

Telma Rubiane Rodrigues

**A POESIA COMO FORMA DE (SE) DIZER: REPRESENTAÇÕES EM
LIVROS DIDÁTICOS E NO DISCURSO DE ESTUDANTES E
SUJEITOS NÃO-ESCOLARIZADOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria José Rodrigues Faria Coracini

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

Campinas – SP

2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
IEL - UNICAMP

R618r Rodrigues, Telma Rubiane
 A poesia como forma de (se) dizer: representações em livros didáticos e no
 discurso de estudantes e sujeitos não-escolarizados / Telma Rubiane
 Rodrigues. - Campinas, SP: [s.n.], 2004.

 Orientadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
 Estudos da Linguagem.

 1. Poesia. 2. Análise do discurso. 3. Livro didático. 4. Subjetividade. 5.
 Identidade. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual
 de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Elma Tubiane

Rodrigues

e aprovada pela Comissão Julgadora em
02/10/2004.

Prof. Dr. J. F. Coracini

Prof. Dr. J. F. Coracini
Profa. Dra. Maria J. Rodrigues F. Coracini - Orientador

Profa. Dra. Márcia Abreu

Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos

Para Alb, pelo apoio
incondicional.

Agradeço:

à Profa. Dra. Maria José Rodrigues

Faria Coracini,

às pessoas e instituições que

tornaram este trabalho possível.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – PRÉ-POSIÇÕES TEÓRICAS.....	19
1.1 - Sujeito, discurso e identidade.....	19
1.2 - Do conceito de literatura.....	27
1.3 - A literatura na escola: um breve histórico.....	33
CAPÍTULO 2 – E COM A PALAVRA, OS LIVROS DIDÁTICOS.....	39
2.1 - A poesia no LD da 5ª série.....	44
2.2 - A poesia nos LDs da 6ª, 7ª e 8ª.....	51
2.3 - As ilustrações.....	62
2.4 - Considerações gerais.....	75
CAPÍTULO 3 – A POESIA EM ALGUMAS FACES, FALAS, FASES.....	77
3.1 - Uma poética para a vida.....	78
3.2 - A poesia na escola.....	82
3.3 - A poesia para a escola.....	85
3.4 - A poesia fora da escola.....	87
3.5 - A poesia sem a escola.....	90
3.6 - A poesia da escola.....	93
3.7 - A poesia pelas cordas da viola.....	96
3.8 - Cartão vermelho para a poesia (escolar?).....	101
3.9 - A poesia como modalizadora do dizer.....	104
3.10 - A poesia ontem e hoje.....	107
3.11 - Considerações gerais.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
ABSTRACT.....	121
BIBLIOGRAFIA.....	123
ANEXOS	

RESUMO

Esta dissertação, que se insere no projeto de pesquisa “Interdiscurso e Identidade”, coordenado pela Profa. Dra. Maria José R. Faria Coracini, tem por objetivo principal problematizar as representações de poesia que subjazem às atividades e textos encontrados nos livros didáticos adotados em uma escola pública do ensino fundamental do Estado de São Paulo (5^a a 8^a série) e concepções coletadas em entrevistas realizadas com adolescentes estudantes das respectivas séries na mesma escola, bem como com sujeitos não escolarizados. Pretendeu-se, a partir do cruzamento da análise dos livros didáticos, que nos forneceu uma concepção de poesia que pode ser vista como a concepção escolar, com as informações obtidas através das entrevistas, defender a hipótese de que o discurso escolar, representado pelo livro didático, está tão imbricado aos outros discursos que circulam na sociedade, que se faz inevitavelmente presente nos discursos de escolarizados e de não-escolarizados. No decorrer do trabalho, contudo, percebemos que, embora o discurso escolar atravessasse a fala dos sujeitos, é o conjunto de vivências que organizam a identidade do sujeito, recuperado pela memória através do discurso, que serve de fundo para essas representações, pois foi principalmente sobre esse conjunto que as declarações se sustentaram.

Palavras-chave: 1. Poesia. 2. Análise do discurso. 3. Livro Didático. 4.

Subjetividade. 5. Identidade.

INTRODUÇÃO

A poesia é uma função lúdica... Ela está para além da seriedade, naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso.

Johan Huizinga (1980:133)

O interesse pela presente pesquisa nasceu em dois âmbitos, consecutivamente: primeiro, no profissional, depois, no acadêmico. Como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, inquietava-nos a ausência de um trabalho com textos poéticos que não se restringisse à ordem puramente técnica e estrutural desse gênero, mas que incitasse no aluno o prazer pela leitura do poema, ou seja, a fruição.

A partir de leituras e discussões com outros professores, fomos percebendo que não estávamos sozinha em nossos desapontamentos com a própria prática de ensino de poesia, já que outros professores também se sentiam impossibilitados de realizar um trabalho que fosse além do que já nos era mecânico: seguir os livros didáticos. Quando, no entanto, indagávamos a respeito das origens de nossas dificuldades, quase sempre esbarrávamos no nosso próprio distanciamento desse gênero, ou mesmo no desinteresse dos alunos pela poesia: “Eles preferem histórias”. E isso era tudo. Ao mesmo tempo, intrigava-nos a consciência de que a poesia não está alheia a nossas vidas ou à vida de nossos alunos, como se poderia imaginar como justificativa para tamanho “arredamento”. Muito pelo contrário, ela se faz presente, desde muito cedo, na tradição oral, que nos chega através de nossos pais, pelas canções de ninar, pelas canções de roda, pelas brincadeiras, tantas feitas em versos; mais tarde, já jovens, quantas vezes não fazemos uso da poesia, e não de qualquer outro tipo de texto, para nos dizermos aos outros, ou nos dizermos a nós mesmos? No

entanto, é sobretudo pela música que a poesia se instala no nosso cotidiano, pois, extraída a melodia, o que é a canção se não poema? Portanto, se não é o distanciamento a morada da dificuldade no trato com poesia, onde ela estaria?

Frente a tal conflito, fomos buscar nas pesquisas acadêmicas realizadas no Departamento de Lingüística Aplicada do IEL/UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), elucidações para nossas dúvidas e, embora tenhamos descoberto que muito pouco vinha se investigando sobre, especificamente, a relação poesia/ensino, foi-nos bastante útil a pesquisa realizada por Tânia R. Parmegiani (1996: 48) em seu mestrado, trabalho no qual a autora procurou analisar a ausência/presença da poesia na escola, através principalmente dos livros didáticos das décadas de 80 e 90, e no qual concluiu que a poesia tem, dentro do sistema escolar, um espaço obviamente menor que outros tipos de texto. A autora ainda salienta que:

... a escola trabalha o texto poético como um mero texto informativo, cerceada a interação, o interlocutor torna-se incapaz de perceber a incompletude do texto, não ultrapassando a leitura mecânica, a memorização. E a poesia torna-se um exercício de cópia, de repetição, ou de estudos gramaticais, quando deveria suscitar novos textos.

É dentro do quadro apresentado que se desenhou o interesse pela presente pesquisa, na busca, não por respostas a essa presença semi-ausência, então já apontada, mas, primeiramente, pelo reconhecimento de qual poesia é essa a que os livros didáticos, com o poder que lhes é dado pela instituição escolar e pelos próprios professores, na medida em que é o instrumento muitas vezes único de ensino de literatura, chamam de poesia. Além disso, tivemos como pretensão investigar qual é a poesia que permeia o *imaginário* de

estudantes de 5^a a 8^a série e de sujeitos não-escolarizados, na tentativa de verificar os ecos do discurso escolar sobre poesia nos enunciados tanto dos primeiros, inseridos na instituição escolar, quanto dos segundos, que nunca passaram por ela, pois acreditávamos que a força deste discurso ultrapassa os muros da escola, disseminado pela sociedade como portador do conhecimento, sendo determinante na formação dos sujeitos. Para tanto, trabalhamos com as noções de *representação* e de *imaginário*, ambas extraídas de Pêcheux (1969), para quem representações são, na verdade, interpretações da realidade, segundo a constituição histórica do sujeito, enquanto *imaginário* é um jogo de imagens que habitam o sujeito, configurando-lhe uma identidade, e que está presente em todo processo discursivo.

Assim, nossa hipótese no início do trabalho, que nos serviu de ponto de partida, era de que, embora existam representações diferenciadas circulando pela sociedade, que podem surgir nos enunciados dos sujeitos de nossa pesquisa, as representações de poesia seriam marcadas pelo discurso escolar, representado aqui pelo livro didático, pois o “dialetto escolar” já faz parte, não só do senso comum da sociedade, como também do referencial de cada um do que seja o “discurso escolar”, do qual “poesia” parece fazer parte. Desse modo, acreditávamos que haveria similitude entre as representações dos estudantes e dos não-escolarizados, pois ambos recorreriam à mesma formação discursiva, a saber, a escolar. E foi isso que procuramos observar nos discursos dos indivíduos e dos LDs. No entanto, durante o andamento do trabalho, percebemos que a hipótese inicial, embora tenha servido para direcionar caminhos, não cobriu toda a riqueza de possibilidades encontrada nos discursos dos sujeitos.

A presente pesquisa se insere no projeto “Interdiscurso e Identidade”, apoiado pelo CNPq e pela FAPESP e coordenado pela Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, o qual tem como um dos objetivos rastrear alguns dos discursos que constituem o discurso

dos professores e dos alunos. Nessa medida, o discurso dos LDs a respeito da poesia – ou o que ele representa – constitui (ou deveria constituir) parte do interdiscurso que atravessa e constitui a identidade dos alunos e sujeitos não-escolarizados.

Nossa pesquisa possui caráter qualitativo e é interpretativista, já que trabalha essencialmente com discursos, ou seja, com o universo das significações. Ela consta de duas etapas: uma desenvolvida a partir de entrevistas com 05 estudantes de 5^a a 8^a série e 05 adultos não-escolarizados; outra, a partir da análise dos livros didáticos adotados para as séries do Ciclo II do Ensino Fundamental pela escola onde estão matriculados os alunos entrevistados, a Escola Municipal Moacyr Benedicto de Souza, localizada em São José dos Campos, São Paulo, por acreditarmos que esses livros, assim como todos os didáticos, são representantes do discurso escolar. A escolha dessa instituição escolar deu-se pelo fato de a pesquisadora já ter tido contato com alunos e docentes da mesma, na ocasião em que fora professora do Projeto “Sala de Leitura” da escola, o que facilitou a aproximação dos alunos no momento das entrevistas, bem como a informação dos professores a respeito dos livros didáticos adotados na instituição, em conversas informais.

As entrevistas com sujeitos não-escolarizados foram feitas com moradores do bairro Rio Comprido, situado na periferia da cidade de Jacareí, São Paulo, onde também reside a pesquisadora desde 1989. As entrevistas foram, nesse caso, feitas nas residências dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa.

Assim, o *corpus* se compõe das falas dos participantes (*corpus experimental*) e do discurso pedagógico, representado pelos livros didáticos, no que se refere à poesia. Pretendeu-se, com essa dupla via de acesso ao tema, investigar a presença da poesia no imaginário dos sujeitos, cruzar suas definições de poesia com a(s) fornecida(s) pela

instituição escolar por intermédio do livro didático, para observar até que ponto a escola atravessa o imaginário dos sujeitos no que diz respeito à poesia.

As entrevistas foram realizadas a partir de questões não-estruturadas, que giraram em torno da relação dos participantes com a poesia e a representação que tinham da mesma, partindo sempre da pergunta “O que significa poesia para você?”. Após os fundamentos da pesquisa terem sido esclarecidos a cada um dos sujeitos, as entrevistas foram gravadas em áudio. Quanto à opção pelas entrevistas orais, ela deu-se pela nossa preocupação em fazer com que a vivência sobre o tema fosse recuperada, o que nos pareceu mais possível através do discurso oral, em que o pesquisador pudesse, sempre que possível e necessário, interagir com o participante. Uma outra vantagem do discurso oral é a impossibilidade de retoques, de o discurso ser apagado e refeito, sem deixar marcas, como é possível no discurso escrito. Isso nos parecia muito importante, já que nos interessava justamente analisar esses movimentos de idas e vindas do sujeito, na tentativa de controlar o fluxo de significantes que as lembranças suscitam, de balizar o próprio dizer, buscando um discurso homogêneo, como se este fosse possível. Para nos referirmos a essas emersões do Outro em meio à fala, utilizaremos o termo de Authier-Revuz (1998: 17), *não-coincidências do dizer*.

A partir do cruzamento das informações obtidas através da análise da concepção de poesia presente nos livros didáticos adotados no ensino público de 5^a a 8^a série, das representações de poesia presentes no discurso de estudantes do ciclo II do ensino fundamental e de sujeitos não-escolarizados, interessa-nos:

- Problematizar o conceito de poesia e questionar a representação subjacente aos livros didáticos;
- Conhecer e divulgar as representações de poesia de sujeitos escolarizados e não escolarizados;

- Proporcionar reflexões sobre o ensino de poesia feito a partir dos LDs.

Nesse sentido, as perguntas que nortearam o presente trabalho foram:

- Que tipo (s) de poesia (s) os livros didáticos analisados trazem?
- Qual o conceito de poesia que esses livros didáticos divulgam?
- Qual o enfoque dado ao texto poético por esses livros didáticos?
- Quais as representações de poesia presentes no discurso dos sujeitos entrevistados? Qual é a poesia com a qual eles têm contato?
- Há diferenças nas concepções de sujeitos escolarizados e não-escolarizados?
- Em que medida essas conceituações e experiências do/com o texto poético se entrecruzam?

Segue, portanto, o trabalho, sendo constituído de três capítulos: no primeiro trataremos dos estudos que acrescentaram informações e iluminaram a presente pesquisa, como a concepção de sujeito com a qual nos identificamos, estudos sobre a concepção de literatura e um breve histórico sobre a presença da literatura na escola; no segundo, trataremos dos livros didáticos, inicialmente em termos teóricos, tentando justificar nossa compreensão dos LDs como representante do discurso escolar, depois em termos práticos, com a análise das representações de poesia nos quatro LDs investigados; e, finalmente, no terceiro capítulo, analisaremos as falas de nossos enunciadores, sujeitos escolarizados e não-escolarizados. Na conclusão, procuraremos retomar os estudos feitos, bem como as análises, resgatando os objetivos iniciais do trabalho e repensando nossa hipótese.

CAPÍTULO 1

PRÉ - POSIÇÕES TEÓRICAS

Pretendemos, neste capítulo, apresentar algumas concepções que serviram de embasamento teórico na realização da presente pesquisa – ainda que de forma rápida, já que essas e outras subjazem de modo mais forte à análise dos registros –, no que diz respeito especialmente a conceitos como sujeito, discurso, identidade e literatura, com os quais estaremos dialogando durante todo o percurso de nosso trabalho.

1.1 - Sujeito, discurso e identidade

A presente pesquisa se insere nos estudos que inter-relacionam sujeito, discurso e identidade, por acreditar que a linguagem constitui o sujeito, através dos vários discursos nos quais ele está imerso. Assim, procuramos articular psicanálise, no que diz respeito a uma concepção de sujeito do inconsciente, à filosofia de Foucault, referindo-se especialmente aos seus estudos sobre discurso enquanto produtor de saberes, como já vem sendo feito por alguns pesquisadores como Coracini (2002, 2003a, entre outros) e Ghiraldelo (2002). Já a relação entre a análise de discurso e a psicanálise é mais antiga e foi inaugurada por Pêcheux (1969), sendo que, para alguns autores, a psicanálise teria sido responsável por uma primeira teoria de análise de discurso, então utilizada no estudo do discurso psicanalítico (Forrester, 1990: 16).

Todas as obras de Foucault mantêm um diálogo permanente com a psicanálise, dada sua preocupação com a subjetividade e com a articulação entre sujeito e discurso. Em obras

como *História da Loucura* (2002), que enfoca a loucura na idade clássica, e *As palavras e as coisas* (1990), em que Foucault discute o estatuto científico das ciências humanas (e da psicanálise), a presença da psicanálise se faz de modo mais evidente, principalmente pela escolha temática. Na maior parte das outras obras, no entanto, a interlocução com a psicanálise se faz de modo indireto, através principalmente de sua preocupação em desconstruir uma concepção cartesiana/positivista de sujeito, impulsionado pelo descentramento do sujeito iniciado por Freud a partir de sua descoberta do inconsciente (Birman, 2000: 79 e seguintes).

Para Foucault – e é essa concepção que será adotada nesta dissertação –, o discurso pode ser definido como um conjunto de regularidades enunciativas capazes de gerar formações discursivas dinâmicas, nas quais os sujeitos estão inseridos. Estes, por sua vez, ao mesmo tempo em que compõem essas formações, são compostos por elas, através de práticas discursivas, as quais são resultantes de conflitos entre várias forças sociais dentro das relações de poder, que, por sua vez, são produtoras de saberes, de verdades, de conhecimentos. Por isso, o discurso está intimamente ligado ao desejo e ao poder, muitas vezes sendo ele próprio não só arma com a qual se luta, mas o próprio objeto da disputa, como Foucault nos esclarece (1996: 10):

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é

simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Foucault entende o poder não como unidirecional, mas efeito de um campo de relações de força. Do mesmo modo, não há um foco único para as resistências, que são importantes na promoção de rupturas. O esquema do poder prevê e necessita dessas cisões, para que os sujeitos aceitem, ao menos aparentemente, serem subjugados (Escobar, 1985: 210). Além do desejo de poder que colabora para a manutenção desse sistema, as relações de poder, inerentes a todas as relações sociais, não se limitam a reprimir, como já assinalamos: produzem discursos e conhecimentos, ou seja, saberes, daí a serem mantidas através dos tempos, sofrendo apenas transformações, fruto dos embates entre grupos. Será nesse sentido que estaremos investigando as várias definições de poesia oferecidas tanto pelos LDs quanto pelos enunciadores, bem como a ação de forças na construção do conceito de literatura, a partir do séc. XVII.

A concepção de sujeito com a qual trabalharemos é herdada da psicanálise e sua principal característica é levar em consideração o inconsciente, que se estrutura enquanto linguagem (Lacan), como constituinte do sujeito. A presença do inconsciente, ou seja, a presença do Outro (da alteridade constitutiva da subjetividade), obriga-nos a pensar em um sujeito dividido, descentrado, cuja unidade é apenas uma ilusão que teve origem na filosofia positivista, quando Descartes criou o que chamamos, hoje, sujeito cartesiano, baseado na dualidade corpo e alma. Lacan criou uma concepção de sujeito partindo justamente da inversão do pressuposto cartesiano “Penso, logo existo”, com o princípio “Penso onde não sou, sou onde não penso”.

Em lugar de um sujeito perfeitamente dono de seu discurso e consciente, a psicanálise lacaniana propõe um sujeito atravessado pelo inconsciente, cindido pelo processo de divisão do “eu”, na tentativa de atender a pulsões opostas (Kehl, 2002: 176) e, por isso, representado não por uma identidade, mas por identidades flutuantes e mutáveis, constituídas a partir da *identificação*, processos psíquicos, internos ao sujeito, a partir dos quais ele internaliza relações com o mundo em que está inserido (Nasio, 1989: 34). A presença dessa multiplicidade é o que gera a impossibilidade de unidade do eu e perturba a ilusão de uma transparência do pensamento e da linguagem, como veículo desses pensamentos, de modo que o sujeito não sabe o que de fato determina suas atitudes e reações (Cottet, 1999: 12).

O sujeito é, portanto, incapaz de controlar o seu próprio dizer, embora faça uso de estratégias de controle, na tentativa de construir um sentido único, como será possível perceber nos enunciados analisados nesta dissertação. Isso porque nosso discurso não é fechado em si, mas múltiplo de sentidos; isso porque ele não é plano, espaço preenchido por completo, mas cheio de lacunas, de deslizos, pelos quais nosso inconsciente encontra brechas e emerge. Por isso, a subjetividade está sempre presente no discurso, de modo que é através dele que nos mostramos, ainda que não estejamos falando de nós mesmos, porque não é possível nos dissociar da linguagem, já que é dela e nela que nos constituímos. O enunciator de nossa pesquisa, desse modo, ao falar de poesia, ou de qualquer outro tema, não deixa de falar sobre si mesmo, sobre sua vivência, porque o discurso, escrito ou oral, é sempre confessional, já que tudo o que lemos, vemos, ouvimos, se transforma, através dele, em nós mesmos (Costa, 2001: 139), *transformado no próprio corpo daquele que se exprime ao exprimir, que se diz ao dizer, que se significa ao significar* (Coracini, 2002: 123).

Nas palavras de Coracini (*op. cit.*: 112):

... o sujeito, aparentemente uno e centrado em si mesmo, estável e homogêneo, atravessado pela ideologia do momento histórico-social (e, portanto, cultural) em que se insere e que o inscreve em determinadas formações discursivas (Foucault, 1969), esconde a heterogeneidade, a multiplicidade que o constitui, abafa o seu descentramento, a sua estrangeiridade: o outro interno ou externo, que cose e descose a todo o momento a tessitura híbrida da subjetividade inconsciente.

A identidade, ou as identificações do sujeito, ocorrem dentro de uma malha de representações e discursos, chamada *interdiscurso*, que constrói o lugar do sujeito antes mesmo que ele exista (Ghiraldelo, 2002: 28). O interdiscurso, que equivale à memória discursiva, é constituído não só pelas lembranças, pelos discursos de outros sujeitos, como também pela lei, pela tradição, pela religião. Assim, memória e linguagem seriam indissociáveis, pois *ambas se originam no mesmo traço que inscreve o sujeito no campo do Outro* (Costa, *op. cit.*: 22, prefácio da Maria Rita Kehl). Da mesma forma, não é possível diferenciar experiência de relato/testemunho, porque é através do discurso que o vivido, dividido com o outro, se transforma em experiência. O interdiscurso é esclarecido por Coracini da seguinte maneira (2003a: 194):

... o interdiscurso constitui o domínio das formações discursivas (Foucault, 1969/1987), atravessadas por ideologias do momento histórico-social e pela memória discursiva, em que o passado se confunde com o presente, o incoerente se torna coerente, o

disperso e o heterogêneo se torna uno e homogêneo, pois é próprio de toda formação discursiva a dissimulação de sua dependência do interdiscurso, ou seja, a dissimulação de sua constituição heterogênea, como se todos os sentidos tivessem origem no momento mesmo da enunciação.

Entre essa rede de discursos, na qual os sujeitos, escolarizados e não-escolarizados, estão imersos, está o discurso escolar, do qual entendemos ser parte o livro didático. Também ele colabora para constituir representações no imaginário subjetivo, determinando posições-sujeito no aluno, mas também naquele que sempre esteve à margem do processo escolar, o não-escolarizado, que, como veremos, se define por essa ausência, quase sempre negativamente.

O sujeito, por ser atravessado pelo inconsciente, vive em um constante desequilíbrio, provocado pelo desentendimento entre essas várias vozes que o compõem. Essa divisão do sujeito destrói a idéia de um sujeito igual a ele mesmo em todos os enunciados. Entenderemos como *não-coincidências do dizer* (Authier-Revuz, 1998: 70 e seguintes) os momentos em que os conflitos entre consciente e inconsciente, entre as várias identidades, passam ao plano do discurso.

Ao analisar a alteridade enquanto intrínseca ao discurso, Authier-Revuz chama nossa atenção para as marcas dessa heterogeneidade em sua superfície e denomina por *não-coincidência do dizer* os momentos em que o sujeito, que não tem domínio sobre seu dizer, tenta apagar as marcas dessas outras vozes que emergem em seu discurso, debruçando-se sobre ele, na tentativa de corrigi-lo, mascarar-lo. Essa operação de retomada e de reformulação do discurso, de seleção entre o que foi dito e o que deverá ser “apagado”,

chamada por Pêcheux (*op. cit.*) de esquecimento número dois, é um mecanismo que dá ao locutor essa ilusão de que diz exatamente o que pretende dizer.

Dentro desse contexto, é importante ressaltar o papel do outro que nos constitui, determinando a heterogeneidade de nosso discurso. Lacan (1998: 96) explica essa pluralidade de vozes que nos é inerente a partir do *Estádio do Espelho*, que consiste no fenômeno de inauguração do processo de construção da instância psíquica “eu imaginário” no sujeito. Para Lacan, isso aconteceria na primeira experiência do bebê com o espelho, quando ele vê sua imagem refletida à sua frente. Nesse momento, ao mesmo tempo em que há um traçado do eu enquanto um, há também a percepção do outro, outro que é ele mesmo, já que sua imagem é duplicada. O outro se faria, assim, presente desde a primeira noção que o sujeito tem de si mesmo enquanto espaço à parte do que o rodeia, enquanto um lugar.

O espelho do qual Lacan nos fala, além de marcar esse momento singular na construção do sujeito, também é metáfora de todo o processo de constituição do eu a partir do outro, pois, para Lacan, o sujeito é constituído pelo outro, a partir do processo chamado *identificação*. Mantendo a metáfora, o outro é, na verdade, o elemento entre o “eu” e o espelho, espécie de filtro pelo qual o sujeito vê, não apenas a si mesmo, mas o próprio mundo, a partir de *representações* do outro nele. Podemos concluir, assim, que o “eu” estanque, no qual aprendemos desde cedo a acreditar, não passa de uma ilusão, pois nos constituímos de imagens que vão sendo formadas ao longo de toda a nossa existência, processo incessante sob o qual não temos comando e pelo qual somos comandados. Segundo Hall (2003: 39):

... em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a identidade e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.

