



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS

GUSTAVO HENRIQUE RODRIGUES DA SILVA

**QUANDO O HAICAI DIALOGA COM VAN GOGH: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA LEITURA SUBJETIVA**

Recife  
2021

GUSTAVO HENRIQUE RODRIGUES DA SILVA

**QUANDO O HAICAI DIALOGA COM VAN GOGH: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA LEITURA SUBJETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE como requisito parcial à obtenção de Título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos

**Orientadora:** Professora Doutora Rosiane Maria Soares da Silva

Recife

2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

S586q Silva, Gustavo Henrique Rodrigues da  
Quando o haicai dialoga com Van Gogh: uma proposta didática sob a perspectiva da leitura subjetiva / Gustavo Henrique Rodrigues da Silva. – Recife, 2021.  
165f.: il., tab.

Sob orientação de Rosiane Maria Soares da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2021.

Inclui referências, apêndices e anexo.

1. Leitura literária de poesia. 2. Haicai. 3. Sujeito leitor. I. Silva, Rosiane Maria Soares da (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-06)

GUSTAVO HENRIQUE RODRIGUES DA SILVA

**QUANDO O HAICAI DIALOGA COM VAN GOGH: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DA LEITURA SUBJETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE como requisito parcial à obtenção de Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 26/02/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosiane Maria Soares da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Margarida da Silveira Corsi (Examinadora externa)

Universidade Estadual de Maringá

À dona Ciça (*in memoriam*), minha bisavó-mãe, fonte da minha iniciação literária com suas histórias orais fascinantes, seu vocabulário, misto de palavras eruditas e regionais, de mulher do campo analfabeta, que professava a palavra de Deus, do mais profundo do seu ser...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e à presidenta Dilma Vana Rousseff, por ter criado políticas de acesso às universidades para jovens que, como eu, oriundo dos morros da Zona Norte do Recife, em outro momento da história brasileira, não teria condições de acessar. Graças a esse privilégio, e não apenas ao meu esforço, cheguei até aqui!

Agradeço à professora Rosiane Xypas, por orientar esta pesquisa com leveza, mas também com a dureza de uma mãe, que sabe o momento certo de puxar orelha, para nos posicionar no melhor caminho. A ela, as palavras para agradecer são pequenas. Suas pesquisas e suas preferências teóricas me inspiram. Desejo sempre aprender a crescer ao seu lado!

Agradeço ao professor Constantin Xypas, que esteve ao meu lado durante um período que minha orientadora necessitou se ausentar. Agradeço pelas dicas, conversas e, sobretudo, por me ajudar a construir o título deste trabalho.

Agradeço ao professor Clécio Bunzen, a quem tanto respeito, por sua generosidade em partilhar seus conhecimentos, suas leituras e seu olhar atento e carinhoso ao meu texto. É uma honra imensurável tê-lo como leitor de meu texto.

Agradeço aos meninos subjetivos: Geraldo, Saulo, Miguel e sobretudo, a Alberto, que me incentivou a entrar no mestrado e mergulhar na Leitura Subjetiva. A todos eles, agradeço por contribuírem com este trabalho. Neles, eu reconheço o verdadeiro sentido da palavra MESTRE. Agradeço demais por doarem um quinhão de vossos corações a minha amizade!

Agradeço a turma 6 do Profletras da UFPE. Admiro cada um e cada uma, desses meus e minhas colegas, na sua história pessoal e profissional. Todos e todas são guerreiros e guerreiras! Quero especialmente agradecer a Rafael Camelo, nosso Caríssimo, por seu espírito de companheirismo e por ter me emprestado os livros didáticos no momento em que precisava.

Agradeço às professoras e aos professores do Profletras. Agradeço pelo profissionalismo, pela dedicação à pesquisa voltada para o ensino de Língua Portuguesa e por nos incentivar a permanecer lutando por transformações na escola e no mundo.

Agradeço a minha mãe, Ana Lúcia, que sempre me incentiva e tenta amenizar meu pessimismo. Também agradeço ao meu irmão, Alejandro, meu enigma favorito.

Agradeço ao meu companheiro Júnior, que suporta as minhas ausências e também me dá segurança com seu companheirismo e afeto.

Agradeço a meus/minhas alunos/alunas, que passam por minha vida e me ensinam que sempre necessito aprender. A todos e a todas, muitíssimo obrigado por estarem ao meu redor!

人間のつかはぬ言葉  
ひょっとして  
われのみ知れるごとく思ふ日

*ninguen no tsukawanu kotoba  
hyotto shitte  
ware nomi shireru gotoku omou hi*

Há dias em que penso  
Ser minha linguagem,  
Talvez, a do vento.

(TAKUBOKU, 1985, n.p., tradução de Masuo Yamaki e Paulo Colina)

## RESUMO

Tendo em vista a necessidade de ampliar a vivência com poesia em sala de aula e, por outro lado, diante das dificuldades existentes na fruição de textos poéticos por parte dos estudantes, temos como objetivo geral, neste trabalho, investigar alternativas teóricas e metodológicas que contribuam para ampliação da dimensão autônoma do sujeito leitor através da leitura literária de haicais, no âmbito dos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, selecionamos os haicais, escritos por Estela Bonini (1995) e que remetem às pinturas do holandês Vincent Van Gogh, como objetos para o ensino de poesia. Sendo esta pesquisa de cunho qualitativo e de finalidade descritiva, tomamos como fundamentos teóricos, caracterizando uma pesquisa bibliográfica, as contribuições de: Verçosa (1996), Franchetti (2012a), Paz (1996) e Campos (1969) sobre o conceito, a história do haikai e sua relação com a literatura brasileira; Rouxel (2012; 2013; 2018), Langlade (2008;2013), Louichon (2017) e Jouve (2002; 2013), acerca das teorias do sujeito leitor; Paz (2012), Moisés (2019) e Bosi (2000) em relação à importância da leitura de poesia. Procedemos também a uma pesquisa documental a partir de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) no intuito de caracterizar a situação do ensino de poesia e de haicais nestes documentos. Por se tratar também de uma investigação que parte de um problema da experiência de sala de aula, elaboramos um material didático alternativo, intitulado *Quando o haikai dialoga com Van Gogh*, que alia o ensino de poesia aos haicais de Bonini, à obra de Van Gogh e à Leitura Subjetiva. Com esse percurso, esperamos ampliar a autonomia do sujeito leitor em face da leitura de poesia, favorecendo a apropriação singular do texto poético como texto do leitor (LANGLADE, 2013). E, por fim, espera-se também estimular o prazer pela leitura através de atividades que possibilitem a projeção de si nos haicais lidos.

**Palavras-chave:** leitura literária de poesia; haikai; sujeito leitor.

## ABSTRACT

Bearing in mind the need to broaden the experience with poetry at classroom and, in the other hand, faced with the difficulties of the students to enjoy poetry texts, our general objective in this project is to research theoretical and methodological alternatives which contribute to the enlargement of the reader-subject's autonomy, by means of the literary reading of haikus in the context of the final years of the Brazilian elementary school. For to do this, we selected as objects for the poetry teaching the haikus written by Estela Bonini (1995), that refer to the paintings of the dutchman Vincent Van Gogh. Being this investigation of a qualitative nature and a descriptive aim, so we took as theoretical foundation, characterizing a bibliographic research, the contributions of Verçosa (1996), Franchetti (2012a), Paz (1996) and Campos (1969) about the concept and the history of the haiku and its relation with Brazilian literature; Rouxel (2012; 2013; 20118), Langlade(2008;2013), Louichon (2017) and Jouve (2002; 2013), about the reader-subject's theories; Paz (2012), Moisés (2019) and Bosi (2000), related to the importance of the poetry reading. We also made a documentary study from schoolbooks of the final years of the Brazilian elementary school and of the Brazilian National Learning Standards, known in the Portuguese acronym as BNCC, (BRASIL, 2019) with the objective of to characterize the situation of the poetry teaching and of haikus in these documents. As it is also a study which comes from a problem of the experience of classroom, we created an alternative didactic material, titled *Quando o haikai dialoga com Van Gogh* (When the haiku relates to Van Gogh), that associates the teaching of poetry to the haikus of Bonini, the work of Van Gogh and the subjective reading. With this route, we expect to broaden the autonomy of the reader-subject in the face of the reading of poetry, propitiating the singular appropriation of the poetry text as the text of the reader (LANGLADE, 2013). At least, it also expects to stimulate the pleasure for reading, by means of activities that permit the reader's projection in the read haikus.

**KEYWORDS:** literary reading of poetry; haiku; reader-subject.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tradução de Bashô por Campos .....	25
Figura 2 - Estrutura do tanka .....	26
Figura 3- Tradução de Bashô por Franchetti e Doi .....	31
Figura 4 - Tarde de verão perto de Arles.....	53
Figura 5 - Campo de trigo com cotovias .....	54
Figura 6 - Estrutura da BNCC - Anos finais do Ensino Fundamental .....	77
Figura 7 - Abertura da unidade.....	89
Figura 8 - Leitura de imagem .....	89
Figura 9 - Leitura do poema .....	90
Figura 10 - Divisão da seção "Texto em estudo" .....	91
Figura 11 - Atividades com haicais 1 .....	97
Figura 12 - Atividades com haicais 2 .....	100
Figura 13 – Macroestrutura da proposta.....	110
Figura 14 – Capa do MDA .....	114
Figura 15 – Ponto de partida: atividade 1 .....	116
Figura 16 – Ponto de partida: Atividade 2.....	117
Figura 17 – Ponto de partida: atividade 3.....	118
Figura 18 – Pontes: abertura.....	119
Figura 19 – Pontes: Atividade de Pré-leitura.....	120
Figura 20 – Pontes: Atividade 1 .....	121
Figura 21 – Pontes: Atividade 2 .....	122
Figura 22 - Pontes: Atividade 3.....	123
Figura 23 - Rompendo pontes: abertura .....	124
Figura 24 - Rompendo pontes: Atividade 1: pré-leitura.....	125
Figura 25 - Rompendo pontes: Atividade 1: Leitura.....	126
Figura 26 - Rompendo pontes: Pós-leitura 1 .....	127
Figura 27 - Atividade1: Pós-leitura 2 .....	128
Figura 28 - Atividade 1: leitura .....	128
Figura 29- Atividade 1: Releitura.....	129
Figura 30 - Atividade 2: Pré-leitura.....	130
Figura 31 - Atividade 2: Leitura .....	130
Figura 32 - Atividade 2: Pós-leitura 1 .....	131

Figura 33 - Atividade 2: Pós-leitura 2 .....	132
Figura 34 - Atividade 3.....	133
Figura 35 - Atividade 3: Página do professor.....	134
Figura 36 – Apresentação da autora .....	134
Figura 37 - Questionando o horizonte: atividade 1 .....	136
Figura 38 - Questionando o horizonte: atividade 2 .....	136
Figura 39 - Ampliando os horizontes: abertura .....	137
Figura 40 - Ampliando os horizontes: Haicai até 1 minuto.....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A poesia no campo artístico-literário: 6º ao 9º ano .....	80
Quadro 2- Categorias das perguntas, segundo Giasson (apud Xypas, 2020) .....	97
Quadro 3 - Categorias das perguntas, segundo Giasson ( <i>apud</i> Xypas, 2020).....	100
Quadro 4 - Categorias das perguntas, segundo Giasson ( <i>apud</i> Xypas, 2020).....	101
Quadro 5 - Relação procedimentos e objetivos específicos .....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valores e quantidade de exemplares: Geração Alpha Língua Portuguesa .....	87
Tabela 2 - Presença de poesia e de haicais no LDP .....	94

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>BREVE PANORAMA DA POESIA HAICAI: CONCEITO, ORIGEM E PRESENÇA NA LITERATURA BRASILEIRA .....</b>	<b>19</b>
2.1	CONCEITUANDO O GÊNERO HAICAI: UMA HISTÓRIA A SE CONTAR.....	19
2.2	DO HAICAI NA LITERATURA BRASILEIRA AO HAIKAI PARA VAN GOGH DE ESTELA BONINI .....	33
<b>3</b>	<b>UM CAMINHO PARA A LEITURA LITERÁRIA DE HAICAI NA ESCOLA .....</b>	<b>56</b>
3.1	POR QUE LER POESIA HAICAI? .....	56
3.2	O ENSINO DE HAICAI À LUZ DO SUJEITO LEITOR DE POEMAS .....	65
3.3	O ENSINO DE POESIA NA BNCC .....	75
3.4	O HAICAI NA ESCOLA, EM LIVROS DIDÁTICOS .....	84
<b>4</b>	<b>QUADRO METODOLÓGICO .....</b>	<b>104</b>
4.1	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA .....	105
4.2	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA .....	107
<b>5</b>	<b>PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE POESIA .....</b>	<b>114</b>
5.1	PONTO DE PARTIDA .....	115
5.2	PONTES .....	118
5.3	ROMPENDO PONTES .....	124
5.4	QUESTIONANDO O HORIZONTE .....	135
5.5	AMPLIANDO OS HORIZONTES .....	137
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE A – CAPA E ABERTURA DO MDA .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE B – PRIMEIRA ETAPA DO MDA .....</b>	<b>149</b>
	<b>APÊNDICE C – SEGUNDA ETAPA DO MDA .....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE D – TERCEIRA ETAPA DO MDA .....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICE E – QUARTA ETAPA DO MDA .....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE F – ÚLTIMA ETAPA DO MDA .....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE G – FECHAMENTO DO MDA .....</b>	<b>163</b>

<b>ANEXO A – DEPOIMENTO DE ESTELA BONINI SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE <i>HAIKAI PARA VAN GOGH</i> .....</b>	<b>164</b>
---	------------

## 1 INTRODUÇÃO

*Queria que um passarinho  
escolhesse minha voz  
para seus cantos.  
(Manoel de Barros)*

Dizem que quem canta seus males espanta. Ora, a poesia é uma forma de canto. Na sua origem, seja no Ocidente ou no Oriente, a poesia nasce de braços dados com a música, com o cântico (BOSI, 2000). Então, se a poesia afugenta nossos males, ela tem poder de cura. Octávio Paz nos diz que a poesia não é muito diferente dos procedimentos mágicos. Como o feiticeiro, o poeta precisa extrair de si seus poderes e a força de suas palavras (PAZ, 2012). Do lado de quem lê, o mesmo acontece, é preciso mergulhar em si para, no fundo, encontrar o que a poesia lhe revela.

E por que afirmamos isso?

Para compreender as razões de se fazer uma pesquisa científica no campo do ensino de poesia, é preciso acreditar no poder da palavra poética. Aqui já entramos na dimensão pessoal do pesquisador, uma vez que a poesia sempre foi de seu interesse. Na primeira década dos anos dois mil, antes mesmo de cursar Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, participamos de um grupo, denominado *Invenção de poesia*, na Biblioteca Popular de Casa Amarela, na zona norte do Recife. Nesse movimento, em que criávamos e enviávamos poesia por meio de correspondências, a necessidade de aprender mais (ler e escrever) sobre poesia se misturava a esperança de construir uma vida melhor. A pobreza material daquele momento se enriquecia diante da presença da poesia. E era a ela que se recorria, muitas vezes, para ter força de seguir em frente.

Durante a graduação em Letras, optamos por participar de grupos de pesquisas e de estudos, voltados para literatura e, especificamente, de poesia. Além disso, algumas disciplinas ajudaram a alargar o horizonte e aumentar a necessidade de saber, graças às aulas de alguns professores como: Fábio Andrade e Sherry Almeida. É a partir daí, dessa necessidade de saber, que surge o professor e o pesquisador que escolhe (ou foi escolhido) pela poesia.

Já em sala de aula, na Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes – PE, surge o desejo de levar aquilo que nos encantava para nossos alunos, mesmo sob o medo de gerar desencantos. Assumindo os riscos, desenvolvemos uma série de atividades para trabalhar com poesia em sala de aula. Assim, ao pesquisar textos poéticos para ler com os estudantes, nos deparamos, no livro didático de português, com a obra de Estela Bonini, uma escritora paulista,

cujos haicais dialogavam com a pintura de Van Gogh. Desse encontro, entre Bonini e Van Gogh, surgiu a necessidade de conhecer mais textos dessa escritora.

Além disso, ao vivenciarmos as atividades com textos poéticos em sala de aula, na Escola Municipal Natividade Saldanha, localizada em Jaboatão dos Guararapes – PE, tivemos resultados positivos. Lemos poemas diversos, produzimos poemas escritos e elaboramos videopoemas<sup>1</sup>. Ainda assim, sentimos a necessidade de ampliar essa vivência com a poesia, uma vez que, em muitos momentos de leitura, notávamos um certo desinteresse pelos poemas lidos. Os estudantes alegavam dificuldade de compreensão, desconhecimento do vocabulário e carência de relações lógicas nas imagens poéticas.

Faltava-nos uma base teórica na qual pudéssemos ancorar práticas de leituras mais arriscadas e promover atividades lúdicas, ao mesmo tempo que convocassem a criatividade dos estudantes, nossos leitores. Diante desse quadro, surge uma problemática, que passa a constituir a pergunta norteadora desta pesquisa, a saber: como ampliar a autonomia do sujeito leitor no processo de leitura literária de poesia nos anos finais do Ensino Fundamental?

Através dos textos teóricos da Leitura Subjetiva, começamos a perceber uma alternativa para se trabalhar com poesia na escola. Esse campo de estudos, criado no intuito de promover algumas mudanças na didática de ensino de literatura em língua francesa, coloca em primazia o sujeito leitor como o alvo da leitura literária. É o leitor, um ser real, que anima o texto literário. Assim, como cada sujeito possui uma visão de mundo diferente, cada leitura de um texto passa a constituir uma miríade de leituras, de interpretações (LANGLADE, 2013).

Sendo assim, a nossa crença no poder da poesia, a necessidade de se conhecer um pouco mais a poesia haikai, sobretudo a de Estela Bonini, e a busca por rotas alternativas para o ensino de poesia, capazes de favorecer a autonomia do sujeito leitor, formam a mola mestra desta pesquisa. Desse modo, nosso objetivo geral é: investigar alternativas teóricas e metodológicas que contribuam para ampliação da dimensão autônoma do sujeito leitor através da leitura literária de haicais, no âmbito dos anos finais do ensino fundamental.

Especificamente, nossos objetivos são: compreender o gênero haikai, nos seus aspectos formais e históricos, bem como o seu lugar na literatura e na escola brasileira, via livros didáticos; averiguar as recomendações oficiais e as discussões da teoria da poesia sobre a leitura

---

<sup>1</sup> Sobre essas atividades, desenvolvidas no ano de 2018, criamos um perfil no Instagram para publicar alguns poemas e vídeos produzidos pelos/pelas estudantes. Algumas dessas postagens foram retiradas por nós, mas ainda consta na página do Instagram alguns desses trabalhos, que podem acessados por meio do seguinte perfil: @jovens\_autores\_saldanha. Também é possível visualizar alguns vídeos, produzidos pelos estudantes no Youtube, como este, que pode ser acessado pelo endereço a seguir: [https://www.youtube.com/watch?v=PK2d\\_hwML5Q&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=PK2d_hwML5Q&feature=youtu.be).

de poesia e sua relevância no contexto educacional; analisar as teorias do sujeito leitor no âmbito do ensino de poesia ; e, por fim, desenvolver atividades de leitura literária com haicais e a pintura de Van Gogh à luz da Leitura Subjetiva e das demais contribuições teóricas e metodológicas.

Buscando descrever os fenômenos aqui abordados, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base em livros, artigos científicos, teses e dissertações. Também recorreremos à pesquisa documental para compreender as relações entre haicai, poesia e escola.

Por outro lado, como nosso problema é de ordem da experiência pedagógica, desenvolvemos uma proposta didática para se trabalhar com a poesia haicai nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente, nos sétimos anos. Devido a esse último ponto, esta pesquisa também se caracteriza como aplicada, pois não só busca gerar novos conhecimentos, como também desenvolve novos processos para o ensino de poesia (PAIVA, 2019).

Pensamos que, no ensino de poesia, há ainda muitos problemas para serem enfrentados. Muitas perguntas precisam ser feitas e algumas respostas devem ser buscadas. Desse modo, este trabalho torna-se relevante, ao se colocar como mais um elo nessa corrente de estudos que visam aperfeiçoar a vivência da leitura literária de poesia. Ele representa uma busca por tornar a poesia um objeto mais recorrente no cotidiano escolar e, sobretudo, na vida dos estudantes. Portanto, acreditamos estar contribuindo para a continuidade de um esforço necessário que, nós professores, não devemos deixar de fazer, no intuito de desmitificarmos a ideia da poesia como prima rica da prosa. É preciso extrair a poesia que está em cada um de nós.

Estruturamos, assim, o presente trabalho em quatro seções e as considerações finais. Na primeira seção, “Breve panorama da poesia haicai: conceito, origem e presença na literatura brasileira”, apresentamos, no primeiro capítulo, o conceito e a história do haicai, enfatizando suas transformações formais, com base nos estudos de Campos (1969) e Franchetti (2012; 2008). No segundo capítulo dessa primeira seção, expomos um panorama da poesia haicai no Brasil, ressaltando alguns escritores que se utilizaram dessa forma poética. Com isso, constituímos um quadro descritivo que abarca desde a origem do haicai, no Japão, até o seu desembarque e a sua apropriação por alguns poetas brasileiros.

Na segunda seção, “Um caminho para a leitura literária de haicai na escola”, nos questionamos, no primeiro capítulo, sobre a razão de ler poesia e haicais numa escola, que cada vez mais se torna pragmática, e a poesia aparentemente não possui finalidades tão utilitárias assim. Já no segundo capítulo dessa seção, discutimos alguns conceitos da Leitura Subjetiva, que podem colaborar nas ações didáticas voltadas para a leitura literária de poesia. Em seguida, analisamos a BNCC no intuito de refletir sobre as orientações destinadas ao trabalho com poesia

nos anos finais do Ensino Fundamental. Por fim, no último capítulo dessa segunda seção, voltamos nossa atenção para um livro didático de Língua Portuguesa, adotado nos anos finais do Ensino Fundamental, para averiguar a presença e a abordagem do haicai nesse material. A partir desse diagnóstico, é que desenvolvemos uma alternativa para se trabalhar a leitura literária desse poemeto em sala de aula.

Dito isso, a terceira seção é composta pelo desenho da pesquisa, a descrição dos procedimentos de coleta de dados e também dos pressupostos metodológicos que embasam a construção da proposta didática. Já a última seção é dedicada à apresentação dessa proposição, um material didático alternativo que se intitula *Quando o haicai dialoga com Van Gogh*, tal como nomeamos esta dissertação. Essa última seção está dividida em cinco capítulos, cada um deles está associado a uma etapa desse material propositivo. Dessa forma, cada capítulo apresenta e discute cada etapa da nossa proposta. E, por fim, seguem-se as nossas considerações finais.

## 2 BREVE PANORAMA DA POESIA HAICAI: CONCEITO, ORIGEM E PRESENÇA NA LITERATURA BRASILEIRA

“ARTEFATO NIPÔNICO

*A borboleta parada  
ou é Deus  
ou é nada.” (Adélia Prado)*

O haicai, à brasileira, de Adélia Prado, bem que poderia ser lido como um conceito da forma poética de origem japonesa: um pequeno ser ou objeto que, em seu nada ou certamente tudo, busca representar algo para além de si. Não seria a “borboleta parada”, pequeno ser minúsculo diante da grandeza divina, a presentificação do cosmo (“Deus”) em suas mínimas partículas, que, por sua vez, o integram? Além disso, o título, “Artefato nipônico”, também não nos permitiria interpretar o poema como uma possível referência ao haicai?

É uma leitura possível, entretanto, é fundamental buscar respostas entre aqueles que investigaram essa forma poética que aportou no Brasil há mais de cem anos. Essa é a história que pretendemos, mesmo que de maneira breve, contar na primeira seção desta dissertação. Para tanto, buscamos, em primeiro lugar, compreender o que pode ser conceituado como haicai com base em dicionários e autores como: Franchetti (2012a), Verçosa (1996), Campos (1969) e Paz (1996). Com isso, podemos, em seguida, contar a história do haicai no Brasil, nos fundamentando sobretudo em Verçosa (1996) e Franchetti (2008).

### 2.1 CONCEITUANDO O GÊNERO HAICAI: UMA HISTÓRIA A SE CONTAR

Buscando o conceito da palavra haicai, lemos Bakhtin (2011), em seu ensaio sobre os gêneros do discurso, que reflete sobre a constituição do mundo social por meio da linguagem. Ele afirma o que segue: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o filósofo russo evidencia que os diversos gêneros, os quais circulam no mundo social, possuem um lado “relativamente” durável. O advérbio de modo “relativamente”, nessa conceituação, faz toda diferença. Embora haja um caráter de estabilidade na constituição dos enunciados, que são os gêneros do discurso para Bakhtin, há igualmente a possibilidade de alteração e de mutação. O rio da história nunca é o mesmo, muito menos o ser humano. Os gêneros são produtos da linguagem humana e fruto da necessidade de

comunicação, comunhão, fruição, salvação etc. Eles acompanham o devir da humanidade. Dessa forma, buscamos o que há de estável, com base em alguns estudos já desenvolvidos, na conceitualização do haikai, através de sua evolução histórica.

Partimos, então, da definição do *Mini Aurélio* (FERREIRA, 2010) do vocábulo haikai que é dado da seguinte forma: “**hai.cai** [Do jap.] *sm.* Poema japonês constituído de 3 versos, dos quais 2 são pentassílabos e 1, o segundo, é heptassílabo.” (FERREIRA, 2010, p. 393). Como é um dicionário de bolso, nota-se uma definição breve e bastante relacionada à estrutura poética. Ressaltam-se os três versos e a quantidade de sílabas poéticas: cinco sílabas, para o primeiro e o terceiro versos; e sete, para o verso do meio.

O *Dicionário Online Caldas Aulete* (2020) também dá ênfase a estrutura do poema, mas traz informações a mais sobre a origem dessa forma:

*sm.*

1. Poét. Pequeno poema japonês constituído por três versos de cinco, sete e cinco sílabas, criado durante o último período feudal (sec. XVI), e cultivado até hoje: "O ideograma de kawa, "rio", em japonês, pictograma de um fluxo de água corrente, sempre me pareceu representar (na vertical) o esquema do haikai, o sangue dos três versos escorrendo na parede da página." (Paulo Leminski, *Distraídos Venceremos*)  
[F.: Do jap. *haikai*] (HAICAI, 2020)

Ressaltamos dessa definição, a referência ao período histórico no qual o haikai surge e a bela citação do poeta Paulo Leminski. Entretanto, percebemos que essas definições são bastante limitadas para esclarecer do que se trata o haikai. Sabemos que é uma forma poética de origem japonesa, mas esse tipo de poesia é cultivado no Brasil, na França e, igualmente em outros países. Percebemos que a afirmação do haikai como um “poema japonês” pode provocar alguns questionamentos, ou será que o haikai, produzido no Brasil, é semelhante ao japonês? E o haikai, surgido no período feudal, ainda é o mesmo produzido nos tempos atuais?

Antes de buscarmos mais uma definição em outro dicionário, dessa vez, mais especializado, devemos fazer uma menção bastante curiosa em relação ao vocábulo em questão. De acordo com Verçosa (1996) e Franchetti (2012a)<sup>2</sup>, o primeiro registro histórico sobre o

<sup>2</sup> O texto citado é parte de uma antologia, organizada por Paulo Franchetti e Elza Taeko Doi. O primeiro é responsável pela introdução, pelos textos críticos, publicados nas últimas páginas do livro, e também pela seleção e tradução de alguns haicais. Em relação a última, seu trabalho é voltado apenas para a seleção e tradução dos haicais. Por isso, optamos por referenciar apenas Franchetti, que já desenvolve há bastante tempo pesquisas voltadas para o haikai e a literatura japonesa, pois ele é o autor da introdução e dos estudos críticos que são apresentados no final da antologia.

haikai em uma língua ocidental, o português, foi feito pelo padre jesuíta João Rodrigues, em 1604, no seu livro *Arte da lingua de Iapam*, definindo-o da seguinte forma:

Ha uma sorte de versos a modo de Renga que se chama: Faikai, de estilo mais baixo & o verso he de palavras ordinárias, & facetas a modo de verso macarrônico, & este modo de Renga, posto que nam tem tantos preceitos como a verdadeira, o numero de versos pode ser o mesmo. E pode começar pello segundo verso de sete sete, que se chama Tçuqueçu, & continuar com cinco sete cinco. (RODRIGUES *apud* FRANCHETTI, 2012a, p. 40)

Vale ressaltar que para Verçosa (1996), o jesuíta que viveu no Japão até 1612, está se referindo especificamente ao haikai antes de Bashô, que alçou essa forma poética a outro patamar de sentido, propiciando um caráter zen, uma pretensão de contemplação e iluminação através da prática do haikai, como veremos mais adiante.

Moisés (2004), em seu *Dicionário de termos literários*, dedica uma página inteira ao poemeto de origem nipônica. Em sua definição, no intuito de possibilitar uma explicação mais profunda do termo e, ao mesmo tempo, ser conciso, como dever ser um dicionarista, o autor alia forma e conteúdo e ainda discute resumidamente a sua evolução histórica. Assim, Moisés (2004) repete o que os demais dicionários afirmam em relação à estrutura do haikai, mas traz dados novos.

Nas primeiras linhas de sua definição, o estudioso afirma que haikai são “versos cômicos, *haikai*, poemas cômicos [...]” (MOISÉS, 2004, p. 217, grifo do autor). Compreendemos que o autor parte da percepção do senso comum para chegar a um conceito mais amplo, mas também essa ideia está associada ao fato de que, como veremos adiante, o terceto ter como fonte de origem o *haikai-renga* que, segundo Franchetti (2012a), tratava de assuntos cômicos, engraçados e despido de formalidades. Contudo, será a comicidade uma das características do haikai que devemos reter como parte estável de sua definição?

Moisés (2004) segue sua nota sobre o haikai, dedicando à evolução histórica dois parágrafos. Ele situa o surgimento dessa poesia entre os séculos VIII e XII da era cristã e associa o seu desenvolvimento à moda nas cortes japonesas de uma brincadeira entre os cortesãos em fazer poemas segmentados em duas estrofes, de 5-7-5 e 7-7 sílabas. Esses versos, na definição em tela, eram denominados de *haikai no renga* ou *renga*, que, para Moisés (2004, p. 217), eram “poemas cômicos de versos em cadeia”.

De fato, esse é o caminho que o haikai percorre em sua constituição enquanto forma poética, mas houve outras evoluções entre o *haikai renga*, *renga* ou *renga-haikai* até os haicais, o que o *Dicionário de termos literários* do professor da USP não consegue abordar de maneira

mais aprofundada. Apesar disso, nessa mesma definição, em alguns momentos, um feixe de luz a perpassa. É o caso, por exemplo, quando Moisés (2004) trata da condensação do haikai na sua forma e conteúdo:

[...] o haikai deve concentrar em reduzido espaço um pensamento poético e/ou filosófico, geralmente inspirado nas mudanças que o ciclo das estações provoca no mundo concreto. Destituído de rima no original, o haikai pressupõe a leitura silenciosa, visual e mental a um só tempo, e encerra força onomatopaica ou imitativa, de modo que se fundam a carga semântica e a massa sonora, a percepção e o significado. (MOISÉS, 2004, p. 217)

Essa relação com a natureza e com passagem do tempo por meio das estações, as quais governam a nossa existência, parece ser a tônica dessa poesia de berço oriental, que pela ausência de rima, segundo as palavras de Moisés, parece ser uma obra muito mais para contemplação do que para o canto: “leitura silenciosa, visual e mental”. Se bem que, desde sua origem, como registrado no *Sanzôshi – Livro Branco* de autoria de Tôho, é uma forma de canto. “O canto existe desde o início do céu e da terra [...]” (TÔHO *apud* FRANCHETTI, 2012a, p. 9)

Quanto ao uso de rima, parece ser consensual que ela inexista na poética japonesa. Em seu relato de viagem, alimentado pelo exotismo que envolvia a cultura nipônica no início do século XX e, por isso, marcado por preconceitos, segundo aponta ainda Franchetti (2012a), Osório Dutra tece alguns comentários sobre a poesia do Japão. Ele dirá que: “a rima não existe. Não se conhece até agora uma só produção de fôlego, um único poema épico, satírico ou didático” (DUTRA *apud* FRANCHETTI, 2012a, p. 41). Apesar da preocupação dos escritos de Dutra não ser a poesia e o de seu olhar excessivamente etnocêntrico, ver-se que a questão da ausência de rima é algo notável.

Essa falta de rima também será percebida pelo poeta e crítico literário Octavio Paz. Entretanto, para este, isso não desqualifica essa poesia, uma vez que, em outros aspectos, essa ausência é compensada: “A poesia japonesa não conhece a rima nem a versificação com acentos e seu recurso principal [...] é a medida silábica. Esta limitação não é pobreza, pois é rica em onomatopeias, aliteraões e jogos de palavras que são também combinações insólitas de som e significado” (PAZ, 1996, p. 157).

Dito isso, outro ponto relacionado ao conceito do haikai é sua relação com os aspectos imagéticos, já apontados na definição de Moisés (2004, p. 217), quando ele afirma que “o haikai pressupõe uma leitura silenciosa e visual”. Essa questão será bem discutida por Campos (1969), em um ensaio acerca da visualidade e concisão na poesia japonesa, com base nas ideias

defendidas pelo filósofo e orientalista Ernest F. Fenollosa e o poeta norte-americano Ezra Pound, que estudaram a escrita chinesa. Para estes últimos, a poesia nipônica, em virtude da escrita com base nos ideogramas de origem chinesa, importada pelos japoneses, sob a designação de *kanji*, na segunda metade do século III, possui naturalmente um aspecto visual e de grande importância para o fazer poético.

O ideograma é visto, por si só, como uma metáfora gráfica, no qual dois ou mais elementos se fundem para compor uma outra ideia, designar sentimentos e emoções ou nomear os objetos da realidade. Nas palavras de Fenollosa, citado por Campos: “Neste processo de compor, duas coisas conjugadas não produzem uma terceira, mas sugerem alguma relação fundamental entre ambas” (FENOLLOSA *apud* CAMPOS, 1969, p. 64). A metáfora, princípio poético essencial, para o orientalista norte-americano, subjaz nessa relação entre elementos constituintes do ideograma chinês.

Para compreendermos melhor esse ponto, Campos (1969) dá como exemplo a palavra sonho, *yumê* em japonês. Sua representação gráfica é uma junção dos seguintes ideogramas justapostos e abreviados: vegetação crescendo + rede de pesca + cobertura + pôr do sol. Tanto para Campos, quanto para o principal poeta do *imagism*, Ezra Pound, essa visibilidade dos diversos estratos que constituem um vocábulo, no *kanji*, configura-se como um quadro em movimento, deixando visível a montagem do signo. Assim, a poesia japonesa é caracterizada por um grande poder visual, de “síntese imaginativa” e altamente refinada no nível da percepção (CAMPOS, 1969, p. 65).

Feita essa contextualização, voltemos para a discussão sobre a concepção imagética do haikai. Nesse mesmo ensaio, o poeta e crítico paulista, um dos fundadores do movimento concretista, dirá que: “no pensamento por imagens do poeta japonês, o *haikai* funciona como uma espécie de objetiva portátil, apta a captar a realidade circunstante e o mundo interior, e a convertê-los em matéria visível” (CAMPOS, 1969, p. 65, grifo do autor). Desse modo, a ideia da imagem faz parte da essência da poesia japonesa, na qual o haikai é uma das formas representativas, por meio do qual essa visualidade se manifesta.

Contra-pondo-se a alguns pontos dessa perspectiva, Franchetti (2012a) argumenta que o *haikai* tradicional japonês não apresenta esse artificialismo literário vislumbrado por Campos. É fundamental observar que o cerne dessa discussão é a questão da tradução do haikai do japonês para língua e cultura bastante distintas, como a brasileira. Para Franchetti (2012a), ao valorizar a função poética e a literariedade no seu processo de tradução do haikai, ou melhor, de recriação, Campos (1969) propõe uma visão muito distante do universo de referência do haikai.

Na tradução de um dos mais difundidos haicais, no mundo ocidental, do mestre Bashô, Campos (1969) propõe uma versão que, ao ver de Franchetti (2012a), destoa da concepção poética do próprio Bashô:

[...] sua tradução apresenta um problema sério: ‘salt’tomba’ é evidentemente trabalhado, pouco discreto, e desequilibra o poema ao concentrar sobre si a atenção do leitor. Em face da poética de Bashô, que sempre demonstrou aversão à mera exibição técnica em haikai [...], o *hokku* de Bashô, célebre por inaugurar a maneira despojada e não simbólica de uma escola que se dizia acessível a crianças e incultos, converte-se em um precioso micropoema ostensivamente trabalhado com agudeza e engenho. (FRANCHETTI, 2012a, p. 51, grifo do autor)

É necessário destacar que Campos, como poeta e teórico do movimento concretista, vislumbrava na poesia e no ideograma japonês uma relação não arbitrária entre o significante e a coisa representada. A motivação da linguagem tão essencial na sua poética visual estava presente ali na união entre poesia e ideograma.

Como vemos na figura 1, a tradução de Campos (1969) busca converter a essência dessa escrita ideogramática japonesa para a versão em português. Nessa figura, há a versão em português do haikai de Bashô e, logo abaixo, a escrita fonética entre parênteses. Na vertical, os ideogramas que formam o haikai, com uma nota explicativa ao lado. Ainda, de acordo com Franchetti (2012a), Campos “vai centrar a atenção na ‘materialidade do signo’ e tentar recuperar a composição do verbo ‘tobikomu’ (*Tobu* [voar] + *Komu* [entrar])” (FRANCHETTI, 2012a, p. 50). Dessa forma, Campos (1969) aglutina o verbo saltar e tombar, para enfatizar o efeito do ideograma japonês na escrita em português.

Além dessa crítica, Franchetti (2012a) aponta que frequentemente o *kanji* não possui essa relevância tão grande, atribuída por Campos na sua tradução, em um poema chinês ou japonês. O antologista argumenta que, muitas vezes “em uma sessão de *renga* os versos são compostos e declamados pelos poetas, sendo anotados a seguir pelo escriba” (FRANCHETTI, 2012a, p. 51). Sendo assim, o sentido de um haikai, seja em *kanji* (escrita em ideogramas) ou *hiragana* (o alfabeto japonês), não se distancia muito.

Dessa forma, para Campos (1969), o haikai é um artefato literário em que a plurissignificação se alia à síntese. Ao passo que, na perspectiva de Franchetti: “[...] Haikai, não é síntese, no sentido de dizer o máximo com o mínimo de palavras. É antes a arte de, com o mínimo, obter o suficiente” (FRANCHETTI, 2012a, p. 53).

Figura 1 - Tradução de Bashô por Campos

BASHÔ o velho tanque

rã salt

tomba

rumor de água

(furu ike ya / kawasu tobikomu / mizu no oto)

- |        |   |
|--------|---|
| 古 (1)  | 1 — <i>furu</i> (velho); o sinal de 10 sôbre a boca ( <i>kuchi</i> ); o que passou de boca em boca por 10 gerações (Pound via Fenollosa), ou notícia 10 vêzes repetida (Vaccari, <i>Pictorial Chinese/ Japanese</i> ).  |
| 池 (2)  | 2 — <i>ike</i> (lago, tanque): caracteriza-se pelo elemento “água” ( <i>mizu</i> ), abreviado, à esquerda do ideograma.   |
| や (3)  | 3 — <i>ya</i> : partícula expletiva ( <i>kireji</i> ), escrita em <i>hiragana</i> .   |
| 蛙 (4)  | 4 — <i>kawazu</i> (rã): caracteriza-se pelo elemento “verme” ( <i>mushi</i> ), à esquerda do ideograma, indicando espécie animal.   |
| 飛込 (5) | 5 — <i>tobikomu</i> : verbo composto de <i>tobu</i> , “saltar” + <i>komeru</i> , “entrar”; contém os dois pólos da ação: o salto e o mergulho; grafa-se com dois <i>kanji</i> superpostos: o de <i>tobu</i> seria, para Vaccari, a pintura sintética de pássaros no ato do vôo; o de <i>komeru</i> reúne uma parte inferior, indicativa de “movimento para a frente” ( <i>shinnyu</i> , cf. Vaccari; “o processo”: pegadas + um pé, cf. Pound/Fenollosa), e outra superior ( <i>nyu</i> , Vaccari), significando “entrar” (como um rio na sua foz); a desinência verbal <i>mu</i> está grafada em <i>hiragana</i> . |
| む      |   |
| 水 (6)  | 5 — <i>mizu</i> (água): pictografia de fios de água correndo.   |
| の (7)  | 7 — <i>no</i> (de): preposição, em grafia <i>hiragana</i> .   |
| 音 (8)  | 8 — <i>oto</i> (rumor): embora extremamente estilizado e de interpretação problemática, este símbolo, para Vaccari, remontaria a uma antiga pictografia de uma boca aberta, deixando ver a língua (parte inferior do <i>kanji</i> ), no ato de produzir o som.  |

Fonte: Campo (1969, p. 62)

Vale ressaltar que a visão de Franchetti (2012a) está mais alinhada a uma busca da essência orientalista do haikai. A grafia de *haikai*, com k, desde o título até as últimas páginas da sua antologia, não é aleatória. Na nota da quarta edição, os autores justificam essa grafia, pois entendem que é uma forma mais ampla, que abarca outras formas poéticas. Também comentam, em uma nota de rodapé na introdução, a diferença entre *haikai* e *haiku*, que é adotado por alguns estudiosos. Na visão de Franchetti (2012a), há um anacronismo quando se designa a poesia de Bashô de *haiku*, pois o termo só foi cunhado no século XIX. Assim, dão preferência a escrita de *haikai*, por ser mais abrangente.

Ressaltamos que a antologia é constituída por haicais de poetas (*haijins*) tradicionais que abarcam diversos períodos da história da literatura japonesa. Por isso, seus estudos são fundamentais para a compreensão do pensamento estético japonês, cenário em que a poesia haikai se desenvolve.

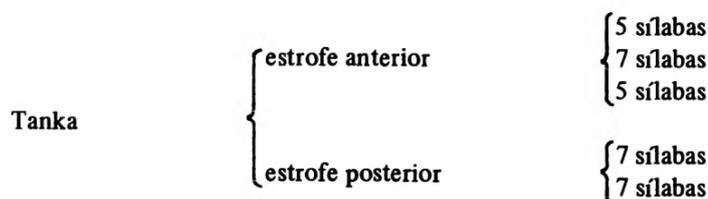
Para compreendermos melhor o conceito de haikai, é fundamental percorrermos brevemente alguns pontos da história dessa poesia. Tomamos como fundamento, para essa reflexão, os estudos já referidos de Franchetti (2012a), pois constituem o que há de mais relevante sobre a temática em língua portuguesa. Passemos, assim, a uma excursão pela evolução do haikai, considerando sua forma e conteúdo.

Primeiramente, na poesia japonesa tradicional, entre os séculos X e XII, segundo Franchetti (2012a), há duas formas de poemas: os *naga-uta* ou *choka* (poemas longos) e os *tanka* (poemas curtos). Os haicais vão descender desse último tipo. Qualquer poesia é chamada de *waka*, que significa poesia japonesa em contraste com a poesia da China. Por isso, muitas vezes, alguns estudiosos chamam indistintamente *waka* por *tanka*, como é feito por Paz:

Todo poema japonês é composto por versos de sete e cinco sílabas; a forma clássica consiste em um poema curto – *waka* ou *tanka* – de trinta e uma sílabas, divididos em duas estrofes: a primeira de três versos (cinco, sete e cinco sílabas) e a segunda de dois (ambos de sete sílabas). (PAZ, 1996, p. 157)

O *tanka* é, assim, a forma de poesia mais cultivada até o século XVI (FRANCHETTI, 2012a). Como expresso, no trecho citado, o *tanka* se estruturava em uma sequência de sete versos, subdivididos em duas partes. A primeira parte geralmente constituída por três versos, seguindo o esquema 5-7-5 versos, é denominada de *hokku*, o qual, mais na frente, irá se tornar independente e constituir-se no haikai. Já a estrofe final era formada por dois versos, no esquema 7-7 sílabas, nomeada de *wakkiku*. Essa organização do *tanka* pode ser bem visualizada na esquematização elaborada por Suzuki (1979), na figura 2:

Figura 2 - Estrutura do tanka



Fonte: Suzuki (1979, p. 92)

Quando o padre jesuíta João Rodrigues (*apud* FRANCHETTI, 2012a, p. 40) define o haikai, que ele chama de “faikai”, está tratando dessa estrutura do *tanka*. Essa forma poética, devido a origem palaciana da poesia japonesa, poderia ser composta por duas pessoas: “[...] uma escrevia as três primeiras linhas e o outro as duas últimas” (PAZ, 1996, p.157). Essa relação de independência entre as duas estrofes possibilitará o surgimento de um novo gênero, o *renga*, canto em estrofes divididas e composto por pessoas diferentes, porém interligados. Nos *tankas*, a relação entre estrofes raramente apresentava um vínculo lógico (FRANCHETTI, 2012).

