, o professor deixava claro aos alunos que essas concepções não foram seguidas

rigosamente pelos escritores e poetas, especialmente a partir do Modernismo brasileiro, quando estes procuram romper com as amarras poéticas tradicionais, utilizando-se comumente de versos livres e menos rimados, da ironia e do senso crítico, dentre outros recursos na arte da escrita.

De maneira geral, os alunos demonstravam curiosidade e interesse em relação aos assuntos trabalhados. Destacamos que W não se prendia aos autores e textos indicados na antologia, ia sempre além, pois a poesia desencadeadora desses diálogos tecia uma linguagem composta por fios de memória e palavras, remetendo a outras leituras feitas pelo mediador. A partir dos diálogos com os estudantes, o professor quase sempre relacionava o tema do poema em estudo com o de outros textos poéticos ou com clássicos da literatura, buscando, com isso, estabelecer um diálogo intertextual. Sendo assim, utilizando-se da oralidade em sala de aula, o professor transformava-se naquele momento, em um contador.

Ressaltamos uma aula em que o mediador trabalhou com a vocalização do conhecido poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade, que por ser bastante teatral, é um texto interessante para ser declamado. Curiosamente, ao primeiro contato com o texto, os alunos já começaram a oralizá-lo, com muita espontaneidade. Isso nos demonstra que a familiaridade com um texto, que se dá por várias leituras e releituras, é importante para que o leitor possa de fato realizar a sua vocalização.

O professor apresentou o texto aos alunos, antecipando algumas de suas características, afirmando tratar-se de um poema não metrificado, de versos curtos, com ritmo recorrente e um tom pessimista, pois *o sujeito está mal, solitário, caído na lama* (W, Oficina, 2011). Após esses esclarecimentos, W realizou, então, a leitura-modelo do poema aos alunos, de forma bem compassada e expressiva, dando destaque à pontuação do texto:

**José**

Carlos Drummond de Andrade

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
Você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,

que ama protesta,  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está se, discurso,  
está sem carinho,  
já na pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio  
não veio a utopia  
e tudo acabou  
e tudo fugiu  
e tudo mofou,  
e agora, José?

[...]

Sozinho no escuro  
qual bicho-do-mato,  
sem teogonia,  
sem parede nua  
para se encostar,  
sem cavalo preto  
que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?

Os alunos demonstraram interesse pelo texto, fazendo questões sobre ele. Algumas delas referiam-se ao significado do poema:

- *Professor, o que é “lavra de ouro”?* (M, Oficina, 2011).
- *O que é teogonia?* (T, Oficina, 2011).
- *O que é utopia?* (S, Oficina, 2011).
- *E valsa “vienense”?* (C, Oficina, 2011).

Outras indagavam sobre os possíveis sentidos desse texto:

- *Por que sempre repete a noite esfriou?* (R, Oficina, 2011).
- *Professor, como existe um “terno de vidro”?* (L, Oficina, 2011).

Essa última questão é respondida pelo professor da seguinte maneira:

– *“Terno de vidro” é uma coisa absurda, não inteligível, não dá pra você visualizar. Um “terno de vidro” não tem sentido, como é que você vai vestir?[...] É como se o poeta falasse assim: tanto as suas coisas objetivas, racionais quanto as suas coisas loucas, de sonhos, surreais estão num beco sem saída, pois ele questiona no final da estrofe: “E agora?”* (W, Oficina, 2011).

Uma das alunas perguntou curiosa:

– *O que acontece, então?* (L, Oficina, 2011).

– *Nós não sabemos. Por isso é que é poesia... Ele deixa a pergunta ecoando na nossa mente. José é um nome muito comum, bastante utilizado [...]. Essa ideia do nome tem a ver também, por que Drummond está sugerindo que pode ser qualquer pessoa. Este é o dilema de todos nós: e agora? Sem os valores fixos, sem os valores inabaláveis, intocáveis, se tudo pode ser mudado, o que fazer? Pra onde a gente vai? Pra que lado? Às vezes pra lugar nenhum, que é a sensação que esse poema deixa* (W, Oficina, 2011).

O aluno B concordou com estas colocações de W, acrescentando:

– *Professor: “ser ou não ser...”* (B, Oficina, 2011).

Nesse momento o professor encontrou espaço para trazer à tona a obra *Hamlet*, de Shakespeare, surgindo a figura do professor contador:

*A ideia é essa mesma! Você “pegou” muito bem. Ser ou não ser é de Shakespeare, de Hamlet. Quem está falando isso? Vamos fazer uma rápida retrospectiva. [...]* (W, Oficina, 2001).

No decorrer da fala de W, surgiram algumas questões sobre a peça, as quais o professor respondia e continuava contando parte da história. Essas questões evidenciavam a curiosidade dos alunos sobre o tema. Em seu papel de contador, W remetia a lendas, mitos e contos, interligando tudo com o texto *José*, que suscitou essas conexões. Após contar a história, ao comentar sobre o destino humano, o próprio mediador puxou o fio de outra peça clássica: *Édipo Rei*, de Sófocles.

*Édipo sofreu uma maldição do Deus Apolo e por isso foi amaldiçoado a matar o próprio pai e a se casar com a sua própria mãe e a ter filhos com ela, certo? Os pais de Édipo, sabendo disso, mandam matá-lo quando ele era bebê [...]* (W, oficina, 2001).

Que valor podemos atribuir a essas histórias orais contadas pelo professor mediador, naquele contexto? Assim como os contos narrados no passado ofereciam, nas sociedades arcaicas, um terreno de experimentação estabilizadora, veiculado pela voz do contador, ao inserir as narrativas orais em suas aulas, o professor mediador conseguia também motivar aquele grupo de jovens a experimentar a escuta sensível, exercitando a experiência da palavra. Nesses momentos, por meio da literatura oral, concretizava-se uma “identidade virtual” que, na concepção zumthoriana, estabelece-se na experiência da palavra, entre narrador, herói e ouvinte. Identidade esta que cria “uma fantasmagoria libertadora”, vindo daí o prazer de contar do narrador ligado ao sentimento de “capturar

aquele que escuta na sua armadilha – captado de maneira narcisista no espaço de uma palavra aparentemente objetivada” (ZUMTHOR, 1997, p. 55).

Ao prazer de contar alia-se também o prazer de ouvir, gerando assim o “entusiasmo” de ambas as partes, sentimento este que, nas palavras de Barrenechea (2008, p.85,) designa “todo estado paradoxal de perda de si em proveito de uma potência” – e, nesse sentido, “só pode ser tomado como força que faz girar um processo interpretativo”. Daí a importância da escuta sensível.

Segundo Barthes (*apud* GROSSI, 1999, p. 69) há três diferentes tipos de escuta: “o primeiro em que o ser vivo orienta a sua audição para índices”, ou seja, constitui um alerta, “o segundo que transforma o índice em signo que é a escuta do sentido” e o terceiro tipo, que muito interessa à escuta sensível, que

[...] não presta atenção no que é dito, ou emitido, mas sim a quem fala, quem emite: desenvolve-se em princípio, num espaço intersubjetivo, em que “escuto” também quer dizer “escutar-me”; aquilo de que se apodera para transformar e voltar a lançar, infinitamente no jogo da transferência [...]

Sendo assim, essa terceira escuta deixa falar uma voz “em uma perspectiva do ouvido que escuta por dentro o sentido das palavras, dos signos, no silêncio que decifra poeticamente as diferentes realidades”, vindo à tona o subsentido do texto, o que constitui, um desafio a ser decifrado pelo leitor (GROSSI, 1999, p. 69). Certamente essa é a escuta para a qual os mediadores de leitura precisariam se ater, ao procurar contribuir na formação leitora do indivíduo.

Além dessa escuta sensível, por meio da Literatura oral, o professor W conseguia proporcionar aos jovens leitores uma mudança de foco, por portar-lhes “mensagens arrancadas à erosão do utilitário” (ZUMTHOR, 1997, p. 56). Isso porque a grandeza das obras de arte é exatamente por deixarem falar aquilo que esconde a ideologia, como nos afirma Adorno (1983, p. 195-196), para quem a expressão lírica

[...] conjura a imagem de uma vida que seja livre da coerção da prática dominante, da utilidade, da pressão da autoconservação obtusa. [...] A idiossincrasia do espírito lírico contra a prepotência das coisas é uma forma de reação à coisificação do mundo [...] O eu que ganha voz na lírica é um eu que se determina e se exprime como oposto ao coletivo, à objetividade; [...] a grandeza deste provém de que ele não fala daquilo que é alienado, daquilo que perturba, de que, nele próprio, não se contrapõe ao sujeito o desassossego do objeto: pelo contrário, vibra seu próprio desassossego.

No encontro seguinte, W trabalhou o poema *A serra do Rola-Moça*, do paulistano Mário de Andrade, com o objetivo de focalizar a projeção vocal dos alunos, no momento da apresentação de um poema. Ou seja, o mediador teve o intuito de trabalhar com o grupo o que Zumthor (2007, p. 70) denomina “*performance completa*”. Segundo W, pela insegurança e pelo medo de falar poesia em público, muitas vezes, as pessoas compensam a timidez, diminuindo o volume da voz:

*É como se a gente pensasse assim: vou ver se eu falo baixinho que serei menos notado [...]* (W, Oficina, 2011).

O mediador, então, antecipou – como sempre o fazia – algumas informações sobre o texto, dizendo:

*Existe mesmo um lugar chamado Serra do Rola Moça, em Belo Horizonte, que faz parte do Parque Nacional da Serra do Rola Moça. E o nosso autor, Mário de Andrade, há muito tempo atrás, escreveu essa poesia como uma espécie de fábula que explicasse esse nome, que é muito estranho. Trata-se de um texto metrificado, não muito rimado, e com sete sílabas poéticas* (W, oficina, 2011).

Em seguida, W fez a leitura vocalizada do texto, o qual transcrevemos na sequência. Segundo o nosso interesse de identificar e destacar as variações sonoras dessa leitura – embora estas constituam uma questão bastante complexa – fizemos algumas marcas no texto transcrito. Sendo assim, as palavras pronunciadas com certo destaque pelo professor foram sublinhadas e especificamos, entre parênteses, alguns dos procedimentos utilizados na vocalização, que não são perceptíveis na pura transcrição escrita do texto:

### **A serra do Rola-moça**

Mário de Andrade

A serra do Rola-moça (Destaque ao som vibrante do /r/)  
Não tinha (breve pausa) esse nome não... (Tom narrativo)

Eles eram do outro lado, (Ênfase na palavra, prolongamento da sílaba tônica)  
Vieram na vila casar. (Ênfase na palavra)  
E atravessaram a serra, (Destaque à expressão)  
O noivo com a noiva dele  
Cada qual no seu cavalo. (Ênfase nas palavras)

Antes (pausa) que chegasse a noite  
Se lembraram de voltar.  
Disseram adeus pra todos  
E se puseram de novo  
Pelos atalhos da serra  
Cada qual no seu cavalo. (Ênfase nas palavras)

Os dois estavam felizes. (Ênfase na palavra)  
 Na altura tudo era paz, (Ênfase na palavra)  
 pelos caminhos estreitos  
 Ele na frente, ela atrás. (Bem pausado)  
 E riam. Como eles riam! (Ênfase no tom exclamativo)  
 Riam até sem razão. (Ênfase na palavra)

A serra do Rola-moça (Destaque ao som vibrante do /r/)  
 Não tinha esse nome não... (Tom narrativo)

As tribos rubras da tarde (Destaque ao som vibrante do /r/)  
Rapidamente fugiam (Destaque ao som vibrante do /r/)  
 E apressadas se escondiam  
 Lá embaixo nos socavões, (Ênfase na palavra)  
 Temendo a noite que vinha. (Ênfase nas palavras)  
 Porém os dois continuavam  
Cada qual no seu cavalo, (Ênfase )  
 E riam. Como eles riam! (Ênfase na pontuação)  
 E os risos (pausa) também casavam (Destaque ao som vibrante do /r/)  
 Com as risadas dos cascalhos,  
 Que pulando levianinhos (Ênfase na palavra)  
 Da vereda se soltavam,  
Buscando o despenhadeiro. (Ênfase na palavra)

Ah, Fortuna inviolável! (Bastante ênfase na expressividade)  
 O casco pisara em falso,  
 Dão noiva e cavalo um salto (Ênfase nas palavras)  
 Precipitados no abismo.  
Nenhum baque se escutou (Ênfase na palavra)  
 Faz um silêncio de morte, (Ênfase nas palavras)  
 Na altura tudo era paz... (Ênfase nas palavras)  
 Chicoteando o seu cavalo,  
 no vão do despenhadeiro (Pausa)  
 o noivo (pausa) se despenhou...

E a serra do Rola-moça (Destaque ao som vibrante do /r/)  
 Rola-Moça se chamou... (Final dito com cadência mais lenta)  
 (Alguns alunos repetem com o professor essa última estrofe, espontaneamente)

Trata-se de um poema-narrativo que conta em uma linguagem bastante simples a história de um casal que se casa na vila e volta, após o casamento para a zona rural. Nesse retorno, cada um estava em seu cavalo. Então acontece um acidente e o cavalo da noiva precipita-se no abismo. Nos versos “Ah, Fortuna inviolável! [...] Nenhum baque se escutou”, fica evidente a violência da cena, pois se deduz que o abismo era bastante profundo. Além disso, a frequente aliteração do /r/ reforça e evidencia o fato, tornando o texto mais expressivo, pois induz o leitor à visualização da trágica cena.

Percebemos que a vocalização do professor foi realizada de forma cadenciada e expressiva, procurando imprimir um sentido para o texto. Durante a leitura, W fazia

interrupções para explicar o significado de algumas palavras ou expressões que poderiam ser desconhecidas para os alunos, por exemplo:

*A “tribo rubra” da tarde é o vermelho do fim de tarde e “socavões” são aquelas baixadas, são os vales* (W, Oficina, 2011).

Os alunos interessaram-se significativamente pelo assunto. P perguntou: *E a noiva morreu?* O professor W esclareceu que sim, acrescentando que a tragicidade daquela cena contrastava com a paz no alto da serra “Na altura tudo era paz”, colocando o leitor em estado de espera para descobrir o que o noivo faria.

*Nos três últimos versos, o eu lírico nos conta: [...] o noivo se atira para morrer junto com a moça: “Chicoteado o seu cavalo, / no vão do despenhadeiro / o noivo se despenhou”* (W, Oficina, 2011).

A temática desse poema – *uma tragédia até um pouco melodramática, a ideia do amor que triunfa sobre a morte* (W, Oficina, 2011) – é bastante recorrente nas artes, na literatura e na música também. O professor cita como exemplo o famoso romance *Amor de Perdição* do autor português, Camilo Castelo Branco e, ainda, a música *Igrejinha da Serra*<sup>34</sup>, cuja história foi também contada no cinema. A jovem M complementou: *“Tipo Romeu e Julieta...”* O professor concordou. Assim, naquela oficina, o diálogo passou a ser sobre o clássico *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, em que *a heroína, Julieta – morre praticamente duas vezes no final da peça, sensibilizando duplamente o público* (W, Oficina, 2011).

Nas palavras de Alcoforado (2006), ao reverter-se em discurso, por meio do contador, o texto oral, atualiza-se, incorporando valores, modos de existência, expectativas de vida, de determinados segmentos sociais e, dessa forma, torna-se um veículo de experiência cultural para os alunos. Daí a sua importância no contexto das oficinas.

Naquele momento, surgiram comentários e julgamentos por parte dos alunos, tais como:

– *A culpa de tudo é da Julieta, ela bebe um remédio e finge-se de morta pra enganar as famílias...* (R, Oficina, 2011).

O professor contrapõe:

---

<sup>34</sup> *Igrejinha da serra* é uma canção de Benedito Brás dos Reis – o Marinheiro, da dupla Caçula e Marinheiro, que a gravaram por volta de 1960. Informação disponível em: <[http://www.boamusicaricardinho.com/caculaemarinheiro\\_85.html](http://www.boamusicaricardinho.com/caculaemarinheiro_85.html)>. Acesso em 13 set. 2011.

- Não, a culpa é das famílias [...] (W, oficina, 2011).
- Romeu não sabia disso não? (C, oficina, 2011).

O professor respondia a cada pergunta dos alunos, contando partes da história e comentava sobre a genialidade do autor, comprovada na marcante recepção do público ao assistir a peça:

*[...] eu já vi pessoas falando pra personagem no palco: “não bebe aquilo ali não, que a Julieta está viva!” O público fica mobilizado em torno disso. Então, o desfecho da cena é muito legal. Romeu bebe veneno, ele cai ali no chão, começa a ter convulsões, e nesse meio tempo, a Julieta acorda, vê aquela cena e entende tudo que aconteceu. Ela fica com Romeu nos últimos momentos de vida dele, mas também toma veneno [...]. Por isso que no comecinho da peça de Shakespeare alguém diz: “essa é a história mais triste que já foi contada”. Porque o autor imaginou esse final que é um final duro [...] pra poder intensificar a emoção do público. Não é à toa que o Shakespeare é conhecido como um dos grandes autores teatrais de todos os tempos (W, Oficina, 2011).*

Era admirável o interesse dos alunos pelos temas abordados naquelas oficinas. Os participantes desse projeto constituíam, de fato, um público diferenciado e demonstravam apreciar bastante as inferências do professor, pois estavam sempre atentos. A realidade expressa naquele contexto forma um vivo contraste com a vivência do dia a dia da sala de aula, em que os estudantes são, geralmente, bastante agitados e dispersos e nem sempre receptivos à literatura.

Retornando ao objetivo inicial daquela aula, a projeção de voz na declamação, W afirmou que para declamar bem um poema, além de se fazer o exercício de respiração, utilizar a voz apoiada, há outro aspecto bastante relevante a ser observado pelo executor:

*O mais importante mesmo é a gente compreender o texto, [...] fazer a nossa declamação acompanhando os movimentos do texto. Nesse aí, por exemplo: tem um momento inicial de alegria, os noivos estão rindo, voltando do casamento, então isso é um clima. Depois ele faz um suspense, esse aí já é outro clima. Na sequência, acontece a tragédia. Então existe diferença de atmosfera e na hora de ler a gente tem que levar isso em consideração. Pra você realmente expressar o poema, é fundamental entender plenamente o texto que nós estamos declamando e passar pro ouvinte a sua compreensão no momento em que você vai declamar [...]. Aí a gente vai ter pausas, vai dar mais destaque na nossa voz pra uma coisa do que em outra, na entoação – no jeito de falar, na musiquinha, na melodia da nossa fala – todas essas coisas são importantes pra gente conseguir transmitir direito a mensagem do texto (W, Oficina, 2011).*

Em outras palavras, o professor destaca nesses comentários a importância da voz do executor na *performance*, de “dizer” o texto, no sentido que concebe Bajard (2005). W afirma que o declamador irá interpretar o texto por meio da voz, utilizando-se de vários

recursos vocais expressivos para diferenciar, durante a leitura, as diversas circunstâncias presentes no poema. Sendo assim, faz-se necessário que o executor imprima uma entoação diferente a certas palavras, para enfatizar o sentido do texto. Daí a necessidade de se compreender bem o poema para melhor vocalizá-lo.

Por exemplo, no verso “eles vieram do **outro** lado/vieram na vila casar” o professor afirma que prolongou a sílaba tônica da palavra “outro”, porque ao mesmo tempo em que ele declamava, queria que se fizesse claro para as pessoas que estavam ouvindo o sentido do que está sendo dito: que um noivo e uma noiva que moravam em algum lugar na fazenda, do **outro** lado daquela serra, ou seja, **bem** longe, vieram na vila casar. Já no verso: “E **atravessaram** a serra” deu-se um destaque maior à pronúncia do verbo para demonstrar que a ação demandou um certo sacrifício, um certo esforço do casal:

*E por que eles fizeram esse esforço? Pra poder casar. O verso está dando uma ênfase no fato que eles se amavam, que estavam apaixonados. Então, o corte que se faz no jeito de falar é importante. [...] porque intensifica a ideia do sentimento do casal. (W, oficina, 2011).*

O professor também ressaltou a importância do refrão de um poema, de se ter consciência dele, de observá-lo. Neste texto, *A serra do Rola moça*, o refrão alterou-se apenas no final, então, é preciso demonstrar essa mudança de alguma maneira, por meio da voz. Por isso, W utilizou-se de um tom mais pausado no último verso do poema:

*E a serra do Rola-moça (destaque ao som vibrante do /r)  
Rola-Moça se chamou... (final dito com cadência mais lenta)*

Para enriquecer a expressividade vocal dos alunos, o mediador recomendou-lhes a leitura extraclasse de outros poemas de estrutura narrativa, em que se poderia perceber claramente um clímax e um desfecho, tais como: *O corvo* de Edgar Allan Poe, *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias e *O navio Negreiro* de Castro Alves. W sugeriu, ainda, aos estudantes que controlassem a ansiedade no momento da declamação pública utilizando alguma técnica, como por exemplo, *escolher um ponto lá na frente e apagar o público na sua imaginação [...] (W, Oficina, 2011).*

Observamos que os alunos continuaram atentos às orientações do professor, pois iriam participar do Recital da escola. Um deles perguntou:

– *Professor, a gente pode apresentar um poema mais alegre no dia? (T, Oficina, 2011)*

W explicou ao grupo de alunos que este é um dos dilemas da poesia. Disse que no passado, especialmente na época do Romantismo, no século XIX, havia um certo padrão, um clichê de que a poesia teria que ser sempre triste. Todavia, não é mais assim:

*Uma poesia pode sim ser triste, pois têm coisas na nossa vida que são difíceis, mas também existem situações que são alegres e a poesia pode perfeitamente falar delas* (W, Oficina, 2012).

Outro aspecto semelhante a este é apontado por Grossi (1999, p. 80-84), em sua pesquisa de Mestrado, quando questiona: O que é poesia? O que deve conter a poesia? No poema cabem palavras feias? Ou simples? Ou engraçadas? Segundo a pesquisadora, discussões desse tipo – que envolvem “conceitos e pré-conceitos” relativos à literariedade do texto – merecem ser consideradas em sala de aula, possibilitando assim “uma maior aproximação dos alunos das questões acerca da poesia”.

Retomando a oficina, o professor convidou os alunos a fazerem a experiência da declamação. Pediu que eles utilizassem a respiração correta e que apresentassem a leitura de um dos poemas trabalhados ou produzidos por eles.

A demora para que o primeiro aluno se aventurasse a “dizer” o poema evidenciou a timidez do grupo. Depois de alguns minutos de expectativa, o jovem T realizou a leitura do poema de *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões; e, na sequência, os seis alunos presentes naquela aula participaram da atividade.

Após a leitura individual, o professor comentou brevemente sobre a *performance* de cada estudante, apresentando ao grupo sugestões para o aperfeiçoamento da declamação realizada naquele momento, sempre com muito carinho e cuidado, pois percebera a inibição dos alunos. Apresentamos, na sequência, uma síntese desta atividade no quadro a seguir, contendo o nome dos textos declamados, as características das leituras dos alunos e as principais observações do professor:

| Poemas                                                            | Aluno(a)<br>Sexo | Características das leituras                                                                                                                                                                                                                                                                                | Observações do professor                                                                                                                                                       | Recepção dos alunos                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> , de Luís Vaz de Camões | Masculino        | Leitura bastante pausada, respeitando os sinais de pontuação. Altura adequada da voz. O aluno deu destaque a certas palavras no corpo do poema.                                                                                                                                                             | Dar um destaque maior ao fecho do texto, lendo-o sem pausa.                                                                                                                    | Os alunos ouviram o texto em silêncio.                                                                                     |
| 2- Poema feito pela aluna, de tema romântico.                     | Feminino         | Leitura com a voz bastante baixa.                                                                                                                                                                                                                                                                           | Pôr mais força na voz, falar mais forte e prestar atenção na pontuação, para dar uma maior expressão ao texto.                                                                 | Poucos ouviram o poema, devido ao tom baixo da voz da aluna.                                                               |
| 3- <i>Traduzir-se</i> , de Ferreira Gullar.                       | Feminino         | Leitura de forma um pouco rápida.                                                                                                                                                                                                                                                                           | Vocalizar os versos mais pausadamente, enfatizando o contraste implícito no texto.                                                                                             | Os alunos ouviram o texto em silêncio.                                                                                     |
| 4- <i>Canção do exílio</i> , de Gonçalves Dias.                   | Masculino        | Leitura muito rápida, quase que automática.                                                                                                                                                                                                                                                                 | Tomar cuidado para não se esquecer do que se está falando, pois o poema apresenta muitas rimas. Pausar um pouco mais a leitura.                                                | Os alunos ouviram o texto em silêncio.                                                                                     |
| 5- <i>Violeta</i> , de Casimiro de Abreu.                         | Masculino        | Leitura um pouco rápida, trocando as sílabas de algumas palavras ou suprimindo-as.                                                                                                                                                                                                                          | Ler mais devagar o final do poema. Prestar atenção à pronúncia de todas as sílabas das palavras.                                                                               | Os alunos ouviram o texto em silêncio.                                                                                     |
| 6- <i>Brasil</i> de Oswald de Andrade.                            | Masculino        | Leitura de forma bastante expressiva. Utilizou-se da voz em distintas tonalidades (grave, agudo, médio). Trabalhou-se com a altura do som, pronunciando versos ora com altura regular, ora irregular. Utilizou-se de diferentes intensidades da voz, dando um destaque às onomatopeias e às falas do texto. | O professor elogia a <i>performance</i> do aluno. Sugere que ele evite risos no decorrer da declamação e que haja um destaque maior ao fecho do poema: E “fizeram o carnaval”. | Risos no momento das onomatopeias e na mudança de tom da voz do aluno. Muita atenção durante a leitura, recepção calorosa. |

Quadro 2 - Atividade de declamação realizada na *Oficina de Leitura*.

De acordo com o quadro acima, a maioria das leituras realizadas aconteceram de forma muito rápida e com apenas uma tonalidade vocal, ou seja, em tom monótono, o que imprimiu pouca expressividade ao dizer poético, interferindo na recepção textual. Isso comprova que a altura e o ritmo inadequados da voz são prejudiciais à comunicação poética, ou seja, “uma má dicção nada nos indica” (BAJARD, 2005, p. 77). Além disso, a variação do tom vocal é de grande relevância na execução de um poema, pois reforça a interpretação do próprio texto.

Adverte Bajard (2008, p. 78) que o ato de ler é distinto do ato de “dizer”, já que se pode ser um bom leitor e um mau emissor. Sendo assim,

[...] não saber dizer nem sempre está relacionado a um domínio insuficiente da leitura.[...] o dizer pressupõe o domínio das condições de comunicação pela voz e, por vezes, das situações lúdicas nas quais se efetua essa comunicação. Mesmo o bom orador pode ter dificuldades para dizer um texto diante de um público hostil. [...] Uma criança pode devorar livros e ser incapaz de dizer um texto a seus companheiros.