Assim, identidade é, hoje – quando nos encontramos destituídos da figura paterna de um Deus que nos guie, quando já nos sabemos incapazes de ser donos de nossa própria consciência, pois a imagem do homem super-herói *à la Descartes* foi-nos também roubada – uma tarefa essencialmente humana, e caberá a cada um de nós, a cada sujeito, significar-se, dar sentido à própria existência, colher suas imagens e dar-lhes história, ainda que ela seja, como nos tempos antigos, apenas uma “estória”, pois já não há compromisso com a verdade, que há muito foi roubada. Será preciso *inventio* para sobrevivermos num mundo que sabemos ser só representações de nós mesmos – espelhos quebrados.

Pretendemos ter mostrado, com o presente tópico, que estaremos entendendo nossos sujeitos enunciadoreis – indivíduos escolarizados e não-escolarizados – em toda sua complexidade, em toda sua dificuldade em se dizer. Da mesma forma, os discursos por nós analisados, tanto dos LDs, quanto das entrevistas, serão sempre entendidos como resultantes de múltiplas vozes, passíveis de várias interpretações e fruto de relações de poder entre as várias forças sociais.

No próximo item, discutiremos a formação do conceito de literatura, a fim de compreendermos o quanto polêmicas como a que se forma em torno de objetos como literatura e poesia estão relacionadas a disputas por poder, bem como analisarmos os posicionamentos dos LDs através de suas representações de poesia.

1.2 - Do conceito de literatura

Tendo em conta que a presente dissertação pretende discutir representações de poesia, faz sentido fazermos algumas considerações sobre literatura, conjunto de textos no qual a poesia vem sendo incluída, e que é tão pouco passível de uma definição universal quanto o próprio termo poesia. Como veremos adiante, a denominação literatura foi dada a textos diferentes, nos diferentes contextos históricos em que foi utilizada, sendo que, na maior parte das vezes, essa classificação pautou-se em critérios alheios aos textos, ligados diretamente a interesses econômicos e relações de poder.

A demarcação do que era ou não um texto literário já teve como base critérios como a relação entre verdade e ficção, ligado a questões filosóficas; o uso incomum da linguagem, definido como poeticidade ou literaturidade, conforme pregavam os Formalistas, que defendiam a aplicação da Lingüística no estudo da literatura; e a semelhança com textos clássicos, ou seja, com a chamada Tradição, como fez o New Criticism, que focalizava a conceituação de literatura na figura do crítico, a quem cabia definir o que se aproximava ou não dessa Tradição, bem como as obras que a compunham. Algumas vezes também esteve focalizada na figura do leitor, como fez mais recentemente a Estética da Recepção, para a qual a existência ou não do “teor literário” em um texto

depende da forma como alguém resolve lê-lo: se um texto for lido sem pretensões práticas, então, teríamos literatura, ou o efeito de um texto literário (Zilberman, 1989: 13).

No entanto, quase sempre esses critérios se mostraram insatisfatórios e só conseguiram reafirmar a ausência de um denominador comum em tudo o que já foi chamado de literatura desde que o termo foi inventado. Essa instabilidade do conceito de literatura talvez se dê justamente porque cada obra é reconstruída a cada época e julgada segundo os valores que predominam naquele determinado momento histórico, não estando, portanto, isenta de julgamentos de valor, que variam conforme o contexto social.

Todas as formas de se compreender a literatura até hoje parecem ter objetivado um distanciamento da literatura – de uma pseudoboa literatura – em relação ao público comum, ao mesmo tempo em que a aproximava e a restringia à elite e à academia, na intenção de controlar as produções de sentido, mantendo sob as mãos daquelas o poder sobre as produções culturais. Como reação a esse “apartheid cultural”, extremamente vinculado ao poder aquisitivo, há no seio das próprias massas a produção de manifestações culturais, chamadas de cultura marginalizada, as quais, muitas vezes, após anos de exclusão e preconceito, são catalogadas e tomadas pelas elites, que as transformam em produtos passíveis de consumo, como ocorreu com o samba. Não podemos nos esquecer também da cultura produzida e oferecida à população por meios de comunicação como a televisão, com vistas a entreter grupos que, teoricamente, não teriam acesso à cultura. É isso o que ocorre com a música, com o cinema e também com a literatura, embora neste campo não haja tanta discussão, já que vivemos em um país com grande número de não-escolarizados, onde as discussões sobre literatura recebem pouco destaque nos meios de comunicação.

O termo literatura é relativamente recente: remonta ao séc. XVII. A princípio surgiu como forma de denominar o que os homens de letras – cientistas, filósofos e escritores de

toda espécie – faziam, tendo, então, o significado de erudição. Com o passar do tempo, com o engajamento daqueles que viviam da escrita em associações e grupos, nasceu a necessidade da diferenciação entre Letras, Ciências e Artes, pois, na metade do séc. XVIII, literatura ainda era sinônimo apenas de conhecimento. Foi Voltaire quem primeiramente associou este termo a conceitos como “gosto” e “belo”, criando uma nova problemática para a definição ao idealizar a existência de uma Bela Literatura, diferenciando-a da literatura comum, que, para ele, tratava-se de amenidades. Ao fazer isso, o filósofo procurava criar uma diferenciação entre os grupos da crescente camada de leitores da França, ou melhor, diferenciar uma massa leitora de uma elite portadora, segundo ele, desse “gosto”, ou capacidade de apreciação de uma obra, fosse ela da Gramática, da Eloquência, da Poesia, da História ou da Crítica (Abreu, 2003: 12 e seguintes).

Desse modo, o conceito de literatura passava a se apoiar sobre as bases relativas da opinião de um grupo determinado. Sem a definição do que era belo, entrávamos em um círculo vicioso, no qual a literatura era o que agradava as pessoas de gosto e as pessoas de gosto eram aquelas que apreciavam literatura. Nesse momento, ficou excluído, por exemplo, o romance do conceito de literatura, dada a proliferação desse tipo de leitura entre as massas de então.

Um outro passo para garantir ainda mais a posse desse saber a uma pequena parcela da sociedade foi a invenção de modos “corretos” de leitura da chamada literatura, através principalmente de tratados. A maior parte da população ficava, assim, fadada a não alcançar o “verdadeiro” significado das obras, já que não possuía as “chaves” para entendimento, exclusivas de alguns iluminados. O conceito de literatura nascia, portanto, elitizado, e sobre bases extremamente instáveis e relativas. A idéia era utilizar a literatura como mais uma

forma de manter a hierarquia da sociedade, elevando algumas obras e autores a um patamar nobre e rebaixando outros, que eram do gosto popular.

Contudo, o conceito de literatura, nomeando não mais textos de modo geral, mas um conjunto específico, como de certo modo entendemos atualmente, só nasceu no séc. XIX, como aponta Abreu (*op. cit.*: 28), com as primeiras histórias literárias. Mas vale lembrar que a separação entre Poesia e Eloquência, ou Retórica, ainda não havia sido feita e os textos eram selecionados dentro desses campos. A propósito da ausência de critérios objetivos para tais escolhas, Abreu escreve (*op. cit.*: 28):

Determinada obra será considerada literária caso pertença a um gênero certo, tenha sido escrita por escritor de prestígio, apreciada por pessoas da elite econômica ou intelectual e não tenha tido grande sucesso editorial. Alguma falta em um desses critérios pode fazer com que seja considerada como literatura da pior qualidade. Faltas graves, como a apreciação do grande público, podem excluí-la do seletto grupo dos textos literários.

A invenção desses critérios está ligada a seleções de obras ditas de gosto, feitas pelos primeiros críticos de literatura, em exemplares que buscavam apresentar as melhores obras produzidas em determinada região, tendo em conta, principalmente, a proximidade das mesmas a uma obra escolhida como grandiosa, geralmente clássicos escritos em latim. Uma das razões para seleções como essa, e talvez a principal motivadora, era a utilização da literatura como forma de afirmar nações em processos de unificação de territórios, fator importante, já que tais obras nasceram em períodos em que novos países surgiam e a

linguagem sempre foi entendida como marca da unidade entre os povos que compõem um mesmo espaço geográfico.

Em relação à literatura portuguesa, a determinação de seu cânone, sistematização do corpo de textos escritos em português que atenderia às exigências necessárias para ser considerada boa literatura, foi feita primeiramente pelas mãos de Friedrich Bouterwek, responsável pela primeira história literária européia, escrita entre 1801 e 1819, na qual reservou um capítulo para a literatura portuguesa, elegendo alguns autores e algumas obras produzidas até então em Portugal (Abreu, *op.cit.*: 49). Para ele, as grandes obras literárias, independentemente da região ou período em que foram produzidas, tinham algo de universal, uma essência que as conectava e ao mesmo tempo possibilitava aos leitores de gosto reconhecê-las. Esta primeira organização das obras literárias portuguesas serviu de base não só para outros compêndios como esse, como também para a divisão e classificação das obras em escolas, segundo os períodos em que foram escritas, como hoje se faz nas instituições de ensino, o que serve para nos mostrar o quão também recente e arbitrária é essa divisão da literatura em períodos, embora muitas vezes a entendamos como atemporal, dada a ênfase que a escola dá a elas. Sua criação, assim como os manuais de leitura e a própria seleção de obras pela crítica, está relacionada à necessidade de se criarem intermediações entre as obras e os leitores, dificultando um acesso diretamente a elas, na tentativa, provavelmente inconsciente, de cercear as interpretações e garantir a posse sobre um domínio cultural. É certo que elas são apenas tentativas, já que as populações sempre encontraram formas de burlar tais regras, seja desconsiderando-as, seja inventando as suas próprias, pois as relações de poder jamais são de via única.

Assim, o termo literatura sofreu um processo de afunilamento, passando a denominar a cada passagem de um período histórico para outro um objeto mais restrito, até

chegar a como o entendemos hoje. No entanto, ainda não há um consenso quanto ao que pode ou não ser considerado literatura, como ocorre quando se trata de roteiros de cinema ou letras de música. Outro debate diz respeito a cartas: por que algumas são consideradas literatura, como a carta de Caminha sobre o descobrimento do Brasil, ou cartas escritas entre filósofos ou escritores, enquanto a maioria delas não recebe essa nomenclatura? Concordamos, assim, com a posição de Eagleton, para quem literatura pode ser entendida como *qualquer tipo de escrita que, por alguma razão, seja altamente valorizada* (1983: 10), já que *a literatura, no sentido que herdamos da palavra, é uma ideologia. Ela guarda as relações mais estreitas com questões de poder social* (op. cit.: 25).

Dadas essas condições, acreditamos, portanto, na impossibilidade de definições satisfatórias para termos como literatura e poesia, já que não há uma essência que lhes seja particular e tenha atravessado todos os tempos, como características universais e imutáveis. Assim, sabemos que não há e nunca haverá consenso sobre esses termos, assim como ocorre com qualquer conceito, porque, como todo objeto de saber, literatura e poesia também podem servir de campo de disputa entre vários grupos e, por oferecerem uma oportunidade de se determinarem valores, a discussão em torno de ambos pode repetir as relações de poder existentes na sociedade. Literatura e poesia são o que, em determinada situação sócio-histórica, se convencionou chamar por esses nomes, e não por qualidades intrínsecas a determinados tipos de textos.

Será pautada nessas crenças que daremos prosseguimento ao nosso trabalho, na tentativa de investigar quais soluções, nesse sentido, o livro didático tem oferecido aos alunos, bem como quais são as representações dos nossos enunciadores no que se refere ao termo poesia, ou melhor, quais manifestações culturais eles assim denominam: haverá intersecções entre ambos os campos discursivos (enunciadores/ LDs) ou mesmo um

consenso internamente a eles, ou será que predominarão, como temos visto até aqui, as contradições?

No próximo tópico, estaremos discutindo o processo de constituição da literatura enquanto disciplina escolar, bem como as vias pelas quais ela se faz presente atualmente na escola, focalizando nossa atenção especialmente nos livros didáticos, que acreditamos ser hoje o principal veículo de difusão de conhecimento dentro da instituição escolar, assim como o responsável pela constituição de uma antologia de poemas no qual se pauta o trabalho do professor com poesia.

1.3 - A literatura na escola: um breve histórico

Procuraremos, neste capítulo, dar a conhecer de forma sintética, o percurso da literatura no ensino brasileiro, para, então, ser possível compreender o espaço e a função que ela, e mais especificamente a poesia, tem dentro da escola hoje, através dos LDs. Embora saibamos que a escola não é a única instituição na qual os sujeitos têm contato com a linguagem poética, já que há de se levar em conta a vivência anterior, simultânea e posterior à escola de cada um, idéia inclusive com que estamos trabalhando na presente pesquisa, é preciso ter em mente que a escola exerce a função de desenvolvimento e ampliação do universo leitor. Daí também a necessidade de voltarmos nossos olhos para a instituição escolar.

A literatura esteve presente no ensino brasileiro antes mesmo que a Língua Portuguesa existisse enquanto disciplina escolar, já que esta disciplina foi criada apenas nas últimas décadas do séc. XIX (Soares, 1996: 11), enquanto a literatura, em latim, já era utilizada

pelas Companhias Jesuíticas para educar os filhos dos colonos, desde o início da colonização. Isso porque no Brasil Colonial a língua portuguesa não tinha o status de língua nacional, sendo que ainda dividia seu espaço, nas práticas sociais, com a língua geral, que recobria as línguas indígenas e baseava-se, principalmente, no tupi, sendo falada tanto pelos colonos quanto pelos índios, e com o latim, no qual se pautava o ensino jesuítico, então dividido em Gramática e Retórica (Lajolo & Zilberman, 1991: 27).

A educação oferecida pelos jesuítas começava com a alfabetização, feita em português, que servia para preparar os jovens para o estudo do latim no ensino secundário e superior, a partir de textos escolhidos segundo a preocupação em oferecer exemplos de bom comportamento moral. Não havia preocupação com a formação científica desses jovens, mas apenas ou sobretudo com a formação humanística. A predominância da literatura sobre outras disciplinas permaneceu relativamente até a expulsão dos jesuítas, feita por Marquês de Pombal, em 1759.

Influenciado pelo Iluminismo, Pombal promoveu, a partir da segunda metade do séc. XVIII, a *Reforma de Estudos*, em Portugal e em todas as suas colônias, que tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, bem como seu ensino nas escolas, medida que colaborou para a consolidação da língua portuguesa (e, por conseguinte, da literatura) como disciplina curricular. Seguindo a proposta de Luiz Antônio Verney (Lajolo & Zilberman, *op. cit.*: 35), Pombal instituiu, como parte do currículo escolar, a Gramática do Português e a Retórica, que a princípio incluía também a Poética, que chamamos hoje de Literatura, consideradas até então como disciplinas independentes (Soares, *op. cit.*: 15). A presença da literatura como componente do currículo escolar era justificada por Verney por sua importância na afirmação da nacionalidade, bem como por seu papel crucial na

formação do gosto e na regeneração das letras portuguesas (*apud* Lajolo & Zilberman, *op. cit.*: 36).

No entanto, Pombal desejava um ensino voltado para a formação de indivíduos para o Estado, e não mais para a Igreja, e almejava, por isso, que o ensino fosse centrado no desenvolvimento da ciência, sem a predominância literária que tinha até então, de modo que se tornasse o mais prático possível (Magnani, 1989: 14). Essa mudança, contudo, só foi feita após a reforma de Benjamin Constant, em 1891, quando a literatura perdeu parte de seu espaço para as disciplinas ditas científicas, o que gerou um ensino enciclopédico e ainda para poucos (Magnani, *op. cit.*: 15).

Com o desenvolvimento das cidades e o aumento da população nas primeiras décadas do século passado, teve início campanhas pela alfabetização das massas, o que só ocorreu efetivamente a partir da década de 50, com a necessidade de se produzir mão de obra escolarizada, a fim de servir as indústrias nascentes e inserir o Brasil no capitalismo internacional. Começou então o movimento de democratização do ensino, cuja principal preocupação era o mercado de trabalho, o que deu origem a um ensino pragmático, no qual, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, a gramática foi articulada à literatura, que por sua vez foi transformada em interpretação de texto.

Com a criação da LDB 5692, em 1972, há a efetivação do ensino a serviço do desenvolvimento do país, e a centralização do ensino de português passa a estar nos sentidos utilitários da língua, sob influência da *Teoria da Comunicação*. A língua portuguesa tornou-se parte oficial dos currículos escolares, sob o nome de *Comunicação e Expressão*, no primeiro grau, atual Ensino Fundamental, e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, no segundo grau (Soares, *op. cit.*: 19). No primeiro grau, os textos literários foram substituídos por textos “teoricamente” de maior presença nas práticas sociais, como

jornalísticos (Magnani, *op. cit.*: 17 e seguintes). Além disso, a filosofia da praticidade que dominou a sociedade durante os anos de maior desenvolvimento econômico, fez com que os cursos técnicos e profissionalizantes proliferassem, substituindo o segundo grau e retirando de vez a literatura do ensino.

A responsabilidade pela seleção de textos (literários ou não) para o programa escolar passou, nesse período, para as mãos dos autores de livros didáticos, que, por sua vez, se tornaram práticas compilações de textos para o professor, necessidade justificada primeiramente pelos problemas nos cursos de formação de professores de Letras que, diante da democratização do ensino e da demanda cada vez maior de alunos, proliferaram pelo país, muitos sem a devida preocupação com a formação cultural de seus profissionais. Os LDs assumiram, assim, o cargo de assistente do professor, fonte quase que exclusiva de textos literários a que os alunos tinham acesso, o que colaborou para sua legitimação nas aulas de Língua Portuguesa.

Como resultado de anos de uma educação pragmática, na década de 80 os órgãos de ensino perceberam, por intermédio dos dados da UNESCO, que os estudantes brasileiros não liam (Magnani, *op. cit.*: 38), o que motivou a ascensão da literatura infanto-juvenil e dos para-didáticos, que eram entendidos como uma espécie de escada, como mediadores entre o estudante e a obra literária, para que o aluno pudesse, com o tempo, ser capaz de ler a “grande literatura”. O crescente aumento de editoras interessadas em publicar o novo gênero nacional, editoras que viam nessa literatura um negócio rentável, fez com que a literatura passasse de um bem cultural a um bem de consumo que, como qualquer outro, levava em conta especialmente o mercado consumidor (Magnani, *op. cit.* : 39). Com o objetivo de adequar-se ao gosto dos alunos, cresceu o número de obras escritas por encomenda, baseadas em pesquisas sobre os temas que interessavam à escola, por um lado,

e aos jovens, por outro. Desconsiderava-se, no entanto, que gosto não é algo natural e intrínseco ao sujeito, pois sofre influência das condições sócio-econômico-culturais em que esse sujeito está imerso. Em sua grande maioria, deu-se a predominância de textos em prosa, raramente poéticos. A poesia na escola continuava, assim, restrita ao espaço – reduzido – oferecido pelos LDs.

Analisando o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental nas últimas décadas (80 e 90), Parmigiani (*op. cit.*: 231) chegou a conclusão que, das formas literárias, a poesia é a mais marginalizada da escola, pois, marcada por uma concepção de língua como sistema uno e acabado, e de leitura como decifração de signos, passível, por isso, de uma única possibilidade de interpretação, a escola, conectando a poesia ao lúdico e ao prazer, não vê nela qualquer função. A respeito disso, Parmigiani analisa (*op. cit.*: 231):

Adotando um modelo tecnicista, essa escola exigia e exige rapidez no retorno da mão de obra com formação técnica; em razão dessa posição passou-se a ter preferências por textos narrativos ou dissertativos. Afinal, o trabalho realizado com a linguagem do texto poético exige do sujeito/leitor um reconhecimento especial, significativamente diferente do modelo imposto pela escola.

Assim, revendo o espaço da literatura, de modo geral, no currículo escolar brasileiro, em um breve estudo longitudinal, percebemos que ela foi, ano após ano, sendo posta de lado em favor de outros tipos de textos, que atendessem de forma mais direta ao modelo pragmático e tecnicista de ensino, que serve ao gosto capitalista, e para o qual a função da escola é puramente ensinar a ler, escrever e fazer contas, atuando na diminuição do número de analfabetos apontados pelo Censo. Percebemos também que a literatura, e, portanto, a

poesia, sempre esteve a serviço de algum outro interesse externo, seja escolar ou político, que não na obra em si. Ao que nos parece, ela tem sido utilizada na escola muito mais como meio de inculcar valores, de estimular o consumo, do que de explorar e desenvolver a sensibilidade dos leitores, ou mesmo de estimular a leitura. Para realizar tais tarefas, a escola, conforme Magda Soares, apropriou-se da literatura, *didatizando-a, pedagogizando-a* (1999: 17), reduzindo, paralelamente, o interesse do aluno pela leitura desse tipo de textos. Procuramos investigar como este tratamento vem se dando nos LDs analisados, a partir das concepções de poesia neles embutidas.

Não desconhecemos, contudo, que o discurso escolar é apenas um dos fios que atravessam o sujeito, já que ele está imerso simultaneamente em várias formações discursivas. Por isso, tivemos como pretensão buscar quais as representações de poesia estão presentes no imaginário de sujeitos, tendo ou não passado pelo sistema escolar. Interessou-nos conhecer e divulgar outras concepções de poesia, sendo ou não elas diversas do conceito transmitido pelos livros didáticos, para que pudéssemos desmistificar a poesia como gênero restrito ao universo escolar.

No próximo capítulo, justificaremos nossa escolha do livro didático como porta-voz do discurso escolar e analisaremos como se dá a apresentação da poesia nos LDs por nós investigados.

CAPÍTULO 2

E COM A PALAVRA, OS LIVROS DIDÁTICOS...

Nossa escolha em analisar os livros didáticos (LD) se justifica pelo fato de esse material, graças ao espaço que ocupa dentro da instituição escolar, muitas vezes única fonte de referência e de conhecimento presente na sala de aula, ser o principal instrumento de trabalho do professor, tanto no que diz respeito ao aspecto metodológico, quanto ao conceitual, como já apontado por Coracini (1999). A legitimação do livro didático na instituição escolar, ainda segundo a autora (*op. cit.*: 33), ocorre pelas mãos do professor, que se apóia na necessidade de um saber e um discurso organizado, livre das incoerências que lhes são constitutivas, em nome de objetivos pedagógicos. O LD parece servir, muitas vezes, como segurança para a insegurança do professor sobre seu próprio saber. Contudo, o aluno, diante da praticidade do saber pronto e acabado, que pode ser consultado e o liberta, assim, da responsabilidade de estar completamente presente nas aulas, questionando e participando, não discute sobre a utilidade do livro, legitimando-o, então, na instância da sala de aula.

No entanto, embora os LDs ofereçam tanto ao aluno quanto ao professor uma espécie de conforto intelectual, esse conforto não só promove a comodidade em ambos os lados, como também limita a liberdade da situação de aprendizagem, já que direciona, pois se passa a confiar, muitas vezes unicamente, na interpretação que ele oferece dos conhecimentos, não havendo espaço para a atuação dos sujeitos principais da sala de aula – o professor e o aluno. A responsabilidade sobre o ensino-aprendizagem é, desse modo, transferida para os LDs, que ganha status de mais um produto de consumo que, como tal,

deve levar em consideração seu mercado: é preciso que ele seja interessante e didático, para agradar professores e alunos, mas é sobretudo importante que seja vendável, para interessar editoras. Cabe ao autor dos LDs coordenar tais fatores com – quem sabe – uma certa preocupação com a educação. Nas palavras de Coracini (*op. cit.*: 37):

O livro didático constitui, então, um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser organizado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer. Mas provém também do marketing que se faz em torno do material, marketing esse que se apóia no dizer de especialistas para situar o seu material e divulgá-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pelas pesquisas mais recentes.

Por outro lado, como portador da linguagem dita “científica”, sabemos que é constante nos LDs a preocupação em nomear, significar, ordenar e classificar o que se propõem a explicar, característica que é própria da ciência dita cartesiana e que deu origem à tradição de enciclopédias e compêndios, parentes antigos das cartilhas escolares que, por sua vez, deram origem aos nossos LDs. Se nessa trajetória de dissecação do objeto de estudo, agora transformado em lição, muito da riqueza se perde em nome de um discurso monológico, a escola trata de calar outras vozes ao aceitar o discurso dos LDs como o único correto, de modo a promover uma homogeneização na fala de professores e alunos. Interessou-nos aqui verificar em que medida isso vem acontecendo com o discurso sobre poesia.

Quanto aos livros didáticos por nós analisados, eles foram selecionados pelos próprios professores para serem adotados no ano de 2002, com base em catálogos de editoras oferecidos pelo MEC a cada escola no início dos anos letivos, dentro do previsto pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Analisamos os livros escolhidos pelos professores de Língua Portuguesa da escola para cada uma das séries do Ciclo II, verificando os capítulos referentes à poesia em cada um deles, quando os mesmos existiam, bem como os discursos dispersos dentro do livro sobre o tema.

