

## LEITURA DE POESIA NA ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

DEUSA CASTRO BARROS\*

### RESUMO

O presente artigo discute a prática da leitura do gênero poético, suas especificidades e seus desdobramentos no Ensino Fundamental. O trabalho foi realizado com duas turmas de 7º ano, no Cepae/UFG, mediante a leitura do livro *Compêndio para uso dos pássaros*, de Manoel de Barros. Tomou-se como diretriz a idéia de que a prática de leitura de poesia precisa ser revestida da exploração dos elementos lúdicos presentes no texto, fazendo desses elementos o mote para a reflexão dos temas. Concluímos que a recepção estética de poesia deve ter um lugar na escola, uma vez que a poesia é parte relevante da cultura humana e permite um gesto de atualidade em qualquer idade do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura, leitura de poesia, recepção estética.

---

### School reading of poetry: a possible approximation

#### ABSTRACT

This paper discusses about the practice of reading poetic gender, its singularities and its relationship to Elementary School. The work was done with two seventh grade classes, in Cepae/UFG, through reading of *Compêndio para uso de pássaros*, by Manoel de Barros. The idea followed was that reading of poetry needs to investigate ludic elements in text, considering these elements as a motto for reflection about the themes. We concluded that the aesthetic reception of poetry should have a place in school since poetry is a relevant part of human culture, and it allows a gesture of actuality in any age of the world.

**KEY WORDS:** reading, reading of poetry, aesthetic reception.

---

Uma vez que uma cultura letrada sempre apresenta um universo textual multifacetado, cuja diversidade participa de maneira direta ou indireta da formação psicossocial e sociocultural dos cidadãos, a leitura literária (em particular, de poesia), por sua pertinência e persistência histórica, torna-se indispensável no ambiente escolar. Sobre isso, inclusive, João Adolfo Hansen (2005, p. 13) afirma que “a leitura sempre é feita no presente de um corpo já tatuado pela cultura”. Logo, a leitura, por exemplo, de poesia, é algo assinalado por fundamentos gravados em dado contexto. Dentre os

---

\* Professora de Língua Portuguesa do CEFET-GO. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Universidade Federal de Goiás. E-mail: deusacastro@yahoo.com.br.

tantos fundamentos que não nos cabe aqui mapear, há um que assegura à escola o lugar de ler poesia dentro do processo de ensino aprendizagem. Isso quer dizer: lê-la considerando que se transmite um dado autenticado pela cultura letrada e considerando que se apreende tal dado a fim de que a cultura continue se processando, tanto por tradição quanto por crítica.

Para Candido (1972, p. 805), a Literatura, em sua função educativa da escola,

é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um vínculo da tríade famosos – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidas conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida.

Isso nos leva a refletir que um dos papéis da escola é contatar a vida cotidiana que se faz presente, sempre com perspectivas para o futuro e em exercício constante de mapeamento do passado, e é esse *mover-se para* que garante o espaço da leitura literária no âmbito escola, bem como da experiência poética (tanto de escrita quanto de leitura). Essa prática se insere no que, em conjunto com os demais textos estéticos, chama-se letramento literário, que se processa segundo certas especificidades e conforme certos desdobramentos.

Uma especificidade fundamental que está intrinsecamente demarcada no contato com a vida cotidiana é o desenvolvimento (ou potencialização ou aprimoramento crítico) da sensibilidade diante dos acontecimentos do mundo. Dessa especificidade, um desdobramento se torna saliente para investigação: o contato com o texto estético, o poema (por exemplo), lança-nos a uma rede de contato com os demais textos que circulam socialmente e desenvolve cultura literária, na medida em que um texto estético se volta para outro texto estético.

Seguindo a perspectiva descrita acima, neste artigo apresentaremos resultados de investigação a respeito do desenvolvimento da leitura literária em contexto escolar, levando em conta a prática de leitura de poemas. Tal investigação está inserida no projeto “A prática social da leitura”, coordenado pela professora Dra. Maria de Fátima Cruvinel e realizado no Cepae/UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Uni-

versidade Federal de Goiás), que tem como um dos objetivos a pesquisa dos elementos pertinentes à leitura de texto estético na escola. Em nosso trabalho, pode-se observar que tomamos a leitura de poesia como objeto principal. Essa verticalização foi proposta a partir de algumas questões frequentes na escola: Como despertar o prazer e interesse pela leitura de poesia? É possível ensinar poesia? Como levar o sujeito/aluno a ler e compreender o texto poético?