Do conjunto de poemas apresentados nessa ocasião na oficina, o último, *Brasil*, de Oswald de Andrade, foi melhor recebido pelo grupo e pelo professor. Observamos que o aluno executor conseguiu dar um destaque especial à leitura desse texto, utilizando-se de diferentes recursos vocais para expressar-lhe os sentidos: mudou a tonalidade da voz, modificou a linha melódica do verso e alterou a altura vocal ao pronunciar determinadas palavras. Ou seja, ao imprimir teatralidade a sua vocalização, o aluno conseguiu “dizer” o texto, no sentido que concebe Bajard (2005). A seguir, apresentamos a transcrição do poema vocalizado, com marcas de expressividade, como o fizemos no poema *A serra do rola moça*, de Mário de Andrade, anteriormente descrito:

### **Brasil**

Oswald de Andrade

O Zé Pereira chegou de caravela (Destaque às palavras)  
 E perguntou pro guarani da mata virgem  
 – Sois cristão?  
 – Não. (pausa) Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte (Mudança de timbre da voz para mais grave)  
Teterê tetê (pausa) Quizá Quizá Quecê! (Outro tom, canta os versos com ritmo; risos da turma)  
 Lá longe (risos) a onça resmungava Uu! ua! uu! (Destaca a onomatopeia prolongando-a e pronunciando-a mais alto. A turma reage rindo)  
 O negro zonzo saído da fomalha  
 Tomou a palavra e respondeu (Tom normal, narrativo)  
 – Sim (pausa) pela graça de Deus (Fala comportada)  
Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum! (Fala melodicamente)  
 E fizeram o Carnaval (Tom narrativo).

Observamos que o aluno utilizou-se do lúdico para transmitir o poema, além de demonstrar um bom domínio das condições de comunicação do texto. Como resultado dessa vocalização poética expressiva, houve uma maior interação entre o jovem executor e os ouvintes, evidenciada pelos risos que surgiram durante a declamação e também pelo olhar e pela expressão facial dos espectadores. Além disso, como resposta receptiva, a *performance* do aluno trouxe à memória do professor um outro poema, *erro de português*, também de Oswald de Andrade, de tom humorístico e narrativo, o qual W declamou:

**erro de português**

Oswald de Andrade

Quando o português chegou  
Debaixo de uma bruta chuva, (Destaque às palavras)  
Vestiu o índio, (Pausa)  
Que pena! (Tom de lamento)  
Fosse uma manhã de sol  
O índio tinha despido (Destaque à palavra)  
o português.

Neste poema, percebemos desde o seu título, uma sátira ao processo de colonização do Brasil, caracterizado como “erro”. Com linguagem próxima à oralidade, notamos nesse texto uma oposição: enquanto os versos iniciais referem-se ao que de fato ocorreu na História do Brasil, os versos finais apontam para uma utopia: o que poderia ter acontecido se fosse o contrário, se o branco fosse despido de sua cultura pelo índio? O descontentamento do eu lírico, em relação ao português ter vestido o índio confirma-se no verso: “Que pena!”.

O professor comentou rapidamente sobre a temática do poema, destacando o contraste entre a cultura do índio e a do português. Os alunos interagiram com W, achando graça das suas observações em linguagem bem humorada e coloquial. Prosseguiu-se assim o espiral receptivo, certamente desdobrável em várias outras experiências daqueles jovens leitores.

### **2.1.3 O Recital de Poesia: a palavra em *performance***

Poucos dias após os exercícios de declamação poética já descritos, os alunos da oficina (e outros estudantes que dela não participaram) demonstraram indícios de um bom amadurecimento da *performance* vocalizada. Revelaram, portanto, aspectos de uma

resposta positiva em relação ao trabalho desenvolvido com poesia, quando por ocasião do Recital Escolar, em apresentação pública à comunidade.

Embora não seja comum nas práticas pedagógicas escolares da rede pública, o Recital Poético é um projeto tradicional nesta escola. Em anos anteriores, foi realizado fora da instituição escolar, em um ambiente mais amplo, durante uma noite. Para esse recital, o professor W, que também coordenou este trabalho, optou pela utilização do espaço da própria escola, dividindo o evento em duas noites para que não houvesse uma sobrecarga de tempo na sua execução.

Participaram do recital alunos do 4º ao 9º anos, que poderiam apresentar os seus próprios poemas, ou de algum(a) autor(a), em grupo ou de forma individual. Além de ver seus poemas em estado de *performance*, os alunos da escola puderam realizar a exposição de seus textos em varais literários e em murais, como se vê pelas imagens a seguir:



Foto 1- Exposição de poesias em varal literário.

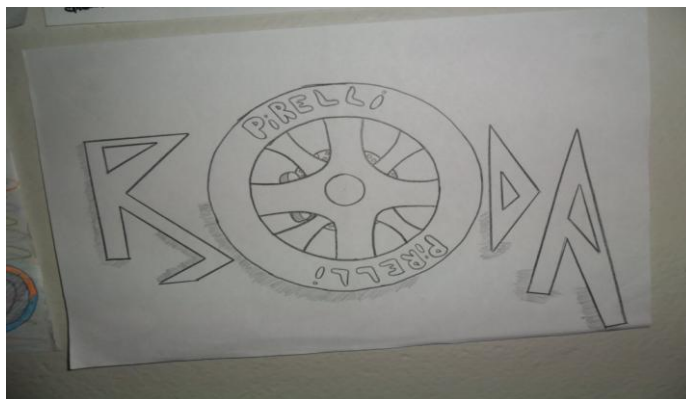


Foto 2- Exposição de poemas em mural.



Foto 3 - Exposição de poemas visuais.  
Fonte das fotos: registros feitos por nós. Uberlândia –2011.

A seguir apresentamos o nome dos poemas declamados neste recital, seus respectivos autores e declamadores:

| <b>Primeira noite do Recital</b>   |                      |                                 |
|------------------------------------|----------------------|---------------------------------|
| <b>Título dos poemas:</b>          | <b>Autor(a):</b>     | <b>Executores / série:</b>      |
| 1- <i>Dolor</i>                    | Cora Coralina        | 3 meninas do 6º ano             |
| 2- <i>ABC</i>                      | Autoria das alunas   | 3 meninas do 6º ano             |
| 3- <i>A invenção da Língua</i>     | Autoria da aluna     | Por uma menina do 6º ano        |
| 4- <i>Soneto da Fidelidade</i>     | Vinícius de Moraes   | 3 meninas do 9º ano             |
| 5- <i>Vestido de Laura</i>         | Cecília Meireles     | 4 meninas do 7º ano             |
| 6- <i>Menininha</i>                | Vinícius de Moraes   | 2 meninas do 7º ano             |
| 7- <i>Bons amigos</i>              | Machado de Assis     | 2 meninas e 3 meninos do 7º ano |
| 8- <i>Conceito de Poesia</i>       | Autoria do aluno     | 2 meninas do 7º ano             |
| 9- <i>Motivo</i>                   | Cecília Meireles     | Por uma menina do 7º ano        |
| 10- <i>A caminho da felicidade</i> | Autoria da aluna     | Pela própria aluna do 7º ano    |
| 11- <i>Um jeito bom de brincar</i> | Elias José           | 4 meninas do 7º ano             |
| 12- <i>Emília</i>                  | Autoria de 2 meninas | 5 meninas do 7º ano             |

|                                            |                      |                                      |
|--------------------------------------------|----------------------|--------------------------------------|
| 13- <i>Papel</i>                           | Ricardo Azevedo      | 2 meninos do 7º ano                  |
| 14- <i>Meu amor</i>                        | Autoria de 2 meninos | Em dupla, por eles mesmos, do 7º ano |
| 15- <i>Inferno da Nação</i>                | Autoria da aluna     | 2 meninas e 1 menino do 7º ano       |
| 16- <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> | Luís Vaz de Camões   | 4 meninas do 7º ano                  |
| 17- <i>Ou isto ou aquilo</i>               | Cecília Meireles     | Por uma menina do 7º ano             |
| 18- <i>Trem de ferro</i>                   | Manuel Bandeira      | 3 meninas e 2 meninos do 7º ano      |

Quadro 3- Poemas apresentados no *Recital de Poesias* da escola – Primeira noite.

| <b>Segunda noite do Recital</b>    |                      |                                 |
|------------------------------------|----------------------|---------------------------------|
| <b>Título dos poemas:</b>          | <b>Autor(a):</b>     | <b>Executores / série:</b>      |
| 1- <i>Trem de ferro</i>            | Manuel Bandeira      | 5 meninas do 4º ano             |
| 2- <i>Dores</i>                    | Autoria de uma aluna | 2 meninas do 8º ano             |
| 3- <i>Sem título</i>               | Emily Dickinson      | 2 meninas do 8º ano             |
| 4- <i>Queria caminhar por você</i> | Autoria do aluno     | Executado pelo aluno do 8º ano  |
| 5- <i>Sem título</i>               | Alice Ruiz           | 4 meninos do 9º ano             |
| 6- <i>365 dias</i>                 | Autoria de um aluno  | Executado pelo aluno do 9º ano. |

Quadro 4- Poemas apresentados no *Recital de Poesias* da escola – Segunda noite.

Observamos pelo quadro acima que 70% dos alunos participantes do Recital optaram pela apresentação dos poemas em dupla ou em grupo. Desses discentes, 73% são do sexo feminino, o que demonstra uma preferência das meninas pela prática da poesia, revelando indícios de um preconceito cultural ainda existente em nossa sociedade, para quem a poesia, o subjetivismo e o sentimentalismo são típicos do gênero feminino. Preconceito este infundado, visto que independentemente do sexo, o ser humano necessita do sensível que há nas artes, especialmente na poesia.

Na primeira noite do evento, acompanhamos declamações bastante teatralizadas, especialmente dos poemas de Cecília Meireles e de Manuel Bandeira, os autores preferidos dos jovens estudantes, pois houve a recorrência de textos desses poetas no recital. Por meio do uso da voz, da expressão corporal, do espaço do palco, os jovens

declamadores em *performance* transmitiram globalmente a mensagem ao público ouvinte, como se ilustra pelas imagens<sup>35</sup> a seguir:



Foto 4 - O espaço do palco e o cenário foram bastante explorados pelos alunos.



Foto 5 - Poema *Emília*, de autoria das alunas: uma *performance* que associou música, dança e poesia.

---

<sup>35</sup> A imagem dos rostos das crianças e adolescentes foi embaçada para garantir o sigilo em relação à identidade dos jovens participantes dessa pesquisa.



Foto 6 - Poema *Um jeito bom de brincar*, de Elias José, apresentado pelas alunas do 7º ano, de forma bastante teatral.  
Fonte das fotos: registros feitos por nós. Uberlândia –2011.

Descrevemos a seguir, duas apresentações poéticas que nos chamaram atenção no primeiro dia do Recital Escolar. Buscamos transcrever, como nos poemas anteriores, observações quanto ao modo como os poemas foram executados, para que o leitor possa compreender como ocorreu a *performance*:

#### **Primeiro poema:**

(Alunas posicionadas uma ao lado da outra diante do público)

Aluna 1 e 3:

*Um Jeito Bom de Brincar* (Dão um passo a frente, em duplas intercaladas)

Alunas 2 e 4:

Elias José (Dão um passo a frente, em duplas intercaladas)

Aluna 1:

(Rá...) Comeu muito? Teve azia? (Mãos ao estômago, dirigindo-se ao público)

Aluna 2:

Levou um pito da tia? ( Gesto com as mãos, dirigindo-se ao público)

Aluna 3:

Tirou nota que não queria? (Gestos de negativa, com as duas mãos)

Aluna 4:

Caiu problema (Rá...) que não sabia? (Gestos com as mãos, apontando para o público)

(Coreografia feita da seguinte forma: as garotas põem a mão à cintura, pulam para a direita, para a esquerda, viram-se de lado para a direita, abrindo as mãos à altura do cotovelo e dizem juntas em tom bastante expressivo o verso:)

BRINQUE DE POESIA.

Aluna 2:

Adora o sorriso de Maria? (Gesto com as mãos)

Aluna 3:

Viu na praça quem queria? (Gesto com as mãos)

Aluna 4:

A garota fez (pausa) que não via? (Mãos à cintura)

Aluna 1:

(Rodopia como em uma dança antes de indagar:)  
Passou as férias na Bahia?

BRINQUE DE POESIA (Coreografia, como descrevemos anteriormente)

Aluna 3:

A roda gigante só tremia? (Gesto abrindo os dois braços, imitando o tremor da roda gigante).

Aluna 4:

(Miau!) O seu gato só ronca e mia? (Mãos à cintura)

Aluna 1:

Viu um leão loiro na padaria? (Gesto com a mão à altura do olho)

Aluna 2:

(Rá...) Riu de um palhaço que não ria?

BRINQUE DE POESIA (Coreografia, como descrevemos anteriormente)

Aluna 1 e 2:

(Viram-se uma para a outra)  
Curte a natureza em harmonia?

Aluna 3 e 4:

(Viram-se uma para a outra, também)  
Ouve os pássaros em cantoria?

Aluna 1:

(Vira-se para o público)  
Ama as ondas do mar

Aluna 2:

em calmaria?  
(Vira-se para o público, gesto com as mãos)

Aluna 3:

(Vira-se para o público, gesto com as mãos)  
Olha a vida

Aluna 4:

(Vira-se para o público, gesto com as mãos)  
com muita alegria?

BRINQUE DE POESIA (Coreografia, como descrevemos anteriormente)

Aluna 1:

Quer rimar noite e dia? (Põe a mão direita à frente, à altura da cintura).

Aluna 2:

Descobrir das palavras a melodia? (Põe a sua mão sob a mão da colega)

Aluna 3:

Gosta de embarcar na fantasia? (Repete o gesto da aluna anterior)

Aluna 4:

Cedo, tarde, noite, dia? (Repete o gesto da aluna anterior)

(Levantam as mãos que estavam umas sob as outras para o alto e finalizam dizendo:)

BRINQUE DE POESIA.

(Elias José, *Um jeito bom de brincar*, 2002)

Observamos que a *performance* do poema, cujo autor é Elias José, foi realizada de forma bastante teatral e coreografada, pois as quatro alunas buscaram traduzir os

sentidos do poema por meio da expressão da voz, aliada à expressão corporal e à dança, sendo o espaço do palco também aproveitado pelo grupo.

Este poema, desde o seu título, *Um jeito bom de brincar*, revela ser um convite ao lúdico. Todos os versos compõem-se por interrogações que expressam diversas situações do dia a dia da criança. Como resposta a essas questões vem o convite, expresso no verso que constitui o refrão do poema: “Brinque de poesia”.

O caráter lúdico desse refrão foi traduzido pela coreografia realizada pelas meninas antes de dizer o verso, enfatizando, assim, o ritmo do texto. Notamos também uma certa improvisação por parte das executoras ao acrescentarem ao poema a expressão de riso: “Rá!” e a onomatopeia: “miau!” – certamente para imprimir-lhe mais expressividade

O eu lírico do texto destaca que a brincadeira poética cabe nos momentos mais inusitados, em qualquer lugar ou ocasião. Como resultado dessa *performance*, ficou claro para o público ouvinte a natureza lúdica do poema e o convite para participar da brincadeira poética.

## 2º Poema:

(Um grupo de alunos posicionou-se em fila indiana, no corredor do teatro, onde iniciam a *performance*, em direção ao palco: caminhando com as mãos no antebraço do colega, simulam o movimento do trem. Começam lentamente a declamação do refrão e vão agilizando, gradativamente, a vocalização, enquanto movimentam-se até o palco)

### Todos:

Café com pão  
Café com pão  
Café com pão  
Café com pão  
Café com pão  
Café com pão...  
Tsssssssss... (pausa)

*Trem de ferro*, de Manuel Bandeira

Café com pão  
Café com pão  
Café com pão  
Café com pão  
Café com pão...

### Aluno 1:

Virge Maria (pausa) que foi isto maquinista? (Voz de espanto)  
(Alunos param, um ao lado do outro, de frente ao público)

Aluno 2:

Agora sim

Aluno 3:

Café com pão (Ritmo rápido. Os alunos movimentam-se novamente pelo palco, simulando o movimento do trem)

Aluno 2:

Agora sim

Aluno 1:

Café com pão

Aluno 2:

Agora sim

Voa, fumaça

Aluno 3:

Corre, cerca

Aluno 1:

Ai seu foguista

Aluno 2:

Bota Fogo

Na fornalha

Aluno 2 e 3:

Que eu preciso

Todos:

Muita força (Falam mais rápido e forte)

Muita força

Muita força

Oô.. (Bem prolongado)

Café com pão (Ritmo rápido, os alunos movimentam pelo palco, simulando o movimento do trem)

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Oô...

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Café com pão...

Aluno 1:

Foge, bicho (Ritmo rápido, os alunos movimentam pelo palco, simulando o movimento do trem)

Aluno 2:

Foge, povo

Aluno 3:

Passa ponte (Ênfase na palavra)

Aluno 4:

Passa poste

Aluno 1:

Passa pasto

Aluno 2:

Passa boi

Aluno 3:

Passa boiada

Aluno 4:

Passa galho

Aluno 5:

De ingazeira

Aluno 1:

Debruçada

Aluno 2:

No riacho

Aluno 3:

Que vontade

Aluno 4:

De cantar! (Prolonga bastante o aaaaa, cantando o verso)

Todos:

Oô... (Bem prolongado)

Café com pão (Ritmo rápido, os alunos movimentam-se pelo palco, simulando o movimento do trem)

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Ôo....

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Oô...

Aluno 1:

Quando me prendero (Alunos param, um ao lado do outro, de frente ao público)

No canaviá

Aluno 2:

Cada pé de cana

Era um oficiá.

Todos:

Oô... (Bem prolongado)

Aluno 3:

Menina bonita

Aluno 4:

Do vestido verde (Ênfase na palavra)

Aluno 5:

Me dá tua boca

Aluno 2:

Pra matá

Aluno 3:

minha sede

Todos:

Oô... (Bastante prolongado. Os alunos movimentam-se pelo palco, simulando o movimento do trem)

Vou mimbora vou mimbora (Cadência mais rápida, em todo o verso)

Não gosto daqui

Nasci no sertão

Sou de Ouricuri

Oô... (Repete por 3 vezes)

Aluno 1:

Vou depressa (Cadência mais rápida)

Aluno 2:

Vou correndo

Aluno 3:

Vou na toda

Aluno 4:

Que só levo  
Aluno 5:  
 Pouca gente  
 Todos:  
 Pouca gente  
 Pouca gente...  
 Pouca gente  
 Pouca gente...  
 (Vão ralentando)  
 Pouca gente  
 Pouca gente...  
 Pouca gente  
 Pouca gente...(Bem lento)

Tssssssssssssssss...  
 (O grupo abaixa o volume da voz até que o som silencie).

(Manuel Bandeira, *Trem de Ferro*, 2000)

Este segundo poema, *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira, consiste em uma imitação sonora de um trem em movimento. Sua riqueza está centrada no ritmo e na sua musicalidade baseada na métrica, na aliteração e na assonância. De forma bastante criativa, o grupo de alunos – 2 meninas e 3 meninos – iniciou a *performance* do poema quando, aproveitando o corredor que dá acesso ao palco, em fila indiana - com o braço à altura do cotovelo do colega – iniciaram uma marcha como se encenassem o movimento do trem, dizendo: ca FÉ com PÃO / ca FÉ com PÃO / ca FÉ com PÃO / ca FÉ com PÃO...

A repetição desse verso produz uma sequência de sons oclusivos explosivos, que em alternância com sons fricativos assemelha-se ao barulho proveniente do deslocamento de uma locomotiva sobre trilhos. Além da harmonização dos elementos do poema por meio da marcação das sílabas poéticas, pela mímica corporal, o grupo deixou claro ao público receptor que se tratava do movimento do trem. Os versos iniciais foram vocalizados pelos alunos mais lentamente e foram, de forma gradativa, aumentando o ritmo até que houve uma parada, expressa pela onomatopeia tssssss..., que nos remete ao frear do trem. Então, os alunos disseram o título do poema, e iniciaram, de fato, o texto.

A interrogação do verso "Virge Maria, que foi isso maquinista?" vocalizada por um aluno com um tom de susto, espanto, cortou o ritmo do primeiro estribilho, como se fosse uma pausa no raciocínio, dando início a uma nova melodia no poema. Trata-se do prosseguir da viagem iniciada, agora já com o meio de locomoção embalado em velocidade: "Agora sim / café com pão / Agora sim / voa fumaça"...

Na vocalização, percebemos que os alunos marcaram com três versos repetidos os “tempos” do poema, a saber: seu início com os versos: “Café com pão / Café com Pão / Café com pão”, o meio da viagem, que se dá com a seguinte repetição “Muita força/ Muita Força/Muita Força” e o fim do trajeto, com “Pouca gente / Pouca gente / Pouca gente”. A série de sons consonantais (aliterações) imprimiram à leitura uma cadência que sugeria a ideia de deslocamento em diferentes velocidades. Os versos “passa ponte / passa poste / passa pasto”, por exemplo, transmitiam a ideia de que o passageiro avista, durante a viagem de trem, em *flashes* súbitos a paisagem e, por isso foram ditos rapidamente pelo grupo declamador.

Os alunos esmeraram no som onomatopaico das vogais “Oô”, que reproduz o apito de vapor do trem. Este som exige um arredondamento labial para a sua emissão e parece-nos remeter a um movimento de bocejo, de sono. As diferentes tonalidades vocais utilizadas pelo grupo declamador contribuíram ainda mais para a expressividade do poema, que é marcado pela oralidade interiorana expressa, por exemplo, nas palavras “prendero, canaviá, oficiá, matá, mimbora”. Os estudantes destacaram, assim, a linguagem do texto, cuja seleção vocabular confere um aspecto de cantiga e folclore, transportando o leitor a uma paisagem rural.

Quando deparamo-nos com o verso “que vontade de cantar”, percebemos que o aluno vocalizou a palavra “cantar” alongando o último som vocálico desse vocábulo, imprimindo-lhe um tom diferente, assemelhando-se ao canto. Assim conseguiu traduzir a satisfação do eu lírico de voltar ao passado, às viagens de trem, por meio da memória e, certamente, a alegria de um menino que brinca de viajar de trem.

Os alunos enfatizam os versos em que o poeta utiliza-se da personificação, tais como: “Menina bonita / do vestido verde/ me dá tua boca / pra matá minha sede”, cujo significado refere-se à cana de açúcar, usada literalmente, no passado, na época da safra da cana de açúcar, para matar a sede.

Na última estrofe, assim como o trem de ferro, o eu lírico também tem pressa de chegar: “Vou depressa / Vou correndo / Vou na toda” dando a ideia de velocidade e continuidade. Porém, os últimos versos “Pouca gente / Pouca gente” remetem-nos a um sentimento de desilusão e decepção, a entonação enfraquece como se o trem fosse parar, mas os alunos prosseguem um pouco mais, provavelmente traduzindo as reticências do poema, levando-nos a acreditar que a viagem ainda está em continuidade.

A seguir, apresentamos fotos da *performance* e da recepção desse poema:



Foto 7 - O início da *performance* do poema *Trem de ferro*, de Manuel Bandeira.



Foto 8 - A expressão corporal dos alunos enriqueceu essa apresentação.



Foto 9 – A recepção do público ao final da *performance*.  
Fonte das fotos: registros feitos por nós. Uberlândia – 2011.

A apresentação do poema de Manuel Bandeira foi aclamada pelo público que assoviou, aplaudiu e se emocionou com a *performance* dos alunos. Naquele momento, o professor W deixou no ar essa indagação: *Quem é que não fica com saudades de andar de trem ao ouvir um poema como este?* (W, Recital de Poesias, 2011).

O segundo dia do Recital Poético foi marcado por textos produzidos pelos próprios alunos. Destacamos que, curiosamente, quase a metade dos poemas apresentados em todo o recital constituem dessa produção. Dentre os alunos poetas, incluíram-se os participantes da *Oficina de Leitura* que passaram por todas as etapas da existência de um poema, segundo a teoria zumthoriana: “1. produção 2. transmissão 3. recepção 4. conservação 5 (em geral) repetição”. A *performance* abrange as etapas 2 e 3 e no caso de haver improvisação 1, 2 e 3 (ZUMTHOR, p. 33, 1997).

As *performances* abordadas a seguir restringem-se aos alunos da oficina. Inicialmente, analisamos a apresentação do poema *Dores*, produzido pela aluna M, e apresentado por ela e uma colega.

No palco, a dupla foi recebida com aplausos e alguns assovios, pois as meninas vestiam-se graciosamente, compondo um figurino romântico, já antecipando a temática do texto. A seguir, apresentamos a transcrição do poema apresentado:

*Dores* (As duas alunas falam o título juntas, jogando pétalas de flores no cenário).

Aluna 1:

Um corte no dedo, (Gestos com as mãos)  
 uma ferida.  
 Uma dor que logo passa... (Fala rapidamente os versos)  
 Nada se compara à dor que estou sentindo agora (Mãos no peito)  
 Uma dor como algo que se vai  
 Uma dor de um amor perdido  
 Uma dor que não passará agora.

Aluna 2:

(Dá um passo a frente e diz:)  
 Sinto-me como Julieta sem Romeu. (Fala rapidamente os versos)  
 É como se tivesse  
 aberto uma cicatriz  
 que há muito tempo estava fechada  
 por um amor que agora está muito longe, (Gesto com as mãos)  
 muito além dos meus devaneios, (Destaca a palavra)  
 em um lugar onde eu sei  
 que não posso ir  
 e nem encontrar a pessoa que tanto amo. (Passo de dança)

Aluna 1:

Mas possuo esperança de um dia poder encontrá-lo, (Fala rapidamente os versos)  
 poder vê-lo novamente,  
 tocar na sua face, nos seus lindos cabelos castanhos.

Aluna 2:

Agora resta-me sentar na varanda de casa, (Senta-se em uma cadeira)

Aluna 1:

assistir ao espetáculo do crepúsculo se formando,

Aluna 2:

esperar a lua nova aparecer (Levanta-se)  
 e ficar ali (pausa) até o amanhecer do dia,

Aluna 1:

para que talvez (Destaca a palavra)  
 na noite seguinte,  
 neste mesmo lugar,  
 ao eclipse da lua

Aluna 2:

você possa aparecer  
 para eu amá-lo (Mãos dadas)

Ambas:

até o resto de nossas eternidades. (Destaque ao desfecho).

(M, *Dores*, Recital 2011)

O poema produzido pela aluna M tem um forte tom melancólico e foi executado com atenção pelas duas adolescentes. Por não possuir rima, o poema aproxima-se do texto narrativo. As alunas utilizaram-se, na *performance*, além da voz, da expressão corporal, pois as jovens gesticularam com as mãos, caminharam pelo palco, utilizaram-se da expressividade do rosto etc., sempre acompanhando os sentidos do poema. Mesmo assim, o ritmo um pouco acelerado do dizer poético desnudou a timidez que acompanhava

as executoras. Afinal, como afirma Zumthor (1997, p. 14-15), a voz “informa sobre a pessoa por meio do corpo que a produziu: mais do que por seu olhar, pela expressão do seu rosto, uma pessoa é ‘traída por sua voz’”. A seguir, imagens dessa *performance*:



Foto 10 - As alunas executam o poema *Dores*, trabalhando com o espaço cênico e com a expressão corporal.

Fonte: registro feito por nós. Uberlândia –2011.

Durante a *performance* das garotas, em um determinado momento, as alunas simularam um passo de dança e, em outro, uma delas sentou-se em uma cadeira previamente colocada no palco. Pareciam compactuar com as concepções zumthorianas segundo as quais se relaciona a *performance* não somente ao corpo, mas ao espaço, que é ao mesmo tempo “lugar cênico e manifestação de uma intenção do autor” (ZUMTHOR, 2007, p. 41). O espectador ouvinte percebe então uma alteridade espacial, rompendo com o “real” ambiente, na situação performancial, que consiste em uma operação cognitiva, fantasmagórica, que coloca o sujeito em cena em relação ao mundo e a seu imaginário.

Ouvindo o poema, pudemos logo perceber um diálogo intertextual com as leituras da série romântica de histórias de fantasia sobre vampiros, *Twilight*, composta pelos livros *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse* e *Amanhecer*, da autora americana Stephenie Meyer (2009).