Os livros didáticos analisados foram: *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento* (Cócó & Hailer, 2000), adotado na 5ª série; e os da coleção *Interação & Transformação* (Bourgogne & Silva, 1996) para as 6ª, 7ª e 8ª séries. Como podemos notar, apenas o livro da 5ª série não é da coleção *Interação & Transformação*. A substituição por um livro de outra coleção, segundo os professores responsáveis pela escolha, levou em consideração especialmente os aspectos visuais do livro (tamanho da letra, quantidade de imagens, tamanho dos textos), por se considerar que os alunos da 5ª série ainda necessitam muito do apoio do concreto (representado pelas imagens), tanto para se interessarem pela matéria dada, quanto para a compreenderem. Como os livros da coleção ALP, marcados por imagens coloridas e textos curtos, eram os adotados para os alunos até a 4ª série, optaram por um da mesma coleção para a 5ª.

Antes de adentrarmos na análise dos livros didáticos, porém, é conveniente que seja esclarecida a relação entre poema e letras de música nos LDs, já que, embora ambos recebam o mesmo tratamento pelos autores, em todos os livros a nomenclatura foi especificada. Essa estratégia parece ter duas preocupações: a primeira é a de aproximar o aluno do estudo da poesia e a segunda é de valorizar seu conhecimento. E se, por um lado, há a indicação de “Música”, quando se trata de uma letra, e de “Poema”, por outro, os

fatores que os diferenciam, como a presença de melodia, ritmo, harmonia e modo na música, não foram levados em consideração pelos LDs. Portanto, as letras recebem o mesmo tratamento que os poemas, como veremos adiante. Assim, tanto letras de música quanto poemas foram considerados como textos poéticos para o presente levantamento.

Em termos quantitativos, vale a pena considerar em que medida se fazem presentes os textos poéticos (letras de música e poemas) dentro dos livros analisados, em relação ao total de textos presentes no livro em linguagem escrita (já que há fotografias, mapas, reproduções de telas e textos em outras linguagens não-verbais que não foram considerados no levantamento). Foram considerados para a contagem apenas os textos com apresentação de autores e/ou fonte, o que exclui os textos de “encomenda”, como diálogos, bilhetes, cartas e receitas, escritas pelos autores com fim didático e inseridos no texto para trabalhar determinado tópico ou surtir determinado efeito, exceto os poemas assinados pelas “Autoras”, que aparecem na coleção *Interação e Transformação*. Tendo consciência da preferência dos autores dos LDs por fragmentos de texto, em detrimento dos textos integrais, consideramos em nosso levantamento também os textos incompletos, os fragmentos. Os textos do livro para a 5ª, por exemplo, são, em sua grande maioria, excertos, formados normalmente por uma estrofe dos poemas ou letras.

No entanto, acreditamos que a apresentação de apenas fragmentos pelos LDs já pressupõe uma escolha, assim como um direcionamento. Nos casos por nós analisados, os versos escolhidos são os que podem ser utilizados para trabalhar algum tópico gramatical ou temático, de modo que essa escolha, além de romper com a unidade do poema, retira do aluno a possibilidade/opção de conhecer o poema na íntegra, muitas vezes sem nem mesmo indicar no rodapé que os versos transcritos se tratam de fragmentos. É o que vemos, por exemplo, no LD da 8ª série (Bourgogne & Silva, 1996c: 43), no capítulo que pretende

ensinar personificação, em que aparecem transcritos, de músicas de compositores da MPB, apenas os versos em que tal processo ocorre, como “Penso em você/ fico com saudade/ Manhã chegando/ Luzes morrendo” (Caetano Veloso); “Os seus lábios ofegantes/ Hão de se entregar assim” (Chico Buarque/Edu Lobo); “O morro veio me chamar/ De terno branco e chapéu de palha” (Tom Jobim/ Chico Buarque).

Esclarecidas tais questões, passemos aos números. O livro *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento* (Cócó & Hailer, 2000), utilizado na 5ª série, contabiliza um total de 59 textos, grande parte fragmentos, cobrindo os mais variados gêneros, nos quais não entraremos em detalhes, e entre os quais 12% são poemas e 6,7%, letras de música. O livro destinado à 6ª série, *Interação & Transformação* (Bourgogne & Silva, 1996a), traz um total de 31 textos, dos quais 22,5% são poemas (não há aparição de letras de música). Da mesma coleção, com o mesmo título e mesmos autores, o livro adotado na 7ª série traz 37 textos, sendo que 27% são poemas e 13,6%, letras de música. Por último, o livro destinado à 8ª série, que também segue a coleção e tem mesmo autores e título, apresenta um total de 30 textos, dentre os quais 40% são poemas e 43,4%, letras de música.

Como podemos observar pelos dados acima (cf. anexo 1), o contato do aluno com textos poéticos na escola onde estudam os sujeitos escolarizados de nossa entrevista, tendo como intermediário o LD, parece ser crescente, na medida em que avança nas séries. Há de ser levado em consideração, é claro, que o primeiro livro não é da mesma coleção que os outros e seria necessária uma pesquisa de maior alcance para verificar se esse fato – a exposição crescente a textos poéticos – é uma constante em todos os livros das respectivas séries. Os mesmos dados também apresentam um salto razoável na quantidade de textos poéticos no LD da 8ª série, que chega a representar um total de 83,4% dos textos apresentados.

Do material analisado, é interessante também notar que há uma preferência por autores e compositores mais recentes (cf. anexo 2), que escreveram a partir da década de 1920, no caso dos poetas, e contemporâneos, no caso dos compositores, com algumas músicas que provavelmente faziam sucesso nas rádios nos anos de 1990, quando foram publicados os livros, como as letras de Titãs e Cazuza. Há alguns autores e letristas mais utilizados, alguns reincidentes em todos os LDs, como Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Cecília Meireles, entre os poetas (o primeiro com 5 aparições no total dos livros e os outros dois com 3 e 4 cada um, respectivamente), e Caetano Veloso e Chico Buarque, entre os letristas (também com 4 aparições cada um). Essas preferências apontam para uma concepção de poesia ligada ao meio acadêmico, já que todos ou a maior parte dos textos são de cânones da literatura ou da MPB.

2.1 - A poesia no livro da 5ª série

Trataremos agora das concepções apresentadas nos livros didáticos utilizados pelos alunos entrevistados. Nossa análise começará pelo livro *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, adotado para a 5ª, no qual, embora não haja em nenhum momento uma definição para a poesia, há indícios que nos levam a(s) representação(s) de poesia presente neste LD.

No índice não há indicadores da presença da poesia, nem mesmo quando é citado o título de um texto que, mais tarde, abrindo o livro, percebemos tratar-se de um texto poético. A palavra poesia não aparece; usa-se texto para se referir aos poemas apresentados e, em algumas situações, a expressão “poema cantado” para se referir a uma letra de música. Ao se referir, por exemplo, ao trecho da música de Otto (*op. cit.*: 46) “Acabo”

(*Acabo de comprar uma TV a cabo/ Acabo de entrar na solidão a cabo/ Acabo de cair no 16 a cabo/ Acabo me tornando usuário*), o termo utilizado é “poema cantado”. Ao mesmo tempo, para fazer menção ao trecho da música de Gilberto Gil “Pela Internet” (*op. cit.*: 100) (cf. anexo 3)(*Criar meu web site/ Fazer minha homepage/ Com quantos gigabytes/ Se faz uma jangada/ Um barco que veleje/ Que veleje nesse infomar/ Que aproveite a vazante da infomaré/ Que leve um oriki do meu velho orixá/ Ao porto de um disquete de um micro em Taipé*), os autores usam a palavra “texto”. Qual seria a motivação para a diferenciação entre um e outro fragmento? Embora não especificado, a pista parece estar no tipo de registro de onde os autores extraíram o texto, o que podemos saber pela fonte (discografia/bibliografia), expressa na maior parte dos casos. No caso do trecho da letra de Otto, foi do CD “Otto – Samba pra Burro”, ou seja, um registro oral; já o texto de Gil foi retirado do livro “Gilberto Gil, todas as letras”.

Quanto ao enfoque dado à poesia no referido LD, as aparições de textos literários possuem caráter de motivadoras da discussão do tópico da unidade apresentada, já que as questões propostas, após a apresentação dos mesmos, são sempre voltadas para determinado tema. Por exemplo, no tópico que trabalha televisão (*op.cit.*: 46,47,48), temos dois poemas e um trecho da música do Titãs, “Televisão”, todos servindo como disparadores das discussões em sala. O mesmo ocorre quando o tema é “Internet” (*op.cit.*:100), cujo ponto de partida é um trecho da letra “Pela Internet”, de Gil. A preocupação do livro está em utilizar os textos poéticos ora para trabalhar seu conteúdo, relacionando-o ao tema do tópico (interpretação), ora sua linguagem (análise gramatical).

No entanto, entre as questões que seguem a aparição do primeiro poema no livro (“Lagoa”, Carlos Drummond de Andrade), está uma das únicas perguntas que se referem ao caráter poético de um texto em todo o LD. Vejamos o texto e a questão (*op. cit.*: 12):

Lagoa

Eu não vi o mar.

Não sei se o mar é bonito,

não sei se ele é bravo.

O mar não me importa.

Eu vi a lagoa.

A lagoa, sim.

A lagoa é grande

e calma também.

Na chuva de cores

da tarde que explode

a lagoa brilha

a lagoa se pinta

de todas as cores.

Eu não vi o mar.

Eu vi a lagoa...

1- O texto é um poema. Quais as características que comprovam essa afirmação?

Para responder a pergunta, ou o aluno deveria contar com a própria observação do texto e com conhecimentos trazidos de outros contextos ou necessitaria do auxílio do professor, já que não há subsídios no próprio livro que possibilitem a resposta a essa pergunta. Estaria ela nas mãos do professor? Provavelmente, sim. Sem se chamar a atenção para outros recursos, a identificação do poema será feita especificamente por seu aspecto visual. Seria o poema um texto com frases curtas, que não vão até o final da linha, com

pouca pontuação e com repetição de frases? Baseado apenas na observação da estrutura, o aluno poderia chegar a essa conclusão.

No entanto, a própria escolha do poema nos sugere qual seria a concepção de poesia que o livro, nesse primeiro momento, pretende transmitir e, portanto, qual a resposta que se espera para a pergunta feita. A escolha por um poema sem rimas, de linguagem acessível, sem rebuscamento lexical ou inversões sintáticas e com tema ligado a um objeto concreto – a lagoa –, são fatores que apontam para uma poesia mais despojada, sempre de autores do séc. XX ou nossos contemporâneos. Também os outros poucos textos poéticos que aparecem seguem esse padrão, sendo alguns, inclusive, estrofes de música. Assim, é esse tipo de texto que o LD da 5ª série (ALP) está chamando de poesia.

Um pouco mais à frente, ainda na mesma página, fazendo a comparação entre um texto jornalístico e o poema, surgirá outra pergunta para o aluno:

2- *Qual a diferença entre a intenção do jornalista que escreveu o texto **Maluco pula no Tietê pra nadar** e a do autor do poema **Lagoa**?*

Da mesma forma que na questão anterior, não há encaminhamentos para uma resposta no livro do aluno. No entanto, a pergunta, baseada no confronto entre um texto informativo e um poético (se é que podemos fazer tal distinção), parece querer definir poema não mais por sua estrutura, como pareceu indicar a primeira questão, mas por sua função (intenção do autor) frente à função do outro texto. O segundo texto é uma notícia curta, extraída do jornal *Notícias Populares* (27/01/2000), que narra sobre um morador da periferia de São Paulo que nada no Rio Tietê e sobre os perigos dessa atividade. Seria

possível fazer a diferenciação esperada apenas lendo os dois textos? Diante da contraposição, a resposta se dará, evidentemente, pela negação: o poema é o que o outro não é. Fatalmente, chegar-se-á à conclusão de que o texto jornalístico tem a função de informar, de transmitir uma notícia. Mas qual seria a função do texto poético? Indo pelos contrapontos, seria a de desinformar?

Em busca de uma confirmação para nossa análise, consultamos o exemplar destinado ao professor, e a resposta oferecida a essa pergunta nos é bastante útil, já que deixa à mostra, de forma mais clara, a concepção de poema do livro:

É importante discutir que a função dos textos diferencia a forma como são construídos: a notícia tem como objetivo informar algo, e o poema é o registro, em forma de versos e estrofes, às vezes com rimas, de uma visão de mundo, um sentimento, uma sensação do poeta. (op. cit.: 12)

Poderíamos tirar, como consequência imediata da afirmação, que o poema é aquele que não informa. Indo ainda mais longe, é interessante reparar que a resposta, embora se proponha a diferenciar os dois tipos de texto em termos de função, e ofereça uma função para o texto jornalístico, não faz o mesmo com relação ao poema. Há inclusive, uma quebra no paralelismo da frase (*a notícia tem como função.../ o poema é...*). Não teria, então, o poema uma função? Pelo fragmento que vimos, não. O que pode ser retirado do texto é que, no texto jornalístico, há um foco na figura do leitor, enquanto no poético o foco está no próprio poeta.

Em outro momento da mesma obra, após ter como disparador o poema “A sala”, de Walmir Cedotti, acompanhado por uma ilustração que glosa o dito por Cedotti, o livro

propõe que o aluno faça um poema, bem como uma ilustração, sobre o tema trabalhado naquela unidade: a Televisão. Segue o poema, bem como a proposta (*op. cit.*: 48):

*A sala
televisiva.
Meu amor
Vai satélite.*

Vamos imitar o texto A sala. Escreva todas as palavras das quais você se lembra quando pensa em diversão, entretenimento.

Depois, sente-se com um colega e escolham as palavras que vocês consideram mais adequadas para resumir as idéias a respeito do assunto 'diversão'. Utilizem essas palavras para compor um poema e façam uma ilustração.

Exponham os trabalhos na classe e conheçam as produções das outras duplas.

Se cruzarmos o conceito de poema oferecido pelo LD ao professor, conceito que provavelmente seria repassado ao aluno por ele, frente a questões como 1, com a proposta de elaboração de poema descrita acima, parece pouco provável que os alunos consigam compreender que o que produzem diz respeito ao mesmo tipo de texto descrito como (...) *o registro, em forma de versos e estrofes, às vezes com rimas, de uma visão de mundo, um sentimento, uma sensação do poeta* (*op. cit.*: 12), ou mesmo é possível que passem a acreditar que a poesia é apenas uma organização de palavras sem necessariamente uma pré-elaboração, passível de fácil imitação, como sugere a proposta de elaboração de poema, o que não só desvaloriza o trabalho do poeta como profissional da linguagem, como também dá uma idéia empobrecida do que seja o texto poético. O poema seria, segundo tal

proposta, uma seqüência de palavras que se remetem a uma outra, central, por relação temática. Enfim, não parece que estão falando do mesmo tipo de texto...

Caminhando para o final do livro, em uma das sessões intituladas “Análise e Reflexão Lingüística”, no último exercício da série sobre classes de palavras, há a indicação “Leia” e, abaixo, um pequeno poema de Bandeira, que transcrevo:

*O livro precioso de minha biblioteca
é um velho caderninho de folhas pautadas
e capa vermelha,
comprado na Livraria Francesa.*

O poema, sem apresentar qualquer fonte ou esclarecimento sobre se ele está ou não na íntegra, aparece ao lado de um livro de capa vermelha aberto, prosseguido pelas três questões, que transcrevo:

- a) *Que palavras referem-se a “livro”?*
- b) *Que palavras referem-se a caderninho?*
- c) *Qual é a classe de palavras a que pertencem:*
 - *livro, caderninho*
 - *precioso, velho, pautadas, vermelha*

Os exercícios buscam, pelo que vemos, a verificação de conhecimentos gramaticais, no caso, o reconhecimento pelo aluno das categorias gramaticais *adjetivo* e *substantivo*. Não há análise do efeito que essas palavras têm dentro do poema, ou investigações sobre

como colaboram para produzirem certos significados. No caso, poderia ter sido levado em conta, por exemplo, que o diminutivo “caderninho” indica uma relação afetiva que o poeta tem com esse objeto e que os adjetivos funcionam na caracterização de um caderno que tem um significado especial para o poeta; daí o esforço de recuperar da infância algo que poderia estar perdido na memória. No entanto, o texto é utilizado apenas como um veículo de informações externas a ele, gramaticais. Há, portanto, uma redução do poema a suas relações sintáticas, de modo que ele é visto apenas por um recorte limitado por interesses pedagógicos, e não enquanto um todo coerente.

2.2 - A poesia nos livros da 6^a, 7^a e 8^a

Os livros adotados na 6^a, 7^a e 8^a séries, todos da coleção *Interação e Transformação*, têm em comum com o LD da 5^a a ausência da poesia como tópico de trabalho no índice, o que já sugere que não há uma preocupação com a sistematização. Normalmente, aparecem no índice apenas os textos poéticos que abrem capítulos ou estudos, ao contrário do que ocorre com outros tipos de textos.

Quanto à fonte dos textos presentes, tanto no LD da 5^a (*op. cit.*) quanto nos livros da coleção *Interação e Transformação* há quase sempre uma preocupação em se registrar tanto os autores quanto o livro do qual se retirou o texto, embora não haja indicação em casos de se tratar de excertos. Quando se trata de letras de música, no entanto, não há referência ao álbum em que se encontra a música nos livros da coleção; apenas o livro da 5^a faz essa menção.

No que diz respeito ao tratamento dado à poesia, é comum nos LDs da coleção *Interação & Transformação* analisados o uso de poemas para inaugurar capítulos (ou

estudo, como os autores chamam). Para sermos exatos, há textos poéticos abrindo “estudos” em duas situações no LD da 6^a, em três no LD da 7^a e em sete situações no da 8^a. Ao contrário do livro da 5^a, onde os textos poéticos estão a serviço do tema, não apenas ilustrando-o, mas sendo discutidos – ainda que uma discussão direcionada apenas ao tema do debate ou a aspectos gramaticais –, nos ditos LDs, os textos poéticos costumam não ser retomados, e sua função parece ser a de apenas um “aperitivo”, para iniciar o aluno no tema a ser abordado.

É o que ocorre, por exemplo, no capítulo 4 do livro da 7^a série (Bourgogne & Silva, 1996b: 47), que faz parte da unidade que pretende discutir “Poder”, e foi separado para tratar especificadamente do sub-tema “Opressão”. O estudo é inaugurado com trechos da letra da música “Podres Poderes”, de Caetano Veloso (cf. anexo 4), em caracteres grandes que tomam toda a primeira página, acompanhada da ilustração, a ser comentada adiante. Essa página é seguida por um texto que explica a origem das fábulas, acompanhada por uma fábula de Monteiro Lobato. Então tem início a sessão “compreensão” de texto, em que há perguntas sobre a fábula, unicamente. Nenhuma nota é feita a “Podres Poderes”. No capítulo 2 do LD da 8^a série, cujo tema “Miséria” é introduzido com o poema de Manuel Bandeira “O bicho” (Bourgogne & Silva, 1996c: 23), transcrito no sub-capítulo seguinte, em que discutimos as ilustrações, acontece o mesmo. O poema aparece logo na 1^a página, seguido por outros textos que serão posteriormente discutidos; o poema de Bandeira, contudo, não é mais mencionado.

Entretanto, há momentos em que a poesia é o centro do trabalho – ainda que, na maioria das vezes, esse trabalho seja apenas gramatical. São situações em que os poemas são utilizados como ferramenta de ensino de questões gramaticais. É o que acontece especificadamente no LD da 6^a série (Bourgogne & Silva, 1996a), onde há apenas duas

situações: ou o poema apresentado não é comentado, ou ele é utilizado para ilustrar pontos gramaticais, o que constitui, por sua vez, a tendência mais constante. Vejamos um exemplo, em que o poema é antecedido pela “lição” sobre sujeito gramatical e seguido por questões (*op.cit.*: 50):

5. Leia o poema “*Quadrilha*” de Carlos Drummond de Andrade e discuta, com seus colegas, as seguintes questões.

*João amava Tereza
que amava Raimundo
que amava Maria
que amava Joaquim
que amava Lili que não amava ninguém.
Raimundo morreu de desastre,
Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se
E Lili casou com J. Pinto Fernandes
Que não tinha entrado na história.*

- a) *Leia os primeiros versos e responda: Quem amava Raimundo?*
- b) *Leia o sexto, sétimo, oitavo e nono versos e retire o sujeito dos verbos: morreu, ficou, suicidou-se e casou.*

No trecho acima transcrito, além da redução da poesia ao estudo do tópico “sujeito”, já que não existe nenhuma questão que indique preocupação com a compreensão do poema, há o direcionamento para uma leitura parcial, ao se apontarem, para a resolução do exercício, apenas alguns versos, o que descaracteriza por completo a unidade de sentido do poema. Como esse trecho, podemos apontar outros, como o uso do poema “Além da

imaginação”, de Ulisses Tavares, para tratar de advérbios (*op. cit.*: 40) (cf. anexo 5), ou o poema “A filha do rei”, de Manuel Bandeira (cf. anexo 6), que se prestou ao ensino de verbo, tão somente (*op. cit.*: 110).

Há alguns casos, ainda que raros, em que parece haver uma preocupação com a sensibilização dos alunos para peculiaridades do texto poético. É o que vemos, por exemplo, no breve apontamento do “eu poético” em uma das questões que segue o texto de Caetano Veloso “Como dois e dois” (Bourgogne & Silva, 1996b: 60):

11-Leia o poema “Como dois e dois” de Caetano Veloso e analise sintaticamente as palavras destacadas.

*Quando você me ouvir cantar
venha **não** creia eu não corro perigo
digo não digo não digo
deixo no ar
eu sigo apenas porque eu gosto de cantar
tudo vai mal
tudo
tudo é igual quando eu canto e sou mudo
mas eu não **minto** não minto
estou **longe** e perto
sinto **alegrias** tristezas e brinco
meu amor
tudo em volta está deserto tudo certo
tudo certo como dois e dois são cinco*

12- Discuta com seus colegas a seguinte questão:

Caetano, ao escrever seu poema, introduziu um “eu poético”. Como este “eu” está se sentindo em relação ao mundo, à vida?

E segue, em um *box*:

A concordância verbal é fundamental para a estruturação de mensagens. Por exemplo: há uma co-relação entre o sujeito e o verbo, ou seja, o verbo e o sujeito concordam entre si em número e pessoa. (...)

Como é possível observar, embora a expressão “eu poético” sugira a presença de um discurso sobre poesia, ao analisarmos mais atentamente a questão, percebemos que seu objetivo é apenas testar a compreensão do texto, já que não há uma elucidação do termo empregado e ele só serve para chamar a atenção do aluno para a função “sujeito” dentro da análise sintática, verdadeiro foco do texto, como indica a questão principal (11) e o quadro que segue, em destaque, sobre concordância. Assim, novamente, a poesia está funcionando como ferramenta pedagógica, ou seja, constitui pretexto para o ensino de gramática, sem relação com a função do texto, e o “eu poético” se confunde, erroneamente, com o sujeito do texto.

Talvez possamos vislumbrar uma certa preocupação com a sensibilidade musical/sonora do aluno quando se procura trabalhar, no LD da 8ª série, uma figura de linguagem, definida no LD como figura de som – a *repetição*. No entanto, para promover o ensino da repetição (*op. cit.*: 71), as autoras criam um poema, “Caminhos em cortes”, cujo tema é a morte (estamos dentro da unidade que se intitula “Aids”), para, a partir dele, tratar aspectos presentes no poema e na música:

Caminhos em cortes

ah! morte forte

*nascida num forte
de pequenos nortes
ah! morte forte.*

*ah! morte tonta
pobre consorte
nascida sem sorte
ah! morte tonta.
vem morte,
vem de transporte,
seja qual for,
aqui estou eu!*

*morte forte, morte tonta ,
disfarçada surge ela,
morte zonga, incerta,
na certa.*

Muitos escritores, ao elaborarem seus textos, preocupam-se em produzir efeitos sonoros. A repetição de sons em um poema ou em texto em prosa acentua o ritmo, criando uma harmonia musical entre as palavras da língua. Chamam-se figuras de som ou de harmonia estes efeitos produzidos na linguagem.

As principais figuras de som são: aliteração, assonância, paronomásia e onomatopéia.

Aqui, a poesia não só é usada como ferramenta de ensino, como é a própria ferramenta de ensino, construída para este fim. No caso, a poesia desempenha uma dupla função: abrir um capítulo sobre a AIDS e ilustrar uma figura de som. Para isso, a poesia é esvaziada de qualquer outra função, que seja causar prazer ou divertir, para chamar a atenção do aluno

para um aspecto, previamente enfatizado na sua elaboração. Temos, portanto, uma poesia de encomenda, feita sob medida para atender aos temas dos capítulos.

A relação entre poesia e musicalidade, que o LD tem como objetivo trabalhar nessa unidade, e que tem efeito postíço no poema construído pelas autoras, poderia ser facilmente exemplificada, inclusive, pelos poemas que estão na sessão seguinte do mesmo LD, como “A onda”, de Bandeira; “Relógio”, de Oswald de Andrade e “Tanta tinta”, “Rio na sombra” e “Enchente”, todos de Cecília Meireles, nos quais podem ser observadas a repetição dos sons consonantais, de sons vocálicos e de sílabas parecidas, e a utilização de palavras semelhantes no som, mas com significados diferentes, recursos em funcionamento para o efeito global dos poemas (cf. anexo 7).