Nossa investigação foi desenvolvida durante os meses de abril, maio e junho de 2006, e foi aplicada a sujeitos do 7º ano do Ensino Fundamental do Cepae/UFG. Os sujeitos estavam distribuídos em duas turmas de trinta alunos cada, na faixa etária entre 12 e 13 anos de idade, formando um todo heterogêneo. Neste último sentido: eram oriundos de classes sociais, não raro bastante díspares, e apresentavam histórico escolar também diferenciado; contudo, convergiam nos aspectos gerais dos discentes brasileiros nessa faixa etária, agitados e inquietos, destacando-se em um ponto recorrente nos estudantes do Cepae/UFG: eram participativos e questionadores. Para desenvolver a investigação, levantamos um suporte bibliográfico teórico-crítico que passa por João Adolfo Hansen (2005), Roger Chartier (1999), Ítalo Calvino (1990), e Antonio Candido (1972). A investigação teórico-crítica nos levou a operacionalizar tópicos como: o desenvolvimento da leitura literária; especificidades e desdobramentos da leitura de poemas; e sonoridade e imagem (fruto da metáfora) como elementos de base da prática de leitura de poesia.

Considerando a afirmação de Ítalo Calvino, em seu *Por que ler os clássicos* (1990, p. 11), quando nos diz que “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como consciente coletivo ou individual”, e procurando eliminar o ruído espaço-temporal possivelmente provocado por um poeta antigo, optamos pelo poeta contemporâneo Manoel de Barros. Sobre tal escolha, cabem aqui alguns esclarecimentos: este poeta pantaneiro exerce “influência particular” nas concepções gerais de linguagem poética atuais; faz parte do “consciente coletivo”, uma vez que é citado em várias antologias contemporâneas e na maioria dos livros didáticos de Literatura Brasileira da atualidade; e cada vez mais é individualmente escolhido como objeto de investigação acadêmica nos programas de mestrado e doutorado. Ademais, “canta” uma realidade próxima do discente da faixa etária entre

12 e 13 anos, tanto pelo idioma (o português brasileiro contemporâneo) quanto pelo discurso sobre a natureza e o homem comum e pela linguagem infanto-juvenil.

Como nossa investigação teve fim de aplicação educacional, a escolha do poeta convergia para a adoção de um livro do mesmo, bem como para a prescrição de certas atividades a serem desenvolvidas pelos discentes. Com base na investigação teórico-crítica, deveríamos responder à necessidade de ensinar-se poesia na escola, às maneiras de despertar a leitura de poesia e à escrita de poemas também, como exercício de interação com o objeto de estudo. Para tanto, escolhemos o livro *Compêndio para uso dos pássaros* (Barros, 1999). Diante desse livro, os leitores (sujeitos com os quais trabalhamos) aproximaram-se do texto primeiramente pelo roteiro, partindo do aspecto polifonia e do aspecto polissemia da escrita poética, lançando-se mão da leitura literal para que os leitores percebessem que sua textualidade é distinta da dos demais textos que circulam socialmente. O próprio título do livro de Manoel de Barros conduz a isso, uma vez que compêndios existem a serviço de pessoas e não de pássaros. Um caso que merece destaque ocorre quando o poeta diz: “O menino caiu dentro do rio, tibum / ficou todo molhado de peixe” (idem, p. 11). Nesse último verso, a literalidade de “todo molhado de peixe” implica em algo sem referencialidade imediata no mundo, quer dizer, sem referência concreta ou abstrata nas possibilidades conhecidas ou experimentadas na vida cotidiana. No entanto, implica para o leitor-sujeito envolvido em nossa investigação em uma compreensão perfeitamente razoável, porque molhar-se de peixe quer dizer, nas palavras dos próprios alunos, “molhar-se da água onde o peixe vive”.