A saga<sup>36</sup> que trata do amor arriscado entre a jovem Bella e o vampiro Culler foi muito bem aceita pelo público jovem: vendeu cerca de 100 milhões de cópias ao redor do mundo, sendo traduzida para mais de 37 idiomas e ganhou, também, versões fílmicas.

A influência da literatura de apelo popular divulgada pela mídia, cuja qualidade é por vezes questionada pelos órgãos públicos, por estudiosos e por educadores, remete-nos a uma reflexão similar à feita anteriormente sobre aquilo que se deve ler em literatura. Devemos utilizar em nossas escolas apenas as obras consagradas ou deve-se incluir a literatura popular? Os livros “da moda” devem constar das leituras de nossos alunos?

Não se pode desconsiderar que a ampla divulgação da mídia e os apelos do mercado consumidor contribuem para que o público se interesse por essas obras. A nosso ver, consideramos válidos todos os tipos de leitura, desde que o jovem leitor não se limite apenas a um gênero específico. Afinal, a “literatura da moda” assim como a literatura oral pode certamente servir de ponte para outras práticas leitoras. Da mesma forma, o contato do educando com manifestações culturais diversas tais como filmes, músicas, teatro, dança pode, numa perspectiva comparativa com obras literárias, enriquecer e solidificar a sua formação leitora.

Percebemos no poema *Dores*, cenas que nos remetem não apenas aos livros da Saga *Crepúsculo* ou aos filmes da série, mas aos devaneios adolescentes, comuns na fase juvenil, a busca de um grande amor e de suas emoções. Identificando-se com o texto por meio da voz das executoras, o público ouvinte conseguiu, naquele momento, compreender imediatamente as mensagens contidas no poema, e daí provém o prazer dessa escuta, compartilhado simultaneamente com o prazer do executor em dizê-lo poeticamente. Nesta situação, “todas as funções sensoriais se acham misturadas, em jogo que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo” (ZUMTHOR, 2007, p. 67).

Ao final da execução, o público aplaudiu calorosamente as alunas e demonstrou empolgação por meio de alguns assovios, gritos e aclamações. Devido ao nervosismo e à emoção daquele momento, as garotas erraram a saída do palco, causando o riso espontâneo da plateia.

---

<sup>36</sup> Essas informações estão disponíveis em: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Twilight\\_\(s%C3%A9rie\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Twilight_(s%C3%A9rie))>. Acesso em: 22 set. 2012.

Alguns poemas apresentados no recital, de autoria dos próprios alunos, revelaram também o tom romântico e a preferência dos jovens por poemas narrativos, de versos livres, como o texto a seguir, declamado em formato solo por R:

### **365 dias**

Na segunda me apaixonei por você,  
na terça te escrevi estas palavras.  
Na quarta te espiei por cima do muro  
mesmo sabendo que era errado.  
Sete dias da semana,  
todo dia do mês,  
eu quero que você saiba  
o que o meu coração sente.  
Eu vou deixar você saber  
que eu vou fazer de tudo,  
35 maneiras de te encontrar,  
trinta e cinco dias  
pra ter você comigo.

(R, Recital, 2011)

Esse poema de tom intimista centra-se no sentimento do jovem eu lírico, constituindo uma verdadeira confissão de amor à pessoa amada, exemplificando também o gosto do jovem adolescente pela temática amorosa. A passagem cronológica do tempo destaca-se no poema, contrastando com a emoção do eu lírico, pois o tempo é fugidio, mas o sentimento do jovem poeta é marcado pela constância e pelo desejo de ter a pessoa amada consigo.

Outros textos poéticos de autoria dos alunos revelaram um tom filosófico, versando sobre a vida e a solidão, temas universais do ser humano, como o apresentado pelo aluno A:

### **Minha vida**

Muitas vezes, passo  
por momentos inesperados.  
Muitas pessoas  
pensam que a solidão é apenas um gueto,  
mas quando você menos espera  
está sozinho com sua alma e o seu corpo.  
Às vezes pensamos que a vida  
é apenas um  
destino sem noção,  
que nos leva a questioná-la e levá-la a sério.  
O caminho do vento  
é que nem nossa vida:  
Leva-nos a destinos sem rumos  
e, muitas vezes, nos obriga

a chegarmos à verdadeira mentira para viver.  
 Muitas vezes, pensamos quem somos nós.  
 Às vezes descobrimos as nossas emoções,  
 mas nunca veremos o verdadeiro significado da vida.  
 [...]

(A, Recital, 2011)



Foto 11 - O poema *Minha vida*, declamado individualmente pelo aluno.  
 Fonte: registro feito por nós. Uberlândia –2011.

Em tom reflexivo, o texto de A fala sobre o grande enigma que é a vida do ser humano e da consciência da solidão. Interessante destacar que este foi o único poema lido no recital. Parecia ter sido produzido no calor do momento, daí a necessidade da leitura presa ao papel. O estudante demonstrou, pela vocalização bastante rápida, o seu nervosismo ao encarar o público. Percebemos pelo final do poema um tom pessimista do jovem poeta, ao afirmar no verso conclusivo: “nunca veremos o verdadeiro significado da vida”.

Uma das alunas participante da oficina declamou, junto com uma colega, o poema de Emily Dickinson, também de conotação filosófica e existencial, apresentando-o da seguinte forma:

Aluna 1: (De pé)  
Não sou ninguém. (Gesto com as mãos, cabeça baixa, demonstrando derrota.  
 Dirige-se à colega, que se encontra sentada em uma cadeira).  
 Quem é você? (Ênfase na pontuação)

Aluna 2: (sentada em uma cadeira)  
 Ninguém (Responde se levantando da cadeira)

Aluna 1:  
 –Também?

Então somos um par? (Indignação, espanto. Gestualiza com as mãos)

Aluna 2:

Não conte! Podem espalhar. (Pedido)

Aluna 1:

Que triste – ser – Alguém! (Tom de lamento. Caminha de um lado para o outro no palco)

Que pública – a Fama – (Abre os braços em direção ao público)

Aluna 2:

Dizer seu nome – como a Rã – (Tom de suspense...).

Ambas:

(As alunas viram-se uma de frente a outra, pegam nas mãos de forma cruzada, ajoelham-se e batem uma palma e dizem com descrença, pendendo a cabeça para o lado:)

Para as palmas da Lama!

Os poemas de Emily Dickinson (1830-1886), traduzidos recentemente por Augusto de Campos, caracterizam-se por uma liberdade sintática única, desprezando as fórmulas ou a regularidade convencional.

Como podemos perceber, neste poema, o eu lírico que se diz “Ninguém” trava um diálogo com outra personagem, que também se diz “Ninguém”. A presença do diálogo e a grande expressividade do texto fazem com que o poema se aproxime bastante da linguagem oral.

Nessa cumplicidade identitária, durante o diálogo que ocorre no texto, o eu lírico critica, em poucas palavras, as pessoas que são consideradas “Alguém” por meio da “Fama” – aqueles que se sobressaem tendo seu nome aclamado. Para isso, usa uma comparação: “Dizer seu nome como a Rã / para as palmas da lama” – expressando neste último verso a inutilidade da “Fama”. Ressaltamos que, como o eu lírico encontrou um par que também diz ser “Ninguém”, supõe-se que haja muitas pessoas que estejam no anonimato, fora da “Fama”. Fica subentendido pelo poema, então, que é melhor para um indivíduo estar nesta situação.

Pela *performance* da dupla feminina, percebe-se que as executantes preocuparam-se em destacar o diálogo que ocorre dentro do poema, enfatizando a expressividade dos versos, que no texto escrito revela-se pela pontuação abundante, além do uso das maiúsculas para destacar aos pronomes “Ninguém”, “Alguém” e, especialmente, a substantivo “Fama” .

A temática deste poema, de acordo com Arnaldo Nogueira Júnior<sup>37</sup> reflete as dificuldades que Emily Dickinson teve para ver seus poemas publicados, sendo até mesmo desencorajada, por um crítico, a desistir da carreira literária, porque seus poemas foram considerados bastante "extravagantes", e destoantes dos cânones vigentes na época. A poetisa teve sua obra completa publicada e reconhecida apenas postumamente.

Destacamos que quatro alunos participantes da oficina optaram pela apresentação de um texto de uma poetisa contemporânea, também de tom filosófico. Trata-se do poema da curitibana Alice Ruiz<sup>38</sup> que transcrevemos a seguir:

Aluno 1:

(Dá um passo a frente e começa)  
Do poeta tudo se espera,  
Faça um poema aí, eles dizem (Gestos abrindo os braços, dirigindo-se ao público)  
Que contenha a primavera  
Estação que ainda vem.

Aluno 2:

Um poeta se comanda  
Basta acionar, eles pensam  
Que o poema anda  
Envie-me um soneto até a noite  
Quero um haikai de manhã  
Tenho uma ideia brilhante  
Para inventar este instante

Aluno 3:

(Fala bastante pausado)  
Ao poeta se encomenda  
Rimas ricas, por favor,  
Não se esqueça das alterações  
De ser raro, clara e breve  
Nos dê hoje, tudo que nos deve

Aluno 4:

(Fala também bastante pausado)  
Crie desejos  
Invente necessidades  
Encante a todos  
Com a sua capacidade  
Pagamos pouco, é verdade,  
Mas você pode receber mais tarde  
Afinal, (pausa) o poeta  
Vive de ventos, flores e sonhos  
Basta, pensam eles,  
Alimentar a sua vaidade

<sup>37</sup> Informação disponível no site: <http://www.releituras.com/quemsomos.asp>>. Acesso em: 15 set. 2011.

<sup>38</sup> Poema disponível em: <<http://leiovejoeescuto.blogspot.com/2009/07/chico-buarque-e-tom-jobim-anos-dourados.html>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

Aluno 1:

Me empresta tua emoção aí, artista (Gesto com as mãos dirigindo-se ao público)  
É o que todos esperam

Mas não tem ninguém à vista (Destaque à palavra)  
Querendo ouvir a poesia (interrompe a declamação, pois esquece um trecho do texto. Após uma pequena pausa, prossegue:)  
Que faz o coração do poeta  
Quando silencia.

(Alice Ruiz)

Esse poema da Alice Ruiz possui versos livres e sem rimas, aproximando-se também do texto narrativo. Exemplo de metapoema, a autora fala do texto sob encomenda, concebido como uma prática de produção poética mecânica, previsível. Valendo-se da função conativa ou apelativa da linguagem, a poetisa aproxima a linguagem do texto da oralidade, por exemplo, nos versos: “Faça um poema aí, eles dizem” / “Envie-me um soneto até a noite” / “Quero um *haikai* de manhã”, dentre outros.

Percebemos, nesse sentido, uma ironia do eu lírico em relação à visão equivocada das pessoas diante do fazer poético que, ao contrário do que se pensa, é um ofício árduo que demanda esforço, inspiração e criatividade. Notamos também uma crítica à desvalorização do trabalho do poeta nos versos: “Pagamos pouco, é verdade, / mas você pode receber mais tarde / afinal, o poeta / vive de ventos, flores, sonhos / basta alimentar a sua vaidade”.

A estrofe final apresenta uma oposição em relação às outras estrofes, pois o eu lírico afirma que ninguém quer ouvir a poesia feita pelo coração do poeta, quando este silencia. Em outras palavras, estes versos parecem enfatizar que é no silêncio, na interioridade do coração humano que nasce a poesia.

A vocalização do texto, feita pelo quarteto de alunos, realizou-se de forma ritmada e pausada, deixando clara a mensagem do poema. Entretanto, no desfecho da execução, um dos alunos esqueceu um pequeno trecho do verso, provavelmente pelo nervosismo por estar diante da plateia. Apesar da falha, o jovem concluiu o poema, sob o aplauso do público, que parece ter reconhecido o esforço daqueles jovens declamadores.



Foto 12 - O quarteto de alunos executa o poema de Alice Ruiz.  
Fonte: registro feito por nós em Uberlândia –2011.

As apresentações desse Recital no ambiente escolar foram bastante relevantes para nossa pesquisa, pois pudemos comprovar que “o texto poético oral não se restringe a um contexto enunciativo exclusivamente verbal” (ALCOFORADO, 2009, p. 4-5). Isto é, não se limita à ação vocal exclusivamente, visto que “aspectos translinguísticos”, próprios do discurso oral, juntaram-se à voz dos jovens declamadores conferindo-lhe assim maior concretude, tais como: “os gestos, a dicção entonacional, as pausas, a mímica facial, os movimentos corporais, até mesmo o estímulo da plateia” que englobam a poética oral no momento exato da *performance*.

Portanto, a *performance* completa implica mais que simplesmente falar/ler o texto para os outros, pois inclui, além disso, coragem, concentração, disposição de interpretar as palavras. Engloba também o carisma humano, a capacidade expressiva do(a) executor(a) e, sobretudo, a emoção de estar diante do outro e de ser compreendido. Sendo assim, a *performance* abarca a recepção do texto, a qual se comprovou parcialmente nesse evento pelos indícios apresentados pelo público, tais como: pela expressão facial das pessoas, pelos comentários, aplausos, gritos ocorridos concomitantemente ao ato performático. Outros vestígios se manifestarão ainda, pois a poesia é “perpetuamente suscetível de repetir-se em outro instante”, de se propagar por meio do processo receptivo, reengendrando circunstâncias outras da experiência do ouvinte, “no instante de comunhão poética” (PAZ, 1976, p. 53).

### CAPÍTULO III

#### ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR: A ORALIDADE POÉTICA NAS PRÁTICAS INFORMAIS DE UM JOGRAL CONTEMPORÂNEO

Para onde é que vão os versos  
que às vezes passam por mim  
como pássaros libertos?

Deixo-os passar sem captura  
vejo-os seguirem pelo ar  
- um outro ar, de outros jardins...

(Cecília Meireles)

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa realizada com um grupo de declamadores<sup>39</sup> – o Jogral QL – que protagoniza um programa poético radiofônico contemporâneo e, eventualmente, apresenta-se em público. Pretendemos, nesta investigação, compreender o complexo processo de *performance* e recepção do texto poético vocalizado – presencial ou midiaticizado – nos diferentes espaços em que este grupo atua. Neste intuito, não só acompanhamos seus ensaios e gravações, como também realizamos entrevistas com os(as) declamadores(as) e com alguns ouvintes do programa de rádio.

Nossa proposta constitui certamente um campo bastante desafiador, pois envolve as múltiplas recepções suscitadas pela leitura literária em que o fenômeno recepcional pode se manifestar de várias maneiras,

[...] abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de apresentá-lo, de escrever uma crítica e ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo (STIERLE, 1979, p. 135-136).

Assim, buscamos descrever e analisar a *performance* e recepção do jogral poético, enfocando quatro momentos: os ensaios do grupo; a gravação do programa radiofônico; as apresentações do jogral ao vivo com a presença do público e o instante da *performance* midiaticizada pelo rádio. Com esse enfoque, visamos analisar as seguintes

<sup>39</sup> Trata-se do Jogral QL, que apresenta o programa *A Poesia nas Asas do Tempo*, às quintas-feiras, às 20 horas, pela Rádio Universitária, 107, 5 FM, há mais de dez anos, em Uberlândia - MG.

categorias: o espaço em que ocorre a declamação; a linguagem musical; voz e corpo em *performance*; e tempo, memória e recepção.

Como suporte teórico, além dos conceitos zumthorianos (2007) sobre *performance* e recepção, utilizamos principalmente as concepções de Bajard (2005), sobre oralidade, vocalidade e leitura em voz alta e de Jauss (1979), sobre a experiência estética. Recorremos também às considerações da antropóloga Petit (2010), sobre leitura e mediação literária, e a Poulet (1992), quanto às concepções de tempo, espaço e memória.

Desta forma, esperamos por meio de um olhar minucioso e reflexivo, caracterizar o fenômeno da oralidade poética em uma situação informal de educação e cultura, desvendando, assim, a natureza e funções do nosso objeto em relação às teorias da *performance* e da recepção.

### **3.1 Histórico do Jogral QL: uma disponibilidade fundamental**

Ao esboçarmos este capítulo, os semblantes de rostos não muito jovens, mas bastante comunicativos ressurgem em nossa memória. Estes referem-se aos dez componentes do Jogral QL, aos quais denominamos, nesta pesquisa, pelas iniciais de seus nomes. Em conversas acolhedoras, estas pessoas revelaram-nos interessantes aspectos da história do grupo poético do qual se orgulham de fazer parte.

Tais integrantes são profissionais de diversas áreas e possuem em comum um enorme amor pela Literatura. Todos são duplamente mediadores poéticos, já que usufruem da fonte poética em seus ensaios semanais, além de levarem a poesia pelas ondas sonoras do rádio, há mais de uma década.

A seguir, apresentamos uma breve caracterização dos componentes deste grupo, elencando algumas de suas características para facilitar a sua identificação, no decorrer desta pesquisa:

- JC – fundador do jogral: professor universitário, aposentado na área de Engenharia Mecânica. Atualmente é escritor na área literária.
- B – uma das primeiras integrantes do jogral, desde maio de 2000: professora universitária aposentada, formada em Letras.

- P – participa do grupo desde sua fase inicial, junto com JC e com B: professor universitário, aposentado na área de Arquitetura.
- I – é bibliotecária: decidiu participar do jogral após assistir uma apresentação do mesmo, em 2001.
- M – é jornalista e trabalha, atualmente, em uma Rádio: responsável pela trilha sonora que acompanha as declamações do jogral. Entrou para o grupo por convite da bibliotecária I.
- A – português aposentado, veio para o Brasil com 18 anos, trabalhando aqui como representante comercial: entrou no jogral em 2004, quando o grupo preparava um recital de *Poesia Portuguesa Contemporânea*, atendendo à necessidade de alguém com um sotaque português.
- E – culinária, sempre acompanhava o esposo A nos ensaios: por isso, rendeu-se à poesia, agregando-se ao grupo.
- L – pedagoga: ingressou no jogral junto com seu esposo, R, depois de assistirem a uma apresentação do grupo, em um recital. A partir do convite de I, o casal aceitou fazer parte do grupo poético.
- R – professor universitário, graduado em Biomedicina.
- H – economista e formada em Letras Neolatinas: filha de P, ingressou no jogral a partir da terceira reunião, ao substituiu um componente que havia faltado. Desde então, sempre acompanha o pai nas atividades do grupo.

Observamos que, no Jogral QL, seis componentes possuem vínculo familiar, e parece-nos que estes laços contribuem de maneira positiva para participação assídua dos declamadores no grupo poético. Por pertencerem ao mesmo círculo, eles são motivados a comparecerem juntos aos ensaios e gravações e à leitura em parceria, sempre um incentivando o outro. Da mesma forma, o vínculo afetivo entre todos, gerado pela imensa amizade que cultivam nesses encontros contribui, essencialmente, para o fortalecimento da equipe.



Foto 13 - O Jogral QL reunido em confraternização, após o ensaio de um recital, na casa de um dos declamadores, em setembro de 2011. Da esquerda para a direita: A, H, P, M, I, JC, R, L, B e E.  
Fonte: registro feito por nós.

Constatamos também que seis participantes do jogral<sup>40</sup> pertencem à área da educação, sendo dois deles licenciados em Letras e os demais em outras áreas, a saber: Pedagogia, Biomedicina, Engenharia e Arquitetura. Aqueles que não pertencem ao campo educacional são das áreas de Biblioteconomia, Jornalismo, Economia e Comércio. O levantamento desses dados sugere-nos que o gosto pela Literatura é universal, não se restringe àqueles que se dedicam aos estudos de Letras, o que pode ser comprovado, por exemplo, pela formação do idealizador do jogral que se deu na área da Engenharia Civil.

Destacamos que a prática poética desses declamadores em estúdio envolve, além da sensibilidade e do trabalho conjunto, a sua intuição, visto que todos são amadores na função radiofônica, com exceção de M, que trabalha como locutor.

Embora o ser humano necessite da arte – e da poesia – em todas as fases da vida, a atividade artística nem sempre encontra lugar no cotidiano das pessoas que estão na fase produtiva de trabalho. No caso deste grupo, boa parte dos componentes é aposentada, o que parece comprovar essa realidade cultural brasileira.

<sup>40</sup> Cada um dos atuais componentes e ex-componentes do Jogral QL autorizou-nos a divulgação de suas fotos e imagens nessa pesquisa. O nome dos declamadores, no entanto, foi aqui preservado.

A não utilidade prática da arte poética remete-nos à própria origem dos jograis. Segundo Tufano (1989, p. 104), a palavra jogral “vem do latim *jocularis*”, que, significa “divertimento”. Na lírica medieval, os jograis eram constituídos de recitadores, cantores e músicos populares que representavam, junto com os segreiros, a antiga cultura popular da Península Ibérica, divertindo as pessoas em praças, feiras e cerimônias festivas. A poesia, ligada à música, era composta por trovadores e cantada pelos jograis, que se expressavam em linguagem popular, menosprezada pelos intelectuais, da época. Neste sentido, os jograis

[...] distinguiam-se dos clérigos, que se expressavam em latim, desprezavam a língua vulgar e usavam termos pejorativos [...] para aqueles que se exibiam nas feiras e praças. Esses clérigos eram os responsáveis pelo registro escrito dos textos. Assim, dado o seu desprezo pela cultura popular, poucos textos nas línguas faladas pelo povo, anteriores ao século XII, foram escritos, copiados e preservados (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogral>>).

Percebemos que a prática dos jograis e de outras atividades artísticas, no passado, já carregava indícios de marginalização. Isso parece se aplicar ainda em relação à arte contemporânea. Em se tratando do Jogral QL, mesmo exercendo um importante papel cultural na divulgação da poesia e de poetas da Literatura, o grupo realiza um trabalho como “colaborador”. Considerada como arte supérflua, a recitação de poesias constitui uma arte limitada, por vezes, a voluntários e a um público, igualmente restritos em nossa sociedade – pertencente à “cultura das bordas” sobre a qual nos referimos no primeiro capítulo dessa pesquisa.

J.C desempenha um papel fundamental no jogral como idealizador, diretor e organizador dos textos e das falas do grupo, registradas em cadernos-roteiros, para direcionar os ensaios. Sendo um leitor em potencial – de romances, contos e poemas – desde a adolescência, é muito provável que o surgimento do grupo esteja diretamente relacionado ao processo de recepção vivenciado por ele, que se verifica em sua fala:

*O jogral nasceu de uma necessidade minha de viver uma experiência de declamação, de ver a poesia sair do papel, sair do livro (JC, Entrevista, 2011).*

Essa “necessidade” de JC vocalizar poesia pode constituir uma das reações desencadeadas pelo potencial receptivo dos textos literários, tendo em vista sua experiência como leitora.

A maioria dos declamadores do grupo QL sempre gostou de ler, desde a adolescência, porém afirmam que o interesse pela leitura aumentou: *Sempre fui uma leitora, depois do jogral, piorou* – brinca H, com muita espontaneidade. *Com a motivação do grupo, fiquei muito interessada em Literatura. [...] Hoje eu participo do clube do livro* - afirma L. Tal interesse confirmou-se em alguns diálogos interessantes que presenciamos no grupo a respeito de autores canônicos da nossa Literatura, suscitados por documentários televisivos.

Para justificar o gosto pelas práticas leitoras, os mediadores recorreram, com frequência, em seus depoimentos à influência escolar e familiar:

*Nós morávamos na Vila Gargantas e era comum: o que chegava primeiro trazia uma cadeira para o passeio de casa. [...] e ali se declamava poesia* (P, ENTREVISTA, 2011).

*[...] meu pai gostava muito de ler. Morávamos numa cidade pequena e ele levava jornais, revistas pra nós. Então criou a gente assim, muitos filhos gostando de ler. [...] Leitura é a melhor coisa que existe, é apaixonante... é um alimento mesmo pra alma* (B, Entrevista, 2011).

*[...] na minha escola, toda semana a gente declamava poesia e aquilo me marcou* (E, Entrevista, 2011).

*Minha avó contava história a tarde inteira. Ela contava de memória, às vezes ela inventava [...]. Minha mãe tinha muitos livros, toda coleção de Literatura Brasileira e Portuguesa. Ela gostava da crítica da Literatura e da Linguística também, com isso eu ia nos livros dela. Isso influenciou muito a minha formação de leitora* (H, Entrevista, 2011).

Estas falas confirmam a importância das experiências mediadoras na infância na formação do hábito de leitura. Segundo Petit (2010, p. 48), para que alguém aproprie-se afetivamente dos textos, é necessário que se tenha em sua experiência um contato com alguém próximo “que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, [...] entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso”.

Em outras palavras, as mediações de leitura, especialmente no âmbito familiar, contribuem de forma significativa na formação do leitor, sendo a experiência da oralidade fundamental neste processo. Ampliadas para o contexto educacional e social, as mediações consolidam e intensificam o processo da leitura que perpassa vários momentos da vida de uma pessoa.

De fato, a poesia constituiu o motivo central para que se fortalecessem as relações pessoais do grupo QL, marcadas pela afetividade. Estes declamadores “Sem ingenuidade, sentem que o que fazem [...] é em grande medida uma história de amor: com aqueles que os acompanham e com os objetos do seu trabalho” (PETIT, 2010, p. 37). Isso pode ser comprovado pelos depoimentos, tais como:

*Entrei no grupo por amor à poesia, porque encontrei um ambiente muito bom, caloroso (B, Entrevista, 2011).*

*A gente se sente bem com todos, parece uma família (A, Entrevista, 2011).*

*É lógico que a poesia é o elo principal, mas existe respeito entre as pessoas, existe carinho entre nós, vontade de encontrar o grupo, brincadeiras [...]. Acho que a poesia também oferece a possibilidade de você ser quem você é, e se divertir. Antes de pensar no público que vai nos ouvir, estamos pensando em nós... (L, Entrevista, 2011).*

*O que o jogral oferece para nós é incomensurável! Cada momento nosso, no jogral, é um momento especial, pois a motivação que um conjunto de pessoas trabalhando junto cria faz com que a sua capacidade de emoção cresça... E o prazer do texto acontece por causa disso (P, Entrevista, 2011).*

O mediador JC relatou-nos como se deu o nascimento do grupo. Em 2000, era um dos associados do *Instituto de Artes e Cultura do Triângulo* – IAT – onde havia reuniões semanais sobre arte e cultura. No local, ficou conhecendo B e P, dentre outras pessoas que também frequentavam o instituto. A partir desta época, iniciaram algumas reuniões, a convite de JC, em sua casa, para discutir sobre Literatura. Nestes encontros, JC selecionava, antecipadamente, alguns livros e poemas para leitura e discussão.

Com o tempo, o grupo foi se ampliando e se fortalecendo. JC decidiu, então, apresentar poemas no formato de saraus<sup>41</sup>, também na sua residência. Houve dois desses eventos, em 2000 e em 2002, para os quais cada pessoa trazia um poema para declamar.