A produção de poemas sob medida ainda é feita em outros momentos nos LDs dessa coleção, quando, por exemplo, no mesmo livro (*op. cit.*: 89), as autoras se propõem a tratar da figura de palavra *catacrese*, recurso caracterizado pelo uso figurado de uma palavra, por falta de termo próprio, como “perna de mesa” ou “cabeça de alho”. Novamente, os poemas que abrem o estudo são de autoria das próprias autoras do livro e “casam” perfeitamente com o ponto estudado, evidenciando qualidade duvidosa:

Menina

Menina amarela
seu cabelo de milho
é uma folha de papel
Menina, amarela menina
que vive escondida
Menina, amarela menina
seu cabelo de milho

Braços e pés

Braços e pés
Braços que se abraçam
nos braços do mar

Pés e braços
Pés que se espalham
no pé da montanha

desenha riscos no céu

Menina amarela

sai, tira esse véu.

no pé da página

braços e pés

mar e montanha.

As expressões cabeça de milho, folha de papel, braço de mar, pé de montanha e pé de página surgiram a partir de associações que as pessoas estabeleceram ao longo do tempo.

(...) Como tempo este tipo de metáfora foi incorporada à língua e deixou de ser inovadora para tornar-se comum. Daí, então, passou a ser conhecida por catacrese.

No que diz respeito à catacrese, não há dúvidas que os poemas trazem exemplos suficientes para caracterizar essa figura de linguagem. No entanto, se analisarmos os textos em termos de possibilidades estéticas, provavelmente eles não funcionem tão bem assim, já que não há preocupações além do direcionamento para apenas o aspecto da figura de linguagem posta em evidência. Buscando outras criações assinadas por “As autoras”, encontramos um poema, sem título, situado no capítulo que estuda verbos que indicam orações sem sujeito, no LD da 7ª série (*op. cit.*: 106), seguido por questões relacionadas ao verbo “ter”, poema que, coincidentemente, se apresenta sob a forma de repetições do verbo “ter” conjugado na 3ª pessoa do singular (*Tem pessoas nas novelas/ tem pessoas nos anúncios/ tem pessoas nos jornais/ tem pessoas em suas casas/ tem pessoas em suas casas/ tem pessoas nas poltronas/ tem pessoas em restaurantes/ tem pessoas em ônibus.../ tem muitas pessoas/ cem pessoas para falar*).

Assim, ao todo, temos quatro exemplos que mostram a função didática dada à poesia sendo levada ao extremo, já que nesses exemplos a poesia é produzida para determinado

fim. Diante dessa produção por encomenda, a concepção das autoras sobre poesia parece reafirmar a poesia como ferramenta de ensino, esvaziada de outras possibilidades de sentido.

Em alguns momentos na coleção há a preocupação em sistematizar o que é a poesia, como ocorre no livro da 7ª série (Bourgogne & Silva, 1996b: 139), em um capítulo reservado ao poema concreto. Há a seguinte relação, abrindo o capítulo (*op. cit.*: 139):

Em todas as épocas, o homem sentiu necessidade de expressar seus sentimentos pelo sexo oposto. Na música, nos poemas, contos, novelas e romances encontramos uma infinidade de exemplos que reproduzem as angústias e realizações próprias de qualquer relação.

Percebemos pelas análises das entrevistas que, também no discurso do estudante e do não-alfabetizado, o amor é tido como o tema central da poesia. No entanto, sabemos que a relação entre o homem e a mulher está longe de ser a única temática do gênero poético e, no próprio exemplar analisado, encontramos muitos contra-exemplos a essa afirmação, como “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade (*op. cit.*: 94 e 95) (cf. anexo 8), que é uma crítica ao consumismo. Na verdade, os poemas (e letras de música) escolhidos pelos autores da coleção para ilustrar os temas/assuntos dos capítulos apontam, em sua grande maioria, para críticas sociais, com temas como a fome, a discriminação, a política, entre outros, de modo que a afirmação feita se contradiz no próprio livro.

O livro prossegue em sua apresentação, passando agora às definições e diferenciação entre poesia, prosa e poema (*op. cit.*:139), que antecedem, por sua vez, a explicação do poema concreto:

O poema apresenta uma estrutura diferente do texto em prosa. Cada linha do poema é chamada de verso e cada conjunto de versos é chamado estrofe.

A poesia pode ser encontrada num poema ou num texto em prosa. A poesia é a arte de trabalhar as palavras, é a inspiração, é o despertar de um sentimento, é o encanto na combinação de idéias.

Pelo que podemos observar, a diferenciação feita, aqui, entre poesia e poema se baseia em um debate já superado. Poesia e poema funcionam, há muito tempo, como sinônimos e, por isso, discussões como essas já não procedem. Além desse, há ainda um outro ponto a ser comentado, que é o diálogo com a divisão da literatura utilizada pelas escolas de 2º grau e cursinhos. Assim, há na definição de poesia acima resquícios de duas concepções diferentes que deram origem, na tradição literária, a escolas diferentes: a poesia aparece, por um lado, relacionada à “*arte de trabalhar as palavras*”, idéia que evoca o movimento parnasiano, e, por outro, ao “*despertar de um sentimento*”, à “*inspiração*”, expressões que podem sugerir um diálogo com a poesia romântica. No entanto, o capítulo trará exemplos exclusivamente do chamado Concretismo e, mesmo dando características de uma concepção tradicional de poema, iniciará com a vanguarda – justamente quando se rompe com a versificação. Esse exemplo aponta a dificuldade dos próprios autores em lidar com as conceituações por eles apresentadas, bem como a inadequação das mesmas, pautadas nas divisões tradicionais da literatura.

No LD da 8ª (Bourgogne & Silva, 1996c: 102), a poesia aparece sistematizada no capítulo sobre metrificação, no qual se retoma a formação do poema por versos e estrofes. Para tratar das sílabas métricas, parte-se de um poema de Cecília Meireles, “Motivo” (cf.

anexo 9). Entre as questões referentes à metrificação do poema, como o nome de cada tipo de verso conforme seu número de sílabas, encontramos o traço, ainda que não desenvolvido, de uma definição para poesia (*op. cit.*: 103):

Nesse poema de Cecília Meireles é possível observar a presença de um ‘eu’ poético. A autora utilizou a primeira pessoa do singular para expressar seus sentimentos. Retire trechos do poema que comprovem esta afirmação.

Essa questão pode estar apontando para a compreensão da poesia como a expressão dos sentimentos do “eu” do poeta, o que, assim como a relação entre poesia e amor, parece já estar disseminada na sociedade, como veremos nos discursos dos sujeitos entrevistados. A expressão “expressar seus sentimentos” nos remete a uma naturalidade, fruto da ilusão de que há uma relação de igualdade entre pensamento e linguagem, bem como de que a poesia é fruto apenas de inspiração, o que se contrapõe ao trabalho de metrificação, objetivo do capítulo. A expressão “eu poético” aqui parece querer significar “eu lírico”, em que o poeta canta seus sentimentos íntimos, de modo que novamente parece haver um diálogo com a poesia dita romântica.

Analisando as duas passagens, podemos perceber que as definições se dão por critérios relacionados a determinadas escolas literárias, o que aponta para a parcialidade das concepções. Enquanto o LD destinado à 7ª introduz a poesia a partir do Movimento Concretista (pós-moderno), conhecido por ter rompido não só com as regras de metrificação, mas também com a concepção de poesia presa às palavras, fazendo um uso diferenciado do espaço físico em que a poesia se inscreve e marcando sua dupla caracterização (verbo-visual), o LD destinado à 8ª série introduz a poesia a partir da

metrificação, ou seja, a partir do que há de mais estrutural na poesia. Nos dois casos, contudo, as características apontadas por eles para a poesia são pouco encontradas nos textos poéticos escolhidos para compor o livro, o que pode ser entendido não apenas como uma contradição dos autores, mas também como a própria ineficiência da divisão da literatura em escolas literárias, utilizada para rotular poemas segundo determinadas características.

2.3 - As ilustrações dos poemas

Por acreditarmos que a partir das ilustrações também temos acesso à concepção que se tem de poesia, buscamos analisá-las neste sub-capítulo, pois sua presença ao lado dos textos poéticos nos LDs estudados é uma constante: 100% dos textos poéticos da 5ª série recebem ilustrações; no caso do livro da 6ª, esse número é de 71,4%; cai para 53,3% no livro da 7ª e volta a ganhar espaço no livro da 8ª, em que 95,8% dos textos poéticos são ilustrados.

Tendo como base os estudos de ilustrações de poema desenvolvidos por Camargo (1998), a função das ilustrações não se limita a enfeitar ou a esclarecer o texto que acompanha, significados dados pelos dicionários para a palavra “ilustrar”. Ilustrar é uma das funções da imagem, função na qual a ilustração trabalha em conjunto com o texto, podendo *descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar a atenção para o seu suporte ou para o código visual* (Camargo, *op.cit.*: 60/61). Essas várias funções não funcionam isoladas, mas associadas, sendo que uma ou/e outra pode estar mais em evidência que as demais.

Levando em conta que, para haver uma harmonia do conjunto texto-ilustração, é preciso que a ilustração seja coerente, no caso, com o poema que pretende ilustrar, a ilustração não é autônoma. Deve se estabelecer um vínculo semântico entre ilustração e texto, sem que, contudo, a ilustração o traduza, o que pode empobrecê-lo. A avaliação de uma ilustração quanto à funcionalidade e adequação dentro de um contexto pode se dar segundo critérios de *coerência/convergência* entre texto/imagem, o que entendemos também como *harmonia* do conjunto. Quando não ocorre essa harmonia, temos ou *incoerência completa* ou um *desvio*. Segundo Camargo (*op.cit.*: 167):

Se entendermos que a ilustração é uma imagem que acompanha um texto e não seu substituto; e se entendermos que a relação semântica entre ilustração e texto não é paráfrase, glosa ou tradução, mas de coerência, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de convergência com o texto, convergência essa que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode estimulá-la. (grifos do autor)

Dentro desse contexto, analisaremos algumas ilustrações específicas dos LDs, e outras de modo mais geral, sempre tendo em mente entender qual a concepção de poesia veiculada por elas. Para isso, levaremos em conta elementos como posição da ilustração, número de elementos, tamanhos, cores predominantes, planos, foco, dentre outros. Iniciaremos pela ilustração que acompanha um trecho da letra “Televisão” (cf. anexo 10), dos Titãs, presente no LD da 5^a. série (*op. cit.*: 47), que aparece na parte superior da página, em uma seção intitulada “Pesquisa” e com o objetivo de discutir, a partir da leitura, a programação da TV, como indica o exercício que o segue.

No lado esquerdo do espaço, estão os versos “A televisão me deixou burro/ muito burro demais/ Agora todas as coisas que eu penso/ me parecem iguais”. No lado direito, em um quadrado que parece representar um ângulo do fundo de uma sala, cujo papel de parede é lilás e traz pontos e pequenos corações da mesma cor, mas em tom mais escuro, há, no primeiro plano, o busto de um menino, vestido com camisa com o mesmo motivo que a parede, mas em tons de verde, de costas para o observador e com a cabeça inclinada para cima, de modo que podemos ver seu rosto, mais especificamente o nariz e duas bolinhas que representam os olhos. O nariz do garoto, assim como a cabeça, direcionam nosso olhar para a alto, ao ponto para o qual também ele olha. Nesse segundo plano, sobre um rack azul, está uma TV, colorida por faixas horizontais nas cores do arco-íris, imitando as cores do globo da vinheta da Rede Globo de Televisão. Sobre a TV, há uma antena em forma de capacete, com duas hastes. Na tela, há faixas em zigue-zague, também horizontais, mas nas cores preto, amarelo e azul. No centro da tela, sobrepondo-se às faixas, surge o rosto do menino refletido, numa expressão apática que é garantida pelo traço horizontal da boca.

Retomando a estrofe ilustrada, percebemos que há uma coerência entre ambas – a ilustração e a linguagem – no que diz respeito ao tema. O fato de o garoto se ver refletido na TV, como em um espelho, por exemplo, bem como a semelhança entre a parede e sua roupa, parecem indicar uma transposição do verso “Agora todas as coisas que eu penso me parecem iguais” para o aspecto visual (“ver tudo igual”). Ainda que de forma sutil, o formato da antena, que está na mesma direção que a cabeça do garoto, pode nos remeter a um capacete de burro, em uma outra retomada do texto. A linguagem crítica desta imagem é completamente cabível ao texto, que tem como característica a linguagem direta e a objetividade da denúncia social. Contudo, o ilustrador parece ter extrapolado os

versos ao fazer uma menção específica à Rede Globo, elemento que não está presente no texto dos Titãs, o que pode ser considerado como um *desvio*, já que a ilustração direciona para um canal de TV uma crítica que tinha como alvo, a princípio, a programação de modo geral.

Ainda no mesmo livro, analisaremos agora a ilustração de um poema já apresentado neste capítulo, “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade (cf. anexo 11). O poema contrapõe o mar, que o narrador diz não conhecer, à lagoa, que dele é próxima, em um paralelo com o poema de Fernando Pessoa, “Rio da Aldeia”, no qual o narrador faz o mesmo movimento, mas entre o Tejo e o rio que corta sua aldeia. Há uma valorização do objeto (lago/rio da aldeia) em termos de relações subjetivas dele com o poeta.

A ilustração, diferente da maior parte das ilustrações do conjunto dos LDs analisados, não se caracteriza por uma cena, mas por várias figuras soltas no espaço branco da página, aparentemente desconectadas entre si, à direita do poema. Na parte inferior do espaço, seguindo a reta da última linha do poema, está um aquário retangular, em tons de rosa, com mancha amarela e peixes da mesma cor. Sobre ele há uma árvore. Acima do aquário, “flutuam” outros elementos, como peixes róseos, colinas verdes e outras duas árvores. As imagens são bastante estilizadas, parecendo querer imitar desenhos infantis.

Nesse caso, o que percebemos é que o ilustrador se distancia do poema, fazendo uma ilustração do tipo abstrata. Em primeiro lugar, nenhum dos elementos trazidos pelo poema foram aproveitados, como a chuva, a lagoa e o próprio mar, que poderia estar representado pelo aquário, com a mancha amarela representando uma faixa de areia, mas a coloração escolhida, um pouco borrada, dificulta essa possibilidade de interpretação. Além disso, os elementos trazidos não são utilizados em conjunto, fator que poderia criar algum tipo de conexão com o texto, mas isolados um dos outros na imagem, de modo que

a ilustração não só não é coerente com o poema, como também não é consigo mesma, já que não tem unidade. Daí analisarmos esse caso como sendo um exemplo de incoerência completa, ou divergência entre texto e ilustração, já que não há uma colaboração da imagem com o poema.

No livro da 6^a série (*op. cit.*: 41), temos, abrindo o Estudo 4, o poema “Soneto da Fidelidade”, de Vinícius de Moraes (cf. anexo 12). Em letras grandes, caixa alta, aparece, primeiramente, o título do capítulo, “Amor”, à direita na página, seguido pelo poema, também à direita. À esquerda da página, ou seja, ao lado do poema, também na vertical, está a ilustração, em cujo centro estão um menino e uma menina abraçados, de costas para o observador. Eles estão sob uma árvore grande, sobre a qual encontram-se também dois casais de pássaros se beijando, um de rolinhas e outro de pica-paus, cada um em seu galho. Dos galhos caem folhas que direcionam o olhar do leitor de cima para baixo, dando movimento à cena e fazendo com que nos centralizemos no casal de crianças e na grama que toma o chão. As folhas também representam a passagem do tempo e, portanto, a brevidade da vida (e do amor), tema do poema. A cor predominante é o verde, que aparece na copa da árvore, nas folhas que caem, na roupa do menino e na grama, sempre no mesmo tom, concedendo certa unidade à imagem e nos remetendo à vida, à juventude, ao viço do que é novo, não-maduro. O fato de o casal olhar para o horizonte, portanto, para o futuro, pode sugerir a dúvida sobre o porvir, sobre o amanhã de ambos e do amor de um pelo outro, o que retoma o texto, que sugere que se viva o amor presente, *posto que é chama*. O equilíbrio entre os elementos da cena nos dá a sensação de plenitude e paz, também nos sugerindo o *carpe diem* para o amor. Não há dúvidas, portanto, de que a ilustração criada é coerente com o poema, já que ela está em sintonia com o texto.

Reparemos que não há, no caso analisado, a repetição do poema, ou seja, uma paráfrase, mas a sugestão de idéias que convergem para o poema, concordam com ele. Em termos de economia de elementos, o ilustrador trouxe para cena personagens não presentes no texto de Vinícius de Moraes, como os pássaros e a árvore, que poderiam comprometer a ilustração. No entanto, essas escolhas se justificaram por um uso simbólico da imagem, já que entendemos que a árvore representada sugere a passagem do tempo e os pássaros, enamorados, a alegria do amor e da vida, sentidos que são perfeitamente cabíveis.

A mesma felicidade não teve o ilustrador da letra de Gilberto Gil, “Parabolicamará” (cf. anexo 13), no LD da 7ª série (*op. cit.*: 85), que abre o estudo intitulado “Multimídia”. A letra sugere as mudanças no mundo causadas por fatores como internet, globalização e TV a cabo, como se vê nos versos, transcritos do LD: *Antes mundo era pequeno/ Porque Terra era grande/ Hoje mundo é muito grande/ Porque Terra é pequena/ Do tamanho da antena parabolicamará/ Ê, volta do mundo, câmara/ Ê, mundo dá volta, câmara/ Antes longe era distante/ Perto só quando dava/ Quando muito ali defronte/ E o horizonte acabava/ Hoje lá trás dos montes dendê, câmara/ ê, volta do mundo, câmara/ Ê, mundo dá volta, câmara/ De jangada leva uma eternidade; De saveiro leva uma encarnação/ De avião o tempo de uma saudade (...).*

A ilustração, que fica do lado direito do texto, tem a altura do espaço utilizado pelo poema, e consta de uma caricatura de Gilberto Gil, vestido com roupas africanas nas cores verde e rosa (seria alguma menção à escola de samba?), com um brinco de argola pequeno na orelha direita. Ele está sentado com os pés cruzados, com um dos joelhos apontando em direção ao céu e a outra perna se encostando no chão. Em uma das mãos, a caricatura traz um berimbau, acoplado a uma antena parabólica, o qual ele toca com a

outra mão. O fundo da imagem é cor de laranja, iluminando a figura de Gil e contrastando com a cor de sua pele, marrom, em um enquadramento recortado em forma retangular. Como vemos, parece haver uma preocupação por parte do ilustrador em enfocar a cultura negra, através de elementos como o berimbau (que nos remete à capoeira), a roupa e o adereço usado pela caricatura, bem como pelas cores da vestimenta, que sugerem o samba. O uso da parabólica é o único elemento que nos remete à letra, retirada em um processo metonímico em relação à letra completa. Ainda assim, a parabólica que aparece na ilustração não parece ter a mesma função que no verso, no qual sugere a tecnologia e a transformação, por ausência de outros elementos que nos encaminhem para esse sentido. Neste caso, o que vemos, portanto, é que não há uma preocupação em dialogar com o texto, mas trazer, através das ilustrações, outras informações, externas a ele, de modo que o texto funcionou apenas como *pretexto* para o ilustrador. Portanto, não há coerência entre imagem e texto, e como o tema da imagem vai em direção diversa ao da letra, temos não só desvio, mas também contradição.

O uso da caricatura dos escritores como recurso para a ilustração parece uma característica do ilustrador da coleção *Interação e Transformação*, pois ela reaparece várias vezes, nas mesmas condições inadequadas, como a de Manuel Bandeira, envolto em corações vermelhos, correndo atrás dos cabelos de uma princesa misteriosa, na ilustração de “A filha do rei”, no livro da 6ª série (*op. cit.*: 110); ou a caricatura de Caetano em torno de números, ilustrando “Como dois e dois”. No LD da 8ª série (*op. cit.*) há caricaturas de Arnaldo Antunes (27), Caetano (43), Chico Buarque (43), Tom Jobim (43) e Cecília Meireles (73), todos realizando ações que são citadas durante os seus respectivos textos. Tais representações parecem ter como única preocupação apresentar aos alunos a imagem dos autores, além de fazer uso da função lúdica da ilustração,

através do humor que a caricatura naturalmente proporciona. No entanto, são pouco produtivas do ponto de vista do funcionamento do conjunto texto-ilustração, já que normalmente o poema/letra não é levado em conta.

Outro é o caso da ilustração que acompanha o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, que inaugura o Estudo denominado Miséria do LD da 8ª. série (*op. cit.*: 23) (cf. anexo 14). Segue o poema: *Vi ontem um bicho/ Na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos./ Quando achava alguma coisa/ Não examinava nem cheirava:/ Engolia com voracidade./ O bicho não era um cão./ Não era um gato,/ Não era um rato./ O bicho, meu Deus, era um homem.* O poeta faz uso de uma linguagem coloquial e sintética, com evidência na economia de recursos. Ele se dá em quatro momentos, que indicam a aproximação e o estranhamento cada vez maior da descoberta do narrador. O texto traz certo suspense, na medida em que nós, leitores, também não sabemos, a princípio, que o animal de que o poeta fala não é um bicho qualquer, mas um homem. Assim, o poema tem, como vemos, características narrativas, o que facilitaria para que o ilustrador fizesse uma transposição de linguagem, limitando-se a apenas reproduzir a cena. Mas a solução que ele dá é, felizmente, outra.

A ilustração tem enquadramento retangular, em sentido vertical, e se estende ao lado esquerdo do poema. Ela é composta por quatro planos, que parecem representar os estados de urbanização de uma cidade grande, talvez São Paulo. No primeiro plano, em um céu que oscila entre azul e branco, sobrevoa um pequeno helicóptero. Abaixo dele, há cinco prédios imponentes, com razoável distância entre si, dois deles sendo representados com sombra, o que indica um céu nascente; há também duas casas, tudo emoldurado por muito verde, que é garantido pela grama no chão, pelos arbustos e árvore presentes nos cantos esquerdo e direito, e em meio às construções. O verde e o azul e a organização dos

elementos dentro do quadro dão harmonia à cena, sugerindo também tranquilidade e limpeza. O todo aponta para um nível de planejamento urbano elevado.

Abaixo desse primeiro nível, os tons passam a marrom e avermelhado, e as construções, prédios de média estatura, estão coladas umas às outras, formando um amontoado de tamanhos e tipos disformes, em cores desbotadas, possivelmente pelo tempo. Não há nenhum sinal que indique arborização e um recorte abaixo das construções, em marrom, nos sugere um amontoado de terra que talvez possamos entender como um lixão. O conjunto parece representar uma região de comércio situado no centro da cidade, marcado pela falta de planejamento e pela poluição visual.

O terceiro nível traz um rio verde ao fundo, cortado por chaminés de fábricas que soltam fumaça marrom escura. Abaixo das silhuetas das fábricas, há colméias de casinhas, amontoadas umas às outras, com tetos remendados e recortes irregulares, sugerindo uma favela. As casas se equilibram em um barranco, em baixo do qual parece haver uma avenida por onde passam carros e ônibus. Aqui, definitivamente, a interferência da urbanização parece ser ainda menor, talvez dado a um crescimento populacional desregulado, colocando a população mais carente literalmente à margem dos benefícios do desenvolvimento, que é indicado pela avenida, no lado inferior, e pelas fábricas, no lado superior. A ilustração sugere uma população espremida pela urbanização e pela riqueza, sem poder usufruir dela.

Por último, abaixo do asfalto da avenida e separado por um muro de concreto dos níveis superiores, o qual está em destaque, corre o esgoto da cidade, indicado por um cano que sai de uma camada subterrânea. Ao lado do esgoto, no mesmo plano, está o que parece ser um túnel. Nele, há uma família composta por um homem, uma mulher, um jovem (ou uma jovem) e uma criança. Há utensílios espalhados pelo chão, alguns

papelões e dois trapos, esticados no chão sujo, o que é marcado por traços cinzas em várias direções. O homem está sentado em um dos trapos e tem às mãos uma garrafa, que está virada em direção à boca; a mulher está deitada, fora dos panos, e o jovem dorme no trapo ao lado. A criança é a única figura que indica movimento na cena, pois engatinha entre os homens e as coisas do chão. O tom que domina a cena é o cinza do concreto. A dureza da cena também é garantida pelos ângulos retos dos blocos da coluna onde o homem se encosta e pelo recorte que eles e o concreto do chão fazem com o esgoto. As formas retangulares estão também presentes nos trapos, nos pedaços de papelão e nos blocos de concreto acima da coluna e contribuem para dar frieza e nudez ao ambiente, o que pode ser uma metáfora da condição completamente desprotegida da família que ali vive.

O ilustrador teve como preocupação direcionar o nosso olhar de cima para baixo, como se caminhássemos pelas várias classes que dividem o espaço de uma cidade grande e industrializada, chegando até o submundo gerado pelo desenvolvimento. As camadas sociais vão sendo “descobertas”, em um sentido análogo ao da descoberta que vai sendo feita ao longo do poema. Reparemos que há um mesmo número de “níveis” (estrofes, no poema, e camadas, na ilustração). Tanto no poema quanto na ilustração, é o último nível que nos reserva a surpresa: o homem. Percebamos também que é nele – no último nível – o único momento em que a figura humana é retratada na ilustração. A ênfase de ambos, texto e imagem, estão no homem e daí já garantir uma convergência. No entanto, essa convergência não é óbvia, o que desmente a idéia de que não há espaço para a criação do ilustrador. Talvez, inclusive, possamos entender a viagem à qual o ilustrador nos encaminha como uma viagem para dentro do próprio homem, despido de humanidade, ao subjugar outros homens a viverem nas camadas subterrâneas da sociedade; estes sim, na

animalidade involuntária. Desse modo, entendemos que a ilustração contribuiu para a leitura do poema, sem desvirtuá-la ou desprestigiar o leitor.