Uma justificativa que também utilizamos para a escolha de tal livro é a de que *Compêndio para uso dos pássaros* tem, como temática, a nostalgia de infância, apresentando (dispondo imagens) a relação da natureza e da criança como centro das ações. Dessa forma, a recepção estética do leitor — em nosso caso, o discente adolescente — pode dar conta dessa realidade representativa ao buscar/conseguir se encontrar de maneira auto-representativa na escritura manoelina, de sorte a inquirir acerca da realidade objetiva: por que sou, como sou, ou por que estou e como estou.

Ambientados na segunda maior cidade do Centro-Oeste, Goiânia, onde o desenvolvimento urbano contemporâneo respira e se impulsiona entremeado de vivazes cenários bucólicos, além do paisagismo de bosques

e jardins e das reservas nativas do cerrado, nossos discentes podem, pela própria geografia da região, encontrar-se cada vez mais na escritura poética de Manoel de Barros. Dessa forma, a linguagem (em suas escolhas semânticas) deste poeta, também do Centro-Oeste, embora da porção pantaneira, aproxima-se dos nossos sujeitos de investigação, que tantas vezes tiveram sua infância emoldurada pela fazenda, sítio, rio, pássaros etc.

A justificativa apresentada acima, que nos levou à escolha de *Compêndio para uso dos pássaros*, aponta para o que já dissemos anteriormente: a escola é um lugar de ler poesia. Contudo, a observação empírica e a experiência pedagógica em geral (ou relatos de experiências dessa natureza) indicam que a poesia cada vez menos encontra lugar na escola, em parte pelos desdobramentos históricos da popularização do livro em geral, e a narrativa literária, em particular, em parte pelo distanciamento do leitor/professor do universo da poesia clássica e contemporânea. Entenda-se aqui que, ao dizer poesia, estamos nos referindo não só à lírica, que passou a ser o gênero condutor da produção poética em geral, de meados do século XVIII, com as primeiras insinuações do que viria a ser o romantismo alemão, para cá, mas também a *epilírica*, como vertente de fusão dos gêneros clássicos da poesia.

Seguindo as reflexões de Chartier, em seu *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998, p. 8), “os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis”. Tal afirmação nos remete à reflexão sobre as diferentes práticas que os diferentes suportes fundam nos leitores contemporâneos. Se no século XIX e parte do século XX tem-se o jornal como principal suporte, bem como os *pocket books*, consumidos em diversos espaços “dessacralizados” pela cultura de massa, no final do século XX e em nosso século é a multimídia que invade o território da literatura, “ameaçando” o que seria, para alguns críticos mais conservadores, o espaço superior da Literatura. Claro que esta preocupação não é exclusiva dos séculos citados. Na verdade, desde a ascensão da burguesia, responsável pelo nascimento da sociedade industrial e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento da tecnologia, com o avanço da classe burguesa e com o aburguesamento do proletariado, o senso de heroísmo diluiu-se nas narrativas européias e, por conseguinte, nas do Novo Mundo também, e seus leitores passaram a ver os enredos do mundo a partir da ótica do homem comum, que não prescinde de nobreza. Esse contexto sócio-histórico e, por isso, cultural, foi tirando a poesia — a

qual, antes, destacava-se mais quando épica ou dramática — da circulação nos suportes mais populares e, portanto, do espaço escolar. Dessa forma, o afastamento da poesia do leitor contemporâneo, bem como a ascensão do romance e a mudança das narrativas ocidentais desenvolveram uma nova necessidade de suporte para a leitura de poesia, visto que os leitores sentiram-se familiarizados muito mais com a leitura de roteiros, de enredos, do que com a lírica em sua essência reflexiva e intimista.

Assim, a linguagem da prosa tomou cada vez mais o espaço do que passou, a partir dos fins do século XIX, a ser chamado de Literatura. A poesia, cujas aventuras épicas e nobilíssimas tragédias foram perdendo a razão imediata de ser, uma vez que a sociedade de poder mudou de foco, a princípio, ainda durante o século XIX, gozava de certo lugar na escola. Isso se dava em virtude do confessionismo e da oratória românticas. Com o fim da ilusão romântica (ou a morte do idealismo), a poesia procurou outros meios de expressão, e isso fez com que a modernidade a batizasse como um discurso difícil. Mesmo as tentativas dos modernismos nacionais, que procuravam na dicção popular e no folclore motivos de poesia, não conseguiram sobrepujar o reconhecimento e inevitável aceitação do novo enredo burguês trazido pelo romance e pelo drama convertido em prosa dos dias. A partir do início da segunda metade do século XX, a Filosofia, a prosa de ficção, a nova narrativa de multidões, ou seja, o cinema — e seu arremedo mais popular, a televisão — cada vez mais foram superando a condição de metanarrativa e, por isso, os enredos foram se tornando mais rápidos. Rapidez, nesse caso, não implica apenas em breve extensão, mas, sobretudo, na exigüidade da vida cotidiana, cada vez mais acelerada, cada vez mais dada às relações as mais voláteis possíveis.