A ideia do programa de rádio e da introdução de uma trilha sonora para o acompanhamento da declamação surgiu pouco tempo depois, idealizada por M, ao assistir

---

<sup>41</sup> Tive a oportunidade de participar de um desses saraus e considerei a experiência bem interessante. Apresentei, na ocasião, o poema *Soneto da Fidelidade*, de Vinícius de Moraes, o qual sabia de memória. Observei que todos os presentes gostavam muito de poesia, sendo a recepção da plateia muito positiva. Além disso, o fato de estar ao ar livre, em noite de lua cheia, em um espaço agradável, com aquele público seletivo, favorecia a *performance* e a recepção.

a um dos ensaios do grupo. Na época, comemorava-se o Centenário do nascimento de Carlos Drummond de Andrade, que foi tema do 1º programa radiofônico, com o Recital *Vasto Mundo*, apresentado em outubro de 2002. No mês seguinte fizeram *Mulher: Musa e Poeta*<sup>42</sup> – um programa que reuniu quatro poetisas: Cora Coralina, Cecília Meireles, Adélia Prado e Florbela Espanca. A partir de então, os participantes iniciais foram convidando outros amigos para fazerem parte do grupo e o jogral foi se constituindo por *uma questão de momento, de afinidade, de energias. Todos focados no mesmo interesse – a literatura, a amizade* (I, Entrevista, 2011).

Em seus recitais, os declamadores costumam destacar os grandes nomes da Literatura brasileira, como Drummond, Manuel Bandeira, Murilo Mendes, Adélia Prado, Olavo Bilac, dentre outros. Todavia, incluem os poetas não canônicos ou menos conhecidos para divulgar seus textos, já que *a poesia não pode ficar no silenciamento, é preciso dar voz a esses textos*” (JC, Entrevista, 2011). Até o momento já incluíram mais de 200 poetas em seus recitais, em cerca de 73 gravações radiofônicas.

Ao organizar os roteiros para os ensaios, JC preocupa-se em orientar o grupo (e mesmo os ouvintes) para uma provável interpretação dos poemas. Isso é feito cuidadosamente, por meio de uma pequena narrativa que sempre introduz antes de cada poema, ora sobre autor, ora sobre a temática do texto. JC reconhece o comprometimento desse direcionamento, visto que

*[...] a interpretação da poesia tem que ser uma coisa livre, diferente de um texto técnico, ela é pessoal [...]. Poesia é um texto desafiador, que possui uma parte hermética, misteriosa* (JC, Entrevista, 2011).

Mesmo assim, JC busca estabelecer um diálogo com o grupo sobre os textos e quando há alguma dúvida, procuram debater sobre a questão:

*Nesse momento, é importante que a palavra de um não prevaleça sobre os outros [...]. No jogral nós nos escutamos* (JC, Entrevista, 2011).

Comum nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas escolares, o direcionamento interpretativo de poesia pode, se não for adequado, prejudicar a interação entre leitor/ouvinte e o texto. Zumthor (1997, p. 45) adverte-nos que a interpretação poética, “só responde a uma necessidade de prazer e nele se esgota”. Isso porque a poesia

---

<sup>42</sup> Estes dois Recitais – *Vasto Mundo* e *Mulher: Musa e Poeta* - são analisadas na *performance* completa do Jogral QL, ainda neste capítulo.

oral – um fato cultural de grande extensão – constitui mais um instrumento de tradução que de análise.



Foto 14 - À esquerda, o idealizador do jogral, JC ao lado do casal – o português A e sua esposa E. À direita da foto, B – uma das primeiras integrantes do Jogral QL.

Fonte: registro feito por nós. Uberlândia - 2011.

Destacamos que a experiência de oralidade poética dos declamadores do Jogral QL abrange distintas *performances*. A primeira seria a *performance* ocorrida nas reuniões e ensaios, em que os declamadores praticam a vocalização dos textos perante o próprio grupo, sem a presença física do espectador. As apresentações ao vivo – com a presença do público – constituem um segundo tipo de *performance*. O terceiro seria o desempenho realizado em estúdio. Além disso, do ponto de vista do ouvinte/receptor, a voz midiaticizada adquire características distintas das *performances* anteriores, constituindo uma outra espécie de desempenho poético. Evidentemente, a recepção da poesia oral torna-se diferenciada em cada situação.

Sendo assim, consideramos pertinente recorrer às classificações zumthorianas, especificadas no primeiro capítulo dessa pesquisa. Transpondo estes conceitos para a *performance* do Jogral QL, podemos afirmar que a leitura silenciosa – que antecede os ensaios – constitui o grau zero da *performance* do grupo, ao passo que as apresentações ao vivo constituem *performances* “completas”. Já a *performance* midiaticizada, recebida por meio do rádio, seria “intermediária”, visto que o ouvinte apenas ouve a voz pelo rádio,

faltando-lhe a percepção visual. Os ensaios e gravações em estúdio também constituem uma *performance* “intermediária”, pois não há a presença do público. Entretanto, consideramos essas *performances* como “completas”, visto que estivemos, nestes espaços, observando o grupo poético, simbolizando assim o público.

Além desta classificação de Zumthor, utilizamos o conceito de *dizer*<sup>43</sup>, cunhado por Elie Bajard (2005) no lugar da expressão comumente usada “leitura em voz alta”. Embora o autor trate desta questão no âmbito escolar, consideramos suas concepções de grande pertinência para nossa análise.

A seguir, tratamos, da(s) *performance(s)* do Jogral QL em seus vários estágios, tendo em vista a função poética do “dizer” e as categorias expostas no início deste capítulo, a saber: o espaço poético; a linguagem musical; voz e corpo em *performance*; tempo, memória e recepção.

Embora estas categorias sejam enfocadas de maneira específica, destacamos que elas estão necessariamente interligadas ocorrendo, quase sempre, alguma associação entre os seus elementos. Abordamos no primeiro momento a *performance* completa do jogral – nos ensaios, nas gravações e ao vivo – e, na sequência, tratamos da *performance* “intermediária”, ou seja, da voz midiaticizada pelo jogral através do programa poético radiofônico.

### **3.2 *Performance* completa do Jogral QL: aspectos da comunicação dos sentidos**

#### **3.2.1 Ensaios e gravações do programa poético**

##### **a) Espaço e *performance* poética**

Em seu *artigo - Como vai a poesia?* - Sílvia Oberg (2006) apresenta as grandes transformações observadas, atualmente, no âmbito das relações sociais. Ocasionalmente pelas regras do mercado, que visam a produção de bens de consumo de forma cada vez mais rápida, estas mudanças desconsideram o ritmo da natureza humana, e consequentemente

---

<sup>43</sup> Os tipos de *performance* na concepção zumthoriana e o conceito de “dizer”, cunhado por Bajard (1994) formam abordados no Capítulo I.

[...] vem provocando um sentimento de desenraizamento do homem em relação ao tempo, cada vez mais acelerado; e também em relação ao espaço, que prioriza a virtualidade sobre o contato real. Assim, o sentimento de pertencimento, de compartilhamento de valores, as formas de relação e de comunicação tradicionais modificam-se e problematizam-se (OBERG, 2006, p. 147).

Segundo a autora, o grande número de usuários de *sites* de comunicação virtual exemplifica e comprova o sintoma dessa perda da noção de pertencimento e, ao mesmo tempo, da profunda necessidade que o ser humano tem de fazer parte de algo. Em consonância com esse ponto de vista, a formação do Jogral poético QL constitui outra resposta a esta realidade. Assim afirma JC:

*[...] na sociedade atual há uma carência instalada muito grande, então quando você consegue apresentar uma ideia feliz de formar um grupo, esse grupo se forma. No nosso caso o elemento de aglutinação foi a poesia, porque havia dentro de cada componente uma necessidade de se agrupar, fora do círculo de amizade que cada um já tinha. As pessoas foram atraídas por aquela novidade [...] foram ouvindo, foram se rendendo. O grupo está unido até hoje pela amizade que prevaleceu (JC, Entrevista, 2011).*

Na contramão da inquietude causada pelo *stress* da vida contemporânea, em que “o sensível perdeu lugar para o conhecimento” (PETIT, 2010, p. 63), estes profissionais autônomos reformularam e adotaram, em torno de si, um espaço dedicado à poesia. Suprindo suas necessidades de socialização, cultura e afeto, a leitura poética trouxe a eles não só a possibilidade de conhecer vários autores e ampliar suas aptidões para a declamação, mas, principalmente, de escapar dos caminhos preestabelecidos pelo individualismo, ao privilegiar a leitura socializadora, conjunta.

A união do grupo fica evidente em seus encontros semanais, realizados nas residências dos recitadores. Tais encontros caracterizam-se por uma espécie de “ritual”: após uma conversa descontraída, os declamadores sentam-se sempre ao redor de uma grande mesa, tomam seus roteiros de leitura previamente organizados e compartilham poesias. Em seguida, confraternizam-se com um jantar preparado pelo(a) anfitrião(ã) da casa, comemorando, às vezes, a data natalícia de algum componente do jogral ou apenas o fato de estarem presentes, unidos pela amizade.

Esse ambiente certamente favorece a *performance* dos declamadores, pois parece motivá-los a participarem ativamente do jogo da poesia, em que exercitam o uso lúdico, gratuito da linguagem. Neste jogo, a Literatura lhes oferta um espaço, em que “As palavras não cansam de revelar paisagens, como se a sua essência fosse bem mais espacial

do que verbal, como se o seu fundamento geográfico formasse o seu alicerce de sentido” (PETIT, 2010, p. 69).

Inserido neste espaço pelo “dizer” poético, o leitor/declamador é invadido pela linguagem sensível, simbólica, e sofre, necessariamente, uma transformação, adquirindo conhecimentos. Isso porque, diante da arte poética, o sujeito assume posições interpretativas e estabelece diálogos, a partir das palavras do outro. Assim, a prática do “dizer” adquire valor singular, pois permite que cada pessoa possa

[...] experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma (PETIT, 2008, p. 43).



Foto 15 - O ritual dos ensaios do jogral QL: a comunhão poética, através das palavras.

Fonte: registro feito por nós. Uberlândia – 2011.

Petit fala-nos também da importância da leitura na vida do indivíduo no sentido de restabelecer um “espaço transicional” que é indispensável para se viver de maneira um tanto criativa, da infância à velhice com uma relativa saúde psíquica. Segundo D. Winnicott (*apud* Petit, p. 84-85), o conceito de espaço transicional

[...] designa um espaço de jogo que se estabelece entre a criança e a mãe, se a criança se sente confiante, e onde esta vai começar a se construir como sujeito. Nessa região calma, sem conflito, a criança se apropria de algo proposto pela mãe, um objeto, uma canção, uma cantiga de ninar. Fortalecida pela melodia ou pelas sílabas incorporadas, a criança se lança, distancia-se um pouco, explora o espaço. [...] Espaço físico, mais do que material, mas que se constrói também com o corpo em deslocamento, a área transicional é, dessa forma, paradoxal, entre apego e distanciamento, união e separação. [...] Esse seria o primeiro rito de passagem que permitiria realizar, em seguida, todas as passagens, pois no próprio lugar onde acontece a separação é aberto o campo da simbolização, do jogo, e depois da arte e da cultura. As experiências culturais seriam nada mais do que uma extensão desses primeiros momentos de criação, de emancipação. Graças ao espaço transicional, a atividade psíquica e o jogo, depois a atividade psíquica e a cultura, a arte, o humor, vão se firmar e incentivar-se reciprocamente.

Desta forma, ao abrir um espaço para a vocalização poética, os participantes do Jogral QL abrem também um espaço pessoal para que cada um deles reencontre as raízes do campo de simbolização em seu espaço transicional. Esses participantes realizam, portanto, por meio da voz, um retorno às fontes, equilibrando-se psicologicamente por meio da declamação.

Geralmente após três ensaios de um recital, os declamadores do Jogral QL reúnem-se no estúdio para a gravação do programa radiofônico. Assim como nos ensaios poéticos, o grupo realiza sua *performance* em uma sala específica, sentados em torno de uma mesa, com seus roteiros de leitura previamente organizados. No entanto o espaço é outro: o ambiente é todo fechado e as paredes são revestidas de material acústico.



Foto 16: Os declamadores, no estúdio radiofônico.



Foto 17 - O ambiente mais formal do que nos ensaios exige maior concentração por parte do Jogral QL.

Fonte: registros feitos por nós em Uberlândia –2011.

Em uma sala ao lado, separada por uma parede de vidro, os técnicos responsáveis pela edição do programa orientam o andamento do “dizer” poético. Além disso, não há utilização do fundo musical, como nos ensaios. Este fundo será acrescentado, posteriormente, pelo editor, quando da realização da edição do programa.

Segundo Zumthor (2007), as regras de *performance* regem tanto o tempo e o lugar quanto a finalidade da transmissão poética. Sendo assim, o ambiente do estúdio e os microfones sobre as mesas são indícios do objetivo maior daquele encontro: a gravação do recital, que tem um tempo específico para a sua realização – cerca de duas horas. Após a edição, a programação poética ocorrerá em 30 minutos exatos de programa radiofônico.

Embora uma grande disposição mova os declamadores, a espontaneidade presente no estúdio mostra-se contida. Em meio à formalidade que requer a gravação, instaura-se ali o espaço poético - condicionado ao ambiente, às condições tecnológicas e ao tempo da gravação que determinam, simultaneamente, a *performance* do jogral naquele ambiente.

## **b) A antiga parceria entre linguagem musical e poesia**

Historicamente, o diálogo entre as manifestações artísticas sempre esteve presente. No Período Medieval, as poesias eram feitas para serem cantadas e acompanhadas ao som de instrumentos musicais. Posteriormente, separada do

acompanhamento, a poesia manteve em sua essência, uma forte musicalidade. Mesmo após séculos desta realidade, no mundo atual, percebemos um forte vínculo da música com as demais artes, quer seja dramática, literária ou cinematográfica.

A filósofa Lange (*apud* Oliveira, 2002), justifica a associação entre música e literatura pelo fato de tais artes partilharem o mesmo material básico comum – o som –, tendo ambas o tempo virtual como sua primária aparição. Além disso, tanto a música quanto a palavra literária comunicam sentidos pelo som. Esta parece ser a concepção adotada pelos declamadores do Jogral QL. Segundo M:

*Embora sejam artes completamente distintas - o poema pode sobreviver sem a música e vice-versa - são artes que se complementam, pela pertinência. Além disso, todo poema é musical* (M, Entrevista, 2011).

O declamador M – jornalista e locutor – é o responsável pelas músicas selecionadas para acompanhar a vocalização dos textos no jogral poético. Quando ele começou a trabalhar em rádio, nos anos 60, comumente havia a declamação de poesias em meio à programação musical noturna. Nessa época, o locutor percebia que a música colaborava não só para a articulação da declamação, mas também tornava o texto mais emocionante para o ouvinte.

Por este motivo, ao conhecer o jogral, M sugeriu ao JC que escolhesse um repertório musical para acompanhar as gravações, *um fundo específico pra cada parte do programa, um pra narrativa e um pra cada poema, pois as situações são diferentes* (M, Entrevista, 2011). A sugestão foi aceita e M passou a coordenar esta função, sempre com a colaboração e apoio do grupo.

Para adequar a música ao conteúdo dos poemas, M afirma utilizar o mesmo critério do compositor de trilhas cinematográficas que a partir do roteiro do filme, analisa cena por cena para introduzir o fundo musical. Assim que surge um novo recital – geralmente produzido por JC – o locutor faz uma primeira leitura dos textos e começa a associá-los às músicas. Para isso, faz uso de sua coleção de quatro mil trilhas sonoras, com as quais tem uma grande familiaridade<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> O locutor M tem um programa específico de cinema na Rádio Universitária há vários anos e já publicou três livros sobre o tema.

Constatamos que, para realizar estas associações, o locutor se utiliza não só da sensibilidade auditiva, mas também de sua memória visual, bastante aguçada pela vasta experiência como espectador de filmes, conforme se pode perceber na fala a seguir:

*[...] determinada música pode trazer à mente aquela cena do cair de tarde, o sol aparecendo [...] depende só da sensibilidade do ouvinte (M, ENTREVISTA, 2011).*

Ainda segundo M, é essencial observar o tipo melódico da música<sup>45</sup> conferindo-lhes suas possibilidades sugestivas que precisam “combinar” com a temática do poema, conforme exemplifica sua fala:

*Se a música é triste você fica triste, se é alegre, você fica alegre. [...] se fala de amor você tem que colocar uma melodia que possa expressar aquele amor [...]. Enquanto a música romântica tem melodia, é mais lenta, a que tem uma repetição constante de acordes sugere ação. No Recital “Fábulas de La Fontaine”, por exemplo, utilizei músicas com os acordes mais repetitivos e com cadência mais rápida, para sugerir o movimento dos animais (M, Entrevista, 2011).*

Quando os participantes do jogral ensaiam pela primeira vez determinado recital, o grupo lê previamente cada texto e, em seguida, ouve as músicas instrumentais sugeridas pelo locutor para o acompanhamento. Então, o grupo busca estabelecer uma aproximação – rítmica e melódica – entre a música e texto poético, para depois, selecionarem o repertório. As músicas escolhidas são utilizadas no decorrer do primeiro ensaio e nas apresentações públicas, em geral, da seguinte forma:

*A música começa, depois ela abaixa... A voz domina. A música fica em segundo plano, ela não pode aparecer mais que a voz, porque senão atrapalha [...]. É a música que se encaixa na voz (M, Entrevista, 2011).*

Isso significa que a escolha do repertório musical não ocorre em função das vozes do jogral, mas em função do tema dos textos poéticos. Pode-se dizer, todavia, que a voz leva vantagem sobre a música no instante da declamação. Por outro lado, poesia e música, associadas, compõem um quadro único de *performance*, que concorre globalmente na emergência do(s) sentido(s) do poema.

Diferentemente dos ensaios, durante a gravação em estúdio, os declamadores não utilizam a trilha sonora. A ausência da música, de certa forma, contribui na

---

<sup>45</sup> Os compositores mais utilizados pelo locutor como fundo musical, neste jogral são: Ennio Morricone, Nicola Piovani, Wladimir Cosma, Patrick Doyle, Rachel Portman, Zbigniew Preisner, Wojcieh Kilar e Georges Delerue, dentre outros.

formalidade do ambiente e facilita a gravação. Isso porque todos os componentes do jogral concentram-se no “dizer” poético já praticado várias vezes, durante os ensaios.

Ressaltamos que, independentemente do espaço em que é executado, o próprio texto poético é impregnado de musicalidade, em sua cadeia rítmica. Zumthor (1997, p. 183) afirma que esta musicalidade esboça-se pelas aliterações e assonâncias presentes no texto, mas não apenas neste aspecto, uma vez que esta pode se manifestar também na habilidade dos executantes. Segundo o autor, distribuir os “lugares rítmicos” no conjunto do poema é uma decisão que provém da arte individual do poeta, e também das tradições locais.

Neste sentido, a voz é um instrumento essencial na arte do “dizer” poético, pois expressa o ritmo e a emoção do poema. Por meio da vocalização do texto, o jogo das recorrências e paralelismos, assim como o das manipulações sonoras projetam-se no espaço “aí engendrando a poesia, nunca a mesma” (ZUMTHOR, 1997, p. 175).

### **c) Voz e corpo nos ensaios e gravações: presença plena**

Segundo JC, a voz representa a identidade do declamador, que precisa observar, na vocalização dos poemas, vários aspectos:

*Precisa que a pessoa que esteja declamando faça as modulações da voz, a separação das palavras, que é diferente de quando se está conversando, por exemplo, [...] fazer uma pausa mais longa, uma pausa mais curta, de repente quase emendar duas palavras, parar de súbito, começar de súbito, fazer uma onda na pronúncia - desce e sobe, desce e sobe... Tem que haver necessariamente uma correspondência entre o significado da palavra que está sendo pronunciada e o modo como você a pronúncia [...] Você tem que dar um jeito de passar uma ideia, de carregar a palavra “triste” de tristeza e a palavra “alegre” de alegria - é um desafio do declamador (JC, Entrevista, 2011).*

Constatamos por esse depoimento que o timbre, a intensidade, a altura e a duração da voz, bem como o volume, a densidade, o brilho e o peso das palavras são trabalhados pelos declamadores, em seus ensaios, características estas que também são observadas pelos cantores.

Como vimos, a voz pode enfatizar a musicalidade do texto, manifestada na habilidade dos executores em *performance*. É o que faz o grupo QL, ora quebrando o ritmo dos versos vocalizados, ora prolongando-o durante o “dizer” poético. Assim como a voz

cantada expressa suas entonações específicas, o jogral também o faz, preocupando-se com o ritmo, os silêncios e as pausas dos textos.

Ao observar estes aspectos, cada declamador(a) busca adequar o som vocal à recitação, colocando-se em sintonia com os sentimentos expressos pelo poema, traduzindo-os e comunicando-os. Desta adequação resulta a harmonia do conjunto, que é percebida pelo ouvinte/leitor na recepção da voz poética. Assim, o grupo poético considera ser necessário:

*[...] sentir o texto [...]. A expressão da voz pode expressar muitos sentimentos (A, Entrevista, 2011).*

*[...] ter uma voz que traduza o poema, [...] vivenciar o que está escrito (B, Entrevista, 2011).*

*[...] pôr mesmo uma paixão ali [...] você tem que procurar ler de uma forma que a pessoa sinta o que aquele escritor está dizendo (R, Entrevista, 2011).*

*[...] estar preparado emotivamente. [...] Importa a criatividade de quem fala (P, Entrevista, 2011).*

*[...] falar corretamente e não mecanicamente [...] ter clareza na dicção (H, Entrevista, 2011).*

Ao vocalizarem os textos, os(as) declamadores(as) realizam diferentes tipos de leituras, criando várias polifonias. As vozes são ora agrupadas, ora intercaladas pelo timbre. Os poemas são declamados comumente em coro, em dueto ou trio, o que é muito apreciado pelo grupo. Os coros, segundo Bajard (2005, p. 99,) obedecem a uma tradição, “cuja origem remonta à tragédia grega” e que “sobreviveu principalmente na Europa através de coros cantados, como é o caso da música de ópera ou dos oratórios.” A utilização do coro falado ou jogral perdura até os dias atuais, especialmente no ambiente escolar.

Em geral, essa vocalização conjunta do jogral enfatiza o efeito semântico produzido pelo refrão do poema, que às vezes “contribui para reforçar o significado das partes precedentes ou seguintes; ou introduz no cenário um elemento novo, independente, muitas vezes alusivo, ambíguo, intencionalmente contrastante” (ZUMTHOR, 1997, p. 196). Outras vezes, o coro falado é utilizado para enfatizar o desfecho do texto.

Além da leitura conjunta, durante os recitais faz-se a leitura “solo” de alguns poemas, que é realizada pelo(a) declamador(a) em um ritmo próprio, com ênfase na

expressividade das palavras, especialmente ao final dos versos. A leitura individual intercalada à vocalização em grupo produz um efeito harmonioso e, ao mesmo tempo, contrastante à *performance* poética.

Parece-nos que o “dizer” poético aproxima-se bastante da linguagem musical. Mais do que conteúdo, a vocalização instaura a poesia no corpo, literalmente, pois tanto quanto a música, a voz pode despertar uma reação complexa e múltipla no ouvinte receptor. Isso porque, no momento da vocalização poética, surgem “elementos de uma comunicação que, não sendo apenas linguística, se estabelece tanto entre aquele que pronuncia o texto e seus ouvintes, quanto entre os próprios ouvintes” (BAJARD, 2005, p. 52). Trata-se dos indícios do processo de recepção.

Para exemplificar os aspectos até aqui abordados, tomemos como exemplo dois poemas executados no ensaio<sup>46</sup> do jogral, cujo início é marcado pela atitude participativa de todos do grupo que dialogam quanto à adequação das músicas com os textos poéticos.

O primeiro poema – desse nosso recorte – é introduzido pelo narrador M da seguinte forma:

*Regina Hesketh Nobre, Gigi, é natural de Belém do Pará, psicóloga, atriz, poeta e contadora de história. Vamos ouvir o poema de Regina Hesketh Nobre, a Gigi - **Mundo cão** - nas vozes de B e I (M, Recital, 2011).*

Na sequência dessa breve introdução, M coloca como fundo musical um samba-canção, gênero musical bastante popular e alegre. Assim, inicia-se a vocalização<sup>47</sup> do poema pelas declamadoras:

B:  
O governante vai preso  
Mas não fica não! (Tom de descrédito)

I:  
O pobre que pegou um pão  
É logo um ladrão. (Ênfase na ação imediata)

<sup>46</sup> Este ensaio foi realizado na casa de um integrante do grupo QL, em novembro de 2011. Trata-se do Recital em homenagem a um grupo carioca denominado *Poesia simplesmente*, cujos poemas foram selecionados da obra: *Terça conVerso no café: 4016 dias de poesia*, organizado por Ângela Maria Carrocino (2010).

<sup>47</sup> A transcrição dos textos parece-nos insuficiente para que o leitor perceba como ocorre, de fato, a vocalização do texto, nessa *performance* completa. Por isso, fizemos como no capítulo anterior: sublinhamos algumas das expressões que são pronunciadas com maior ênfase pelas declamadoras e colocamos entre parênteses algumas observações sobre o modo como os poemas foram vocalizados.

B:

O governante importante

Já rico o bastante

Bem elegante, arrogante (Ênfase e prolongamento da sílaba tônica dessas palavras)

Todo imponente e prepotente, (Ênfase no verso todo).

Muito influente, metido a eloquente (Prolonga-se esta palavra)

Não é delinquente

Pois sempre escapa

Com a maior facilidade (Prolonga-se a palavra)

O que não é novidade. (Fala corrente, comum)

I:

O pobre coitado, amaldiçoado (Tom de pena, comoção)

Bastante sofrido, todo fodido é logo detido (Prolongamento das palavras)

Com a maior brutalidade, (Ênfase na expressão)

O que não é novidade. (Fala corrente, comum)

O governante “desvia” mais de um milhão (Tom de exagero)

Nada acontece, tudo permanece (Ênfase na palavra)

I:

O pobre que pegou o pão

É mesmo um ladrão. (Ênfase)

B:

O governante vai para o Japão (Tom comum)

I:

O pobre vai para o camburão (Fala comum)

Fica na prisão, dentro de um porão.

Juntas:

Eta mundo cão! (Tom de crítica, ironia, deboche; ênfase na interjeição)

(NOBRE, Regina Hesketh Nobre, *Mundo cão*, 2010)

Enquanto ouvintes presenciais dessa *performance*, percebemos pelo tom do dizer poético, que as declamadoras se divertiram ao executar o texto, assim como os demais integrantes do Jogral QL, demonstrando pelo olhar, pela expressão facial e pelo riso ao final da declamação, uma certa identificação entre eles e o tema do texto, a partir da sua vocalização.

Notamos que a poetisa Regina Hesketh Nobre traça, neste poema, uma comparação bem-humorada entre a situação de um político desonesto e de um cidadão pobre que rouba um pão para se alimentar, contrastando, além da situação social dos indivíduos, a questão da impunidade e da injustiça, frequente em nosso país. Reforçando estes contrastes, o jogral optou por vocalizar o poema da seguinte forma: B vocalizou os versos que se referem ao governante e I declamou as partes que remetiam ao pobre.

Neste sentido, caracterizou-se o político como “importante [...] rico o bastante / bem elegante, arrogante / todo imponente, prepotente / muito influente, metido a eloquente” ao passo que o pobre foi descrito como “[...] coitado, amaldiçoado / bastante sofrido, todo fodido.” O tratamento dado aos dois personagens também revela outro contraste: mesmo cometendo roubos, “O governante vai para o Japão” enquanto “O pobre vai para o camburão / Fica na prisão / dentro de um porão”.

Ao final, as duas declamadoras entoam em uníssono uma expressão popular que mostra indignação do eu lírico diante da realidade brasileira. Trata-se do verso: “Eta mundo cão!” cujo dueto reforça essa interpretação e que constitui também o título do poema. Nessa e em outras expressões, tais como “todo fodido”, “metido”, “camburão”, percebemos a forte presença de marcas da oralidade no poema. Além disso, a linguagem utilizada é simples, comum, o que contribui para que o leitor/ouvinte se identifique imediatamente com a temática do texto, por se tratar de uma situação comum no cenário brasileiro. Tal temática é confirmada pela música de fundo, bastante popular e vivaz.