Notamos também uma preocupação com a identificação do aluno com o material que ele lê, o que nos sugere a concepção de sujeito que atravessa os LDs: ora infantilizado, ora tipicamente adolescente. Nesse sentido, podemos observar situações em que a preocupação maior da ilustração é atrair a atenção do aluno e não “ilustrar” o poema. No LD da 5^a. série, por exemplo, é comum a recorrência à prosopopéia, ou seja, à personificação de animais ou objetos, e à utilização de traçados simples, com desenhos muitas vezes estilizados, que indicam uma infantilização do texto. A utilização de tons alegres e imagens grandes e claras também é recorrente. Os poemas geralmente são mais curtos que os das outras séries, ou apenas estrofes de música, sempre tendo como centro um objeto concreto, no qual também se focam as ilustrações (lagoa, em “Lagoa”, ou a televisão, em “Acabo”, de Otto). Todos esses fatores parecem sugerir um leitor que é ainda criança e que, por isso, exige um maior número de recursos para prender sua atenção no conjunto texto-ilustração, sendo essa a principal ênfase na construção da imagem.

Já no livro da 6^a, parece haver uma preocupação com o adolescente em transformação, que, embora não seja mais criança, também ainda não é adulto e, por isso, o LD trabalha com características das duas fases. Utilizando poemas em sua maioria mais longos, o LD, por outro lado, alterna poemas que discutem problemas sérios, como desigualdade social e racismo, com poemas mais “leves”, que trazem elementos do imaginário infantil, como princesas, brinquedos, brincadeiras e animais. Assim, encontramos imagens como a de um simpático rinoceronte gordinho, que dança em meio

a flores – seriam begônias? –, na difícil tarefa de ilustrar a 12^a estrofe (“Artigo 12”) do poema de Thiago de Mello, “Estatutos do Homem” (*Decreta-se que nada será mais obrigado nem proibido: / tudo será permitido, / inclusive brincar com os rinocerontes/ e caminhar pelas tardes/ com uma imensa begônia na lapela. / Só uma coisa fica proibida: / amar sem amor.*) (*op. cit.*: 35), causando inevitável riso, mas pouca reflexão em relação ao todo dos versos, já que há uma redução do conteúdo dos mesmos na representação de dois elementos que neles aparecem. Há poemas como “Além da imaginação” (cf. anexo 5), de Ulisses Tavares (*op. cit.*: 40), com versos como “Tem gente sentindo frio./ E não é o frio que você imagina/ entre o chuveiro e a toalha”, e a imagem de um mendigo, vestido com trapos, espirrando, em contraposição a uma garota que espirra ao sentir o perfume de uma flor, em uma representação livre e limitada de um poema que discute as diferenças sociais.

O s LDs da 7^a e da 8^a têm em comum a preocupação de trazer, a partir dos poemas, temas comuns na adolescência, como namoro, sexualidade, aids, opressão, liberdade, entre outros. Quanto às ilustrações, nesses LDs é recorrente o uso do humor para dar leveza aos temas tratados nos poemas, como a cena criada para ilustrar a letra de música de Cazuza “Ideologia” (cf. anexo 15), no LD da 8^a série (*op. cit.*: 123), em que há dois garotos furiosos brigando, enquanto um terceiro, mais jovem, está sentado em cima do muro, em uma transposição literal, e também reducionista, dos versos “Pois aquele garoto que ia mudar o mundo/ Agora assiste a tudo em cima do muro”, com evidente perda para o restante da letra.

Na maior parte dos contextos, ora mais, ora menos, as ilustrações redizem o texto, funcionando como uma espécie de glosa da escrita e matando a “charada” antes mesmo de o aluno poder iniciar a leitura, o que entendemos como uma intenção de facilitar o

entendimento do texto para o aluno, mas que direciona e, portanto, silencia outros sentidos possíveis. Há ainda as que apelam para estereótipos, como ocorre com o texto de “Podres Poderes” (cf. anexo 4), de Caetano Veloso, no LD da 7^a (*op. cit.*: 47), em que uma pedra cai sobre uma flor, para simbolizar a opressão. Nesses casos, o que temos é o empobrecimento do texto, que é resumido em uma ilustração pouco sugestiva.

A presença da ilustração pode acrescentar ao poema, pode anulá-lo ou não fazer qualquer efeito sobre ele, como vimos no decorrer desta análise. Na maior parte dos casos dos livros analisados, a ênfase maior parece estar na capacidade de a ilustração prender a atenção e/ou divertir os alunos, o que, embora seja também uma das funções da imagem, se ela não estiver coerente com o poema, pode produzir uma dissonância entre ambos, com inevitável desvalorização dos recursos do poema. Assim, se a ênfase da ilustração está em si mesma e não no texto e, além disso, ele funciona como apenas pretexto para a imagem, ou se a ilustração é uma glosa do poema, há um trabalho não em conjunto, mas paralelo, com a intenção não de contribuir para a leitura do poema, mas substituí-la. Essa substituição, no entanto, é impossível, já que um poema possui elementos peculiares, como ritmo, sonoridade que, em uma glosa, que se reduz à transcrição do tema do texto para uma imagem, não são traduzíveis. Além disso, os efeitos pedagógicos não são dos melhores para a formação de um leitor crítico, que se insere e se envolve na produção de sentido.

Assim, o deslocamento da ênfase para a imagem, presente em grande parte dos conjuntos ilustrações/poemas analisados, especialmente nos LDs da coleção *Interação e Transformação* (6^a, 7^a e 8^a), até mesmo pelo número reduzido de poemas no LD da 5^a série, aponta para uma desvalorização e empobrecimento dos textos poéticos neles contidos.

2.4 – Considerações gerais

Como foi possível perceber, a presença da poesia nos LDs analisados, embora constante, não é justificada por um trabalho particular com a poesia, mas guiada por necessidades didáticas por textos que tratem um ou outro tema gramatical, no plano lingüístico, ou conceitual, no plano da interpretação de texto, a que, coincidentemente, alguns textos poéticos conseguem atender.

De modo geral, a seleção dos poemas parece ser pautada na avaliação acadêmica ou no sucesso de críticas literária/ musical dos poemas/letras. Para a definição teórica dos mesmos, os LDs recorrem às histórias literárias, utilizando algumas vezes conceitos já ultrapassados e em desuso. Parece não haver a percepção de que posicionamentos frente ao objeto poesia funcionam enquanto possibilidades, em determinados momentos históricos, e não como verdades absolutas, como os LDs parecem acreditar.

Os elementos que acompanham os textos – ilustrações e exercícios – tendem a colaborar para a realização do objetivo da unidade ou capítulo, funcionando como estratégia para chamar a atenção do aluno e/ou direcionar o sentido para a discussão de determinado tema polêmico ou ponto gramatical. É importante ressaltar, contudo, que temos consciência de que os alunos não agem passivamente nesse processo. Isso por que criam formas de resistir, burlando as insistências escolares ou mesmo os direcionamentos, seja através da leitura de outros textos, da escrita de versos, do desinteresse pelas aulas de Português ou, simplesmente, pela negação, muitas vezes inconsciente, dos sentidos que podem ser sugeridos pelos LDs e/ou pelo professor, em prol de construções que lhe pareçam mais próprias (ainda que a autoria sobre a construção de sentido seja também mais uma ilusão). Isso é natural, dado que a leitura não é um processo passivo e que,

como todas as relações de poder, não possui via única, pois todos os grupos envolvidos sempre exercem forças de resistência ao outro (Foucault, 1979: 22).

A propósito dessa capacidade do leitor de escapar às armadilhas de direcionamento de sentido, como as promovidas pelos LDs, Certeau (1994: 264) defende a leitura como processo de criação e não de assimilação, contrapondo-se a uma suposta passividade do leitor e à relação entre ler/consumir e leitor/consumidor:

Com efeito, ler é peregrinar por um sistema imposto (o do texto, análogo à ordem construída de uma cidade ou de um supermercado). (...) Este (o leitor) não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar novos textos outra coisa que não aquilo que era a intenção deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

No entanto, se não podemos dizer que as concepções apresentadas nos LDs determinam as representações dos sujeitos, não podemos negar que estes são atravessados por aquelas e que elas constituem, junto com outros discursos, os próprios sujeitos e todas as suas representações. Acreditamos, desse modo, que as representações de poesia que atravessam os LDs deixam marcas no imaginário dos alunos e, portanto, em sua identidade.

No próximo capítulo, pretendemos analisar essa presença através da análise das falas de nossos enunciadores, escolarizados e não-escolarizados, procurando em suas falas ecos do discurso escolar sobre poesia, do qual os LDs nos fornecem representações.

CAPÍTULO 3

A POESIA EM ALGUMAS FALAS, FACES, FASES...

Por entendermos que sujeito e discurso estão imbricados, já que o inconsciente atravessa a linguagem e a identidade, necessariamente constituídas através dela e nela, procuramos não desconsiderar os elementos que emergiram no discurso dos enunciadores durante as conversas prévias à entrevista gravada da presente pesquisa, mas valorizá-los em uma breve apresentação.

Tendo em mente isso, iniciaremos as análises. A seleção dos sujeitos entrevistados deu-se em dois âmbitos: o escolar, na instituição E.M.P.G. Prof. Moacyr Benedicto de Souza (São José dos Campos/SP), escola municipal da periferia dessa cidade, onde foram feitos os contatos com os alunos interessados em participar da pesquisa, para posterior entrevista fora da instituição; e, no âmbito comunitário, no Rio Comprido (Jacareí/SP), , situado na periferia de Jacareí que concentra grande parte da população de baixa renda da cidade, muitos vindos de outros estados, como Minas e Estados do Nordeste, à procura por emprego na cidade vizinha e pólo industrial, São José dos Campos. Os sujeitos não-escolarizados desta pesquisa são moradores desse bairro, onde também reside a pesquisadora desde 1989; todos foram convidados para as entrevistas com base em contatos pessoais. Em ambos os contextos, tanto na pesquisa com estudantes quanto com os sujeitos não-escolarizados, as entrevistas gravadas em áudio foram antecedidas por conversas informais que funcionaram como “quebra-gelo”, de onde foi possível obter informações sobre a história de vida de cada enunciatador, que, como já foi adiantado, foram utilizadas na apresentação dos mesmos. É importante também neste momento explicarmos nossa escolha

em escrever as histórias dos enunciadores em uma linguagem coloquial, tentando recuperar o próprio dialeto do enunciador, para valorizar o material que nos foi oferecido – a vivência dos participantes e sua linguagem, na qual se vê poesia através de um uso diferenciado da linguagem, seja pelas escolhas lexicais, seja pelas inversões sintáticas.

A pergunta, cujas respostas foram gravadas, foi “O que é/significa poesia para você?”. Passaremos agora às análises das entrevistas do *corpus*, que serão apresentadas na seqüência abaixo apontada:

- J., 60 anos, sexo masculino, casado, não-escolarizado;
- P., 16 anos, sexo feminino, solteira, estudante da 8ª série do Ensino Fundamental;
- A., 52 anos, sexo feminino, casada, não-escolarizada;
- A., 14 anos, sexo feminino, solteira, estudante da 5ª série do Ensino Fundamental;
- D., 34 anos, sexo masculino, casado, não-escolarizado;
- L., 15 anos, sexo feminino, solteira, estudante da 7ª série do Ensino Fundamental;
- G., 57 anos, sexo masculino, casado, não-escolarizado;
- W., 15 anos, sexo masculino, solteiro, estudante da 6ª série do Ensino Fundamental;
- R., 32 anos, sexo masculino, solteiro, não-escolarizado;
- D. , 15 anos, sexo feminino, solteira, estudante da 8ª série do Ensino Fundamental.

3.1 - Uma poética para a vida

Seu moço eu já fui roceiro/ No triângulo mineiro/ Onde eu tinha meu ranchinho./ Eu tinha uma vida boa/ Mais a Bel, minha patroa/ E quatro barrigudinho./ Eu tinha dois boi roceiro/ Muito porco no chiqueiro/ E um cavalo

bom arriado./ (...) Muita gente assim me diz/ Que não tem mesmo raiz/ Essa tal felicidade./ Então aconteceu isso/ Resolvi vender o sítio/ E vir morar na cidade./ Já faz mais de 20 anos/ Que eu aqui já tô morando/ Como eu tô arrependido./ Aqui tudo é diferente/ Não me dou com essa gente/ Vivo muito aborrecido./ Não ganho nem pra comê/ Já não sei o que fazê/ Tô ficando quase louco./ É só luxo e vaidade/ Penso até que a cidade/ Não é lugar de caboclo.

Trecho da moda de viola “Caboclo da Cidade”

Quem toma a palavra agora é J., do sexo masculino, com 60 anos. Nasceu em Paraisópolis (MG), onde plantava tudo “o de comer” junto com os pais e os irmãos. Depois, mudou-se para o interior de São Paulo, para a zona rural, e seguiu trabalhando como lavrador. De estudo, ele nunca fez conta – nenhum da família sabia ler e quase que nem davam por essa falta. Às vezes, só na missa é que sentia uma certa inveja, vendo as “moça bonita e sabida” lendo os salmos no estrado da paróquia. Era bonito de ver, mas também era só ali que sentia um quase descontentamento – afinal, que serventia faria ele daquela sapiência? E era capaz dos irmãos fazerem graça dele.

J. veio para Jacareí e trabalha, como servente de pedreiro, há 25 anos na mesma empresa. Hoje, tem cinco filhos e admira a filha que estudou – professora! Com a ajuda da mulher, também ele aprendeu a assinar o nome, para não passar por vergonha de sujar o dedo de preto perto da gente “posuda”. Mas até isso já não é possível, devido à tremedeira das mãos (ele toma remédio contra mal de Parkinson). Hoje, ele quer mesmo é se aposentar e voltar para a roça, onde se sabe gente e dono de si. Aqui na cidade, curiosamente, leva vida de bicho.

(1) não sei muito assuntá sobre isso/ mas se é pra fala o que sei/ eu digo que isso é história de escola/ é coisa que não tem grande serventia na vida da gente/ (pausa) eu não tive estudo/ é certo/ mas acho que as coisa vem piorando cada vez mais (pausa) eu vou explicar/ cê há de concordar/ o ensino de hoje só serve para piorar as pessoas/ vejo cada cabra estudado aí/ que mais parece cavalo (chacoalhando a cabeça) poesia/ essas coisa/ não tem necessidade de tê/ tinha é de ensinar o camarada a ser gente/ sabe como é?/ ensinar as coisas que vale/ assim.../(pausa) pra emprego/ entende? (J)

J. nunca estudou, mas sabe que a poesia é assunto que cabe à escola, embora não concorde muito com isso. Na verdade, J. parece utilizar a poesia apenas como um sintoma de que a escola hoje não funciona como, na sua opinião, deveria funcionar, o que pode ser percebido pelo salto que o enunciador dá de poesia para a escola, tema sobre o qual realmente quer discorrer, como uma necessidade. A poesia é vista por ele, assim, negativamente – objeto sem valor com o qual a escola não deveria perder tempo (“é coisa que não tem grande serventia na vida da gente” / “poesia/ essas coisa/ não tem necessidade de tê”). A essa escola ele opõe uma que prepara para a vida, o que, para ele, significa não só se educar para o trato com as pessoas, como também tornar os estudantes aptos para o mercado de trabalho (“tinha que ensinar o camarada a ser gente”/ “ensinar as coisa que vale/ assim.../ pra emprego”). Para J., a poesia não atende nenhuma dessas funções da escola. O que vemos aqui, é, na verdade, o estereótipo da poesia (e talvez da arte em geral) como atividade dispensável, já que não é produtora de bens, não se encaixando, assim, na embreagem do capitalismo. Reparemos que o enunciador usa a expressão “não tem serventia”, o que parece apontar para suas próprias necessidades – de sobrevivência – entre

as quais a poesia não tem espaço. J. não precisa da poesia para (sobre)viver e não tem tempo para outra atividade que não esteja relacionada à sua garantia de vida – o emprego.

Nesse percurso, no entanto, é importante percebermos dois momentos em que J. pede licença para falar, marcando sua condição de não-escolarizado, pois não se sente dono do direito à palavra, o que aponta para a imagem positiva e superior que ele faz daqueles que têm estudo (“não sei muito assuntá sobre isso”/ e “eu não tive estudo/ é certo”). Após o primeiro “pedido de licença”, o sujeito retoma sua palavra, enfatizando-a por meio do “eu digo que”, marcando e assumindo explicitamente seu lugar no discurso. Como essa expressão está antecedita por um modalizador (“mas se é pra falar”), podemos também entender que o enunciador prenuncia que sua fala poderá “chocar” o pesquisador.

Reparemos também que nosso enunciador, para fazer uma crítica à escola, utiliza estrutura de argumento, visando a convencer também o pesquisador de sua proposição, pois ele quer obter deste um respaldo para sua afirmação (“eu vou explicar/ cê há de concordar”). Essa construção parece também apontar para o temor em desapontar o pesquisador, talvez pela crença de que a afirmação que fará não equivale ao que se esperava dele, já que ele não só faz uma crítica à escola (“o ensino de hoje só serve para piorar as pessoas”), como também às pessoas “estudadas” com as quais tem contato (“vejo cada cabra aí/ que mais parece cavalo”), diante de um sujeito que, além de ser “estudado”, é, acredita ele, um representante da instituição escolar. Assumir sua posição e marcá-la por meio de um “eu digo que”, parece ser, para ele, sobretudo uma demonstração de coragem, além de uma certa autoridade, devido à sua idade em comparação com a idade da entrevistadora.

Resta, ainda, tratarmos do uso do substantivo “coisa”, que aparece quatro vezes no enunciado de J., e que parece apontar para a dificuldade dele em lidar com a ausência de

palavra, pois, sabendo aquilo que quer significar, não encontra, no entanto, em sua experiência de vida, um significante apropriado que possa comportá-lo. Daí a necessidade de pedido de colaboração (e de compreensão) ao pesquisador, sempre buscando nele a confirmação de que seu dizer (que sabe incompleto) está sendo alcançado (“eu vou explicar/ cê vai entender”/ “sabe como é?”/ “entende?”). Há, em J., uma ânsia em dizer, ânsia que surge no movimento de suas idas e vindas em busca da palavra certa, em busca de completar uma frase que nunca se completa, em um movimento que é, por certo, sufocante para o enunciador e para seu interlocutor, pois é nessa consciência de uma linguagem que é falha e que, por mais rica que seja, ainda sempre será pouca, que ambos se encontram como seres igualmente deficientes. É na resistência que a fala parece demonstrar ao pensamento de J., em seu dizer caboclo, sertanejo de nascença, que está o comum da linguagem. E é nessa coincidência que nos encontramos e nos fazemos fraternos.

3.2 - A poesia na escola

P. é filha de pais separados, e mora com o pai e com o único irmão. Não tem contato com a mãe desde criança, pois ela foi para outra cidade e constituiu outra família. É considerada pelos professores como boa aluna, gosta muito de leitura e é uma das freqüentadoras mais assíduas da biblioteca da escola, na busca especialmente de histórias de amor. Vejamos a resposta de P. à pergunta “O que é poesia para você?”:

(1) é complicado/ ah (pausa)/ uma forma de expor sentimento/ é pelo menos o que eu sinto/ tipo (pausa)/ eu amo Vinicius/a gente já leu na escola/ então poesia é isso/ é

sentimento/ uma forma de passar um sentimento bonito/como faz o Vinicius de Moraes (P)

O enunciador P afirma sua opinião a respeito do tema, mas parece estar inseguro em sua posição, como se vê por sua relutância em dizer, o que é representado pelas pausas e pela busca que faz da palavra exata (“ah”/”tipo”). O “pelo menos” utilizado por P também parece funcionar como modalizador de incerteza, como marca da fraqueza do enunciador ou do temor por seu discurso não ser aceito como verdadeiro. Ao resgatar de sua memória o nome de um poeta reconhecido e com o qual teve já contato na escola, parece sentir que conseguiu um apoio para sua definição, como se vê pelo fato de retomar a mesma afirmativa (“É sentimento.”) O nome do autor tem, assim, o duplo papel de não só representar a escola e dar o aval necessário para as palavras do enunciador, como até mesmo substituir seu discurso, como se a palavra Vinicius pudesse falar por si mesma, dado o poder que lhe é passado pela escola, como podemos perceber pela retomada “então poesia é isso”. Não basta apenas dizer “eu conheço Vinicius, eu já li, aquilo que ele faz é como entendo poesia” – é preciso dar ao próprio autor o sobrenome “escola”, como se o enunciador acreditasse que apenas ela pudesse delimitar o que é ou não poesia. Interessante que esse segmento é fechado com o nome de Vinicius, ao qual agora é acrescido o sobrenome, como que na busca de P não só de certificar seu conhecimento para o pesquisador, como também de não deixar dúvidas sobre quem fala. No entanto, não podemos deixar de observar que a necessidade de se passar pelo discurso escolar para tratar do tema poesia reside no fato de que o contato com esse gênero, para muitos adolescentes como P, faz-se única e exclusivamente por intermédio da escola, claro que desconsiderando a música e outras formas de arte ou folclore como veículo poético também. Nossa

enunciadora, no entanto, parece não estar muito feliz com as mediações do professor no trabalho com esse gênero, como vemos pela continuação de seu discurso:

(2) (pausa) acho que a poesia não tem de ser explicada/ eu não gosto quando a professora vai na lousa e fala/ acho que ninguém sabe o sentimento do autor/ ninguém sabe por que ele está escrevendo aquilo/ então acho que cada um vê da sua forma/ é bonito aquilo para ele/ fica aquilo/ não fica o que uma outra pessoa pensa/ por que ela não tem começo meio e fim/ cada um pode montar a sua história (P)

P, que demonstra nos primeiros momentos a dependência em relação ao discurso escolar, parece agora estar um pouco mais à vontade com a situação em que foi colocada (entrevista sobre um tema que, para ela, parece estar intimamente relacionado com a escola), a ponto de fazer uma crítica à postura de seus professores no trato com a poesia. O comentário “acho que a poesia não tem de ser explicada”, após a pausa reflexiva, parece apontar para certo desconforto não só com relação à pergunta “O que é poesia?”, que a enunciadora continua tentando responder, como também com relação ao modo como a poesia lhe chegou – sendo explicada na escola como portadora de um único sentido. Tendo sido colocada em uma situação que lhe parecia “de teste”, ela vai buscar em sua vivência uma resposta para a questão, ou seja, na escola. A crítica que ela irá fazer ao trabalho escolar com esse gênero acaba por nos mostrar um pouco mais sobre sua concepção de poesia: para nossa enunciadora, a poesia está aberta a várias interpretações; ela é a própria liberdade de se criarem “histórias”, cada um como quer, como entende, partindo de suas próprias experiências, porque, como ela reafirma, a poesia é sentimento e, portanto, faz

parte do reino do abstrato, das coisas que não devem ser explicadas. À poesia nossa enunciativa parece opor as histórias, que possuiriam começo/meio/fim e que, portanto, poderiam ser analisadas pelo professor.

No entanto, devemos reparar que não é com total segurança que nossa enunciativa faz sua crítica, já que várias vezes ela utiliza o verbo “achar” como forma de atenuar sua posição e marcar insegurança. Isso pode ser explicado pelo fato de que a escola faz parte de suas representações de poesia e a opinião da escola, como já havia sido demonstrado na primeira parte de seu discurso, é a âncora que mantém seu discurso.

3.3 - A poesia para a escola

Vejamos, agora, dois recortes de A., um sujeito não-escolarizado. A. é mineira e veio para São Paulo há cerca de vinte anos. Ela trabalhou, desde menina, na roça, plantando feijão com os pais. Em sua região, escola, naquele tempo, só havia mesmo na cidade e seus pais achavam “coisa à toa isso de mulher saber ler”. Então, não estudou, mas aprendeu muito sobre plantação, sobre terra, sobre comida mineira, sobre afazeres de casa. E aprendeu também as cantigas de roda que brincava com as outras irmãs e primas e os versos que se dizia quando se estava apaixonada. Aos 17 anos, casou-se e continuou plantando feijão, agora em outras terras. Até que o marido resolveu vir para a Cidade Grande tentar a vida como metalúrgico e ela teve de acompanhá-lo. Já em São Paulo, passou a trabalhar como doméstica e babá, sua atual profissão. A. tem hoje dois filhos, um neto e 52 anos.

A. mostrou certa relutância em participar da pesquisa, especialmente pelo tema que, em sua opinião, era restrito aos “estudados”. Após a explicação da pesquisadora a respeito dos objetivos, mostrou-se bem mais disposta.

