

Formalismo russo em sala de aula: uma introdução à poesia

Carolina Duarte Damasceno

Doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestra em Teoria Literária na mesma instituição.

E-mail: carolinaddf@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo apontar possíveis vínculos entre textos teóricos da Literatura e a prática em sala de aula, a partir de uma experiência bem-sucedida com duas turmas de 8ª série do Ensino Fundamental. Trata-se de uma introdução à linguagem poética, feita a partir da teoria de Chklovski, importante nome do formalismo russo. Após apresentar aos alunos a noção de *estranhamento*, eles foram convidados a escolher um objeto comum e a retratá-lo de forma singular em uma poesia. Essa atividade será apresentada e discutida, a fim de mostrar como a aproximação da realidade do aluno com o universo literário através da criação pode fazê-lo vivenciar a Literatura de forma mais plena.

Palavras-chave: ensino de Literatura, leitura/criação, poesia, formalismo russo.

Abstract: The present work aims to point out possible connections between theoretical literary texts and the practice within the classroom, derived from a successful experience with two classes of the last year of primary education. It represents an introduction to poetic language, produced from Chklovski's theory, an important name in Russian formalism. After presenting to students the notion of *strange* they were invited to choose a common object and to describe it in a singular manner, in the form of a poem. This activity will be presented and discussed, with the aim of showing how the proximity between the students' reality and the literary universe, through creation, can make them to experience literature in a more ample manner.

Keywords: Literature teaching, reading/creation, poetry, Russian formalism.

Um dos desafios do professor de Literatura é fazer com que os alunos, em vez de verem o universo literário como mais um conteúdo a ser estudado, vivenciem-no de forma plena. Esse tipo de vivência dificilmente ocorre sem uma resignificação pessoal dos textos lidos, capaz de levá-los para fora do âmbito escolar e ingressar na trajetória de cada um. O objetivo da atividade aqui relatada, a qual se prestava também a ser uma introdução à linguagem poética, era justamente tentar estabelecer uma interseção entre o cotidiano dos estudantes e a Literatura, a fim de mostrar uma possível continuidade entre suas realidades e a obra literária.

Regina Zilberman, ao refletir sobre problemas no ensino de Literatura, destaca que a “experiência pessoal e igualitária com o texto”¹ é praticamente

EXPERIÊNCIA

Recebido: 25.09.2009

Aprovado: 07.10.2009

1. ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura em crise na escola*. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1985. p. 21.

anulada nas atividades escolares. Esse tipo de relação com os livros, de fato, tende a ser bastante tolhida, devido a diversos fatores, como a hierarquia estabelecida entre o aluno e o professor – o qual amiúde se coloca como detentor da única interpretação correta sobre determinado texto – e programas excessivamente voltados a estudos reducionistas de movimentos literários ou de obras selecionadas por vestibulares. Diante desse quadro, a aproximação entre leitura literária e criação pode ser uma forma de resgatar o tipo de experiência assinalado pela autora.

Neste ponto, cabe analisar uma tendência presente no ensino de Português. Cyana Leahy-Dios lembra que a criatividade, altamente incentivada nas atividades escolares destinadas às crianças, costuma ser banida naquelas realizadas com adolescentes. “Para este, [o adolescente] a experiência literária escolar se volta para o ‘aprender’, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da educação.”² Desdobra sua reflexão em um comentário que, apesar de inicialmente voltado aos alunos do Ensino Médio, parece abranger também os da 7^a e 8^a séries: “Permitimos que eles escrevam sobre os textos, mas não seus próprios textos e, muitos menos, que eles sejam vistos como autores”³.

Essa prática tem motivações teóricas, pois, além de reforçar uma concepção um tanto transcendental da produção literária, vinculando-a a certa genialidade inata, segrega autores e leitores em patamares muito distintos. Essa separação entre leitura e criação vem sendo questionada por alguns teóricos, como Sartre, para quem “[...] a leitura é uma criação dirigida”⁴. O caráter criativo do ato de ler, geralmente, assume uma forma silenciosa e introspectiva, por ser realizada, na maioria das vezes, mentalmente pelo leitor. Entretanto, nada impede que a criação atrelada à leitura se materialize sob a forma de um texto escrito. Na experiência relatada a seguir, optou-se por lançar mão dessa materialização, vista como uma forma de aproximar os alunos do universo literário. É importante ressaltar que não estava em questão a qualidade das produções feitas por eles, mas seu direito de criar, uma vez que a criação é uma das formas de apropriação pessoal da Literatura.