Franchetti (2012a) aponta ainda que o *renga*, a partir do século XIV, passa a ser encarado como uma prática digna de se realizar nos salões dos palácios. Para tanto, uma série de regras foram impostas, a fim de que se adequasse ao ambiente aristocrático. Os antologistas indicam, entretanto, que, dentre as regras mais importantes para a compreensão do que conhecemos como haikai atualmente, estão os critérios para a criação do *hokku*, o terceto inicial do *renga*: “O *hokku* deveria basicamente: ser uma estrofe longa, isto é, de 17 sílabas; conter sempre uma referência à estação do ano e ao lugar onde se realizou a sessão; e ser sintaticamente completo, independente da estrofe seguinte” (FRANCHETTI, 2012, p. 14).

O auge da produção de *tankas* será atingido no século XV (fim da Era Kamakura e começo da Muromachi) com o trabalho do mestre mais respeitado: Sôgi (1421-1502). Entretanto, ainda conforme Franchetti (2012a), como passou a ser uma exigência fundamental para o exercício do bom cortesão, houve uma elevação no número de regras que, conseqüentemente, gerou uma “estilização e artificialização”. Sendo assim, a expressão das “impressões e sensações cotidianas e individuais” passaram a ser dificultadas, reduzindo o “equilíbrio entre o tradicional e o pessoal, o convencional e o espontâneo que caracterizam a melhor poesia japonesa” (2012a, p. 16).

Esse excesso de regra vai levar a uma busca por uma simplificação, contudo, ainda com base na mesma forma do *renga*. É, nesse momento, que surge o *haikai-renga* ou *renga haikai*. Uma das mudanças introduzidas é o humor, a comicidade e a ausência de formalismo, segundo explica Franchetti (2012a). Desse modo, esse gênero se populariza entre a classe dos comerciantes, que estão em ascensão.

Como consequência dessa popularização, duas escolas de *haikai-renga*, de linhas divergentes, surgem: a *Teimon* e *Danrin*. Nas palavras de Franchetti:

A *Teimon* – cujo nome se compõe de *Tei* (Teitoku, 1571 -1613) + *mon* (escola, maneira) – almejava elevar o haikai a um nível de realização estética

semelhante ao *waka* e por isso evitava os termos vulgares, o humor corrosivo e a falta de conveniência que caracterizavam sua rival, a *Danrin*, liderada por Sôin (1604 – 1682). (FRANCHETTI, 2012a, p. 16)

A *Danrin* (a escola do templo) inovará, no sentido de se abrir para uma linguagem mais coloquial. E, dessa forma, prepara o caminho para o surgimento daquele que dará autonomia ao gênero haikai, o mestre Bashô (1644-1694) e a sua escola, *Shômon* (Bashô + *mon*), como afirma Franchetti (2012a).

Para termos uma ideia do contexto em que a poesia de Bashô nasce, recorreremos às palavras de Paz (1996), em seu ensaio “A poesia de Matsúo Bashô”. Para o poeta mexicano, no século XVII, diversas transformações ocorrem na terra do sol nascente:

O Japão fecha as suas portas ao mundo exterior e vive dentro das normas de uma rígida disciplina política, social e econômica [...] Mas a partir de meados do século XVII uma nova classe urbana começa a surgir em Edo, Osaka e Kioto. São os mercadores, os *chonins* ou homens do comum, que se não destroem a supremacia feudal dos militares, modificam profundamente a atmosfera das grandes cidades. Esta classe converte-se em patrona das artes e da vida social. Um novo estilo de vida, mais livre e espontâneo, menos formal e aristocrático, consegue impor-se. (PAZ, 1996, p. 155-156)

Esse cenário de dinâmicas sociais e desenvolvimento urbano implica uma agitação cultural, em que a criação artística recrudescer. Nesse mundo, em pleno burburinho, surge a poesia de Bashô como contraponto. Sobre a sua relevância, Paz dirá que:

A poesia japonesa [...] alcança uma liberdade e um frescor ignorados até então. E, deste modo, converte-se em réplica do tumulto mundano. Diante desse mundo vertiginoso e colorido, o haiku de Bashô é um círculo de silêncio e recolhimento: manancial, poço de água escura e secreta. (1996, p. 156)

Observe que Paz utiliza-se do termo *haiku*, o que constitui, como já mencionado, na visão de Franchetti (2012a), um anacronismo, pois, até esse momento, o que havia era a escrita de *renga-hakai*. O termo *haiku* só será cunhado no século XIX pelo poeta Shiki. Contudo, a visão de Paz (1996) sobre a poesia de Bashô nos parece bastante apropriada, ao ressaltar a contraposição à agitação e à fluidez daquele mundo novo que se erigia.

Nesse sentido, é interessante o percurso inicial de Bashô na poesia japonesa. Ele foi aprendiz de um discípulo da *Teimon*, Kigin (1624-1704), e logo depois, participou da *Danrin*. A poesia, segundo Paz (1996), naquele período, era um divertimento, um jogo de salão. Entretanto, juntamente com seus discípulos, “Bashô recolhe essa nova linguagem coloquial,

livre e desimpedida, e com ela procura o mesmo que os antigos: o instante poético” (PAZ, 1969, p. 159). Vejamos, então, uma de suas criações:

No orvalho da manhã,  
Sujo e fresco,  
O melão enlameado. (BASHÔ *apud* FRANCHETTI, 2012a, p. 18)

Esse poema é parte de um renga-haikai, do qual Bashô é o autor do *hokku* (a estrofe inicial). Para Franchetti (2012a), a poética de Bashô funde os aspectos contrários da vida, na qual o elevado e o baixo, o objetivo e o subjetivo, o requintado e o grotesco convivem de maneira harmônica.

Desse modo, ainda conforme Franchetti (2012a, p. 20): “A obra capital de Bashô foi a elevação do haikai ao estatuto de um *michi*, um *dô*, isto é, um caminho de vida, uma forma de ver e viver o mundo”. Com ele, o haikai tornou-se um meio de alcançar a elevação espiritual, uma vez que sua poesia, o seu caminho, é lastreado também por princípios confucionistas e budistas, tal como aponta tanto Paz (1996), bem como Franchetti (2012a). Assim, os fundamentos da sua poesia unem ética e estética na busca por viver o haikai.

Essa poesia é caracterizada pela busca da solidão, da quietude, da simplicidade das coisas e de sua transitoriedade e, sobretudo, na valorização do mínimo como o necessário para promover a junção entre o homem e o mundo circundante. Sintetizam essa busca três princípios éticos e estéticos, valorizados naquela época, de cunho budista, são eles: *sabi*, *wabi* e *karumi*, tal como apontam Franchetti (2012a).

Há muito o que se dizer sobre a obra de Bashô, contudo, devido aos limites e aos objetivos desta pesquisa, apenas nos detivemos a alguns pontos cruciais para compreendermos a importância de sua poesia na constituição do gênero haikai. Por fim, a poesia de Bashô vai introduzir uma expressão cada vez mais espontânea, avessa ao artificialismo e ao trabalho excessivo com o arranjo das palavras. Para Franchetti (2012a): “A lição básica de Bashô [...] encontra-se resumida nesta fórmula: ‘O que diz respeito ao pinheiro, aprenda do pinheiro; o que diz respeito ao bambu, aprenda do bambu’” (p. 25).

A lição da *Shômon* será seguida por diversos discípulos. Contudo, apesar da importância de diversos nomes que sucedem Bashô, apenas três são destacados pelos estudiosos do haikai, como Franchetti e Doi (2012) e também Gutilla (2009), autor de duas antologias de haicais produzidos por escritores brasileiros. Assim sendo, os maiores mestres do haikai após Bashô são: Yosa Buson (1716-1783), Kobayashi Issa (1763-1783) e Masaoka Shiki (1867-1902).

Ainda conforme Franchetti (2012a), há diferenças visíveis entre Buson e Issa. Por exemplo, o primeiro é mais racionalista e conceitual, ao passo que o último expressa mais despojamento e emoção, a ponto de torná-lo o poeta mais benquisto do Japão. Entretanto, há entre esses dois poetas e Bashô algo que os unem: apesar da distância temporal, esses *haijins* se irmanam na construção de uma mesma obra, o haikai como ideal de quietude, solidão e simplicidade.

Diferentemente ocorre com Shiki, que nasce em um Japão muito distinto do que os mestres anteriores presenciaram:

Nascido no início da Era Meiji (1867-1902), Shiki irá presenciar a abertura do Japão para o Ocidente, simbolicamente iniciada em 8 de julho de 1853, quando o oficial da Marinha norte-americana Matthew Callbraight Perry atracou no porto de Uraga, próximo a Edo (atual Tóquio e capital do Império desde o período Tokugawa), com uma esquadra de quatro naus, e apresentou ao Shogunato (senhores feudais locais) o pedido de abertura dos portos do Japão para o comércio e para o reabastecimento de navios estrangeiros. (GUTILLA, 2009, p. 9)

Após dois séculos e meio de isolamento, o Japão passa a se relacionar com o Ocidente. O trabalho de Shiki foi manter e divulgar a tradição da poesia japonesa. Para tanto, ele inovará, desarticulando, por vez, o *hokku* do *renga*. Com isso, ele cunha o termo *haiku*, uma junção de *haikai* + *hokku*, instituindo a independência do *haiku* e elevando-o a uma forma literária, pois, devido a construção em parceria com outros poetas, o *renga* não era considerado por ele como objeto estético (FRANCHETTI, 2012a).

Essa renovação não afasta a poesia de Shiki da tradição poética japonesa, segundo Franchetti (2012a). Compreendemos, assim, que para esses estudiosos, a poesia japonesa anterior ao *haiku*, para ser interpretada, carece das informações dependentes do contexto, tempo e lugar, no qual foi produzido.

Com o *haiku* sucede o mesmo. O que é diferente é a relação entre a contextualização e o texto poético. No caso do *hokku*, que era parte de um diário, de um *haiga* ou de uma sessão de *renga*, a situação de produção era, por assim dizer, tradicional, isto é, facilmente recuperável. No caso do *haiku*, o comentário pode manter como texto uma relação mais arbitrária, porque fundada exclusivamente na autoridade de quem a fornece. (FRANCHETTI, 2012a, p. 32)

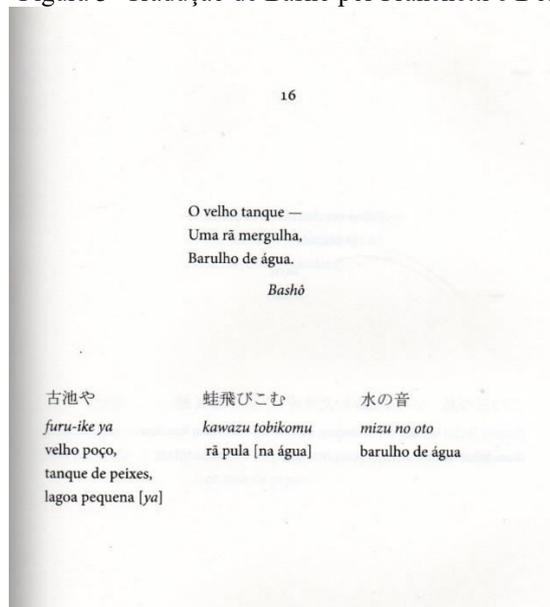
Apesar do objetivo estético, a poesia de Shiki demonstra uma relação bastante familiar com toda a poesia japonesa anterior, em decorrência dessa necessidade de contextualização.

Outros critérios foram estabelecidos por Shiki. Muitas dessas regras permanecem até os dias atuais na composição do haikai. Ao expô-las, Franchetti (2012a) parecem assumir a sua concepção de haikai, ao menos aquela que os guia na constituição de sua antologia.

Dessa forma, a primeira dessas regras, citadas por Franchetti (2012a), é a mais conhecida e diz respeito à divisão em 17 sílabas, segmentadas em três versos de 5, 7 e 5 sílabas. Vale ressaltar que a contagem de sílaba em japonês é diferente da que é feita em português, por exemplo, a duração da sílaba exerce uma função que não é notável na nossa língua.

Além disso, um elemento bastante frequente são os *kireji*, palavras de corte que exercem funções semelhantes ao ponto de exclamação, ao travessão e, até mesmo as interjeições. Comumente são utilizados os seguintes *kireji*: *kana*, para indicar uma emoção, dando maior visibilidade a palavra anterior; *ya*, expressa emoção ou pensamento suspenso bem como dúvida, aproxima-se da interjeição “ah” em português; e *keri*, para designar uma emoção ou sensação resultante da conclusão de uma ação (FRANCHETTI, 2012a).

Figura 3- Tradução de Bashô por Franchetti e Doi



Fonte: Franchetti; Doi (2012, p. 81)

Na tradução de Franchetti e Doi (2012), como se vê na figura 2, a partícula “ya”, no fim do primeiro verso é traduzido por um travessão, uma pausa, preparando o leitor para o momento do salto, que rompe com a calma e quietude do “velho tanque”. Já na tradução de Campos (1969), na figura 1, “ya” não é substituído por nenhum elemento, apenas pelo espaço em branco do papel.

Por fim, mencionamos dois elementos bastante diferenciadores do haikai que são: as palavras de estação, o *kigo*, e a alusão. O primeiro ponto diz respeito ao uso de palavras que fazem referência às estações do ano. Já a alusão diz respeito a menção a “incidentes biográficos, acidentes topográficos, versos e fatos significativos da história do Japão, além de poemas clássicos chineses e parábolas religiosas” (FRANCHETTI, 2012a, p. 38-39), que diferencia bastante de poemas produzidos anteriormente ao *haiku*.

Sobre a presença do *kigo*, alguns estudiosos ocidentais tiveram essa percepção da importância do elemento em questão. Campos (1969) dirá que:

O *haikai* relaciona dois elementos básicos, segundo a lição de Bashô, reproduzida por Donald Keene, um de ‘permanência’ (a ‘condição geral’, como, por exemplo, a primavera, o fim do outono etc), outro de ‘transformação’, a ‘percepção momentânea’. Diz Keene: ‘A natureza dos elementos varia, mas deve haver dois polos elétricos, entre os quais salte a centelha, para que o *haikai* se torne efetivo’. (CAMPOS, 1969, p.57)

Na passagem citada, não há uma menção direta ao *kigo*, mas ao polo de permanência, do qual fala Campos, via Donald Keene, é justamente a palavra de estação, ao clima geral, no qual a sensação, a percepção instantânea se instala, promovendo uma alteração de um estado anterior. Essa questão já foi pontuada, ao mencionarmos a definição de Moisés (2004). Sendo assim, estamos em concordância com Paz (1996), que diz:

Do ponto de vista formal o haiku divide-se em duas partes: uma da condição geral e da ubiquação temporal ou espacial do poema (outono ou primavera, meio-dia ou entardecer, uma árvore ou um rochedo, a lua, um rouxinol); a outra, relampagueante, deve conter um elemento ativo. Uma é descritiva e quase enunciativa; a outra, inesperada. A percepção poética surge do choque entre ambas. (PAZ, 1996, p. 163)

É nesse encontro entre mutação e conservação que o haikai, tal como a vida, pode ser encontrado. Entretanto, essa percepção haicaísta é súbita e instantânea tal qual a luz da poesia. Desse modo, esse percurso histórico pelo caminho do haikai foi de fundamental importância para compreendermos como esse gênero se constituiu como forma literária no mundo oriental. É visível, ao olharmos para sua evolução na história, sua resistência ao tempo, mesmo com algumas mudanças implementadas. Um gênero, só para retomar Bakhtin (2011), também é constituído de permanências e transitoriedades.

Para finalizar essa discussão, devemos sistematizar alguns pontos para que fique mais claro a questão dos diversos termos que envolvem essa abordagem sobre o conceito de haikai.

Nessa subseção, usamos os seguintes termos: *haikai*, *haiku*, *hokku* e haicai. Assim, com base nos autores já citados, passemos a esclarecer cada um deles:

- *haikai*: é a escolha de Franchetti (2012) para designar a poesia japonesa em geral, para além do poema de três versos;
- *haiku*: termo criado por Shiki, no século XIX, para designar o poema de três versos e 17 sílabas, que se despartou do *renga*;
- *hokku*: primeira estrofe do *renga*, constituída pelo esquema 5-7-5 sílabas;
- haicai: é a forma registrada pelos dicionários brasileiros, por isso, optamos por ela, uma vez que a ideia básica desta pesquisa é a proposição de atividades com o gênero haicai nas aulas de literatura e de língua portuguesa.

Dito isso, uma vez que já abordamos o conceito de haicai e sua evolução histórica no seu mundo de origem, o Oriente, passemos a uma discussão sobre o seu lugar na literatura brasileira. Com a abertura do Japão ao mundo ocidental, a cultura japonesa passa a ser difundida nos quatro cantos do planeta. O haicai, como um produto cultural japonês, também passa a ser alvo da curiosidade de muitos intelectuais em diversos países. Ao chegar ao Brasil, será que o haicai manteve suas bases de origem ou sofreu adaptações? Como essa forma poética foi utilizada por alguns dos nossos escritores? Essas são algumas das questões que nos guiam na discussão da próxima subseção.

## 2.2 DO HAICAI NA LITERATURA BRASILEIRA AO *HAIKAI PARA VAN GOGH* DE ESTELA BONINI

Nesta subseção, abordamos brevemente alguns pontos sobre o lugar que o haicai ocupa na literatura brasileira. Não temos a pretensão de esgotar o assunto, pois a história do haicai em terras brasileiras já tem mais de cem anos. Sendo assim, o foco de nossas reflexões são os momentos cruciais da nossa literatura, em que alguns de nossos escritores e nossas escritoras adotaram o haicai como uma forma poética, apropriando-se dessa poesia nipônica.

Com isso, buscaremos responder os seguintes questionamentos: como o haicai foi o apropriado pelos poetas brasileiros? Que transformações sofre essa poesia? É possível classificar em tendências a escrita de haicais no âmbito da literatura brasileira? E, caso isso ocorra, quais seriam elas?

Além disso, dentro desse cenário da literatura brasileira, que lugar ocupa a poesia haicai de Estela Bonini a partir de sua obra *Haikai para Van Gogh*? Para tanto, tomaremos como base

os estudos de Verçosa (1996), Guttilla (2009) e Franchetti (2008), que representam um corpo de escritos significativos para a compreensão da história do haikai nas nossas letras.

Estamos conscientes de que alguns nomes relevantes para essa história ficaram de fora desta abordagem, mas optamos, pelos limites deste trabalho, a centrar esta discussão na apropriação do haikai por alguns escritores e escritoras do Brasil, ressaltando também a contribuição das colônias de imigrantes japoneses para a aclimação do haikai no contexto de nossa literatura.

Nesse sentido, segundo Verçosa (1996), cabe ao crítico literário Afrânio Peixoto o pioneirismo de lançar o primeiro livro, no país, com a publicação de tradução de haicais, em 1919, dez anos depois da chegada do navio *Kasato Maru*, que trouxe a primeira leva de imigrantes japoneses. No livro *Trovas populares brasileiras* (1919), Afrânio Peixoto faz uma exposição teórica sobre o haikai e apresenta a tradução de alguns dos grandes *haijins* japoneses, utilizando-se, para isso, as versões francesas.

Em 1906, ou seja, treze anos antes da publicação de Afrânio Peixoto, de acordo com Guttilla (2009), o escritor Monteiro Lobato havia publicado em um pequeno jornal interiorano do estado de São Paulo, *O Minarete*, a tradução de seis haicais em conjunto com um artigo, intitulado “A poesia japonesa”. Ainda conforme as palavras de Gutilla (2009, p. 10):

Dono de espírito crítico e inovador, o autor de *O Picapau Amarelo* exercerá grande influência sobre a geração de escritores e poetas que, em 1922, romperá com a sintaxe passadista e inaugurará o ‘modernismo’ no país – inspirados não somente, mas de forma marcante, pela oralidade, pelo coloquialismo e pelo despojamento da narrativa lobatiana.

Apesar das controvérsias que marcam a vida e a obra de Lobato, é inegável seu caráter inovador e, parafraseando Pound, antenado com as tendências artísticas europeias do final do século XIX e início do XX, pois sair à frente na publicação de poemas nipônicos, mesmo sem ainda haver imigrantes japoneses no país, no despontar do século XX, demonstra essa postura inovadora.

Dois anos depois da façanha de Lobato, chega ao Brasil os primeiros imigrantes vindos da terra do sol nascente. No momento do desembarque, de acordo com Goga (*apud* Verçosa, 1996), surgiu o primeiro haikai produzido no Brasil pelo poeta Shuhei Uetsuka (1876-1935), discípulo de Shiki, que estava entre os vários tripulantes da *Kasato Maru*. Com a necessidade de se preocupar com a sobrevivência no novo território, o interesse pela produção de haicais ficará em segundo plano por parte dos japoneses recém chegados.

Além disso, como dito por Guttilla (2009) na citação destacada anteriormente, de fato, é no movimento modernista que o haicai encontrará terreno fértil para sua propagação no Brasil. Essa também é a visão de Verçosa (1996), para o qual, os primeiros haicais brasileiros em português foram escritos por um dos participantes da Semana de Arte Moderna, Luís Aranha, considerado o Rimbaud do modernismo brasileiro por Manuel Bandeira. É no interior do “legendário poema” “Drogaria de Éter e de Sombra” (1921), um poema composto por outros, que o poeta Luís Aranha insere os primeiros haicais brasileiros (VERÇOSA, 1996, p. 356).

Entretanto, Luís Aranha só publicará um livro de poemas, *Cocktails*, seis décadas após o movimento modernista. Tanto para Verçosa (1996) quanto para Gutilla (2009), as críticas negativas de Mário de Andrade aos escritos de Luís Aranha em 1921, que classifica a poesia deste último como “preparatoriana”, acarreta o seu afastamento da literatura. Por isso, só em 1986, o autor do longo poema “Drogaria de Éter e de Sombra”, publicado pela primeira vez na revista *Klaxon* na década de vinte do século passado, torna público a sua obra poética.

Nesse sentido, o haicai parece ser uma forma poética adequada às necessidades dos escritores modernistas, influenciados pela velocidade do futurismo, pelo não-academicismo do dadaísmo e pela necessidade de romper com a sintaxe passadista e com as regras de versificação parnasianas. Segundo Franchetti (2008):

O haicai japonês aparece, então, como ideal de coloquialidade, de registro direto da sensação e do sentimento e como forma adequada ao tempo rápido do presente. É também como modelo literário não-europeu para o projeto nacionalista brasileiro, que visava [...] ‘romper os laços que nos amarram desde o nascimento à velha Europa, decadente e esgotada’. (FRANCHETTI, 2008, p. 256)

A busca pela inovação leva alguns dos modernistas ao caminho do haicai. É o caso, por exemplo, de Oswald de Andrade, que escreve um dos livros de poesia fundantes do modernismo, *Pau Brasil* (1925). Nessa obra, cujo prefácio foi escrito por Paulo Prado, já se destaca a influência do haicai na concepção do projeto estético modernista, segundo aponta Franchetti (2008). E não apenas isso. Os poemas em pequenos versos, denominados poemas-pílulas aproximam-se da prática haicaísta. Isso é o que nos mostra Verçosa (1996), ao pinçar da poesia de Oswald de Andrade alguns haicais ocultos. Vejamos dois exemplos:

Sob o estandarte  
A tourada dança  
Na música noturna

- Qué apanha sordado?  
 - O quê?  
 - Qué apanhá?  
 Pernas e cabeças na calçada (ANDRADE *apud* VERÇOSA, 1996, p. 361)

Nesses dois poemas, em poucos versos, o momento poético é condensado. No primeiro, a construção da imagem da dança dos touros não prescinde a um detalhamento excessivo, apenas o essencial é registrado. Tal como, no segundo, em que o enunciado final sintetiza todo resultado do diálogo antecedente. Assim, para Verçosa (1996), essa forma de expressão denuncia a influência do haikai na poesia de um dos maiores expoentes da primeira fase do modernismo brasileiro.

De acordo com Verçosa (1996), outros poetas do modernismo também foram entusiastas da prática do haikai, tais como: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Guilherme de Almeida. Em relação ao primeiro, Verçosa (1996) menciona o fato de que apesar de ele produzir poucos haicais, foi um dos primeiros a traduzir os de Bashô nas nossas letras. Da pequena produção haicaísta de Bandeira, destacamos o “Haikai tirado de uma falsa lira de Gonzaga”, publicado no volume *Lira dos Cinquenta 'anos* (1940):

Quis gravar ‘Amor’  
 No tronco de um velho freixo:  
 ‘Marília’ escrevi. (BANDEIRA, 1986, p. 141)

Diferentemente de Oswald de Andrade, em que os influxos do haikai parecem atuar de maneira menos explícita, Bandeira põe em evidência essa aproximação com o terceto de origem nipônica desde o título até a estrutura formal (o terceto pode ser dividido em 5-7-5 sílabas poéticas). O conteúdo é essencialmente modernista: um poema metalinguístico, que se utiliza da intertextualidade, sobre a uma imaginária lira do árcade Tomás Antônio Gonzaga, ou melhor, de Dirceu. Desse modo, Bandeira está mais preso à forma fixa do haikai, estabelecida no Brasil, do que Oswald de Andrade. Teria sido o apego às regras uma barreira para que o poeta pernambucano não produzisse mais haicais?

Essa pergunta não saberemos responder, porém, é interessante destacar a definição de haikai dada por Bandeira, citada por Verçosa (1996): “É um gênero difícil, não pela forma em si, mas por exigir um pouco de milagre da gota de água, que é o de, em sua exiguidade, refletir todo o universo” (BANDEIRA *apud* VERÇOSA, 1996, p. 364).

Já na segunda fase do modernismo, segundo Guttilla (2009), o poeta gauche, Carlos Drummond de Andrade, antes de lançar o seu livro de estreia, *Alguma poesia* em 1930, publica seus primeiros haicais na revista *Para todos* em 1925, do qual destacamos o seguinte:

Num automóvel aberto  
riem mascarados.  
Só minha tristeza não se diverte. (ANDRADE *apud* GUTTILLA, 2009, p. 49)

Desse modo, entendemos que Drummond, assim como Oswald de Andrade, transgride a forma fixa do haikai, embora o espírito se revele haicaísta. A poesia surge de uma observação momentânea da realidade que toca o íntimo do sujeito lírico, o qual tenta se distanciar do seu discurso, ao conceder ao substantivo abstrato “tristeza” o atributo humano de não se divertir para não se assumir triste, apesar de ser traído pelo uso do possessivo.

Para Guttilla, Drummond produz seus haicais “ignorando intencionalmente as regras abrazeiradas de composição” (2009, p. 54). Isso fica claro no único haikai, “Cota zero”, publicado em seu primeiro livro de poesia, já mencionado anteriormente. Vejamos esse poema:

*Stop.*  
A vida parou  
ou foi o automóvel? (ANDRADE, 1999, p. 65)

Nesse haikai, não há a obediência à estrutura fixa: o primeiro verso apresenta apenas uma sílaba poética. Nele, ainda segundo Guttilla (2009), pode ser visto a influência do futurismo de Marinetti: a presença da máquina que dita o ritmo da vida. Assim, o que se observa, através da leitura desse haikai, é que o poeta mineiro leva a sério a proposta modernista de renovar a linguagem poética e incorporar a vida cotidiana à arte.

Carlos Drummond de Andrade, conforme Verçosa (1996) e Guttilla (2009), volta ao haikai nas décadas de sessenta e setenta. Essas poesias, escritas nesse período, serão publicadas no livro *Amar se aprende amando* de 1985. Esse fato demonstra que a incursão pelo universo da poesia haikai não foi algo esporádico no projeto artístico do escritor.

Apesar de não ter participado da Semana de Arte Moderna de 1922, Drummond está muito mais próximo dos ideais modernistas do que Guilherme de Almeida, que esteve presente nas trincheiras de batalha no primeiro tempo do Modernismo brasileiro. Por isso, discorreremos sobre Drummond antes de Guilherme de Almeida. Sobre este, Bosi (2017) dirá:

Guilherme de Almeida pertenceu só episodicamente ao movimento de 22. Não havendo partido do espírito que o animava, também não encontrou nele pontos definitivos de referência estética.

Sua cultura, seu virtuosismo, suas aspirações morais vinham do passado e lá permaneceram. (BOSI, 2017, p. 397-398)

O poeta paulista é, na prática, um conservador. Se adota alguns princípios da renovação de 22, como os ideais nacionalistas, o faz de forma passageira. No fundo, ele não se desvencilha das formas do passado, do parnasianismo e do simbolismo. Essa informação sobre a relação de Almeida com o Modernismo é crucial para compreendermos a história da apropriação do haikai na literatura brasileira que, para Franchetti (2008), ocorre, de fato, nessa primeira fase do movimento modernista.

Ainda, segundo Franchetti (2008), Guilherme de Almeida é o responsável por promover o haikai no Brasil entre os anos trinta e quarenta do século passado. O estudioso demonstra que o haikai japonês, ao ser apropriado por Almeida, vai sofrer algumas alterações tais como, a criação de uma série de regras na sua composição. Assim, afirma Franchetti:

Na sua adaptação do haikai, Guilherme de Almeida aproveitou basicamente duas características formais do poema japonês: a distribuição das palavras em três segmentos frasais (que ele identificou ao verso, medido à maneira portuguesa) e a composição por justaposição de duas frases, numa estrutura tópico/comentário. (FRANCHETTI, 2008, p. 261)

Essa divisão do poema em três versos e duas frases, numa configuração do tipo tópico/comentário, é um primeiro ponto da alteração promovida por Almeida ao poemeto nipônico. Como vimos, na subseção anterior, na qual discutimos o conceito e a evolução do haikai, a poesia japonesa não utiliza rima, quem a implanta no haikai brasileiro é Guilherme de Almeida.

Segundo Franchetti (2008, p. 261): “[...] como as 17 sílabas do original, distribuídas em três versos de medidas diferentes e sem rima, não produziam efeito rítmico interessante”, Guilherme de Almeida acrescenta, então, três rimas: duas entre o primeiro e o terceiro versos e uma rima interna no segundo verso. Podemos observar esses critérios para composição do haikai a partir do seguinte esquema, retirado de Verçosa (1996, p. 397):

```

_ _ _ _ _ x
_ o _ _ _ _ o
_ _ _ _ _ x

```

O resultado é a busca por uma regularidade métrica bem ao gosto dos parnasianos. Vejamos um desses haicais guilhermino:

## O PENSAMENTO

O ar. A folha. A fuga.  
No lago, um círculo vago.  
No rosto, uma ruga.

Pela leitura do haikai, longe de nos limitarmos as possibilidades interpretativas do texto, é possível visualizar o procedimento formal de Almeida. Para registrar o vai-e-vem do pensamento, estabelece dois momentos no poema, isto é, a estrutura tópico/comentário: o primeiro, exterior, explícito nos dois primeiros versos, que indica o movimento do “ar”, da “folha”, da “fuga” e o fluxo da água no “lago”; e o último, implícito no terceiro verso, expressa o impacto do movimento externo no interior de quem observa tudo isso. O uso das rimas, unindo o primeiro e o último verso, bem como fazendo a juntura entre a segunda e a última sílaba do segundo, arremata o ritmo marcado do haikai guilhermino.

Outra mudança operada por Almeida, de acordo com Franchetti (2008), é a inclusão de título ao haikai, o que não ocorria no original. Com isso, na perspectiva do estudioso, suprime-se a áurea indeterminada e misteriosa do haikai. Para demonstrar essa alteração, Franchetti (2008) exemplifica a partir do seguinte poema:

Um gosto de amora  
Comida com sol. A vida  
Chamava-se: ‘Agora’. (ALMEIDA apud FRANCHETTI, 2008, p. 261)

Franchetti (2008, p. 262) afirma ainda que, ao lermos sem o título, a ideia de “percepção súbita a partir de uma sensação concreta: o gosto de amora parece estar no presente, parece ser uma anotação sensível, que termina por ser reforçada por uma evocação de um tempo e estado passados”. Entretanto, ao se colocar o título, “Infância”, o sabor da amora remete ao passado, é rememoração de um fato e não percepção do instante, configurando-se em um sentimento de perda. Também, a amora deixa de ser uma palavra de estação (*kigo*) e se converte em símbolo de um tempo perdido.

Essas transformações, que apontamos na apropriação do haikai por Guilherme de Almeida, nos indicam um dos caminhos em que o haikai é conduzido na nossa literatura. Mostra-nos, além disso, a complexidade de se adotar uma forma poética particular, pertencente a um mundo cultural bem diverso do nosso. Sobre isso, ressaltamos mais uma vez as palavras de Franchetti (2008, p. 262): “[...] a primeira adaptação do haikai no Brasil consistiu, na verdade, num apagamento da sua singularidade e na sua adoção como mera forma, como espaço de exercício do virtuosismo, quase como se fosse uma espécie de micro-soneto”.

É necessário também mencionar que Guilherme de Almeida, conforme aponta Guttilla (2009), apesar desse aprisionamento do haikai em uma forma bastante rígida e, por outro lado, por ser um poeta benquisto no meio acadêmico e na vida cultural brasileira, influenciou outros escritores, tal como: Waldomiro Siqueira Jr., o primeiro que publicou um livro de haicais no Brasil em 1933. A influência guilhermina na poesia deste se notará a partir de suas obras após os anos trinta.

Além disso, ainda segundo Guttilla (2009, p. 15): “Foi também Guilherme quem inaugurou, como já foi dito, as primeiras trocas de informações sobre o *haiku* e o haikai entre os primeiros imigrantes e seus descendentes e os poetas nativos”. Isso tudo nos leva a refletir sobre a relevância do Príncipe dos Poetas nesse percurso de apropriação do haikai nas nossas letras.

Dito isso, é fundamental reiterarmos que outros poetas se dedicaram à produção de haicais simultaneamente aos trabalhos de Guilherme de Almeida. Verçosa (1996), ao discorrer sobre a presença do haikai na nossa literatura, em texto que já citamos em diversas partes deste trabalho, faz um panorama bastante aprofundado de diversos artistas que teorizaram e/ou escreveram haicais. Como já mencionamos, seria exaustivo e fugiria ao escopo de nossa pesquisa mencionar todos aqueles que são arrolados no estudo de Verçosa.

No entanto, é fundamental fazer menção a alguns nomes, sobretudo, porque são escritores que geralmente não possuem um reconhecimento de público tão grande como Carlos Drummond de Andrade ou Guilherme de Almeida. É o caso, por exemplo, do baiano Oldegar Vieira que participou do 1º Prêmio de Poesia da Academia Brasileira (1938) com um livro de haicais, *Folhas de chá* (1940), concorrendo com Cecília Meireles, a qual arremata o primeiro lugar e passa a ser revelada para o país. Esse concurso gera polêmicas em decorrência da comissão julgadora, constituída por Guilherme de Almeida, Cassiano Ricardo e João Luso, ter apenas distribuído um único prêmio ao invés dos três, tal como estava estabelecido (VERÇOSA, 1996).

Dessa forma, segundo Verçosa (1996), o relator da comissão, Cassiano Ricardo foi obrigado a esclarecer a decisão. Nesse sentido, Cassiano Ricardo classifica os haicais de Vieira como exóticos, mesmo reconhecendo as qualidades intelectuais do poeta. Esse parecer foi subscrito por Guilherme de Almeida, que ainda não havia publicado seu livro de haicais, mas já era um dos seus entusiastas.

O fato é que Oldegar Vieira lança apenas em 1940 seu livro de haicais, com ilustrações de Anita Malfatti, e reage, no prefácio, às críticas feitas pela comissão julgadora do concurso. Nesse prefácio, ainda segundo Verçosa:

[...] Oldegar Vieira, meio escaldado em relação à reação e polêmica que seu livro provocara anteriormente, no concurso da Academia Brasileira de Letras, e preocupado em apresentar o haikai e justificar o seu abasileiramento desse tipo de poesia japonesa, acabou por produzir um dos textos mais brilhantes e significativos para a definição do haikai, já feitos em nosso país. (VERÇOSA, 1996, p. 378)

É devido a essa defesa do poemeto de origem nipônica, mas também pela sua produção que incluímos, nessa discussão sobre a apropriação do haikai nas nossas letras o nome de Oldegar Vieira. Além disso, muitos escritores renomados, tais como, Luiz da Câmara Cascudo, Malba Tahan, Paulo Rónai, Jorge Amado e Manuel Bandeira, receberam a primeira publicação de *Folhas de chá* (1940) com bastante apreço. Desse modo, para não ficarmos apenas no discurso sobre o autor, apresentamos a seguir um dos haicais publicados nesse livro, o qual retiramos do já mencionado estudo de Verçosa (1996):

Oh! Velho portão...  
Sobre a ferrugem floresce  
uma trepadeira. (VIEIRA *apud* VERÇOSA, 1996)

Esse poemeto remete-nos ao princípio defendido por Donald Keene, lido por nós em Campos (1969) e também já apontados na subseção anterior, no qual o haikai comporta dois elementos: um de permanência (o portão) e outro de mudança (o florescimento da trepadeira sobre a ferrugem). Nesses três versos, a renovação da vida resistindo à degradação do tempo é enunciada de forma simples, quase despretensiosa.

Ainda conforme Verçosa (1996), Oldegar Vieira passa a se dedicar ao trabalho de jurista após a publicação de seu primeiro livro em 1940, deixando o ofício de poeta em segundo plano. Entretanto, em 1970, escreve um ensaio sobre o haikai e ganha um prêmio da Embaixada do Japão. Isso o leva a reeditar o livro *Folhas de chá*, inclusive, reescrevendo alguns haicais e acrescentando outros. Dentre tantos haicais dessa segunda edição, destacamos dois deles:

As sombras se adensam  
chega noite: uma urupemba  
peneirando estrelas.

A mão da manhã  
soltou na clara do céu  
a gema do ovo. (VIEIRA *apud* VERÇOSA, 1996, p. 386)

Demos destaque a esses dois haicais em decorrência da sua força imagética. Neles, na nossa visão, o uso da metáfora parece criar na mente do leitor quadros em movimentos, tal como postulava Campos (1969) em relação ao princípio ideogramático. É interessante também, no primeiro poema, a relação entre culturas: o haicai de origem nipônica, em face da contemplação da natureza, expressa-se de maneira abasileirada.

Se Oldegar Vieira não teve reconhecimento tão amplo pelo público, o mesmo não ocorreu com Millôr Fernandes que, na opinião de Guttilla (2009, p. 17), “popularizou o haicai no país, projetando-o para as massas”. E como o fez? Millôr Fernandes passa a escrever para revistas de grande alcance de público em 1948, publicando também haicais a partir de 1956 na revista *O cruzeiro*. Esses haicais, sempre acompanhados por ilustrações do próprio autor, o que remete a produção de *haigas* (haicais acompanhados por desenhos) foram reunidos no livro *Hai-Kais* de 1986.

Para Franchetti (2008), os haicais de Millôr seguem a linha do poema-piada de Oswald de Andrade, que dispõe da linguagem coloquial e da ironia. Contudo, para o referido estudioso, Millôr aproveita-se apenas da configuração em três versos da forma tradicional japonesa. Na essência, os poemas de Millôr, como afirma ainda Franchetti (2008), são epigramas, constituído por três versos livres que apresentam rimas no primeiro e no terceiro. Eis um exemplo, retirado da antologia de Guttilla (2009), dentre tantos *Hai-kais* de Millôr Fernandes:

Mestre, respeito o Senhor,  
Mas não a sua Obra;  
Que paraíso é esse, que tem cobra? (FERNANDES *apud* GUTTILLA, 2009, p. 133)

O uso de versos livres, tal como aponta Franchetti (2008), evidencia que Millôr Fernandes não estava muito preocupado com a estrutura do haicai e, sobretudo, como aponta Guttilla (2009) revela o traço humorístico e irônico que caracteriza a sua produção haicaísta, mesmo diante de temas considerados mais elevados, como a morte, por exemplo, no poema a seguir:

Há colcha mais dura  
Que a lousa  
Da sepultura? (FERNANDES *apud* GUTTILLA, 2009, p. 127)

Com esse estilo e essa liberdade no uso do terceto, Millôr Fernandes contribuiu para que o haicai, mesmo a seu estilo, conseguisse penetrar de maneira mais eficaz na nossa cultura. Por isso, foi fundamental, nesta dissertação, fazer menção ao seu trabalho.

Nessa mesma época, em que o humorista da revista *O cruzeiro* divulgava seus haicais, inicia-se, no Brasil, a partir de 1956, o movimento concretista, liderados pelos irmãos Augusto de Campos e Haroldo de Campos. A importância desse movimento para a promoção do haicai na nossa literatura está em divulgar as ideias de Ezra Pound sobre a literatura japonesa e o princípio ideogramático na poesia, sobre o qual já discorreremos na primeira subseção deste trabalho. Sobre esse movimento, Bosi (2017) dirá que:

Os poetas concretos entendem levar às últimas consequências certos processos estruturais que marcaram o futurismo (italiano e russo), o dadaísmo e, em parte, o surrealismo, ao menos no que este significa de exaltação do imaginário e do inventivo no *fazer* poético. São processos que visam a atingir e a explorar as camadas materiais do *significante* (o som, a letra impressa, a linha, a superfície da página; eventualmente, a cor, a massa) e, por isso, levam a rejeitar toda concepção que esgote nos temas ou na realidade psíquica do emissor o interesse e a valia da obra. (BOSI, 2017, p. 510, grifo do autor)

Como podemos ler no trecho citado, o objetivo principal dos concretistas era trabalhar o *significante*, o lado material do *signo*. Para tanto, a concepção de poesia como objeto de linguagem autônomo era um dos postulados principais. Isso acarreta uma construção de poesias em que se explora o espaço em branco do papel, o tipo gráfico das letras e as diversas possibilidades representativas do som. Além disso, como uma poética da era da comunicação, explora também outras linguagens, como a da propaganda, cujas características passam a ser transfiguradas em poesia.

Para efetivar essa proposta, um dos princípios adotados pelo grupo concretista é o ideograma, no qual a junção de dois elementos não gera um terceiro, mas um conjunto de relações, o que ocasiona o princípio da montagem, presente tanto nos ideogramas quanto nas obras de arte de uma “civilização ideogramática” (FRANCHETTI, 2008, p. 263). Isso era o que pensava Ezra Pound, um dos grandes nomes que influenciam essa vanguarda brasileira, com base nos estudos sobre a escrita chinesa de Ernest Fenolosa.

A partir das discussões de Pound, Haroldo de Campos escreve dois ensaios, os quais utilizamos como base teórica da subseção anterior, bastante significativos para a divulgação da poesia japonesa entre nós, são eles: “Haicai: homenagem à síntese”; e “Visualidade e concisão na poesia japonesa”, publicados inicialmente no periódico *O Estado de São Paulo* em 1958 e 1964, sendo reunidos em seguida no livro *A arte no horizonte do provável* (1969). Nos dois ensaios citados, como já vimos anteriormente, Haroldo de Campos apresentava traduções de haicai de Bashô.