(1) a poesia que eu entendo é os verso/ as cantiga/ mas é coisa de mineiro lá da roça/ não sei se vai servi/ (recita alguns versos) “nessa bica correu água/ correu folha de feijão/ rapaz de hoje em dia/ quer casa/ mas é embrião”/ esse eu falava pro Geraldo (o marido) quando a gente ainda não era casado/ a poesia de texto eu não sei/ mas tem que tê na escola/ igual/ assim/ eu sou babá/ se eu trabalhasse/ assim/ numa creche/eu acho que tem que falá/ brincá com eles de roda/ porque as crianças se abrem para falar/aprendem (A)

Nesse primeiro momento, após a enunciatória se apresentar já se desculpando por ser uma “mineira da roça”, ela traz, através do relato sobre poesia, seu passado, sua vivência em Minas, seu tempo de moça e de namoro, quando então conheceu os versos recitados. Ao mesmo tempo, vai se referir ao seu presente, na forma de seu trabalho como babá, a partir da relação que faz entre esse trabalho com criança e a escola (creche). Para ela, parece haver duas poesias: a que ela sabe, que aprendeu oralmente em suas brincadeiras de menina, e a “poesia de texto”, a poesia escrita, com a qual não teve contato, mas de cuja existência tem conhecimento e entende como necessária à escola. No entanto, quando vai esclarecer a função da poesia na creche, é sobre a poesia oral que fala, a qual aparece como ferramenta pedagógica no trato com crianças pequenas. Ela reconhece um papel para a poesia na escola, mas sua vivência só lhe permite justificar o papel para a poesia oral, da

qual ela ainda faz uso em seu trabalho com criança. Mas ela continua seu discurso (fragmento 2):

(2) eu por exemplo não sei falá nada/quando eu vim de Minas eu tinha até vergonha/ as pessoas não entendia a gente/ eu falava errado/ e eu falava “cê me desculpa que eu sou da roça”/ não tive nada/ não tive escola/ muita coisa eu só vim aprender aqui/ e poesia mesmo eu só vi essas da roça (A)

A relação entre poesia e escola aparece, para ela, de maneira forte. Após falar da função da poesia na escola, ela já retoma a sua condição de não-escolarizada, reforçando a poesia como forma de ensinar a falar, provavelmente, um outro português que não o dela, mas que ela almeja. O trajeto que nossa enunciativa faz, da importância da poesia na escola para sua condição de alguém que não sabe falar e depois, novamente, para a ausência da experiência escolar em sua vida, retomando depois a impossibilidade do contato com a poesia escrita, serve para nos fazer perceber que, embora ela reconheça aquilo que conheceu como forma de poesia, para ela, apenas a poesia escrita teria efetivamente um valor: o de fazer com que ela se comunicasse melhor. Isso nos diz sobre uma certa rejeição por parte da enunciativa daquilo que ela é, como que pedindo desculpas por existir, como vemos na frase em que se dirige a outras pessoas. Ela parece acreditar que sua vida seria diferente se ela tivesse tido acesso ao ensino.

3.4 - A poesia fora da escola

A. gosta da escola onde estuda e acredita ser boa aluna em Português. Tem 14 anos, e foi matriculada na 5ª série pela 3ª vez, pois sempre abandona no meio do ano para cuidar dos irmãos. Quando indagada sobre o contato com livros em casa, A. diz que só lê na escola e os livros que pega emprestado na biblioteca escolar. Seus pais sabem ler, mas, segundo A., “gostam mesmo é de ler a Bíblia”, pois são evangélicos. A. vem de uma família de seis irmãos e é considerada aluna-problema pelos professores da escola. Na entrevista, foi uma das mais desinibidas, a única que se ofereceu para responder a questão, em meio a outros adolescentes tímidos e intimidados pelo gravador. A pergunta geradora da entrevista foi sempre a mesma: “O que é poesia na sua opinião?”. Segue a resposta de A.:

(1) a poesia é uma forma de expressar o amor/ tudo/ a tristeza/ tudo a poesia pode expressar/ quando a gente escreve verso/ é o pensamento que sai/ (pausa) a professora já ensinou poesia na escola/ mas não lembro nada/ mas eu acho que é isso/ o sentimento de amor/ poesia não precisa ficar pensando/pensando... (A)

No enunciado de A., reaparece a percepção da poesia como a transposição do sentimento (quase sempre é o amor que é evocado) para a linguagem. Interessante ressaltar que realmente a poesia, como veremos adiante, é entendida por muitos de nossos enunciadorees como o sentimento, a inspiração. O próprio Dicionário Aurélio oferece-nos, entre outras, as seguintes definições de poesia (Ferreira, 1986: 1352):

3. Entusiasmo criador; inspiração. 4. Aquilo que desperta o sentimento do belo. 5. O que há de elevado ou comovente nas pessoas e nas coisas.

Percebemos, assim, que o que parece ser senso comum, a relação entre poesia e sentimento, tem adeptos. A fala de A. também deixa marcada a crença em uma linguagem que é a própria transparência do pensamento/sentimento, como se eles fossem apenas moldados pela fala e não dessem espaço para equívocos.

Reparemos também na reincidência da relação poesia-amor no enunciado de A. Quando tenta explicar como entende poesia, é o sentimento do amor que primeiramente é utilizado, como conteúdo e motor do texto que chama de poesia: é o que o poeta expressa (“uma forma de expressar o amor”), mas também o que o leva a escrever (“o sentimento de amor”). Tal relação, presente no enunciado de vários dos entrevistados, como veremos adiante, pode ter sua origem, no caso dela, no contato com versos de amor, a partir dos conhecidos “cadernos de versos”, prática muito comum entre as meninas. Parece ser esta também a origem do resgate da palavra “verso” no enunciado de A. (“quando a gente escreve verso/ é o pensamento que sai”), como percebemos pela resposta dada ao ser indagada sobre se escrevia versos e se poderia nos “contar” algum:

(2) eu escrevo quando estou sozinha/ tenho um caderno de verso também/ onde eu e minhas amigas/ a gente escreve/ às vezes tem coisa que eu não consigo falar/ e quando eu vi/ escrevi na poesia/ sai sem perceber/ (pausa) não fui eu que escrevi/ mas tem um assim / (recita o verso, sorrindo) “felicidade/ meu bem/ é tudo que a gente sente/ quando se gosta de alguém/ que também gosta da gente” (A)

Assim, ela define poesia pelo que tem de mais perto de si: o verso. No entanto, os versos dos quais fala A. não são os versos entendidos como cada linha de um poema, mas esses poemas curtos, com rima, conhecidos na cultura popular e que já fazem parte do

folclore, comumente em forma de quadras e de temas variados, embora entre os adolescentes na faixa etária de 5^a a 8^a série façam sucesso os de amor. E é essa a poesia resgatada por A. em seu enunciado: a poesia dos versos que troca com as amigas, que escreve quando está sozinha, que diz sobre o que ela sente. Retomando o trecho 1, vemos que A. tenta buscar os ecos da escola, na voz da fala da professora, na tentativa de definir poesia, mas fala mais alto sua vivência, seu contato pessoal com esta linguagem cantada, melódica por natureza.

A poesia, para A., flui (“não precisa ficar pensando/ pensando...” / “sai sem perceber”) e isso também revela algo a respeito de como ela entende a poesia. Para ela, a poesia parece representar uma forma natural de expressão de sentimento, o que talvez remeta a uma despreocupação com a ordem das palavras, ou mesmo com elas. Seria isso? No entanto, no verso que ela nos apresentou, percebemos que há a preocupação com as rimas. Talvez a naturalidade da qual a enunciadora nos fala diga respeito à sintaxe diferenciada que o poema aceita, por conta de fatores como ritmo e musicalidade, por exemplo, que quebram a ordem tida como “natural” no português, em favor da estética. Ao escrever versos, não precisaria “organizar” as palavras como precisa fazer ao escrever outros tipos de texto. Fica a suposição.

3.5 - A poesia sem a escola

Meu nome é Chico Braúna/ eu sou pobre de nascença,/ diserdado de fortuna/ mas rico de consciência./ Nas letra num tive istudo/ sou mafabeto de tudo/ de pai, de mãe, de parente./ Mas tenho grande prazê/ Pruquê aprendi a lê/ duma forma deferente./ ABC nem beabá/ no meu livro

não se incerra./ O meu livro é natura/ É o má, o céu e a terra,/ cum a sua imensidade./ Livro cheio de verdade,/ de beleza e de primô,/ tudo incadernado, iscrito/ pelo pude infinito/ do nosso Pai Criadó.

“O meu livro”, Patativa do Assaré (1988: s/pág.)

Passaremos agora à análise do enunciado de D., sexo masculino, 34 anos. D é casado e tem um filho. Seus pais não são escolarizados, assim como ele. Largou a escola no primeiro ano para ajudar no trabalho, ainda em Minas. Depois veio para São Paulo e sentiu-se velho demais para estudar com os pequenos. Já tinha 15 anos. Atualmente D. é carregador de material de construção e gosta de ouvir música caipira e dançar forró, nas horas vagas. Ama o filho e quer que ele estude muito, como o único irmão, mais novo, que conseguiu uma bolsa e cursa Engenharia. É otimista e gosta de conversar. Ao ser indagado sobre sua opinião a respeito de poesia, D. responde:

(1) (rindo, empolado, posicionando-se eretamente e cruzando as pernas) depende do aspecto da poesia/ do contexto e do autor que você fala/ (risos) (pausa) você se levanta de manhã e olha o mundo tão bonito assim/ não desperta poesia?/ (pausa) poesia para mim é paz e sossego/ todo mundo tem poesia dentro de si/ nem precisa ter ido pra escola/ poesia vem de momento/ de uma vez/ mesmo que a palavra seja errada/ tem que casar com o momento/ (pausa) poesia é o choro do meu filho (D)

A princípio, D. parece brincar com uma linguagem que acredita como “escolar” ou erudita, ironizando sua própria condição de não-escolarizado, como que colocando uma

máscara de sujeito “entendedor” do assunto, o que pôde ser entendido não só por sua fala (“depende do aspecto da poesia/ do contexto e do autor que você fala”), como também pelos risos e pelo tom explicativo dado ao trecho. Após esta primeira construção, D. “desmancha” a postura criada, rindo, e continua sua fala, já sem a “máscara”. Esta atitude de D. demonstra um certo distanciamento de sua própria condição, um “colocar-se no lugar do outro” para tentar falar como, em sua opinião, um escolarizado falaria. Ao mesmo tempo em que se assume e aceita enquanto “não entendido do assunto”, a fala de D. demonstra a amargura de quem gostaria de estar na posição do outro, não apenas usando uma máscara, mas sendo o outro. Este outro é o alfabetizado. A atitude de D., ao mesmo tempo em que denuncia uma tentativa de sublimação, de apaziguar o conflito entre o que se é e o que se deseja ser, através da aceitação da realidade, demonstra a amargura da impossibilidade. É o riso do Bobo, riso sábio que só diverte os outros, nunca a si mesmo. Riso maquiado da razão.

A retomada da fala feita por D. traz a poesia para perto de si, para a sua realidade, e ela passa a fazer parte das coisas com as quais convive e que admira; já não é da poesia, que acredita ser da escola, que ele fala. Ele, D., fala da poesia presente na sua vida e na de tantos outros, que nunca passaram pela escola. Fala da poesia presente em nossas vidas. Mas é pela denegação que ele reafirma a presença da escola na sua fala, pois se ela não tivesse realmente importância, não teria espaço em seu dizer: através da recusa, ele deixa emergir suas convicções, as quais mesmo ele teme conscientemente aceitar. Se diz “todo mundo tem poesia dentro de si/ nem precisa ser aluno” é porque talvez acredite realmente que para ser um poeta é preciso estudar. E se diz que “mesmo que a palavra seja errada”, é porque talvez não aceite realmente sua condição de não-escolarizado, de quem não fala

corretamente – ainda que fale. Negando, ele diz sobre o pesar de não ter sido aluno, e de, talvez, não ter tido acesso a tantas outras poesias.

Para D., em termos de concepção de poesia, esta parece tanto estar dentro de nós, como ser despertada por fatores externos – a natureza, o choro da criança. Ela se diz através de nós, da forma que podemos dizê-la – e para ele, todos parecem poder. Tivesse D. nascido no nordeste, quem sabe em outros tempos, quando o povo de lá, calando suas dores, cantava-as sob a forma do que chamamos de *literatura de folheto*, talvez fosse ele um Patativa do Assaré. Não nasceu. É carregador de material de construção e poeta da vida. Mestre em sublimar sua condição.

3.6 - A poesia da escola

Segue agora a fala de uma aluna da 7ª série, movida pela mesma pergunta “O que você entende por poesia?”. L é do sexo feminino, tem 15 anos e estuda na mesma instituição escolar desde a 1ª série. L. mora com seus pais, que trabalham fora, mas passa a maior parte do tempo com a avó, viúva que gosta de contar histórias e que a ajuda a cuidar dos irmãos e da casa.

(1) poesia é/ o que é mesmo? (pergunta rindo para a pesquisadora)/ como eu posso dizer (pausa)/ acho que é o que tira da gente e passa para o papel/ poesia é direta/ diz tudo em algumas palavras/ não precisa ficar rimando/ é como a música/ a poesia é mais fácil de entender/ mais fácil de ler (L)

Após o impasse da dúvida causada entre o que o sujeito pretende dizer e o que ele acredita que a investigadora espera dele, o primeiro elemento ao qual a enunciadora recorre para caracterizar poesia é a “inspiração”, como vemos em “acho que é o que tira da gente e passa para o papel”. A poesia aqui aparece relacionada a algo imanente ao ser humano, que naturalmente se transfere da forma de sentimento em que se encontra dentro dos indivíduos para a linguagem escrita, demonstrando assim a presença em sua fala do mito da transparência da linguagem.

Mas, estaria esse “poder” de transferência de uma linguagem em outra “equivalente” contido em todos os indivíduos? A enunciadora não nos responde a esta pergunta, mas nos dá uma pista ao omitir o sujeito de seu enunciado. Reparemos que ela diz “é o que tira da gente e passa para o papel” e não “é o que **a gente** tira da gente e passa para o papel”, como parecia ser para onde o enunciado se orientava. Assim, ao mesmo tempo em que ela se inclui em sua fala (afinal, está colocando sua posição sobre poesia), ela se exclui do sentido dela, como que recusando a responsabilidade sobre o próprio dito, recusando a si mesma a possibilidade de ser uma “fazedora” de poesia. Esse distanciamento, forma de dizer “é assim que acontece, mas não comigo”, pode demonstrar uma opinião não completamente aceita, mas que é repetida pela enunciadora por já estar incutida em seu inconsciente, seja por intermédio dos livros didáticos, seja por intermédio do professor, como o correto a respeito da origem da poesia. Dividida entre o que ela própria acredita, e o que, enquanto aluna, pensa que deve acreditar, essa cisão do “eu” encontra na “confusão” da linguagem uma forma de se resolver, satisfazendo e mantendo o equilíbrio entre as duas partes conflitantes – L adolescente, com suas opiniões, e L aluna, com sua bagagem escolar.

Seguindo ainda o enunciado de L, atentemos para os adjetivos que nossa enunciadora usa para se referir à poesia: “direta”; concisa (“diz tudo em algumas palavras”); livre (de rimas), em “não precisa ficar rimando”; e “mais **fácil** de compreender” e de ler. Analisando tais características, percebemos que não é de qualquer poesia que L está falando, mas da poesia que é a mais constante nos livros – uma poesia recente, algumas vezes contemporânea, em que o verso livre (não metrificado) e os versos brancos (sem rima) têm grande uso e exploração.

No entanto, há ainda um ponto que merece nossa atenção na caracterização que L faz da poesia: o que diz respeito à consciência da existência da rima, expressa pela negação da mesma em “não precisa ficar rimando”. Ao negar a rima como parte dessa poesia que conhece, nossa enunciadora ao mesmo tempo afirma, nos interstícios de sua fala, que existe uma outra poesia, a rimada, pela qual parece demonstrar certa falta de entusiasmo. No entanto, é com essa poesia que L mantém um diálogo, pois mesmo que a negando, ela se faz presente em toda a sua fala, ainda que sendo o que a outra, da qual L. gosta, não é: truncada, longa, pouco compreensível, de difícil leitura. A comparação é claramente marcada na sequência pelo uso do advérbio “mais” no que se refere à dificuldade de compreensão e de leitura, deixando à mostra a relação entre dois elementos, a saber, a poesia de L e a poesia rimada, subentendida.

Para explicar a poesia da qual fala, L recorre também à música, presente em sua vivência de adolescente em um mundo musical. Reparemos que ela diz, em sua relação de identificação entre a música e a “sua” poesia, que “a poesia é como a música” e não o contrário, o que nos pareceria mais natural, já que é a música que possui características poéticas e não o inverso. Assim, L parte daquilo que conhece para estabelecer relações.

Talvez por isso a poesia rimada esteja para ela mais distante de ser o que considera poesia do que a música.

O termo “rima” talvez seja um eco do discurso escolar no discurso de L, embora ela não saiba muito bem como encaixar tal conceito em sua concepção de poesia, o que demonstra novamente o conflito entre pelo menos duas vozes – a da escola e especificamente da aluna que sente necessidade de utilizar algum termo “técnico” para valorizar seu texto; e da adolescente, que “curte” música e poesia “moderna”.

Por que meios teria essa poesia “marginalizada” se feito presente em L? Esta é uma pergunta que não nos cabe responder, mas que só vem a confirmar o quanto o conceito de poesia é historicamente definido e o quanto de possibilidades ele pode abarcar.

3.7 - A poesia pelas cordas da viola

G. nasceu em Governador Valadares no ano de 1946. Lá, cuidava de gado e outros bichos da fazenda dos outros. Ele e a família grande (mãe, pai e oito irmãos) trabalhavam de caseiros em uma fazenda de terras que iam de horizonte a horizonte, posse de gente tão grande quanto. Mas G. não tem reclamação: aprendeu lá foi muito, e nunca passaram fome. Para gente pobre, como ele, isto já era um bocado de felicidade. E tinham as festas da roça e a viola, que completavam a alegria nas poucas folgas, mas nas muitas noites. No entanto, quando já casado e com filhos, cansado de ter gosto em ver gado de outro engordando, quis saber da vida própria. Sentiu o desejo de mudança, sentimento meio que comum ao homem, e decidiu com a mulher tentar a vida em outras “labutas”.

Veio de Minas para Barra Mansa (RJ) por intermédio do cunhado, que já ali estava empregado. Também foi por mãos dele que conseguiu o emprego de metalúrgico, em

tempos que não se precisava “saber as letras” para trabalhar em indústria. E em tempos que trabalhar em indústria e morar em cidade grande era tido como “chique”. Feliz, largou então de lidar com os “bichos dos outros”, na vontade de ter seu próprio chão – queria algo de “seu”.

No Rio não tinha cantoria, mas ao menos G. tinha gosto de receber salário em troca de serviço e não apenas um teto e o “pasto”. Era bom ver a cor do dinheiro, como dizem. Mesmo que, a bem da verdade, aquilo não fosse nenhum arco-íris... Eram poucos os cruzeiros, mas os filhos tinham escola. E, assim, G. seguia se enganando...

A parca felicidade de G., no entanto, durou menos que um susto. Logo no primeiro ano de trabalho, em 1978, quando os tiroteios do Rio ainda não ecoavam nas páginas de seus jornais ou tinha espaço em noticiário, uma noite, enquanto voltava para casa, vindo do serviço, o bonde em que estava foi assaltado e ele recebeu em si o tiro que era para ser do trocador. Foram poucos segundos, mas o “susto” que levou, contudo, por pouco não o “levou” e deixou marcas para toda a vida. G. ainda tem a bala no peito, não pôde trabalhar mais com trabalhos pesados e passou a trabalhar como “ajudante geral de limpeza industrial” – segundo ele, forma diversa de dizer faxineiro. Nessa profissão trabalhou até recentemente, quando se aposentou. Antes, porém, mudou-se para Jacareí, cidade mais do interior, na esperança de ter de volta a paz alegre e cantante de tempos antigos.

Ao ser entrevistado sobre poesia, G. nos dirá:

(1) a senhora quer saber/ assim (pausa) de verso?/ é isso? (para a entrevistadora, que confirma com a cabeça) como a senhora já sabe/ e disse não ter importância (referindo-se à conversa anterior ao início da gravação)/ não possuo letra não/ tudo que é de escola para mim passou longe/ mas a gente tem o nosso entendimento das coisa/ de

verso escrito não sei/ mas de cantoria eu sei um pouco(pausa)/ por exemplo/ tem as moda de viola que a gente cantava/ (sorrindo)/ nossa alegria era as festa/ junho era uma beleza/ e não era como hoje que juntou mais de um camarada tem tiro/ não/ não/ comida à vontade e a gente pegava a tocá viola e imendava no forró/ coisa que hoje não se vê sem briga e furduncio/ (pausa) então tinha lá as moda que a gente cantava/ e aquilo não era verso então? (para a entrevistadora)/ cada moda mais bonita que outra/ (a entrevistadora pede para que G. cante um trecho de alguma moda)/ tem uma/ deixa vê/ (segue G., impostando a voz) *Me alembro e tenho saudade/ do tempo que vai ficando/ do tempo de boiadeiro que eu vivia viajando/ eu nunca tinha tristeza/ vivia sempre cantando/ mês e mês cortando estrada/ no meu cavalo ruando/ sempre lidando com gado/ desde a idade de 15 ano/ não me esqueço de um transporte/ 600 boi cuiabano/ no meio tinha um boi preto/ por nome de Soberano(...)*” (G. continua a letra, que narra a história do boi Soberano)

G. começa marcando a distância entre ele e a entrevistadora por meio do uso do pronome de tratamento “senhora”. Dada as idades dele (57) e da entrevistadora (27), o uso desse pronome parece marcar respeito, provavelmente à diferença da posição que cada um deles – pesquisadora e enunciatador – assumiam na situação discursiva que se dava. De qualquer modo, marca também uma certa timidez em início de diálogo que se sabe estar sendo gravado.

Como foi possível perceber, a primeira palavra que surge relacionada à poesia é “verso” e, para dar continuidade à sua fala sobre essa sua forma de entender poesia, G. pede o “alvará” da pesquisadora (“é isso?”). Com a confirmação feita pela mesma, ele segue, mas não sem antes passar por sua condição de não-escolarizado, buscando novamente a

aceitação da pesquisadora, ao mesmo tempo em que mostra dúvida da utilidade da própria fala e marca a assinatura de um contrato entre ambos (“como a senhora já sabe/ e disse não ter importância”). G. procura estabelecer, desde o princípio, a cumplicidade entre ele e a pesquisadora, buscando nela a compreensão para o seu dizer.

De forma metonímica, ele vai dizer que não estudou, dizendo “não possuo letra”, e utilizará a metáfora no enunciado “escola de mim passou longe”, que traz não só a ausência da escola na vida dele, como também a situação concreta de menino que morava na roça, longe de uma escola, em um lugar onde ela não chegou e, por isso, “passou longe”. Assim, em sua própria fala já vemos um uso poético da linguagem, mas a experiência que ele quer trazer à tona diz respeito à cantoria, que surge em sua fala em oposição ao “verso escrito”. É por meio da cantoria, da moda de viola, que as reminiscências de seu passado ingressam no presente, dando início a uma fala nostálgica sobre as festas da roça, as danças, as modinhas de viola – época alegre, serena e farta em sua comparação com os dias de hoje, como vemos a partir de “nossa alegria era as festa”.

Contudo, é digno de nota o uso alternado que G. faz da 1ª pessoa do singular e da forma pronominal “a gente”. A princípio, nosso enunciador marca sua palavra a partir do uso do “eu”, ao tratar de sua condição de não-escolarizado. No entanto, logo recorre à forma plural em “mas a gente tem nosso entendimento”. Quem seria esse “nós” ao qual G. se une? Entendemos aqui que G., nesse momento, não se vê sozinho, mas parte de um grupo composto por outros que, como ele, não freqüentaram escola. É em nome desse grupo que ele fala, em nome daqueles que, embora não possuindo conhecimento escolar, possuem outros conhecimentos, talvez não tão valorizados pela sociedade, mas dos quais ele, G., tem orgulho. A essa recorrência do nosso enunciador ao coletivo chamamos simplesmente *solidariedade*.

O uso de “a gente” retorna quando ele passa a tratar da vida de violeiro, mas, nesse momento, o “a gente” faz menção provavelmente aos parceiros na moda de viola, que costuma ser cantada em duplas, e aos companheiros de festança (“a gente cantava”/ “a gente pegava a tozá e imendava no forró”). Ao começar a falar de seu passado como violeiro, seu discurso ganha dinamicidade, o que pode ser percebido pelo ritmo que sua fala passa a ter (número menor de pausas/ frases mais longas). E é com felicidade que G. vai falar dessa sua sabedoria de violeiro, como se tivesse esperando há algum tempo alguém para ouvir. Naquele momento, tratando de uma vivência que é só sua e de mais ninguém, ele se sente em território dele. Agora, não mais com dúvida, ele desafia a entrevistadora: “tinha lá as moda que a gente cantava/ e aquilo não era verso então?”, como que a dizer que, se aquilo não era verso, se aquilo não era poesia, então o que era?