Tomemos como segundo exemplo, o poema *A cor da noite*, de Rosa Born – desse mesmo recital – nas vozes de P e H:

P:

É sempre negra (Pequena pausa)  
a luz dos amantes (Ênfase nas palavras sublinhadas)

H:

A escuridão da noite,  
dona de detalhes iluminados.

P:

É negro o diamante dos corpos (Ênfase na palavra)  
que (pequena pausa) acende mais que a vontade exposta (Ênfase nas palavras)

H:

Filha da noite, a coincidência  
que faz a imaginação brilhar de nudez. (Ênfase na palavra)

P:

A escuridão  
atrasa o tempo do barco  
no encontro do brilho com os galhos. (H comenta: “*Esse quadro é lindo, né?*”)

H:

A noite é um quarto escuro  
onde os abraços se revelam  
dispensando outros laços.

P:

A noite, a razão do apetite  
é a própria boca; (Ênfase nas palavras)

a santa, (pequena pausa) gêmea da louca  
 e o lobo, (pequena pausa) o convidado especial.  
 Os amantes (pequena pausa) são sempre pardos. (Ênfase nas palavras)

H:  
 É preciso que a noite  
 ofusque o sol para que feitiços  
 possam portar enigmas.

Juntos:  
A escuridão da noite  
não promete repetição. (Ênfase na pronúncia das palavras)

(Rosa Born, *A cor da noite*, 2010)

O poema intitulado *A cor da noite* trata da escuridão noturna e do seu papel na vida dos amantes. Impregnado de sensualidade, o tema é acompanhado por uma música bem lenta, executada ao piano, cuja melodiosidade parece confirmar a relação entre o título e o conteúdo poético, realizando a mesma função ensaística que a noite, pois o

[...] eufemismo que as cores noturnas constituem em relação às trevas parece que a melodia o constitui em relação ao ruído. Do mesmo modo que a cor é uma espécie de noite dissolvida e a tinta uma substância em solução, pode-se dizer que a melodia, que a suavidade musical tão cara aos românticos é a duplicação eufemizante da duração existencial (Durand, 1997, p. 224).

A voz grave de P, sussurrada e calma, contrasta com a voz da filha, de timbre agudo, mas também serena e tranquila. O poema é executado em uma cadência lenta e compassada, sugerindo ao ouvinte fortes e complexas imagens do ritual amoroso, evocado por metáforas, tais como: “diamante dos corpos”, “barco”, “lobo”, “santa”.

O tempo, nesse ritual, embora seja fugaz, é considerado em sentido psicológico, como se comprova pelos versos “A escuridão / atrasa o tempo do barco / no encontro do brilho com os galhos”. Além disso, a metáfora barco sugere passagem, a transposição que faz muitas vezes tempo e lugar parecerem outros, em descompasso com a cronologia e com o espaço natural. O verso final do poema, “A escuridão da noite não promete repetição”, é pronunciado em uníssono pela dupla, enfatizando assim a singularidade da vida humana, a unicidade de cada momento vivido, especialmente na escuridão da noite. Observamos aqui, um ponto em comum com a vocalização do poema descrito anteriormente: em ambos os textos, a voz em dueto valoriza o desfecho do texto poético.

Notamos que, nos ensaios dos declamadores, há um grande envolvimento do grupo na percepção do texto poético, tanto na vocalização quanto na audição do poema pelos próprios componentes do jogral, como vimos nos depoimentos anteriores. Podemos perceber, neste processo, a complexidade da experiência dos sentidos corporais, pois “vivenciar” e “sentir” o poema (ao dizê-lo e ao ouvi-lo), vão além da simples audição.

Segundo Zumthor (2007, p. 27), a voz representa o corpo de forma plena e produz em nosso organismo uma vibração tátil, física (que é interna e externa). Através dessa taticidade, ela nos envolve tanto emocionalmente como fisicamente, por meio do corpo que é

[...] o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem do meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou para o melhor e para o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica [...] contração e descontração dos músculos, tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, [...] alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio (ZUMTHOR, 2007, p. 23).

Por outro lado, no ambiente de estúdio, a voz é bastante valorizada, pois a finalidade da *performance* é a gravação do programa radiofônico por meio da qual esta voz será levada aos ouvintes. Todos os aspectos observados nos ensaios, em relação ao uso da voz, são também utilizados nesse ambiente, entretanto com uma maior formalidade.

Além da voz, a visão é mobilizada pela leitura, pois os olhos dos declamadores ficam presos aos cadernos-roteiros ao mesmo tempo em que a dicção ocorre. Isso provoca, obrigatoriamente, uma redução da comunicação gestual. Mesmo assim, os componentes do jogral recorrem, de forma reduzida, à linguagem gestual, buscando estabelecer uma maior interação entre eles, no momento da execução dos poemas, de forma a garantir o bom andamento da gravação.

Quando falta algum componente do grupo – por algum motivo pessoal – há a substituição das falas do recital, por exemplo, na declamação do poema *Eta mundo cão*, que acompanhamos no ensaio feito por H e B. Esta foi executada em gravação por H e I, já que B não estava presente naquele dia. Assim, quando há essa troca de declamadores, é natural que ocorra, no estúdio, uma *performance* diferente do ensaio, embora o texto seja o mesmo. Isso porque cada “dizer” poético é único e particular.

Acompanhando o jogral em estúdio, observamos que, neste ambiente de gravação, ocorre uma fragmentação dos textos vocalizados. Isso porque ocorrem falhas na execução dos poemas, mas os trechos com problemas serão posteriormente corrigidos pelo técnico, responsável pela edição<sup>48</sup>. Afinal, pela tecnologia, a voz é reiterável, podendo ser repetida e modificada. Desse modo, parece-nos que uma certa artificialidade predomina nessas gravações.

Entretanto, em ambos os espaços – tanto nos ensaios quanto no estúdio – a partir de uma atividade aparentemente desinteressada – a declamação poética – cada declamador(a) consegue distanciar-se, fazendo-se estranho(a) a si próprio(a) experimentando o prazer de ouvir o outro. Prazer este que vai além do estar no grupo, pois libera o próprio indivíduo para “o reencontro das expectativas investidas nos jogos infantis e dos desejos ali experimentados, e daí, o ditoso reconhecimento da experiência passada e do tempo perdido” (YAUSS, 1997, p.79).

Ultrapassando a distância temporal, em uma espécie de *catarse*, o declamador/leitor sente um prazer que emerge do trabalho e da relembração. Daí a importância do tempo e da memória, no processo de leitura em geral e em sua recepção, especialmente no “dizer” poético, aspecto que abordamos a seguir.

#### **d) Memória, tempo e recepção nos ensaios e gravações**

Conforme dissemos anteriormente, as mediações recebidas no ambiente escolar ou familiar contribuíram, de forma significativa, para que a leitura e a arte entrassem na experiência de vida dos declamadores do Jogral QL. O depoimento de M ilustra bem esta concepção:

*Fui educado dentro de uma atmosfera muito musical, meu pai gostava muito de música clássica e eu treinei os meus ouvido para as peças de Brant, Tcheiskosvisk, Beethoven. [...] Gostei muito de trilha sonora porque tem uma relação muito próxima com a música clássica. [...] Meu pai tinha um costume muito emblemático de reger como se fosse um maestro, quando ouvia música. Aprendi a gostar de música por influência dele, é uma herança que recebi (M, Entrevista, 2011).*

---

<sup>48</sup> De acordo com o editor do programa de rádio, o trabalho de edição dura aproximadamente quatro horas.

A atitude do pai de M, em reger uma orquestra imaginária, motivado pelo ritmo das peças musicais, certamente contribuiu no processo de recepção musical, vivenciado pelo filho. Tal atitude – guardada na memória do locutor – transmitiu a M a paixão pela música clássica. Desse gosto, proveio a associação entre música instrumental e as trilhas sonoras fílmicas e, conseqüentemente, o gosto pela audição dessas trilhas.

De fato, todos os aspectos até aqui apontados – espaço poético, voz e corpo, tempo e memória – englobam o processo recepcional. Notamos que a recepção da poesia pelo jogral abrange não só o encontro desses sujeitos declamadores para “dizer” textos poéticos como também os sentimentos ocasionados por suas *performances* durante as reuniões e gravações do programa de rádio. Tal processo é fortalecido, essencialmente, pela vivência leitora dos participantes e pelo prazer que os sujeitos sentem: tanto de compartilhar as palavras como de pertencer a uma equipe em que *A poesia catalisa a união do grupo* (R, Entrevista, 2011). Isso se confirma também pelas seguintes falas:

*[...] a troca de opiniões fortalece e dá sentido de grupo [...]. Não é uma coisa individual, um trabalho coletivo* (M, Entrevista, 2011).

*Até na questão da trilha sonora, [...] todo mundo participa, é gostoso por causa disso* (I, Entrevista, 2011).

*[...] é um aprendizado pra mim, o que eu acho muito legal é que a gente discute os contextos [...]. A chave de tudo é a interação* (R, Entrevista, 2011).

Parece-nos evidente que o grupo se nutre das relações amistosas suscitadas em torno da vocalização poética, estreitamente ligada ao processo receptivo. Liberados da obrigação prática do trabalho cotidiano e de suas necessidades naturais, os declamadores utilizam sua liberdade para assumirem um compromisso espontâneo, tanto na preparação do recital e seleção das músicas para o acompanhamento poético, quanto ao comparecimento aos ensaios e gravações, pois participar do grupo proporciona-lhes prazer. Como nos revela R:

*Na minha atividade profissional a minha leitura é técnica. No jogral é um prazer que não tem cobrança, uma liberdade muito grande [...]. Primeiro de ir ao ensaio, de ir à gravação, isso faz despertar outras emoções no grupo. Além disso, são várias as realidades demonstradas dentro do texto, por Cecília Meireles, por Fernando Pessoa [...]* (R, Entrevista, 2011).

Além dessa liberdade gratuita, sem cobranças no que se refere ao declamador, notamos a importância da interação de cada participante do jogral com outras realidades, por meio dos textos literários. Por meio dessa interação, o sujeito identifica-se com as experiências alheias e com elas participa, o que, na realidade cotidiana, não seria possível. Isso porque a leitura “[...] tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um mundo e dele sair” (CERTEAU, *apud* PETIT, 2010, p. 92). Esta liberdade proporciona ao leitor a possibilidade de vivenciar a beleza estética que, segundo Jauss (1979 *apud* ZILBERMAN, 2009, p. 53) é essencial para que se possa alcançar o significado de uma criação artística, pois “não há conhecimento sem prazer, nem a recíproca”. O autor caracteriza a experiência estética como propiciadora da emancipação do sujeito e enumera suas vantagens:

[...] liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, [...] e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e prometer a redescoberta de acontecimentos enterrados (JAUSS, 1979 *apud* ZILBERMAN, 2009, p. 54).

Dentre os benefícios especificados, destacamos o da “incorporação de novas normas” pelo sujeito, a qual se traduz em conhecimentos que modificam o sujeito leitor. No jogral, notamos que o processo receptivo engloba vários aprendizados. Além da possibilidade de interação com outras realidades, a partir do texto literário, os declamadores afirmam que adquiriram uma maior qualidade em seu desempenho. Isso porque, a partir da audição poética ocorrida nos ensaios, cada declamador faz uma autorreflexão sobre sua *performance*, como se comprova pelas falas a seguir:

*Eu lia muito rápido [...] depois tinha que voltar tudo, porque vinham outros pensamentos. [...] Hoje eu leio bem, tenho muito mais prazer de ler, por causa da poesia* (E, Entrevista, 2011).

*A gente começa a prestar atenção em coisas que a gente não usava direito, como a pontuação, o ritmo – ler mais rápido, mais devagar, conforme a poesia. Tem uma série de coisas que vamos corrigindo e eu melhorei muito a minha leitura em função disso* (A, Entrevista, 2011).

*[...] a troca de opiniões fortalece e dá sentido de grupo, também. Não é uma coisa individual, é um trabalho coletivo. Convivendo com a crítica, você é desafiado e esse desafio faz com que você se aprimore cada vez mais [...] e isso reflete na performance individual de cada um* (M, Entrevista, 2011).

Estes depoimentos demonstram que a leitura poética traz prazer e conhecimento ao leitor. Por meio da *performance*, “O poema se desdobra, existe de modo dinâmico, transforma-se, alia-se, engendra-se no bojo do espaço-tempo” (ZUMTHOR, 1993, p. 148), e a recepção acontece de forma ampla e por vezes imprevista, empenhando, simultaneamente: inteligência, sensibilidade e conhecimento ao sujeito

Relacionando estas concepções com a *performance* dos declamadores na vocalização dos poemas já analisados, como no caso de *Eta mundo cão*, observamos que a recepção aconteceu de modo imediato, provocando risos nos declamadores que acharam graça da mensagem do poema. Já no texto *A escuridão da noite*, houve um momento em que a declamadora H fez uma pausa na declamação e exclamou: *É lindo esse quadro!* – referindo-se às imagens sugeridas pelo poema. Tal comentário constitui um indício receptivo que comprova o prazer proporcionado à leitora pelo texto, sentimento este que faz com que o texto se configure como poético.

A maneira como os recitadores vocalizam o poema dando ênfase na expressividade de certas palavras e trechos, demonstra que, ao lerem o texto, já o interpretaram anteriormente. Assim, no momento da vocalização poética, os executores transmitem esta interpretação ao ouvinte que também a percebe imediatamente. Isso comprova a importância da vocalização poética, cujo preparo – feito por várias releituras – é essencial para uma boa *performance*.

Nesse sentido, ressaltamos que, no estúdio radiofônico, os declamadores não apenas leem os textos, mas reavivando a memória, os releem para “dizer” os poemas. Isso porque já passaram pela etapa da leitura silenciosa, da decifração do texto e pelo treino do “dizer” poético, acompanhado da música de fundo. A concentração no texto é tanta que durante a gravação, alguns afirmam que não pensam no ouvinte:

*[...] porque senão você se abstrai perde a concentração e a espontaneidade. [...] como é um trabalho muito solitário, diante do microfone você tem que se posicionar de maneira mais natural possível* (M, Entrevista, 2011).

Embora não haja uma preocupação direta com o receptor da voz midiaticizada, os declamadores ocupam-se em gravar o programa radiofônico com a melhor qualidade possível. Sendo assim, tomam como referência os próprios colegas que são, naquele momento, os receptores do “dizer” poético no espaço do estúdio. Isso significa que, mesmo não direcionando o pensamento para o público externo, o processo receptivo da

*performance* em estúdio envolve o próprio jogral que vocaliza e ouve os textos poéticos naquele ambiente de gravação.

O que ocorre neste processo é uma espécie de escuta colaborativa: ao se ouvirem, os recitadores se ajudam, corrigem-se, parabenizam-se, contribuindo assim para que cumpram com sucesso – e no tempo previsto – a gravação do programa. Tudo isso, de forma contida, como requer a finalidade da *performance* em estúdio.

### **3.2.2: No limiar do teatro: a *performance* completa do Jogral QL com a presença do público**

Das apresentações do Jogral QL em *performance* completa, duas se destacaram, permanecendo ainda hoje na memória do grupo: a primeira, no Centenário de Drummond, com o Recital *Vasto Mundo*, e a segunda, em homenagem ao dia Internacional de Mulher, com *Mulher: Musa e Poeta*, ambas em 2002. Escolhemos estes eventos<sup>49</sup> como foco de reflexão, buscando destacar neles os mesmos aspectos analisados no item anterior, embora todos estejam interligados no ato da *performance*.

Ressaltamos que, além dos depoimentos do grupo QL e de pessoas com ele envolvidas, tivemos acesso às imagens desses eventos por meio de fotos (do Recital *Vasto Mundo*) e de uma filmagem<sup>50</sup> (do Recital *Mulher: Musa e Poeta*), que muito contribuíram para enriquecer essa pesquisa, conforme a seguir.

#### **a) Corpo, voz, cenário e musicalidade: elementos globais da *performance***

De acordo com Bajard (2005, p. 59), no passado, acreditava-se que o significado do texto literário residia nele mesmo, considerado “o receptáculo garantido das ideias do autor”. Ao leitor, caberia reencontrar este significado. Como se concebia para o

---

<sup>49</sup> O Recital *Vasto Mundo* foi realizado na Oficina Cultural; e *Mulher, musa e poeta*, na galeria Elizabeth Nasser, ambos em Uberlândia, MG, em 2002.

<sup>50</sup> As imagens do Recital *Mulher: Musa e Poeta* foram cedidas para nós pela mentora de arte, Elizabeth Nasser.

texto uma única interpretação, a voz deveria, então, proporcionar-lhe apenas um acabamento.

A partir dos anos sessenta, com o aparecimento da *Estética da Recepção*, consolidaram-se novas concepções, alterando os estudos críticos. Jauss (1979 *apud* ZILBERMAM, 2009, p. 49-50) propôs uma importante inversão metodológica na abordagem dos fatos artísticos ao sugerir “que o foco deve recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção”.

Neste sentido, o texto poético vocalizado também adquire múltiplas qualidades, pois cada *performance* completa é única, diferente das demais. Segundo Bajard (2005, p. 97), o “[...] mesmo poema, dito e redito, ao contar com a contribuição da sonoridade da voz, do gesto, do olhar, pode produzir diferentes cantos, sem se esgotar”. Esta nova abordagem aumentou a amplitude das opções do diretor teatral, figura que surgiu no final do século XIX e que formulou a problemática da teatralidade. Assim, a partir de um texto escrito haveria “múltiplas obras teatrais, a saber, múltiplas encenações [...]”. O texto escrito pertence à literatura; suas qualidades são reveladas pela leitura” (BAJARD, 2005, p. 60).

Nesse sentido, por meio do “dizer” poético, o corpo já manifesta sua presença pela produção da voz na *performance* completa. Através desta presença, instaura-se um jogo poético que metamorfoseia a pessoa em personagem, o espaço em lugar imaginário, o tempo em outro tempo. Sendo assim, ao ser vocalizado, o texto sofre mutações, sendo reconstruído para participar de uma nova realidade – ele se transforma em um novo texto em que o leitor/espectador é participante ativo.

Na apresentação do Jogral QL na galeria de arte, a contribuição da Diretora de Arte<sup>51</sup> aproximou ainda mais aquele recital da *performance* teatral, como se evidencia nos depoimentos a seguir:

*[...] ali funcionou como um espetáculo cênico com direção e tudo [...] contamos com apoio de F que nos dirigiu, nos orientou, nos posicionou, nos colocou em cena - isso causou a melhor impressão para o público (M, Entrevista, 2011).*

---

<sup>51</sup> A professora F, convidada por Elizabeth Nasser a dirigir esse recital, é regente de um coral universitário e possui uma grande experiência com a expressão vocal falada e cantada. F concedeu-nos, gentilmente, uma entrevista sobre a sua participação como diretora de arte nesse evento, sendo seus esclarecimentos bastante proveitosos para o enriquecimento dessa pesquisa.

*[...] foram vários ensaios, exigiu da gente muita concentração, muito empenho, o stress foi maior, o medo de esquecer [...] porque nós estávamos sendo observados não só na declamação, mas em tudo. Ficamos estrategicamente colocados no espaço [...]. Havia ali uma proposta de espetáculo, uma proposta cênica. Naquele momento, eu senti muita emoção por estar fazendo parte de um processo mais elaborado (B, Entrevista, 2011).*

Ressaltamos que tanto na declamação poética ao vivo como em uma apresentação dramática, o texto em *performance* completa “requer a voz, o gesto e o cenário para a sua transmissão; e também necessita de sua percepção, escuta, visão e identificação das circunstâncias” (ZUMTHOR, 2007, p. 61-63), por meio dos quais o ouvinte espectador percebe, imediatamente uma situação comunicativa. Ou seja, em ambas as situações os elementos performáticos estão todos interligados: transmissão e recepção constituem um ato único participativo, de co-presença, entre o executor da *performance* e o receptor, envolvendo o corpo de ambos.

Além disso, o grupo QL valeu-se da oralidade pura, também empregada na Arte Cênica, utilizando-se da voz viva para a transmissão do texto poético, que é, necessariamente, ligada ao gesto. A diretora F orientou o jogral especialmente quanto à utilização dessa voz, pois considera que:

*Quanto mais você arranjar significado para cada verso, mais inspiração você tem [...]. Eu procurava dar significados e estabelecer a palavra mais expressiva de cada verso para ser enfatizada (F, Entrevista, 2011).*

F destaca que para a voz *carregar* significados ao ouvinte espectador são necessárias várias leituras por parte do executor do poema, sendo imprescindível, ainda, que o declamador tenha noção da essência emocional do texto declamado. A regente afirma que:

*É o sentimento que vai direcionar a oralidade para a interpretação exata da emoção daquele momento [...]. Porque a oralidade sem a emoção, sem o sentimento não é nada (F, Entrevista, 2011).*

O local utilizado para o Recital *Vasto Mundo* foi um salão comum, com várias cadeiras para o público/espectador e um espaço à frente para a apresentação dos declamadores, sendo assim, não havia um palco específico. Na ocasião, o grupo QL colocou um retrato de Drummond na parede do local, caracterizando o ambiente, como se observa na figura 18, a seguir. No início do recital, os declamadores encontravam-se

assentados à frente da plateia, mas à medida que o narrador anunciava o texto e os respectivos executores, estes ficavam de pé para realizar a *performance*.



Figura 18 - Produzido por JC, o desenho da foto de Drummond, ao fundo, compunha o cenário em que ocorria a declamação.  
Fonte: Acervo particular da declamadora B. Uberlândia, 2001.

Já o Recital *Mulher: Musa e Poeta*, ocorreu em uma galeria de arte uberlandense, local que possui uma pequena escada na entrada do salão e outra escadaria, mais ampla, que dá acesso a um segundo piso, compondo um ambiente muito acolhedor. Os declamadores foram colocados em pontos estratégicos da galeria de arte por sugestão da professora F, que fora convidada a dirigir este recital. Ela orientou o jogral para que

*[...] aproveitassem todo o espaço, [...] não só as escadas (para o andar superior), mas as escadas de entrada, inclusive a parte mais alta do lugar. Eles não tiveram grande movimento, mas foram colocados de maneira artística (F, entrevista, 2011).*



Foto 19 - Algumas declamadoras se posicionaram sob tablados.



Foto 20 – Outras se posicionaram na escadaria que dá acesso ao piso superior da galeria.

Fonte das fotos 19 e 20: Acervo particular de Elizabeth Nasser. Uberlândia, 2002.

Nestas duas apresentações públicas do jogral, especialmente na realizada na galeria, considerou-se o valor do significante espacial que “ao impor sua especificidade [...] pode reforçar evidências ou ativar conotações do texto” (BAJARD, 2005, p.104). Além disso, na apresentação ao vivo:

A natureza do lugar, própria para reunir um público misto, durante um tempo determinado, horas de lazer profissional; sua comercialização, mesmo parcial [...]; as necessidades técnicas da programação: são fatores que dramatizam a palavra poética, e impelem a declamação, [...] para alguma forma de teatro (ZUMTHOR, 1997, p.164).

Neste Recital, a narração foi executada por três narradores os quais ficaram posicionados de pé, em lugares diferentes do salão. Cada um deles procurava olhar para o público no momento da narração, estabelecendo assim um diálogo com os presentes. A seguir, fotos dos três declamadores:

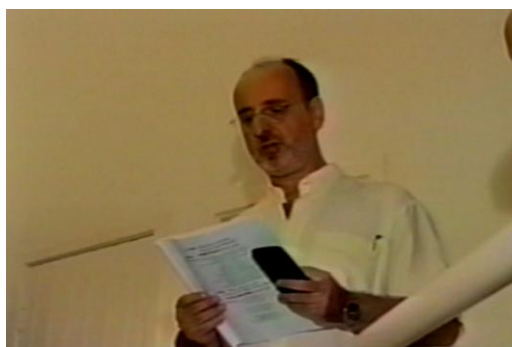


Foto 21: O locutor M, posicionado no andar superior da galeria, iniciou a narração do recital.



Foto 22: O narrador JC posicionou-se à esquerda do salão térreo, sob um tablado.



Foto 23: O narrador P posicionou-se à direita do salão térreo, também sob um tablado.

Fonte dessas fotos: acervo particular de Elizabeth Nasser. Uberlândia, 2002.

Destacamos que a teatralidade performancial implica a transposição do sujeito para um espaço simbólico, que se instaura pela interação leitor/espectador e texto poético. Para isso, faz-se necessário que haja “alguma ruptura com o ‘real’ ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade” (ZUMTHOR, 2007, p. 41).

Por meio desta abertura o espectador associa as palavras ditas à sua atividade psíquica, possibilitando um retorno a outro tempo que parecia congelado. Entretanto, destaca Petit (2010, p. 76), esse salto causado pelo texto literário “não é tanto uma fuga [...] mas uma verdadeira aventura para um outro lugar, onde o devaneio, e portanto o pensamento, a lembrança, a imaginação de um futuro tornam-se possíveis”.

A música também teve uma importante função nessas *performances* completas dos declamadores, pois contribuiu significativamente na sensibilização tanto do declamador – no instante da *performance* – como do espectador, no momento da recepção da voz poética.

Além da música, outros fatores devem ser considerados no processo receptivo, pois

[...] as circunstâncias, a opinião, a publicidade, meu próprio desejo me impulsiona a participar de uma performance [...] Costumes, preconceitos coletivos, ideologias, condicionam, em última instância, a aptidão dos executantes, como a de seus ouvintes (ZUMTHOR, 1997, p. 193-194).

Neste sentido, destacamos que, em uma *performance* completa, o sucesso na associação entre música e poesia também fica condicionado à parte técnica: é necessário um bom profissional que cuide do som, que controle o volume e a intensidade da música (e da voz, caso haja o uso de microfones) durante o recital, para que os objetivos sejam alcançados. Assim, quando na *performance* do poema, havia um intervalo entre falas, ocorria uma intensificação maior do som musical, mas durante a declamação, a música funcionava apenas como fundo, aparecendo, portanto, em segundo plano.

Ressaltamos ainda que os artifícios utilizados na *performance* dos executores, por exemplo – a alternância de vozes ao longo da declamação, a modulação variável da voz, o destaque ao ritmo do poema, dentre outras – buscavam equilibrar música e voz para que uma linguagem fosse cúmplice da outra. Isso porque na associação destas duas artes: “É ao nível do sentido que tal união é selada: o sentido é seu penhor. O resto é decorrência” (ZUMTHOR, 1997, p. 195).

Em outras palavras, quando o “dizer” poético ressoa com o acompanhamento instrumental, música e declamação se conjugam na operação da voz para a evocação de sentidos e, conseqüentemente, a recepção ocorre de forma bastante enriquecida.

Para que possamos compreender melhor a *performance* poética completa do jogral e sua recepção, apresentamos ao leitor trechos do Recital *Mulher: Musa e Poeta*, dirigido pela professora F.

Ao analisarmos as imagens do evento, observamos que a narração do recital ficou a cargo das vozes masculinas do jogral – JC, M e P – enquanto a declamação dos

poemas foi executada por duplas femininas que representaram<sup>52</sup> as quatro poetisas, respectivamente: Adélia Prado foi declamada por Y e D; Cecília Meireles, por H e N; Cora Coralina, por B e G; e Florbela Espanca, por I e R.