Para Franchetti (2008), o problema da apropriação do haikai pelos concretistas, especificamente por parte de Haroldo de Campos, decorre do fato de que eles estavam mais preocupados com os artifícios que fazem polissêmico um poema. Ou seja, eles davam bastante ênfase à técnica, o que contraria a tradição de Bashô. E assim,

[...] apesar das diferenças da época e do lugar de que fala cada um deles, a forma de aproximação de Haroldo de Campos ao haikai é homóloga à de Guilherme de Almeida. Isto é, ambos veem o haikai a partir de um ponto de vista essencialmente formal e ambos buscam no haikai (como produção lírica ou como tradução), um espaço para o virtuosismo técnico. (FRANCHETTI, 2008, p. 264)

Como já abordamos essa questão da visão de Campos (1969) sobre o haikai e posição de Franchetti (2008), cabe nos citar outros nomes, além dos principais idealizadores, que participaram do movimento, tais como: Décio Pignatari; José Lino Grünwald; José Paulo Paes; e o pernambucano Pedro Xisto. Com exceção dos irmãos Campos, todos estes incursionaram pela escrita haicaísta, mas apenas o pernambucano apresenta uma produção mais ampla.

Em relação a Pedro Xisto, Verçosa (1996) nos conta que ele foi adido cultural do Brasil no Japão, mas antes disso, já na década de quarenta, publicava seus haicais, permeado de experimentalismo e elementos folclóricos brasileiros, em jornais nipo-brasileiros, como *Diário Nipak*. Xisto passa a ser influenciado e também a influenciar os concretistas, sendo o primeiro a praticar a escrita de haicais no âmbito da vanguarda brasileira da década de cinquenta. Tomamos, assim, como exemplo um dos seus haicais experimentais, publicados no premiado livro *Haikais e concretos* (1960):

PEDRA PEDRA PEDRA  
 PEDRA PEDRA PEDRA PEDRA  
 um fio de lágrima (XISTO *apud* VERÇOSA, 1996, p. 406)

Nesse poema, entendemos que o uso da caixa alta e caixa baixa faz o contraponto entre a dureza da pedra, palavra repetida nas duas primeiras linhas, e o verso final, a delicadeza de “um fio de lágrima”. O uso desses recursos gráficos é claramente uma influência da práxis concretista.

Conforme aponta Verçosa (1996), Pedro Xisto, no período em que viveu no Japão, chegou a apresentar um dos seus poemas, um *tanka*, para o imperador e a imperatriz do país do sol nascente, no festival de poesia de ano novo em 1974. Essa vivência no mundo nipônico marca alguns dos poemas do livro *Caminho* (1979), como podemos apreender no seguinte haikai:

jardim japonês  
 (o signo com vida em si)  
 convida a viver (XISTO *apud* VERÇOSA, 1996, p. 406)

Para Guttilla (2009, p. 176), Xisto soube reunir as diversas “influências, assumindo, com grande sensibilidade, os estados de espírito essenciais à criação do poemeto”. Nas suas criações, ainda de acordo com Guttilla (2009), ele recorre às regras estabelecidas da escola *Nippon-há*, do mestre Shiki, utilizando tanto as dezessete sílabas, como o *kireji*, a onomatopeia e, muitas vezes, o *kigo*.

Fruto do concretismo e da poesia marginal dos anos setenta, como nos aponta Franchetti (2008), Paulo Leminski é outro nome que colaborou na divulgação do haikai nas nossas letras. Sua primeira obra publicada, *Catatau* (1975), que não pertencia aos limites da poesia, constituiu-se em um texto de ficção em prosa e narra a vivência imaginária, no Brasil, do filósofo René Descartes no período de invasão holandesa.

Seus primeiros poemas são publicados em 1976 no livro *Quarentas clicks em Curitiba*. Nesse livro, é possível já perceber alguns pequenos poemas que remetem a forma do pequeno poema nipônico. Contudo, só em *Caprichos e relaxos* (1983) é que o terceto vai constar de maneira mais declarada na seção “Ideolágrimas”, no qual haicais e poemas concretos tomam conta das páginas desse seu segundo livro de poesia. É dele o haikai que segue:

duas folhas na sandália  
  
 o outono  
 também quer andar (LEMINSKI, 2013, p. 113)

Segundo Verçosa (1996), o interesse de Leminski pelo haikai data de 1969. Para Franchetti (2012b), em um ensaio sobre a relação de Leminski e o haikai, o interesse do poeta curitibano pela forma poética japonesa é anterior ao seu contato com a poesia concreta. Esse contato deu-se por meio da obra *Haiku*, de R. H. Blyth, referência fundamental da prática haicaísta em língua inglesa.

É necessário assomar, ainda segundo Franchetti (2012b), que esse interesse por obras que tratavam de temas orientais é resultado do movimento de contracultura dos anos sessenta que buscou meios para reviver os ideais de caráter zen. Apesar de ser escrito no final da década de quarenta, mas só publicado em 1952, o livro de Blyth influenciou a geração *beatnik* da década de cinquenta. Sobre isso, Franchetti (2012b, p. 226) nos dirá que:

Embora Blyth tenha sido a referência principal sobre o haikai, em língua inglesa, e sua fascinação pelo zen tenha originado algumas obras mais influentes no orientalismo da segunda metade do século XX [...], outros autores contribuíram de forma talvez até mais eficaz para a popularização do haikai como arte zen. Por exemplo, Allan Watts, mentor do budismo californiano dos anos 1950 e 1960, e D. T. Suzuki, principal divulgador japonês do zen no Ocidente, em língua inglesa. (FRANCHETTI, 2012b, p. 225-226)

São esses influxos juntamente com a bagagem concretista e a vivência com a poesia marginal dos anos setenta que se tornam amálgamas para a poesia de Leminski e, conseqüentemente, sua inserção no universo do pequeno poema de origem japonesa. Para Franchetti (2012b), Leminski propunha, devido a essas leituras de Blyth e outros, uma prática de haikai associada à vivência do zen. Desse modo, tal como ensinava o mestre Bashô, Leminski buscava viver os princípios do caminho do haikai, o *haikai-dô*.

Nessa busca, de acordo ainda com Franchetti (2012b), muitos dos haicais leminskianos aproximam-se do modo tradicional, apresentando estados de espíritos e elementos característicos do haikai japonês, ou melhor, possuem *haimi* (sabor de haikai). Tal como testemunham os versos a seguir, apontados pelo próprio Franchetti (2012b), que retiramos do livro *Caprichos e relaxos* (1983):

lua de outono  
por ti  
quantos s/ sono (LEMINSKI, 2013, p. 117)

Na visão de Franchetti (2012b), esse poema glosa uma temática tradicional que aparece em diversos haicais japoneses, inclusive um de Bashô, no qual há uma recusa em se deitar, devido o desejo de ficar por mais tempo contemplando a lua cheia de outono. Contudo, Franchetti (2012b) aponta que muitos outros haicais de Leminski carecem dessas características, e apresenta um conjunto de poemas para justificar seu ponto de vista. Dentre esses poemas, destacamos o seguinte:

casa com cachorro brabo  
meu anjo da guarda  
abana o rabo

Para Franchetti (2012b), o haikai no âmbito da tradição japonesa, que ele grafa com k, precisa conter um elemento pertencente às estações do ano, bem como “uma notação sensorial”

e “um simbolismo objetivo” que caracterizam o terceto japonês (FRANCHETTI, 2012b, p. 231). Os haicais de Leminski, na visão de Franchetti (2012b), ressentem-se desses predicativos, tendo como cerne a rima e o efeito inesperado, provocado pela frase do verso final, resultando no humor.

Esse fato aproxima a produção de Leminski mais de Millôr Fernandes do que da tradição instituída por Bashô. Portanto, ainda conforme Franchetti (2012b), há uma contradição entre a proposição de Leminski e o que realiza, de fato, na prática escrita de seus haicais.

Apesar dessa problemática, o estudioso não nega a importância do samurai malandro, termo cunhado por Perrone-Moisés (2013) em um ensaio sobre o rigor e a liberdade na poesia de Leminski, para a promoção do haikai na nossa terra. Em um artigo sobre a apropriação do haikai no Brasil, citado diversas vezes neste capítulo, Franchetti (2008, p. 266) conclui que:

[...] no que diz respeito à tradição brasileira, o seu haikai representa um momento de espetacular adaptação da forma e do gênero ao português, combinando a ênfase na técnica da montagem ideogramática – a que era muito atento – com o apelo tradicional japonês de radicar o haikai numa prática, isto é, de vê-lo como um caminho de vida, uma forma de trazer a poesia para dentro do cotidiano, identificando-o à exteriorização elegante e bem-humorada da experiência sensorial mais elementar. (FRANCHETTI, 2008, p. 266)

Desse modo, a apropriação do haikai por Leminski caminhou no sentido de abraçar as diversas tendências da época. E, para além disso, fazer da sua vida um meio de viver o haikai. É o típico caso de quem faz poesia com a vida. Com isso, Leminski se tornou um poeta popular, que usou também da mídia para fazer da poesia uma experiência universal.

Como vimos, e segundo aponta Franchetti (2008), a apropriação do haikai pelos escritores brasileiros, desde o Modernismo até as experiências de Leminski, não ocorre diretamente da fonte japonesa. No Modernismo, a influência fora os franceses e as vanguardas europeias. No Concretismo, os estudos de Fenollosa e Pound orientaram os diversos trabalhos dos escritores concretistas. Com Leminski, os influxos do movimento de contracultura e os estudos, em língua inglesa, de Blyth foram a tônica.

Apesar desse cenário, no Brasil, uma prática de escrita haicaísta de tradição japonesa desenvolvia-se desde a década de vinte do século passado entre os imigrantes japoneses. Como já mencionamos, e segundo Verçosa (1996), os primeiros anos de vida no Brasil são voltados para a adaptação, deixando para segundo plano outras ocupações, tais como: a produção e fruição de haicais. Porém, em 1926, com a chegada de dois *haijins* – Kan-ichiro Kimura e

Kenjiro Sato (com o *haimei*<sup>3</sup> de Nenpuku Sato) à Colônia Aliança, em Mirandópolis, interior de São Paulo, a escrita de haicais, por parte dos imigrantes, vai tomar fôlego.

Nesse primeiro momento, de acordo com Franchetti (2008), o trabalho de Nenpuku Sato (1898-1979), cujo mestre Kyoshi Takahama (1874-1959) lhe atribuiu a missão de construir um país de haicais, é essencial. Graças a Sato, o haikai foi divulgado em diversos núcleos de imigrantes japoneses. Verçosa (1996) aponta que Sato, em 1948, fundou e editou uma revista sobre haicais, chamada de *Kokage* (sombra da árvore). Ao mesmo tempo que trabalhava na roça, ele encontrava tempo para ensinar e divulgar o haikai. Sendo assim, um dos seus principais discípulos foi Hidezaku Masuda Goga (1911-2008), que herdou a missão de promover o haikai no Brasil.

Segundo aponta Franchetti (2008), Goga participa da implantação de grupos de produção de haikai em português, mas aos moldes tradicionais japoneses. Ao mesmo tempo, ele também elabora pesquisas sobre a adaptação do haikai nos trópicos brasileiros, cujo clima é bem diverso do país do sol nascente. Sobre esse trabalho de Goga e seu grupo, Franchetti (2008, p 267) assevera que:

O grupo formado à volta de Masuda Goga representa um novo estágio na apropriação do haikai pela literatura brasileira. Pela primeira vez, a prática tradicional do haikai japonês é diretamente transposta para língua nacional, com todas as dificuldades que isso implica, a começar pela catalogação dos *kigo* num país que se distribui ao longo de 20% da latitude do globo terrestre. (FRANCHETTI, 2008, p. 267)

Nessa citação, Franchetti (2008) deixa claro a importância desses grupos de imigrantes japoneses na história da apropriação do haikai no nosso país. Nesse sentido, a elaboração de listas de *kigo*, a palavra de estação, é um dos primeiros passos. Como já vimos, anteriormente nesse texto, o *kigo* é um elemento central de permanência, que indica o momento presente e é capaz de desencadear uma sensação momentânea, fugaz no sujeito enunciador. Portanto, é um elemento essencial na produção de haicais tradicionais japoneses.

De acordo com Franchetti (2008), desse grupo liderado por Masuda Goga, destaca-se o nome da poeta nissei Teruko Oda, cujo haikai a seguir é de sua autoria:

Dia de finados –  
Sobre antiga sepultura  
o salgueiro chora. (ODA *apud* GUTTILLA, 2018, p. 157)

---

<sup>3</sup> *Haimei* é o nome literário que se dá ao poeta de *haikai*, *haiku* ou haikai, conforme Verçosa (1996)

Na nossa perspectiva, esse haikai consegue ser oriental e ocidental ao mesmo tempo. Ele apresenta a palavra *kigo*, “o salgueiro”, e a sensação momentânea (a percepção de que o salgueiro chora), no aqui-agora (“Dia de finados” e “antiga sepultura” delimitam o tempo e o lugar, tal como manda a tradição nipônica). Contudo, a palavra “salgueiro” não é apenas *kigo*, é também símbolo da morte e renascimento no Ocidente e imortalidade no Extremo Oriente, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2019). O jogo entre finitude e imortalidade, enfatizado pelas possibilidades de significados do último verso, aproxima o haikai do mundo poético ocidental, que valoriza os artifícios para obter o máximo de significação.

Para Franchetti (2008), a poesia de Teruko Oda, com bastante aceitação nas instituições de ensino, trata, muitas vezes, de temas sociais e também apresenta um certo tom de sentimentalismo. Além disso, a *haijin* é bastante conhecida pelo seu trabalho de formação de novos *haijins*, promovendo oficinas e concursos.

É preciso sublinhar que em sua dissertação, Tavares (2019) apresenta as repercussões dessa linha mais tradicional de prática haicaísta, analisando o trabalho do Grêmio Haikai Ipê, criado por Masuda Goga e atualmente coordenado por Teruko Oda. Na sua pesquisa, ela aponta também as diversas ações desenvolvidas por esse grupo para a promoção da poesia de origem nipônica no Brasil a partir dessa tendência mais próxima a Bashô.

Dito isso, é possível notar que, no decorrer dessa exposição sobre o haikai na literatura brasileira, apenas mencionamos um nome feminino, o de Teruko Oda. Entretanto, outras mulheres já haviam se enveredado pelas sendas da poesia haikai.

Verçosa (1996) faz um panorama, no interior do seu ensaio sobre o haikai na nossa literatura, das escritoras praticantes de haicais no Brasil. Sem nos aprofundarmos demais nesse ponto, é necessário fazer algumas menções como aqueles grandes nomes da literatura brasileira que se encantaram pelo pequeno poema. Por exemplo, Cecília Meireles (1901-1964) que, na visão de Verçosa (1996, p. 412), “conhecia e admirava o haikai”. Nos anos cinquenta do século XX, em uma de suas crônicas na Rádio Roquette Pinto, ela apresentou para seu público *O divino Bashô*, no qual explanava sobre a poesia de origem nipônica e também do mestre japonês, cujo nome estampa o título da crônica dela.

Verçosa (1996) afirma que Cecília Meireles não escreveu haicais, mas que é possível pinçar de alguns dos seus poemas versos que se poderiam ser qualificados como tais, como segue o exemplo:

O vento voa,  
a noite toda se atordoia,

a folha cai. (MEIRELES 2000, p. 93)

Esse terceto é a primeira parte do poema “Epigrama n.º 9” do livro *Viagem* (1939). A segunda parte do poema configura-se como uma reflexão acerca desse quadro observado: o eu lírico se interroga se “haverá pensamento sobre/ essa noite? sobre esse vento?/ sobre essa folha que se vai?” (MEIRELES, 2000, p. 93). Dessa forma, isolando os três primeiros versos, obtêm-se um momento haicaístico, sobretudo, no tocante à sensação (o atordoamento), despertada ou redimensionada pelo movimento da natureza (o vento e a folha) no sujeito lírico.

Apesar dessas relações com o universo do haicai, Cecília Meireles não se aprofundou na escrita haicaísta, tal como fizeram outros nomes femininos, que passamos, a partir das reflexões de Verçosa (1996), a elencar, como: Fanny Luiza Dupré (1911-1996) que, em 1949, publica o livro exclusivamente de haicais *Pétalas ao Vento*, o primeiro de autoria feminina no Brasil.

Outro nome destacado, por Verçosa (1996), é o de Olga Savary (1933-2020), poeta e tradutora, responsável pela primeira tradução, no Brasil, de *Sendas de Oku* (1983), o diário de viagem de Bashô, a partir da tradução do mexicano Octavio Paz. A contribuição de Savary para a difusão do haicai é bastante relevante, tendo em vista a vastidão de sua obra dedicada ao cultivo do haicai.

Dentre algumas das obras de Savary, ressaltamos *100 hai-kais* (1986) e *Retratos* (1989). Para se ter um exemplo da beleza e delicadeza de sua poesia, citamos o haicai a seguir, retirado de Verçosa (1996):

Se fosses um buda  
eu seria a pedra  
de tua frente. (SAVARY *apud* VERÇOSA, p. 415)

Entendemos que o poema pode ser lido de diversas formas. Entretanto, em uma leitura metalinguística, a pedra, diante da grandiosidade do divino, poderia ser uma metáfora para o haicai, uma composição poética minimalista, porém, valorosa. Guttilla (2009) apresenta uma versão mais atualizada desse poema que também aparece com o título de “Hai-kai”:

Se fosses um buda  
eu seria pura pedra  
ornando-te a frente. (SAVARY *apud* GUTTILLA, 2009, p. 147)

O poema, com o título, parece confirmar nossa leitura. E a propósito do título, parece que a poeta paraense aproxima-se, nesse quesito, embora, em termos formais, seus versos sejam mais livres, a apropriação do haikai feita por Guilherme de Almeida. Na antologia elaborada por Guttilla (2009), todos os seus haicais possuem títulos.

Muitos outros nomes de mulheres *haijins* poderiam ser aqui mencionados, contudo, um deles é fundamental para a história do haikai, sobretudo, nos dias atuais. É o caso de Alice Ruiz S, sobre a qual já existe uma ampla fortuna crítica.

Sobre a importância dessa *haijin*, que foi casada com Leminski, Guttilla afirma: “Uma das mais preciosas vozes do haikai em língua portuguesa, Alice Ruiz S. se equipara a Guilherme de Almeida, Mário Quintana, Millôr Fernandes e Paulo Leminski, que definiram uma linguagem particular para o poema e o tornaram mais amplamente conhecido” (GUTILLA, 2019, p. 28). Essa afirmação pode ser atestada por meio das diversas obras publicadas por *Yuuka* (seu nome de haicaísta) desde os anos oitenta.

É, entre essas mulheres e toda essa história do haikai no Brasil, que circula o nome de Estela Bonini, escritora paulista, nascida em 1949. É necessário salientar que há pouco estudos acadêmicos voltados para a análise do trabalho de Bonini, talvez pela pequena publicação de sua obra e pela sua descrição nesse cenário de produção de haicais. Por isso, há poucas informações sobre a vida e a obra da autora de *Haikai para Van Gogh* (1992).

No seu panorama sobre o haikai no Brasil, Verçosa (1996) traz, entre diversos nomes femininos, o de Estela Bonini. O estudioso do haikai escreve uma linha acerca dessa poeta: “Estela Bonini, paulista, publica seus haicais em cartão postal” (VERÇOSA, 1996, p. 422). Acrescenta a essa informação três haicais da lavra da *haijin*.

Indo além do que menciona Verçosa (1996), encontramos no *site Antônio Miranda/Poesia dos Brasis* (2004), que cataloga uma série de nomes de poetas de todo Brasil, do passado e do presente, uma breve apresentação da autora, informando que Estela Bonini tem formação na área de saúde, porém é “reconhecida e celebrada” poeta de haikai. A página apresenta cinco poemas, retirados do livro *Haikai para Van Gogh* e mais quatro da terceira antologia de *Haicais ao sol* (2008).

No tocante a trabalhos acadêmicos, em nossas pesquisas, encontramos a dissertação *O haikai nas artes visuais: tradução intersemiótica* (2007), de César Katsumi Hirashima. Nela, o autor trata da tradução de haicais em outras formas de linguagens artísticas, utilizando-se, para tanto, o conceito de tradução intersemiótica de Júlio Plaza. Ao tratar da transposição do haikai para outras formas artísticas, como a passagem do haikai para uma fotografia, por exemplo, o autor faz uma menção a obra de Bonini:

Num processo inverso, ou seja, partindo da pintura para o *haikai*, podemos citar o trabalho de Estela Bonini (1995), que consiste na composição de 20 *haikai* em português a partir de pinturas de Van Gogh. Seus poemas buscam conservar a métrica japonesa (5-7-5, incluindo sílabas átonas), embora isso não se aplique rigidamente em todos os seus *haikai*. (HIRASHIMA, 2007, p. 127)

A obra de Bonini, referida na citação anterior, é *Haikai para Van Gogh*, que adotamos como ponto de partida para nossa proposição didática de leitura em sala de aula. Ela é, nas palavras da própria autora: “uma homenagem a Van Gogh e ao haikai” (BONINI, 1995, n.p.).

É essencial ressaltar que, no livro, os poemas são acompanhados com as obras do pintor holandês. Entretanto, acreditamos ser possível uma leitura dos textos sem relacionar com as pinturas, estabelecendo, assim, uma série de outras conexões que podem se desvencilhar da motivação inicial da autora. Cada objeto semiótico – haikai e pintura – é independente, autônomo na sua constituição, porém, se associados, se complementam e se enriquecem no processo de interpretação.

Nesse sentido, apresentamos uma breve leitura de alguns haicais do livro supracitado, com base no conceito de haikai já discutido em páginas anteriores. Para tanto, apresentamos dois haicais: “Tarde de verão” e “O vento orchestra”. Dessa forma, o primeiro haikai, que apresentamos a seguir, é publicado no livro ao lado da pintura *Tarde de verão perto de Arles*<sup>4</sup>:

Tarde de verão  
O sol artista nato  
coloriu o chão (BONINI, 1995, n.p.)

O primeiro verso estabelece o contexto temporal “Tarde de verão”, ponto inicial da construção imagética, na qual o “sol” é protagonista, personificado como “artista nato”, que radiando luz, invade a mente do leitor para lhe revelar a natureza das coisas (“o chão”). Desse modo, o haikai é, no todo, uma metáfora, imagem poética pura.

Como podemos ver na figura 4, a criação do haikai parte dessa representação do sol, que se irradia de seu centro amarelo até se espalhar pelo campo de trigo. A percepção desse momento pictórico revela uma apropriação singular da pintura de Van Gogh, que explorou

---

<sup>4</sup> O título das telas de Van Gogh, no livro de Bonini (1995), é escrito em francês. No caso da pintura *Tarde de verão perto de Arles*, está grafado da seguinte maneira: “*Soir d'Été près d'Arles*”. Assim, “*soir*” indicaria um final de tarde e início da noite.

bastante, em muitas de suas obras, o amarelo. Assim, na tela ou no haicai, o sol, no centro de sua grandeza de artista, sempre surge para nos iluminar<sup>5</sup>.

Figura 4 - Tarde de verão perto de Arles



Fonte: Van Gogh (1888)

Do ponto de vista formal, tal como aponta Hirashima (2007), Bonini segue a regularidade métrica de origem japonesa, não descartando as sílabas átonas. Há também a presença de rimas, o que difere da tradição japonesa. A estrutura rítmica aproxima-se de Leminski e Millôr Fernandes: o uso de rimas entre o primeiro e o terceiro versos. Entretanto, os haicais que seguem esse esquema são minoria no livro.

Diferentemente ocorre no haicai seguinte, que é publicado lado a lado à pintura *Campo de trigo com cotovia*, ver figura 5<sup>6</sup>. Seguem-se os versos do haicai:

O vento orchestra  
as asas do pássaro  
O trigo, vela (BONINI, 1995, n.p.)

Nesse haicai, como vemos, não há rimas. Também não segue a regularidade métrica de 5-7-5. Note-se que, no segundo verso, temos cinco sílabas poéticas. Além disso, o haicai, se lido sem a referência pictórica, é enigmático, deixando para o leitor a tarefa de completar os

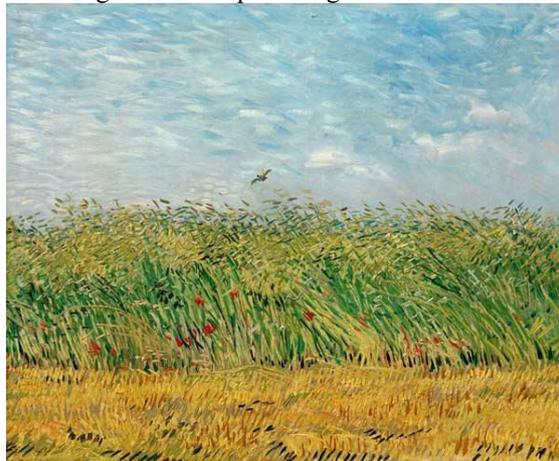
<sup>5</sup> A pintura *Soir d'Été près d'Arles* encontra-se no Kuntsmuseum, na Alemanha, segundo consta na bibliografia do livro Bonini (1995). A imagem, que consta neste trabalho, foi retirada da página de internet *Pinterest*: Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/857724691509532564/>> Acesso em 19 fev. 2021

<sup>6</sup> A tela original encontra-se no Museu Van Gogh, em Amsterdã, na Holanda. A imagem usada, neste trabalho, pode ser encontrada no seguinte link: <<https://pt.wahooart.com/@/5ZKGWU-Vincent-Van-Gogh-trigo-campo-com-uma-Cotovia->> Acesso em 19 fev. 2021.

vazios do texto. Note-se também o uso da vírgula, no último verso, gerando uma frase quebrada, um anacoluto, resultando em uma ambiguidade: quem vela e quem é velado?

Como em muitos outros poemas desse livro, a natureza é mais uma vez personificada, “o vento” é maestro, regendo “as asas do pássaro”, recurso já utilizado na tradição japonesa, segundo Franchetti (2012). Essa presença constante da personificação está em consonância com a apropriação que Bonini faz das telas de Van Gogh. Isso fica evidente na apresentação que a própria autora faz do livro: “Se pudéssemos estabelecer um paralelo entre o poema e a pintura, Van Gogh seria um haicaísta, porque reverencia a natureza, porque retrata os momentos com fidelidade e poesia” (BONINI, 1995, n.p.).

Figura 5 - Campo de trigo com cotovias



Fonte: Van Gogh (1887).

Desse modo, em nossa leitura, a natureza é a protagonista dos haicais em homenagem a Van Gogh. Os girassóis, o capim, o cipreste, o sol, enfim, os elementos naturais, como em Van Gogh, estão plenos de vida. São agentes que se fundem ao espírito observador do eu lírico.

Sobre o processo de produção dos *Haikais para Van Gogh*, em uma publicação no *Facebook*, Bonini (2020) nos contou que esses haicais surgiram não da observação direta das obras de Van Gogh, mas a partir de uma coleção de cartões postais francês que reproduziam as pinturas do pintor pós-impressionista. Bonini relata:

[...] numa tarde fria de inverno, espalhei os postais pelo tapete e comecei a olhar as pinturas em seus detalhes, assim, domesticamente, sem absolutamente nenhuma intenção que não a de curtir o momento. Somente muito anos mais tarde pude ampliar aquela sensação diante de algumas obras exibidas em museus.

Também sempre apreciei a poesia e meu contato com ela veio muito dos livros publicados por Massao Ohno: entre as publicações, haicais.

Ali, no tapete, concluí juntando pontos associados ao meu conhecimento de então que, se houvesse um movimento do haikai na pintura seu representante seria Van Gogh, pela sua ligação com a natureza e pela sua percepção artística. (BONINI, 2020)

De fato, Van Gogh foi um admirador da gravura japonesa policromada. De acordo com Marchioni (2011), esse interesse surge a partir de uma visita na cidade de Antuérpia em 1885. Em conjunto com o irmão Theo, eles formam uma coleção de aproximadamente 474 peças. Van Gogh nunca foi ao Japão: “Mas ele [...] sentia um fascínio pela utopia de um mundo em paz, em harmonia com a natureza” representadas nas gravuras nipônicas (MARCHIONI, 2011, p. 17). Desse modo, ele não só admirava as pinturas japonesas, como também buscava recriá-las, e superá-las. Portanto, a percepção de Bonini estava em sintonia com o espírito criativo de Van Gogh.

Após a publicação dos haicais, seguindo o conselho de Massao Ohno, Bonini passa a integrar o grupo de haicaístas, liderados por Massuda Goga, denominado Grupo Haikai Ipê. Ela nos conta: “Foi onde aprendi sobre a proposta do haikai na sua versão 5-7-5, sobre a imprescindível presença do Kigo e a importância do aqui agora, a mais honesta e insubstituível relação homem/natureza no campo da poesia (BONINI, 2020).

Como vimos o haikai é uma espécie de poesia, cuja presença, através das diversas formas de apropriação, já está consolidada na nossa literatura. Resta-nos saber se, na escola brasileira, há espaço para a fruição de haicais. Por isso, na próxima seção, buscamos, por meio dos livros didáticos, questionar o espaço do haikai nas nossas salas de aulas, mas antes disso, refletimos sobre as razões de, em plena era dos avanços tecnológicos, persistir em ler poesia/haicais na escola.

Com isso, defendemos o ensino de leitura literária de poesia, a partir de uma perspectiva teórica e metodológica definida, que é a da Leitura Subjetiva. Porém, em relação aos documentos oficiais, há espaço para as subjetividades nas atividades de leitura literária? Esse, entre outros questionamentos, faz parte de nossas discussões na seção seguinte.

### 3 UM CAMINHO PARA A LEITURA LITERÁRIA DE HAICAI NA ESCOLA

*fazia poesia*

*e a maioria saía  
tal a poesia que fazia  
[...]  
(Paulo Leminski)*

Nesta seção, colocamos em discussão as razões de continuarmos lendo uma forma artística pertencente a uma tradição milenar, como a poesia e o haicai (MOISÉS, 2019). O que a palavra poética tem a nos ensinar? Além disso, no segundo item desta seção, discorreremos sobre os conceitos principais atrelados às teorias do sujeito leitor, que tomamos como base teórica e metodológica para esta investigação. Em seguida, abordamos alguns pontos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que faz referência ao ensino de poesia, nos questionando sobre: o que diz esse documento acerca da poesia e do haicai no ensino de literatura para os anos finais do ensino fundamental?

Por fim, também buscamos compreender a presença do haicai na escola brasileira através da análise de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2019. Contudo, não nos limitamos apenas em verificar essa presença, mas também em entender como é feita a abordagem do haicai nesse material didático. Assim, fazendo esse percurso, e a partir do que já apresentamos na seção anterior, é possível descrever, no contexto brasileiro, um quadro, tanto conceitual, histórico e escolar, dessa poesia oriunda do outro lado do mundo.

#### 3.1 POR QUE LER POESIA HAICAI?

No texto “Ensinar literatura”, um dos capítulos do livro *Por que estudar literatura?*, Jouve (2012) introduz a discussão, questionando se é preciso ensinar literatura. E sendo mais específico ao objeto de didatização deste trabalho, temos também o questionamento do crítico literário e poeta Carlos Felipe Moisés, no seu ensaio “A poesia ensina a ver”. Nesse ensaio, Moisés (2019) nos interroga sobre a finalidade da poesia em um mundo globalizado e dominado pela tecnologia.

Diante disso, nos questionamos, nesta pesquisa, sobre as razões de ler haicai na escola. Para tanto, a partir das leituras de Paz (2012), Bosi (2000) e Moisés (2019), e diante da diversidade de gêneros textuais recomendados para figurar entre os objetos de ensino, iniciamos com uma reflexão sobre as razões de ler poesia, uma vez que o haicai é uma das diversas

manifestações do poético. Antes disso, fazemos uma breve distinção entre poesia e poema, com base nos dicionários e também em Paz (2012). Em seguida, com o aporte teórico de Paz (1996) e de Suzuki (1970), nos detemos sobre as peculiaridades da poesia haikai, isto é, o que o haikai, uma poesia de origem japonesa, mesmo aos moldes brasileiros, pode ensinar ao mundo ocidental?

Para iniciarmos nossa discussão, é válido proceder a distinção entre poema e poesia. Não temos a intenção de dar por encerrado essa problematização, mas constituir uma conceitualização que nos dê alguns pontos de segurança, se isso for possível no terreno movediço da poesia. Além disso, essa discussão é tão ampla que merece outros estudos à parte, sobretudo, quando relacionamos ao gênero haikai, tal como é compreendido no horizonte de expectativa do mundo oriental.

Dito isso, tal como foi feito na discussão sobre o gênero haikai, recorreremos ao dicionário para verificar como é compreendido o uso dos termos poema e poesia. Em relação ao primeiro, o *Mini Aurélio* (FERREIRA, 2010) afirma o seguinte: “**po.e.ma** [Lat. *poema*] sm. **1.** Obra em verso ou não, em que há poesia (1). **2.** Composição poética de certa extensão, com enredo” (FERREIRA, 2010, p. 594).

Na primeira entrada, o verbete poema é definido de forma material, ele é “Obra” versificada ou não, mas que há poesia. É notável, nessa dicionarização, que poesia e poema não são as mesmas coisas, a poesia é um conteúdo no continente poema. Já a segunda entrada do dicionário, descreve um tipo de poema específico, o poema narrativo. Portanto, prevalece a ideia de poema enquanto obra, isto é, enquanto forma.

Quanto ao verbete poesia, o mesmo dicionário o caracteriza como: “**1.** Arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados. **2.** Composição poética de pouca extensão. **3.** Gênero poético. **4.** *Fig.* Caráter do que emociona, toca a sensibilidade” (FERREIRA, 2010, p. 594).

Para nós, a primeira entrada é bastante significativa, pois concebe a poesia como criação de imagens e procedimento artístico que cria sugestões de uma emoção através de recursos linguísticos. Diferentemente da segunda e da terceira entrada, nas quais a poesia se aproxima à poema. A última definição, no sentido figurado, é uma das mais difundidas sobre como se entende poesia: diz respeito à emoção e à sensibilidade que é despertada por um determinado objeto. É por meio dessa última que enunciados do tipo “Sinta a poesia do momento” faz sentido.

Essa discussão sobre poesia e poema é aprofundada pelo poeta e crítico mexicano Octavio Paz. Na introdução de sua obra *O arco e a lira*, Paz (2012) destaca a dificuldade de se

constituir um conceito globalizante para o que chamamos de poema e poesia, já que: “A poesia não é a soma de todos os poemas. Cada criação poética é uma unidade autossuficiente [...] Cada poema é único, irreduzível e inigualável” (PAZ, 2012, p. 23). E sobre essa distinção entre poema e poesia, Paz afirma o que se segue:

[...] há poesias sem poemas; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos: são poesia sem ser poemas. Pois bem, quando a poesia se dá como condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, deparamos com o poético. Quando – ativo ou passivo, acordado ou sonâmbulo – o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de uma coisa radicalmente diferente: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, congrega e isola em um produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia erguida. Só no poema a poesia se isola e se revela plenamente. (PAZ, 2012, p. 22)

Dessa grande citação, podemos fazer algumas inferências que são cruciais para compreendermos melhor os conceitos aqui discutidos. Na nossa perspectiva, Paz (2012) faz menção a três elementos: o poético, o poema e a poesia. O primeiro iguala-se ao sentido figurado estabelecido pelo dicionário, ou seja, diz respeito ao sentimento, a emoção que algo ou alguém produz em um determinado sujeito; é a poesia em seu estado não estruturado, não organizado em uma forma. Quando esse poético é manifestado, através da criação humana, em uma obra, em um poema, alça-se à poesia. Portanto, na concepção de Paz, o poema é uma construção humana em que o poético se revela, gerando a poesia: “Poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa” (PAZ, 2012, p. 22).

É necessário alertar que, na esteira da *Poética* aristotélica, Paz (2012) defende que existem poemas, obras em versos, em que não há poesia. Paz (2012) prefere não chamar essas obras de poemas, mas de formas literárias. O poema só se realiza quando tocado pela poesia. Em síntese, poderíamos afirmar que o poema é forma; a poesia, espírito que o anima.

É interessante destacar, na perspectiva de Paz (2012), e temos igualmente observado que o poema se irmana com outras linguagens artísticas – a pintura, a escultura, a arquitetura e a música, pois constituem-se como obras irreprodutíveis, únicas. Ademais, todas essas formas artísticas se aproximam por serem criadoras de significados: “Todas são um ‘para’ e um ‘em direção’ que desemboca num homem concreto, que por sua vez só adquire significação dentro de uma história precisa” (PAZ, 2012, p. 28). Quando isso ocorre, há o encontro com a poesia, a obra é uma forma de mediar essa relação do homem com o poético. Desse modo, o que diferencia uma obra de arte, um poema, de um utensílio é a presença da poesia.

Ainda segundo a visão do poeta mexicano, nas criações artísticas, ocorre um processo que transmuta as matérias-primas de cada linguagem artística: “[...] os materiais deixam o mundo cego da natureza para ingressar no mundo das obras, ou seja, na significação” (PAZ, 2012, p. 29). Na escultura, por exemplo, a pedra ganha forma e outro sentido distinto do original, diferentemente da pedra, utilizada em uma escada ou na estrutura de um prédio.

Para Paz (2012), as criações artísticas fazem a matéria-prima utilizada transcender, mas sem negar a sua essência. Dessa forma, os poemas utilizam-se da palavra que, na sua essência, são polissêmicas. Na prosa, a palavra é usada de forma que se evite ambiguidades, há um esforço analítico de se utilizar as palavras de maneira inequívoca. Na visão de Paz (2012), a prosa comete uma violência contra o ser das palavras que, como já dissemos, estão abertas a sentidos diversos.

Na poesia, essa essência da palavra, a possibilidade de múltiplos sentidos, é valorizada. Porém, a palavra, sem deixar de ser palavra, pois os poetas exploram o caráter polissêmico dela, transcendem a sua essência. As palavras tornam-se imagens na obra poética. Assim como ocorre com a pedra na escultura que, sem olvidar sua essência, transfigura-se em objetos da imaginação criadora: “Ser ambivalente, a palavra poética é plenamente o que é – ritmo, cor, significado e, também, é outra coisa: imagem. A poesia transforma a pedra, a cor, a palavra e o som em imagens” (PAZ, 2012, p. 30).

Em uma leitura nossa, essa faculdade de criar imagens é que faz a poesia um discurso, entre tantos outros correntes na sociedade contemporânea, peculiar. Assim, diante de um currículo escolar que exige a diversidade de gêneros textuais, muitos deles defendidos em decorrência de sua utilidade na sociedade, nos perguntamos: por que insistir na leitura de poesia, uma vez que, no mundo capitalista, ela aparentemente não possui um objetivo tão pragmático, quanto à leitura de uma notícia ou uma reportagem?

Sem o anseio de dar a poesia um caráter utilitário, o ensaio de Bosi (2000), “Poesia-resistência”, pode trazer algumas luzes sobre essa questão. Segundo o estudioso, nas civilizações antigas como a grega, por exemplo, o poeta tinha o poder de nomear que “significava para os antigos hebreus dar às coisas a sua verdadeira natureza, ou reconhecê-la. Esse poder é o fundamento da linguagem, e, por extensão, o fundamento da poesia” (BOSI, 2000, p. 163). Através da palavra do poeta, no interior de uma sociedade com laços comunitários mais fortes, a realidade era constituída e interpretada.

No mundo moderno, dominado pelo sistema capitalista, ainda de acordo com Bosi (2000), o poder de nomear passa a ser disputado pelos discursos ideológicos, tais como os da ciência e os da mídia: “É a ideologia dominante que dá, hoje, nome e sentido às coisas” (BOSI,

2000, p. 164). O problema é que o modo de operar da ideologia naturaliza as desigualdades sociais, mascarando a realidade. A ideologia dominante oprime os sujeitos sob o falso discurso de ordem, progresso e liberalismo – ou neoliberalismo. Desse modo, a poesia aparece como um discurso de resistência:

A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, ‘esta coleção de objetos de não amor’ (Drummond). Resiste ao contínuo ‘harmonioso’ pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia. (BOSI, 2000, p. 169)

A ideologia dominante, expressão da burguesia para se perpetuar no poder, é uma “falsa ordem”, porque trabalha no sentido de anular o humano, transformando-o em máquinas, capazes de funcionar perfeitamente no sistema econômico dominante. A poesia, por sua essência, não coaduna com isso.

Desse modo, Bosi (2000) vai descrever as rotas que a poesia moderna vai traçar a partir desse entrave com a ideologia dominante: a poesia que resiste, voltando ao passado para reencontrar-se com o mito (tanto coletivos como individuais) ou tenta resgatar o contato com a natureza, tal como era nos primórdios da história humana; a poesia, que resiste, cantando as questões afetivas de um sujeito individual; e a poesia social, que se volta para a crítica do *status quo*.

Todos esses caminhos são indicativos de que a poesia não se conforma à ideologia dominante e resiste às suas palavras de ordem. A poesia quer falar de maneira peculiar, capaz de atingir o ser do humano, em contraposição à ideologia dominante que escamoteia a realidade. Sobre isso, Paz (2012, p. 48) dirá que: “A poesia vive nas camadas mais profundas do ser, enquanto as ideologias e tudo o que denominamos ideias e opiniões são os estratos mais superficiais da consciência”. Por isso, é essencial a poesia na sala de aula, para que formemos talvez indivíduos que não se conformem apenas a sobreviver na superfície dos discursos dominantes.

Além disso, através do já citado ensaio de Moisés (2019), acerca da importância da poesia na nossa sociedade, também podemos fazer uma defesa da leitura de poesia na sala de aula. Cada capítulo é uma resposta à pergunta que intitula o livro *Poesia para quê?*. No primeiro capítulo desse livro, Moisés (2019) afirma que a poesia ensina a ver, tal como faz a Pedagogia, que constitui um conjunto de saberes sobre o ato de ensinar. Aqui o sentido de ver é o de conhecer um objeto, uma realidade, um fenômeno.

No entanto, para Moisés (2019), a Pedagogia se limita apenas ao ver, ao ato de conhecer o objeto de conhecimento. A Pedagogia, por meio dos conhecimentos produzidos por outras ciências, tem interesse em buscar maneiras de fazer esses objetos apreensíveis à consciência dos indivíduos. Esses conhecimentos tornam-se saberes constituídos e a descoberta de novos conhecimentos sempre se dá por meio do que já se conhece.

Segundo Moisés (2019), no entanto, a poesia ensina a ver como se fosse pela primeira vez. Temos aqui uma comparação que, na visão do crítico, faz a diferença. A possibilidade de ver algo como se fosse pela primeira vez, como ato inaugural, constitui o estado de espírito de abertura às velhas novidades do mundo, como se nunca as tivessem visto. Isso tem a ver com a ideia de não se conformar ao já conhecido, pois a Pedagogia ensina a ver algo de forma que o saber se acumule e se conforme no sujeito cognoscente, já a poesia, ao contrário, ensina a ver de maneira insubmissa. Assim, afirma o crítico:

Poesia e insubmissão caminham juntas e a razão é simples: o edifício por construir, seja o que hoje habitamos, seja outro qualquer, uma vez esboçado, prefigura e controla os *novos* conhecimentos a serem adquiridos, que só serão novos em sua formulação exterior. Diante do dado novo, só o olhar poético – a *poein*, o que já encaminha o fazer – será capaz de apreender a novidade que aí se esconda, ao passo que o olhar guiado pela *techné* utilitarista fará apenas incorporar mais um tijolo ao edifício, distorcendo e enquadrando a novidade. (MOISÉS, 2019, p. 25)

Em uma leitura nossa, o “edifício” (“*techné*”), sobre o qual fala Moisés, diz respeito aos saberes construídos pela ciência e por todo o conjunto de conhecimentos edificados no mundo ocidental, cuja razão, a racionalização, serviu de base. Esse modo de ver, acumulando, classificando e categorizando o novo (saber), oculta muitas vezes a face do novo, pois tende a se conformar ao já conhecido.

Por outro lado, a poesia (“*poein*”) ensina a “indagar se esse, que se nos oferece aí fora, é realmente o edifício que pretendemos, se é essa a morada capaz de abrigar o melhor de nosso destino” (MOISÉS, 2019, p. 27). Assim, a poesia tem a ver com a utopia, com o sonho de viver em uma outra realidade. E, nesse sentido, ela ensina a insubmissão, porque não aceita a falsa totalidade dos discursos dominantes, tal como aponta Bosi (2000). Quando se vê com os olhos da poesia, não se pode aceitar a imposição da realidade. E a poesia nos mostra que sempre existe algo por descobrir, mesmo nas coisas já sabidas.