G. traz como exemplo a moda de viola “Boi Soberano” (cf. anexo 16) que, de certo modo, relembra sua vida na roça no trabalho com o gado, ainda em Minas. A modinha conta a história de um boi rebelde, responsável por várias “estouradas de boiada”, mas que irá salvar a vida de uma criança e conquistará a estima do pai do menino. Em termos estruturais, os versos estão distribuídos a maior parte das vezes em quadras com número de sílabas que alterna em seis e sete. A rima, fortemente marcada, é em ABCB. Esses elementos que compõem a “modinha” parecem facilitar a memorização, imprescindível para uma população que não tem acesso à palavra escrita, em que G. se inclui, já que o ouvinte pode, de certo modo, prever os próximos versos.

A temática presente em “Boi Soberano”, que traz como personagem principal um animal forte que não se rebaixa frente ao homem, é comum também na *literatura de folheto* inspirada nos séculos XVIII e XIX, durante a prática da pecuária no sertão nordestino, como assinalou Abreu (1999: 82). A *literatura de folheto*, de modo geral, teve sua origem,

segundo a autora, nas apresentações orais comuns naquela região, especialmente nos repentistas.

A referência de G. à moda de viola e, conseqüentemente, essa breve relação que nos foi possível fazer com a *literatura de folheto*, faz-nos pensar na linha tênue que separa a música da poesia.

3.8 - Cartão vermelho para a poesia (escolar?)

A próxima fala a ser analisada é de W., estudante da 6ª série e, com orgulho, jogador de futebol do time do bairro. W. faz parte de um projeto da cidade chamado “Atletas Cidadãos”, que procura ocupar crianças e adolescentes de bairros carentes para que eles não se transformem em jovens problemas pelas mãos da marginalização. Não gosta de estudar, mas por conta de sua participação nesse projeto, que ocupa quase todas as suas tardes, ele não pode faltar na escola – exigência do programa para garantir que ele não se dedique apenas ao esporte. À escola ele vai, por que caso contrário não poderá jogar, mas já decidiu sua profissão: jogador de futebol. “Na hora que tiver ganhando, assim, uma grana”, ele avisa, “não vou ter mais que estudá”. Questionado sobre as razões de uma escolha tão precoce, não titubeou: “Senhora já viu o salário dos cara? Então.” É, W., para que mais?

(1) poesia/ (rindo) mas tem que ser sobre isso mesmo?/ eu sei mais de outras matérias...(rindo)/ tipo...(pausa)/ (rindo) tá difícil/ nem eu sei mesmo o que eu sei/ (pausa) assim .../ de poesia eu só lembro aí das da professora Mônica/ ela leva uns textos pra gente lê/ e acho que também tem poesia no meio/ pra falá a verdade não

curto muito e então nem ligo (pausa)/ mas acho que poesia é um jeito diferente de dizer as coisa/ tem gente que não gosta de fala/ então escreve

Embora tendo sido conscientizado do tema da pesquisa previamente, W. brinca com a possibilidade de um outro assunto. Esse desinteresse parece estar relacionado com a carga que a palavra *poesia* tem para ele: é uma matéria escolar. Então, se era para falar de escola, que fosse sobre um outro assunto (“eu sei mais de outras matérias”). Porém, com ar debochado, ele vasculha e descobre que, dentro desse grupo “escolar” de possibilidades, não há nada sobre o qual ele possa falar. Importante notarmos, no entanto, que essa limitação não aparecerá em sua fala como desinteresse, mas como impossibilidade. Ele não usará o verbo “querer” para se referir aos assuntos sobre os quais poderia divagar, mas “saber”. Ou seja, ele não diz “eu não quero falar sobre poesia” ou “eu não gosto de falar de poesia”, mas “eu não sei falar de poesia”. Rindo de sua busca no rol provavelmente de pontos que já estudou, das lições que já tomou em sua curta experiência escolar, concluirá, sem saber que, filosoficamente, “nem eu sei mesmo o que eu sei”. Essa sua reflexão última pode ser analisada como um valor depreciativo de si mesmo e da sua experiência. Talvez ele pudesse falar sobre futebol, mas infelizmente o jogo de bola não se encaixa em assuntos típicos de escola, ao qual ele, por si mesmo, conectou a poesia.

A relação entre poesia e escola é reafirmada quando nosso enunciador faz menção à professora Mônica, professora de Língua Portuguesa da escola em que estuda. Na tentativa de responder à pergunta da entrevistadora, W. tenta buscar referências em sua memória, e assim chega até suas aulas de Português. No entanto, reparemos que a expressão que ele usa é “de poesia eu só lembro aí das da professora Mônica”, onde o “aí das”, inversão de “essas daí”, aponta para o fato de que, além da poesia que ele vê em suas aulas de

Português, há uma outra, ou outras, já que, ao usarmos o pronome demonstrativo “essas”, demonstramos a consciência da existência de “aquelas” (s). Ainda nessa mesma expressão, é digna de nota a utilização do verbo “lembrar”, e não “conhecer” ou “saber”. Assim, se nosso enunciador “só” se lembra da poesia escolar, podemos entender que ele acredita já ter tido contato com outra poesia, em outros contextos, embora não consiga resgatar/recordar essas outras experiências.

Além de marcar a diferença entre uma poesia que é “essa”, a escolar, e uma que é “outra”, que ele não “lembra”, o “aí das”, ao mesmo tempo, também sugere uma certa desvalorização da poesia que ele aprende na escola, como se o enunciador imaginasse que a expectativa da pesquisadora fosse que ele falasse sobre outra poesia que não aquela da sala de aula – algo talvez que ele tivesse lido por conta própria, ou tido contato em algum outro contexto que não o escolar. Tal desmerecimento pelo material a que ele tem acesso em situação de aprendizagem é também visto na expressão “ela leva uns textos pra gente lê”, estando a poesia inclusa em “textos”, como demonstra a continuação da construção “e acho que também tem poesia no meio”. Para W., a poesia e outros textos fazem parte de um mesmo “bolo” que a professora costuma lhe oferecer em suas aulas, bolo em que ele parece não diferenciar uma coisa de outra.

No entanto, após marcar sua falta de entusiasmo de pelas aulas de Língua Portuguesa, utilizando esse desinteresse como forma de justificar seu “desentendimento de poesia” (“pra falá a verdade não curto muito e então nem ligo”), ele marcará, através de um distanciamento da instituição escolar ou de uma espécie de rompimento com a poesia da qual ele falava anteriormente – o que pode ser visto pelo uso da conjunção opositiva “mas” –, uma outra representação de poesia, talvez mais própria (“mas acho que poesia é um jeito diferente de dizer as coisa/ tem gente que não gosta de falá/ então escreve”). Nesse

momento, ele desmistifica a poesia, trazendo-a para um universo que lhe é mais conhecido: o da fala. Assim, comparando-a com a linguagem cotidiana, nosso enunciador parece sugerir duas diferenças da poesia – uma que diz respeito ao “jeito” dela “dizer”, e que talvez possamos ler como a diferença no próprio trabalho com a linguagem; e outra que trata da apresentação da poesia, que ele entende como restrita ao domínio escrito (“tem gente que não gosta de falá/ então escreve”). A poesia, então, surge como uma “linguagem escrita diferenciada”, ao lado de outras formas de escrita, mas sem confundir-se com ela – uma espécie de possibilidade de manifestação para aqueles que preferem outras vias que não a comunicação oral. Pela expressão “tem gente”, através da qual W. não se inclui, parece não ser esse o caso dele...

3.9 - A poesia como modalizadora do dizer

R. tem 32 anos e, embora tenha estudado os primeiros três anos do ensino básico quando criança, não lê ou escreve. Não gostava de estudar, por isso abandonou a escola. Trabalhou como feirante e pedreiro durante alguns anos e atualmente está desempregado, fazendo, com o auxílio da mãe, tratamento contra alcoolismo. Devido ao vício, foi proibido de sair de casa, a não ser para participar das reuniões do AAA, com a mãe. Também devido a ele – o vício – perdeu a noiva, que tinha há alguns anos. Atualmente, procura ocupar seu dia com a arrumação da casa e seu entretenimento se resume a assistir TV.

Sua resposta à questão foi:

(1) poesia é uma forma de demonstrar amor e carinho/ é assim (...) um outro jeito de dizer um sentimento/ é que às vezes fica difícil de falar direto pra pessoa o que você

sente/ então você pode mandar uma poesia/ (pausa) e você acaba agradando mais que se tivesse falado do seu jeito/ só com as suas palavras/ por que/ claro/ fica mais bonito, né?/ por que as palavras são escolhidas para aquela situação/ e se a gente só fala/ acaba saindo de qualquer jeito/ não é a mesma coisa

O primeiro excerto do enunciado de R já chama a atenção para sua concepção de linguagem. A poesia surge como uma forma de dizer (*um outro jeito de dizer*), o que sugere que nosso enunciador entende o texto como portador de uma mensagem, com significado inerente, para o qual a poesia funcionaria apenas como uma espécie de embalagem, capaz de valorizar esse dizer, embelezando-o.

Adiante, há a relação entre poesia e expressão do sentimento, vínculo que aparece não só nos enunciados de outros sujeitos, como em uma das definições apresentadas pelos LDs analisados. No entanto, R não traz a linguagem apenas como a transcrição de um sentimento, por intermédio da inspiração, como se houvesse uma relação de igualdade entre pensamento/palavra, como já vimos em outros enunciados neste mesmo trabalho. Isso porque a poesia/linguagem escrita parece, para R, ter como característica a linguagem aperfeiçoada, esculpida para determinada situação, de modo a parecer mais bonita do que a fala, o que pressupõe certo trabalho com a língua que até então não havia sido mencionado nos enunciados analisados. Além disso, R. também sugere uma escrita por encomenda (*palavras são escolhidas para aquela situação*), o que nos lembra os livros de cartas, preparadas especificamente para determinadas ocasiões/necessidades, como cartas de amor, amizade, separação, bem como as poesias escritas pelas autoras dos LDs analisados por nós, também feitas sob medida para temas ou assuntos abordados nos capítulos dos mesmos.

A oposição que marca todo o texto de R, no entanto, é entre a língua escrita, sugerida pela poesia, e a língua falada, que para R. parece ser de menor valor. Reparemos que a poesia é o tempo inteiro vinculada à linguagem escrita. R, em um processo metonímico, toma a poesia por texto escrito e trabalha com essa posição durante seu enunciado, como vemos não só na construção *mandar uma poesia*, mas principalmente na oposição, sempre retomada, entre esta e a linguagem falada (*às vezes fica difícil de falar direto; você acaba agradando mais que se tivesse falado; e se agente só fala...*), que surge no pólo negativo do paralelo criado por R. Assim, de um lado, há a linguagem despreparada, a fala corrente, com suas pausas, seus desencontros, seus erros (*acaba saindo de qualquer jeito*) e, de outro, a linguagem escrita, que pressupõe escolhas, que possibilita que os “erros” sejam concertados, apagados, de modo que a palavra seja domada à exaustão. R tem consciência de que sua fala é incompleta, é falha, mas ao mesmo tempo acredita que a língua trabalhada, escrita, cujas palavras são escolhidas, possa apagar essas contradições.

A relação entre poesia e beleza, ou melhor, a superioridade da escrita sobre a fala, surge na fala de R como uma verdade, conhecimento universal, comum o suficiente para não ser colocada em dúvida, o que pode ser sugerido pela partícula de ênfase “claro”, usada por ele em *por que/ claro/ fica mais bonito, né?*, que serve não só para marcar a interlocução com a pesquisadora, mas também sugere sua confiança de que há uma comunhão de opinião entre ambos nesse aspecto.

A poesia/língua escrita também é valorizada, em detrimento da língua oral, como um apoio para o sujeito em sua dificuldade de dizer, preso à palavra difícil de ser pronunciada (*é que às vezes fica difícil de falar direto*) e incapaz de significar tudo o que se deseja. Assim, ele coloca o texto escrito como tecnologia do dizer que, além de funcionar como

intermediário do sujeito, também toca o outro por “soar bonito”, ou seja, possuir valor estético (*fica mais bonito*).

Essa primazia da palavra escrita sobre a palavra falada no enunciado de R., que é não-escolarizado, também nos diz algo sobre a representação que R tem de si mesmo. Se, para ele, a linguagem escrita é melhor que a falada, mais bonita, e ele não a domina, acaba por se colocar à margem do poder de dizer, de significar. O fato de vincular poesia a palavras escolhidas, por exemplo, sugere que ele acredita que a poesia esteja relacionada a um conhecimento de língua que ele não tem. Além disso, a escrita (a poesia) parece ter para ele também a função de agradar ao outro (*e você acaba agradando mais*), de, através dela, se fazer amado, o que nos remete ao desejo do sujeito pelo desejo do outro. Despertar essa admiração do outro parece não ser possível apenas com a língua falada, ou melhor, com a fala *do seu jeito*. A sua linguagem é, assim, depreciada, tida como feia, talvez por ele não dominar a linguagem do outro que deseja, depreciação sugerida, por exemplo, por expressões como *qualquer jeito*, que R usa para se referir ao sentimento falado *do seu jeito*, ou seja, do jeito próprio a ele de dizer; pela construção com a qual fecha seu enunciado, num misto de decepção e insatisfação, *não é a mesma coisa*, comparando a fala ao texto escrito, ou ainda pelo advérbio “só” em *você acaba agradando mais que se tivesse falado do seu jeito/ só com as suas palavras*. É nesse “só” que ele parece se incluir, vendo-se como dono de uma língua pouca. E parca. Em seu enunciado, dizer/ser são nitidamente marcados como interdependentes.

3.10 - A poesia ontem e hoje

D. tem 15 anos e é estudante da 8ª série. Ela gosta da escola, por que é lá que encontra seus amigos, mas não gosta de estudar, por que é “muito agitada para ficar tanto tempo quieta”. Gosta de livros, mas prefere revistas, para ficar vendo as imagens, porque quase sempre tem “muita preguiça de ler”.

(1) eu acho que a poesia é uma forma de dizer as coisas/ mas com força/ é mais forte que outros textos/ (...) acho que é porque tem que usar poucas palavras/ então as palavras são mais fortes/ teve antigamente aqueles poetas que foram presos por que faziam poesia... assim... (pausa)/ eles criticavam o governo e foram presos/ hoje não é mais assim/ eu acho/ por que tem muita música que fala de tudo/ poesia sobre tudo/ (...) e a poesia hoje também é mais fácil que antes/ porque você consegue entender rápido/ você lê e já entende

Novamente aqui, temos a poesia como “forma” ou embalagem para o dito, mas D. acrescenta à poesia o substantivo *força*. Percebendo provavelmente a expressão de incompreensão de sua interlocutora, ela tenta explicar sua tese através da capacidade de síntese da poesia (*acho que é porque tem que usar poucas palavras*), sua economia lexical, provavelmente se referindo a poesias curtas e despojadas.

Verificando no dicionário os significados que força pode abarcar, encontramos, entre eles, *intensidade e poder*, e ainda, *esforço necessário para fazer alguma coisa* (Ferreira, *op. cit.*: 798), o que nos sugere que D. tenha tentado chamar nossa atenção para indicar, talvez, a elevada capacidade que a palavra passa a ter, ao ser revestida em poesia, de comunicar. Esse sentido parece ser novamente retomado em *é mais forte que outros textos*, sugerindo

que esse gênero é mais enfático que outros, ou ainda, que exerce de modo mais vigoroso a função de comunicar.

Se confrontarmos a concepção de R, cujo enunciado foi analisado anteriormente, com a de D, percebemos que se para aquele a poesia é superior pela capacidade de embelezar o dito, de aprazer, para D essa mesma superioridade reside especialmente em seu potencial comunicativo. Em ambas, contudo, a poesia é a fôrma, um molde para a palavra. Para o primeiro, seu valor está na seleção das palavras, enquanto para a última na concentração do texto em poucos vocábulos, que os coloca em evidência.

A chave do mistério do termo *força*, utilizado por nossa enunciadora, parece estar, contudo, adiante. Retomando o enunciado de D, na seqüência, temos a inclusão de uma informação que parece ser trazida do discurso escolar, no excerto *teve antigamente aqueles poetas que foram presos por que faziam poesia... assim... (pausa)*, em uma referência provavelmente à censura da ditadura militar de 1964, que prendeu e baniu artistas do país. Ela procura explicar que tipo de poesia era feito pelos poetas presos, mas não consegue encontrar a palavra, ou relembrar a palavra dita talvez pelo professor, o que é sugerido pela pausa, seguida pelo advérbio *assim...*, cujo som é alongado para que ela ganhe tempo em sua busca pelo termo apropriado. Diante da dificuldade de encontrá-lo, D vai abreviar seu sofrimento e esclarecer a qual tipo de poesia está se referindo: *eles criticavam o governo e foram presos*.

Por ter sido a inclusão da referência a esse dado histórico feita enquanto D ainda esclarecia sua concepção de poesia vinculada à força, acreditamos que ele tenha sido usado como espécie de exemplo dessa força da poesia e que ela esteja se referindo ao poder da palavra de criticar, denunciar, servindo como arma social, embora essa seja, como sempre, apenas uma interpretação. No entanto, quando ela tenta fazer o paralelo entre o passado,

quando os artistas eram presos por fazer poesia de denúncia, e o presente, utiliza a expressão *hoje não é mais assim*, deixando nos na dúvida se está se referindo à inexistência da censura ou da poesia de protesto nos dias atuais. Após o modalizador de incerteza, *eu acho*, essa questão é resolvida, já que ela acrescenta, para caracterizar o presente e justificar sua posição (quanto à inexistência da censura), a construção *por que tem muita música que fala de tudo/ poesia sobre tudo*, de modo a sugerir que, atualmente, há uma proliferação de músicas e poesias sobre temas antes censurados e que é a ausência da censura que marca os dias atuais.

Ao mesmo tempo, essa construção parece indicar que D tem/teve contato, direta ou indiretamente, com um certo acervo de músicas e poemas, já que ela aponta para a variedade de temas dos mesmos. Esse comentário situa nosso interlocutor em uma posição de quem detém conhecimento, posição mantida pela comparação que ela faz do grau de dificuldade da poesia de um passado, que não é determinado, mas que acreditamos ser o período da censura a que ela se referia antes, e do presente, chamando a atenção para a facilidade dos textos atuais (*e a poesia hoje também é mais fácil que antes*). Para realizar essa distinção entre a poesia de ontem e de hoje, D provavelmente tem em mente dois tipos de poesia, sobre os quais faz a generalização, com indubitável preferência para a poesia que entende como “de hoje”, devido a sua facilidade, relacionada, talvez, a um vocabulário mais acessível (*porque você consegue entender rápido/ você lê e já entende*).

O que percebemos no discurso de D é que há a presença forte de informações escolares. Assim como as informações históricas, as opiniões sobre a poesia do passado e do presente parecem extraídas de análises do professor e do discurso escolar de modo geral, e não de suas próprias experiências de leitura, já que, como a própria D. disse, “ela não gosta de ler”. A vacuidade de seus comentários na definição desse passado e de seu

presente, e das respectivas poesias a que tenta se referir, bem como as pausas estratégicas e a marca de incerteza *eu acho*, parecem indicar uma apropriação postiça desse discurso escolar, talvez repetido com o mesmo empenho com que ouvido do professor, para marcar seu espaço de detentora de conhecimento no diálogo com a pesquisadora, o que não deixa de indicar o desejo de impressionar o outro, que significa conquistar a admiração do outro, nesse caso, por intermédio do discurso.

3.11- Considerações gerais

Durante as entrevistas, verificou-se uma grande inibição por parte especialmente dos participantes não-escolarizados que, ao serem convidados a falar sobre suas impressões e experiências sobre o tema, tiveram como primeira atitude a recusa, justificada por eles justamente pelo fato de não terem tido contato formal com a escola em suas trajetórias de vida. Essa recusa foi entendida por nós como um sentimento de desautorização desses sujeitos em tratar de um assunto que para eles só pode ser “corretamente” tratado pelos “estudados”. Ao se desautorizarem, eles não só se recusam o direito à fala, como reafirmam o poder do discurso, ou melhor, o poder que determinado discurso pode representar: não fala quem quer, fala quem pode falar. Essa autocensura pode ser explicada, assim, pela relação discurso-saber-poder, estudada por Foucault em todas as suas obras, e especialmente em *Microfísica do Poder* (1979). Muito além disso, o não-saber também está relacionado ao não-ser, no que diz respeito à identidade desses sujeitos, ou seja, os discursos dos não-escolarizados sugerem o quanto eles são marcados pela ausência desse saber, ausência que é a grande responsável pela auto-desvalorização que emerge em seus discursos.

Já por parte dos estudantes, a preocupação maior residia no temor em não conseguirem repetir exatamente o que os livros didáticos ou os professores definiam como poesia, por mais que explicássemos que não nos interessava a repetição dos modelos apresentados pela escola. Assim, também eles sofreram as consequências da relação discurso-saber-poder (e ser), já que, enquanto estudantes, viram-se pressionados a representar o papel de portadores do conhecimento escolar.

A identificação do enunciador com o papel que exerce na pesquisa, ou seja, com a posição de estudante ou de não-escolarizado, e o temor que essa identificação gera, mostrou-se presente nos enunciados, como as análises apontaram. Isso porque nossos medos, desejos, crenças e incertezas não podem ser escamoteados pela linguagem, porque há nela falhas pelas quais nosso inconsciente emerge, o que significa dizer que a heterogeneidade que compõe nossos enunciadores foi sempre (d)enunciada por eles mesmos, inconscientemente.

Como foi possível perceber, é recorrente o diálogo com o discurso escolar nos enunciados, mesmo no caso dos sujeitos não-escolarizados. No entanto, não é apenas nele que as representações estão apoiadas, mas em outros discursos que também constituem a identidade de nossos enunciadores, de modo que essas representações, embora se cruzem, nunca são iguais umas as outras ou ao discurso escolar.

Questões como essas serão retomadas na conclusão de nossa dissertação, que segue, em que cruzaremos os resultados obtidos e retomaremos nossa hipótese e perguntas iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuraremos, agora, cruzar as informações obtidas por meio das análises das entrevistas e dos LDs, buscando possíveis interconexões que nos ajudem a responder aos questionamentos principais que nos levaram a desenvolver o presente estudo, bem como reavaliar nossa hipótese inicial, que sugeria a presença do discurso escolar sobre poesia (sobre o qual os LDs analisados, como porta-vozes desse discurso, nos deixaram a par) no discurso de nossos enunciadores, sujeitos escolarizados e não-escolarizados. Por isso, primeiramente, traremos para a discussão as concepções de poesia que foram encontradas nos LDs, em paralelo com as concepções de nossos enunciadores.

Em nossa análise dos livros didáticos foi possível perceber que, neles, a poesia é trabalhada por intermédio principalmente de letras de música atuais, que tratam de temas polêmicos como fome e violência, e poemas de poetas que surgiram na década de 1920, como Manuel Bandeira e Carlos Drummond e, representando poetas mais recentes, Cecília Meireles. Essa preferência pareceu se pautar na busca por uma linguagem mais acessível ao aluno, já que com poucas inversões e sem vocabulário demasiadamente diferenciado, mas também e principalmente no “casamento” dos poemas com os temas (polêmicos e/ou gramaticais) trabalhados nas unidades, de modo que o assunto de um e de outro deveriam coincidir ou atravessar as questões atuais, tomadas como centro das unidades e capítulos dos livros. Assim, no que diz respeito às representações de poesia que encontramos nos LDs, elas apontam para uma poesia livre de rimas e sem métrica fixa e é essa a poesia com a qual se procura colocar os alunos em contato, como vimos a partir de alguns exemplos. É também a essa poesia que parece que nossa enunciativa L.

(estudante da 7ª série) se refere, dando indícios de uma preferência por poemas não-rimados, de linguagem direta (*poesia é direta/ diz tudo em algumas palavras/ não precisa ficar rimando/ é como a música/ a poesia é mais fácil de entender/ mais fácil de ler*), bem como D (estudante da 8ª série), ao opor à poesia de um passado indeterminado à poesia atual (*poesia hoje também é mais fácil que antes/ porque você consegue entender rápido*).

De modo geral, nos quatro livros analisados, a poesia é caracterizada primordialmente como apenas um tipo de texto, pois suas particularidades são parcamente tratadas. Em termos de terminologia, os “termos técnicos” utilizados normalmente são *verso* e *estrofe*, embora, como já vimos, eles não sejam tratados em funcionamento na poesia. *Verso* parece ser um termo que, muitas vezes, se confunde com o texto poético em si, como vimos em alguns trechos das entrevistas, como na fala do antigo violeiro G. (*de verso escrito não sei, a senhora quer saber/ assim (pausa) de verso?*) e no enunciado de A., aluna da 5ª série (*tudo a poesia pode expressar/ quando a gente escreve verso/ é o pensamento que sai*).

A função prática da poesia nos LDs analisados parece se dividir em duas: estar a serviço do ensino de “lições” gramaticais, oferecendo base para o ensino de elementos da análise sintática, especialmente; e servir como pré-texto ou argumento para a discussão de temas gerais e polêmicos que dão nome às unidades de trabalho ou capítulos. Neste último caso, o texto poético ora tem seu significado já direcionado por questões que constroem a relação entre o tema e o poema e a oferecem pronta para o aluno, que nem mesmo tem o trabalho (e tempo) de refletir sobre as conexões possíveis; ora o texto poético apenas surge abrindo capítulos, sem, no entanto, ser mencionado durante o mesmo.