Feitas essas considerações, o foco passa a ser a atividade de introdução à poesia realizada com duas 8^{as} séries do Ensino Fundamental, de escolas diferentes. Em um dos primeiros momentos desse exercício, o qual ocorreu aproximadamente ao longo de cinco aulas, os alunos foram apresentados à teoria de Chklovski. Embora, no caso em questão, tenha-se feito alusão ao nome do autor, frisando que os alunos não precisavam de forma alguma decorá-lo, essa menção não é imprescindível. Em contextos diferentes e com grupos de outras faixas etárias, bastaria explicar de forma simplificada a noção de *estranhamento*. Vale recordar os pontos principais do pensamento do teórico russo.

Chklovski⁵, no ensaio *A arte como processo*, busca caracterizar a especificidade da linguagem literária, até então pouco delineada nas teorias com as quais dialoga. Essa tentativa de caracterização parte de dicotomias primordiais, como linguagem poética/linguagem prosaica, percepção automática/percepção estética.

2. LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 28.

3. *Ibid.*, p. 24.

4. SARTRE, Jean Paul. *Que é a literatura?* 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 52.

5. CHKLOVSKI, Victor. *A arte como processo*. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura*. 1. ed. Lisboa: Ed 70, 1999. 152 p.

As diferenciações estabelecidas entre a experiência artística e a experiência cotidiana são um bom ponto de partida para compreender essas oposições.

Segundo ele, uma das finalidades da Literatura é desautomatizar o modo de ver o mundo, restituindo às coisas o impacto e a singularidade que apresentaram quando vistos pela primeira vez. A arte retrataria, portanto, objetos e situações de forma peculiar, causando *estranhamento*. Pela natureza da experiência estética, a qual pede um olhar mais detido e prolongado, a percepção embotada e automática do cotidiano sairia de cena, sendo substituída por uma nova visão das formas e significados das coisas, mesmo daquelas consideradas familiares ou banais.

O texto do formalista russo se aplica à Literatura em geral. Optou-se por utilizá-lo justamente em uma introdução à poesia porque, nesse caso, parece ocorrer um *estranhamento* mais acentuado no âmbito linguístico. Ou seja, no texto poético o impacto se dá tanto pelo olhar sobre uma nova situação ou objeto, como pela linguagem, muito distinta da empregada na prosa não literária e até mesmo na literária. Obviamente, alguns textos em prosa também empreendem um esmiuçado trabalho com as palavras. Entretanto, embora as fronteiras entre o prosaico e o poético tenham-se tornado mais tênues desde o século XX, acredita-se que, de forma geral, o jogo entre significante e significado e as conotações ganham mais espaço na poesia. É importante ressaltar que o propósito não era abordar uma complexa discussão sobre os gêneros literários com os alunos, mas esboçar algumas diferenças entre essas duas manifestações literárias. Uma imagem de Paul Valéry⁶ contribuiu para condensar essa distinção, a qual já tinha sido percebida de certa forma pelos alunos na leitura de poemas realizada ao longo do ano. Para o poeta e ensaísta francês, a prosa pode ser comparada a uma caminhada, em que os passos tomam um rumo específico, visando atingir um objetivo. Por exemplo, alguém caminha para atravessar a sala, chegar a um endereço específico etc. A poesia, por sua vez, equivaleria à dança, pois nela os objetivos dos passos estão contidos neles mesmos. Em outras palavras, uma bailarina faz uma série de movimentos por seu desenho e beleza, não somente para se deslocar ou chegar a algum lugar. Explicitando ainda mais a metáfora de Valéry, a palavra na poesia não é um mero meio de comunicação, mas também é escolhida graças a sua forma e sonoridade.

Após essa explicação, fez-se um resumo simplificado dos principais pontos do pensamento de Chklovski. Eis uma reprodução dessa síntese: uma das funções da Literatura é fornecer uma nova abordagem de um objeto ou situação, através de uma linguagem que também se diferencie de nossa prática linguística habitual. Em seguida, passou-se à segunda etapa da atividade, que consistia na leitura e análise, em pequenos grupos, de alguns poemas.

No caso em questão, foram escolhidos dois poemas de Manuel Bandeira, “Maçã” e “Gesso”⁷. Em outras vezes em que a mesma experiência foi aplicada, trabalhou-se também com “Mapa de anatomia: o olho”, de Cecília Meireles⁸, e, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, com “Num monumento à aspiri-

6. VALÉRY, Paul. Poésie et pensée abstraite (Poesia e pensamento abstrato). In: *Oeuvres I* (Obras I). 1. ed. Paris: Gallimard, 1957. 1310 p.

7. BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 421 p.

8. MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 308 p.

na”, de João Cabral de Melo Neto⁹. Com efeito, muitos são os poemas capazes de exemplificar de forma bastante direta o conceito de *estranhamento*. Convém lembrar que esse pode ser trabalhado também com textos em prosa, como “Os homens que observavam a reunião”, de Inácio de Loyola Brandão¹⁰, e “Instruções para subir uma escada”, de Julio Cortázar¹¹, por exemplo.

A escolha de realizar a leitura e a análise em grupo teve como finalidade facilitar a participação do aluno, o qual se poderia sentir intimidado caso devesse expressar suas impressões individuais sobre textos complexos. Para tolher essa intimidação, optou-se também por não atribuir nenhuma nota referente à qualidade de seus comentários nem de seus poemas. Mesmo sendo delicado avaliar apenas a participação, a peculiaridade da experiência, a qual almejava justamente mostrar o interesse da Literatura fora do universo escolar, valia esse risco. Como se pretende apresentar todas as etapas da atividade, um comentário sobre os poemas “Maçã” e “Gesso”, de Manuel Bandeira¹², faz-se necessário.

Maçã

Por um lado te vejo como um seio murcho
 Pelo outro como um ventre de cujo umbigo pende ainda o cordão placentário
 És vermelha como o amor divino
 Dentro de ti em pequenas pevides
 Palpita a vida prodigiosa
 Infinitamente
 E quedas tão simples
 Ao lado de um talher
 Num quarto pobre de hotel.

Gesso

Esta minha estatuazinha de gesso,
 Quando nova
 – O gesso muito branco, as linhas muito puras –
 Mal sugeria imagem de vida
 (Embora a figura chorasse).
 Há muitos anos tenho-a comigo.
 O tempo envelheceu-a, carcomeu-a,
 manchou-a de pátina amarelo-suja.
 Os meus olhos, de tanto a olharem,
 impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.
 Um dia mão estúpida
 inadvertidamente a derrubou e partiu.
 Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava.

9. NETO, João Cabral de Melo. *Obra completa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. 836 p.

10. BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras proibidas*. 10. ed. São Paulo: Global, 2003. 140 p.

11. CORTÁZAR, Julio. *Histórias de cronópios e de fama*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 157 p.

12. BANDEIRA, op. cit.

E o tempo sobre as feridas escureceu ainda
 mais o sujo mordente da pátina...
 Hoje esse gessozinho comercial
 É tocante e vive, e me fez agora refletir
 Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

Ambos foram entregues concomitantemente aos grupos, que deveriam principalmente refletir sobre as seguintes questões: em que medida a noção de *estranhamento* está presente nos poemas? Os dois lidam com ela da mesma forma? Mesmo para quem tem familiaridade com a leitura, textos poéticos geralmente são de difícil apreensão, principalmente para alunos dessa faixa etária. Sabendo de antemão dessa dificuldade, foi reforçado que eles não precisavam entender todas as imagens e alusões criadas pelo poeta, mas tentar responder, de alguma forma, às perguntas propostas. Lidos os dois poemas de Bandeira e compartilhadas as impressões, eles conseguiram notar que o *estranhamento*, em “Maçã”, devia-se à forma inusitada pela qual a fruta foi representada. Perceberam também que, no final do poema, a maçã, anteriormente vista sob seu aspecto simbólico, muito atrelado à fertilidade e ao feminino, volta a ser retratada como uma simples fruta. Em “Gesso”, por sua vez, perceberam que ocorre um movimento distinto: a estátua de gesso, inicialmente, não tinha nenhuma importância especial. Ela é ressignificada, ou seja, olhada com *estranhamento*, quando se quebra e assume novos sentidos, passando a ser, por exemplo, uma projeção do eu lírico e uma metáfora da condição humana (“... só é verdadeiramente vivo o que já sofreu”).

Após essa discussão, passou-se à atividade de criação literária. Os alunos deveriam escrever um poema em que objetos comuns fossem vistos com *estranhamento*. Nesse sentido, é interessante comentar a escolha de Bandeira para ilustrar a teoria de Chklovski. Além de esse poeta habitualmente dar uma dimensão simbólica ao cotidiano e ao aparentemente banal, os dois poemas apresentados não têm métrica nem rima. Assim, foi possível desatrelar a concepção de poesia de sua forma mais tradicional, ajudando a desinibir os alunos no processo de escrita. O resultado foi extremamente satisfatório e seus textos foram lidos em sala. O fato de ter havido apenas uma objeção à leitura de um poema, bem como os aplausos após muitos deles, mostra o quanto se envolveram na atividade. Eis alguns exemplos:

I) Rede

Teus balanços me levam a sonhos
 que percorrem o mundo.
 Me torno a pessoa mais feliz do
 Planeta quando você oscila
 feito uma gôndola.
 Quem precisa do gondoleiro
 se tenho minha mente
 E você, rede?
 (João Marcos Lenhardt Silva)

Nesse singelo poema, a descrição da rede está estreitamente ligada ao escapismo. A ideia de que é possível lançar-se a viagens sem sair do lugar ganha força com a comparação feita com a gôndola, a qual transporta também o leitor a Veneza. A mente, de fato, ganha um grande poder, pois substitui viagens efetivas.