Nesse sentido, qualquer poesia, e não apenas a de protesto e de crítica social, é insubmissa: “Vale dizer toda poesia genuína, e não apenas aquela que explora tematicamente a denúncia, o protesto, a indignação, é subversiva” (MOISÉS, 2019, p. 29). Está na essência, é

condição ontológica, do ato poético a relação crítica com o que é ofertado como real, com a transformação do homem em máquina, cujo alvo são a produtividade e o lucro na “paz absoluta” do sistema capitalista.

Para Moisés (2019), esse caráter subversivo da poesia provém de tempos remotos. Ele demonstra que o poeta é expulso da república ideal de Platão, justamente por subverter a ordem. Na sociedade perfeita, idealizada pelo filósofo grego, todos os indivíduos cumprem sua função e não pode vislumbrar outra, pois cada um está vocacionado para exercer determinado papel. A poesia, como é uma imitação da imitação (*mimesis da mimesis*), é algo inútil, pois desvirtua o real, o mundo das ideias. Sendo assim,

O encantamento, o poder de sedução e a força persuasiva da fantasia poética tendem a se transformar em ‘modelos’, que o ouvinte busca imitar. Ora, tomada dessa forma pelo cidadão comum, como fonte de ‘exemplos’ e ensinamentos (falsos e impuros, já se vê: imitação da imitação), a poesia representará verdadeiro foco de deseducação. Mais do que peso morto, a poesia é uma séria ameaça à ordem e à estabilidade da *República*. O poeta, em suma, é expulso não por ser inútil ou incapaz, mas por ser perigoso. (MOISÉS, 2019, p. 38)

Desse modo, o que a poesia ensina, quando ensina a ver pela primeira vez, é não se contentar com o conhecimento já dado, é buscar sempre o novo no que já se sabe. É a desautomatização do cotidiano. E isso é revolucionário, sobretudo, no interior de uma sociedade que visa a mecanização das relações sociais, pois as peças que formam as engrenagens dos mecanismos sociais se deslocam através das palavras poéticas. Por isso, defendemos a leitura de poesia na escola, pois uma educação crítica passa por uma leitura sensível do mundo.

Por seu turno, oriundo do universo da cultura oriental, o haikai pode propiciar um diálogo com uma forma de pensar e sentir diferente da nossa realidade ocidental, mesmo quando ele é apropriado à maneira brasileira. Nas palavras de uma das nossas maiores *haijins*, Alice Ruiz S.:

Quando se aprende outra língua, também se aprende outra forma de pensar e até de sentir. Quando se aprende outra escrita, se aprende outra forma de estar no mundo. Quando se aprende uma forma poética distinta da nossa, se aprende outra forma de ser. E, se isso não vale para todas as formas poéticas, com certeza vale para o haikai. (RUIZ S., 2015, p. 5)

Na proposta desta dissertação, utilizamos um corpus de haicais produzidos por uma escritora ocidental, Estela Bonini, que remete a obra de Van Gogh, pintor ocidental e admirador do Oriente e da gravura japonesa (MARCHIONI, 2011). Dessa forma, o diálogo com o Oriente

está subjacente aos poemas escolhidos e a própria forma poética japonesa, condensada e minimalista, bastante diversa da poesia do mundo ocidental, marcada pela força da retórica.

Dito isso, é interessante pensar a partir das reflexões de D. T. Suzuki, em suas “Conferências sobre Zen-budismo”, especificamente na primeira parte em que trata da relação Oriente e Ocidente, sobre o que o outro lado do mundo tem a nos ensinar. Para estabelecer a distinção entre esses dois universos culturais, Suzuki (1970) faz uma comparação entre dois textos de poetas que pertencem a esses universos: Bashô, japonês, e Tennyson, inglês.

Os dois poemas, apresentados por Suzuki (1970), mostram a relação do homem com a natureza<sup>7</sup>. Entretanto, em Bashô, a relação com uma flor, observada no caminho, é de contemplação, de reverência e também de integração à natureza. Isso diz muito sobre os poetas do mundo oriental. Segundo Suzuki (1970), assim como Bashô, os poetas orientais são poetas da natureza: “Amam tanto a natureza que se identificam com ela, sentem todas as pulsações que lhe percutem as veias” (SUZUKI, 1970, p. 10).

No caso do poema de Tennyson, o eu lírico arranca a flor do muro, interroga a flor e busca compreendê-la. Para Suzuki (1970), nesse poema, o eu lírico não se integra ao universo. Há uma divisão entre o eu e o mundo, entre o eu e o divino: “A individualidade de Tennyson mantém-se apartada da flor, de ‘Deus e do homem’. Ele não se identifica com Deus nem com a natureza. Está sempre apartado deles” (SUZUKI, 1970, p. 12-13). O sujeito lírico de Tennyson representa o homem ocidental, centrado no seu eu, no seu individualismo e na sua consciência cindida (eu x o mundo/outro).

Além disso, ainda segundo Suzuki (1970), o homem ocidental intelectualiza – racionaliza – tudo. Tem a necessidade de compreender tudo, transformando tudo que vê em conhecimento; enquanto, no Oriente, contenta-se com o mistério, sentindo-o no seu mais agudo silêncio. Desse modo, o homem ocidental é eloquente, ativo e possui a necessidade também de verbalizar tudo. Sobre isso, diz Suzuki (1970, p. 12): “O Oriente é silencioso, ao passo que o Ocidente é eloquente. Mas o silêncio do Oriente não significa apenas ser mudo e permanecer sem palavras ou sem fala. Em inúmeros casos, o silêncio é tão eloquente quanto a verbosidade”.

Sendo assim, o haikai é fruto dessa cultura, em que o silêncio é mais significativo do que o excesso de palavras. É fruto de um universo que possui uma relação de integração com a

---

<sup>7</sup> Transcrevemos aqui os dois poemas, retirados do livro *Zen-budismo e psicanálise* (1970), traduzido por Octavio Mendes Cajado. O poema de Bashô diz o seguinte: “Quando olho atentamente/ Vejo florir a *nazuna*/ Ao pé da sebe!” (BASHÔ *apud* SUZUKI, 1970, p. 9). Segue-se o de Tennyson: “Flor no muro fendilhado, /Eu te arranco das fendas; – / Seguro-te aqui, com raiz e tudo, em minha mão, /Florzinha – mas se pudesse compreender /O que és, com raiz e tudo, e tudo em tudo, /Eu conheceria o que são Deus e o homem.” (TENNYSON *apud* SUZUKI, 1970, p. 11).

natureza. Ele surge de um lugar no qual se valoriza o interior, que não se alheia ao exterior, mas que o engloba: estar dentro de si é também estar fora e vice-versa (SUZUKI, 1970).

Não queremos aqui superestimar o mundo oriental, mas apenas colocar em evidência alguns aspectos de uma tradição bastante diversa da nossa, na qual o haicai é produto. Também não deixaremos de ser ocidentais, apenas com a leitura de haicais. Estamos aqui defendendo a leitura de poesia como uma maneira diferente de construir conhecimentos, distinto daquilo que já existe nas nossas escolas. E, sobretudo, defendemos que a leitura de poesia caminhe no sentido de contemplar a sensibilidade, a subjetividade e a criatividade do leitor.

Nesse sentido, podemos retomar Moisés (2019), quando este põe em comparação a pedagogia e a poesia, mostrando que ambas ensinam a ver. Como já apontamos, a leitura de poesia, sobretudo de haicais, tem a ver com uma nova forma de ver a natureza, o outro, o mundo, distinta da nossa. E, como já dizia Candido (2004), se a literatura, por dar forma e ritmo ao nosso caos interior, nos humaniza, acreditamos que o haicai, em decorrência da sua origem, seja uma forma literária capaz de possibilitar o contato com a alteridade, como uma forma de sentir e pensar bastante diversa da lógica ocidental.

Para finalizar nossas reflexões sobre as razões da leitura de poesia e de haicais na escola, reafirmamos a perspectiva de Bosi (2000), que refuta a ideia da poesia como algo distanciado da práxis, da ação concreta. Ele diz o que segue:

O trabalho poético é às vezes acusado de ignorar ou suspender a práxis. Na verdade, é uma suspensão momentânea e, bem pesadas as coisas, uma suspensão aparente. Projetando na consciência do leitor imagens do mundo e do homem muito mais vivas e reais do que as forjadas pelas ideologias, o poema acende o desejo de uma outra existência, mais livre e mais bela. E aproximando o sujeito do objeto, e o sujeito de si mesmo, o poema exerce a alta função de suprir o intervalo que isola os seres. [...] A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual, vale a pena lutar. (BOSI, 2000, p. 227)

Diante de um projeto de escola, no qual se valoriza o pragmatismo, as funções da vida social, o que repercute em um ensino centrado em gêneros textuais mais exigidos nas práticas sociais, a poesia parece inútil. Se pensarmos de forma utilitarista, a poesia não caberia no currículo escolar, pois podemos passar toda a vida sem contato com ela. Entretanto, concordamos com Bosi (2000), que a poesia desperta o desejo de uma vida mais plena de beleza e de liberdade, ou melhor, de uma existência mais utópica. E isso deve ser garantido aos nossos estudantes e a todos os seres humanos, tal como defende Candido (2004).

Dito isso, faz-se fundamental pensar nesse ensino de leitura de poesia, pois o que se deve pôr em destaque, quando lemos poesia na escola? É o autor? O texto? O leitor? Todos eles? Dependendo da resposta, teremos uma metodologia de ensino específica. Como privilegiamos o leitor, nossos estudantes, segue-se, no próximo capítulo, uma discussão sobre o lugar do sujeito leitor no ensino de leitura de poesia.

### 3.2 O ENSINO DE HAICAI À LUZ DO SUJEITO LEITOR DE POEMAS

Após apresentarmos uma discussão, com fim de justificar a leitura de poesia e de haicais na escola, nos detemos sobre um ponto norteador da nossa proposta, que é o lugar do leitor no processo de ensino de leitura literária de poesia. Para tanto, seguindo a perspectiva de alguns estudiosos da Leitura Subjetiva, buscamos esclarecer como concebemos o leitor, no contexto da nossa proposição. Além disso, apontamos também como entendemos a leitura literária de poesia e o que deve ser levado em conta, ao lermos poesia.

Por muito tempo, o leitor foi um elemento pouco discutido nas reflexões sobre leitura literária. Para Compagnon (1999), algumas correntes de estudos literários, como o formalismo e o *New criticism*, excluíram o leitor de suas investigações. Lajolo (2002) escreve um artigo cujo título, “Os leitores, esses temíveis desconhecidos”, nos remete a ideia do quão difícil é definir esses seres que compõe a tríade da comunicação literária, autor-obra-leitor.

Na escola, durante muito tempo, o leitor não teve voz diante do autor e da grandeza da obra. Isso talvez seja ilustrado pelas reflexões de Manguel (2009), no seu texto “Como Pinóquio aprendeu a ler”. De acordo com o ensaísta argentino, o ato de ler pode ser visto a partir de “dois estilos ou filosofia”, os quais ele relaciona à escola frequentada pelo personagem Pinóquio, da narrativa *As aventuras de Pinóquio* e, ao personagem Humpty Dumpty, personagem do romance *Alice no país das maravilhas*.

A escola de Pinóquio responde às restrições da escolástica, que, até o século XVI, era o método oficial de aprendizagem na Europa. Na sala de aula escolástica supunha-se que o estudante devia ler como mandava a tradição, de acordo com os comentários estabelecidos e aceitos como autoridade. O método de Humpty Dumpty é um exagero de interpretações humanistas, um ponto de vista revolucionário segundo o qual cada leitor ou leitora deve abordar o texto em seus próprios (dele ou dela) termos. (MANGUEL, 2009, p. 46)

Nesse sentido, dois caminhos interpretativos podem ser trilhados diante da leitura de uma obra literária. No primeiro, o leitor, o estudante, não pode se posicionar diante do lido,

uma vez que é necessário manter uma postura de distanciamento do texto. A leitura pode ser vista como a incorporação do discurso daqueles que estão autorizados a falar do texto literário. Nesse caso, haveria uma leitura correta e o leitor que não fosse capaz de fazer essa leitura, seria considerado um inapto, alguém incapaz de ler o texto de maneira autorizada, de acordo com a tradição.

Por outro lado, a leitura também pode ser encarada como uma liberdade, quase libertinagem, de interpretações, pois cada leitor pode ler à sua maneira. Fora do ambiente escolar, era isso que ocorria muitas vezes, tal como aponta Rouxel (2012), quando afirma que o investimento da subjetividade e a implicação de si na leitura de textos literários se fazem notáveis na observação dos relatos de leitura de “grandes leitores”<sup>8</sup>, tal qual o próprio Manguel.

Com isso, Manguel (2009) nos apresenta uma dicotomia que circunda o ensino de literatura: ler a partir de si ou ler segundo a crítica e a história literária (os discursos autorizados). E não somente isso, pois Manguel (2009) demonstra o quanto a escola de Pinóquio serve para o controle das mentes que ela mesma forma. Na visão do ensaísta, “Pinóquio quer ser ‘um menino de verdade’, mas não qualquer menino, não uma versão obediente do cidadão ideal” (MANGUEL, 2009, p. 39). Todavia, o que a escola faz de Pinóquio é torná-lo mais um cidadão enquadrado pacífica e passivamente aos ditames do *statuos quo*. Assim, dirá Manguel (2009, p. 39): “Pinóquio se transforma num bom garotinho que aprendeu a ler, mas jamais num leitor”.

Sendo assim, somos levados a pensar que, se quisermos formar leitores, precisamos investir em uma didática mais voltada para a liberdade do leitor, encarando-o como sujeito e não meramente como um receptor ou um receptáculo. Essa mudança de paradigma é o que vem se desenhando no interior do campo de estudos, denominados de **Leitura Subjetiva - LS**. Esse campo de pesquisa, inicialmente voltado para a didática da literatura francesa, é definido por uma de suas principais investigadoras, Annie Rouxel, como:

[...] uma forma de leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico. Ela dá conta da maneira única na qual o leitor reage a uma obra expondo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário. Ela constitui uma alternativa radical das práticas tradicionais, sempre presentes no ensino e grandemente responsáveis do desafeto dos alunos pela literatura. (ROUXEL, 2018, p. 2)<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Rouxel (2012) usa essa expressão para se referir aos leitores e leitoras experientes, que, na realidade, se tornaram escritores ou escritoras, como: Manguel e Proust, por exemplo.

<sup>9</sup> Texto traduzido por Rosiane Xypas.

A LS põe em questão um interesse de ordem teórica e outro de ordem didática. Em relação ao primeiro, busca operacionalizar um conceito de literatura que permita a inscrição do sujeito leitor como um elemento a ser investigado nas pesquisas sobre os fenômenos literários. E, em decorrência disso, coloca em prática uma proposta de leitura que acolha a recepção desse sujeito leitor na escola. Assim, para compreendermos melhor essas transformações, operadas nos estudos literários e, conseqüentemente, no ensino de literatura, lançamos mão às reflexões da própria Rouxel (2012) apresentadas no artigo “Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor”<sup>10</sup>.

O artigo da professora da Universidade de Bordeaux é dividido em três partes. Na primeira, ela analisa as mudanças epistemológicas que ocorreram no interior dos estudos literários, deslocando o foco para o leitor. Na segunda parte, ela apresenta as implicações pedagógicas dessas transformações no ensino de leitura literária. Por fim, ela reflete sobre a formação de professores, a qual, na sua perspectiva, deve investir na pesquisa e experimentação no ensino de leitura.

Para apresentarmos algumas dessas transformações, nos detemos na primeira parte desse artigo. Em primeiro lugar, Rouxel (2012) aponta uma mudança no próprio conceito de literatura, entendida anteriormente a partir de uma visão autorreferencial. A literatura, como conjunto de textos que se voltam para si mesmo, cede lugar para a ideia de literatura como comunicação. Nesse sentido, valoriza-se as teorias da recepção, nas quais o leitor é visto como leitor modelo ou implícito. Em suma, isso significa que o leitor é uma entidade abstrata, prevista pelo texto e lhe cabe atualizar toda a potencialidade deste último.

Antes de prosseguir, é necessário abrir um breve parêntese sobre os tipos de leitores que mencionamos anteriormente. Segundo Jouve (2002), essas concepções de leitores, previstos no texto, servem de base para teorizar acerca do leitor empírico. Ele faz uma distinção entre leitor implícito, abstrato e modelo. Cada uma dessas categorias foi postulada por teóricos diferentes.

Ainda conforme Jouve (2002), o **leitor implícito**, é formulado por Iser, e, resumidamente, diz respeito a uma espécie de leitor que vai completando os espaços vazios de um texto. A ideia de um **leitor abstrato** é concebida por Lintvelt como uma imagem do destinatário e do receptor ideal que tem a capacidade de atualizar o sentido global de um texto literário. E o último, o **leitor modelo**, é apreendido a partir da obra de Umberto Eco, ao postular que o texto programa a sua recepção, ao qual o leitor deve corresponder através das injunções

---

<sup>10</sup> Texto traduzido por Samira Murad.

textuais. Apesar de algumas diferenças, as três categorias compartilham o princípio de que há um papel para o leitor, determinado pelo texto.

Apesar do avanço, conforme aponta Rouxel (2012), e o entendimento do caráter transitivo da literatura, não foi possível a compreensão do leitor como um sujeito concreto e real, um ser de carne e osso. Ainda de acordo com a estudiosa, é a partir das pesquisas de Pierre Bayard, Bruno Clement, Jean Bellemin-Noël e Gerard Langlade que uma mudança de paradigma passa a ocorrer. A leitura passa a ser vista como uma “atividade do leitor” na sua relação com o texto (ROUXEL, 2012, p. 16). Deixamos, assim, em segundo plano o **texto do autor** para colocar em relevo o **texto do leitor** – do qual trataremos melhor adiante. Soma-se a isso os estudos sobre os diários de leitura que têm demonstrado os “processos de singularização do texto, as tentativas de descrição da forma (instável, provisória) que o texto toma na consciência de quem o recebe” (ROUXEL, 2012, p. 16).

Essas mudanças devem-se também à ideia do leitor como um ser real que passa a ser contemplado a partir dos estudos de Michel Picard (1986). Segundo Jouve, a incompletude do conceito de leitor teórico, marcado na superfície do texto, leva Picard a se debruçar sobre o leitor concreto, de carne e osso, que “reage plenamente às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto” (JOUVE, 2002, p. 49).

Cabe ressaltar que, nessas teorias, as discussões sobre o leitor se baseiam geralmente em narrativas. Apesar disso, é possível transpor, com algumas alterações, tais concepções para a leitura de poesia. Rouxel (2013), ao discutir o conceito de atividade ficcionalizante do leitor, proposto por Langlade (2008), aponta que o desejo por ficção se revela mesmo na leitura de poesia contemporânea, que abandona os aspectos discursivos e narrativos. Nesse sentido, o leitor, ao elaborar suas primeiras hipóteses de leitura, traduz o poema para a forma narrativa, “como se o narrativo fosse o modo natural de pensar e de dizer” (ROUXEL, 2013, p. 203). Sendo assim, pensamos que esses conceitos da LS podem ser utilizados em uma proposta de leitura de poesia.

Interessa-nos também outras mudanças, apontadas por Rouxel (2012), no artigo supracitado, como a reabilitação da identificação e a valorização dos movimentos da subjetividade no processo de interpretação. Quanto ao primeiro ponto, trata-se de dar destaque ao processo de afirmação de si diante do texto lido, que expõe o sujeito leitor ao outro, a alteridade, sendo que, por meio desse descentramento, “o sujeito descobre a alteridade que está nele mesmo” (ROUXEL, 2012). Diante disso, o leitor reage ao lido, aderindo-o ou recusando-o.

Em relação aos movimentos da subjetividade no processo interpretativo, Rouxel (2012) aponta que compreensão e interpretação não ocorrem numa ordem hierárquica, como por muito tempo se acreditou, mas de forma alternada. De acordo com a estudiosa, compreendemos aquilo que foi interpretado, isto é, a interpretação se dá antes da compreensão. Esse processo é complexo, confuso e não linear.

Devido a essas mudanças de paradigmas, é que adotamos a LS como âncora teórica e metodológica da nossa proposta. Por valorizar a diversidade de leituras de um texto e acolher a recepção, mesmo em sua forma caótica e incipiente, a LS surge como uma alternativa para a formação de leitor diante de uma série de práticas já existentes na tradição escolar, as quais ela se soma. Assim, cabe-nos conceituar o que compreendemos como **sujeito leitor**, noção central nesse campo de estudo. Para nós, e de acordo com Rouxel (2018):

O sujeito leitor entendido como a parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura e reage ao texto, não é redutível ao indivíduo. É um sujeito mutável, desatado, descontínuo que não cessa de se fazer e de se desfazer e que experimenta ‘eu’ múltiplos. A leitura literária é o lugar de uma incessante remodelagem. (ROUXEL, 2018, p. 4)

Acreditamos que o leitor, no decorrer da leitura, passa por diversas transformações de estado, de ânimo, de sentimento, etc. Ele experimenta uma série de vivências, que faz sua própria personalidade oscilar entre um ponto a outro. Na leitura de um romance, por exemplo, o leitor pode começar a se identificar com um personagem, mas, ao descobrir uma atitude daquele ser fictício, que ele não compactua, modifica sua maneira de vê-lo. Também pode ocorrer uma transformação do seu próprio sistema de valores em favor de uma personagem. De todo modo, da leitura literária, seja romance ou poema, o sujeito leitor não sai da mesma forma que entrou.

Dito isso, na nossa proposta, a compreensão da subjetividade do leitor na construção de significados no processo de leitura de poesia é um ponto central. Com isso, buscamos acolher as emoções e as reações afetivas do leitor no processo de ler haicais. Nesse sentido, nos interessa o **leitor real**, que segundo Xypas (2018), é

[...] aquele que segura em suas mãos o livro e apressado pelo tempo, mal tem tempo para ler. E não só isso. O leitor real é aquele que tenta apreender o texto com razão e a emoção. É também considerado leitor real, todo aquele que não tem medo de dizer: ‘Foi assim que senti’ e explicar o que a obra literária nele suscitou. Esse processo demonstra consciência do que se sente, do que se sabe ou se ignora da obra lida. (XYPAS, 2018, p. 13)

Dessa citação, devemos enfatizar que a leitura de poesia não pode se resumir apenas aos aspectos cognitivos, racionais. É preciso levar em consideração a emoção dos leitores, que são de carne e osso, e reage a esse texto com identificação, apatia, interesse ou desinteresse. E, muitas vezes, se projetando no que lê. Desse modo, ao propor as atividades com o haikai, levamos em consideração o aluno dos anos finais do ensino fundamental como sujeito leitor real que transporta para a leitura sua motivação ou desmotivação, seus conflitos diante da mudança corporal e das transformações hormonais, além de outras preocupações.

Dessa forma, ao tratarmos o sujeito leitor como leitor real no centro da leitura literária, entendemos também que a leitura, a interpretação de um texto, pode ser diversa, tal como aponta Manguel (2009), no seu ensaio já mencionado anteriormente. Em outras palavras, a leitura de um texto varia de acordo com a quantidade de sujeitos que o leem. Isso nos leva a pensar no texto do leitor, um conceito que também já foi referido anteriormente. Sendo assim, em que consiste esse conceito? E em que sentido ele contribui para a nossa proposta de ensino literário de haikai?

Nesta dissertação, abordamos o conceito de texto de leitor a partir das reflexões de Langlade (2013). Para este teórico, as reações pessoais e os ecos íntimos do leitor, antes vistas como fontes de erro, fazem parte do processo de interpretação, até mesmo, no caso de leitores mais experientes, como os estudiosos da literatura, por exemplo. Em uma leitura por prazer, o estudioso da literatura – e qualquer outro sujeito leitor – não está apenas atento aos aspectos da literariedade, da linguagem literária, da qualidade estética dos textos, da intertextualidade e da historiografia, mas também leva para sua leitura suas experiências pessoais, suas lembranças, seus desejos, sua própria biografia. Com isso, Langlade (2013) deixa vislumbrar que em toda leitura há marcas da “irrupção da subjetividade na atividade leitora” (LANGLADE, 2013, p. 26). Toda leitura pressupõe um sujeito leitor.

Parece uma tautologia o que afirmamos no último período do parágrafo anterior. Contudo, ao compreendermos a ideia de Langlade, ela faz todo sentido. Além disso, se pensarmos no campo de estudos literários no qual, por muito tempo, perdurou a vertente formalista, a ideia de que existe um sujeito por trás de qualquer leitura se torna mais compreensível. O formalismo tende a excluir a reação pessoal do leitor em nome do distanciamento crítico.

Na visão de Langlade (2013), em decorrência dessas reações subjetivas, o leitor se apropria do texto literário de maneira singular, única. O texto do autor passa a ser uma potencialidade em que diversos outros textos, constituídos pelos ecos íntimos de outros diversos leitores, são inscritos. Nas palavras de Langlade (2013):

O texto geral não existe fora da multiplicidade dos textos singulares que engendra. Conseqüentemente, todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírios, constitui um estado digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária. (LANGLADE, 2013, p. 35)

Ao mesmo tempo que gera uma diversidade de outros textos, o texto do autor sobrevive através dessa multiplicidade de textos singulares. O texto do autor é a gramática, que tenta padronizar as regras da língua; o texto do leitor é como cada falante se apropria e usa as regras dessa língua no seu cotidiano. O texto do leitor, seja escrito ou inscrito apenas na memória como fragmentos ou passagens mais relevantes, é fruto da leitura literária e possui sua relevância, sobretudo, para o ensino de literatura.

É interessante destacar aqui também como Rouxel (2013) descreve a constituição do texto do leitor. Ela afirma que “o texto do leitor resulta de uma mestiçagem entre o texto do autor e o imaginário do leitor” (ROUXEL, 2013, p. 200). Por sua vez, o imaginário do leitor é composto por “imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e das suas experiências estéticas anteriores” (ROUXEL, 2013, p. 2000). A relação desses elementos, no processo de apropriação do texto, varia em função da individualidade de cada sujeito leitor.

É nesse sentido que Rouxel (2013) discute como esses elementos que formam o imaginário influenciam na constituição do texto do leitor. Ela utiliza um conceito bastante interessante para o nosso trabalho que é a **atividade ficcionalizante do leitor**, formulado por Langlade (2008) em texto traduzido por Xypas (2021, no prelo). E de que trata esse conceito? E por que ele nos interessa?

Para tentar responder essas questões, recorreremos ao próprio Langlade (traduzido por R. Xypas, 2021, no prelo), que conceitua a atividade ficcionalizante do leitor como “[...] o modo de inserção do imaginário da obra pelo leitor” (LANGLADE, traduzido por R. Xypas, 2021, no prelo). Com isso, o pesquisador francês busca elucidar como se constitui o texto do leitor. Assim, ele aponta que há um diálogo entre o imaginário do leitor e o imaginário da obra, no qual o primeiro se sobrepõe ao segundo, apropriando o texto do autor de forma singular.

Para tanto, parte-se da ideia de que toda obra literária possui incompletudes, as quais o leitor necessita preencher através de reações pessoais e individuais. Com isso, o leitor adentra na obra, levando: “Estereótipos culturais, motivos recorrentes, cenários diversos [...]” (LANGLADE, traduzido por R. Xypas, 2021, no prelo). Ele acrescenta à obra imagens mentais de sua vivência com o mundo e com outros textos diversos – Rouxel (2013) chama esse último

de intertextos –, suas representações fantasmáticas, seus desejos e também reflete seus sistemas de valores.

No entanto, esse mecanismo pode ser visto com desconfiança por cientistas e estudiosos da literatura, pois o texto do leitor – no qual a atividade ficcionalizante se converte – é fugaz, evanescente. No intuito de superar essas barreiras, Langlade (traduzido por R. Xypas, 2021, no prelo) apresenta a ideia de **dispositivo de leitura**, o qual é definido como um

[...] espaço de representação, um espaço figurável, no qual entram em coalescência – onde se agregam, soldam juntos – os elementos estáveis e estruturados de uma obra (personagens, intrigas, motivos, ancoragens genéricas, etc) e as inferências conjunturais e sempre (e frequentemente ingovernáveis) da atividade ficcionalizante dos leitores (LANGLADE, traduzido por R. Xypas, 2021, no prelo, p. 55-56)

Em outras palavras, o dispositivo de leitura é uma reação, mesmo momentânea e imprecisa, de um aspecto da obra por parte do leitor. Isso ocorre, por exemplo, quando o leitor reage a uma atitude de um personagem da obra. Tomando como exemplo a literatura brasileira, alguns leitores podem reagir de maneira negativa a forma como o narrador de *A hora da estrela* (1977), de Clarice Lispector, trata a personagem principal, Macabeia. Outros podem acatar a indignação do narrador diante de uma mulher frágil e ingênua, que não consegue se libertar de suas prisões e pressões pessoais e sociais. Em ambos os casos, há a presença de um dispositivo, ou melhor, de um “modo como o leitor dispõe do que a obra coloca em sua disposição” (LANGLADE, 2008, p. 56).

Por último, Langlade (2008) aponta que, no ensino de literatura, é desejável adotar o dispositivo de leitura como um elemento de intervenção didática. Com isso, deixa-se os elementos técnicos em segundo plano e passa a se questionar sobre os valores pessoais frente a um personagem, sobre as imagens mentais diante de um cenário, sobre as reações de “prazer/desprazer, sedução/repulsão, adesão/rejeição”, entre outros aspectos (LANGLADE, 2008, p. 63).

Dessa forma, é interessante para a formação do leitor, na escola, a exploração do dispositivo de leitura, pois ela

revela [...] o poder de mediação da literatura entre experiência de si e experiência de mundo. Nisto, ela oferece modelos de socialização dos afetos e dá sentido às leituras individuais. Ela mostra que a leitura literária, de uma vez, por todas, ajuda a viver e faz pensar. Não é o menor de seus méritos. (LANGLADE, 2008, p. 64)

Associamos ao conceito de atividade ficcionalizante do leitor à categoria de **transficção**, criada por Louichon (2017), no seu artigo “A recepção escolar das obras patrimoniais ou objetos semióticos secundários na escola”. A pesquisadora de Universidade de Montepelier afirma que as obras patrimoniais, entendidas como obras artísticas do passado, tais como a pintura de Van Gogh, são atualizadas no presente por meio de objetos semióticos secundários. Isso ocorre porque as obras, que chegam às mãos dos leitores do presente, não são as originais, mas sim reproduções dela, ou seja, OSS. Estes constituem-se como objetos de mediação entre o leitor e a obra, por meio dos quais esta última se atualiza.

Sendo assim, com base em Genette, ela estabelece uma série de tipologias desses OSS, por meio dos quais as obras do passado permanecem atuais, a saber: a adaptação, os metatextos; as alusões; a paródia; entre outros. Para nós, a categoria da transficção é a que nos interessa. Nas palavras da autora, a transficção “Trata-se dessas obras de ficção (literárias ou cinematográficas) nas quais uma outra obra (literária concernente ao nosso propósito) participa do universo ficcional e representa um papel na história contada” (LOUICHON, 2017, 28).

No contexto escolar, onde o consumo de OSS é notável, segundo Louichon (2017), a transficção ocorre quando o estudante é solicitado a reescrever um determinado texto ficcional, alterando um dado ficcional, como: sugerir a reescrita da fábula do lobo e do cordeiro, dando razão ao lobo, tornando-lhe vítima do cordeiro. Imaginemos que, em poesia, alguém sugerisse reescrever o famoso poema de Drummond, “No meio do caminho”, sem a pedra no caminho. Como ficaria a situação do eu lírico diante da ausência do empecilho? Perplexo, feliz ou existencialmente vazio?

Assim, pensamos que esse tipo de atividade é bastante profícuo para a formação do gosto pela leitura. Pensamos que é, por meio da transficção e da atividade ficcionalizante do leitor, que o sujeito leitor se inscreve na obra, constitui seu texto singular e seu dispositivo de leitura, tal como postula Langlade (2008). Dessa forma, adotamos esses conceitos como norteadores para construção de nossa proposta didática com haicais.

Dito isso, nos interessa, além desses conceitos, a ideia de leitura como retorno a si, postulada por Jouve (2013). Essa concepção de leitura está relacionada com a reabilitação da identificação, da qual já falamos de forma vaga anteriormente.

Para Jouve (2013), a leitura se processa em duas direções: primeiramente, projeta o leitor para fora de si em direção a alteridade; e também promove uma volta para si mesmo, um retorno a si. Assim, ele questiona: “De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma oportunidade extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade, mas

também a exploração, quase construção da própria identidade?” (JOUVE, 2013, p. 53). É desse modo que Jouve discute a importância da subjetividade para o ensino da literatura.

Para tanto, o estudioso francês compreende que a subjetividade pode ser necessária ou acidental (JOUVE, 2013). A primeira diz respeito às imagens e à representação que o leitor faz do texto. Por exemplo, a representação de um cenário em uma obra literária é feita pelo leitor de acordo com cenários que estão em sua mente. Esse tipo de subjetividade é despertado pela obra, mas o leitor a recria a seu modo.

Em relação à subjetividade acidental, trata-se do despertar de aspectos subjetivos que não estão previstos no texto. O leitor leva aspectos de sua personalidade, das suas concepções para o texto. Isso ocorre, por exemplo, quando o leitor compreende de maneira literal um aspecto simbólico, irônico, da obra. Portanto, o leitor vê o que, na realidade, está nele.

Cabe salientar a importância para o ensino, dada por Jouve (2013), a esses tipos de subjetividade. Mesmo a subjetividade acidental é fecunda ao ensino da leitura literária, pois coloca o leitor em confronto consigo e com o texto, ao interpretar algo de maneira não prevista pela estrutura da obra. Isso pode levá-lo a retornar aos índices textuais, resultando na reflexão do que fez o projetar aquilo que não estava no texto.

A leitura, vista dessa forma, é um jogo entre aproximação e distanciamento do sujeito leitor ao lido. Assim, Jouve (2013) nos dirá que o aspecto subjetivo na leitura é essencial, pois constitui um “espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela [a subjetividade] é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade” (JOUVE, 2013, p. 61).

Sobre essa questão da identidade e alteridade no processo de leitura literária, Xypas (2018) consegue expressar de uma forma mais objetiva, relacionando a leitura como resposta a si à elaboração do texto singular do leitor, por isso a citamos integralmente:

Na atividade leitora, o leitor faz o movimento do sair e voltar para dentro de si repetidas vezes. Por isso, sair de si e voltar para si pode favorecer um encontro consigo mesmo pelo O/utro e talvez ampliar a sua dimensão humana. É o pacto do leitor com ele mesmo e não apenas com o texto que pode contribuir com a percepção dos efeitos da leitura em si, criando o texto do leitor [...] (XYPAS, 2018, p. 50)

Diante do exposto, na nossa perspectiva, a LS oferece uma ferramenta teórica que propicia trabalhar, didaticamente, a poesia, de forma que favoreça a construção de sentido por parte do leitor. E, além disso, não transforma a literatura em um mero exercício de extração da

forma. Todos os caminhos da LS propiciam a ideia de relacionar a leitura literária ao mundo da vida, à experiência e à vivência do leitor, tal como aponta Rouxel (2018), no seu artigo “Ousar ler a parti da si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva”.

Para nós, a leitura de poesia só tem sentido quando há a participação de um leitor concreto. As palavras de um poema, para constituir poesia, devem encarnar-se em um sujeito ativo, um leitor real, capaz de acender a chama da poesia. Sobre isso, mais uma vez retomamos Paz (2012), que assevera o seguinte:

O poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. Pois bem, o poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. (PAZ, 2012, p. 51)

Para o poeta mexicano, a leitura de um poema é também criação, ou melhor, recriação dos gestos originais da criação do próprio poema. O leitor, ao seu modo, reconstrói os sentidos do texto a partir do que é, do que as palavras dizem e do que é ou foi o poeta: “O gozo poético não se dá sem superar certas dificuldades, análogas às da criação. A participação implica uma recriação; o leitor reproduz gestos e experiências do poeta” (PAZ, 2012, p. 51).

Com base nessa discussão, buscamos desenvolver um suporte teórico consistente para propor um trabalho com haicai que estimule o protagonismo e a criatividade, competências valorizadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dos educandos, enquanto sujeitos leitores. Discutido, pois, os conceitos relevantes da LS para esta pesquisa, cabe buscar nos documentos oficiais o que é prescrito para o ensino de poesia nos anos finais do ensino fundamental. Esse é o propósito do capítulo seguinte.

### 3.3 O ENSINO DE POESIA NA BNCC

Neste capítulo, buscamos apresentar o que os documentos oficiais, especificamente a Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC, dizem sobre o ensino de poesia e, especificamente de haicais. Como a poesia se constitui em objeto de ensino-aprendizagem nos documentos oficiais? Será que o haicai consta nessas orientações? E se consta, como ele é tratado?

Primeiramente, é necessário compreender o que constitui a BNCC. Lendo-a, nos deparamos com a seguinte definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2019, p. 7)

Como vemos, a BNCC é um documento de caráter prescritivo e, por isso, possui uma relevância na construção das políticas voltadas para o ensino. Por meio desses documentos, as ações didáticas são pautadas, mesmo que de maneira ressignificadas (BUNZEN, 2009), nos contextos escolares. O fato é que a constituição de um conjunto de “aprendizagens essenciais” organizadas em um documento pelo estado, repercute nas salas de aulas. Portanto, se quisermos pensar no ensino de poesia, é fundamental recorrer ao que diz tal documento.

Além disso, segundo o texto da BNCC (2019), o documento é fundamental, por se constituir como: “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2019, p. 8).

A BNCC é um documento abrangente que orienta a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Em decorrência disso, atinge uma série de áreas dos conhecimentos. Para termos uma ideia, nos anos finais do ensino fundamental, temos cinco áreas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Ensino Religioso (como pode ser visto na figura 12). Cada uma dessas áreas é constituída por uma ou mais disciplinas, as quais, no documento, são denominadas de componentes curriculares.

Tomando a área de Linguagens como exemplo, podemos notar que ela é formada por quatro componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Desse modo, é essencial ressaltarmos que nosso enfoque será apenas no componente curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que a nossa proposição se volta para os estudantes dessa etapa da educação básica.

Figura 6 - Estrutura da BNCC - Anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2019, p. 27)

Isso posto, o componente curricular de Língua Portuguesa é estruturado da seguinte forma: práticas da linguagem; campos de atuação; objetos do conhecimento; e habilidades. Em relação às primeiras, elas dizem respeito aos eixos de ensino de Língua Portuguesa, que já foram apontados em outros documentos normativos. Assim, essas práticas de linguagem materializam-se através dos eixos de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. Por sua vez, cada prática de linguagem é constituída por objetos específicos do conhecimento.

Essas práticas de linguagem estão inseridas em campos de atuação sociais diversos, nas quais aquelas se efetivam. Para os anos finais do ensino fundamental, constam, no documento em tela, os seguintes campos: o campo artístico-literário; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o campo jornalístico-midiático; e o campo de atuação na vida pública. Para nós, a ideia é articular os eixos às suas áreas de atuação social, com a finalidade de pôr em evidência que o uso da língua e das diversas linguagens não ocorre de maneira isolada, mas de acordo com a atuação na vida social. Vejamos o que diz o próprio documento:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em

atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2019, p. 84)

Reproduzimos todo o parágrafo, pois acreditamos que, através de sua leitura, é possível notar uma justificativa ampla, capaz de abraçar diversas discussões que já são feitas em torno do ensino de língua materna há um bom tempo. Está, entretanto, em jogo a busca por instaurar um ensino orientado pela prática social da linguagem. Valoriza-se a ideia de aprender com uma finalidade prática para a atuação cidadã.

Em relação à leitura dos textos literários, prevalece a noção de “formação estética” que se alia à “experiência de leitura e escrita”. Apesar de parecer um avanço, pois a leitura do texto literário, na escola, tem o objetivo de desenvolver o gosto e o prazer estético (LAJOLO, 2002), os termos utilizados são bastante vagos. O que significa formar esteticamente um estudante por meio dos textos literários? O que constitui essa experiência? Talvez nos adentrando no campo de atuação artístico-literário e nas habilidades pontuadas para as práticas de linguagem desse campo, possamos encontrar algumas definições.

Antes disso, e por fim, correspondente a cada objeto de conhecimento e práticas de linguagem, há a definição das habilidades esperadas. Segundo o próprio documento, elas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2019, p. 29).

Para fins de responder às questões, que colocamos anteriormente, sobre a presença da poesia nesse documento, vamos restringir nossa análise ao campo artístico-literário, uma vez que a ele está reservado o espaço do texto literário. Quanto a esse campo,

[...] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2019, p. 138)

Pode-se notar que esse campo amplia as possibilidades de textos a serem trabalhados na escola, pois não se limita apenas aos textos literários, mas as diversas “manifestações artísticas” tais como a pintura, a escultura, a fotografia, a música, o cinema, etc. Contudo, o texto literário

ganha relevo especial, e a ideia de fruição é ressaltada na formação do leitor em relação ao próprio caráter estético dos textos literários.

Em relação à formação do leitor literário, parece-nos que se abre um espaço para a compreensão da ideia do sujeito leitor, já discutido no capítulo anterior. Ao tratar do leitor-fruidor, observamos as seguintes considerações na BNCC: “um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas de sentido” (BRASIL, 2019, p. 138). Para nós, aqui se abre uma brecha para a entrada da LS nas práticas de ensino da leitura literária. Há vagamente um direcionamento para a concepção de um sujeito leitor e também da leitura como resposta a si, ainda que se prevaleça a ideia de um leitor abstrato, que segue as instruções programadas do texto, pois ele deve responder às “demandas de sentido” do texto.

Nesse sentido, ainda de acordo com o documento, as habilidades, a serem desenvolvidas nesse campo, devem associar os conhecimentos sobre os gêneros literários (narrativos ou poéticos) com a “apreciação” (BRASIL, 2019, p. 138). Nota-se que há um esforço para se aliar os conhecimentos sobre a literatura à função principal da arte, que é a fruição estética.

Observemos o que diz o documento, ao tratar sobre os conhecimentos esperados em relação aos gêneros poéticos: “No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética” (BRASIL, 2019, p. 138). Será que não estamos diante de uma visão ainda formalista do ensino de poesia? Esses aspectos formais são essenciais na leitura literária, pois são eles que garantem o caráter artístico das obras literárias, porém, onde há o espaço para o sujeito leitor se projetar na construção imagética desses textos, de participar da construção de sentido de forma ativa e criativa?

Sobre essa insistência da formação de um leitor que privilegia os aspectos formais da obra literária, Langlade (2008), em seu texto sobre a atividade ficcionalizante do leitor, dirá, de maneira cirúrgica e provocadora, que:

Sob a influência das abordagens hermenêuticas e semióticas da leitura literária que privilegiam a interpretação dos enunciados, o ensino da leitura literária tem frequentemente tendência em assimilar a formação dos leitores na aquisição de competências específicas devidamente listadas. O leitor bem formado aparece assim como aquele que domina suficientemente as competências linguísticas, enciclopédicas, lógicas e retórico-pragmáticas para ser capaz de detectar as injunções do texto e de interpretar este como, manifestamente, ele deseja ser interpretado [...] No entanto, este leitor convocado deste modo e treinado pela escola não se torna, no melhor dos

casos, um leitor semiótico, um virtuoso da operação textual e da decodificação hermenêutica? *E quanto ao seu envolvimento como sujeito nas experiências de leitura das obras?* (LANGLADE, 2008, p. 60, grifo nosso)

Com esses questionamentos, Langlade (2008) encaminha-se para defesa de um ensino de leitura literária mais humanizador, que coloca para o sujeito leitor a leitura literária com objetivos existencialistas, capaz de oferecer respostas ou de problematizar as relações desse sujeito com o mundo em que vive. Nesse sentido, nos questionamos: por que buscar livro de autoajuda, se temos, só para ficar no terreno da literatura, a poesia, a narrativa e o teatro?