Essa divisão de vozes e a predominância do timbre agudo valorizaram o papel da mulher neste espetáculo, cujo objetivo era comemorar o Dia Internacional da Mulher, por meio das obras das poetisas. Elaborado por JC, este recital baseia-se em apóstrofes: no decorrer do recital, os narradores evocam as autoras, que sempre respondem ao chamado deles vocalizando uma poesia, estabelecendo-se, assim, um diálogo entre os participantes.

A execução dos narradores realizou-se com clareza e expressividade. Como fundo musical utilizou-se uma música clássica ao piano, de tom lento e melancólico, sugerindo ao ouvinte uma certa introspecção. Após a introdução dos narradores, mudou-se o fundo musical para o solo ao violão, conferindo um tom nostálgico, propício a levar o ouvinte a uma viagem pelo tempo. Com a música em tom baixo, foi inserido, nesse ambiente, na voz da dupla B e G, um poema de Cora Coralina que transcrevemos a seguir:

G:

Sou mulher (pausa) como outra qualquer. (Simplicidade na fala)  
Venho do século passado  
e trago comigo todas as idades. (Ênfase na palavra)

B:

Nasci numa rebaixa de serra  
entre serras (pausa) e morros.  
“Longe (prolonga a palavra) de todos os lugares.” (Gesto com as mãos)  
Numa cidade (pausa) onde levaram o ouro  
e deixaram as pedras.  
Junto a estas decorreram  
a minha infância ( pausa) e adolescência.

G:

Aos meus anseios respondiam (Ênfase na palavra)  
as escarpas agrestes.  
E eu (pausa) fechada dentro  
da imensa serra  
Que se azulava na distância  
longínqua.

Ambas:

Numa ânsia de vida (pausa)  
eu abria o voo nas asas impossíveis (Ênfase na palavra)  
do sonho.

(Cora Coralina, *Cora Coralina, quem é você?*, 1976)

<sup>52</sup> Nessa época o Jogral QL estava em sua fase inicial, sendo assim há, atualmente, cinco declamadoras que não fazem mais parte do grupo, as quais chamamos pelas iniciais: D, G, N e Y.

Na sequência, Y e D apresentam um poema de Adélia Prado, acompanhadas por uma música de ritmo veloz, alegre, sugerindo movimento. O poema surge como resposta à indagação do narrador P: *Adélia Prado: Quem é você?*

Y e D:

Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia (Ênfase nas palavras)

Y:

Sou é mulher do povo, (Prolonga a palavra *Sou*. A declamadora faz o gesto de abrir os braços)

mãe de filhos, (pausa) Adélia. (Ênfase nas palavras)

D:

Faço comida (pausa) e como. (Ênfase, gestos)

Y:

Aos domingos (pausa) bato o osso no prato pra chamar o cachorro e atiro os restos. (Gesto com as mãos)

D:

Quando dói, grito ai! (Ênfase na interjeição, que pronuncia com um grito, pondo as mãos à barriga)

Y:

Quando é bom, (pausa) fico bruta (Mãos ao peito)

D:

as sensibilidades sem governo

Y:

Mas tenho meus prantos (Desacelera a fala dizendo em tom exclamativo e faz movimentos com a cabeça)

D:

Claridades (pausa) atrás do meu estômago humilde

Y:

e fortíssima voz pra cânticos de festa (Gesto com os braços)

Quando escrever o livro com meu nome (Ênfase)

e o nome que eu vou pôr nele (Ênfase)

D:

vou com ele a uma igreja, (Gestos com a mão indicando o local)

Y:

a uma lápide,

D:

a um descampado, (Gesto com as mãos)

Y:

para chorar, (pausa) chorar e chorar,

Ambas:

requintada (pausa) e esquisita (Pausa; atitude de desdém)

como uma dama. (Gesto com as mãos. Ênfase neste verso)

(Adélia Prado, *Grande desejo*, 1991)



Foto 24 - A expressividade das declamadoras D (à esquerda) e Y (à direita da foto).

Fonte: Acervo particular de Elizabeth Nasser. Uberlândia, 2002.

Podemos perceber que as declamadoras exploraram, frequentemente, a pausa na vocalização desses poemas. Segundo a diretora de arte, embora haja *a ausência da oralidade, a pausa é viva* e na poesia, assim como na música, ela é *absolutamente indispensável*. Afirmar ainda que, para que a pausa seja expressiva, o executor *tem que saber como fazer, tem que dar máscara pra essa pausa, ter a sua energia emanando ondas de vibração* (F, Entrevista, 2011).

No poema a seguir, por exemplo, cuja temática aborda o amor, as pausas causaram um grande impacto na expressividade do texto e tiveram uma importância fundamental quando da declamação. Como fundo musical, foi utilizada uma balada portuguesa, bastante alegre e ritmada ao solo do violão, cuja variação da tonalidade melódica maior e menor, parece sugerir ao ouvinte as contradições amorosas vivenciadas pelo ser humano.

R:

Eu quero amar, (pausa) amar perdidamente! (Vocalização mais pausada)

Amar só por amar: Aqui...(pausa) além... (Pausa)

Mais Este (pausa) e Aquele, o Outro (pausa) e toda a gente.

I:

Amar! Amar! (pausa) e não amar ninguém! (Ênfase nas palavras)

R:

Recordar? (Pausa) Esquecer? (pausa) Indiferente! (Pausa; gesto de indiferença)

Prender ou desprender? (pausa) É mal? (pausa) É bem? (Pausa; fala em tom reflexivo)

Quem disser que se pode amar alguém

Durante a vida inteira (pausa) é porque mente! (Ênfase nas palavras)

I:

Há uma Primavera em cada vida:

É preciso cantá-la assim florida, (Ênfase nas palavras)

Pois, se Deus nos deu voz (pausa) foi pra cantar! (Naturalidade)

R:

E se um dia hei de ser pó, (pausa) cinza e nada (Ênfase à palavra)

Que seja a minha noite uma alvorada,

Ambas:

Que me saiba perder... (pausa) pra me encontrar...

(Florbela Espanca, *Amar!* Disponível em:  
<[http://pensador.uol.com.br/autor/florbela\\_espanca/](http://pensador.uol.com.br/autor/florbela_espanca/)>)



Foto 25 – Notamos a força do olhar das declamadoras, R (à esquerda) e I (à direita), durante a *performance* poética.

Fonte: Acervo particular de Elizabeth Nasser. Uberlândia, 2002.

Observamos que, em alguns momentos do recital, os narradores eram interrompidos pelas próprias poetisas que lhes pediam para dizer mais algum poema, como que improvisando uma interlocução no meio do espetáculo. Isso trazia ainda mais espontaneidade e beleza à cena, como podemos perceber no trecho abaixo:

Narrador M: Mas a mulher... a mulher poeta...

B e D: Ei, espere! Por favor... (Tom de súplica)

Narrador M: Adélia Prado?! O que mais você quer?

Constatamos também a valorização da memória e das reminiscências do eu lírico nos poemas declamados, como nestes dois textos a seguir, ambos pronunciados com músicas de fundo em ritmo lento, pausado, de tom melancólico e reflexivo.

D:

Meu Deus,  
me dá cinco anos. (Tom de comoção)  
Me dá um pé de fedegoso com formiga preta,  
me dá um Natal e sua véspera, (Destaque à sílaba)  
o ressonar das pessoas no quartinho. (Mãos ao ouvido)

Me dá a negrinha Fia pra eu brincar, (Voz sussurrada)  
me dá uma noite pra eu dormir com minha mãe. (Tom de súplica)  
Me dá a minha mãe  
alegria sã e medo remediável (Mãos postas)  
Me dá a mão, me cura de ser grande  
Ó meu Deus, (Tom de comoção)  
meu pai,  
meu pai.

(Adélia Prado, *Orfandade*, 1991)



Foto 26 - Além da voz, os gestos e a expressão facial da declamadora Y confirmavam o “dizer” poético.

Fonte: Acervo particular de Elizabeth Nasser. Uberlândia, 2002.

B:

Não conte pra ninguém (Gesto com a mão)  
Eu sou a velha (Mãos à cintura)  
mais bonita de Goiás. (Ênfase nas palavras)  
[...]

Já andei no Chupa Osso (Gesto)  
Saí lá no Zé Mole. (Ênfase à palavra)  
Procuro enterro de ouro. (Ênfase nas palavras)  
Vou subir o Canta Galo  
com dez roteiros na mão. (Ênfase à palavra)  
[...]

Já bebi água do rio  
na concha da minha mão. (Ênfase à palavra)

Fui velha quando era moça.  
Tenho a idade dos meus versos. (Ênfase às palavras)  
[...]

(Cora Coralina, *Não conte pra ninguém* <sup>53</sup>)



Figura 27 - Mesmo com o papel na mão, G (à esquerda) e B (à direita) não se prenderam à escrita, utilizando-se da expressão corporal durante a declamação.

Fonte: Acervo particular de Elizabeth Nasser. Uberlândia, 2002.

Os componentes do jogral QL tem consciência que o “dizer” do executor deve ser suficientemente dominado para suscitar o interesse dos ouvintes. Sendo assim, especialmente na ocasião dessa *performance* ao vivo, cada um deles preocupou-se em desempenhar com uma boa dicção, a fim de possibilitar a compreensão do texto. Afinal a voz, segundo Zumthor (2007, p. 62), “em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial da energia coletiva”.

Além da voz, a linguagem do olhar foi utilizada ao longo da comunicação poética como um instrumento para processar o texto a ser comunicado, pois os declamadores consideram que

[...] *uma boa apresentação para o público é o jogral olhando para aqueles que estão assistindo* (JC, Entrevista, 2011).

*A apresentação ao vivo alimenta uma boa performance, temos um feedback olhando na fisionomia das pessoas* (M, Entrevista, 2011).

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://leaoramos.blogspot.com.br/2010/06/sou-velha-mais-bonita-de-goias-fui.html>>. Acesso em 17 set. 2011.

As teorias de Bajard (2005, p. 101) mostram-se em consonância com estas falas de JC e M. O teórico afirma que

[...] o olhar é um sentido que opera tanto na recepção quanto na emissão da mensagem [...]. Do ponto de vista do espectador, tem duas funções: ele é o receptor da mensagem e também o veículo essencial do *feedback*. [...] Da disponibilidade desse olhar vai depender a confiança daquele que se expõe.

Podemos destacar ainda que nas *performances* completas do jogral, a maior parte dos textos foi memorizada e, nesse aspecto, o recital também se assemelhou a um espetáculo teatral. Mesmo assim, alguns(as) declamadores(as) mantiveram o texto ao seu alcance, caso precisassem ler algum trecho. Livre das amarras do olhar, o texto decorado permite a utilização de outras linguagens, tais como movimento do tronco e do rosto, o sorriso, os gestos com os braços e com as mãos etc. Isso porque “o corpo inteiro se torna significante da linguagem” (BAJARD, 2005, p. 102). Assim, o público poderia se identificar com o próprio declamador.

Portanto, próxima às Artes Cênicas, a *performance* completa do Jogral QL, transformou, naquela ocasião, a natureza semiótica e social do texto poético pela articulação entre o “dizer” e as linguagens visuais que, junto ao fundo musical, em um cenário significativo, concorreram para a recepção destes textos.

#### **b) Tempo, memória e recepção na performance pública completa**

Como vimos anteriormente, vários fatores unidos em *performance* interferem na recepção do texto que não se limita ao instante da sua execução, mas sim o ultrapassa. Isso porque a conservação dos sentidos dos textos declamados fica entregue à memória do espectador (e mesmo do executor), implicando na “reiteração” – “incessantes variações re-criadoras” – que Zumthor (1997, p. 257) chama de “movência” do texto.

Nestas apresentações ao vivo, constatamos, pelos depoimentos do Jogral QL e especialmente pelas imagens gravadas em vídeo ou em fotos, que houve uma boa recepção do público. No final do Recital *Vasto Mundo*, as pessoas foram convidadas, a apresentarem um poema de Drummond e houve uma considerável participação da plateia, motivada pela *performance* dos declamadores. L e R, que na época, não faziam parte do grupo QL, mas

que assistiram a esse recital como espectadores, recordam com emoção daquele evento, que os motivou a ingressar na equipe de declamadores:

*[...]o grupo não lia as poesias, parecia que sabiam os textos de cor. Foi uma apresentação muito diferente... Eles tinham sugerido que a gente levasse também algum material, alguma poesia do Drummond que pudéssemos declamar na hora, e eu li, meio nervosa (L, Entrevista, 2011).*

*[...] até hoje o jogral não fez uma apresentação como aquela. Tinha uma integração perfeita, a forma como as pessoas caminhavam ali no palco, a interação com a plateia [...] As pessoas estavam extremamente atentas. O jogral explorou bem o espaço, era um ambiente menor, fechado. [...] Acho que se tivesse mais uma hora de Drummond a plateia estaria bem receptiva. Um dos pontos que me fez interessar pelo jogral foi justamente essa apresentação (R, Entrevista, 2011).*



Foto 28 - Ao final do recital, o público é convidado a ler poemas de Drummond. L, que não fazia parte do Jogral QL na época, participa desse momento.

Fonte: Acervo particular da declamadora B. Uberlândia - 2002.

O fato desta apresentação poética não só permanecer na memória do casal – L e R – mas também motivá-los à ação de declamar poesias no grupo, constitui evidências do processo recepcional. Outros depoimentos mostraram-nos mais indícios de recepção, por exemplo, o relato de uma forte emoção que acometeu um espectador, no momento da *performance* desse recital, dizendo que *arreprou, que ia desmanchar em lágrimas* no momento da declamação, ou a ação provocada pela recepção – não tão imediata – em um outro receptor que disse a ter resolvido *fazer Letras por causa do jogral* (H, Entrevista, 2011).

Na apresentação na galeria, os espectadores assistiram ao espetáculo de pé, no espaço térreo, demonstrando muito interesse pelo evento. É provável que a boa receptividade do público tenha influído no sucesso dessa *performance*, conforme afirma B: *Se a gente tem um público que gosta da nossa apresentação, o grupo fica mais animado* (B, entrevista, 2011).

A continuidade do grupo QL e sua consistência também tem relação direta com o processo receptivo na *performance* completa, como comprova o declamador M, a respeito do recital na galeria:

*Foi uma experiência única, a partir dessa apresentação o comportamento do jogral mudou: cada um começou a se observar, a se aplicar mais, e ter a percepção clara de que a gente está interpretando o texto* (M, Entrevista, 2011).

Para Zumthor (2007), comunicar consiste em procurar modificar aquele a quem se dirige. Mas esta modificação ocorre tanto em quem ouve o discurso poético como em quem o executa, conforme comprovamos pelo depoimento de M. Por meio da fala do declamador, retornamos também aos alcances da recepção como experiência de aprendizado.

### **3.3 A *performance* intermediária pelas ondas do rádio: sob a perspectiva do ouvinte**

#### **a) Espaço poético e recepção da voz midiaticizada**

Assim como a vocalização de poesia, a audição poética permite ao ouvinte/leitor que a interpretação do texto alcance os cinco sentidos do indivíduo, sendo capaz de levá-lo a outro espaço, ultrapassando tempo e lugar. Esta sensação é proporcionada pela arte em geral, que possui o dom de nos transportar a um

Universo outro, nos limites do qual se penetra não somente como se passaria de um a outro ponto do espaço ordinário, mas também, de um modo local de existir a um modo fundamentalmente diferente [...] como nos transportarmos dos lugares que fazem parte do mundo exterior para aqueles lugares puramente ideais que só possuem realidade em nosso espírito [...]. Milagre que também a música produz, [...] quando se deixa entrever de modo inesperado e delicioso num jogo de perspectivas, ao final de todo um desenvolvimento sonoro (POULET, 1992, p. 24-25).

Podemos confirmar esta concepção por meio de alguns depoimentos dos ouvintes<sup>54</sup> do programa radiofônico, realizado pelo Jegral QL:

*[...] a voz levou-me ao passado, às novelas de rádio que dão várias interpretações na mente da gente* (Ouvinte 1, Entrevista, 2011).

*[...] Como se estivéssemos diante de uma grande tela de cinema [...]* (Ouvinte 2, Entrevista, 2011).

*[...] buscou em minha memória o tempo em que eu declamavas belas poesias na minha infância. E naquela época era obrigada a decorá-las [...]*. (Ouvinte 3, Entrevista, 2011).

*[...] me fez lembrar da minha infância, quando morava na roça e o rádio era o único meio de comunicação. Acho que era um tempo em que havia mais silêncio e esse silêncio nos levava a observar melhor as coisas ao nosso redor, percebendo o encanto de todas elas. Hoje o que se ouve é muito barulho e informações demais ao mesmo tempo, tirando de nós a oportunidade de ver a poesia nas pequenas coisas* (Ouvinte 4, Entrevista, 2011).

Nessas falas percebemos que a audição da voz poética por meio da mídia (assim como a voz com a presença concreta do emissor) permite aos ouvintes estabelecer o “espaço poético”, em que a poesia fornece aos intérpretes “um cenário narrativo maleável, menos importante pelas informações que comporta do que pela emoção que vai provocar” (ZUMTHOR, 1997, p. 116). Especialmente quando o poema é vocalizado, isto é, *quando o texto é declamado*, o espectador *dá mais atenção ao sentido das palavras* (Ouvinte 4, Entrevista, 2011). Levado pelos sentidos a um outro espaço, o indivíduo deixa-se transportar também a um outro tempo, bastante particular, “feito de uma lentidão propícia ao devaneio, mas às vezes também de um ritmo mais próximo do sensorial” (PETIT, 2010, p. 83).

Ressaltamos ainda que vários fatores interferem na recepção poética do ouvinte, dentre eles, elementos culturais e emocionais que podem favorecer ou não que a página ouvida revele um universo próprio ao sujeito, no seu espaço íntimo. Isso porque a construção dos significados da poesia oral é edificada “com fragmentos, dogmas, feridas de infância, artigos de jornais, observações feitas ao acaso [...]” ou com algo para o qual

---

<sup>54</sup> Entrevistamos cinco ouvintes do programa de rádio, dentre eles três educadores da rede pública, um profissional da área do Direito Civil e uma senhora aposentada, secretária do lar. Quatro deles não conhecem nenhum componente do jegral.

nos inclinamos: “um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher” (PETIT, 2008, p. 41) – tudo isso reunido em jogo, no instante da recepção.

Como ouvinte da voz midiaticizada, observamos que a *performance* radiofônica sempre se inicia pelo prelúdio musical por meio do qual se expõe o cenário onde vai se desenrolar a voz. Logo após, a voz do narrador – geralmente M – introduz o programa, esclarecendo sua temática e fazendo a “chamada” de cada poema que será executado. Dados sobre a vida do autor ou depoimentos dos poetas utilizados no recital são, também, intercalados no programa radiofônico. Como exemplo disso, apresentamos os trechos<sup>55</sup> a seguir:

M:

A poesia nas asas do tempo está apresentando o Recital *Secreta Alegria de Adélia Prado*. Ouçamos um depoimento de Adélia.

B:

“Moça feita, li Drummond a primeira vez em prosa. Muitos anos mais tarde, Guimarães Rosa, Clarice. Esta é a minha turma, pensei. Gostam do que eu gosto. Minha felicidade foi imensa. Continuava a escrever, mas enfadara-me do meu próprio tom, haurido de fontes que não a minha. Até que um dia, propriamente após a morte do meu pai, começo a escrever torrencialmente, e percebo uma fala minha, diversa da dos autores que amava. É isto, é a minha fala”.

M:

Complementa este depoimento autobiográfico de Adélia Prado o poema *Com licença poética*. Ouçamos.

E:

Quando nasci um anjo esbelto,  
desses que tocam trombeta, anunciou:

P:

vai carregar bandeira.

I:

Cargo muito pesado pra mulher,  
esta espécie ainda envergonhada.

H:

Aceito os subterfúgios que me cabem,  
sem precisar mentir.

E:

Não sou feia que não possa casar,  
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.  
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.

<sup>55</sup> Transcrevemos a citação realizada pelo Jogral QL pela mídia radiofônica, no Recital *Secreta Alegria de Adélia Prado*, apresentado em setembro de 2008. Na ocasião, o Jogral QL não especificou a fonte utilizada para essa transcrição

I:  
Inauguro linhagens, fundo reinos  
– dor não é amargura.

H:  
Minha tristeza não tem *pedigree*,  
já a minha vontade de alegria,  
sua raiz vai ao meu mil avô.

Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.

Coro feminino:  
Mulher é desdobrável. Eu sou.

(Adélia Prado, *Com licença poética*, 2001)

A narração de M inicia-se embalada por uma valsa, de ritmo constante, vivaz, que se acomoda à voz do locutor. Já para o depoimento de Adélia Prado, vocalizado pela voz feminina de B, utilizou-se uma melodia bem lenta, compassada, sugerindo ao ouvinte certa introspecção. Quando surge o poema *Com licença poética*, novamente muda-se o fundo musical, empregando-se uma melodia mais rápida e de acordes repetitivos, sugerindo movimento e ação.

Este texto, que evidencia desde o início ser uma paródia do conhecido *Poema das sete faces*<sup>56</sup> de Carlos Drummond de Andrade, é executado por um trio de vozes femininas que se intercalam, com exceção da voz contrastante de P que aparece em um único verso, anunciando em tom grave a fala do anjo: “Vai carregar bandeira”. O destaque às vozes femininas contribui para enfatizar o sentido do poema em que Adélia Prado busca definir a imagem da mulher-poeta e explicitar as contradições do universo feminino. Ao desfecho do texto, as declamadoras afirmam em coro: “Mulher é desdobrável / eu sou”, destacando a mensagem deste verso, ou seja, a flexibilidade da mulher e a condição feminina da própria poetisa.

O ritmo das vozes unido à melodia musical utilizada no breve depoimento da poetisa Adélia assim como a valsa executada na fala do narrador valorizam a *performance* dos executores deste poema. Parece-nos que o ponto-chave desta valorização é o devido equilíbrio de combinações entre melodia, ritmo, mensagem e timbre da voz, os quais possibilitam o surgimento dos sentidos do texto – que se faz novo – em *performance*.

Neste mesmo recital, observamos que, em alguns momentos, a declamação é executada em formato solo, como no poema *Fotografia*, executado por R:

<sup>56</sup>Este poema encontra-se na obra: *Antologia Poética*, de Carlos Drummond de Andrade, 1998.

Quando minha mãe posou  
 para este que foi seu único retrato,  
 mal consentiu em ter as têmeoras curvas.  
 Contudo, há um desejo de beleza no seu rosto,  
 A boca é conspícua,  
 mas as orelhas se mostram.  
 O vestido é preto e fechado.  
 O temor de Deus circunda seu semblante,  
 como cadeia.  
 Luminosa, mas cadeia.  
 Seria um retrato triste  
 se não visse em seus olhos um jardim.  
 Não daqui. Mas jardim.

(Adélia Prado, *Fotografia*, 1991)

Neste poema, o eu lírico realiza uma descrição da figura materna, ao observar a fotografia da mãe, demonstrando claros indícios de saudade e nostalgia. Para acompanhar o texto, utilizou-se uma música bem melódica, de ritmo bastante compassado, sugerindo sentimentos saudosistas ao ouvinte. A melodia da declamação ganha destaque, pois R executa as palavras com uma dicção discretamente ritmada e dá um destaque maior ao último verso, enfatizando a pausa imposta pelo ponto final “Não daqui. Mas jardim”. A melodia prossegue um pouco mais quando termina o poema, dando margem à interpretação do ouvinte.

Certamente qualquer um de nós já deparou com uma fotografia de uma pessoa querida e voltou no tempo, analisando a imagem ali “congelada”, mas que muito nos revela. O acompanhamento melódico parece buscar, junto ao ouvinte, uma reinterpretação das palavras do próprio poema, confirmando-as.

Desta forma, ao se abandonar nesse duplo ritmo – poético e musical – o ouvinte encontra uma espécie de acolhimento, um campo fértil para entrar no jogo poético, pois haveria ali algo tão antigo como a cantiga de ninar. Unida ao dizer poético, a música

[...] opera o milagre de tocar em nós o núcleo mais secreto, o ponto de enraizamento de todas as recordações e de fazer dele por um instante o centro do mundo feérico, comparável a sementes enfeitiçadas, os sons ganham raízes em nós com uma rapidez mágica... num abrir e fechar de olhos sentimos o murmúrio de um bosque semeado de flores maravilhosas (DURAND, 1997, p. 224).

Neste recital, surgem outros poemas em que os declamadores utilizam várias espécies de combinações vocais, ora intercalando as vozes masculinas, ou as femininas, ora trabalhando em uníssono, sempre acompanhados da música instrumental adequada.

Assim, “Palavra poética, voz, melodia - texto, energia, forma sonora, ativamente unidos em *performance*, concorrem para a unicidade de um sentido” (ZUMTHOR, 1997, p. 195). Portanto, as mensagens vocalizadas ao ouvido, embaladas pela melodia musical, redimensionam tudo: tempo, espaço e vivências, colocando em evidência a sensualidade das sonoridades, por meio da textura das vozes poéticas.

À semelhança da *performance* completa, há na *performance* *mediatizada* do Jogral QL três elementos essenciais: o poeta que será interpretado; os intérpretes/declamadores; e o público/ouvinte a quem se dirige a voz poética. Porém, há um impasse: enquanto na *performance* direta, a voz do executor real constitui uma presença concreta, na *performance* *mediatizada*, a voz que se dirige ao ouvinte, ela está ali, mas como está longe! Diante da impossibilidade de ver o rosto daquele que diz tão perto ao ouvido do receptor, há uma decepcionante aparência de doce aproximação. “Presença real a dessa voz tão próxima da separação afetiva. Mas antecipação de uma separação eterna” (POULET, 1992, p. 46-47). Ou seja, esta presença ilusória trazida pela voz *mediatizada* nos leva a prever a própria finitude da vida. Tal qual um milagre ilusório, a expressão poética *radiofônica* torna visível

[...] uma presença ao mesmo tempo reencontrada e perdida. Reencontrada, pois, apesar da distância e do esquecimento, chega até nós e faz-se reconhecer; e, no entanto, perdida, pois, apesar do movimento que a conduz ao nosso encontro, permanece retida no lugar de onde vem, sem se mexer no fundo do tempo, no fundo do espaço (POULET, 1992, p. 48-49).

O movimento instantâneo pelo qual, por meio das ondas do rádio, de um lugar distante até nós, aquelas vozes transpõem um intervalo imenso, não faz senão mostrar o afastamento a que estamos confinados. Enquanto os seres concretos permanecem fora de alcance, do outro lado do abismo, apenas a voz nos pode alcançar. As vozes alternadas e expressivas, trazem ao ouvinte uma espécie de energia sem figura, que, entretanto, “na recepção auditiva, o corpo do outro preenche de sentido alusivo” (ZUMTHOR, 1997, p. 170). Entretanto, acrescenta o autor, com a mídia se perde “[...] a corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão”. Isso transmite ao receptor “uma alienação particular, uma desencarnação, que se inscreve no seu inconsciente” (ZUMTHOR, 2007, p. 15).

Por outro lado, pela oralidade poética *mediatizada*, ressurge uma energia vocal da humanidade, reprimida pela escrita, uma “energia vital presente nos começos de nossa

espécie e que luta em nós para roubar nossas palavras à fugacidade do tempo que as devora” (Zumthor, 2007, p. 48).