Travesseiro

Tão macio e tão fofo,
Companheiro de todos os sonhos
Mesmo quando te molho com minhas lágrimas
Continua um amigo insubstituível.
Um amigo para todas as horas
Especialmente em hora de alegria
Quando voa pelo quarto
Nas minhas guerras infantis
(Pedro Parolin Teixeira)

Em “Travesseiro”, esse objeto tão prosaico é ressignificado, ao ser comparado com um amigo, capaz de compartilhar tanto os momentos de tristeza como os de prazer. O verso final desse poema, escrito por um aluno que raramente se interessava pelas aulas de Português, ganha um tom especial, pois remete à presença da infância na alegria experimentada na adolescência.

Telefone

Vejo-te como um fiel passageiro
Sempre exato e ligeiro
Através de seus fios transmite o recado
Por seu toque anunciado
Pontual e preciso
Não há distância intransponível
Não há caminho impossível
Não há hora nem lugar
A qualquer um que chamar
Ele atende prontamente
Ele sabe de grandes segredos
De fraquezas e medos
Também de coisas banais
E a isso assiste indiferente
Rindo de toda essa gente
Que não sabe o que diz e o que faz.
(Carolina Dias)

O poema de Carolina Dias, deficiente visual desde o nascimento, foi o único que se preocupou com rimas. A aluna, com grande hábito de leitura, lembra as grandes vantagens do telefone e seu encanto, provavelmente compartilhado por muitos no momento de sua invenção. Em sua personificação desse objeto,

a eficiência, o conhecimento sobre a vida alheia, bem como certo deboche, fazem-se presente. Segue um último exemplo dos textos criados pelos alunos:

Relógio

Alicerce na vida,
Perigo no amor,
A Hora!
A hora no relógio
É incessante,
Imutável,
Inalterável.
Contínua...
Fixo à parede, nada.
Olhares preocupados,
Olhares ansiosos.
Seus ponteiros em sintonia, marcando
Pressa,
Rotina,
Padrão.
Esse relógio da vida sempre irá comigo
A cada passo, pensamento
A hora de amar
A hora de ser
A hora de estar
E continuará batendo unânime
Até a Hora da Morte.
(Hellen Perussolo)

Como as produções feitas pela turma de uma escola foram lidas para a outra, esse foi o poema que mais se destacou, segundo os comentários dos alunos. Muitos elogiaram, por exemplo, a presença de ritmo, que alude ao relógio e demonstra especial traquejo da aluna com a linguagem. Fora essa visão do tempo e as anteriormente apresentadas, foram retratados de forma peculiar objetos como chaves, sapato, edredon, sabonete, cadeira, carro etc.

Independentemente da qualidade dos textos, a atividade, marcada inicialmente pelo receio inerente a novos procedimentos didáticos, foi extremamente satisfatória. Além de contar com especial engajamento dos alunos, tanto ao longo da leitura dos poemas quando no processo de escrita, a proposta fez com que, durante uma semana, eles lançassem um olhar distinto sobre seu mundo cotidiano, à procura de um objeto a ser retratado com *estranhamento*. Na discussão final, espaço para comentarem a experiência, muitos escolheram essa busca como um dos momentos mais interessantes. Assim, a percepção do mundo de forma peculiar, um dos efeitos da Literatura, segundo Chklovski, foi efetivamente vivenciada por eles, mesmo se somente por alguns dias, através da aproximação entre leitura e criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 421 p.
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Cadeiras proibidas**. 10. ed. São Paulo: Global, 2003. 140 p.
- CHKLOVSKI, Victor. A arte como processo. In: TODOROV, Tzvetan. **Teoria da literatura**. 1. ed. Lisboa: Ed 70, 1999. 152 p.
- CORTÁZAR, Julio. **Histórias de cronópios e de fama**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. 157 p.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 255 p.
- MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. 308 p.
- NETO, João Cabral de Melo. **Obra completa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. 836 p.
- SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura?** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. 231 p.
- VALÉRY, Paul. Poésie et pensée abstraite (Poesia e pensamento abstrato). In: **Oeuvres I (Obras I)**. 1. ed. Paris: Gallimard, 1957. 1310 p.
- ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN (Org.). **Leitura em crise na escola**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1985. 164 p.