Seguindo a leitura da BNCC, é necessário fazer alguns recortes em relação ao texto da BNCC, colocando em foco os pontos de interesse para este trabalho. Como já dissemos, nos limitamos a comentar os aspectos relacionados à poesia no campo artístico-literário. Para tanto, reproduzimos o quadro (quadro 4) com as práticas de linguagem, os objetos de conhecimentos e habilidades requeridas no campo artístico-literário, quando a poesia é apontada como conteúdo a ser desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 1 - A poesia no campo artístico-literário: 6º ao 9º ano

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos.	<b>(EF69LP48)</b> Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliteraões etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

Fonte: Brasil (2019, p. 159)

Podemos ler, no quadro 4, no conjunto de habilidades destinadas desde os sextos aos nonos anos, que a BNCC aponta como uma das habilidades para o trabalho com poesia na escola a ideia de interpretação de poemas, a fim de identificar os recursos expressivos que colaboram na construção do efeito de sentido. É interessante assomar que tal habilidade está associada à prática de leitura, contudo, o que se põe em relevância, mais uma vez, são os elementos formais.

Ao fazer uma leitura do quadro 4, nos questionamos: será que a leitura de poesia pode ser reduzida apenas à interpretação dos elementos expressivos? Não será preciso ir um pouco mais além para buscar formar leitores fruidores de poesia? É certo que, como professores de língua, não podemos deixar de lado o aspecto linguístico, constituinte essencial para o texto artístico. Contudo, nos parece limitador focar apenas nele, pois será que um leitor, ao ler poesia, está apenas interessado nisso? Será que a poesia não serve como busca para uma afirmação ou saída de si?

Em outro momento do documento, nas habilidades concernentes aos sextos e sétimos anos, há mais uma recomendação para o trabalho com poesia. Dessa vez, a habilidade está incluída na prática de produção de textos, ainda no contexto do campo artístico-literário. Reproduzimos a habilidade **EF67LP31**<sup>11</sup> a seguir:

Criar poemas compostos por versos livres de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. (BRASIL, 2019, p. 171)

Essa habilidade possibilita aos estudantes a experiência com a poesia, de forma a estimular a criação e, conseqüentemente, a criatividade. Ao nosso ver, essa habilidade nos remete ao que afirma Paz (2012) sobre a leitura de poesia como uma forma de participação e cocriação. Mesmo fazendo referência a produção de texto, é possível e, com certeza, plausível aliar escrita e leitura, no trabalho com poema.

Vale ressaltar ainda que essa habilidade é bastante ampla, pois abraça o eixo oralidade e também um trabalho com outras formas de linguagens, fazendo a poesia ecoar em outros corpos – no sentido de que a poesia passa a existir em outras linguagens e suportes que não somente a escrita e o papel. Mas, de qualquer modo, a questão do sujeito leitor segue não encaixada claramente na proposição de uma prática de ensino com a poesia.

Outra parte, que queremos destacar do documento em análise, é mais um momento no qual a poesia volta a ser apresentada como objeto a ser trabalhado em sala de aula, dessa vez como sugestão nas habilidades reservadas aos oitavos e nonos anos. Situada na prática de

---

<sup>11</sup> As habilidades, no âmbito da BNCC, são formalizadas de acordo com um código alfanumérico. As duas primeiras letras (EF) indicam a etapa da educação básica, nesse caso, ensino fundamental; os dois primeiros números (67) indicam o ano ou ciclo a que essa habilidade corresponde, que, nesse exemplo, são os sextos e os sétimos anos; as letras LP designam o componente curricular Língua Portuguesa; e os números finais indicam a posição da habilidade no documento, não havendo nenhuma relação de hierarquia entre elas.

leitura, a seguinte habilidade traz, pela primeira vez, o haicai como um exemplo de forma poética a ser explorada no interior do campo artístico-literário:

**(EF89LP33)** Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como o *haicai*), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2019, p. 187, grifo nosso)

Nessa habilidade, voltada para os oitavos e nonos, há uma abrangência na orientação para se trabalhar com poesia. Destacamos aqui o que deve ser levado em consideração na leitura de poesia: autonomia e estratégias adequadas aos objetivos de leitura (que podem ser diferentes para cada leitor). É verdade que a habilidade possui como foco a diversidade de gêneros literários ofertados aos estudantes. Nesse sentido, o haicai é sugerido como tipo de forma fixa. Isso nos leva a questionar o seguinte: será que não permanece o apelo à forma?

Em outra passagem, ainda na mesma página, o haicai é mencionado mais uma vez. Nessa ocorrência, a poesia serve de objeto para a prática de produção de textos. Transcrevemos a habilidade a seguir:

**(EF89LP36)** Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, *haicais*, líras, microrroteiros, lambe-lambe e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. (BRASIL, 2019, p. 187, grifo nosso)

Como já apontamos anteriormente, há na habilidade citada a ideia de se trabalhar com poemas de forma criativa, nesse caso, parodiando-os. O haicai entra no rol da diversidade de formas poéticas que devem se fazer presentes nas aulas de leitura literária. Contudo, não se deixa de fazer menção aos recursos expressivos que constituem os poemas.

Em suma, na nossa breve análise, para o ensino de leitura literária de poesia, notamos uma ênfase nos aspectos formais, vistos sempre como elementos de expressividade. Se é leitura a prática em questão, os aspectos citados aparecem; se é produção de texto, está lá também a menção a esses recursos. Isso não é negativo, pois a poesia alia forma à expressão. E evidentemente, como já aponta Pinheiro (2018), se algo nos toca, nos emociona nos poemas, é

porque um recurso expressivo foi mobilizado para isso. Todavia, ressaltar esse aspecto formal a todo momento, não pode nos conduzir a lidar com o poema como pretexto para o ensino de outras questões, que se distanciam da formação do gosto e do prazer em ler?

Apesar disso, o documento deixa em aberto, como já visto, algumas possibilidades para instaurar, nas práticas de leitura literária, o sujeito leitor como centro desse tipo de leitura na escola. E não apenas isso. A BNCC, em diversos momentos, trata também a leitura do texto literário como uma possibilidade de diálogo com o outro e, por nossa conta, diríamos também como (re)construção de si. Em uma de suas passagens, ao tratar do campo artístico-literário, nos deparamos com as seguintes palavras:

[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2019, p. 139)

Essa passagem está em sintonia com o que já discutimos sobre a constituição do texto do leitor e a leitura como retorno a si, apontada por Jouve (2013) e muito bem expressa por Xypas (2018), quando diz que, no processo de leitura, sair de si e voltar para si, por meio do outro, oportuniza o encontro do leitor consigo mesmo. Desse modo, a BNCC, em decorrência de suas próprias lacunas, permite que o ensino da leitura literária de poesia abrace a subjetividade do leitor, estimule sua criatividade no processo de apropriação do poema e propicie a fruição e a experiência estética.

Com isso, talvez seja possível construir leitores, que, no sentido atribuído por Michele Petit, significa “como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos” (PETIT, 2013, p. 31). Dito isso, no capítulo seguinte, analisamos um livro didático de Língua Portuguesa, adotado pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, com a finalidade de verificar a presença do haicai e a sua abordagem nesses materiais, voltados para os anos finais do Ensino Fundamental.

### 3.4 O HAICAI NA ESCOLA, EM LIVROS DIDÁTICOS

Na primeira seção desta dissertação, ressaltamos por um lado, a produção de haicais, enfatizando uma diversidade de poetas brasileiros que se debruçaram sobre essa poesia de origem nipônica. Por outro lado, é necessário também abordar a questão da recepção. E, para nós, a recepção de obras poéticas, ou melhor, o gosto pela leitura de poesia deve, além de começar em casa, já com canções de ninar e outras, ser estimulado no ambiente escolar. Como instância social, responsável por formar leitores, a escola deve difundir uma diversidade de obras e autores de poesia, incluindo o haikai, já que, como vimos, é uma poesia bastante apreciada por diversos autores da literatura brasileira.

Desse modo, para verificar se o haikai está presente no ambiente que, por premissa, deve formar leitores, recorreremos aos livros didáticos de Língua Portuguesa, (doravante LDP). Para este breve levantamento, especificamente, escolhemos a coleção *Geração Alpha língua portuguesa*, que é apresentada adiante. A partir dela, fizemos um levantamento e ele nos demonstrou a presença do haikai no LDP e, por extensão, na escola. Ainda, neste capítulo, apresentamos a abordagem no tratamento dos haicais realizada por esses materiais, isto é, as atividades solicitadas aos estudantes.

E por que o LDP nos daria essa resposta?

Há quem pense que o LDP norteia, em muitos casos, a prática de diversos professores no país, constituindo-se em um material essencial nas aulas de leitura. No texto “Livro didático: do ritual à ultrapassagem”, Silva (1996, p. 10), de maneira bastante crítica, afirma que “o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores”. Dessa forma, o autor, que defende mais a autonomia do professor no planejamento das suas aulas, tacha o LD como uma espécie de “muleta”, sem a qual a aula não transcorre.

Na sua tese de doutorado, que trata da relação entre o LDP e a formação inicial do professor de português, Lima (2015), em um capítulo específico sobre a história e o uso do LDP, também chama a atenção para a importância desse material, a ponto de que, se quisermos reconstituir a história da educação brasileira, no que concerne às suas práticas e saberes, seria possível por meio da análise de LD's ao longo do tempo. Desse trabalho, dentre várias passagens interessantes, destacamos o seguinte trecho:

[...] o livro didático, nas escolas brasileiras, dita o conteúdo a ser ensinado, funciona como currículo a ser seguido. E, como sabemos mais ainda, o

conteúdo abrigado no livro didático de português (e de todas as disciplinas) é apenas uma síntese/sistematização do conhecimento e da cultura socialmente produzidos (LIMA, 2015, p. 61)

No entanto, essa visão sobre o LDP não é unânime. Bunzen (2009), na sua tese de doutorado, na qual estuda a relação entre o projeto autoral do LDP e o projeto autoral da aula, aponta que as práticas escolares locais são bastante complexas, pois os materiais didáticos e os instrumentos normativos, no âmbito das salas de aulas, são ressignificados, reapropriados nas ações cotidianas dos docentes. Desse modo, não se pode atribuir ao LDP um papel definidor do currículo: “[...] o livro não seria necessariamente a ‘voz do professor’ e ‘responsável pela progressão da aula’ ou de ‘todo o itinerário’, uma vez que essas são questões tão locais e singulares do currículo que só podem ser analisadas em contextos específicos do currículo no/do cotidiano escolar” (BUNZEN, 2009, p.65).

Na perspectiva de Bunzen (2009), o currículo é determinado pela prática dos agentes que fazem o cotidiano escolar. Por isso, ele postula que, nessa prática cotidiana, o professor é o autor das suas aulas, porque a ele cabe decidir, selecionar, organizar os materiais e conduzir o processo didático.

Apesar de concordarmos com Bunzen (2009), pensamos que, através do LDP, é possível elaborarmos uma ideia de como alguns objetos de conhecimento são representados em determinada época e lugar. Em outras palavras, por meio da análise de um LDP, podemos elaborar um quadro dos conteúdos que são esperados para uma determinada etapa da educação básica.

É possível também verificar concepções e abordagens para determinado conteúdo. E, com isso, podemos, pelo menos, compreender as perspectivas de ensino, vigentes em um determinado momento histórico, mesmo sabendo que isso é a ponta do *iceberg*, e o currículo, na dinâmica escolar, apresenta uma complexidade de facetas. Desse modo, recorreremos ao LDP para analisar as expectativas, as concepções e abordagens em torno da poesia e, especificamente, do haicai.

Como já dito, selecionamos a coleção *Geração Alpha língua portuguesa*, que foi aprovada pelo PNLD-2019. Antes de apresentá-la, é necessário destacar alguns pontos sobre o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, relativo aos anos de 2019 e 2020, a fim de compreendermos a dimensão que tal programa assume no cenário educacional brasileiro.

Sendo assim, como consta no site do FNDE<sup>12</sup>, o PNLD constitui-se como um programa que adquire e distribui livros didáticos a estudantes em todas as etapas da educação básica: a educação infantil, os anos iniciais e finais da educação fundamental e também o ensino médio. Desde 1985, de acordo com Lima (2015), o PNLD tem sido responsável por: orientar o processo de produção; e avaliar esses materiais, no intuito de fazer as indicações dos livros adequados a serem adotados pelas escolas públicas em todo o país.

Ainda, segundo Lima (2015), o processo de seleção das obras, que serão compradas e distribuídas às escolas, é coordenado por diversas universidades públicas, excluindo a participação do professor da educação básica, a quem se destina, juntamente com os estudantes, o uso de tal material. Concordamos com a autora, quando ela afirma que essa exclusão do professor, nesse processo, acusa uma crença na formação deficitária desse profissional, intensificando o processo de desvalorização docente.

Assim, do resultado dessa seleção, feita por professores universitários, surge o Guia do Livro Didático, que é composto por uma série de resenhas, elencando as qualidades – no sentido positivo e negativo – dos livros analisados. A função dessa resenha é auxiliar os professores da educação básica na escolha das obras que a escola adotará (LIMA, 2015).

No ano de 2020, segundo informações da página do FNDE na internet, o PNLD atendeu 123.342 escolas, resultando em um total de 32.010.093 alunos de educação básica, incluindo desde a educação infantil até o ensino médio. No âmbito dos anos finais do ensino fundamental, que é o público alvo de nossa proposta, foram gastos mais de 696 milhões de reais com a compra de 80.528.321 exemplares, atendendo mais de 10 milhões de estudantes em todo país. Esses números, portanto, nos situam na real dimensão que tal programa, ou particularmente, o livro didático, exerce na educação brasileira<sup>13</sup>.

É válido ressaltar que o PNLD 2020, voltado para os anos finais do ensino fundamental, terá a partir desse ano a validade de quatro anos, diferentemente da execução dos programas anteriores, em que o prazo era de três anos. Isso significa que o professor deverá trabalhar com o mesmo material até 2024.

É, no contexto de um programa tão gigantesco, em termos de abrangência e também financeiros, que a coleção de LDP, por ora aqui abordada, se insere. Das seis coleções de língua

---

<sup>12</sup> O FNDE é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o qual é responsável por executar diversos programas no âmbito do Ministério da Educação, tal como o PNLD. As informações aqui apresentadas podem ser consultadas no portal do FNDE: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

<sup>13</sup> Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 30 out. 2020.

portuguesa, voltadas para os anos finais do ensino fundamental e aprovadas no PNLD-2020, escolhemos a *Geração Alpha língua portuguesa* (2018), obra de autoria coletiva. E por que fechamos nossa escolha em apenas essa coleção?

Primeiramente, escolhemos uma coleção com avaliações positivas no Guia de Livro Didático. Observemos o que se afirma sobre a coleção escolhida na resenha, disponível no guia de livro didático do *PNLD 2020: Língua Portuguesa*:

Relacionada à BNCC, a coleção traz estruturação articulada entre campo de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e respectivas habilidades. Apresenta-se em unidades didáticas, compostas por textos de diferentes gêneros, inclusive multimodais, pertencentes a diferentes domínios discursivos como, por exemplo, poemas, narrativas, lendas, cordel, dramáticos, mitos, reportagens, notícias, entrevistas, histórias em quadrinhos, anúncio publicitário, infográficos, explorados com abordagem que enfatiza tanto os elementos estilísticos e a construção textual quanto aspectos discursivos como suporte, contexto de produção e de circulação, interlocutores, modos de interação e finalidades (BRASIL, 2019, p. 130)

Nesse trecho, ressalta-se a afinidade da estrutura da coleção com a proposição da BNCC (2017). Além disso, enfatiza-se a diversidade de gêneros textuais como pontos favoráveis ao projeto da coleção. E, por fim, também é dado destaque a abordagem dada a esses gêneros.

Dito isso, sabemos que essa avaliação é definidora dos livros que serão alvos da escolha nas escolas. Sendo assim, a coleção, em questão, está presente, de fato, em muitas aulas de leitura no nosso país. Isso pode ser constatado ao verificarmos, logo abaixo, alguns dados que dizem respeito à compra dessa coleção.

Ainda segundo as informações do portal do FNDE, no tocante aos dados do PNLD 2019, cuja compra de materiais diz respeito a 2020, foi utilizado para aquisição de 1.776.874 exemplares um montante de mais de vinte cinco milhões de reais, entre manual do professor e livro do aluno da coleção *Geração Alpha língua portuguesa*, como podemos observar na tabela 1.

Tabela 1 - Valores e quantidade de exemplares: Geração Alpha Língua Portuguesa

<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Tipo</b>	<b>Etapa de ensino</b>	<b>Qtd. de exemplares</b>	<b>Valor total (R\$)</b>
<i>Geração Alpha Língua Portuguesa</i>	Edições SM Ltda	Manual do professor	Ensino Fundamental	34.984	626.550,12
<i>Geração Alpha</i>	Edições SM Ltda	Livro do aluno	Ensino Fundamental	1.741.890	24.765.473,90

<i>Língua Portuguesa</i>					
<b>Total</b>				1.776.874	25.392.024,02

Fonte: Dados do PNLD 2019-2020 (FNDE, 2020)

Esses números dão uma noção da tamanha importância desses materiais, pensando de maneira quantitativa. Essas obras podem chegar nas mãos de mais de um milhão de alunos e professores em todo o país. Isso é um dado suficiente para justificar a escolha dessa coleção no intuito de verificar a presença dos haicais na escola brasileira.

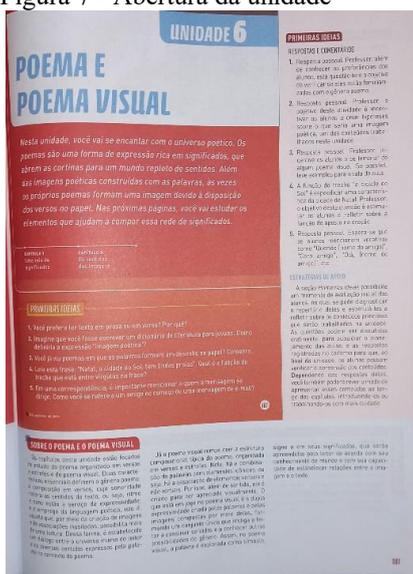
Como já dissemos, esses livros chegam à escola e uma das escolhas da escola em que atuamos, a saber, Escola Municipal Vereador Antônio Januário, foi a coleção *Geração Alpha língua portuguesa*. Por estar presente diretamente no contexto em que pesquisamos e desenvolvemos nossa práxis didática, escolhemos essa coleção para análise da presença dos haicais na sala de aula, bem como é dada a abordagem pelos autores da coleção.

Assim, antes de chegarmos aos haicais, é preciso apresentar brevemente como se estrutura os livros dessa coleção. Para isso, tomamos como exemplo o livro do oitavo ano, no qual encontramos as atividades com haicais, como é exposto mais adiante.

A *Geração Alpha língua portuguesa* é dividida em quatro volumes, sendo cada um desses volumes dedicados a uma turma específica dos anos finais do ensino fundamental. Os livros dessa coleção são organizados por unidades que, por sua vez, se estruturam em capítulos.

A divisão das unidades é feita por gêneros textuais, por exemplo, na unidade 6 do livro do oitavo ano, o tema da unidade são os gêneros poema e poema visual, confira figura 7. Cada unidade é introduzida por uma página que lista os conteúdos a serem trabalhados nela, seguido por uma leitura de imagem que está relacionada a alguma temática abordada pelos textos que se farão presentes ali.

Figura 7 - Abertura da unidade



Fonte: Paiva et. al. (2018, p.181)

Nessa abertura, também é feita uma pergunta, chamada de “Questão de valor”, buscando refletir sobre questões sociais, valores e ética. Nessa unidade, como pode ser visualizado na figura 8, é questionado ao estudante se a arte pode mudar a forma como a realidade é vista.

Os quatro volumes – os livros do sexto, sétimo, oitavo e nono ano – apresentam oito unidades, que são divididas em capítulos. Na maioria das vezes, cada unidade possui dois capítulos, mas há outras que são formadas por três. Contudo, o padrão está entre dois a três capítulos.

Figura 8 - Leitura de imagem

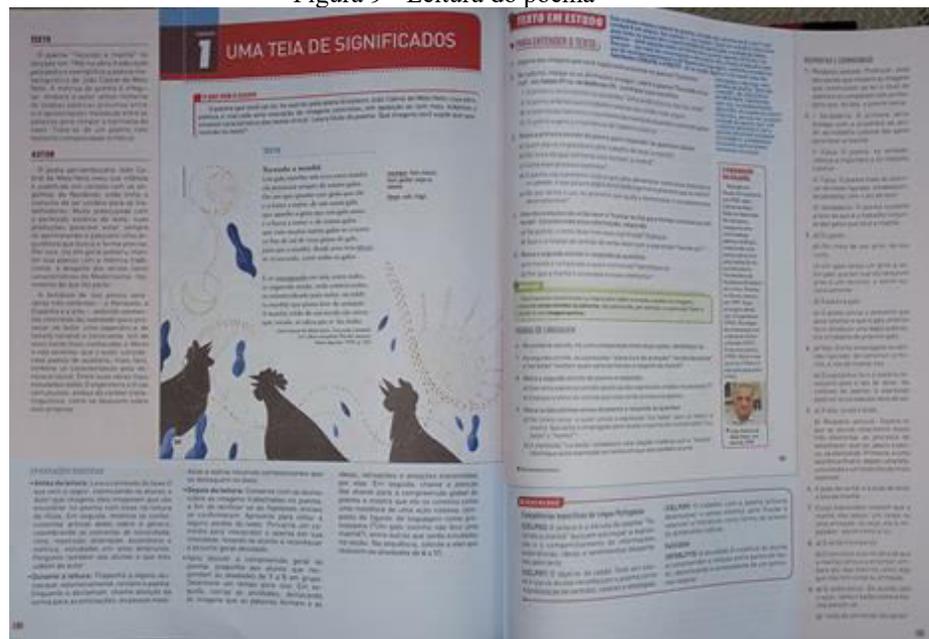


Fonte: Paiva et. al. (2018)

Quanto à organização dos capítulos, como podemos ver na figura 8, eles se iniciam com um boxe, intitulado “O que vem a seguir”, cuja função é apresentar algumas informações sobre o texto a ser lido, possibilitando a construção de hipóteses e ativando os conhecimentos prévios dos estudantes, o que configura uma atividade de pré-leitura. Podemos observar, pela figura 8, que, após ler algumas informações sobre a imagem poética, os discentes são orientados a ler o título do poema e são questionados sobre as imagens suscitadas por esse título.

Após isso, há a leitura de um texto do gênero a ser trabalhado naquela unidade, conforme a figura 8. Nesse capítulo, o texto a ser lido é o poema “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto.

Figura 9 - Leitura do poema



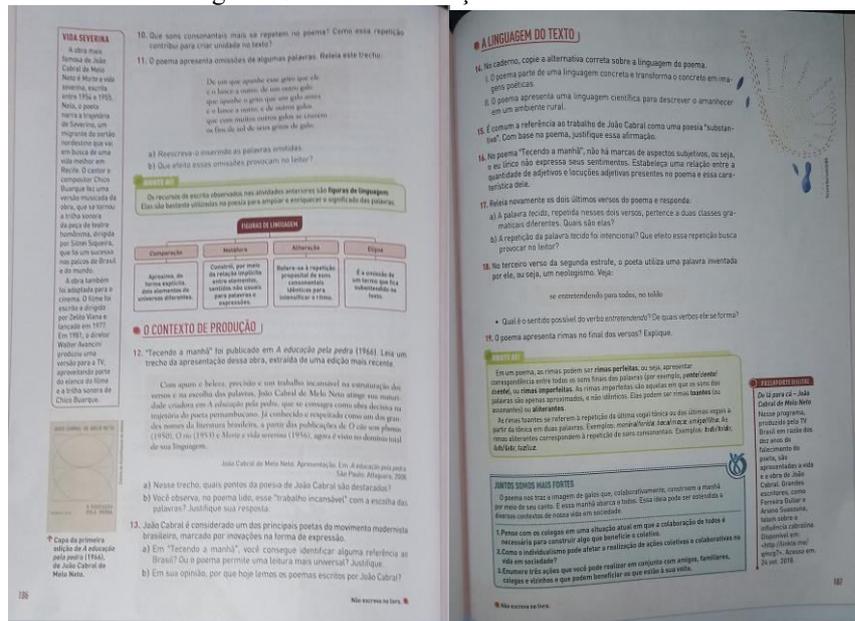
Fonte: Paiva et. al. (2018)

Após essa leitura, há uma seção designada “Texto em estudo”, que é subdividida em: “para entender o texto”, com perguntas destinadas a questões de compreensão do texto (confira figura 6); “o contexto de produção”, com algumas questões voltadas para o momento histórico de produção do texto; e “a linguagem do texto”, com atividades que visam analisar aspectos linguísticos do texto (confira figura 9).

Constituem também os capítulos as seguintes seções: “Uma coisa puxa a outra”, em que se oferece outros textos de gêneros diversos para dialogar com o texto principal do capítulo; “Língua em estudo”, cujas atividades objetivam o trabalho com os aspectos gramaticais da língua; “Escrita em pauta”, que disponibiliza uma série de exercícios sobre questões ortográficas, pontuação e outros elementos da modalidade escrita formal da língua; e, por fim,

“Agora é com você!”, na qual os estudantes são instigados a produzir um texto do gênero em estudo na unidade.

Figura 10 - Divisão da seção "Texto em estudo"



Fonte: Paiva et. al. (2018)

Para fechar as unidades, é ofertado aos estudantes duas seções a mais: “Investigar”, com atividades sobre metodologia de pesquisa científica; e “Atividades integradas”, que constituem um conjunto de atividades para revisar os conteúdos trabalhados, e também há a retomada da “Questão de valor”, que abre a unidade.

Por fim, as obras dessa coleção também apresentam um apêndice ao final, chamado de “Interação”, na qual há a sugestão de dois projetos coletivos, um por semestre. Assim, por exemplo, no livro do sexto ano, um dos projetos é a construção de um grêmio estudantil.

Em relação às concepções e teorias que sustentam a coleção, notamos, ao folhear o manual do professor, que a coleção se organiza em torno da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, documento que orienta as práticas pedagógicas da educação infantil ao ensino médio, a fim de unificar as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica em todo o território nacional. Tal como defende o referido documento, o texto é adotado como ponto de partida das aulas no componente curricular Língua Portuguesa.

Os autores da *Geração Alpha língua portuguesa* iniciam a apresentação de seus pressupostos teóricos a partir das teorias de aprendizagens que focam nas competências, inspirando-se em Perrenoud. Assumem a defesa da educação voltada para o desenvolvimento de valores. E defendem também a interação entre as diversas disciplinas, a fim de dar sentido aos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Os autores partem de uma concepção de linguagem enunciativa-discursiva, na qual os discursos se originam de uma prática concreta através de ação dos sujeitos sociais, que atuam com objetivos específicos numa dada situação. Para tanto, é tomado como base as recomendações de Geraldi, para quem o ensino de línguas deve priorizar as situações comunicativas associadas às esferas públicas de uso da linguagem (GERALDI *apud* PAIVA *et. al.*, 2018). Com isso, segundo os autores, é possível associar os textos aos seus contextos, bem como promover o desenvolvimento de habilidades em conjunto com as práticas de leitura, escuta e produção textual, propiciando a formação de um sujeito que pode intervir no mundo através da linguagem.

Com base nessas concepções, os autores expõem suas perspectivas teóricas para o trabalho com os quatro eixos de ensino de língua materna. Como o nosso trabalho se centra no eixo de leitura, damos ênfase ao que expõem os autores sobre esse eixo.

Há, portanto, nessa coleção, uma compreensão da leitura como construção de significados entre interlocutores, segundo consta o manual do professor. Com o aporte teórico de Délia Lerner, defende-se a existência de comportamentos leitores, que podem ser objetos de ensino-aprendizagem e estão divididos em duas dimensões: a social e a psicológica.

Segundo apontam os autores (2018), a primeira dimensão diz respeito à publicização de leituras, como a ação de comentar ou compartilhar o que se leu. A segunda dimensão diz respeito às ações cognitivas que o indivíduo realiza para construir os sentidos de um texto, como, por exemplo: antecipar passagens de um texto ou identificar-se com a posição do autor. Com isso, é possível, ainda de acordo com as autoras, propiciar que os estudantes reflitam sobre as diversas práticas e usos da escrita existentes na sociedade (PAIVA *et. al.*, 2018).

Diante do exposto, ainda segundo os autores da coleção, o objetivo da proposta de leitura do material didático em análise é:

[...] possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente, de modo que os alunos se tornem leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem e de desenvolver o gosto e o apreço pela leitura. Por esse motivo, a coleção oferece uma coletânea de textos que reúnem importantes nomes da literatura nacional e da literatura estrangeira, além da ampla variedade de gêneros, em um movimento de ampliação e de repertório. (PAIVA *et al.*, 2018b)

Nota-se que a proposta dos autores é desenvolver a competência leitora e também o gosto pela leitura, valorizando a formação do leitor. Os autores acreditam que a variedade de gêneros e de autores diversos, incluindo os nomes nacionais e internacionais, é fundamental

para isso. Estamos de acordo com esse objetivo, pois a escola tem o papel de constituir leitores mais proficientes e atuantes na sua realidade social.

No entanto, sabemos que a leitura de poesia não se limita apenas a essas questões. Como aponta Pinheiro (2018), inspirado em T. S. Eliot, a fruição de poesia deve assegurar o prazer e não apenas isso. Ler poesia é uma forma de, prazerosamente, entrar em contato com uma experiência nova, que desperta a emoção e a sensibilidade do leitor (PINHEIRO, 2018). Por isso, ao nosso ver, é fundamental atrelar ao ensino de leitura literária de poesia à emoção e a criatividade do sujeito leitor, tal como defendem alguns estudiosos da leitura subjetiva, como Rouxel (2013), Langlade (2013), Jouve (2013) e Xypas (2018; 2020), pois a leitura de poesia, para nós, envolve uma implicação do sujeito leitor diferenciada de outros gêneros textuais.

Dito isso, é necessário considerar que, mesmo não constituindo um eixo do ensino de língua materna, faltam, na coleção, reflexões teóricas que discutam o trabalho com o texto literário, que possuem suas especificidades, sobretudo a poesia. Não foi possível encontrar uma discussão sobre a importância e a finalidade de ensinar literatura, ou melhor, de ler literatura na escola, a despeito de, como veremos adiante, ser os textos literários bastante presentes nas obras da coleção. Na nossa visão, as teorias linguísticas são fundamentais, porém, elas, por si só, não conseguem responder questões essenciais do fenômeno literário.

Feito essa descrição das obras, passemos ao cerne das nossas discussões, que é o levantamento da presença/ausência dos haicais na escola brasileira, via livro didático. Para tanto, em primeiro lugar, contamos nas duas coleções a quantidade de poesia presentes nessas obras, considerando as mais diversas formas de poesia, a saber, cordel, poema visual, poesia lírica, haicais, entre outras. Observamos, a partir disso, se há e como são feitas as propostas de tratamento pelas atividades dos haicais. Ao encontrar atividades com a leitura de haicais, descrevemos como elas se organizam, focalizando o que é solicitado aos alunos para fazer, a partir da leitura desse terceto de origem japonesa.

Sendo assim, com base nos nossos levantamentos, elaboramos a tabela 2. Nela, é possível perceber que a poesia, em geral, possui uma presença notável nas obras da coleção escolhida por nós. Dos 101 textos literários, entre fragmentos e textos integrais, 54 são poesias de formas diversas, tais como: cordel, classificados poéticos<sup>14</sup>, poesia lírica tradicional, poema visual, sonetos etc. Isso difere do que afirmava Pinheiro (2005), em um estudo sobre os

---

<sup>14</sup> O classificado poético é uma criação da poeta Roseana Murray. Com base no gênero classificados de jornais, a escritora carioca mescla a estrutura desse gênero jornalístico com linguagem e temáticas de cunho poético. Os poemas podem iniciar com a ideia de um anúncio, de uma busca ou de uma venda de algo inusitado, tal como um sentimento, uma emoção, um lugar imaginário, etc.

desencontros entre poesia e LDP, no qual esse autor criticava a baixa quantidade de poesias nos materiais didáticos, é notável que a poesia já ocupa uma parcela bem significativa dos textos presentes no LDP em análise.

Por sua vez, a poesia haikai está presente, mas representa uma pequena parcela do total de poesias que constam nesses materiais: encontramos 4 haicais especificamente no livro do oitavo ano, conforme pode ser visualizado na tabela 2.

Tabela 2 - Presença de poesia e de haicais no LDP

<b>COLEÇÕES POR ANO</b>	<b>OUTRAS FORMAS POÉTICAS</b>	<b>QTD. DE HAICAIS</b>	<b>TOTAL DE POESIA P/ VOLUME</b>
<i>Geração Alpha – 6º ano</i>	16	0	16
<i>Geração Alpha – 7º ano</i>	9	0	9
<i>Geração Alpha – 8º ano</i>	21	4	25
<i>Geração Alpha – 9º ano</i>	4	0	4
<b>TOTAL</b>	50	4	54

Fonte: Dados do autor (2020)

A leitura da tabela mostra que os volumes que apresentam uma maior quantidade de poesias são: os dos oitavos (25) e sextos anos (16). Verifica-se que há também uma queda na presença de poesias para o nono ano, abrindo-se espaço para outros tipos textuais como: o narrativo (conto psicológico e conto social, na unidade 1 e crônica na unidade 2), o dramático (roteiro de tv e roteiro de cinema na unidade 5); o expositivo (reportagem na unidade 3, reportagem de divulgação científica e infográfico na unidade 4); e o argumentativo (*vlog* de opinião na unidade 2, artigo de opinião na unidade 6, resenha crítica na unidade 7 e anúncio publicitário e de propaganda na unidade 8).

Dito isso, retomando à questão do haikai, podemos afirmar, com base nesse levantamento, que é notável que, apesar da baixa representatividade<sup>15</sup>, o poemeto nipônico se faz presente entre os conteúdos de leitura, destinados aos anos finais do ensino fundamental. A pergunta que se faz a partir deste momento é: qual o tratamento dado ao haikai por esses materiais? Em outras palavras, o que é solicitado aos estudantes, quando o haikai se faz presente sob seus olhos – e pelos demais órgãos dos sentidos – através desse LDP?

<sup>15</sup> Caracterizamos como “baixa representatividade”, pois, em uma relação de comparação com outros gêneros mais recorrentes nos quatro livros da coleção, o haikai só aparece em um dos volumes.

Antes de tentar responder a essas questões com a análise das atividades do material didático, é necessário acrescentar que a relação LDP e poesia sempre foi perpassada por alguns problemas. Lajolo (2002) atesta que, já em 1904, alguns poetas e estudiosos criticavam o tratamento dado ao poema pela escola, mostrando que, muitas vezes, o trabalho com poemas não tem como foco os objetivos precípuos de um texto literário, isto é, proporcionar o prazer, a fruição estética. Muitas vezes, o poema tem servido para classificar as formas morfológicas e sintáticas da língua, deixando para trás uma série de elementos essenciais para favorecer a experiência com a palavra poética, como o ritmo poético, por exemplo.

Pinheiro (2005) também aponta esse problema no texto sobre o qual trata dos desencontros entre a poesia e LDP. O estudioso, que possui uma longa experiência em pesquisas sobre a relação poesia e escola, vai além dessa problemática do uso da poesia como pretexto para classificar itens gramaticais, mostrando um exemplo de uma atividade em um LDP que indica que o poeta poderia substituir uma sucessão de nomes próprios por um único substantivo genérico. Assim, nos perguntamos, juntamente com Pinheiro (2005, p. 69): “Se o tivesse feito o poema não sairia perdendo?”.

Essas questões, apontadas tanto por Lajolo (2002) quanto por Pinheiro (2005), ainda são pertinentes na análise de um material didático, pois um trabalho de dissecação gramatical de um poema distancia muito da proposta do ser da poesia, parafraseando o título do livro de Bosi (2000), que existe, como já mencionamos, *a priori*, para provocar emoção, beleza, prazer estético. Seu propósito é comunicar uma experiência íntima de maneira que o leitor a reviva por meio de todos os recursos imagéticos, rítmicos e melódicos envolvidos na áurea poética (PINHEIRO, 2018).

Diante disso, para analisar as questões/tarefas solicitadas aos estudantes no LDP em análise, nos baseamos em Xypas (2020) que, fundamentando-se em Giasson, propõe o seguinte: as perguntas fundamentais no ensino de leitura literária são aquelas voltadas para ensinar a ler textos literários e não para avaliar o que foi lido, pois as primeiras se voltam para o processo de leitura, permitindo que os estudantes tomem consciência dos significados – e também dos efeitos estéticos produzidos pelos textos literários – construídos. Se o objetivo é formar leitores, esse tipo de pergunta é mais interessante, pois favorece o desenvolvimento de fatores singulares da compreensão do lido pelo sujeito leitor. As perguntas voltadas para avaliar possuem o seu lugar no ensino, porém, como se limitam ao que está na superfície do texto, não possibilitam a criatividade do leitor.

Giasson, citado por Xypas (2020), aponta uma série de taxonomias de perguntas e respostas para o ensino de leitura. Aquela autora, com base em outros teóricos, ainda segundo

Xypas (2020), expõe duas categorias de respostas: aquelas que se podem identificar no texto e as que se originam da cabeça do leitor. Assim:

Para as respostas que se encontram no texto, o autor [Raphael e outros] apresenta duas categorias: a do *Está aqui* e a de *Pense e procure*. Quanto às respostas que provêm da cabeça do leitor, [...] apresenta as categorias: o *autor e você* e a da categoria *Apenas você*. Dito com outras palavras, a categoria do *Está aqui* compreende que a resposta se encontra em uma frase do texto; a *Pense e procure* compreende que a resposta está no texto, mas precisa ser procurada em várias frases do texto. E no tocante à resposta que provêm da cabeça do leitor, temos as categorias: o *autor e você*, ou seja, combine o que você sabe e o que o autor diz; e a categoria *Apenas você*, induza o aluno a utilizar seus próprios conhecimentos. (XYPAS, 2020, p. 7-8, grifos da autora)

Temos, desse modo, quatro categorias de respostas que se enquadram nas duas categorias maiores. Para nosso trabalho de análise das questões, essas quatro categorias de respostas nos ajudam a compreender melhor o que se solicita aos estudantes, quando os interrogamos. Todas essas categorias são essenciais para um trabalho com leitura, entretanto, as que visam identificar apenas elementos dos textos estão mais voltadas para a avaliação. Dessa forma, influenciam menos no processo de formação do sujeito leitor de literatura.

Como já dissemos, encontramos atividades com haicais na coleção *Geração Alpha língua portuguesa* (PAIVA *et. al.*, 2018), no livro do oitavo ano, especificamente na unidade 6, cujo tema é o estudo dos gêneros poema e poema visual. No primeiro capítulo dessa unidade, o texto principal, alvo da leitura e também da produção textual, pertence ao gênero poema. No segundo, trabalha-se com poema visual.

Nesse primeiro capítulo, cujo texto principal trabalhado na seção “Texto em estudo”, é o poema “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto (confira figura 8), encontramos seis haicais, na seção “Uma coisa puxa a outra”. A ideia dessa seção, como o título sugere, é propiciar o diálogo entre o texto principal do capítulo com outros textos de gêneros diversos, segundo o manual do professor. Assim, observamos que, em duas páginas, o gênero haicai é conclamado a dialogar com o poema do poeta pernambucano.

A proposta de atividade com os haicais, como pode ser observado na figura 10, inicia-se questionando os estudantes sobre o conceito de haicai: “Você sabe o que é um haicai?” (PAIVA *et. al.*, 2018, p. 188). Logo em seguida, há uma explicação do conceito e origem de haicai em um único e curto parágrafo, voltado apenas para introduzir aquele tipo de poesia. E esse conceito é aprofundado no decorrer das atividades. Nessa mesma página, há um box que busca sistematizar a questão da temática dos haicais.

Figura 11 - Atividades com haicais 1

**LIMA COISA PUXA OUTRA**

### Haicais

Você sabe o que é um haikai?

É um poema curto que apresenta forma fixa e tem origem na cultura japonesa. Os haicais são compostos necessariamente de três versos. Em geral, o primeiro e o último possuem cinco sílabas poéticas cada um, e o segundo possui sete sílabas poéticas.

1. Leia os dois haicais a seguir, de autoria de Alice Ruiz, poeta, compositora, publicitária e tradutora brasileira.



**A TEMÁTICA DOS HAICAIS**

A temática abordada nos haicais geralmente se relaciona à natureza ou ao cotidiano e representa cenas fugazes. É uma espécie de foto de um instante, convertida por meio da linguagem verbal. Essas imagens podem representar questões mais profundas, ou apenas fazer referência a poesia do momento capturado. Os haicais costumam representar duas imagens que, justapostas, formam um sentido. Esses elementos são em geral dispostos com sutileza, uma vez que não são necessariamente explicitados.

vespa no vidro  
sobe, cai, volta e sobir  
por toda a viagem

depois da queimada  
as árvores florescem  
em outra direção

Alice Ruiz, *Outro silêncio*, São Paulo: Itaú Companhia, 2012.

- Haicais costumam ser associados a elementos da natureza. Identifique os elementos da natureza presentes nesses haicais de Alice Ruiz.
- O livro *Outro silêncio* é dividido em quatro seções, cada uma nomeada por uma estação do ano. Os haicais que você leu estão na seção Primavera. Qual é a possível relação entre esses haicais e a seção em que se encontram?
- Uma das características dos haicais é apresentar a justaposição de duas imagens. Identifique as imagens presentes em cada um dos haicais acima.
- A viagem mencionada no primeiro haikai é empreendida pela vespa ou pelo eu lírico que a observa? Justifique.
- Os haicais são poemas essencialmente metafóricos, pois utilizam a semelhança de sentido entre dois termos e usam a imagem para revelar uma reflexão a respeito da vida.
  - No primeiro haikai, o movimento da vespa no vidro tem semelhança com qual aspecto da vida humana?
  - E, no segundo haikai, o que o florescimento das árvores em outra direção tem semelhança com o qual?
- Quanto à forma, ambos os haicais apresentam pequenos desvios em relação ao padrão de versos de cinco, sete e cinco sílabas poéticas, nessa ordem. Explique essa afirmação.
- Com base nos textos lidos, o que se pode afirmar sobre a linguagem dos haicais? Há emprego de vocabulário erudito ou corriqueiro?
- Os haicais estudados possuem algum sistema de rimas? Explique.

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Leia os haicais da atividade 1 com os alunos, questionando-os sobre as possíveis interpretações desses textos. Chame a atenção deles para a temática dos poemas. Fale, ainda, sobre origem deles, que é a tradição japonesa, e sobre a temática associada à contemplação da natureza e do elemento do item e, retorne os conhecimentos dos alunos sobre a metáfora e peça que identifiquem como ela ocorre nos poemas. Compare como a metáfora foi elaborada nos haicais com a forma como essa figura de linguagem aparece no poema de João Cabral de Melo Neto. Compare também esses textos em relação à linguagem e à temática, evidenciando as diferenças entre eles: em João Cabral, há metáforas mais complexas, enquanto nos haicais de Alice Ruiz, a linguagem é mais coloquial e a temática é mais simples.
- Na atividade 2, peça a um voluntário que leia os haicais em voz alta. Em seguida, questione os alunos sobre o que entenderam desses textos. Pergunte ainda quais imagens são expressas nesses textos e que sensações elas transmitem. Aproveite para retomar a divisão do livro *Outro silêncio* em quatro partes, em referência às estações do ano, a fim de que identifiquem a que estação/seção do livro esses haicais estão associados.
- Na atividade 4, explore a resenha com os alunos para que a relação de oposição entre o haikai e a velocidade das grandes cidades fique clara.

Fonte: Paiva et. al. (2018, p.188)

Na primeira questão, dividida em oito itens, solicita-se aos discentes que, primeiramente, leiam dois haicais, escritos por Alice Ruiz. A grosso modo, o primeiro haikai põe em evidência os movimentos de uma vespa no vidro, observados por eu lírico que não sabemos quem é. Já o segundo, faz menção a um cenário em que árvores estão se recuperando após uma queimada.

Dito isso, como já foi mencionado, categorizamos as perguntas do LDP para fins de análise, de acordo com a tipologia proposta por Giasson, citado por Xypas (2020). Assim, construímos o quadro 1, para discutir o que se está solicitando aos estudantes, quando se trabalha com a poesia haikai no LDP. Na coluna esquerda, listamos as categorias das perguntas e à direita elencamos, tal como encontramos no LDP, as perguntas.