Na contemporaneidade, mesmo com um certo vazio, observamos um revanche forçado da voz. Isso porque ao chegar aos ouvintes, o “dizer” midiaticizado mantém ainda a essência da voz poética que designa algo propriamente ao ser vocalizada, indo além do tempo e espaço, de um corpo a outro corpo, em busca de uma movente interpretação. Todavia esta interpretação é condicionada a diversos fatores, principalmente ao mundo intersubjetivo e à memória afetiva do receptor, sobre os quais falamos a seguir.

### **b) Tempo, memória e recepção da voz midiaticizada**

Observamos que, atualmente, o prazer de contar e de escutar histórias volta à moda nos serões e no rádio, em que o contador vivencia a satisfação de vocalizar o texto enquanto o ouvinte, “atraído pela voz, [...] pode experimentar o prazer do texto antes de gastar energia para lê-lo” (ZUMTHOR, 1997, p. 94). Talvez esta moda esteja relacionada ao ritmo acelerado que permeia nossa sociedade, causando uma certa carência de contato entre as pessoas.

Ressaltamos que a voz midiaticizada pelos meios eletrônicos, assim como a imagem, simulam uma presença e um contato com o espectador, embora seja tudo ilusão. Além disso, a recepção da oralidade poética nesta situação demanda um jogo complementar, pois diante da voz, o receptor está só (apesar da aparente aproximação). Cabe ao ouvinte preencher os vazios do texto, decidir o sentido das suas lacunas, ancorado pela sua vivência particular. Neste sentido, embora a polissemia do texto permita ao ouvinte múltiplas interpretações, estas estão condicionadas ao “horizonte de expectativa” do sujeito. Isso porque

[...] alguém de qualquer julgamento racional, o texto responde a uma questão feita por mim. Às vezes, ele a explicita, mitificando-a, ou então a afasta, ou a ironiza; esta correlação permanece sempre como ponto de ancoragem, em nossa afetividade profunda e nossos fantasmas, em nossas ideologias, nas pequenas lembranças diárias, ou até em nosso amor pelo jogo ou atração pelas facilidades de uma moda (ZUMTHOR, 1997, p. 67).

Além disso, a voz midiaticizada constitui a expansão de um corpo sem volume real, é uma voz reiterável, abstrata e fabricada, sendo que o ouvinte pode ouvi-la quantas vezes quiser e no momento que desejar, isto com a mesma qualidade. Todavia, essa voz é

marcada por uma dupla ausência: do autor e do declamador e tende a atravessar o presente cronológico e a apagar as referências espaciais da voz viva. Liberta das amarras do tempo, a transmissão pela mídia permite que sua inscrição no futuro, estando limitada apenas pela resistência do material em que ela está veiculada.

Em todo caso, é em seu espaço íntimo que o leitor alimenta os sentidos do poema, tal qual nos diz Mário Quintana no texto a seguir:

Os poemas são pássaros que chegam  
não se sabe de onde e pousam  
no livro que lê.  
Quando fechas o livro, eles alçam voo  
como de um alçapão.  
Eles não têm pouso  
nem porto  
alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem.  
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,  
no maravilhado espanto de saberes  
que o alimento deles já estava em ti...

(Mário Quintana, *Os poemas*, 1980)

Neste poema, o poeta utiliza-se da metáfora “pássaros” para designar os textos poéticos. Afirma que eles chegam de um lugar indefinido e pousam no livro, onde se prendem por pouco tempo, ali ficando enclausurados - ocasionalmente na escrita - até que algum leitor o emancipe, por meio da leitura.

Ao usar a simbologia do voo, Quintana caracteriza o poema como algo puro, pois a asa ao levantar voo simboliza a perfeição, já que permite aos seres a “experiência imaginária da matéria aérea, do ar – ou do éter” (DURANT, 1997, p. 132-133).

Antes de partir, os poemas-pássaros alimentam-se nas mãos vazias do leitor/ouvinte - e de forma paradoxal, encontram ali o alimento - isto porque o alimento da poesia está no íntimo do ser humano. Afinal, “o corpo, pela audição, está presente em si mesmo, uma presença não somente espacial, mas íntima” (ZUMTHOR, 2007, p.87). Ao término de uma *performance* vocalizada, o mundo apresentado pelo poema continua tendo uma vida autônoma em nós.

Da mesma forma, os poemas que nos chegam pela voz midiaticizada pousam ao ouvido do espectador, instaurando-se no espaço íntimo do indivíduo. Ali se fixam momentaneamente, pois após a *performance*, os poemas alçam voo, ou seja, seus sentidos ultrapassam aquele instante.

Mesmo sendo uma voz sem figura, a voz poética midiaticizada possui – assim como a voz presencial – esta propriedade: de ser alimentada pelo espaço íntimo do ouvinte, proporcionando-lhe o prazer estético. Por meio da vocalização poética ocorre, magicamente, um redimensionamento do tempo, enquanto as imagens vão surgindo na mente do leitor/ouvinte. O mesmo acontece com nossas lembranças em que:

[...] a imagem sensível que nos trazem parece transferir-se para nós de imediato, ‘devorando’ a distância, [...], essa distância fica ainda mais nítida, cruelmente distinta, pelo movimento do pensamento mnemônico (POULET, 1992, p. 48-49).

Além de executores do programa, os componentes do Jogral QL são ouvintes em potencial da voz midiaticizada pela rádio. Na condição de receptores, eles afirmam que o programa gravado lhes dá uma espécie de *feedback* quanto ao desempenho do próprio jogral, pois ao ouvi-lo, os declamadores podem avaliar tanto as suas *performances* pessoais como a do grupo. Muitas vezes, esta avaliação funciona como estímulo para eles, como podemos comprovar pelos depoimentos a seguir:

*Já aconteceu algumas vezes de, ao ouvir o programa no rádio, eu me surpreender, não sei se é por causa do conjunto acabado, eu acabo gostando eventualmente da minha performance e a dos outros, na hora da gravação eu não tenho essa noção. Depois, quando ouço... ficou bom demais este programa!* (JC, Entrevista, 2011).

*[...] tem uma diferença: a trilha musical. Geralmente a gente tem somente no primeiro dia, quando se está selecionando as músicas, no primeiro ensaio, depois tudo é gravado sem música. E aí, na apresentação formal, na programação do rádio, quando você vê, se surpreende... É bem diferente, pois a música é fundamental para a expressão* (R, Entrevista, 2011).

*Não sei se porque é acompanhado da música então ganha qualidade [...] Fico assim encantada pelo trabalho da gente. [...] e eu sinto que a gente pode estar agradando...* (I, Entrevista, 2011).

Por outro lado, como a linguagem visual não é acionada na *performance* midiaticizada, o que seria visto na *performance* completa fica por conta do imaginário do espectador, como nos afirma M:

*O rádio tem uma capacidade grande de “mexer” com a imaginação das pessoas – os ouvintes imaginam o cenário, a forma como nós estaríamos posicionados, qual é a fisionomia de cada um – são fantasias que permeiam o imaginário de um ouvinte, principalmente daqueles que não conhecem ninguém do jogral* (M, Entrevista, 2011).

Isso se comprova pelo depoimento dos ouvintes:

*Imaginei os declamadores em um teatro, sendo várias pessoas de túnica e capuz preto, do tipo padres franciscanos. Mas foi só imaginação [...] (Ouvinte 4, Entrevista, 2011).*

*Durante a audição do poema me senti como se fizesse parte daquele grupo que estava declamando, consegui me desligar do resto do mundo. As mudanças de voz a cada estrofe nos dá a impressão de uma maior proximidade com o conteúdo do poema, é como se toda a sociedade estivesse analisando a condição do ser humano (Ouvinte 5, Entrevista, 2011).*

Em consonância com estas falas, Petit (2008, p. 29) afirma que o leitor, ao ser trabalhado pela obra, estabelece com ela uma espécie de ligação. Mesmo durante as interrupções de sua leitura, ou de escuta, ao se preparar para retomá-la, ele se entrega a devaneios, tem suas fantasias estimuladas e insere fragmentos delas entre as passagens ouvidas; sua escuta é um misto, um híbrido e um enxerto de sua própria atividade. Essas considerações remetem-nos novamente às concepções de Barthes (1995), que valoriza, como leitor, todos os momentos em que, durante uma leitura é levado a erguer a cabeça, a pensar outras coisas a partir do texto, a refletir, a deleitar e a renovar-se. Tudo isso se evidencia nestes outros depoimentos:

*O poema de Millôr Fernandes: **Reflexão sobre a reflexão**<sup>57</sup> [...] me fez refletir sobre o meu pensar. Durante e depois da audição do poema me senti como o próprio poeta (Ouvinte 1, Entrevista, 2011).*

*A poesia não é uma historinha com começo, meio e fim, ela precisa provocar emoção.[...] É como um quadro de arte, que você olha e não entende exatamente tudo, mas aquilo tem um movimento e faz alguma coisa acontecer com você, transforma...Tem coisas que te “roubam” você compreender a poesia inteira, às vezes você não entende tudo aquilo que foi falado. Mas a poesia cala em você de alguma forma ou pelo ritmo, pela rima, pela entonação... (L, Entrevista, 2011).*

De fato, a poesia oral midiaticizada pode perfeitamente proporcionar ao ouvinte a fruição e a vivência estética, desde que haja uma interação do ouvinte com as palavras recebidas pela escuta poética. Conforme frisamos, esta interação engloba, simultaneamente, vários aspectos de um processo complexo, que se propaga pelo tempo-espaço de determinada época. Compartilhando essa concepção, a declamadora H afirma que:

---

<sup>57</sup>O poema de Millôr Fernandes, pode ser encontrado no site:  
<<http://www.jornaldepoesia.jor.br/millor04.html>>. Acesso em 20 set. 2011.

*Você não tem a noção da repercussão que está provocando nos outros, por mais que você veja que a pessoa está interessada, você não sabe qual foi o alcance da emoção que você despertou* (H, Entrevista, 2011).

Tal como uma bela ave que se aproxima de nós e depois se distancia no horizonte, escapando ao nosso olhar, o processo receptivo também nos escapa. Mas como experiência ele nos marca. Assim como a própria poesia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pelo tema dessa pesquisa – as poéticas orais e a sua *performance* – proveio da nossa experiência pessoal e profissional na área da educação, experiência já melhor ancorada pelos conhecimentos teóricos e conceituais que embasaram este estudo.

Em nosso percurso investigativo, tivemos a intenção de obter respostas para as indagações feitas na introdução da pesquisa. Com este intuito, construímos, inicialmente, o alicerce teórico dessa investigação, por meio do qual refletimos sobre a oralidade poética e sobre o ensino da Literatura nas escolas brasileiras. Abordamos algumas das dificuldades conceituais e práticas dos pesquisadores que trabalham com a oralidade, tema este muito pouco valorizado no âmbito da academia e, conseqüentemente, na educação em geral.

A pesquisa realizada com um grupo de professores uberlandense da rede pública veio a confirmar essa realidade. Por um lado, constatamos que alguns docentes tendem, muitas vezes, a não utilizarem a poesia em sala de aula. Por outro lado, observamos certa tendência à utilização prática do texto poético, de acordo com uma abordagem metodológica voltada, frequentemente, para o texto escrito, utilizado pelo professor com fins de metaleitura ou para estudos gramaticais.

Essas práticas evidenciaram, muitas vezes, a existência de uma lacuna ou falha no embasamento teórico-metodológico dos professores em relação à Literatura, bem como em relação às poéticas orais. Tal lacuna, já evidenciada por Feitosa (2008) impede esses professores de valorizarem, em sua prática cotidiana, o trabalho em sala de aula numa perspectiva mais lúdica e prazerosa, que inclua projetos sistemáticos, voltados para o gênero poético.

As análises comprovaram que a maioria dos docentes prioriza o ensino da língua e de gramática, concepção esta oriunda, certamente, da formação acadêmica desses profissionais, confirmando, assim, a hipótese aventada no início da pesquisa: que a carência de métodos e abordagens adequadas ao texto poético constitui um reflexo dessa formação. Do lado oposto a estas constatações, representando uma minoria, poucos professores trabalham com a poesia na escola quer seja em sala de aula ou em projetos extracurriculares.

Por meio da articulação entre os conceitos abordados e a prática escolar adotada pelo professor da rede pública no projeto *Oficina de Leitura e Produção de Textos Poéticos*, observamos a importância do fenômeno da oralidade poética e da aplicação dos conceitos levantados nessa pesquisa em vários aspectos. Em primeiro lugar, como forma de motivar os alunos para a leitura literária e por permitir, assim, o diálogo intertextual. Nesse sentido, foi de fundamental importância o papel do professor mediador, que ao vocalizar os poemas, cultivava sempre o diálogo sobre os textos propostos e, fisionomia pela memória, trazia ali outros textos e poemas, por meio dos quais ampliava o horizonte de expectativas dos jovens estudantes. Essas comprovações nos permitem afirmar que a oralidade é um instrumento fundamental do docente para incentivar os alunos a lerem não apenas determinada antologia, mas a irem além dos textos, buscando outras leituras.

Em segundo lugar, a oralidade poética motivou os jovens alunos ao exercício da escuta sensível que por sua vez trazia à tona uma série de conhecimentos intuitivos que não afloram ao nível da racionalidade, e que são importantes para que o leitor possa preencher os vazios do texto, fazendo as associações necessárias a sua compreensão.

Em terceiro lugar, a oralidade poética permitiu aos alunos vivenciarem a situação concreta da *performance* - por meio do corpo, em sua plenitude - quando da realização do *Recital de Poesia* da escola. Isto confirma a teoria de Zumthor (2007, p. 18), quando afirma que “toda literatura é fundamentalmente teatro”. Ficou comprovada a interação entre aqueles que executaram o poema e aqueles que o receberam pela audição, concomitantemente, quando os textos poéticos produzidos deixaram de ser uma expressão individual dos jovens discentes para se transformarem, em uma expressão coletiva, por meio da oralidade poética.

Seria recomendável que projetos como esse acontecessem de forma frequente nas escolas brasileiras e que práticas pedagógicas, focalizando o texto poético, fossem implementadas nas salas de aula, rotineiramente. Afinal, as oficinas foram desencadeadoras de um processo de leitura e de produção poética bastante válidos que poderiam ser desenvolvidos e/ou adaptados em outros momentos escolares e com diferentes tipos de poemas. Entretanto, isto ainda parece distante da nossa realidade.

Possivelmente, a experiência da *performance* poética e da recepção conferem a sua marca ao sujeito, especialmente em relação ao processo de formação da leitura literária; processo este que acompanha o indivíduo por toda a vida, ultrapassando o espaço

escolar. Foi o que verificamos ao acompanharmos sistematicamente o Jogral uberlandense QL. Constatamos pela pesquisa com os declamadores o exercício de uma nova prática de leitura poética que encontra ressonância nas palavras de Bajard (2005, p. 7) para quem ler é “[...] um exercício de convivibilidade. Uma arte – com suas técnicas específicas – de compartilhar significados construídos a partir da leitura. Uma estratégia de aproximação com a vida”.

Constatamos também que, à semelhança do trabalho realizado pelos alunos na oficina poética, os declamadores passam pelos momentos poéticos descritos por Zumthor (2007) – de formação, transmissão, recepção, conservação e reiteração – já que o grupo produz, organiza, transmite e grava sua *performance* em estúdio, que é depois reproduzida, várias vezes, por meio da mídia radiofônica.

Ao acompanhar a história da formação do Jogral QL, confirmamos a importância da recepção e da mediação no processo da formação leitora dos declamadores, visto que o grupo foi se formando quando um componente convidava alguém para o ensaio, ou para uma apresentação do grupo, e este acabava rendendo-se à poesia, passando a se integrar ao grupo. A vivência familiar dos declamadores comprovou ser também um fator importante nessa formação, pois a maioria deles teve a influência da mãe, do pai, do avô ou de um professor que tinha lhe apresentado, de maneira brilhante, a poesia, a música, ou seja, a arte. São, portanto, leitores, frutos de uma mediação acertada, de uma recepção.

Certificamo-nos ainda de que, no momento da *performance* do Jogral QL, especialmente na *performance* completa, uma série de fatores estiveram em jogo simultaneamente, quais sejam: o espaço poético; a linguagem musical; voz e corpo em *performance*; tempo, memória e recepção, categorias estas bastante interligadas.

Nossa pesquisa com o jogral nos permite reafirmar que a formação do leitor é um processo contínuo, e como tal, não se restringe à escola e não ocorre apenas na juventude e infância. Isso porque a Literatura responde a uma necessidade humana de afeto, vínculos, expressão, visto que necessitamos das palavras do outro para que, além de compreender o que é dito no texto, possamos nos compreender, conciliando o nosso “espaço íntimo” com o “público” (PETIT, 2010).

No percurso dessa pesquisa, tivemos alguns momentos de dúvidas, de incertezas, de desânimo, mas foram muitos os instantes de verdadeiro aprendizado, colaboração, otimismo e de poesia. Dentre os momentos prazerosos, destacamos

especialmente os encontros com o Jogral QL, um aprendizado que para nós ultrapassou o campo da pesquisa, revelando-nos histórias de vida, e nelas, valores universais do ser humano, dentre eles: amizade, hospitalidade, disponibilidade e a riqueza da sociabilidade que as reuniões nos propiciaram. Os participantes do Jogral poderiam não se identificar por convicções profissionais, ideológicas, mas foram capazes de se entender e exercer um grande respeito mútuo. Para além da amizade, obtivemos ali um aprendizado de democracia e tolerância.

O presente estudo aponta para uma necessidade urgente de ampliar e consolidar as práticas leitoras da sociedade. Sugerimos aos mediadores e profissionais da educação que a utilização de metodologias que focalizem a poética oral – exemplificada e analisada por meio dos dois fenômenos que compõe nossa investigação – ocorra com mais frequência tanto no ambiente escolar, familiar como no meio informal de educação e cultura. Esperamos também somar esforços, junto a outros pesquisadores, que se empenham para uma valorização das poéticas orais.

Todavia, há de se pensar que a implementação de ações culturais, sociais e pedagógicas que valorizem a poética oral e sua *performance* poderão ser viabilizadas se houver uma mudança em relação às políticas públicas vigentes em nosso país, desde que haja um devido investimento em Literatura. Investimento este que vai muito além da construção de centros culturais, escolas, bibliotecas e da obtenção de livros: que inclui, especialmente, a capacitação e valorização dos mediadores e de educadores-leitores que atuem na instituição escolar ou em espaços informais de educação e cultura.

Cabe a nós – mediadores, pesquisadores, professores, bibliotecários, colaboradores, voluntários e familiares – apoiados por políticas públicas comprometidas com a formação de leitores, trazer as poéticas da oralidade das “bordas da cultura” para o centro de nossa sociedade, fazê-las ganhar vida em *performance*, para que possam propagar-se em surpreendentes recepções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1 OBRAS TEÓRICAS

ADORNO, Theodor. Discurso sobre lírica e sociedade. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

AMARANTE, Maria Inês. Jerusa Pires Ferreira. In: CELACON – ESCOLA LATINO AMERICANA DE COMUNICAÇÃO, VI, 2002. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo – UMES, 2002. Disponível em: <<http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/c/c6/Jerusa.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

AMORIM, Galeno. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Gráfico, tabulação por Maria Antonieta Antunes Cunha. São Paulo – Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. 232 p. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARRENECHEA, Miguel Angel *et al.* Tempo e criação: a memória para além da reconhecimento. In: SEMINÁRIO DE MEMÓRIA, SUBJETIVIDADE E CRIAÇÃO: AS DOBRAS DA MEMÓRIA I, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. Centro de Ciências Humanas da UNIRIO, 2008. p. 67-91.

BARTHES, Roland. **O grão da voz**. Tradução de Teresa Meneses e Alexandre Melo. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. 4 ed. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. Escritores e escreventes. In: \_\_\_\_\_. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

\_\_\_\_\_. **Crítica e verdade**. 3. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. Da obra ao texto. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. 2 ed. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BORDINI, Maria da Glória. Estudos culturais e estudos literários. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 11-22, set., 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/610/441>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BRAZ, Gláucia Helena. A poética da oralidade e a performance do leitor. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE POÉTICAS ORAIS: VOZES, PERFORMANCES, SONORIDADES I, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2010. p. 204 - 219.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura, In CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**, 4ª ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2004.

COLEGIADO SETORIAL DO LIVRO, LEITURA E LITERATURA. **[Carta aberta]** 10 abr. 2012. Carta aberta à Presidenta Dilma Rousseff o setor do Livro Leitura e Literatura pede providências. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoListaSignatarios.aspx?pi=P2012N23373>>. Acesso em: 20 maio 2012.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2009.

COSTA, Simone. **Revista Veja**, São Paulo, 24 abr. 2009, ed. 2110. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/revista/edicao-2110/saraus-espalham-se-pela-cidade>>. Acesso em: 28 set. 2010.

DURAND, Gilbert. **Estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARES, Josebel Akel. Oralidade e educação. Poéticas orais em sala de aula: relatos e retratos. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE POÉTICAS ORAIS: VOZES, PERFORMANCES, SONORIDADES I, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2010. p. 264 - 279.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. Universidade Estadual de Mato Grosso. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.: s.n.] n. 49/7, 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2801Faria.pdf>>. Acesso em 14 set. 2011.

FARRA, Maria Lúcia Dal. **Os frutos tropicais do feminino**: Adélia Prado e Paula Tavares. Feira de Santana: Universidade Federal de Feira de Santana – UFS, n. 04, 2008. Disponível em: <[http://www.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02\\_2008/07\\_artigo\\_maria\\_lucia\\_dal\\_farra.pdf](http://www.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02_2008/07_artigo_maria_lucia_dal_farra.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2011.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia *et al.* In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE POÉTICAS ORAIS: VOZES, PERFORMANCES, SONORIDADES I, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2010.

FERREIRA, Aurélio. **Aurélio Século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128 p.

FERREIRA, Jerusa Pires. Tradição e Vida: literatura popular em versos. In: LINS DA SILVA, Carlos Eduardo (Org.). **Comunicação, hegemonia e contra-informação**. São Paulo: Cortez, 1982, p. 165-171.

\_\_\_\_\_. “Quero que vá tudo pro inferno” Cultura popular e indústria cultural. **Revista Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo: UMEESP, n. 13, p. 13-15, jun. 1985. Disponível em: <[http://www.intermidias.com/jerusa1/textos/ArtigoJerusaPiresFerreira\\_Quero%20que%20va%20tudo%20pro%20inferno\\_Intermidias8.pdf](http://www.intermidias.com/jerusa1/textos/ArtigoJerusaPiresFerreira_Quero%20que%20va%20tudo%20pro%20inferno_Intermidias8.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultura das Bordas**: Edição, Comunicação, Leitura. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

JAUSS, Hans Robert *et al.*: **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOGRAL UBERLANDENSE, Uberlândia, MG. Disponível em: <<http://www.jogralqualquerlua.com.br/historia-do-jogral/apresentacoes.html>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

JOGRAL. Disponível em: <<http://pt.wikipediem opoa.org/wiki/Jogral>>. Acesso em: 11 set. 2011.

KOSHIYAMA, Jorge. O lirismo em si mesmo: uma leitura de “Poética” de Manuel Bandeira. In: BOSI, Alfredo. (Org.). **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 1996.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: \_\_\_\_\_. **História e Memória**. 2 ed. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. Campinas: Unicamp, 1994.

LEITE, Eudes Fernando; FERNANDES, Frederico (Orgs.). **Oralidade e Literatura: Outras veredas da voz**. 3. ed. Londrina: EUEL, 2007.

LEMAIRE, Rita. Repensando a História Literária. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 58-70.

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: uma proposta pedagógica. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu2305.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo. **Pesquisa em Comunicação**. Formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALUF, Marina. A reconstrução do passado. In: \_\_\_\_\_. **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MARCONI, Ítalo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MIRANDA, Antônio. **Quem lê poesia no Brasil?** Disponível em: <[http://www.antoniomiranda.com.br/editorial/quem\\_le\\_poesia\\_no\\_brasil.html](http://www.antoniomiranda.com.br/editorial/quem_le_poesia_no_brasil.html)>. Acesso em: 9 out. 2011.

OBERG, Sílvia. Como vai a poesia? Brasília: Ministério da Educação, 2006. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de.; MENDONÇA Rosa Helena. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Disponível em:

<<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. **Literatura e Música: modulações pós-coloniais**. São Paulo: Perspectiva, 2002. Disponível em: <<http://pt.wikipediem.opoa.org/wiki/Jogral>>. Acesso em: 5 out. 2011.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PERAYA, Daniel. **Das mídias aos campos virtuais: um quadro de análise dos dispositivos de formação e de comunicação midiaticizados**. Genève: TECFA – Université de Suisse. (S.d). Tradução de Jairo Ferreira – Unisinos.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O lugar de Barthes. In: \_\_\_\_\_. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Crítica e intertextualidade. In: \_\_\_\_\_. **Texto, crítica, escritura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. p. 58-76.

PERNAMBUCO, Juscelino. **Crítica Literária e ensino de Literatura**. São Paulo. Centro Universitário Claretiano, 2006. Disponível em: <[www.professorjuscelino.com.br/.../br.com.jusper.ferramentas.Downl](http://www.professorjuscelino.com.br/.../br.com.jusper.ferramentas.Downl)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason.; CONDINI, Paulo. (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 26 a 35.

PESQUISA RETRATOS DE LEITURA DO BRASIL. Gráfico sobre a influência dos leitores. 2011. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PORTAL sua pesquisa – (cordel). Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/cordel/>>. Acesso em: 6 set. 2011.

POULET, Georges. **O Espaço Proustiano**. Tradução de Ana Luíza B. Martins Costa, Rio de Janeiro: Imago, 1992.

QUEIRÓZ, Éllen Patrícia. **Ritmo e sentido no "Trem de ferro", de Manuel Bandeira**. Disponível em: <<http://www.mafua.ufsc.br/ellenpatricia.html>>. Acesso em: 14 out. 2011.

REIS, Benedito Brás dos. **Igrejinha da serra**, Disponível em: [http://www.boamusicaricardinho.com/caculaemarinheiro\\_85.html](http://www.boamusicaricardinho.com/caculaemarinheiro_85.html)>. Acesso em: 2 mar. 2012.

REVISTA LITERÁRIA On-line - Literatura em foco.[S.l.], 2009: Análise do poema Trem de Ferro de Manuel Bandeira. Disponível em: <<http://www.literaturaemfoco.com/?p=135>>. Acesso em: 14 out 2011.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Dicionário Breve da informação e da comunicação**. Lisboa: Presença, 2000.

SALLES, Lílían Silva. **Paul Zumthor: Uma fronteira tênue entre a voz e a letra**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3108/1/Paul-Zumthor-Uma-Fronteira-Tenue-Entre-A-Voz-E-A-Letra/pagina1.html>>. Acesso em: 5 abr. 2011

SANTOS, Fabiano dos.; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009

SILVA, Angela Maria. **Guia para Normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. 5. ed. rev. e ampl. Uberlândia: UFU, 2006.

TATIT, Luiz. **O cancionista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TUFANO, Douglas, **Estudos de Língua e Literatura**. 5. ed. reform. São Paulo: Moderna, 1998. v. I.

TWILIGHT (Série). Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Twilight\\_\(s%C3%A9rie\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Twilight_(s%C3%A9rie))>. Acesso em: 22 set. 2012.

VALVERDE, Monclar. (Org.). **As formas do sentido**: estudos em estética da comunicação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VIGOSTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WHITROW, G. J. O significado de tempo. In: \_\_\_\_\_. **O que é tempo**. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

YATES, Frances A. As três fontes Latinas da arte clássica da memória. In: \_\_\_\_\_. **A Arte da Memória**. Tradução de Flávia Bancher. Campinas: Unicamp, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da Literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Editora Hucic, 1997.