Embora de extensão breve, a poesia, ou porque procurou o caminho do discurso difícil, ou porque procurou se tornar em breve narrativa dos dias ou porque ainda sofria da morte do confessionismo e da oratória românticas, cada vez mais perdeu seu contato de corpo a corpo com a sociedade. Julgamos que boa parte da responsabilidade disso se deve à escola, porque não encontrou um meio de torná-la necessária ao povo e apenas se deixou levar pela nova roteirização burguesa do mundo.

Quando propomos, aplicamos e desenvolvemos nossa proposta de leitura de poesia no Cepae/UFG, tínhamos em mente que deveríamos enfrentar toda essa história de mudança de foco das narrativas do mundo, de apatia da escola perante as transformações na forma da expressão e na

forma do conteúdo da poesia. Sabíamos que nossa proposta previa que, antes de tudo, deveríamos passar por um processo de auto-reflexão para encontrar em nós a condição de leitor de poesia. Depois, deveríamos aceitar que o leitor de poesia é mais um leitor e não necessariamente um tipo de leitor elevado, especial ou superior. Somente com o espírito de quem lê poesia com certa frequência e de quem sabe que esta é diretamente pertinente ao modo de vida contemporâneo, a despeito de toda a história que abreviamos acima, é que poderíamos entrar em sala de adolescentes de geração multimidiática para propor a leitura de poemas em livro, à maneira tradicional.

Entendida em nós a necessidade da leitura de poemas na escola, o passo seguinte foi investigar a especificidade fundamental de desenvolvimento da sensibilidade diante dos acontecimentos do mundo, realizada pela leitura literária, em especial pelo texto poético. Julgando que as sensibilidades são inatas, mas que podem permanecer em estado apenas de potência, caso não sejam estimuladas, procedemos para o corpo a corpo com os poemas, a fim de que nosso discente pudesse sair de tal estado para o estado de ação. A leitura do poema “Na fazenda”, de Manoel de Barros, em *Compêndio para uso dos pássaros* (p. 49-50), conduziu-nos, entre outros, a resultados que hipotetizávamos. Vejamos o poema:

Na Fazenda  
Barulhinho vermelho de caju  
e o riacho passando  
nos fundos do quintal...

Dali  
se escutavam os ventos com a boca  
como um dia ser árvore.

Eu era lutador de jacaré.  
As árvores falavam.  
Bugre Teotônio bebia marandovás.

Víamos por toda parte cabelos misgalhadinhos  
De borboletas...

Abriu-se  
uma pedra

certa vez:  
os musgos  
eram frescos...  
As plantas  
me ensinavam de chão.  
Fui aprendendo com o corpo.

Hoje sofro de gorjeios  
nos lugares puídos de mim.  
Sofro de árvores.

Usando a recuperação da fala infantil para a construção dos poemas e aproximando realidades diversas através de palavras desconexas, Manoel de Barros busca referentes fortemente demarcados no mundo objetivo: plantas, chão, gorjeios, árvores, remetendo a um espaço onírico que se materializa na lembrança da fazenda. Interessante observar que, para Antônio Cândido (1972, p. 804), “na medida em que nos interessa também pela experiência humana, não apenas como produção de obras consideradas projeções, ou melhor, transformações de modelos profundos, a literatura desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais”. Assim, mesmo com a visível ruptura causada pelos verbos e seus complementos, que relacionados entre si causam uma desconexão do sentido, instaurando a metáfora e questionando a lógica racional, esse poema foi escolhido por diversos alunos, em atividade de livre escolha de um poema como o seu predileto. Interrogados sobre a escolha, a resposta recorrente foi “por que é bonito”, numa relação direta com o cenário evocado e as sensações proporcionadas a partir da reconstrução de cenas de férias, finais de semana e feriados aproveitados na fazenda, junto com amigos e familiares. Esse resultado só vem a confirmar a “função humanizadora da literatura da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (Candido, 1972, p. 803).