Quadro 2- Categorias das perguntas, segundo Giasson (apud Xypas, 2020)

<b>Questão 1</b>	
<b>Está aqui</b>	<p>“a) Haicais costumam ser associados a elementos da natureza. Identifique os elementos da natureza presentes nesses haicais de Alice Ruiz.”</p> <p>f) “Quanto à forma, ambos os haicais apresentam pequenos desvios em relação ao padrão de versos de cinco, sete e cinco sílabas poéticas, nessa ordem. Explique essa afirmação.”</p>

	<p>“g) Com base nos textos lidos, o que se pode afirmar sobre a linguagem dos haicais? Há emprego de vocabulário erudito ou corriqueiro?”</p> <p>“h) Os haicais estudados possuem algum sistema de rimas? Explique.”</p>
<b>Pense e procure</b>	<p>“b) O livro <i>Outro silêncio</i> é dividido em quatro seções, cada uma nomeada por uma estação do ano. Os haicais que você leu estão na seção Primavera. Qual é a possível relação entre esses haicais e a seção em que se encontram?”</p> <p>“c) Uma das características dos haicais é apresentar a justaposição de imagens. Identifique as imagens presentes em cada um dos haicais acima.”</p>
<b>O autor e você</b>	<p>“d) A viagem mencionada no primeiro haicai é empreendida pela vespa ou pelo eu lírico que a observa. Justifique.”</p>
<b>Apenas você</b>	<p>e) Os haicais são poemas essencialmente metafóricos, pois utilizam a semelhança de sentido entre dois termos e usam a imagem para revelar uma reflexão a respeito da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No primeiro haicai, o movimento da vespa no vidro tem semelhança com qual aspecto da vida humana?</li> <li>• E, no segundo haicai, o que o florescimento das árvores em outra direção tem semelhança com o quê?”</li> </ul>

Fonte: Paiva *et. al.* (2018, p. 188)

A primeira categoria (confira o quadro 1) diz respeito às perguntas cujas respostas podem ser identificadas em um trecho do texto. Observe-se que, no item a), o estudante só precisa transcrever as palavras ou termos referentes à natureza, mencionadas na superfície dos haicais.

Além disso, são pouco produtivas para a formação do leitor os itens f), g) e h), pois apontam para o uso do haicai como pretexto para estudar questões de ordem formais, tal como apontam Lajolo (2002) e Pinheiro (2005). Entendemos que, com tais questões, a ideia dos autores do LDP é também favorecer a reflexão sobre o gênero, algo relevante no contexto do ensino de língua materna, contudo, não seria interessante deixar para um segundo momento, tais pretensões?

Ainda segundo o quadro 1, encontramos as perguntas que se encontram na categoria “Pense e procure”. No item b) dessa primeira questão, é demandado aos alunos que relacionem os haicais lidos com as estações do ano, uma vez que o livro de Alice Ruiz, de onde foi retirado os textos, é organizado a partir das quatro estações. Já no item c), há outra questão de

identificação da justaposição de imagens, aspecto característico do gênero haikai. Essas questões ajudam os estudantes a construir conhecimentos, a fazer relações e também refletir sobre aspectos dos textos, mas será que propicia o gosto pela leitura e, para além disso, o desenvolvimento de sua criatividade?

Em relação às questões do tipo “O autor e você”, identificamos o item d), no qual se questiona, a partir da leitura do primeiro haikai, quem está realizando a viagem referida no poema. Essa pergunta é bastante interessante, porque oportuniza ao leitor a possibilidade de interpretar o poema a sua maneira, mas também, ao pedir para se justificar, é necessário voltar ao texto para argumentar a partir do que está posto nos versos do haikai.

Por fim, na categoria “Apenas você”, enquadramos o item e), que é dividido em duas questões. Antes das perguntas, há uma explicação sobre a presença de metáfora no gênero haikai. Logo, em seguida, a primeira pergunta refere-se à leitura do primeiro haikai e é solicitado que os estudantes respondam a qual aspecto da vida os movimentos da vespa se parecem. A segunda pergunta, relacionada com a leitura do segundo haikai, indaga sobre a semelhança entre o crescimento das árvores com algum aspecto da vida. Ao nosso ver, tais questões exigem respostas que possibilitem a implicação do sujeito leitor, assumindo a sua dimensão criativa e sensível, caso se assumam uma postura, em sala de aula, de deixar os estudantes livres para responderem realmente a partir de si.

É necessário, entretanto, fazer algumas considerações em relação à segunda pergunta. Para nós, a pergunta precisa ser reelaborada, pois se faz uma longa pergunta, questionando duas vezes desnecessariamente a semelhança do crescimento das árvores em outra direção. Para uma melhor compreensão da questão por parte do estudante, ela poderia ser feita da seguinte forma: e, no segundo poema, a que se assemelha o crescimento das árvores em outra direção?

Como é visível na figura 11, na questão 2, dividida em três itens, o estudante é convidado a ler mais dois haicais da autoria de Alice Ruiz. Sem se aprofundar muito na leitura dos textos, o primeiro haikai apresenta um cenário em que há uma janela aberta e uma cama coberta de folhas secas. O segundo põe em destaque um cenário em que as árvores se desfolham.

Figura 12 - Atividades com haicais 2

2. Leia estes haicais, também retirados do livro *Outro silêncio*, de Alice Ruiz:

janela aberta  
e a sala toda coberta  
folhas secas

lado a lado  
as árvores se alham  
e se desfolham

Alice Ruiz. *Outro silêncio*. São Paulo: Boa Companhia, 2018.

a) Quais imagens foram justapostas em cada um dos haicais?  
b) Que ambiguidade se observa em cada um dos haicais?  
c) À que estação do ano eles provavelmente estão associados? Justifique.

3. Considerando as estações do ano, qual é a diferença entre estes dois haicais?

depois da primavera  
as árvores florescem

lado a lado  
as árvores se alham  
e se desfolham

4. Leia a seguir um trecho de uma resenha do livro *Outro silêncio*, de Alice Ruiz.

**A poética dos espaços mínimos de Alice Ruiz**  
Outro silêncio faz pequenos astros e mostra a força do haikai como ponto de descanso perante a velocidade do mundo. Se a crítica encontra-se em litúrgia de iluminação própria e se estabelece como o nome próprio lido por excelência – o comentário fraco, o diálogo cético –, o percurso do haikai em nosso país também merece integrar o catálogo daqueles que chegam, se reapropriam e permanecem. São Outros silêncios: novo livro de haicais da escritora Alice Ruiz, a mais festejada “praticante” brasileira do gênero, há exatidão uma excelente poética do silêncio, reforçando a estatura do conjunto de sua obra, vencedora de dois Jabutis.

Themas de Alice, como “depois de primavera” as árvores florescem” em outra direção”, entregam uma perspectiva descolada da relação do leitor com o mundo concreto. O que se pretende está mais na semente, na instabilidade do poema, do que a máxima possível com o mínimo de palavras, do que no campo da doutrina.

Daniel Zanella. *Diário de Poeta*, 8 set. 2018. Disponível em: <http://www.guestdopovo.com.br/diario-de-poeta/haikai-a-poetica-dos-espacos-minimos-de-alice-ruiz-9842w0d0w3p7r0v0k0f0a/>. Acesso em: 24 set. 2018.

a) Em que medida expressões como “espaços mínimos”, “pequenos sustos”, “poética do silêncio” e “máxima possível” se relacionam ao gênero poético em que essa obra de Alice Ruiz está inserida? Justifique.  
b) Na linha fina, o autor da resenha classifica os haicais como um “ponto de descanso perante a velocidade do mundo”. Por quê?  
c) Embora não tenha origem brasileira, o haikai é um gênero poético já consagrado em nosso país. Em sua opinião, por que uma forma poética marcada pela brevidade é tão difundida na sociedade contemporânea?  
d) Após conhecer alguns haicais de Alice Ruiz e ler uma resenha, você ficou com vontade de ler o livro *Outro silêncio*? Justifique sua resposta.

**DE OLHO NA BASE**

**Competências específicas de Língua Portuguesa (CEL/P03)** A proposta de ler haicais busca estimular a expressão e o compartilhamento de informações, experiências, ideias e sentimentos despertados pela leitura.

**(CEL/P07)** O trabalho com os haicais visa levar os alunos a reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.

**(CEL/P09)** O estudo dos haicais procura desenvolver o senso estético para fruição e valorizar a literatura como forma de acesso a dimensões lúdicas.

**Habilidade (EFB9LP33)** Esta seção propicia a leitura e a compreensão de haicais, levando em conta características do gênero, com o objetivo de incentivar os alunos a exercitar a habilidade de ler o texto criticamente.

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

2. a) Primeiro haikai: a janela aberta no quarto em que a cama está coberta / as folhas secas cobrindo o quintal, ou a janela do quarto aberta / a cama coberta por folhas secas. Segundo haikai: árvores lado a lado / árvores perdendo as folhas.

b) No primeiro, não se sabe se a cama está coberta por cobertor e o jardim está coberto por folhas ou se a cama está coberta por folhas. No segundo, o pronome se pode indicar um gesto recíproco das árvores se desfolhando ou ser apenas um pronome reflexivo.

c) Ao outono, em razão das folhas secas e caídas.

3. No primeiro haikai, as árvores estão florescendo, simbolizando a primavera. No segundo, as árvores estão perdendo suas folhas, no processo inverso, simbolizando o outono.

4. a) A principal característica do haikai é a concisão, uma vez que ele é composto de apenas três versos. Tendes esses, expressões fazem, de alguma forma, referência ao tamanho dos poemas.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, por capturar um instante quase sempre associado à natureza, o haikai nos convida a parar para observar momento e contemplar algo que pode passar despercebido aos nossos olhos em meio à velocidade do mundo.

c) Resposta pessoal. Professor, comente que, por sua brevidade, o haikai é uma forma poética que pode ser facilmente difundida pelas redes sociais.

d) Resposta pessoal. Professor, incentive os alunos a comentar do que gostaram ou não gostaram nos haicais de Alice Ruiz.

Fonte: Paiva *et. al.* (2018, p. 189)

Após isso, no item a) dessa mesma questão, como pode ser lido no quadro 2, mais uma vez, interroga-se sobre a justaposição de imagens, que caracterizam o gênero haikai: “Quais imagens foram justapostas em cada um dos haicais?” (PAIVA *et. al.*, 2018, p.189), caracterizando um tipo de questão cuja resposta é do tipo “Pense e procure”. Já no item b, os alunos são interrogados sobre a existência de ambiguidade nos dois haicais, exigindo também que o estudante reflita e busque a resposta nos textos lidos.

Por fim, no item c, retoma-se a relação dos haicais com a mudança de estação, questionando sobre a qual estação os haicais lidos estão relacionados. Esse tipo de pergunta exige do estudante que associe seus conhecimentos de mundo, para justificar sua resposta, com aquilo que está posto nos textos, enquadrando-se na categoria “O autor e você”.

Quadro 3 - Categorias das perguntas, segundo Giasson (*apud Xypas, 2020*)

Questão 2	
Está aqui	
Pense e procure	<p>“a) Quais imagens foram justapostas em cada um dos haicais?”</p> <p>b) Que ambiguidades se observa em cada um dos haicais?”</p>

<b>O autor e você</b>	c) A que estação do ano eles provavelmente estão associados? Justifique.
<b>Apenas você</b>	

Fonte: Paiva *et. al.* (2018, p. 189)

No quesito em análise, não foi possível encontrar questões dos tipos “Está aqui” e “Apenas você”, como pode ser conferido no quadro 2. A ideia da questão é trabalhar o elemento sazonal e também a questão metafórica, elementos característicos do gênero (como pode ser lido na subseção 1.1). Esse objetivo fica mais evidente ao lermos a terceira questão.

Conforme pode ser visualizado ainda na figura 9, a terceira questão solicita que os estudantes comparem dois haicais já lidos anteriormente, com a finalidade de distinguir a manifestação das estações de ano em cada um dos tercetos, enquadrando-se na categoria “O autor e você”. Mais uma vez, no intuito de desenvolver a compreensão do gênero, faz-se a relação com a mudança das estações.

A última questão, como podemos visualizar no quadro 3, incita aos estudantes à leitura de trechos de uma resenha literária, escrita por Daniel Zanella e publicada no jornal Gazeta do povo, sobre o livro *Outro silêncio* (2015), de Alice Ruiz, de onde os haicais da atividade foram extraídos. Essa questão é formada por quatro itens. No primeiro deles, o item a) questiona-se sobre a relação entre a concisão na poesia de Alice Ruiz e o gênero haicai. No item b) questiona-se a causa de o autor da resenha classificar os haicais como “ponto de descanso perante a velocidade do mundo” (ZANELLA *apud* PAIVA *et. al.*, 2018, p. 189). Ambas as questões se enquadram na categoria “Pense e procure”, pois requer do estudante o esforço de refletir e buscar argumentar sua resposta com base nos textos lidos.

Quadro 4 - Categorias das perguntas, segundo Giasson (*apud* Xypas, 2020)

	Questão 4
<b>Está aqui</b>	
<b>Pense e procure</b>	“a) Em que medida expressões como ‘espaços mínimos’, ‘pequenos sustos’, ‘poética da concisão’ e ‘mínimo possível’ se relacionam ao gênero poético em que essa obra de Alice Ruiz está inserida. Justifique.”
<b>O autor e você</b>	“b) Na linha fina, o autor da resenha classifica os haicais como um ‘ponto de descanso perante a velocidade do mundo’. Por quê?”
<b>Apenas você</b>	“c) Embora não tenha origem brasileira, o haicai é um gênero poético já consolidado em nosso país. Em sua opinião, por que uma forma poética marcada pela brevidade é tão difundida na sociedade contemporânea?”

	“d) Após conhecer alguns haicais de Alice Ruiz e ler uma resenha, você ficou com vontade de ler o livro <i>Outro silêncio</i> ? Justifique sua resposta.”
--	---

Fonte: Paiva *et. al.* (2018, p. 189)

Já o item c) é uma pergunta que exige uma resposta mais pessoal. Após uma introdução que aponta o haicai como gênero consolidado no Brasil, é feita uma pergunta, com base na opinião do aluno, sobre o motivo de ser o haicai tão divulgado na realidade contemporânea. Para encerrar a atividade, é feita uma pergunta também mais pessoal e leva em consideração o gosto dos estudantes: “Após conhecer alguns haicais de Alice Ruiz e ler uma resenha, você ficou com vontade de ler o livro *Outro silêncio*? Justifique sua resposta.” (PAIVA *et. al.*, 2015, p. 189).

Essas últimas questões inserem-se na categoria “Apenas você”. A primeira requer que os estudantes reflitam sobre o que se leu na resenha, mas abre a possibilidade para que eles respondam o que quiser, pois conta com a opinião dele. Espera, entretanto, que ele associe a brevidade da forma poética à velocidade do mundo contemporâneo. Por fim, o item d) é o mais subjetivo das perguntas, porque nele o estudante vai afirmar sua relação com o poema lido, em que pode ocorrer uma aproximação, uma indiferença, um distanciamento. Enfim, as possibilidades de respostas estão diretamente relacionadas à quantidade de sujeitos leitores atingidos pelos textos.

Em suma, para nós, as atividades aqui descritas são voltadas para o aspecto do haicai enquanto gênero. As questões e as informações oferecidas aos estudantes reforçam a construção do haicai enquanto um gênero poético, em que se trata de elementos da natureza e da efemeridade, por meio da justaposição de imagens. Reforça-se também a relação do poemeto japonês com as estações do ano, não deixando de evidenciar a questão da estrutura métrica e rítmica.

Por fim, na figura 11, no final da página, é possível perceber a referência às competências e habilidades, exigidas pela BNCC, que já foi alvo das nossas discussões no capítulo anterior. Isso demonstra a necessidade de se adequar os materiais didáticos às propostas desse documento, que visa orientar as práticas docentes em todo o país.

Dessa forma, após discutirmos sobre a importância da poesia na escola, o papel do sujeito leitor no processo de leitura literária e as recomendações da BNCC sobre o uso da poesia em sala de aula, foi possível observar, a partir de nossa análise de LDP, a presença do haicai na escola. Ao categorizar as perguntas, nas atividades de leitura dos haicais, notamos que há um esforço para despertar o gosto pela leitura literária, quando se constrói questões, do tipo

“Apenas você”, para que os estudantes se voltem para sua memória e para seu íntimo. Entretanto, ainda há uma ênfase nas questões sobre os aspectos formais dos haicais, sobretudo, aos aspectos que o caracterizam como gênero poético específico.

A partir desses dados, sentimos a necessidade de recorrer a formas alternativas para se trabalhar com o haikai em sala de aula. Assim, na próxima seção, descrevemos nosso quadro metodológico, tanto no que diz respeito à pesquisa empenhada, quanto no que se refere ao intuito de desenvolver uma proposta alternativa para o ensino de haikai nos anos finais do ensino fundamental.

#### 4 QUADRO METODOLÓGICO

*O poeta foi visto por um rio,  
por uma árvore  
por uma estrada...  
(Mário Quintana)*

Esta pesquisa nasce da nossa vivência em sala de aula. Como já dissemos, foi observando a dificuldade dos nossos discentes em construir sentidos na leitura de poesia que nos levou a elaborar o seguinte problema de pesquisa: como ampliar a autonomia do sujeito leitor no processo de leitura literária de poesia?

Para contextualizar melhor, no ano de 2018, desenvolvemos uma série de atividades, visando estimular o gosto pela leitura literária de poemas no contexto da Escola Municipal Natividade Saldanha<sup>16</sup>, localizada em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Eram nas aulas de leitura, nos momentos de discutir os poemas lidos, que apareciam frases do tipo “Não entendi nada!”. Apesar de sabermos que, na leitura de poesia, não há respostas exatas, os estudantes pareciam ter medo de se arriscar e de não saber uma resposta supostamente correta para as perguntas que eram feitas. E isso fazia parecer que os estudantes não se encontravam com o poema lido.

Diante desse cenário, a LS surge como uma alternativa para aperfeiçoarmos nossas práticas de leitura literária, especificamente com poesia. Ao entrar em contato com as discussões teóricas dos pesquisadores desse campo de estudo literário, elaboramos um projeto de pesquisa visando a promoção, através de uma série de ações didáticas que envolviam a leitura de haicais, da apropriação poética e do estímulo à leitura como resposta a si, como defendem Langlade (2013) e Jouve (2013).

Esta pesquisa, portanto, possui dois eixos: um teórico e outro prático. A partir das contribuições teóricas, tanto dos estudos sobre o haicai, como da Leitura Subjetiva, podemos constituir um marco que nos orienta no nosso fazer didático. Com isso, é possível responder ao problema que norteia nossas investigações.

---

<sup>16</sup> Em 2019, a Escola Municipal Natividade Saldanha foi a única, em todo o estado de Pernambuco, a integrar o programa de escolas cívico-militares do governo federal. Por incompatibilidade de ideias, decidimos sair dessa escola e passamos a integrar o corpo docente da Escola Municipal Vereador Antônio Januário, que faz parte da mesma rede de ensino da anterior, a Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. A escolha da Escola Municipal Natividade Saldanha foi amplamente divulgada pelos meios jornalísticos locais, como se pode ler nesta notícia do Diário de Pernambuco: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2019/11/escola-de-cajueiro-seco-em-jaboatao-sera-unidade-civico-militar.html>. Acesso em: 27 dez. 2020.

Sendo assim, nesta seção, abordamos o nosso percurso metodológico desde a elaboração da pesquisa bibliográfica à proposição didática com os haicais. Esta seção está dividida em dois tópicos. No primeiro, delimitamos a pesquisa, detalhando a nossa abordagem metodológica e nossos procedimentos. Em seguida, descrevemos alguns dos nossos pressupostos metodológicos na elaboração das ações didáticas com os haicais, que se materializa em um instrumento didático a ser apresentado na seção cinco desta dissertação como uma proposta de intervenção.

#### 4.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Para responder à pergunta de pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa. Na visão de Minayo (1994), essa abordagem

[...] se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.25-26)

Uma vez que buscamos compreender como a experiência estética amplia a dimensão autônoma da leitura de poesia fundamentado nas teorias da leitura subjetiva, os dados obtidos são interpretados por meio de análises e de relações entre conceitos e outros fenômenos. Dessa forma, se, em algum momento, fazemos uso de dados estatísticos, a finalidade é apenas reforçar a argumentação. Sendo assim, não nos resumimos à informação numérica, pois os objetos, com os quais estamos lidando nessa investigação, requerem um esforço analítico para serem melhor compreendidos.

Nossa investigação é predominantemente de natureza teórica. Com ela, compreendemos o conceito de haikai e também sua apropriação na literatura brasileira. Também foi possível esclarecer a importância da poesia e do haikai na escola brasileira, via livros didáticos. Com isso, nosso trabalho pode contribuir com as discussões teóricas acerca do ensino da poesia haikai à luz das teorias do sujeito leitor.

Além disso, há uma proposta a ser desenvolvida em sala de aula. Com base nas discussões teóricas, propomos um conjunto de atividades na forma de um de Material Didático Alternativo (doravante MDA), conceito que será discutido adiante com base nas pesquisas conduzidas pelo professor Clécio Bunzen. Esse material orienta o trabalho em sala de aula com a poesia haikai da Estela Bonini, especificamente os haicais do livro *Haikai para Van Gogh*,

sendo também constituído pelas contribuições teóricas, já apresentadas nos capítulos anteriores desta dissertação.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, adotamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental no intuito de cumprir os objetivos específicos dessa pesquisa. Nesse sentido, é importante definir cada uma delas. No tocante à primeira, Gil (2008, p. 50) afirma que ela é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”.

Assim, quando necessitamos discutir o conceito de haikai e sua apropriação na literatura brasileira fez-se necessário recorrer ao levantamento bibliográfico em livros, antologias e também em textos acadêmicos. Igualmente foi feito quando buscamos esclarecer as razões para se ler a poesia haikai, tal como a relevância dos sujeitos leitores no ensino de leitura literária dessa poesia na escola, também recorreremos à pesquisa bibliográfica.

Por outro lado, a pesquisa documental também é essencial na presente dissertação. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem pontos de proximidade com a pesquisa bibliográfica, a diferença é que: “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo de pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Desse modo, ela se faz presente quando recorremos ao livro didático e aos documentos oficiais para caracterizar a situação do ensino de leitura de poesia.

O quadro 4 ilustra a relação entre os procedimentos já definidos e os objetivos específicos. No primeiro item, para estudar o conceito, a história do haikai e o lugar que ele ocupa na literatura brasileira, recorreremos à pesquisa bibliográfica em livros, algumas teses e dissertações. Já para investigar o lugar do haikai na escola, lançamos mão da análise documental através da utilização dos LD’s de Língua Portuguesa.

Quadro 5 - Relação procedimentos e objetivos específicos

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>
a) Compreender o gênero haikai, nos seus aspectos formais e históricos, bem como o seu lugar na literatura e na escola brasileira.	Pesquisa bibliográfica + pesquisa documental.
b) Averiguar as recomendações oficiais e as discussões da teoria da poesia sobre a leitura de poesia e sua relevância no contexto educacional.	Pesquisa documental + pesquisa bibliográfica.
c) Analisar as teorias do sujeito leitor no âmbito do ensino de poesia.	Pesquisa bibliográfica.

d) Desenvolver atividades de leitura literária com haicais e a pintura de Van Gogh à luz da Leitura Subjetiva e das demais contribuições teóricas e metodológicas.	Pesquisa bibliográfica + pesquisa documental + criação do Material Didático Alternativo – MDA.
--	--

Fonte: Dados do autor.

O item b) assemelha-se ao anterior. Uma parte do objetivo se realiza por meio da pesquisa documental e outro por meio de pesquisa bibliográfica. No item c), predomina a pesquisa bibliográfica, uma vez que não se faz uso de nenhuma fonte documental. Por fim, o último objetivo está associado a parte prática da pesquisa, propondo um trabalho de leitura literária com a poesia haikai nos sétimos anos do ensino fundamental. Para tanto, como parte das contribuições teóricas e dos documentos analisados, esse objetivo exige tanto a pesquisa bibliográfica como a documental, além da criação do material didático, o qual terá seus aspectos metodológicos apresentados na subseção 4.2 e também será detalhado na quinta seção desta dissertação.

Por fim, em relação aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como descritiva, uma vez que buscamos descrever as características dos fenômenos estudados, sem nos preocuparmos com explicações causais deles (PAIVA, 2019). Com isso, registramos, analisamos e correlacionamos os objetos, alvos da nossa investigação, tais como: o haikai, as teorias do sujeito leitor e o ensino de poesia.

#### 4.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Com vistas a desenvolver atividades de leitura literária que envolvam os haicais de Estela Bonini (1995) à luz de teorias da Leitura Subjetiva e das demais contribuições teóricas já expostas nesta dissertação, apresentamos alguns dos pressupostos metodológicos que guiam a elaboração dessas atividades. Nesse sentido, o que está em discussão aqui não é a descrição de aspectos ligados à metodologia da pesquisa, mas sim à prática pedagógica com os objetos por nós estudados.

Com o aporte de toda a discussão teórica já feita e os pressupostos metodológicos estabelecidos aqui, desenvolvemos o MDA, um material didático alternativo. Nesse sentido, entendemos como material: um “Conjunto dos objetos necessários a uma obra, construção, etc.”, tal como define o Mini Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 493). Entretanto, nesta pesquisa, material está associado a palavra didática. Nesse caso, o material, por nós desenvolvido, é

necessário à construção de aprendizagens, ou melhor, serve ao processo de ensino-aprendizagem. Mas, se é material didático alternativo, é alternativo a quê?

O adjetivo alternativo faz menção ao fato de que tal material é uma alternativa aos já utilizados por nós, professores. É uma alternativa para quem não quer fazer uso do livro didático ou outros materiais já existentes, mas também pode ser utilizado concomitantemente com todos eles, como complemento.

É necessário, contudo, deixar claro que o conceito de Material Didático Alternativo foi tomado de empréstimo das pesquisas desenvolvidas pelo professor Clécio Bunzen e seus orientandos, no âmbito da graduação em Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Partindo do pressuposto teórico dos multiletramentos e da multimodalidade, e com a finalidade de exercitar a autoria e a autonomia docente, os pesquisadores desenvolvem uma sequência didática para se trabalhar com gêneros pertencentes a cultura juvenil, como por exemplo, as histórias em quadrinhos (BUNZEN; ALBERTIN, AMORIM, 2020, no prelo).

Fundamentando-se em Rojo, essa sequência é denominada de protótipos didáticos, que significam “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012). Segundo Bunzen, Albertin e Amorim (2020), endossando as ideias de Rojo, essa característica do protótipo possibilita a autoria docente, uma vez que é o professor, nas suas aulas, quem vai completando essa estrutura.

Tendo isso em vista, cabe assinalar que a nossa proposição se limita ao eixo leitura, mas dialoga com outros eixos de ensino de língua portuguesa, tais como escrita, oralidade e análise linguística, corroborando a BNCC (2019). Assim, a proposta didática está organizada em uma macroestrutura que, por sua vez, se divide em microestruturas.

Em relação à macroestrutura, ela está organizada de acordo com os princípios do método recepcional de Aguiar e Bordini (1993) que, no ensino de literatura, enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço.

Esse método parte da ideia de que a aproximação do texto literário surge do que é familiar ao leitor, ou seja, a partir daquilo que está circunscrito no horizonte de expectativa do leitor para, em seguida, expandir esse horizonte, que é formado pelo “mundo de sua vida, com tudo o que povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 87). O horizonte de expectativa é tudo o que constitui o sujeito leitor no encontro com os textos literários que, por sua vez, também possuem seus próprios horizontes.

Sendo assim, esse encontro, ainda de acordo com as autoras, pode resultar em acomodação ou estranhamento em relação à obra lida. O primeiro ocorre quando a obra não provoca alteração no horizonte do leitor. Já o segundo aponta para um deslocamento do horizonte do leitor, alargando ou o afastando da obra. Como a proposta das autoras é trabalhar com obras mais distantes do horizonte do leitor, o segundo efeito é mais valorizado, mas a ideia é aproximar o horizonte projetado pela obra ao do leitor.

Para tanto, o ensino de leitura literária deve ser encaminhado de acordo com algumas etapas, as quais adotamos, e adaptamos, como macroestrutura da nossa proposta, contudo, esse não é nosso único pressuposto metodológico. Partimos dele, mas apenas como método que organiza as etapas de nossa intervenção didática. Além disso, por acolher o leitor e a sua recepção, esse método não entra em choque com as concepções da LS, nossa base teórica para repensar o ensino de poesia. Acreditamos que são teorias que se complementam, contudo, a LS dá um passo à frente, na direção do leitor real.

Assim, segundo Bordini e Aguiar (1993), as etapas do método recepcional são:

- a *determinação do horizonte de expectativas*: momento de sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes-leitores acerca do tema e do gênero literário em estudo. Essa etapa é fundamental para preparar as demais. Em nossa proposta, essa etapa tem como finalidade compreender o que pensam os alunos sobre a poesia e seus temas. Espera-se que predomine, no horizonte de expectativa do discente, a ideia de que a poesia trate apenas de temas amorosos e que geralmente sejam textos longos e não curtos como os haicais.
- o *atendimento do horizonte de expectativas*: essa etapa consiste em contemplar a expectativa do horizonte do leitor. Nessa etapa, oferecemos alguns textos poéticos que versam sobre questão amorosa a fim de corresponder ao que se espera sobre a poesia. Entretanto, essa etapa é uma travessia para a seguinte, que é bastante relevante da nossa proposta.
- a *ruptura do horizonte de expectativa*: esse é o momento de apresentar o haicai. Essa etapa é a mais longa, sendo composta por um conjunto de atividades que coloca o haicai no centro do processo de ensino de leitura literária. Essa etapa será melhor descrita adiante.
- o *questionamento do horizonte de expectativa*: nessa etapa, os estudantes põem em confronto a sua visão inicial sobre poesia e a vivência com os haicais. O debate é uma das atividades adotadas para pôr em evidência o que a experiência com o haicai alterou/significou a vivência dos discentes.

- a *ampliação do horizonte de expectativa*: essa etapa se configura como um alargamento das experiências anteriores, na qual o leitor pode buscar outras experiências de leituras que ponham em tensão o horizonte de expectativa do leitor. Essa etapa é aberta, pois a ampliação do horizonte não se encerra aqui.

Essas etapas constituem a organização da macroestrutura da nossa proposta, tal como pode ser lido na figura 13, que sintetiza as etapas macroestruturais da proposição didática com os haicais. Quanto às microestruturas, outros procedimentos também são adotados, sobretudo, na etapa de ruptura do horizonte, pois, como já mencionamos, é o momento de trabalhar com o haicai, constituindo a etapa mais longa.

Figura 13 – Macroestrutura da proposta



Fonte: adaptado de Bordini; Aguiar (1993)

Acreditamos que o haicai se distancia do horizonte de nossos estudantes, sobretudo, para estudantes do sétimo ano do ensino fundamental. Além disso, por serem curtos e possuírem uma áurea enigmática, os haicais exigem um esforço maior por parte dos leitores, gerando estranhamento. Por isso, acreditamos que a leitura desse poemeto seja uma forma de romper os horizontes de expectativa em relação ao que os estudantes pensam sobre poesia, pois os haicais escolhidos não tratam de questões amorosas.

Entretanto, nossa proposta não se limita apenas a um trabalho com a ampliação dos horizontes do leitor. Partimos desse método, mas a nossa ideia é favorecer a apropriação da

poesia e o retorno a si através da leitura de haicais de Estela Bonini. Assim, elaboramos algumas atividades de leitura com haicais a partir das contribuições teórico-metodológicas que estimulam a participação ativa do leitor e a sua criatividade.

As atividades de cada etapa serão descritas na proposta que pode ser lida no capítulo seguinte. Interessa-nos aqui explicar sobre alguns pressupostos metodológicos adotados na etapa de ruptura, momento de leitura dos haicais escolhidos como corpus literário da nossa pesquisa. Assim, a etapa de ruptura é composta de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo as indicações de Xypas (2020).

Como já foi abordado, na seção três desta dissertação, ao discutirmos a relação entre o LDP e haicai, Xypas (2020), com base em Giasson, aponta que, no ensino de leitura literária, são bem vindas as perguntas que ajudam aos estudantes aprenderem a ler. Em outras palavras, as perguntas que desvendam os processos gerados no ato de ler auxiliam a refletir sobre o que acontece com o leitor durante a leitura.

Na realização de nossas atividades de leitura, optamos por desenvolver perguntas voltadas para ensinar o estudante a ler. Giasson, citado por Xypas (2020), aponta duas grandes categorias de respostas: as respostas que centram no texto e aquelas que exigem da memória do leitor. Ela subdivide as primeiras em: respostas dos tipos “está aqui” e “pense e procure”. Já as últimas se ramificam nos tipos “o autor e você” e “apenas você”. Adotamos essa tipologia na elaboração das atividades de leitura, dando ênfase a categoria de respostas centradas no leitor, uma vez que buscamos desenvolver a formação do leitor literário de poesia. Em alguns momentos, contudo, também recorreremos às perguntas que buscam as respostas no texto.

Essas perguntas aparecerão em todas as fases da etapa de ruptura que, como já salientamos está dividida em pré-leitura, leitura e pós-leitura. Cabe-nos, então, apresentar sucintamente o que convém ser cada fase:

- a **pré-leitura** corresponde a fase de sondagem dos conhecimentos prévios dos docentes acerca de elementos do haicai a ser lido. É um momento de preparar o terreno para a leitura que se segue e de criar também um objetivo de leitura. Nessa fase, as perguntas que favorecem as respostas do tipo “Apenas você” predominam, uma vez que a memória e imaginação dos leitores serão evocadas nessa fase;
- a **leitura** é a fase do corpo a corpo com o texto. O leitor se debruça no texto através de uma leitura silenciosa ou em voz alta. O leitor também é convidado a participar da construção do sentido do texto por meio de atividades de transfiguração (LOUICHON, 2017), da atividade ficcionalizante do leitor (LANGLADE, 2013) ou de escrita das margens (XYPAS, 2019),

especificada mais adiante. As questões que possibilitam as respostas dos tipos “Apenas você” e “autor e você” têm destaque nessa fase;

- a **pós-leitura** é o momento de ampliar a compreensão do texto e também de estabelecer relação do texto com a realidade e outras questões. Pode-se sugerir outros textos para confrontar com o que foi lido bem como pode se propiciar a releitura do mesmo haicai. Outras atividades sugeridas nessa fase é a socialização das leituras individuais seja de forma oral ou escrita ou também materializadas em produções de vídeos curtos. As atividades de leitura dessa etapa também podem ser em grupos.

Sobre a escrita nas margens, trata-se de uma atividade de leitura, desenvolvida por Xypas (2019), inspirando-se em Rannou, para se trabalhar com leitura de poesia, estimulando a criatividade dos discentes. Para a autora, essas atividades

permitem demonstrações cognitivas emocionais sobre o poema lido. Consideramos suas produções bastante ricas para análise da apropriação do poema lido, surgindo o texto do leitor. Temos através destes escritos ação e reação, a dimensão objetiva da mobilização interna dos sujeitos-leitores, graças às explicitações das emoções sentidas na leitura de si e do outro. (XYPAS, 2019, p. 414)

Ainda conforme Xypas, essa atividade, realizada em dupla, pode ser organizada em alguns momentos, a depender da decisão do professor. Ela, entretanto, divide em quatro momentos, a saber: a leitura silenciosa do poema; releitura e escrita de tudo que vier a mente do leitor; troca de poema entre as duplas de modo que um possa comentar a escrita do outro; por último, o acolhimento das reações à escrita do outro. Essa atividade envolve a implicação do sujeito leitor e, ao mesmo tempo, também o leva ao contato com outras subjetividades, fomentando a sua aproximação com os textos literários.

Além desses pontos metodológicos, tomamos como base também algumas sugestões propostas por Pinheiro (2018), para o trabalho com poesia em sala de aula. De seu livro *Poesia na sala de aula*, adotamos as ideias de jogo dramático e também da construção de antologias. Quanto ao jogo dramático, é relevante adotá-lo por seu caráter lúdico e criativo. Fundamentando-se em Slade e Ryngaert, Pinheiro (2018) afirma que o jogo dramático é uma atividade coletiva, bastante utilizado nas aulas de teatro, entretanto, ele dispensa cenário, figurinos e outros elementos do teatro. Sua essência é fazer uso dos recursos existentes no espaço escolar. Assim, ele aponta dois tipos de jogos: o projetado e o pessoal.

Para Pinheiro (2018), citando Slade, no jogo projetado, o corpo é usado de maneira parcial e a mente de forma integral. Nesse tipo de jogo, pode-se usar objetos, tais como, tesoura,

papel, brinquedos. Ele consiste em uma projeção mental, tal como a criança utiliza-se, em muitas situações, de um objeto qualquer, como uma colher, e o torna um personagem de uma história que vai criando.

No entanto, nos interessa a ideia de jogo pessoal, que envolve todo o corpo, todo o eu do sujeito, caracterizando-se pela presença de movimentos, de dança e também pela experiência de representar coisas ou pessoas. Em uma de nossas atividades, consta a realização de um jogo dramático dessa tipologia.

Outra sugestão metodológica, proposta por Pinheiro (2018), é a elaboração de antologias, constituídas pela seleção de diversos poemas. Ele defende, com base em T.S. Elliot, que as antologias são uma “porta de entrada” para os/as discentes alargar seus conhecimentos sobre outros poetas. Contudo, ele ressalta que é fundamental um aprofundamento nas leituras das obras dos autores mais preferidos dos estudantes. Isso posto, na próxima seção, apresentamos nossa proposta de leitura literária com haicais, consolidada através de um material didático alternativo.

## 5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE POESIA

*Adocicada,  
a fumaça se envolve  
nos sonhos de Gogh  
(Estela Bonini)*

Esta seção apresenta uma proposição metodológica para se trabalhar o haikai nos anos finais do ensino fundamental. O público-alvo da proposta são os estudantes do sétimo ano, mas as atividades sugeridas podem ser adaptadas para os demais anos dessa etapa de ensino.

Como já afirmado na seção anterior, foi desenvolvido um material didático alternativo (doravante, MDA). Ele foi pensado para o ensino presencial. Contudo, uma vez que a escrita desta dissertação está inserida num contexto ainda de incertezas devido à pandemia, gerada pela propagação do coronavírus, ele pode ser utilizado no ensino híbrido com algumas adaptações. Para isso, o MDA foi desenvolvido em formato de PDF editável, sendo possível, em boa parte das atividades, a interação no próprio documento, tais como: responder questionários e criar textos; e acessar outros conteúdos da web, relacionados com os assuntos do MDA, por meio dos links.

O MDA, como podemos ver na figura 14, foi intitulado *Quando o haikai dialoga com Van Gogh*, pois, como já foi dito, optamos por trabalhar com haicais, escritos por Bonini (1995), que remetem às obras do pintor pós-impressionista holandês.

Figura 14 – Capa do MDA



Fonte: Dados do autor (2021)

Em relação a sua estrutura, ele está dividido de acordo com as etapas do método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1993), como já apontado anteriormente. Como realizamos algumas adaptações desse método aos nossos propósitos, também intitulamos essas etapas de forma diferente no intuito de torná-lo mais didático e menos acadêmico. Assim, organizamos o MDA da seguinte maneira:

- ponto de partida;
- pontes;
- rompendo pontes;
- questionando os horizontes;
- e ampliando os horizontes.

A ideia é sugerir um percurso em que a poesia, o poema, o haicai e a obra de Van Gogh encontrem com o sujeito leitor, nossos e nossas estudantes. Dessa forma, no intuito de apresentar e discutir a proposta didática apresentada aqui, esta seção se estrutura em cinco capítulos, seguindo o mesmo percurso do MDA, descrito acima.

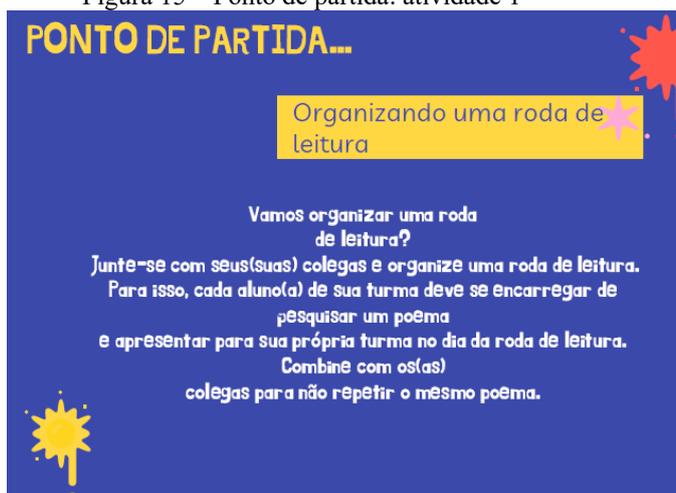
## 5.1 PONTO DE PARTIDA

A primeira etapa do MDA, a qual chamamos de “Ponto de partida”, corresponde ao momento de *determinação do horizonte de expectativa* (BORDINI; AGUIAR, 1993). Ela é constituída por duas atividades: uma roda de leitura de poemas diversos; e uma atividade escrita sobre os conceitos de poesia e poema. A finalidade dessa etapa é estabelecer como os/as discentes compreendem o gênero poema em decorrência da temática e da forma.

Nossa experiência, em sala de aula, tem demonstrado que os estudantes, nessa etapa da educação básica, associam, muitas vezes, a poesia às temáticas amorosas. Para nós, isso configura um horizonte de expectativa, tal como já o definimos no capítulo anterior. Assim, sugerimos que o trabalho com poesia principie daquilo que é familiar aos sujeitos leitores, nossos e nossas estudantes. Para tanto, pensamos em partir desse suposto horizonte de expectativa, ao mesmo tempo, que buscamos verificar se procede tal visão.

Como podemos visualizar na figura 15, a primeira atividade sugerida é uma roda de leitura. Para realização dessa atividade, é preciso de uma antecipação por parte dos(das) professores(as). O(a) professor(a) solicita essa atividade algumas aulas antes, pois é preciso dar um tempo para os/as estudantes realizarem suas pesquisas acerca do que será solicitado.

Figura 15 – Ponto de partida: atividade 1



Fonte: Dados do autor (2021)

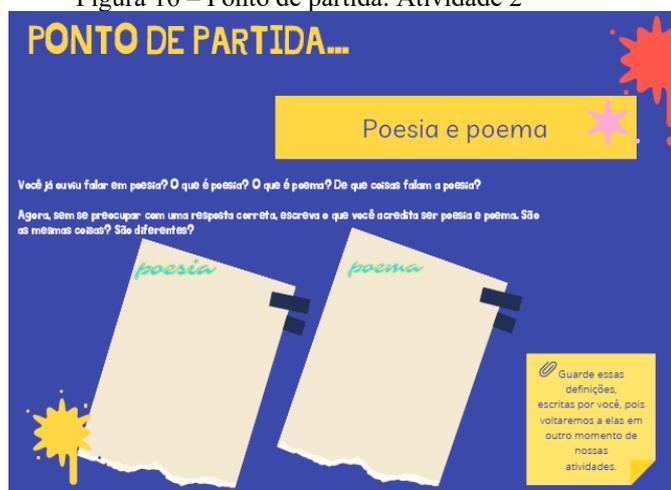
Ao apresentar essa página, na figura 15, aos/às estudantes, o/a professora deve explicar que a roda de leitura é um momento em que as pessoas se reúnem para ler ou discutir textos juntos. Nesse caso, a roda de leitura será realizada em sala pelos próprios alunos. Aqui a maneira como a roda de leitura será realizada é de livre escolha dos/das professores(as) e dos/das alunos(as). É importante ressaltar que a finalidade dessa roda de leitura é determinar o que os/as alunos(as) entendem por poesia. Por isso, é importante que o/a professor(a) deixe claro para os/as estudantes que eles/elas devem trazer textos, os quais eles/elas acreditam ser poesia/poema, para serem lidos em sala. Também deve ser orientado que, no dia da roda de leitura, cada aluno(a) deve fazer uma lista dos assuntos de cada poema lido.