\_\_\_\_\_. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

## 2 DISSERTAÇÕES, TESES E MONOGRAFIAS

BRAZ, Gláucia Helena. **Poesia: um leque de possibilidades culturais** – a sala de aula como oficina poética. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

FEITOSA, Márcia Soares de Araújo. **Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa Hora da Leitura.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha Grossi. **Elementos para uma pedagogia do poético: métodos e práticas para uma comunicação dos sentidos.** 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Literatura e Informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação.** 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LAGE, Micheline Madureira. **Ensino, Literatura e Formação de Professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira.** 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga.** 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

OBERG, Maria Silvia Pires. **Informação e significação: a fruição literária em questão,** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Maria Alexander de. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de Ensino.** 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PASCHOAL, Sônia Barreto de Novaes. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização,** 2009. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Camila Dalla Pozza. **A formação do leitor no Ensino Fundamental II: Leitura situada em Livros didáticos de Língua Portuguesa.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SEMIGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Leitura: avaliação e multidisciplinaridade na formação de educadores.** In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Escola em movimento.* São Paulo: SE/CENP, 1994.

SOUZA, Gláucia Regina Raposo de. **Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2007.

TAIT, Thaís Calvi. **O jogo entre interpretação e performance em “Meu tio e o Iauaretê, de Guimarães Rosa**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

### 3 OBRAS LITERÁRIAS

ABREU, Casimiro de. A valsa. In: FACIOLI, Valentim.; OLIVIERI, Antônio Carlos. (Orgs.). **Poesia Brasileira Romantismo**, 11. ed. 4 imp. São Paulo: Ática, 2002.

ABREU, CASIMIRO. **Violeta**. Disponível em: <[http://pt.wikisource.org/wiki/Violeta\\_\(Casimiro\\_de\\_Abreu\)](http://pt.wikisource.org/wiki/Violeta_(Casimiro_de_Abreu))>. Acesso em: 5 set. 2011.

ALVES, Castro. **O Navio Negreiro**. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/navionegreiro.htm>>. Acesso em: 15 set. 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. José. In: \_\_\_\_\_. **Antologia Poética**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

\_\_\_\_\_. Poema das sete faces. In: \_\_\_\_\_. **Alguma Poesia**. 6 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.

ANDRADE, Mário de. **A serra do Rola-Moça**. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mario-de-andrade/a-serra-do-rola-moca.php>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ANDRADE, Oswald de. Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas: Primeiro caderno do aluno de poesia Oswald de Andrade**, São Paulo: Globo. 1991. Disponível em: <<http://forum.cifraclub.com.br/forum/11/157529/>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Erro de português. **Jornal de poesia Oswald de Andrade**. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/oswal.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

ASSIS, Machado de. **Bons amigos**. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTc0MDY/>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

BANDEIRA, Manuel. Trem de ferro. In: \_\_\_\_\_. **Libertinagem & Estrela da manhã.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. Disponível em: <<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/m/trem.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Debussy.** Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira.html>>. Acesso em 25 jun. 2011.

BRANDÃO, Junito de Souza. O mito de Narciso. In: \_\_\_\_\_. **Mitologia Grega.** Petrópolis: Vozes, 1987. v. II. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/14343190/Mitologia-Grega-Vol-2-Junito-de-Souza-Brandao>>. Acesso em: 17 maio 2010.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Amor é fogo que arde sem se ver.** Disponível em: <<http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/camoes.html>>. Acesso em: 14 set. 2011.

CARROCINO, Ângela Maria *et al.* In: **Coletânea Terça conVerso no café.** Coordenação: Grupo Poesia Simplesmente. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2010.

CORALINA, Cora, **Não conte pra ninguém.** Disponível em: <<http://leaoramos.blogspot.com.br/2010/06/sou-velha-mais-bonita-de-goias-fui.html>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Cora Coralina, quem é você? In: \_\_\_\_\_. **Meu Livro de Cordel: Poemas e Crônicas.** Goiânia: P. D. Araújo, 1976. Disponível em: <<http://www.paralerepensar.com.br/coracoralina.htm>>. Acesso em: 5 out. 2011.

DIAS, Gonçalves. **A Baunilha.** Disponível em: <[http://pt.wikisource.org/wiki/A\\_Baunilha](http://pt.wikisource.org/wiki/A_Baunilha)>. Acesso em: 10 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Canção do Exílio. In: GUINDIM, Marcia Lígia. (Org.). **Poesia lírica e indianista.** São Paulo: Ática, 2006.

DICKINSON, Emily. **Não sou ninguém.** Tradução de Augusto de Campos. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

ESPANCA, Florbela. **Amar!** Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/autor/florbela\\_espanca/](http://pensador.uol.com.br/autor/florbela_espanca/)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

FERNANDES, Millôr. **Reflexão sobre a reflexão**. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/millor04.html>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

FRAISSE, Emmanuel. L'Anthologie littéraire, éléments de définition. In: FRAISS Emmanuel. *Les Anthologies en France*. Paris: PUF, 1997.

GUINDIM, Márcia Lígia. (Org.). **Poesia lírica e indianista**. São Paulo: Ática, 2006.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. In: **Toda Poesia**. 6. ed. revisada e aumentada. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/gula.html#inicio>>. Acesso em: 9 set. 2011.

JOSÉ, Elias. **Um jeito bom de brincar**. São Paulo: FTD, 2002.

MEIRELES, Cecília. Motivo. **Poesia Completa**. v. 3, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. **Motivo**. Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/poesias\\_de\\_cecilia\\_meireles/3/](http://pensador.uol.com.br/poesias_de_cecilia_meireles/3/)>. Acesso em: 14 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Poesia Completa** v. 4, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. Disponível em: <[http://adrianosc0.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/cecilia\\_ouistoouaquilo.html](http://adrianosc0.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/cecilia_ouistoouaquilo.html)>. Acesso em: 19 nov. 2011.

MENDES, Murilo. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os amantes submarinos**. Disponível em: <<http://tradicoes-criativas.blogspot.com.br/2010/10/os-amantes-submarinos-murilo-mendes.html>>. Acesso em: 4 set. 2011.

MEYER, Stephenie. **Amanhecer**. Tradução de Ryta Vinagre. São Paulo: Intrínseca, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo**. 3. ed. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lua nova**. 2. ed. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

\_\_\_\_\_. **Eclipse**. 2. ed. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

MIRANDA, Francisco Sá de. **Comigo me desavim**. Disponível em: <<http://ruadaspretas.blogspot.com.br/2008/06/f-s-de-miranda-comigo-me-desavim.html>>. Acesso em: 7 out. 2011.

MORAES, Vinicius de. Soneto da Fidelidade. In: \_\_\_\_\_. **ANTOLOGIA POÉTICA**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Disponível em: <[http://www.releituras.com/viniciusm\\_fidelidade.asp](http://www.releituras.com/viniciusm_fidelidade.asp)>. Acesso em: 7 out. 2011.

PESSOA, Fernando. **Viajar! Perder países**. Disponível em: <<http://www.insite.com.br/art/pessoa/cancioneiro/167.php>>. Acesso em: 7 out. 2011.

POE, Edgar Allan. **O corvo**. Tradução de Fernando Pessoa. Disponível em: <<http://www.insite.com.br/art/pessoa/coligadas/trad/921.php>>. Acesso em: 4 set. 2011.

PRADO, Adélia. Fotografia. In: \_\_\_\_\_. **Poesia reunida**. 10. ed. São Paulo: Siciliano, 1991.

\_\_\_\_\_. Grande desejo. In: \_\_\_\_\_. **Poesia reunida**. 10. ed. São Paulo: Siciliano, 1991.

\_\_\_\_\_. Orfandade. In: \_\_\_\_\_. **Poesia reunida**. 10. ed. São Paulo: Siciliano, 1991.

\_\_\_\_\_. Poesia Reunida. In: \_\_\_\_\_. **Com licença poética**. 10. ed. São Paulo: Siciliano, 2001. Disponível em: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/adelia-prado-poemas/>>. Acesso em: 12 ago 2011.

QUINTANA, Mário: Os poemas: **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 1980.

RUIZ, Alice. **Do poeta...** Disponível em: <<http://leiovejoeescuto.blogspot.com.br/2009/07/chico-buarque-e-tom-jobim-anos-dourados.html>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

#### 4 MÚSICAS

BENATI, Ado; TONICO. **Besta Ruana**. (Letra e música). Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/tonico-e-tinoco/besta-ruana.html>>. Acesso em: 5 set. 2011.

BUARQUE, CHICO. **Dura na queda**. (Letra e música). Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/126975/>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CALCANHOTO, Adriana. **Traduzir-se.** (Composição de Fagner e Ferreira Gullar, interpretada por Adriana Calcanhoto). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QjdzrvO5MI0&feature=related>>. Acesso em: 18 set. 2011.

GILBERTO, João. **Sampa.** (Letra e música) Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/joao-gilberto/250124/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

ULTRAJE A RIGOR. **Eu me amo.** (Letra e música). Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/ultraje-a-rigor/49186/>>. Acesso em: 5 dez. 2011.

VELOSO, Caetano. **Fora de Ordem.** (Letra e música). Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/fora-da-ordem.html>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

# **Anexos**

## **ANEXO 1**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA**

## TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### MODELO I

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada PASSAGENS DE INDECISÃO: A PERFORMANCE DO LEITOR DIANTE DA POÉTICA DA ORALIDADE sob a responsabilidade das pesquisadoras Gláucia Helena Braz,(mestranda) e da Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi (orientadora). Nesta pesquisa, nós buscamos descrever, analisar e fundamentar as perspectivas teóricas da poética da oralidade, relacionando-as às práticas pedagógicas e socioculturais que priorizem a poética da voz.

Acreditamos que seja necessário um estudo mais aprofundado sobre a importância da vocalidade e sua relevância na recepção do texto literário, em especial o poético, nos vários espaços formais e informais de educação e cultura, principalmente no universo educacional, em que o objetivo primeiro da disciplina literatura é contribuir na formação efetiva de leitores.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Gláucia Helena Braz durante o curso de capacitação realizado no CEMEPE, no dia \_\_\_\_\_. **Na sua participação você será submetido a um questionário sobre as suas práticas pedagógicas da poética oral.** Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos dessa pesquisa consistiriam em você ser identificado, mas isso será, seguramente, evitado. Participando da pesquisa, você contribuirá para que haja um conhecimento maior sobre o tema oralidade poética, e as reflexões que serão realizadas a partir desse estudo, poderão contribuir positivamente nas práticas dos professores e mediadores e, conseqüentemente, ampliar o público de leitores. Estes seriam os possíveis benefícios da presente investigação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Gláucia Helena Braz, pelo telefone (34) 32161153 ou com Maria Auxiliadora Cunha Grossi, pelo telefone (34) 3218-2905. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ..... de ..... de 2011

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## **ANEXO 2**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
AO IDEALIZADOR DO PROJETO OFICINA DE LEITURA  
E PRODUÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### MODELO II

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada PASSAGENS DE INDECISÃO: A PERFORMANCE DO LEITOR DIANTE DA POÉTICA DA ORALIDADE sob a responsabilidade dos pesquisadores Gláucia Helena Braz, (mestranda) e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi (orientadora). Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar e fundamentar as perspectivas teóricas da poética da oralidade, relacionando-as às práticas pedagógicas e socioculturais que priorizem a poética da voz.

Acreditamos que seja necessário um estudo mais aprofundado sobre a importância da vocalidade e sua relevância na recepção do texto literário, em especial o poético, nos vários espaços formais e informais de educação e cultura, principalmente no universo educacional, em que o objetivo primeiro da disciplina literatura é contribuir

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Gláucia Helena Braz, na escola em que você trabalha. Na sua participação **você será submetido a um questionário sobre as práticas pedagógicas da poética oral e suas aulas serão assistidas e registradas.** Em nenhum momento você será identificado. Poderemos divulgar fotos e imagens dessas práticas, mas não haverá a identificação dos envolvidos. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos dessa investigação consistiriam em você ser identificado, mas isso será evitado. Você contribuirá para que haja um conhecimento maior sobre o tema oralidade poética –falada ou cantada – e as reflexões que surgirão a partir desse estudo poderão contribuir nas práticas dos professores ou demais mediadores, e consequentemente ampliar o público de leitores.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Gláucia Helena Braz, pelo telefone (34) 32161153 ou com Maria Auxiliadora Cunha Grossi, fone (34) 3218-2905. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, ..... de .....de 2011

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## **ANEXO 3**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES DO JOGRAL QL**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### MODELO III

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada PASSAGENS DE INDECISÃO: A PERFORMANCE DO LEITOR DIANTE DA POÉTICA DA ORALIDADE sob a responsabilidade dos pesquisadores Gláucia Helena Braz,(mestranda) e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi (orientadora). Nesta pesquisa nós estamos buscando descrever, analisar e fundamentar as perspectivas teóricas da poética da oralidade, relacionando-as às práticas pedagógicas e socioculturais que priorizem a poética da voz.

Acreditamos que seja necessário um estudo mais aprofundado sobre a importância da vocalidade e sua relevância na recepção do texto literário, em especial o poético, nos vários espaços formais e informais de educação e cultura, principalmente no universo educacional, em que o objetivo primeiro da disciplina literatura é contribuir na formação efetiva de leitores.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Gláucia Helena Braz durante os ensaios para o programa radiofônico, na residência do Sr. JC , ou na residência de um outro componente do jogral, no mês de \_\_\_\_\_ de 2011. **Na sua participação você será submetido a uma entrevista sobre a sua performance no jogral de poesias e sobre a sua relação com a poesia oral.** O ensaio do grupo será registrado por meio de filmagens e fotos. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Embora a identificação dos componentes do Jogral de poesias seja resguardada nessa investigação, a descrição e análise da prática do grupo poderão contribuir, de certa forma, para a divulgação do trabalho do jogral, visto que o grupo poético é o único da região. Poderá, portanto, ocorrer um aumento do público ouvinte do programa poético radiofônico após a divulgação dessa investigação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Gláucia Helena Braz, pelo telefone (34) 32161153 ou com Maria Auxiliadora Cunha Grossi, fone (34) 3218-2905. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ..... de .....de 2011

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## **ANEXO 4**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
AOS OUVINTES DA PROGRAMA POÉTICO RADIOFÔNICO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### MODELO IV

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada PASSAGENS DE INDECISÃO: A PERFORMANCE DO LEITOR DIANTE DA POÉTICA DA ORALIDADE sob a responsabilidade dos pesquisadores Gláucia Helena Braz,(mestranda) e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi (orientadora). Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar e fundamentar as perspectivas teóricas da poética da oralidade, relacionando-as às práticas pedagógicas e socioculturais que priorizem a poética da voz.

Acreditamos que seja necessário um estudo mais aprofundado sobre a importância da vocalidade e sua relevância na recepção do texto literário, em especial o poético, nos vários espaços formais e informais de educação e cultura, principalmente no universo educacional, em que o objetivo primeiro da disciplina literatura é contribuir

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Gláucia Helena Braz, no local em que você trabalha. Na sua participação você será submetido a **um questionário escrito sobre o seu parecer a respeito de um programa radiofônico** em que um grupo autônomo uberlandense declama poesias. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos dessa investigação consistiriam em você ser identificado, mas isso será evitado. Você contribuirá para que haja um conhecimento maior sobre o tema oralidade poética e as reflexões que surgirão a partir desse estudo poderão contribuir positivamente nas práticas de educadores e mediadores, e provavelmente, ampliar o público de ouvintes de poesia.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Gláucia Helena Braz, pelo telefone (34) 32161153 ou com Maria Auxiliadora Cunha Grossi, fone (34) 3218-2905. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ..... de .....de 2011

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

## **ANEXO 5**

### **AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA AOS PROFESSORES NO CEMEPE**

## AUTORIZAÇÃO

- Autorizamos que os pesquisadores responsáveis – a mestranda Gláucia Helena Braz e a orientadora, prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi - pelo projeto de pesquisa intitulado **Passagens de indecisão: a *performance* do leitor diante da oralidade poética**, utilizem o espaço da Instituição CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - com o objetivo de realizar uma pesquisa com os educadores da rede pública acerca das práticas metodológicas da poética da oralidade em sala de aula.

---

Responsável pela Instituição.

Cargo que exerce: \_\_\_\_\_

Carimbo do responsável pela Instituição

Data: \_\_\_\_\_

## **ANEXO 6**

### **AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA PÚBLICA DE UBERLÂNDIA**

## AUTORIZAÇÃO

Autorizamos que a pesquisadora responsável – a mestranda Gláucia Helena Braz, orientanda da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi - pelo projeto de pesquisa intitulado **Passagens de indecisão: a performance do leitor diante da oralidade poética**, utilize o espaço da Instituição \_\_\_\_\_ de Uberlândia, com o objetivo de observar aulas de literatura nas séries de 6º ao 9º e entrevistar os professores da área literária sobre as práticas da poética da oralidade utilizadas em sala de aula.

---

Responsável pela Instituição

Cargo que exerce: \_\_\_\_\_

Carimbo do responsável pela Instituição

Data \_\_\_\_\_

## **ANEXO 7**

### **AUTORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE LEITURA SOBRE USO DE TEXTOS CRIATIVOS E DE IMAGENS**

## AUTORIZAÇÃO

### **Termo de autorização sobre uso de textos criativos.**

Autorizo a pesquisadora responsável, a mestranda Gláucia Helena Braz - orientanda da Professora Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi - pelo projeto de pesquisa intitulado **Passagens de indecisão: a performance do leitor diante da poética da oralidade**, a utilizar o(s) meu texto, produzido na oficina de poesia ministrada na escola no segundo semestre de 2011, ou divulgado no Recital da Escola\_\_\_\_\_, situada no seguinte endereço:\_\_\_\_\_, Uberlândia-MG. Autorizo também a mestranda Gláucia a registrar as atividades desenvolvidas na escola, nestas ocasiões, seja por meio de gravação ou por registro fotográfico e a utilizar este material, se julgar necessário, em sua pesquisa.

Estou ciente que o trabalho do aluno a ser utilizado por mera liberalidade do aderente, de acordo com a lei nº 9.608 de 18/02/1998, é atividade não remunerada, com finalidades educacionais, culturais e recreativas (ou outras), e não gera vínculo empregatício nem funcional ou quaisquer obrigações trabalhistas, previdenciárias e afins. Declaro, assim, que aceito atuar como participante desta pesquisa nos termos da autorização acima especificada.

Nome do aluno:\_\_\_\_\_

R.G:\_\_\_\_\_Órgão expedidor:\_\_\_\_\_C.P.F:\_\_\_\_\_.

## **ANEXO 8**

### **AUTORIZAÇÃO AO COORDENADOR DO JOGRAL QL**

## Autorização

Autorizo a pesquisadora responsável, a mestranda Gláucia Helena Braz - orientanda da professora Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Cunha Grossi - pelo projeto de pesquisa intitulado **Passagens de indecisão: a performance do leitor diante da oralidade poética**, a utilizar o espaço de minha residência, situada à Rua \_\_\_\_\_ com o objetivo de realizar observações dos ensaios do Jogral QL, bem como a permanecer neste local para filmar, gravar ou fotografar estes ensaios ou para entrevistar cada um dos componentes do grupo antes do início dos mesmos.

Uberlândia, 11 de maio de 2011.

---

Assinatura de JC

## **ANEXO 9**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA**

**Formulário destinado aos professores de língua Portuguesa e Literatura do Ensino Básico e Fundamental da rede pública de Uberlândia:**

1-Em que série você atua?

a- ( ) 6º ano   b- ( ) 7º ano   c- ( ) 8º no   d- ( ) 9º ano   ( ) no Ensino Básico

2- Você possui formação específica em Literatura? Qual?

3- Avalie de 1 a 5 de acordo com a frequência que você costuma trabalhar os seguintes gêneros textuais em sala de aula:

- |                 |                                |
|-----------------|--------------------------------|
| a. ( ) fábulas  | b. ( ) contos                  |
| c. ( ) crônicas | d. ( ) poesias                 |
| e. ( ) música   | f. ( ) textos para teatro      |
| g. ( ) romances | h. ( ) histórias em quadrinhos |

4. Com que frequência você trabalha **poesia**?

- |                           |                                   |
|---------------------------|-----------------------------------|
| a- ( ) uma vez por semana | c- ( ) uma vez ao mês             |
| b- ( ) raramente          | d- ( ) mais de uma vez por semana |

5. No trabalho com poesia, o poema é lido em voz alta em sala de aula

- a- ( ) sempre que trabalho com poesia      b- ( ) às vezes      c-( ) raramente.

6-O objetivo de se trabalhar com Literatura é:

- a- ( ) fixar conhecimentos da língua, sejam ortográficos ou gramaticais
- b- ( ) para se trabalhar leitura e análise de texto
- c- ( ) para sensibilização do aluno para o gosto pela leitura
- d- ( ) para se incentivar a leitura e a produção de textos

6.1- Em sua escola, ocorre a interdisciplinaridade, ou seja, o trabalho conjunto com outra(s) disciplinas?

a- ( ) sim   b- ( ) não   c- ( ) raramente

6.2- Em caso afirmativo, com quais matérias e com que frequência?

7- O trabalho com poesia consta no seu programa curricular? E com música?

8-Você considera mais importante ensinar os conteúdos da Língua Portuguesa ou ensinar Literatura? O que se prioriza no ensino de Literatura? Por quê?

9.1- As leituras literárias propostas aos alunos são de caráter: livre, ou previamente escolhidas pelo professor?

9.2- Se forem previamente escolhidas, quais são os critérios utilizados para essa escolha?

10-Há uma preocupação com os processos seletivos ao se trabalhar Literatura? A partir de que série?

11-Trabalha-se com teorias e conceitos literários? Como isso é realizado?

13-Quais os problemas enfrentados pelo professor no desafio de formar leitores de leitura literária, em geral?

14-Em se tratando da formação do leitor de poesia, quais são as dificuldades do professor?

## **ANEXO 10**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS PARTICIPANTES DA OFICINA DE LEITURA**

**10.1- Questionário destinado aos alunos participantes da Oficina de Leitura na Escola de Educação Básica de Uberlândia, sob coordenação do prof.\_\_\_\_:**

1. Qual é a sua idade e série?
2. Por que você se interessou por participar de oficinas de poesia?
3. Fale de sua formação como leitor (a).
4. Você lê muito? Que tipo de livro?
5. Para você, o que é poesia?
6. Em sala de aula, como é o trabalho dos professores com o texto poético?
7. Como você acha que um texto poético deve ser lido?
8. Avalie as oficinas que você está participando. Está valendo a pena? Por quê?
9. Você tem hábito de ler ou de escrever poesias?
10. Qual é a importância da voz na declamação de uma poesia?
11. Você gosta de declamar poesia em público? Por quê?

**10.2- Questionário ao professor coordenador das oficinas:**

- 1- Fale sobre a sua formação acadêmica:
- 2- Como surgiu o projeto *Oficina de Leitura e Produção de textos Poéticos* e qual é o público-alvo?
- 3- Qual é a diferença entre esse trabalho e o realizado em sala de aula?
- 4- Qual é a relevância do Recital poético nesse projeto?

## **ANEXO 11**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DECLAMADORES DO JOGRAL UBERLANDENSE**

### Questionário apresentado aos declamadores:

1. Identificação, dados pessoais, profissão.
2. Há quanto tempo você participa do jogral? Por que se interessou por esse tipo de atividade?
3. Quem realiza a escolha dos poemas e da trilha sonora a serem utilizados no programa de rádio? Por quê? Que critérios são utilizados nessa escolha?
4. Fale sobre a sua formação como leitor.
5. O que é a leitura do texto poético para você? Que diferença existe entre a leitura silenciosa do poema e a leitura vocalizada?
6. Na prática, ao declamar os poemas, que aspectos você observa do ponto de vista da expressividade e da entonação?
7. Comente sobre o papel do corpo e da voz na leitura de poesia.
8. Qual é a importância dos sentidos, isto é, do olho, da audição, do tato, do olfato e da gustação na sua percepção do texto poético? E da memória?
9. Fale sobre a importância do espaço e do tempo na apresentação do jogral em relação às apresentações ao vivo.
10. Em relação ao programa radiofônico, fale também sobre a importância do espaço e do tempo na apresentação do grupo.
11. Qual é a importância do público nas apresentações ao vivo?
12. Qual é a importância do público nas apresentações radiofônica?
13. Que efeito (em nível individual) as transmissões orais da poesia o jogral pretende alcançar?
14. Vocês realizam uma forma de comunicação poética. Qual é a diferença entre a *performance* radiofônica e aquela que é feita ao vivo, em contato com o público? Em qual situação você melhor alcança o leitor?
15. Comente sobre a importância da escuta do outro entre os componentes do jogral.
16. Compare a sua participação no jogral no momento real da sua apresentação com a sua participação por meio dos sons do rádio, enquanto ouvinte da sua própria voz.
17. Compare a apresentação do jogral, ao vivo com uma apresentação teatral.
18. Qual a importância do público para apresentação do jogral? Como tem sido as respostas dele ao trabalho de vocês?
19. Em que locais o jogral já se apresentou? Qual foi a experiência mais marcante para você?
20. Há dez anos o jogral declama poesias. A que se deve a consistência desse grupo?

21. De onde provém o sentido do texto poético para você?
22. Realiza-se algum trabalho quanto à significado, à mensagem dos textos poéticos?  
Como, e por quem?
23. O que gera a fruição e o prazer do texto para você?
24. Quais são os objetivos do jogral Qualquer Lua para esse ano? Qual será a sua contribuição?

## **ANEXO 12**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS À DIRETORA DE ARTE DO RECITAL MULHER: MUSA E POETA**

**Roteiro da entrevista:**

- 1- Fale sobre a sua formação profissional.
- 2- Em 2002 você foi diretora de arte de um Recital realizado pelo Jogral uberlandense. Como você conheceu o Jogral Uberlandense? Como surgiu o convite para direcionar aquele espetáculo?
- 3- Como foi a sua orientação em relação à leitura dos poemas desse recital?
- 4- Como foi explorado o espaço na ocasião?
- 5- Qual foi a importância da música de fundo?
- 6- Qual foi a reação do auditório?
- 7- Que aproximação possuiu esse recital com as práticas teatrais ?

## **ANEXO 13**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS OUVINTES DO PROGRAMA POÉTICO RADIOFÔNICO**

### **Questionário aos ouvintes do programa radiofônico**

- 1- Qual é a sua idade e profissão?
- 2- Você tem o hábito de ler poesias?
- 3- O que você achou do desempenho dos declamadores do programa radiofônico?
- 4- Qual parte do programa - ou que poema - chamou mais a sua atenção? Por quê? Como você, enquanto ouvinte-leitor, se sentiu ou se comportou durante a audição deste poema?
- 5- Qual é a importância da voz dos declamadores para a percepção do texto poético para você? Em que essa voz se diferencia da voz comum, do dia a dia?
- 6- Qual é a importância dos sentidos, isto é, do olho, da audição, do tato, do olfato e da gustação na sua percepção do texto poético?
- 7- A audição desses textos poéticos fez um apelo a sua memória, a recordações de um outro tempo para você? Fale sobre isso.
- 8- Como você imagina que sejam os componentes desse jogral de poesia?
- 9- Após a audição do programa, que sensações ou que sentimentos você teve? (cansaço, saudade, alívio, vontade de ouvir mais poemas ou de ler etc?)
- 10- Se houvesse uma apresentação ao vivo desse grupo você acha que haveria diferença na apreensão do texto poético? Por quê?