Cabe ressaltar, nesse ponto, que o nosso foco de abordagem para sensibilizar o discente sobre o jogo polissêmico da poesia foi a metáfora, ou seja, a figuração do sentido para instaurar uma ressignificação e posterior sensibilização do leitor para com o mundo. Já salientamos que a literalidade, que parte do pressuposto de teórico de referencialidade, é o mecanismo que nos leva a despertar a atenção para o trabalho de metáfora e conseqüente sugestão de imagens do poema. Aqui há um

paradoxo bem intrigante: partimos do mecanismo de leitura literal para identificar a metáfora como fato retórico, que é um gesto lingüístico tão expressivo quanto discursivo de dizer o “não dito”. A leitura literal leva em conta, como já dissemos, a referencialidade. No entanto, o que se descobre com a metáfora na sugestão de imagens de um poema é que tais imagens não são referenciais. Para a criança, e julgamos que também para o adolescente, isso pode funcionar como um brinqueado com palavras. Quando brincamos, o caminhão de madeira e a boneca de pano, e mesmo o helicóptero movido a controle remoto, não são caminhão, menina ou helicóptero efetivamente. Eles são, no âmbito da referencialidade, gestos de tais coisas do mundo. Eles são tais coisas sem sê-las. O lúdico nasce exatamente desse efeito de fazer o que não é ser sendo. O motor disso se chama imaginação. Em um outro plano, o jogo de luta ou de carros de corrida em uma interface de computador simula, sugere essa realidade, no entanto, o que temos são bits provocando imagem, cores, sons e movimentos de pessoas e de veículos em uma tela de cristal líquido. Seguindo um gesto de imaginação mais ousado, tocos de paus podem ser soldados e pedrinhas brancas podem ser um gado inteiro, assim como um balde com água pode ser um oceano. A transposição dos mais antigos aos mais contemporâneos sistemas de entretenimento lúdico para o jogo de polissemia do poema é uma maneira que julgamos bastante eficiente, no sentido de despertar a sensibilidade do discente para a sugestão de imagens das metáforas na poesia. O poema “O menino e o córrego”, de Manoel de Barros (1999, p. 23), entre outros, serviu de modo exemplar para isso, mediante leitura e ilustrações coletivas. Vejamos um trecho:

A água  
é madura.  
Com penas de garça.  
Na areia tem raiz  
De peixes e de árvores.

Meu córrego é de sofrer pedras  
Mas quem beijar seu corpo é brisas

A metáfora inicial, “a água é madura” recebeu diversas interpretações nas ilustrações realizadas em sala, representada pelos tons avermelhados escolhidos pelos alunos, até chegar à compreensão verbal, pelas indagações

dos sentidos diversos que “madura” instaura no texto: gostoso, agradável, saboroso. Da conotação mais imediata: madura como cor, até um sentido mais elaborado: madura como sensações positivas, os alunos trilharam o caminho das reflexões sobre sentidos implícitos e explícitos, denotação e conotação, poeticidade, figuratização e tematização, entre outros.

O modo de sensibilidade que procuramos despertar em nossos discentes a partir da leitura de Manoel de Barros, conforme o exemplo e a descrição acima, diz respeito à poesia como um discurso sobre o mundo. No entanto, como o poema é o tipo de texto estético verbal ou verbo-visual que mais encarna na forma da expressão a forma do conteúdo, coube-nos, sobretudo com o fim de processar o desenvolvimento do letramento literário nos discentes, passar ao modo de desenvolvimento da sensibilidade pela linguagem. Nesse sentido, partimos para provocações de leitura nas quais o fenômeno de polifonia e, depois, o de polissemia textual, fossem salientados. A partir dessa provocação, o discente foi conduzido a observar que a linguagem do poema, via de regra, inebria-se de jogos de sonoridade lingüísticos e da disposição de imagens sugestivas para além da referencialidade do mundo. Vejamos um dos poemas utilizados:

Um bem-te-vi

O leve e macio  
raio de sol  
se põe no rio.  
Faz arrebol...