Após o/a professor(a) apresentar a atividade da roda de leitura, sugerimos realizar uma outra atividade de sondagem dos conhecimentos prévios. Essa atividade trata da diferença entre poesia e poema. O objetivo dessa atividade é levar os/as estudantes a refletirem sobre esses conceitos, que pertencem ao campo dos estudos literários. Achamos que, por estarmos lidando com a poesia, é pertinente trabalhá-los. Entretanto, temos consciência que esse tipo de atividade não constitui o objetivo principal do nosso material, que é formar leitores de poesia. A relevância da atividade em questão é favorecer os/as estudantes a desenvolver o discurso sobre a literatura, ajudando-os a criarem um vocabulário crítico sobre os objetos literários apreciados.

Na figura 16, apresentamos a página em que essa atividade se encontra. Nela, é solicitado aos/às discentes que respondam, sem nenhuma preocupação de estar correto ou errado, o conceito de poesia e poema. Como podemos ler na página da atividade, pede-se que

esses conceitos, descritos pelos(as) estudantes, sejam guardados para serem retomados em outro momento da proposta, depois de uma vivência com a poesia.

Figura 16 – Ponto de partida: Atividade 2



Fonte: Dados do autor (2021)

Essa atividade pode ser feita no arquivo em formato de pdf editável ou pode ser impressa. Caso a escola não tenha acesso a conexão com a internet, o/a professor(a) pode imprimir e recolher as respostas e elaborar uma cápsula do tempo para ser aberta no momento em que for retomado tais conceitos.

Segue-se a essa atividade a realização da roda de leitura (cf. figura 17). Essa atividade alia leitura (dos poemas), oralidade (roda de leitura com o debate) e escrita (lista de assuntos e títulos dos poemas lidos). O objetivo é determinar o horizonte de expectativas do leitor, porém, pode ser também um momento de apreciação estética com a leitura de poesias diversas, trazidas pelos estudantes. O/a professor(a) deve orientar os/as estudantes a escutarem bem os/as colegas e fazer uma lista, anotando os assuntos dos poemas. Essa lista pode ser feita da seguinte maneira: escreve-se o título ou o primeiro verso do poema e, ao lado, anota-se o assunto. Também deve ser aconselhado a lerem em voz alta para que todos(as) compreendam.

Figura 17 – Ponto de partida: atividade 3

**PONTO DE PARTIDA...**

No dia da roda da leitura...

Hoje é o dia da roda de leitura. Organize junto com sua turma a sala em formato de círculo ou U. Separe uma folha de seu caderno para anotar o assunto de cada poema lido. Para fazer esse registro, escreva o título ou primeiro verso do poema e, do lado, anote o assunto

A poesia em debate  
Após a leitura dos poemas, discuta com o(a) seu/sua professor(a) e seus/suas colegas de turma sobre os temas dos poemas lidos. Que temas mais apareceram nos poemas escolhidos? Houve mais poemas longos ou curtos?

Fonte: Dados do autor (2021).

A roda da leitura pode ser dividida em dois momentos: o momento da leitura dos poemas por alguns/algumas estudantes e o debate, como vemos ainda na figura 17. Optamos pela organização da sala em círculo ou em U, porque esse formato nos parece mais propício para a produção de uma roda de leitura e um debate, colocando os/as alunos(as) em uma posição de igualdade e não de hierarquia como acontece na organização das carteiras uma após outra. Essa atividade também pode ser adaptada para o ensino remoto, utilizando-se para isso ferramentas de videoconferência, como o Google Meet.

Feito isso, passamos para a próxima etapa, denominada de “Pontes”, que é o momento de levar em consideração o horizonte de expectativa dos/das leitores(as). Para tanto, propomos uma atividade de leitura de um poema com temática amorosa.

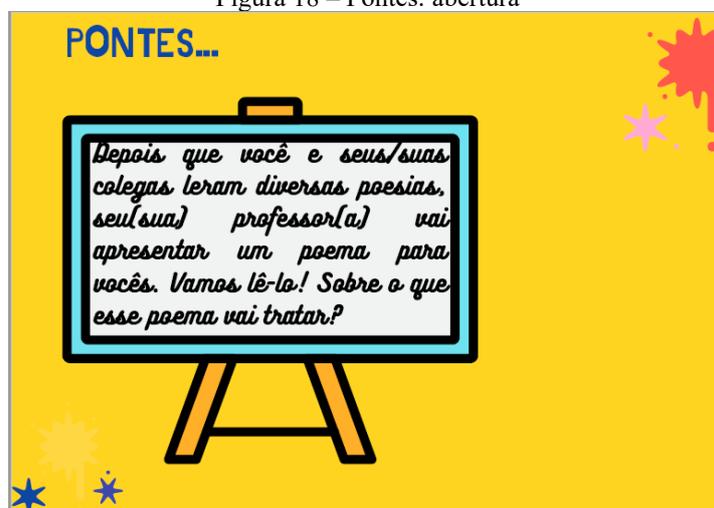
## 5.2 PONTES

Para Aguiar e Bordini (1993), o atendimento do horizonte de expectativa se concretiza a partir do momento em que o/a docente oportuniza textos literários e práticas didáticas já esperadas pelos(as) estudantes. Por isso, nomeamos essa etapa no MDA de “Pontes”, pois para fazermos uma travessia, como a pretendida aqui, partimos de um lugar confortável e seguro. A ponte nos dá a segurança de que não vamos cair.

Nesse sentido, essa etapa consiste na leitura de um poema de temática lírico-amorosa, que, na nossa perspectiva, já é algo que está inscrito no horizonte de expectativa de nossos e nossas estudantes. Essa atividade é dividida de acordo com as fases estabelecidas no capítulo anterior, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura (XYPAS, 2020). Com essa atividade, as

práticas de leitura e escrita se aliam, pois os estudantes respondem a questionários escritos, após realizarem a leitura do poema.

Figura 18 – Pontes: abertura

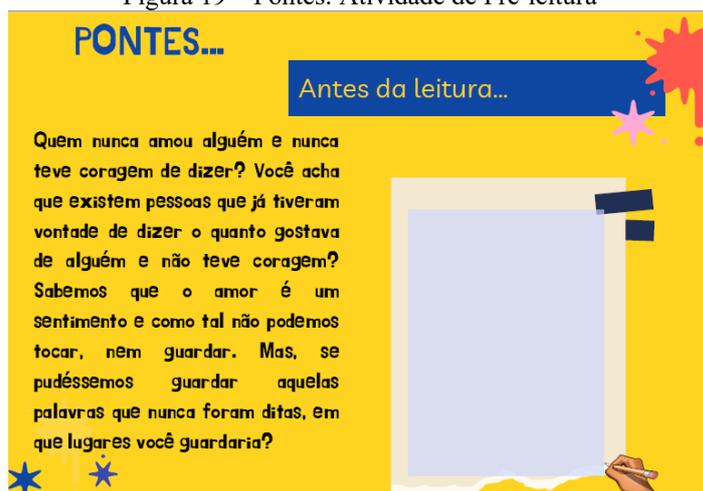


Fonte: Dados do autor (2021).

Como pode ser lido na figura 18, essa atividade constitui em levantamento de hipóteses com base naquilo que já foi abordado nas aulas anteriores. Desse modo, essa abertura já integra o conjunto de atividades da fase de pré-leitura. Essa abertura é uma atividade essencialmente oral, mas o/a docente pode solicitar que os/as estudantes escrevam o que eles/elas pensam antes para, em seguida, oralizar.

Após isso, ainda na fase de pré-leitura, utilizamos a categoria de perguntas cujas respostas são do tipo “Apenas você”, elaborada por Giasson, citada por Xypas (2020), como pode ser visto na figura 19. O propósito das perguntas é antecipar a temática do poema, mobilizando os conhecimentos prévios e realizando questões que estão na memória ou no íntimo dos/das leitores(as). Ao mesmo tempo, há o interesse de trabalhar a criatividade dos/das estudantes, ao questionar em que lugares eles/elas poderiam guardar as palavras de amor nunca ditas. Apesar do enunciado já indicar indiretamente uma resposta criativa, para não cair no lugar-comum, o/a professor(a) pode sugerir que os/as estudantes respondam criativamente.

Figura 19 – Pontes: Atividade de Pré-leitura



Fonte: Dados do autor (2021)

Após essa pré-leitura, entra-se na leitura, de fato, do poema, de autoria do contemporâneo Zack Magiezi (1983), que se utiliza das redes sociais para divulgar seu trabalho. Como pode ser visto na figura 20, o poema apresenta uma linguagem espontânea, em tom de diálogo. As “palavras de amor nunca ditas”, tema do poema, são personificadas, representando figuras geralmente excluídas na sociedade, tais quais, a criança órfã, o velho asilado, o louco amarrado pela camisa de força, o morador de rua e os desaparecidos.

Dito isso, como podemos visualizar ainda na figura 20, nesse primeiro momento de contato com o poema, é feita uma leitura silenciosa. A partir disso, a fim de acolher a recepção do lido, os/as estudantes respondem a um questionário com três itens. A primeira pergunta é do tipo “Apenas você” (GIASSON *apud* XYPAS, 2020) e objetiva favorecer que o/a leitor(a) expresse sua reação diante do texto poético. Até mesmo a indiferença é importante para essa relação do/da leitor(a) com o poema. Muitas vezes, por trás da indiferença, há a percepção de que a socialização da leitura escolar “pode ser um obstáculo a fala daqueles alunos que estão conscientes de que se revelam ao falar sua leitura” (ROUXEL, 2013, p. 207).

A segunda pergunta é do tipo “Você e o autor”. O/a aluno(a) sujeito leitor deve selecionar um trecho que lhe cause alguma reação. Pode ser uma palavra ou um verso que lhe chame atenção, que provoque algum sentimento ou que achou bonito. Não estamos tratando aqui apenas de compreensão, mas de reação ao texto, valorizando o/a leitor(a) real.

Por fim, a última pergunta também requer uma resposta criativa do/da leitor(a), pois ele/ela vai inventar o motivo que levou o sujeito lírico a se indagar sobre o paradeiro das “palavras de amor nunca ditas”. Podemos pensar que, com essa questão, haja o estímulo ao leitor para o sair de si e voltar para si, defendido por Jouve (2013). O/a leitor(a) precisa partir

das palavras do eu lírico para criar uma resposta que está em si, mesmo que ela seja imaginada a partir de sua observação sobre a experiência alheia.

Figura 20 – Pontes: Atividade 1

**PONTES...**

**Leitura**

Agora leia o poema abaixo silenciosamente e responda às questões a seguir.

Para onde vão as palavras de amor  
não ditas?  
Esquecidas em refastosos por  
serem procelos demais

Envelhecidas em atitudes...  
por terem escutado a palavra  
a independência

Amoradas em comita de ferga  
por serem insanos e incontroláveis

Suplicando nos sorjetos  
por precisarem de ajuda

Nas fotos das desaparecidas  
por um dia ter virado saudade

Se por ventura elas foram vistas  
por si  
diga que está falta,  
sinto muita falta.

(Zack Magliozzi)

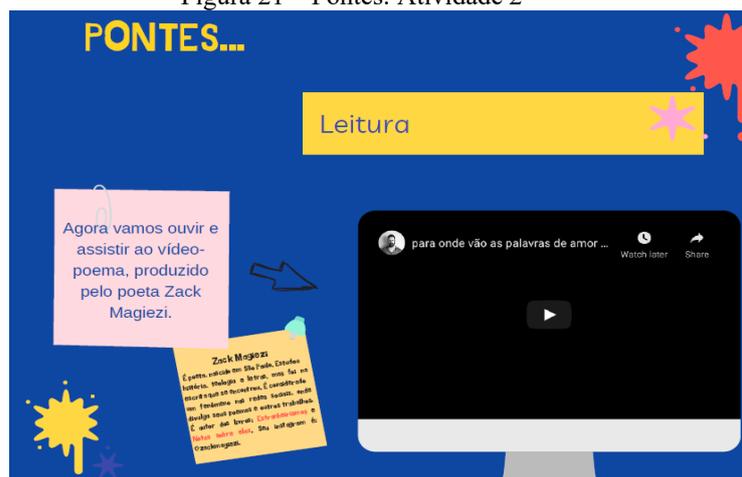
1. O que você sentiu ao ler o poema?
2. Destaque um verso ou versos ou uma palavra ou palavras do poema que lhe tocou?
3. Na sua opinião, por que eu lírico do poema se pergunta para onde foram as palavras de amor nunca ditas?

Fonte: Dados do autor (2021)

Após a leitura silenciosa, como podemos ver na figura 21, há um momento de apreciar o poema no formato de vídeo, trata-se, pois, de um videopoema. Ao usar o MDA, no formato PDF editável, há um link que já direciona o acesso ao vídeo no Youtube. Caso o/a professor(a) não possua acesso à internet, recomendamos fazer o download do vídeo e projetar no Datashow.

Com essa atividade, busca-se propiciar um momento de fruição do poema em sua forma oral e visual. Entretanto, consideramos interessante após a audiência do vídeo, discutir sobre os aspectos visuais e orais que constituem o videopoema. Assim, pode se chamar a atenção para a relação entre o poema e os elementos visuais do vídeo, tais como: o efeito de câmera analógica; as marcas de tempo na tela; o plano geral no início do vídeo, mostrando a paisagem urbana; e os objetos de cena.

Figura 21 – Pontes: Atividade 2



Fonte: Dados do autor (2021).

Após a leitura silenciosa, como podemos ver na figura 21, há um momento de apreciar o poema no formato de vídeo, trata-se, pois, de um videopoema. Ao usar o MDA, no formato PDF editável, há um link que já direciona o acesso ao vídeo no Youtube. Caso o/a professor(a) não possua acesso à internet, recomendamos fazer o download do vídeo e projetar no Datashow.

Com essa atividade, busca-se propiciar um momento de fruição do poema em sua forma oral e visual. Entretanto, consideramos interessante após a audiência do vídeo, discutir sobre os aspectos visuais e orais que constituem o videopoema. Assim, pode se chamar a atenção para a relação entre o poema e os elementos visuais do vídeo, tais como: o efeito de câmera analógica; as marcas de tempo na tela; o plano geral no início do vídeo, mostrando a paisagem urbana; e os objetos de cena.

Além disso, é interessante destacar a leitura oral do poema. Para Pinheiro (2018), a realização oral do poema é um fator que contribui na sua compreensão, ainda que haja poemas que são mais agradáveis se lidos em silêncio. Dessa forma, pode-se enfatizar a questão da entonação e do ritmo, em que o poema é lido por Magiezi, na relação com o clima criado pela atmosfera do vídeo.

Por fim, essa atividade também serve como uma forma de favorecer o contato dos/das estudantes com o videopoema, uma vez que a última atividade do MDA é voltada para produção de vídeos desse gênero. Nesse sentido, antes de prosseguir na explanação das demais atividades, achamos por bem apresentar um conceito para o termo.

Para tanto, nos baseamos nos estudos de Amâncio (2014) sobre os conceitos de videopoema e não obrigatoriedade de linguagem verbal. Utilizando-se de vários autores,

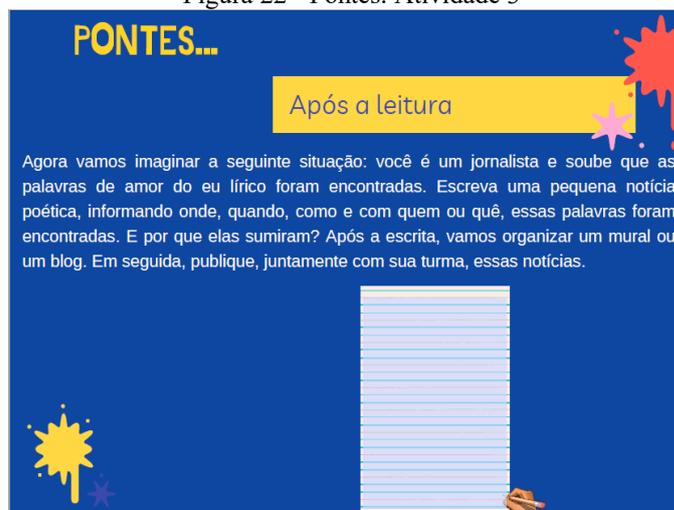
Amâncio (2014) faz uma revisão bibliográfica sobre essa relação entre poesia e vídeo. Assim, citando Marchis, Amâncio (2014) diz que:

Um videopoema é qualquer trabalho gravado pelo menos parcialmente (ou completamente voltado para a distribuição) por meio de vídeo ou filme, respectivamente, em qualquer formato, exibido por projeção em qualquer meio e que seu autor a defina como tal. É também qualquer trabalho em que [...] um poema reconhecido como tal se integra de forma sonora ou visual, ou ambos, com as imagens. Finalmente, é toda obra que visualiza ou representa um poema reconhecido como tal, ainda que este não esteja refletido diretamente”. (MARCHIS *apud* AMÂNCIO, 2014, p. 211)

Esse conceito de videopoema é abrangente, pois compreende todo trabalho em vídeo que remete a um poema. Para nós, esse conceito adequa-se tanto ao trabalho de Zack Magiezi quanto ao que pretendemos realizar na etapa final do MDA. Desse modo, essa atividade serve como ponte para a última etapa desta proposta didática.

Dito isso, seguimos com a apresentação da atividade. Após esse trabalho de apreciação de um videopoema, há uma atividade de pós-leitura, que pode ser visualizada na figura 22. Nela, solicita-se que se escreva uma notícia, informando que as “palavras de amor não-ditas” foram encontradas.

Figura 22 - Pontes: Atividade 3



Fonte: Dados do autor, 2021.

Essa atividade, denominada de “Após a leitura”, constitui-se em forma de transficção, como postulado por Louichon (2017), na qual um elemento ficcional de um determinado texto é modificado. Nesse caso, o sujeito leitor reage ao texto do autor, dando continuidade à centelha

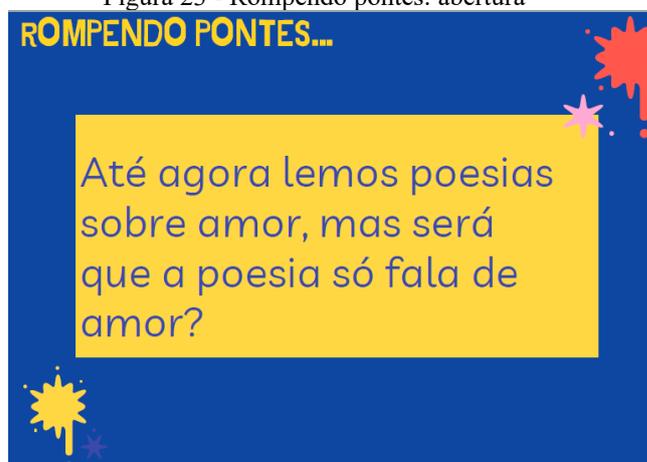
criadora, inscrevendo seu imaginário no imaginário do autor. É, portanto, uma atividade lúdica que respeita as finalidades da poesia. Apesar disso, sem deixar de lado o propósito inicial, os/as docentes podem usá-las para outras finalidades, tais como, ensinar algo sobre o gênero notícia. Afinal, o componente curricular, no qual a proposta está inserida, é Língua Portuguesa.

Cabe acrescentar que as atividades dessa etapa se relacionam às habilidades, previstas na BNCC, EF69LP48, EF89LP33, já referidas anteriormente, e também à habilidade EF69LP51, que diz respeito aos processos de planejamento, textualização, revisão e reescrita de textos do universo literário. Com isso, é possível atender ao horizonte de expectativa, oferecendo um texto poético cuja temática é próxima ao universo do/da leitor(a). E, paralelamente, desenvolver outras atividades que, de certo modo, o preparem para a próxima etapa, que é a ruptura desse horizonte já consolidado.

### 5.3 ROMPENDO PONTES

Conforme já dito, esta etapa se refere ao momento no qual os haicais assumem o foco central das atividades de leitura do MDA. Ela corresponde à etapa de ruptura de horizonte de expectativa no método recepcional de Aguiar e Bordini (1993). Todas as etapas anteriores foram uma porta de entrada para o desenvolvimento das atividades que, por ora, descrevemos.

Figura 23 - Rompendo pontes: abertura



Fonte: Dados do autor (2021)

Como vemos na figura 23, esse momento é de oferecer uma estrutura diferente da qual os/as estudantes estão habituados. Na nossa perspectiva, o haicai é uma forma de poesia que não está inscrita no horizonte de expectativa dos/das nossos/nossas estudantes, tanto em

decorrência das temáticas, e sobretudo, da forma minimalista. Desse modo, as atividades, desenvolvidas, nessa etapa, visam à aproximação do sujeito leitor aos haicais em homenagem a Van Gogh.

Para tanto, ela é constituída pela leitura de três haicais, de autoria de Estela Bonini. Escolhemos dois haicais cujos elementos em comum são a relação com a natureza e a percepção momentânea que um instante pode provocar, como é o caso dos haicais “O vento orquestra” e “Tarde de verão”. O terceiro haicai é também uma percepção instantânea de um momento, entretanto, parte da observação não de elementos naturais, mas de obras humanas, como um trem, do haicai “Rangem as pontes”. Assim, essa etapa se divide em três grupos de atividades. Cada grupo de atividade é dividida nas fases já mencionadas anteriormente: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

O primeiro grupo de atividade, como podemos conferir na figura 24, baseia-se na leitura do haicai “O vento orquestra”. Na fase de pré-leitura, as questões se voltam para as três imagens principais do haicai, representadas pelas palavras “vento”, “pássaro” e “trigo”. Questionamos, primeiramente, o que evocam essas palavras e qual a relação entre elas, na visão do/da leitor(a). Por fim, perguntamos também que cores podem ser atribuídas a tais palavras.

Figura 24 - Rompendo pontes: Atividade 1: pré-leitura

**ROMPENDO PONTES...**

**Antes da leitura**

Leia as palavras a seguir. O que elas evocam para você? Escreva.

Vento Pássaro Trigo

Que cores você daria a cada uma das palavras a seguir?

Para você qual a relação entre as três palavras nas nuvens acima?

Vento:  
 Pássaro:  
 Trigo:

Fonte: Dados do autor (2021)

Essas questões, como vemos na figura 24, buscam tanto antecipar o tema do haicai, como também mobilizar os conhecimentos enciclopédicos, sendo do tipo “Apenas você” (GIASSON *apud* XYPAS, 2020). A última questão tem também como finalidade antecipar o diálogo com a obra de Van Gogh, que será ampliada em uma atividade mais adiante como pós-leitura.

A fase de leitura, de acordo com o que se pode ver na figura 25, deve ser realizada em três momentos: a leitura do poema; a criação de um cenário para o haikai; e a socialização das respostas. No tocante à criação do cenário para o haikai, essa fase tem como base o próprio caráter do gênero haikai que, na sua origem, carecia de informações contextuais, pois, na maioria das vezes, fazia parte de um diário (*haibun*) ou de uma sessão de renga (FRANCHETTI, 2012a). Com isso, propiciamos aos/às nossos(as) estudantes a possibilidade de criar o contexto para o haikai lido, partindo de suas próprias vivências, de seu imaginário e de leituras anteriores.

Ademais, essa atividade configura-se como uma transficção (LOUICHON, 2017) e também aciona a atividade ficcionalizante do leitor (LANGLADE, 2013), pois opera no sentido de acrescentar um dado ficcional, do mundo do leitor, ao texto do autor. Com isso, o texto do leitor, segundo Langlade (2013), pode ser formalizado, já que toma uma forma concreta, sendo expresso e não apenas sobrevivendo de resíduos da memória.

Figura 25 - Rompendo pontes: Atividade 1: Leitura

**ROMPENDO PONTES...**

**Leitura**

Agora leia o haikai a seguir.

O vento orquestra  
as asas do pássaro  
O trigo, vela

Feche os olhos. Imagine um cenário para esse haikai. Agora, descreva esse cenário, levando em conta as seguintes questões:

- Onde acontece a cena imaginada por você?
- Quem está nessa cena? O que se sente neste momento?
- Que horário ocorre? Como está o tempo climático?

**Socialize:** faça um círculo em sala de aula e leia juntamente com os colegas sua resposta para verificar as semelhanças e as diferenças entre cenários imaginados.

Fonte: Dados do autor (2021)

Ainda conforme a figura 25, é necessário sublinhar que essa fase da atividade pode ser enquadrada nas habilidades EF69LP48 e EF89LP33 da BNCC. Podemos dizer que, na verdade, é a habilidade que se enquadra nessa fase da atividade, pois acreditamos que estamos dando um passo a mais que ler e compreender os recursos expressivos dos poemas. Estamos, assim, buscando um caminho para que o/a leitor(a) real se projete no lido, construindo a partir das palavras de outrem seu próprio poema.

A fase de pós-leitura, confira as figuras 26 e 27, é realizada em dois momentos: o primeiro é uma atividade voltada para a linguagem do texto; e a segunda, uma leitura da obra de Van Gogh, que inspirou a escrita do haicai de Bonini (1995). Sobre o primeiro momento, a ideia é trabalhar o vocabulário do haicai, dialogando com o eixo de análise linguística. Parte-se da forma como o/a estudante compreende as palavras para, em seguida, incentivá-los(las) a consultar os sentidos em um dicionário. Essas ações, na realidade, fazem parte do ato de ler. Então, é fundamental que elas apareçam em uma proposta didática voltada para leitura, pois é preciso conscientizar os/as discentes que, ao terem dúvida sobre o sentido de uma palavra, é necessário ver o contexto em que ela aparece ou recorrer ao dicionário.

Figura 26 - Rompendo pontes: Pós-leitura 1

**ROMPENDO PONTES...**

Após a leitura

Para você, há alguma palavra do texto que você não compreenda? Qual? Que sentido você dar para essa(s) palavra(s)?

Consulte um dicionário e compare o sentido que você deu com o dele: se aproximam ou não tem nada a ver um com o outro? O que significa essa palavra no haicai?

Quando não conhecemos uma palavra de um texto, muitas vezes inventamos um significado para elas ou também podemos entendê-las durante a leitura, quase que adivinhando os seus sentidos.

Fonte: Dados do autor (2021)

Em relação ao segundo momento da pós-leitura, veja a figura 27, torna-se oportuno pôr em diálogo o haicai e a pintura de Van Gogh, realizando uma mediação que tanto abarca a fruição da obra de arte quanto também a comparação com o haicai lido. Por isso, questionamos aos/as leitores(as) o que leitura da imagem provoca. Retomamos aqui também a pré-leitura, quando questionamos sobre as cores das três principais palavras do poema, no intuito de verificar se elas correspondem às expectativas dos sujeitos leitores, encarando aqui a leitura enquanto um processo de remodelagem, no qual o leitor constrói previsões, confirmam ou não suas expectativas, mudam ou aderem uma posição (ROUXEL, 2013).

Figura 27 - Atividade1: Pós-leitura 2

**ROMPENDO PONTES...**

**Após a leitura**

O haikai, que você leu, foi inspirado na tela *Campo de trigo com cotovias*, de Vincent Van Gogh (1853-1890). Observe-a e compare a(s) cor(es) do vento, do trigo e do pássaro com as que você escreveu. Aproximam-se?



O que pintura de Van Gogh desperta em você?

VAN GOGH, Vincent, Campo de trigo com cotovias, 1890. Oleo sobre tela, óleo, reprodução Koenig, M&B.

Fonte: Dados do autor (2021)

Após isso, seguimos com outro momento de pós-leitura, mas que decidimos nomear de “Releitura”. Diz respeito ao momento de se voltar ao haikai e a pintura, como podemos ver na figura 28. Rerler aqui é entendido também como reescrever, refazer. Isso é convocar o sujeito leitor a ser coautor das obras artísticas e literárias, de que trata Paz (2012) em *O arco e a lira*. Por isso, perguntamos aos/às estudantes o que pode ser acrescentado ou transformado na pintura e no poema a fim de que possamos criar uma postura menos sacralizada diante dos objetos artísticos.

Figura 28 - Atividade 1: leitura

**ROMPENDO PONTES...**

**Releitura**

Agora releia o haikai.

O vento orquestra  
as asas do pássaro  
O trigo, vela

Depois de imaginar o seu cenário para o haikai e visualizar a pintura de Van Gogh o que você acrescentaria e/ou mudaria tanto na pintura como no haikai?



Fonte: Dados do autor (2021)

O/a leitor(a) não apenas responde, mas opera as mudanças apontadas. Essa é a essência da segunda parte da releitura, como podemos ver na figura 29. Nela os/as estudantes podem colorir, colar imagens, inserir objetos ou deixar tal como está. Com a reescrita do haikai, pode se parodiar, eliminar versos ou palavras, acrescentar outras. Enfim, as possibilidades são diversas. O importante, portanto, é propiciar esse momento de manipulação dos objetos artísticos.

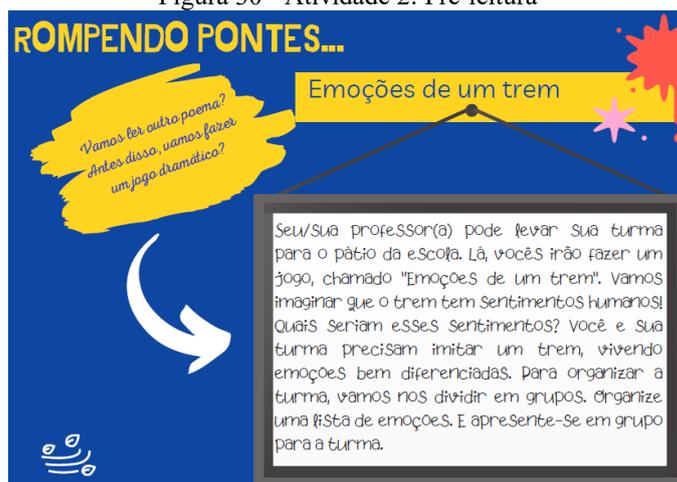
Figura 29- Atividade 1: Releitura



Fonte: Dados do autor (2021)

O segundo grupo de atividades dessa etapa de ruptura de horizontes toma como ponto de partida a leitura do haikai “Rangem as pontes”, observe a figura 30. Também a dividimos segundo as três fases já apontadas. A pré-leitura é um jogo dramático do tipo pessoal, segundo a concepção de Pinheiro (2018). Entretanto, diferentemente do que faz esse autor, o jogo dramático dessa atividade será uma atividade de antecipação da leitura. Os/as estudantes precisam imitar, em grupo, um trem passando por diversas emoções.

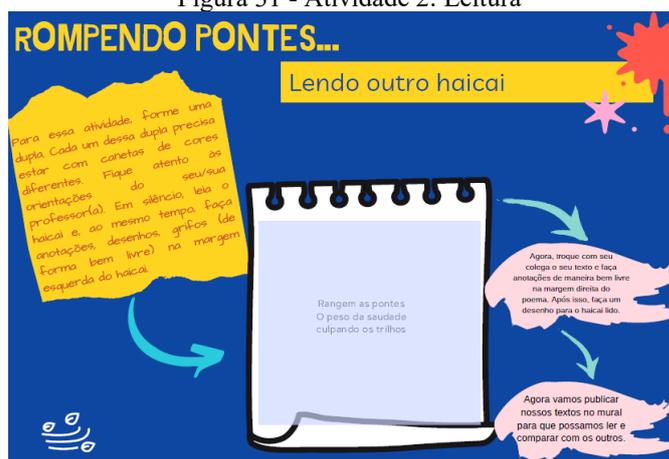
Figura 30 - Atividade 2: Pré-leitura



Fonte: Dados do autor (2021)

Em seguida a essa contextualização lúdica, partimos para a fase de leitura, que constitui em uma atividade de escrita das margens, nos fundamentando em Xypas (2019), como já explicitamos na seção anterior. Para executar tal fase dessa atividade, os/as estudantes trabalharão em dupla. É necessário que a dupla esteja com canetas de cores diferentes.

Figura 31 - Atividade 2: Leitura



Fonte: Dados do autor (2021)

Ao ler o haikai, os/as estudantes vão fazendo marcações, de tudo que vier na mente do/da leitor(a), na margem esquerda do texto. Após isso, a dupla troca de página, então, eles passam a escrever na margem direita. Para Xypas (2019), a escolha da margem esquerda para a direita se deu para respeitar a sequência da escrita no mundo ocidental, que é da esquerda para

direita. Por fim, eles/elas destrocam as páginas, conferem as marcações de seu parceiro(a), fazem um desenho para o haicai e socializam suas escritas para a turma.

Segue-se a escrita das margens, a pós-leitura, que é um momento de alargamento da leitura, confira a figura 32. Para isso, no item 1, questionamos as relações entre a pintura de Van Gogh e o haicai lido a partir do que pensa e ver o sujeito leitor. Também, no item 2, possibilitamos a construção do diálogo entre o que leitor constrói na sua imaginação a partir da leitura do haicai com a obra de arte, fonte da escrita do haicai.

Figura 32 - Atividade 2: Pós-leitura 1

**ROMPENDO PONTES...**

Você viu uma pintura de Van Gogh, quando lemos o nosso primeiro haicai. Que tal saber mais um pouco sobre ele?

Vincent Van Gogh foi um pintor pós-impressionista holandês. Ele ficou bastante conhecido pela pintura de girassóis e também por cortar sua própria orelha. Observe a seguir uma de suas pinturas.

1. Para você, que relações existem entre a pintura e o haicai lido?

2. O haicai, que lemos, foi escrito com base nessa pintura. Você também fez um desenho do haicai. Agora compare seu desenho com a pintura. Seu desenho do haicai se aproxima da pintura? Em que se assemelha e em que se diferencia?

Fonte: Dados do autor (2021)

Como já foi apresentado ao estudante três pinturas de Van Gogh, que inspiraram a escrita dos *Haikais para Van Gogh* por Estela Bonini, faz-se necessário dedicar um momento para conhecer um pouco de sua vida e de sua obra. Na figura 33, podemos visualizar a atividade, denominada de “Algumas tintas sobre Vincent”.

Figura 33 - Atividade 2: Pós-leitura 2

**ROMPENDO PONTES...**

Algumas tintas sobre Vincent

Vamos conhecer um pouco da vida de Vincent Van Gogh? Assista ao vídeo a seguir e depois discuta com seu/sua professor(a) e seus/suas colegas sobre os pontos mais interessantes da vida desse artista.

Clique aqui para conhecer um pouco de Museu Van Gogh.

Vincent Van Gogh | Resumo da bio...

VAN GOGH

Fonte: Dados do autor (2021)

Essa atividade pode também ser um momento de trabalhar com aspectos da oralidade e da escrita. Pode-se debater com os(as) estudantes sobre os pontos que os estudantes mais acharam interessantes da vida de Van Gogh. Pode-se também orientá-los/las a fazerem anotações durante a audiência do vídeo. Por fim, escolhemos esse vídeo, porque, apesar de ser curto, traz as informações mais relevantes sobre a vida do pintor holandês e, além disso, possui uma linguagem bem acessível aos/às adolescentes dos sétimos anos.

O terceiro grupo de atividades é especificamente voltada para o ensino presencial e dá primazia a mediação do/da professor(a), como podemos conferir a figura 34. Ela precisa de planejamento prévio, pois o/a professor(a) necessitará do apoio de outros profissionais da escola, tais como o funcionário da biblioteca, o coordenador pedagógico ou de outro professor. A atividade consiste em dividir a turma em dois grupos. Um dos grupos fica na sala de aula e outro grupo se dirige a biblioteca ou outra sala de aula disponível. Caso não seja possível, a divisão dos grupos pode ser feita no interior da sala de aula.

Figura 34 - Atividade 3

**ROMPENDO PONTES...**

**Tarde de verão**

Vamos mergulhar numa tarde de verão? Essa atividade será totalmente conduzida por seu/sua professor(a).  
Siga todas as instruções dadas por ele/ela.  
Para isso, a turma será dividida em dois grupos. Um dos grupos vai fazer a atividade na sala e outro grupo vai se dirigir para outro local da escola, que pode ser a biblioteca, uma outra sala de aula, ou qualquer outro espaço disponível em que pode ser feita a atividade.

**Reencontro de uma tarde verão**

Agora que todos já fizeram a atividade, vamos ver o que seu/sua professor(a) pediu a cada um de vocês.

Fonte: Dados do autor (2021)

Ao grupo que está na sala de aula, o(a) professor(a) solicita aos(às) estudantes que observem a pintura *Tarde de verão perto de Arles*, de Van Gogh, que deve ser reproduzida no projetor multimídia, sem comentar nada e, em seguida, deve se pedir que eles escrevam um poema, de forma livre e de acordo com os conhecimentos prévios deles/delas, com base nessa tela. Ao grupo que se dirige ao outro local, é solicitado que leiam o haicai “Tarde de verão”, de Estela Bonini e, em seguida, faça um desenho para ilustrar esse haicai.

Após a escrita do haicai com base na pintura e o desenho do haicai, reúne-se os dois grupos para realizar uma discussão sobre essa atividade. Os/as estudantes que escreveram o haicai devem iniciar, contando o que foi solicitado a eles/elas. Alguns dos haicais escritos podem ser lidos. Com certeza, após a fala desses/dessas estudantes, vai se iniciar um burburinho na sala. Em seguida, os/as estudantes que desenharam o haicai apresentam suas produções e explicam a atividade. É importante dar destaque as falas dos/das estudantes nessa atividade, pois as diversas reações deles/delas é que devem ser consideradas. Dessa forma, uma maneira diferente de ler poesia e pintura, mais lúdico, passa a ser vivenciado.

Encerrada a discussão, o/a professor(a) apresenta a pintura e lê o poema para os estudantes. Como *a priori* os estudantes não devem ter contato com o haicai e a pintura dessa atividade, não consta, no MDA voltado para o/a estudante, uma página com o haicai e a pintura de Van Gogh. É o/a professora que vai apresentar, cada uma dessas obras aos/às estudantes. Como podemos ver na figura 35, elaboramos uma página específica para o/a docente, em que dispomos o haicai e a pintura *Tarde de verão perto de Arles*. O/a professora pode também fazer o *download* da imagem da pintura.

Figura 35 - Atividade 3: Página do professor

**ROMPENDO PONTES...**

Tarde de verão - página do/da professor(a)

Tarde de verão  
O sol artista nato  
coloriu o chão  
(Estela Bonini)

The slide features a yellow background with decorative stars. On the left is a reproduction of Van Gogh's 'Wheat Field with Yellow Sky'. An arrow points from the painting to a brown box on the right containing a haikai poem. The title 'ROMPENDO PONTES...' is at the top left, and the author's name 'Estela Bonini' is at the bottom right of the poem box.

Fonte: Dados do autor (2021)

Como elemento de transição entre uma etapa e outra, verifique a figura 36, elaboramos uma página de apresentação da autora dos haicais, Estela Bonini, tal como foi feito com Van Gogh. Deixamos essa apresentação dos autores para um momento posterior da leitura, porque buscamos reforçar o desenvolvimento do texto do leitor, colocando em segundo plano o autor. Estamos, na verdade, privilegiando o sujeito leitor e sua autonomia na leitura literária.

Figura 36 – Apresentação da autora

**ROMPENDO PONTES...**

Estela Bonini (1949 -)

Você deve ter notado que os haicais lidos foram inspirados na pintura de Van Gogh. Eles foram escritos pela poeta - hainj - paulista, Estela Bonini.

Bonini lançou um livro, intitulado Haikai para Van Gogh em 1995. Segundo ela, se Van Gogh fosse um poeta, ele seria um haicasta, porque retrata os momentos "com fidelidade e poesia". E o que você acha sobre isso?

Em uma post de facebook, ela fala como foi a escrita dos haicais que estamos lendo.

Chaque slide para ver outros poemas de Estela Bonini.

The slide features a yellow background with decorative stars and a blue brushstroke. It includes a screenshot of a Facebook post, a book cover titled 'Haikai para Van Gogh', and several text boxes providing context about the author and her work. The title 'ROMPENDO PONTES...' is at the top left, and the author's name 'Estela Bonini (1949 -)' is at the top right.

Fonte: Dados do autor (2021)

Após a leitura de três haicais e de três pinturas de Van Gogh, encerramos a etapa que, ao nosso ver, é o núcleo da nossa proposta. Com essa etapa, os conceitos da LS são operacionalizados em favor de uma leitura que envolva o sujeito leitor na construção do seu poema singular – adaptando aqui a expressão “texto de leitor”, de Langlade (2013) aos

propósitos deste trabalho. Também dialogamos com a BNCC, no intuito de não somente atender suas demandas, como também alargar as possibilidades prescritas pelo documento. E não deixamos de lado a necessidade de, por estar no âmbito do componente curricular Língua Portuguesa, aliar a proposta de leitura literária de haicais às demais práticas de linguagem, tais como oralidade, análise linguística e, sobretudo, produção textual.

No entanto, é necessário dar outros passos, pois o horizonte de expectativa do leitor está sempre movimento (BORDINI; AGUIAR, 1993). Desse modo, a etapa seguinte visa consolidar a ruptura de horizonte, mas também colocar em confronto o antes e o depois da leitura dos haicais.

#### 5.4 QUESTIONANDO O HORIZONTE

Para essa etapa, elaboramos duas atividades. A primeira delas retoma a etapa de determinação do horizonte de leitura, quando foi solicitado que os/as estudantes dessem definições para poesia e poema. A segunda é uma atividade de pesquisa sobre o gênero haicai.

Como é possível ver na figura 37, a primeira atividade inicia com essa retomada dos conceitos, produzidos na primeira etapa dessa proposta. Em seguida, é questionado se os/as estudantes, após ter vivenciado as experiências com o poema de Zack Magiezi, a pintura de Van Gogh e os haicais de Estela Bonini, mantém suas respostas anteriores. Só depois dessa reavaliação de suas respostas, é que os conceitos são ampliados por meio da consulta ao dicionário e a da leitura de um trecho de um ensaio de *O arco e a lira* (2012), de Octavio Paz, o qual já foi abordado em seções anteriores desta dissertação.

Além disso, não apenas se apresenta o conceito, como também é proposto que os/estudantes avaliem esses conceitos lidos em Paz (2012). E como estamos tratando de sujeitos leitores, é importante refletir também como esses conceitos, de poesia e de poema, se aplicam às suas vivências. Desse modo, estamos mais que proporcionando o ensino de um vocabulário de crítica literária, estamos apontando para um caminho de leitura de poesia a qual não se acontece sem o corpo e a mente do/da leitor (a), ou seja, sem o leitor real.



Após essa elaboração dos mapas, pode se propiciar um momento de socialização das pesquisas, em que os/as estudantes possam colocar em discussão suas descobertas. Nesse momento, abre-se uma oportunidade para confrontar a etapa inicial com a etapa atual, e com isso colocar em debate as seguintes questões:

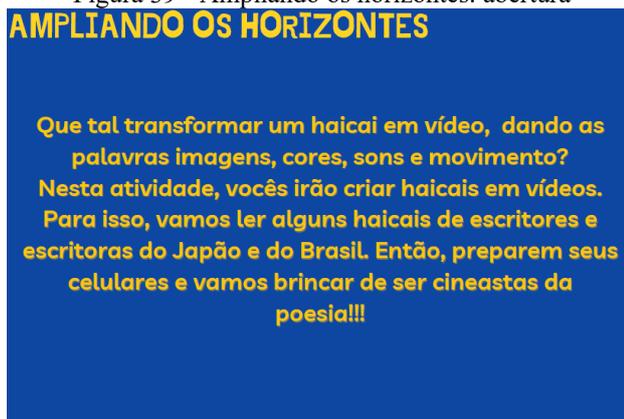
- O que não se sabia antes, que se sabe agora?
- O que se pensa sobre a leitura de haicais?
- Os haicais se aproximam de textos já lidos pelos(as) estudantes? Ou, pelo contrário, são textos bem diferentes do que eles/elas já leram?
- O haikai é uma poesia interessante para ser lida?

Enfim, essas questões são algumas das muitas que podem ser feitas após a realização da pesquisa. Nota-se que, além de estudar as características do gênero, põe-se em jogo a necessidade de refletir sobre a importância dessa poesia e mais: se a vivência, com esses haicais, foi significativa o suficiente para que eles/elas sigam ampliando suas experiências poéticas. Sobre essa ampliação do horizonte, a abordamos no subcapítulo seguinte, que apresenta a última etapa do MDA.

## 5.5 AMPLIANDO OS HORIZONTES

A última etapa do percurso é a ampliação dos horizontes de expectativa, tal como postulam Bordini e Aguiar (1993). Trata-se de uma atividade que busca colocar os/as discentes em contato com haicais de outros autores, tanto brasileiro como também orientais, como pode ser lido na figura 39. Nela, leitura literária, oralidade e produção textual dão às mãos para que os nossos e nossas leitores(as) reais instituam o seu poema (texto) do leitor.

Figura 39 - Ampliando os horizontes: abertura



Fonte: Dados do autor (2021)

Para isso, retomamos aqui a ideia de videopoema, já discutida no subcapítulo 5.2 deste trabalho, pois, a finalidade dessa atividade é a criação de um videopoema. Após ler os haicais da antologia, por nós desenvolvida, os/estudantes selecionam um haicai para transformá-lo em um vídeo de até 1 minuto. Na figura 40, é possível ler o passo a passo dessa atividade.



Fonte: Dados do autor (2021)

Em primeiro lugar, a turma deve ser dividida em grupos, sugerimos grupos de quatro estudantes. Deve-se ler um dos haicais da antologia, que elaboramos especialmente para o MDA. Após a leitura dos haicais, que devem ser lidos em outros espaços não-escolares, os estudantes constroem um roteiro para o haicai escolhido, com informações sobre: a sequência e os tipos de imagens a serem feitas (se montagem de fotos ou uso de vídeos, por exemplo); uso de áudio ou trilha sonora; entre outros elementos.

Para montar o vídeo, é necessário um aplicativo de edição. Sugerimos o *Inshot*, o qual pode ser descarregado em qualquer tipo de celular, mas qualquer outro pode ser utilizado pelos(as) estudantes que, muitas vezes, já possuem familiaridade com essas ferramentas. Como a ideia é elaborar um vídeo de até um minuto, alguns recursos das redes sociais, como Instagram e *Tiktok*, podem ser utilizados para isso. Por fim, e como uma maneira de dar sentido a essas produções, pode ser montado uma mostra de videopoema na escola ou por meio remoto através de publicação em plataformas de vídeos, como o Youtube.

Como já vimos no capítulo 5.2, para se caracterizar como um videopoema, não é necessário haver a presença do texto verbal. Isso implica dizer que os vídeos podem ser apenas imagens que façam referência aos haicais. Pode-se ser feito também vídeos com o poema apenas subtulado ou também pode haver a oralização desses poemas. As possibilidades são

muitas e o resultado final vai ser garantido pela criatividade e engajamento dos sujeitos leitores nesse processo.

Com essa atividade, estamos, primordialmente, possibilitando a ampliação do horizonte do leitor, ao disponibilizar outros haicais para serem lidos. Por outro lado, estamos também favorecendo a construção do texto/poema dos/das leitores(as), pois eles precisam montar um vídeo, que vai, involuntariamente, desvelar seus dispositivos de leitura (LANGLADE, 2008). E, por fim, estamos atendendo às demandas da BNCC (BRASIL, 2019), que indica a necessidade de a escola apostar na criatividade dos/das estudantes, ao tocar no conceito de *designer*<sup>17</sup>.

Acreditamos, portanto, que o percurso aqui desenhado pode propiciar a autonomia do sujeito leitor na construção de sentidos e da singularização dos haicais no processo de leitura literária. Esperamos que, com esse percurso, o haicai e a poesia, em geral, possam habitar mais corpos, sendo sentidos e fazendo sentidos para tantos e tantas leitores e leitoras reais, que se encontram nas nossas salas de aulas. Talvez, assim, possamos construir mais utopias e colocar em prática uma relação com o mundo, por ser fundada na experiência poética, mais humanizadora, pois como nos diz um grande poeta mexicano: “O poema nos revela o que somos e nos convida a ser o que somos” (PAZ, 2012, 49).

---

<sup>17</sup> De acordo com a BNCC (2019), esse termo se refere a “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos [...]” (BRASIL, 2019, p. 70).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*depois da queimada  
as árvores florescem  
em outra direção  
(Alice Ruiz S.)*

No intuito de investigar alternativas teóricas e metodológicas que contribuam para ampliação da dimensão autônoma do sujeito leitor através da leitura literária de haicais, foi possível, nesta dissertação, fazer um percurso com o haikai, tanto no universo japonês quanto no brasileiro, guiado pelas teorias da poesia e do sujeito leitor e tendo como ponto de chegada o ensino de leitura literária.

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental a fim de descrever os nossos fenômenos investigados. Com isso, por partir da experiência, da vivência em sala de aula, e já constituído por um conjunto de contribuições teóricas, criamos uma proposta para propiciar, aos/às nossos e nossas estudantes, que a poesia seja canto e encanto, capaz de espantar os males. Do ponto de vista do pesquisador, podemos dizer que a construção desse percurso valeu a pena, pois gerou aprendizados e novos saberes. E, com certeza, pode alimentar a roda em que outras investigações coloquem a poesia, o haikai, ou qualquer outra forma poética no centro da discussão sobre o ensino de literatura.

Em relação aos pontos positivos desta pesquisa, ressaltamos a construção de um material didático, que coloca o sujeito leitor como centro da ação didática, ao buscar estabelecer seu texto/poema do leitor. Paralelo a isso, em razão da perspectiva adotada neste trabalho, valoriza-se uma leitura que dialoga com o cotidiano do sujeito leitor, com o seu mundo. São as suas reminiscências, imagens mentais, fantasmas, desejos, ou melhor, nas palavras de Langlade (2013), sua atividade ficcionalizante, que é convocada no momento dedicado à leitura de poesia, ou qualquer outro texto literário.

Ao nosso ver, essa é uma rota alternativa para formar leitores, capazes de fruir um texto literário, pois a fruição tem a ver com reação e emoção. E mais: com identificação. Sobre esse último ponto, Jouve (2013) já nos alerta o quanto é proveitoso, do ponto de vista pedagógico, explorar as relações de identidade e alteridade diante de textos literários. Todos nós que temos, ao menos, uma obra literária inscrita nos nossos corações, sabemos o quanto há de verdadeiro na ideia desse estudioso francês.

Outro ponto a ser considerado é o que o haikai, poesia de origem oriental, pode contribuir, juntamente com outras expressões poéticas, para a construção de novas rotas no

ensino de poesia. Como vimos, a busca do haikai é a busca do mínimo para ser mais. A poesia haikai, mesma aquela já abasileirada, exercita a necessidade da contenção, da pausa, da meditação, e do silêncio. Aceita-se o fugaz, o passageiro, o transitório, sem pavor, nem grito. Somente se aceita. Ao contrário da visão poética ocidental, exagerada e verborrágica que, diante do transitório, chora, grita e esperneia.

Não queremos aqui estabelecer dicotomias, nem ditar qual o melhor lado dessas fronteiras. Talvez o melhor lado das fronteiras é a linha que as divide, é o espaço das trocas. Ao ler poesia, é nesse espaço que o leitor está: numa constante troca. Assim, parece interessante que podemos, sem deixar de ser nós mesmos, experimentar a água do outro lado, experimentar o lugar do outro. Certamente é o ganho que se tem do contato com qualquer texto literário.

No entanto, cada texto, em particular, representa um universo diferente do nosso. Imaginem, pois, uma forma poética estrangeira, alheia ao nosso pensamento e ao nosso sistema simbólico, como o haikai? O resultado será, certamente, o estranhamento, pois do contato com o estrangeiro e com o estranho, nossa reação não é outra. E não é assim que os horizontes de expectativa se ampliam?

Nesse sentido, reafirmamos nossa crença de que a poesia tem poder. Ela pode nos fortalecer nos momentos difíceis. Pode nos fazer procurar pelas palavras de amor não-ditas. Pode nos transportar para uma paisagem de campo de trigo numa tarde de verão e, por alguns minutos, nos aliviar a dor. Pode nos tirar do tédio ao nos colocar diante de um jogo sonoro ou visual que nos enche de graça.

Dito isso, sabemos que não basta apenas ter essas crenças para levar a poesia para a sala de aula. É necessário oportunizar um espaço para que o leitor repita os gestos criativos do poeta, participe com ele na construção do poema, como nos ensina Paz (2012). Sendo assim, é essencial, na luta por instaurar o poder da palavra poética na sala de aula, pensar em atividades que chame o leitor para o interior do poema. Não se pode deixar de lado também a ludicidade, essência da poesia e da arte. Talvez isso nos ajude a despertar o encanto da poesia nos nossos e nossas estudantes. São, de certa forma, algumas alternativas.

Vale ressaltar ainda que esta pesquisa não está completa. Ainda faltam as vozes do leitor diante das atividades de leitura literária, direcionadas para eles. Em decorrência da pandemia e, conseqüentemente, da suspensão das aulas presenciais, não foi possível colocar em prática a proposta aqui elaborada. Entretanto, é indispensável, em um trabalho, que parte do respeito ao sujeito leitor, se abrir para a construção do texto/poema do leitor, observando os dispositivos de leitura e a sua atividade ficcionalizante.

Com isso, esperamos compreender os processos de leitura de nossos/nossas estudantes. E a aplicação da proposta pode responder também em que medida as atividades se adequam ou não às necessidades de nossos/nossas estudantes. Na prática, há a possibilidade de se fazer ajustes, adequações ou reformulações no decorrer do processo. É premente, em razão disso, entender que o MDA não está completo, ele é um protótipo (ROJO, 2012). Assim, é no cotidiano de sala de aula, nas interações entre professores, estudantes e objetos de conhecimento, que o MDA ganha sentido.

Por fim, gostaríamos de arrematar essas considerações finais, ressaltando a necessidade da implicação do sujeito leitor na leitura literária de poesia. A leitura de poesia não é algo fácil, mas também não é algo destinado a seres especiais. Então, é preciso ajudar nossos e nossas estudantes a superar o medo da não compreensão, ensinando-os, em primeiro lugar, a se arrisarem. Ou como diria a narradora, que mais se assemelha a um eu lírico, de um dos romances mais insólitos, de Clarice Lispector, *Água viva*:

Mas se eu esperar compreender para aceitar as coisas – nunca o ato de entrega se fará. Tenho que dar o mergulho de uma só vez, mergulho que abrange a compreensão e sobretudo a incompreensão. E quem sou eu para ousar pensar? Devo é entregar-me. Como se faz? Sei, porém que só andando é que se sabe andar e – milagre – se anda. (LISPECTOR, 1998, p. 68).

É necessário mergulharmos nas águas da poesia. É preciso ensinar e incentivar esse mergulho. Sem riscos, não aprenderemos a andar. Sem andar, perderemos a riqueza da paisagem que nos reserva a poesia. Sem isso, não há compreensão.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- AMÂNCIO, C.M. O conceito de videopoesia e a não obrigatoriedade de presença da linguagem verbal nessas obras. **Texto digital**, v. 10, n. 1, p. 202-220, jan/jul., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2014v10n1p202>> Acesso em 15 fev. 2021.
- ANTÔNIO MIRANDA. **Poesia dos brasis**: Estela Bonini, 2004. Disponível em: <[http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_brasis/sao\\_paulo/estela\\_bonini.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/sao_paulo/estela_bonini.html)> Acesso em 08 set. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- BONINI, Estela. **Hakai para Van Gogh**. 2. ed. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1995.
- \_\_\_\_\_. Processo criativo de Estela Bonini. São Paulo, 03 jul. 2020. **Facebook**: Grupo zen do haikai. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/ozendohaikai/permalink/1763371963819639>> 19 fev. 2021.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V.T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. **História concisa da literatura brasileira**. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP: Campinas, SP, 2009.
- \_\_\_\_\_; ALBERTIN, M. E.; AMORIM, L.F. Construção de materiais didáticos para jovens no ensino secundário brasileiro. **Investigação, Práticas e Contextos em Educação**, 2020. No prelo.
- CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável e outros ensaios**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 33.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

ELLIOT, T.S. **De poesias e poetas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCHETTI, Paulo. O haikai no Brasil. In: **Alea**, São Paulo, v. 10, n. 2, pp.256-269, jul./dez. de 2008.

\_\_\_\_\_.; Introdução. In: FRANCHETTI, Paulo. DOI, Elza Taeko. (Orgs.) **Haikai**: antologia e história. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.a

\_\_\_\_\_. Paulo Leminski e o haikai. In: FRANCHETTI, Paulo. DOI, Elza Taeko. (Orgs.) **Haikai**: antologia e história. 4. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.b

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTTILLA, Rodolfo W. (Org.) **Boa companhia – Haikai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Haicais tropicais**. São Paulo: Boa Companhia, 2018.

HAICAI. In: Dicionário online Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2020. Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/HAICAI>> Acesso em: 25 jul. 2020.

HIRASHIMA, C.K. **O haikai nas artes visuais**: tradução intersemiótica. 192f. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-graduação em Artes – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2007.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo, Alameda, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LANGLADE, G. Atividade ficcionalizante do leitor e dispositivo do imaginário. Tradução de Rosiane Xypas. No prelo. **Figura**, n. 20, p. 45-65, 2008. Disponível em: <[http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite\\_fictionnalisante.pdf](http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf)> Acesso em 16 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, H. K. C. **A formação do professor de português e o livro didático**: reflexões sobre documentos, discursos e práticas. 354f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOUICHON, B. A recepção escolar das obras patrimoniais ou objetos semióticos secundários na escola. Tradução de Rosiane Xypas. Legoff F., Fourtanier M.-J. (2017). **The Plural Forms of Reception Writings**, Vol I: Genres, Spaces and Forms. Namur: Presses Universitaires de Namur, “Diptyque”, 2017. Disponível em: <<https://hal.umontpellier.fr/hal-01696362/document>> Acesso em 15 fev. 2021.

MANGUEL, Alberto. **À mesa com o Chapeleiro Maluco**: ensaios sobre corvos e escrivainhas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARCHIONI, Nadia. **Van Gogh**. Tradução Carla Luzzati. São Paulo: Abril, 2011. Coleção Grandes Mestres.

MOISÉS, C.F. **Poesia para quê?** A função social da poesia e do poeta. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, T.A.; ARAÚJO, L.A.M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa. 5. ed. Barueri, SP: IBEP, 2018. (6º, 7º, 8º e 9º anos)

PAIVA, A.M. (ed.); COSTA, C.L; MARCHETTI, G; NOGUEIRA, E. CLETO, M.L; SCOPASA, M.V. **Geração alpha língua portuguesa**. 2. Ed. São Paulo: SM, 2018. (6º, 7º, 8º, 9º anos)

PAIVA, V. L. M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAZ, Octavio Paz. **Signos em rotação**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PERRONE-MOISES, Leyla. Leminski, o samurai malandro. In: LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PETIT, Michele. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: **Multiletramentos na escola**. ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p.13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. O advento dos leitores reais. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

\_\_\_\_\_. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. Tradução de Rosiane Xypas. **Revista Abralic**, v. 20, n. 35, 2018. Disponível em: <<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/497/540>> Acesso em: 03 fev. 2020.

RUIZ S. Alice. **Outro silêncio: haikais**. São Paulo: Boa companhia, 2015.

SILVA, Ezequiel T. da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto**, Brasília, v.16, n. 69, jan./mar., 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>> Acesso em 14 out. 2020.

SUZUKI, D.T. Conferências sobre zen-budismo. In: **Zen budismo e psicanálise**. SUZUKI, D.T.; FROMM, E.; MARTINO, Richard de. (Orgs.) São Paulo: Cultrix, 1970.

SUZUKI, Teiiti. De Renga a Haikai. **Estudos Japoneses**, São Paulo, v. 1, p. 91-125, 11, 1979. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ej/issue/view/10275>> Acesso em 26 jul. 2020.

TAKUBOKU, Ishikawa. **Tankas**. Tradução de Masuo Yamaki e Paulo Colina. São Paulo: Roswitha Kempf, 1985.

TAVARES, D. F. **Grêmio Haikai Ipê – um desdobramento do haikai no Brasil**. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2019.

VAN GOGH, V. **Champ de Blé à l'Allouette**. 1887. Óleo sobre tela. 54x66cm. Museu Van Gogh, Amsterdã. Disponível em: <<https://pt.wahooart.com/@/5ZKGWU-Vincent-Van-Gogh-trigo-campo-com-uma-Cotovia->> Acesso em 19 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Soir d'Éte près d'Arles**. 1888. Óleo sobre tela. Winterthour, Kuntsmuseum. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/857724691509532564/>> Acesso em 19 fev. 2021.

VERÇOSA, Carlos. **Oku: viajando com Bashô**. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo do Governo do Estado da Bahia, 1996.

XYPAS, R. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor**. Olinda, PE: Nova presença, 2018.

\_\_\_\_\_. **Leitura e Poesia e escrita nas margens: proposta metodológica para o ensino de poesia. In- Circulação, tramas e sentidos na literatura**. (Org.) Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha e Rogério da Silva Lima. XVI Congresso Internacional Abralic: Uberlândia, Rio de Janeiro: Bonecker, 2019, p. 407-417.

\_\_\_\_\_. Perguntas e processos para o ensino de leitura literária inovador. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. 1, p. 1-27, 2020.

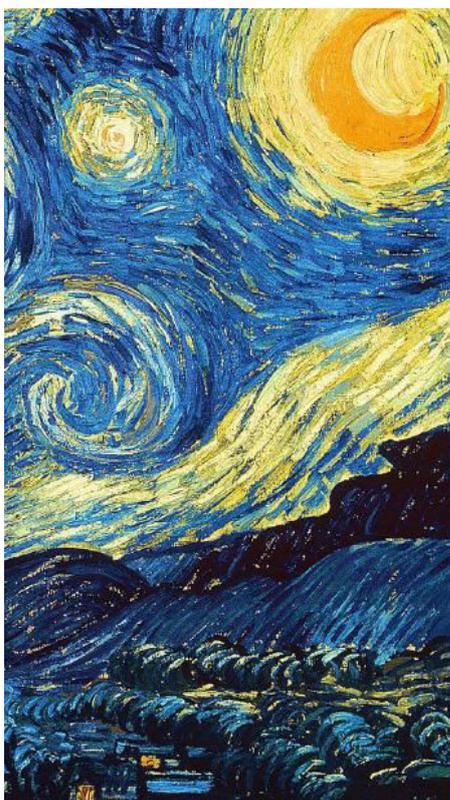
## APÊNDICE A – CAPA E ABERTURA DO MDA

### MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO – MDA (PARA O PROFESSOR)

#### Capa



#### Ponto de partida



**PONTO DE PARTIDA...**

Neste material, vamos fazer um percurso, com algumas travessias, para falar de poesia, poema, haicai e Van Gogh.

Assim, organizamos esse percurso da seguinte forma:

- Ponto de partida;
- Pontes;
- Rompendo pontes;
- Questionando o horizonte;
- e Ampliando os horizontes.



## APÊNDICE B – PRIMEIRA ETAPA DO MDA

Ponto de partida

**PONTO DE PARTIDA...**

Organizando uma roda de leitura

Vamos organizar uma roda de leitura?

Junte-se com seus(suas) colegas e organize uma roda de leitura. Para isso, cada aluno(a) de sua turma deve se encarregar de pesquisar um poema e apresentar para sua própria turma no dia da roda de leitura. Combine com os(as) colegas para não repetir o mesmo poema.

Ponto de partida

**PONTO DE PARTIDA...**

Poesia e poema

Você já ouviu falar em poesia? O que é poesia? O que é poema? De que coisas falam a poesia?

Agora, sem se preocupar com uma resposta correta, escreva o que você acredita ser poesia e poema. São as mesmas coisas? São diferentes?

*poesia*

*poema*

Guarde essas definições, escritas por você, pois voltaremos a elas em outro momento de nossas atividades.

Ponto de partida

## PONTO DE PARTIDA...

No dia da roda da  
leitura...

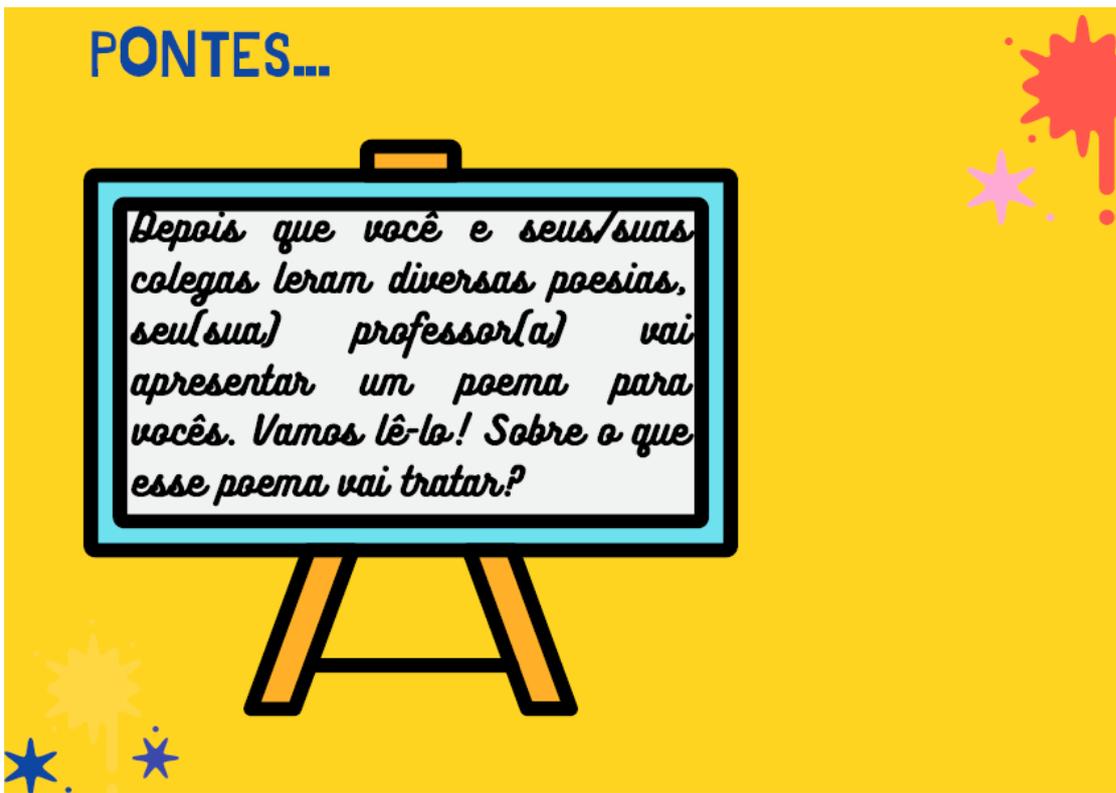
Hoje é o dia da roda de leitura. Organize junto com sua turma a sala em formato de círculo ou U. Separe uma folha de seu caderno para anotar o assunto de cada poema lido. Para fazer esse registro, escreva o título ou primeiro verso do poema e, ao lado, anote o assunto

A poesia em debate  
Após a leitura dos poemas,  
discuta com o(a) seu/sua  
professor(a) e seus/suas colegas  
de turma sobre os  
temas dos poemas lidos. Que  
temas mais apareceram nos  
poemas escolhidos? Houve  
mais poemas longos ou curtos?

## APÊNDICE C – SEGUNDA ETAPA DO MDA

Pontes

**PONTES...**



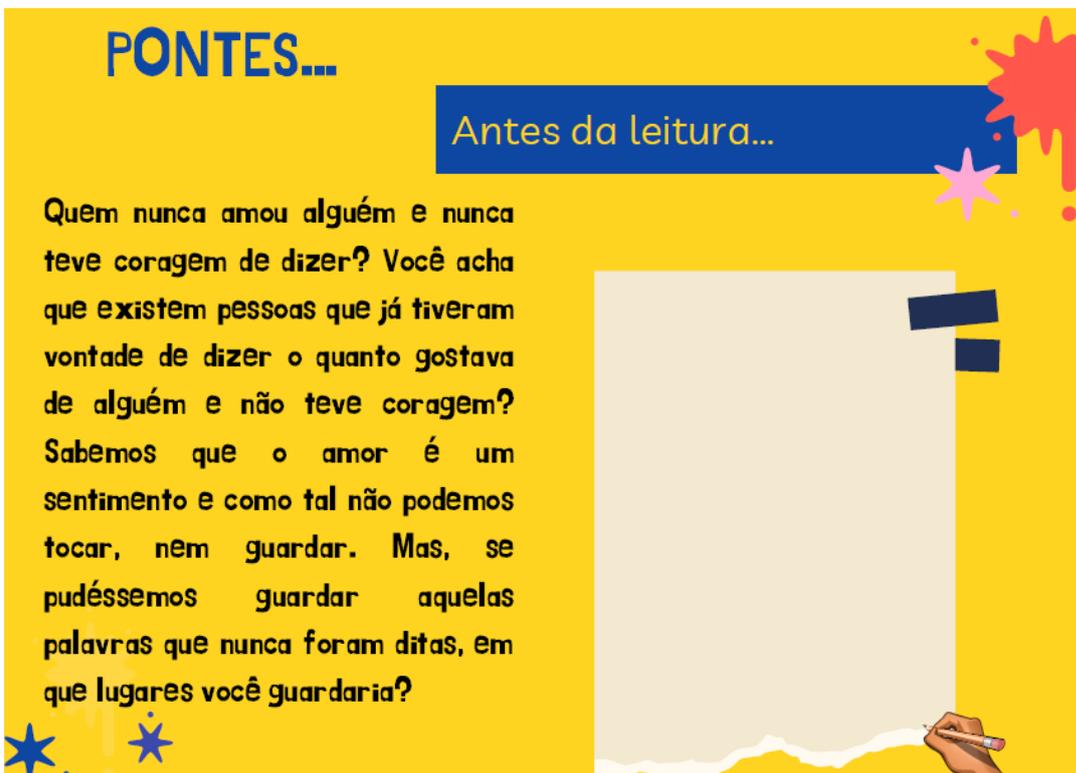
*Depois que você e seus/suas colegas leram diversas poesias, seu(sua) professor(a) vai apresentar um poema para vocês. Vamos lê-lo! Sobre o que esse poema vai tratar?*

Pontes

**PONTES...**

Antes da leitura...

Quem nunca amou alguém e nunca teve coragem de dizer? Você acha que existem pessoas que já tiveram vontade de dizer o quanto gostava de alguém e não teve coragem? Sabemos que o amor é um sentimento e como tal não podemos tocar, nem guardar. Mas, se pudéssemos guardar aquelas palavras que nunca foram ditas, em que lugares você guardaria?



## Pontes

# PONTES...

## Leitura

Agora leia o poema abaixo silenciosamente e responda às questões a seguir.

Para onde vão as palavras de amor  
não ditas?  
Esquecidas em orfanatos por  
serem precoces demais

Envelhecidas em asilos...  
por serem enrugado e perdido  
a independência

Amarradas em camisa de força  
por serem insanas e incontroláveis

Suplicando nas sarjetas  
por precisarem de ajuda

Nas fotos dos desaparecidos  
por um dia ter virado saudade

Se por ventura elas forem vistas  
por aí  
diga que sinto falta,  
sinto muita falta.

(Zack Magiezi)

1. O que você sentiu ao ler o poema?
2. Destaque um verso ou versos ou uma palavra ou palavras do poema que lhe tocou?
3. Na sua opinião, por que eu lírico do poema se pergunta para onde foram as palavras de amor nunca ditas?

## Pontes

# PONTES...

## Leitura

Agora vamos ouvir e assistir ao vídeo-poema, produzido pelo poeta Zack Magiezi.

**Zack Magiezi**  
É poeta, nasceu em São Paulo, Estados Unidos, teologia e letras, mas fez na história que se encontrou. É considerado um forasteiro nos ramos sociais, onde divulga seus poemas e outros trabalhos. É autor dos livros: *Estrelinhas* e *Notas sobre ele*. Seu Instagram é: @zackmagiezi.

para onde vão as palavras de amor ... Watch later Share

## Pontes

**PONTES...**

## Após a leitura

Agora vamos imaginar a seguinte situação: você é um jornalista e soube que as palavras de amor do eu lírico foram encontradas. Escreva uma pequena notícia poética, informando onde, quando, como e com quem ou quê, essas palavras foram encontradas. E por que elas sumiram? Após a escrita, vamos organizar um mural ou um blog. Em seguida, publique, juntamente com sua turma, essas notícias.



## APÊNDICE D – TERCEIRA ETAPA DO MDA

Rompendo pontes

**ROMPENDO PONTES...**

Até agora lemos poesias sobre amor, mas será que a poesia só fala de amor?

Rompendo pontes

**ROMPENDO PONTES...**

Antes da leitura

Leia as palavras a seguir. O que elas evocam para você? Escreva.

Vento      Pássaro      Trigo

Que cores você daria a cada uma das palavras a seguir?

Para você qual a relação entre as três palavras nas nuvens acima?

**Vento:** \_\_\_\_\_

**Pássaro:** \_\_\_\_\_

**Trigo:** \_\_\_\_\_

## Rompendo pontes

# ROMPENDO PONTES...

## Leitura

Agora leia o haikai a seguir.

**O vento orquestra  
as asas do pássaro  
O trigo, vela**

Feche os olhos. Imagine um cenário para esse haikai. Agora, descreva esse cenário, levando em conta as seguintes questões:

- Onde acontece a cena imaginada por você?
- Quem está nessa cena? O que se sente neste momento?
- Que horário ocorre? Como está o tempo climático?

**Socialize:** faça um círculo em sala de aula e leia juntamente com os colegas sua resposta para verificar as semelhanças e as diferenças entre cenários imaginados.

## Rompendo pontes

# ROMPENDO PONTES...

## Após a leitura

Para você, há alguma palavra do texto que você não compreenda? Qual? Que sentido você deu para essa(s) palavra(s)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Consulte um dicionário e compare o sentido que você deu com o dele: se aproximam ou não tem nada a ver um com o outro? O que significa essa palavra no haikai?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando não conhecemos uma palavra de um texto, muitas vezes inventamos um significado para elas ou também podemos entendê-las durante a leitura, quase que adivinhando os seus sentidos.

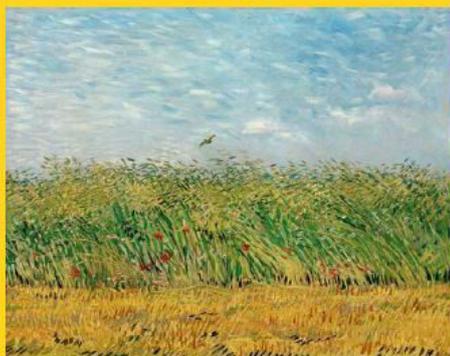
## Rompendo pontes

# ROMPENDO PONTES...

## Após a leitura



O haicai, que você leu, foi inspirado na tela *Campo de trigo com cotovias*, de Vincent Van Gogh (1853-1890). Observe-a e compare a(s) cor(es) do vento, do trigo e do pássaro com as que você escreveu. Aproximam-se?



VAN GOGH, Vicent. *Campo de trigo com cotovias*, 1897. Óleo sobre tela. Ollerdo, Rijksmuseum Kröller-Müller.

O que pintura de Van Gogh desperta em você?



Rompendo pontes

# ROMPENDO PONTES...

## Releitura



Agora releia o haicai.

**O vento orchestra  
as asas do pássaro  
O trigo, vela**

Depois de imaginar o seu cenário para o haicai e visualizar a pintura de Van Gogh, o que você acrescentaria e/ou mudaria tanto na pintura como no haicai?

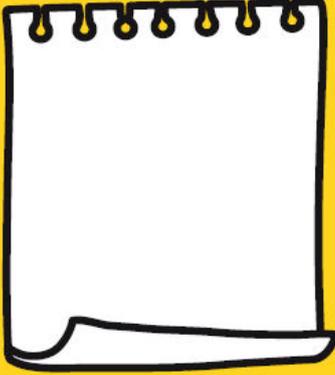


## Rompendo pontes

# ROMPENDO PONTES...

## Releitura

Segue abaixo a pintura de Van Gogh para que você recrie-a ao seu modo, acrescentando figuras, colorindo, colando outras imagens por cima. Ao lado, você encontra um espaço para escrever o haikai do seu jeito.

## Rompendo pontes

# ROMPENDO PONTES...

## Emoções de um trem

Vamos ler outro poema?  
Antes disso, vamos fazer um jogo dramático?

Seu/sua professor(a) pode levar sua turma para o pátio da escola. Lá, vocês irão fazer um jogo, chamado "Emoções de um trem". Vamos imaginar que o trem tem sentimentos humanos! Quais seriam esses sentimentos? Você e sua turma precisam imitar um trem, vivendo emoções bem diferenciadas. Para organizar a turma, vamos nos dividir em grupos. Organize uma lista de emoções. E apresente-se em grupo para a turma.

## Rompendo pontes

## ROMPENDO PONTES...

### Lendo outro haicai

Para essa atividade, forme uma dupla. Cada um dessa dupla precisa estar com canetas de cores diferentes. Fique atento às orientações do seu/sua professor(a). Em silêncio, leia o haicai e, ao mesmo tempo, faça anotações, desenhos, grifos (de forma bem livre) na margem esquerda do haicai.

Rangem as pontes  
O peso da saudade  
culpando os trilhos

Agora, troque com seu colega o seu texto e faça anotações de maneira bem livre na margem direita do poema. Após isso, faça um desenho para o haicai lido.

Agora vamos publicar nossos textos no mural para que possamos ler e comparar com os outros.

## Rompendo pontes

## ROMPENDO PONTES...

### Algumas tintas sobre Vincent

Vamos conhecer um pouco da vida de Vincent Van Gogh? Assista ao vídeo a seguir e depois discuta com seu/sua professor(a) e seus/suas colegas sobre os pontos mais interessantes da vida desse artista.

Clique aqui para conhecer um pouco do Museu Van Gogh.

## Rompendo pontes

# ROMPENDO PONTES...

## Tarde de verão

Vamos mergulhar numa tarde de verão? Essa atividade será totalmente conduzida por seu/sua professor(a).

Siga todas as instruções dadas por ele/ela. Para isso, a turma será dividida em dois grupos. Um dos grupos vai fazer a atividade na sala e outro grupo vai se dirigir para outro local da escola, que pode ser a biblioteca, uma outra sala de aula, ou qualquer outro espaço disponível em que pode ser feita a atividade.

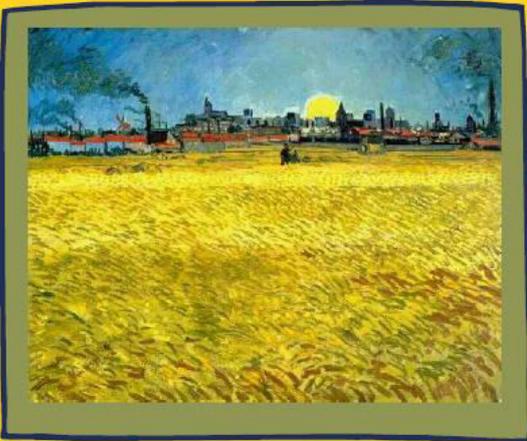
Reencontro de uma tarde verão

Agora que todos já fizeram a atividade, vamos ver o que seu/sua professor(a) pediu a cada um de vocês.

## Rompendo pontes

# ROMPENDO PONTES...

## Tarde de verão - página do/da professor(a)



Tarde de verão  
O sol artista nato  
coloriu o chão  
(Estela Bonini)

[GOGH, Vincent Van. Tarde de verão parte de Arles.1888. Óleo sobre tela. Württemberg, Kunstmuseum. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Vincent\_van\_Gogh>. Acesso em 17 fev. 2021.]

## Rompendo pontes

## ROMPENDO PONTES...

Estela Bonini (1949 -)

Você deve ter notado que os haicais lidos foram inspirados na pintura de Van Gogh. Eles foram escritos pela poeta - haijin - paulista, Estela Bonini.

Bonini lançou um livro, intitulado Haikai para Van Gogh em 1995. Segundo ela, se Van Gogh fosse um poeta, ele seria um haicaista, "porque retrata os momentos com fidelidade e poesia". E o que você acha sobre isso?

Em uma post de facebook, ela fala como foi a escrita dos haicais que estamos lendo.



Clique aqui para ver outros poemas de Estela Bonini.

## APÊNDICE E – QUARTA ETAPA DO MDA

### Questionando o horizonte

# QUESTIONANDO O HORIZONTE...

Você lembra que escreveu definições para poesia e poema? Então, agora vamos ler algumas dessas definições escritas por você e por sua turma.

Após rever essas definições, você mudaria algo nelas? Você pensa de maneira diferente agora? Em caso afirmativa, o quê mudaria?

AGORA, consulte um dicionário e procure os significados de poesia e poema.

Veja o que diz um dos maiores poetas mexicanos sobre poesia e poema.

"[...] há poesias sem poemas; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos; são poesias sem versos; [...] Quando - aliso ou passivo, acordado ou adormecido - o poeta é o fio condutor e transformador da coisa em poesia, e assim, no processo de uma coisa se tornando diferente: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se produz, congela e vive em um produto humano: quadro, escultura, linguagem. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é poesia e poesia exigida." (Paz, 1974, p. 22). São Paulo: Casa Thyff, 2012, p. 22)

O que é poesia e poema para Octavio Paz? Você concorda com ele? Você lembra de ter vivido algum momento poético? Como foi?

Octavio Paz (1914-1988)

### Questionando o horizonte

# QUESTIONANDO O HORIZONTE...

## Um mapa mental sobre haikai

Já lemos três haicais até o momento. Que tal fazer algumas descobertas sobre esse gênero poético?

Vamos nos dividir em grupos de 4 pessoas para fazer uma pesquisa sobre o haikai.

Pesquise:

- a origem; a estrutura; os temas mais comuns; a diferença entre o haikai japonês e o brasileiro, etc.

Após a pesquisa, elabore um **mapa mental** com as informações que você considere mais importantes.

Apresente, juntamente com seu grupo, seu mapa mental. Compare seu mapa com os de outros grupos, atentando-se para as semelhanças e diferenças de informações; as cores; as palavras mais destacadas; entre outros elementos.

Veja aqui como elaborar um **mapa mental**.

Vocês podem fazer o mapa em folha A4 ou podem usar aplicativos que ajudam a elaborar mapas mentais no celular. Um desses aplicativos é o **Mindomo**. Ele é bem fácil de usar. Você precisa instalá-lo no seu celular. Veja a seguir um vídeo que mostra como usar.

Agora, elabore, com seu grupo, seu mapa mental. Depois, publique em um blog, faça um mural ou compartilhe nas redes sociais de sua turma.

Como fazer um mapa mental - O Geekie

## APÊNDICE F – ÚLTIMA ETAPA DO MDA

Ampliando os horizontes

# AMPLIANDO OS HORIZONTES

Que tal transformar um haicai em vídeo, dando as palavras imagens, cores, sons e movimento?  
Nesta atividade, vocês irão criar haicais em vídeos.  
Para isso, vamos ler alguns haicais de escritores e escritoras do Japão e do Brasil. Então, preparem seus celulares e vamos brincar de ser cineastas da poesia!!!

Ampliando os horizontes

# AMPLIANDO OS HORIZONTES

Haicai até 1 minuto

## Criando um videopoema



### Parte 1

Vamos nos dividir em grupos de até 4 pessoas e elaborar um videopoema. Esse vídeo deve ter até 1 minuto e deve ser feito com base em um dos haicais que se encontra na antologia abaixo.

Consulte a antologia. Leia os haicais e escolha com seu grupo para qual haicai vocês irão criar o vídeo.



### Parte 2

Elabore com seu grupo um roteiro para o seu videopoema, informando que imagens vão aparecer (se fotos ou vídeos), a sequência dessas imagens, o áudio (caso desejem declamar), trilha sonora, entre outros elementos que você e seu grupo queira adicionar.



### Parte 3

Para elaborar seu vídeo, você irá precisar de um aplicativo de vídeo para celulares. Indicamos o aplicativo Inshot. Mas, você pode editar onde achar melhor. O videopoema deve ter até 1 minuto. E você e seu grupo vai usar a criatividade para elaborar a sua maneira. Veja, no tutorial a seguir como elaborar seu vídeo no Inshot.



### Última Parte

Após elaborar o seu vídeo, monte com sua turma e seu/sua professor(a) uma mostra de videopoemas em sua escola, em um blog, ou plataforma de vídeos



**APÊNDICE G – FECHAMENTO DO MDA**

Fechamento do MDA

**Percorreremos o caminho do haikai, da  
poesia e do poema. Abrimos janelas e  
nos deparamos com Van Gogh.  
Construímos e rompemos pontes... e  
aqui chegamos... mas será que você vai  
parar por aqui?  
Há ainda muitos horizontes para  
devastar...**



## ANEXO A – DEPOIMENTO DE ESTELA BONINI SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE *HAIKAI PARA VAN GOGH*

Publicação de Estela Bonini no grupo de Facebook **O Zen do haikai**.

"Caro Gustavo. Uma surpresa para mim saber que você está construindo sua dissertação com base no Haikai para Van Gogh. Não imaginava que as poucas palavras que trocamos, entre essas a indicação para que entrasse nesse grupo como fonte de consulta, pudesse ter gerado em você o interesse que resultou na sua tarefa acadêmica. Aproveito para apresentar a todos o meu processo particular de aproximação com o haikai e já adianto que não considero o meu trabalho como uma exclusiva fonte de estudos.

Morei, em 1990, ano do centenário da morte de Van Gogh, no Rio de Janeiro, para fazer um curso na FIOCRUZ. Frequentando a Livraria Leonardo da Vinci, na Av. Rio Branco, me deparei com uma série de reproduções, em cartão postal francês, de muitas das obras do artista, que sempre apreciei.

Comprei uma série enorme, não tão vasta, claro, quanto as mais de 3000 pinturas. De retorno a SP, numa tarde fria de inverno, espalhei os postais pelo tapete e comecei a olhar as pinturas em seus detalhes, assim, domesticamente, sem absolutamente nenhuma intenção que não a de curtir o momento. Somente muito anos mais tarde pude ampliar aquela sensação diante de algumas obras exibidas em museus.

Também sempre apreciei a poesia e meu contato com ela veio muito dos livros publicados por Massao Ohno: entre as publicações, haikais.

Ali, no tapete, concluí juntando pontos associados ao meu conhecimento de então que, se houvesse um movimento do haikai na pintura seu representante seria Van Gogh, pela sua ligação com a natureza e pela sua percepção artística.

O próximo passo foi o de selecionar alguns postais, acomodá-los entre as folhas de plástico daqueles antigos e pequenos álbuns de fotografia e diante de cada um deles, surgiram os haikais que conhecem.

Encapei com papel craft e preendi as páginas com um cordãozinho de couro. Recortei uma foto de um dos quadros – autorretrato sem a orelha - e coleí na capa.

Um amigo sugeriu que eu publicasse – ri.

Trabalhava nessa época na São Paulo Indústria Gráfica e Editora, onde montei um Ambulatório de Saúde Ocupacional. Aquela sugestão de publicar ficou meio que presente o tempo todo na minha cabeça, mas achava impossível.

Então, resolvi perguntar para a direção da empresa, se conheciam Massao Ohno, a quem gostaria de apresentar o que havia feito, o mais perfeito crivo que eu poderia almejar. A entrevista com ele foi agendada. Era véspera de carnaval e ele estava com a mala pronta para embarcar para o Rio de Janeiro.

Sem mover um músculo, ele olhou página por página, jogou o meu trabalho na mala dele e disse que entraria em contato comigo na segunda feira pós carnaval. Nos despedimos. Fui para casa e ele para o aeroporto. Saí dizendo a mim mesma que nunca mais veria o meu protótipo.....

Na quarta-feira de cinzas ele me ligou e disse que iria publicar, pois havia gostado da aproximação que fizera com o haikai e o estilo de Van Gogh no aspecto natureza, sua expressão artística.

Também gostou do meu “projeto gráfico” tanto que o reproduziu na íntegra, na primeira edição.

Foi Massao Ohno quem me orientou para procurar o saudoso Goga, enfim, para que eu participasse do Grêmio Haikai Ipê, onde permaneci até a morte dele. Foi onde aprendi sobre a proposta do haikai na sua versão 5-7-5, sobre a imprescindível presença do Kigo e a importância do aqui agora, a mais honesta e insubstituível relação homem/natureza no campo da poesia.

Caro Gustavo, não sou um caso para estudos. Nesse grupo há referências mais robustas que melhor contribuirão para o seu trabalho acadêmico.”

(Publicado no dia 03 de julho de 2020)