Da árvore evola  
amarelo, do alto  
bem-te-vi-cartola  
e, de um salto

pousa envergado  
no bebedouro  
a banhar seu louro

pelo enramado...  
De arrepio, na cerca  
já se abriu, e seca.

No poema “Um bem-te-vi”, de Manoel de Barros (1999, p. 31), os alunos observaram os recursos sonoros, como a rima, aliteração, assonância, bem como a forma do poema, tipos de versos e efeitos que eles causam sobre o texto. Indagados sobre as diferenças entre esse poema e os anteriores, os alunos perceberam que esse apresenta uma forma mais fixa, e que até “parece mesmo uma música”. A partir dessa percepção, os alunos musicaram o poema, acrescentado ritmos diversos, do rap ao sertanejo, procurando respeitar e valorizar os recursos sonoros já identificados. Dialogando com outros textos – canções populares, parlendas etc. –, o poema de Manoel de Barros fez a ponte entre diversos níveis de leitura, aproximando o leitor do texto poético e, de forma efetiva, proporcionando um encontro com a sensibilidade necessária para uma compreensão mais competente do mundo em que se vêem inseridos.

Essa especificidade de desenvolvimento da sensibilidade, que proporcionou um despertar, em nossos discentes, de certo gosto pela leitura de poemas, conduz-nos ao desdobramento que descrevemos na introdução deste artigo: o contato com o texto poético nos lança a uma rede de contato com os demais textos e desenvolve cultura literária. Estamos, ao longo do presente artigo, chamando esse desdobramento de “letramento literário”, responsável pela formação de cânones coletivos e individuais e por parte da persistência da poesia em todas as sociedades, das mais primitivas às mais civilizadas, bem como pela ação educacional da escola em relação ao trabalho com poemas. Ao processar o letramento, a escola propaga, discute, enfrenta, revisa, denuncia e mesmo se alia à cultura em que o discente está inserido. Desde o nicho mais recluso ao todo mais amplo como, por exemplo, a porção ocidental que levará o discente a construir relações entre a literatura de cordel e os romances de cavalaria e as canções de gestas e as epopéias homéricas. A leitura de Manoel de Barros pode levar ao arcabouço de poesia do conjunto reconhecido como literatura infanto-juvenil, remetendo-o a Monteiro Lobato e a Jonathan Swift e a Charles Perrault e a Fedro. Essa leitura também poderá levar, por outra via, ao sertanismo e folclorismo que se fez no modernismo brasileiro da fase heróica, que tem como exemplo o *Macunaima*, de Mário de Andrade, o *Cobra-Norato*, de Raul Bopp, e o *Martim Cererê*, de Cassiano Ricardo. Ela poderá, igualmente, lançar os alunos ao nascimento na ruptura lógica da linguagem em poesia, no berço da modernidade, levando os discentes a conhecerem o prodígio francês Arthur Rimbaud.

Uma vez que a poesia persiste na sociedade contemporânea, que consegue não somente fazer suas vezes tradicionais, mas que esteve na vanguarda da transposição de sua dicção verbal para ocupação espacial do suporte que é a página e para sua formalização visual, antecipando o desenvolvimento gráfico da publicidade contemporânea, ela é pertinente à sociedade atual. Uma vez que o discurso da poesia não somente descreve os dias, mas também ainda mantém certos temários humanos resistentes aos séculos e que tem a coragem de ser prosa, arte visual, cinema, fotografia, dança e música, ela se mostra muitíssimo apta às velozes transformações do mundo. Nossa investigação nos levou a reflexões dessa natureza como resposta que garante à poesia um lugar necessário de leitura no espaço da escola. Ao lado da cultura, dentro desta ou contra esta, a poesia sempre tem um gesto de atualidade em qualquer idade do mundo.

#### REFERÊNCIAS

BARROS, M. de. *Compêndio para uso dos pássaros*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Orgs.). *Cultura Letrada no Brasil: Objetos e Práticas*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil/FAPESP, 2005. p. 13-44.

Recebido em: 3 fev. 2008

Aceito em: 3 abr. 2008