Enquanto a utilização dos textos poéticos para trabalho gramatical é uma constante em todos os livros analisados, sem diferenças relevantes, podemos fazer uma diferenciação quanto à forma de uso da poesia na discussão de temas. No LD da 5ª prevalece a preocupação com a “compreensão de texto”, com a presença de questões que buscam “testar” o entendimento do aluno, enquanto nos LDs das outras séries analisadas o poema parece ter a função principalmente de iniciar o aluno na temática, sem serem posteriormente discutidos.

A poesia como forma a serviço do ensino da Língua Portuguesa, que, como já dito, atravessa todos os LDs de nossa pesquisa, parece estar presente também no discurso de A., sujeito não-escolarizado, quando ela enuncia *a poesia de texto eu não sei/ mas tem que tê na escola/ igual/ assim/ eu sou babá/ se eu trabalhasse/ assim/ numa creche/ eu acho que tem que falá/ brincá com eles de roda/ porque as crianças se abrem para falar/ aprendem*. Aqui, a poesia escrita está relacionada ao ensino, ao que parece, da linguagem “cult”, que por meio apenas da poesia cantada (música de roda, no caso) não seria possível. Tal concepção dialoga com o uso da estrutura que lembra a poesia como ferramenta de ensino, comum desde os versos presentes nas cartilhas de alfabetização até as fórmulas e regras cantadas nos cursinhos pré-vestibulares. São exemplos dessa concepção os poemas escritos pelos autores da coleção *Interação e Transformação* (op. cit.), cujo tema e características acompanham o foco da unidade e o conteúdo a ser trabalhado no capítulo.

Além do tratamento dado à poesia (ou não dado), é certo que também o contexto em que ela surge no livro tem muito valor e serve para nos dar uma interpretação da concepção que se tem do gênero poético. Nos LDs analisados da coleção *Interação & Transformação*, por exemplo, os textos poéticos surgem abrindo capítulos e unidades,

normalmente em condições privilegiadas – letras grandes, em página reservada apenas para eles, sempre colorida e ilustrada. Acreditamos que isso se dê pelo tamanho dos textos poéticos, normalmente mais condensados que os textos em prosa (especialmente os escolhidos, quase sempre curtos ou fragmentos), bem como pela capacidade da poesia de ser sintética, conseguindo abarcar muito sentido em poucos versos, fatores que facilitariam uma leitura rápida e, portanto, a introdução ao tema, já que, como já dito, muitas vezes esses textos não são nem mesmo comentados, só tendo mesmo o papel de introdução e convite à reflexão.

Quando tratamos de frequência da poesia nos LDs, como vemos no quadro (ver anexo 1), percebemos que a presença de textos poéticos é cada vez maior, na medida em que se seguem as séries, a ponto de o livro da 8ª ser composto quase que exclusivamente por textos desse gênero. A que se daria essa maior exposição? Uma interpretação para o fato seria a preocupação dos autores em se aproveitarem do contato do aluno adolescente com textos poéticos, através de “cadernos de versos” e letras de músicas, por exemplo, para conquistar esse estudante e chamar sua atenção para a temática que se trabalha. Talvez seja também essa a razão da presença constante nos LDs de letras de música, especialmente de grupos de rock/pop nacional. Como vimos em algumas das falas de nossos enunciadores, a música parece ser realmente entendida como forma poética, já que, ao serem entrevistados sobre poesia, muitos a ela fizeram menção, como é o caso de A., enunciadora não-alfabetizada (*a poesia que eu entendo é os verso/ **as cantiga**/ mas é coisa de mineiro lá da roça*), ou L., estudante da 7ª série, para quem *poesia é direta/ diz tudo em algumas palavras/ não precisa ficar rimando/ é como a música*.

Ainda no que diz respeito ao tratamento da poesia, o uso da mesma como forma a ser traduzida, através de exercícios de interpretação, se contrapõe a uma concepção que

sugere que poesia não é para ser interpretada, mas sentida. Essa forma de entender poesia pode ser vista em nossa amostra de enunciadores, quando P., aluna da 8ª série, diz *acho que ninguém sabe o sentimento do autor/ ninguém sabe por que ele está escrevendo aquilo/ então acho que cada um vê da sua forma/ é bonito aquilo para ele/ fica aquilo/ não fica o que uma outra pessoa pensa.*

A compreensão da poesia como uma vazão de sentimentos que “falam” por si, por intermédio de dom ou inspiração, dispensando qualquer tipo de intervenção ou trabalho com a língua por parte daquele que escreve, é o que encontramos, por exemplo, nas falas de L (estudante da 7ª série) (*acho que é o que tira da gente e passa para o papel*) e de P. (estudante da 8ª) (*uma forma de expor sentimento; então poesia é isso/ é sentimento/ uma forma de passar um sentimento bonito*). Também os LDs apresentam essa concepção, não só ao relacionarem a poesia à vazão de sentimento, como também por sugerirem atividades de elaboração de poemas a partir da junção aleatória de palavras. Já a concepção de poesia como um trabalho com a linguagem veremos, por exemplo, na fala de R (não-escolarizado), que faz menção ao processo de seleção de palavras, ou de D (aluna da 8ª série), que chama nossa atenção para o poder da palavra pelas mãos do poeta.

Assim, como vimos, há uma relação entre poesia e escola em todas as falas analisadas, mas não é só no discurso escolar que se pautam as representações de poesia dos sujeitos. Essas representações são atravessadas pela escola, seja enquanto presença, seja enquanto ausência, mas, além dos “pontos de conexão” entre o discurso dos LDs e os apontamentos de nossos enunciadores, ao serem indagados a respeito de poesia, na tentativa de utilizarem o discurso escolar como referência, ou o que pudesse lembrá-lo, surgem as próprias experiências, representados por outros discursos, consciente ou

inconscientemente, de modo que os enunciadores, procurando apresentar ao interlocutor suas concepções de poesia, acabaram por apresentar si mesmos. Nesse sentido, os discursos de todos os enunciadores trazem aspectos diferentes entre si, não por serem ou não escolarizados, mas pelas próprias particularidades de suas vivências, de suas identidades marcadas pela heterogeneidade, ou seja, por outros discursos.

É o caso do violeiro, que recorre à moda de viola, sua companheira antiga, para falar de poesia; da babá, que lembra das músicas de roda que cantava quando menina e que agora canta para brincar com outras crianças, dando à poesia uma função na aprendizagem da “linguagem correta”. Da estudante da 7ª série, que faz sua definição de poesia através da música “direta” que gosta de ouvir; ou de P. que, quando fala em poesia, pensa logo nos poemas de “sentimento” de Vinicius de Moraes, quem sabe por eles falarem tanto de amor quanto as histórias que ela gosta de ler. É também o que ocorre com A. (aluna da 5ª série), cuja representação de poesia pauta-se nos versos que escreve, para não precisar dizer o que sente, de modo que sua poesia é como uma válvula de escape. Mas para J., caboclo descontente na cidade, poesia é artigo de luxo, mais um ao qual ele não teve acesso; artigo de escola – educação de vícios. E para W., menino de campos de futebol, poesia é só um dizer escrito, quem sabe um dizer mais bonito – mas ele ainda fica com a bola. E ainda há D. (não-escolarizado), para quem poesia é a sua própria realidade e para quem não há poesia mais significativa que o choro de seu filho, para ele tão repleto de sentidos.

Isso ocorre porque nós estamos no que dizemos, moramos em nosso discurso e a poesia, entre tantos outros discursos, é um fio que atravessa as experiências de vida dos nossos enunciadores, possibilitando que eles tragam à baila até mesmo concepções de si mesmos, pois na tentativa de falar sobre poesia, os sujeitos recuperam suas experiências,

sua identidade e foi através delas que conseguimos compreender suas representações de texto poético, apesar das tentativas de repetirem os modelos apreendidos na sociedade ou na escola.

Discurso e identidade estão tão imbricados que, quando convidados a falar sobre poesia, nossos enunciadores parecem se colocar em situação avaliativa, não pelo que sabem ou não, mas pelo que são ou não, ou seja, pelo que seus enunciados podem mostrar deles: suas dificuldades, suas impossibilidades. Nos sujeitos escolarizados, a relação com a poesia passa sempre pelo desejo de repetir o discurso escolar, na tentativa de registrar sua posição enquanto aluno e, portanto, enquanto aquele que é capaz de falar sobre um assunto escolar ou que deve ser capaz de falar. No caso dos não-escolarizados, a definição de poesia é tomada pela negativa: eu não estudei/ eu não sei/ eu não conheço, já que eles parecem não se acreditarem autorizados a falar sobre poesia. Ao mesmo tempo, a fala dos não-escolarizados traz o desejo e o ressentimento por esse não-saber que os marca e determina seu lugar na sociedade, à margem da leitura e da escrita. E é em contraste com o outro, que sabe, que eles se representam.

Assim, nossos enunciadores, ao mesmo tempo em que dialogam com o discurso escolar, dialogam também com o outro, aquele que desejariam ser. Nas palavras de Coracini (2003b, no prelo):

Se a linguagem e, mais concretamente a língua, constitui o sujeito, atribuindo-lhe um lugar na sociedade, a língua do outro o destitui desse lugar confortável no grupo a que pertence, perturba o sentimento de pertença, de identidade que, embora ilusoriamente, todo sujeito constrói para si, a partir do olhar do outro com que se relaciona.

No entanto, essa poesia concebida como representação da experiência humana, que vemos surgir nas falas dos sujeitos, não tem lugar no LD, mesmo porque sua principal preocupação é usá-la a serviço de interesses pedagógicos. Quanto a essa posição dos LDs, o que pretendemos ter mostrado é a limitação das concepções/ definições sobre e com as quais a escola trabalha, em vista da riqueza que o tema fornece, riqueza que poderia ser aproveitada a partir da recuperação das experiências extra-escolares, a fim de, em lugar de reafirmar e defender uma postura autoritária e monossêmica, legitimando formas de poesia por sua vez já legitimadas pela academia, incluir em seu discurso o outro e suas experiências, já que a poesia parece estar muito mais presente e viva além dos muros da escola, disseminada pela sociedade, como nossos interlocutores timidamente mostraram.

Conclusão: se, por um lado, foi confirmada nossa hipótese inicial, que acreditava que o discurso escolar estaria presente nos enunciados de nossos sujeitos, escolarizados ou não, dada sua presença no imaginário da sociedade, por outro, percebemos que ela não conseguiu abarcar toda a variedade de informações trazidas à tona pelos enunciados analisados. Isso porque não há como separar identidade de discurso, ou seja, tentando repetir modelos, nosso discurso sempre deixa brechas pelas quais escapam as representações que nos constituem.

Esperamos, assim, com esta dissertação, contribuir para a reflexão em torno do discurso poético (sobre e de poesia), um dos fios da trama que constitui nossa subjetividade e alimenta nossa identidade.

ABSTRACT

This dissertation, which is a part of the research project “Interdiscourse and Identity” under the coordination of Professor Maria José Rodrigues Faria Coracini, has for its main purpose to question the poetry representations implicit in the activities and text books adopted by a Primary Public School in the State of São Paulo (5th to 8th Grades). Conceptions collected in interviews done with students of the grades mentioned, at the same school, as well as with non-scholar subjects will be considered. The aim of this work is to prove our hypothesis according to which the scholar discourse represented by textbooks is so intertwined with other discourses available in our society that it ends up being a part of the speech of scholar and non-scholar subjects. In order to prove our hypothesis, a crossing was made between some analysis of textbooks, regarded as the scholar conception of poetry, and the information collected from interviews with students. While the fieldwork was being done, however, we noticed that the collection of life experiences was more frequently evoked by the subjects than the scholar discourse. We believe this is due to how important the former is in the identity organization process.

Key words: 1. Poetry. 2. Discourse Analysis. 3. Textbook. 4. Subjectivity. 5. Identity.

BIBLIOGRAFIA

Livros Didáticos Analisados

BOURGOGNE, C. V. B. & SILVA, L. S. (1996a). *Interação & Transformação: Língua Portuguesa*, 6ª série. SP: Editora do Brasil.

_____ (1996b). *Interação & Transformação: Língua Portuguesa*, 7ª série. SP: Editora do Brasil.

_____ (1996c). *Interação & Transformação: Língua Portuguesa*, 8ª série. SP: Editora do Brasil.

CÓCCO, M. F. & HAILER, M. A. (2000). *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, 5ª série. SP: FTD.

Referências Bibliográficas

ABREU, M. (1999). *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB (Associação de Leitura no Brasil).

_____ (2003). “Letras, Belas-Letras, Boas Letras” in BOLOGNINI, C. Z. (org.) (2003) *História da literatura: o discurso fundador*. São Paulo: Mercado de Letras/ Fapesp (Coleção *Histórias de Leitura*).

ASSARÉ, P. do (1988). *Ispinho e Fulô*. Fortaleza, Secretária de Cultura, Turismo e Desporto/ Imprensa Oficial do Ceará.

- AUTHIER-REVUZ, J. (1998). *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- BAKHTIN, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 2ª ed. São Paulo: Hucitec.
- _____ (2000). *Estética da Criação Verbal*, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BIRMAN, J. (2000). *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- BORDINI, M. da G. & AGUIAR, V. T. (1993). *Literatura A Formação do Leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- BRANDÃO, H. H. N. (1993). *Introdução à Análise do Discurso*, 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP.
- CAMARGO, L. H. (1998). *Poesia Infantil e Ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- CERTEAU, M. de (1996). “Ler: uma operação de caça”. In *A invenção do cotidiano*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CORACINI, M. J. (1995). “Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?”. In *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes.
- _____ (org.) (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes.
- _____ (2002). “Entre a escrita escolar e a escrita de si”. In Ramos da Silva, Elisabeth (org.). (2002) *Texto e Ensino*. Taubaté: Cabral.
- _____ (2003a). “O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua”. In *O desejo da teoria e a contingência da prática – Discursos sobre na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.

_____ (2003b). “Nossa Língua: Materna ou Madrasta? Linguagem, discurso e identidade”, livro organizado pelo GRECC/ UNESP (no prelo).

COSTA, A. (2001). *Corpo e Escrita – Relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

COTTET, S. (1999). “Penso onde não sou, sou onde não penso”. In MILLER, G. (org.). (1999) *Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

EAGLETON, T. (1983) *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.

ESCOBAR, A. J. V. (1985). “Genealogia e política”. In RIBEIRO, R. J. (org.). (1985) *Recordar Foucault: Os textos do colóquio Foucault*. São Paulo: Brasiliense.

FERREIRA, A. B. De H. (1996). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 2ª ed. RJ: Nova Fronteira.

FORRESTER, J. (1990). *Seduções da Psicanálise: Freud, Lacan e Derrida*. Campinas: Papirus.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do Poder*, 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

_____ (1990). *As palavras e as coisas*, 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1996). *A ordem do discurso*, 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

_____ (2001). *A Verdade e as Formas*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Nau Editora.

_____ (2002). *A Arqueologia do Saber*, 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2002). *História da Loucura*, 6ª ed. São Paulo: Perspectiva.

FREUD, S. (1978). “Cinco Lições de Psicanálise”. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.

_____ (1997). *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- GHIRALDELO, C. M. (2002). *As Representações de Língua Materna: Entre o Desejo de Completude e a Falta de Sujeito*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp.
- HALL, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*, 7^a ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HUIZINGA, J. (1980). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- KEHL, M. R. (2002). *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- LACAN, J. (1998). *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. (1991). *A Leitura Rarefeita*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1993). *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática.
- MAGNANI, M. do R. (1989). *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- MAINGUENEAU, D. (1989). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes.
- NASIO, J. D. (1989). *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- PARMIGIANI, T. R. (1996). *Poesia na escola: presença/ausência*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. In Gadet, F. & HAK, T. (orgs.) (1990). *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp.
- POUND, E. (1997). *ABC da Literatura*, 12^a ed. São Paulo: Cultrix.
- SOARES, M. (1996). “Português na escola: história de uma disciplina escolar”. In *Revista de Educação AEC*, 101, p. 8-26.

_____(1999). “A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil”. In EVANGELISTA, A. A. A. M. (org.). (1999) *A Escolarização da Leitura Literária*. Belo Horizonte: Autêntica.

YUNES, E. (1984). *A Leitura e a Formação do Leitor*. Rio de Janeiro: Antares.

ZILBERMAN, R. & THEODORO, E. (1988). “Leitura: por que a interdisciplinaridade?”.

In ZILBERMAN, R. & THEODORO, E. (orgs.) (1988). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática.

_____(1989). *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática.

_____(1991). *A leitura e o ensino de literatura*, 2^a. ed.. São Paulo: Contexto.

ANEXO 1

Quadro da Presença de Textos Poéticos nos LDs (em porcentagem)

LD* DA SÉRIE	NT**	TEXTOS POÉTICOS		OUTROS TEXTOS
		POEMAS	MÚSICAS	
5 ^a	59	12%	6,7%	81,3%
6 ^a	31	22,5%	0%	77,5%
7 ^a	37	27%	13,6%	59,4%
8 ^a	30	40%	43,4%	16,6%

* Livro Didático

** Número total de textos em cada livro

ANEXO 2

Quadro dos autores/compositores dos poemas/letras utilizados nos LDs

Autores/Compositores	No. de Aparições	Séries em que aparecem
Abraão Batista	1	5 ^a .
Acioly Neto	1	7 ^a .
Augusto de Campos	1	7 ^a .
Autoras dos LDs (6 ^a ., 7 ^a . e 8 ^a .)	4	7 ^a . e 8 ^a .
Beto Guedes	1	8 ^a .
Caetano Veloso	5	7 ^a . e 8 ^a .
Carlos Drummond de Andrade	5	5 ^a ., 6 ^a ., 7 ^a . e 8 ^a .
Cazuza	2	8 ^a .
Cecília Meireles	4	8 ^a .
Chico Buarque	4	8 ^a .
Décio Pignatari	2	7 ^a .
Eduardo Alves da Costa	1	7 ^a .
Gilberto Gil	2	5 ^a . e 7 ^a .
Haroldo de Campos	1	7 ^a .
Humberto Teixeira	1	8 ^a .
José Paulo Paes	1	6 ^a .
Manuel Bandeira	3	5 ^a ., 6 ^a . e 8 ^a .
Murilo Araújo	1	7 ^a .
Noel Rosa	1	5 ^a .
Oswald de Andrade	1	7 ^a .
Otto	1	5 ^a .
Patativa do Assaré	1	8 ^a .
Ronaldo de Azevedo	1	7 ^a .
Thiago de Mello	1	6 ^a .
Titãs	3	5 ^a . e 8 ^a .
Tom Jobim	1	8 ^a .
Ulisses Tavares	4	6 ^a .
Vinícius de Moraes	1	6 ^a .
Walmir Cedotti	1	5 ^a .

ANEXO 3**Pela Internet** (Gilberto Gil)

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
O chefe da Macmilícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze tem um vídeopôquer para se jogar

ANEXO 4

Podres Poderes (Caetano Veloso)

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Motos e fuscas avançam os sinais vermelhos
E perdem os verdes, somos uns boçais

Queria querer gritar setecentas mil vezes
Como são lindos, como são lindos os burgueses
E os japoneses, mas tudo é muito mais

Será que nunca faremos se não confirmar
A incompetência da América Católica
Que sempre precisará de ridículos tiranos?

Será será que será que será que será
Será que essa minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir por mais zil anos?

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Índios e padres e bichas, negros e mulheres
E adolescentes fazem o carnaval

Queria querer cantar afinado com eles
Silenciar em respeito ao seu transe, num êxtase
Ser indecente mas tudo é muito mau

Ou então cada paisano e cada capataz
Com sua burrice fará jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades, caatingas e nos gerais?

Será que apenas os hermetismos pascoais
Os tons os mil tons, seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão dessas trevas e nada mais?

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes gestos naturais

Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo mais fundo, Tins e Bens e tais

ANEXO 5**Além da Imaginação (Ulisses Tavares)**

Tem gente passando fome.
E não é a fome que você imagina
entre uma refeição e outra.

Tem gente sentindo frio.
E não é o frio que você imagina
entre o chuveiro e a toalha.

Tem gente muito doente.
E não é a doença que você imagina
entre a receita e a aspirina.

Tem gente sem esperança.
E não é o desalento que você imagina
entre o pesadelo e o despertar.

Tem gente pelos cantos.
E não são os cantos que você imagina
entre o passeio e a casa.

Tem gente sem dinheiro.
E não é a falta que você imagina
entre o presente e a mesada.

Tem gente pedindo ajuda.
E não é aquela que você imagina
entre a escola e a novela.
Tem gente que existe e parece imaginação.

ANEXO 6**A filha do rei** (Manuel Bandeira)

Aquela cor de cabelos
Que eu vi na filha do rei
– Mas vi tão subitamente –
Será a mesma cor da axila,
Do maravilhoso pente?
Como agora o saberei?
Vi-a tão subitamente!
Ela passou como um raio,
Só vi a cor dos cabelos.
Mas o corpo, a luz do corpo?...
Como seria o seu corpo?...
Jamais o conhecerei!

ANEXO 7

A onda (Manuel Bandeira)

a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda

ainda anda
aonde?
aonde?
a onda a onda

Relógio (Oswald de Andrade)

As coisas são
As coisas vêm
As coisas vão
As coisas
Vão e vêm
Não em vão
As horas

Tanta Tinta (Cecília Meireles)

Ah! menina tonta,
Toda suja de tinta
Mal o sol desponta!

(Sentou-se na ponte,
muito desatenta...
E agora se espanta:
Quem é que a ponte pinta
Com tanta tinta?...)

A ponte aponta
E se desaponta.
A tontinha tenta
Limpar a tinta
Ponto por ponto
E pinta por pinta...

Ah! A menina tonta
Não viu a tinta da ponte!

Rio na sombra (Cecília Meireles)

Som
frio.

Rio
sombrio.

O longo som
do rio
frio.

O frio
bom
do longo rio.

Tão longe,
tão bom,
tão frio
o claro som
do rio
sombrio!

Enchente (Cecília Meireles)

Chama o Alexandre!
Chama!

Olha a chuva que chega!
É a enchente,
Olha o chão que chove com a chuva...

Olha a chuva que encharca a gente.
Põe a chave na fechadura.
Fecha a porta por causa da chuva,
olha a rua como se enche!

Enquanto chove, bota a chaleira
no fogo: olha a chama! Olha a chispa!
Olha a chuva nos feixes de lenha!

Vamos tomar chá, pois a chuva
é tanta que nem de galocha
se pode andar na rua cheia!

Chama o Alexandre! Chama!

ANEXO 8**Eu etiqueta** (Carlos Drumond de Andrade)

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou cartório
Um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
De alguma coisa não provada
Por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro.
Minha gravata e cinto e escova e pente,
Meu copo, minha xícara,
Minha toalha de banho e sabonete,
Meu isso, meu aquilo.
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
São mensagens,
Letras falantes,
Gritos visuais,
Ordens de uso, abuso, reincidências.
Costume, hábito, premência,
Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.

É duro andar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade,
Trocá-la por mil, açambarcando
Todas as marcas registradas,
Todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
Eu que antes era e me sabia
Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
Ser pensante sentinte e solitário
Com outros seres diversos e conscientes
De sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio
Ora vulgar ora bizarro.

Em língua nacional ou em qualquer língua
(Qualquer, principalmente.)
E nisto me comprazo, tiro glória
De minha anulação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
Para anunciar, para vender
Em bares festas praias pérgulas piscinas,
E bem à vista exhibo esta etiqueta
Global no corpo que desiste
De ser veste e sandália de uma essência
Tão viva, independente,
Que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
Meu gosto e capacidade de escolher,
Minhas idiossincrasias tão pessoais,
Tão minhas que no rosto se espelhavam

E cada gesto, cada olhar,
Cada vinco da roupa
Sou gravado de forma universal,
Saio da estampa, não de casa,
Da vitrine me tiram, recolocam,
Objeto pulsante mas objeto
Que se oferece como signo de outros
Objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
De ser não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é Coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.

ANEXO 9**Motivo** (Cecília Meireles)

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
Não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
No vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
– não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

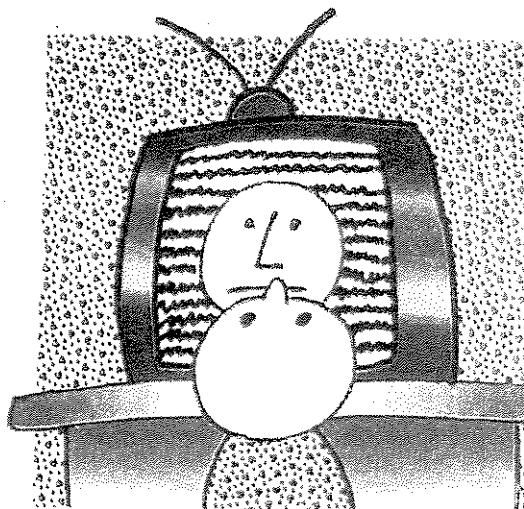
Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
– mais nada.

ANEXO 10

Pesquisa

A televisão me deixou burro
muito burro demais
Agora todas as coisas que eu penso
me parecem iguais

Titãs



ANEXO 11

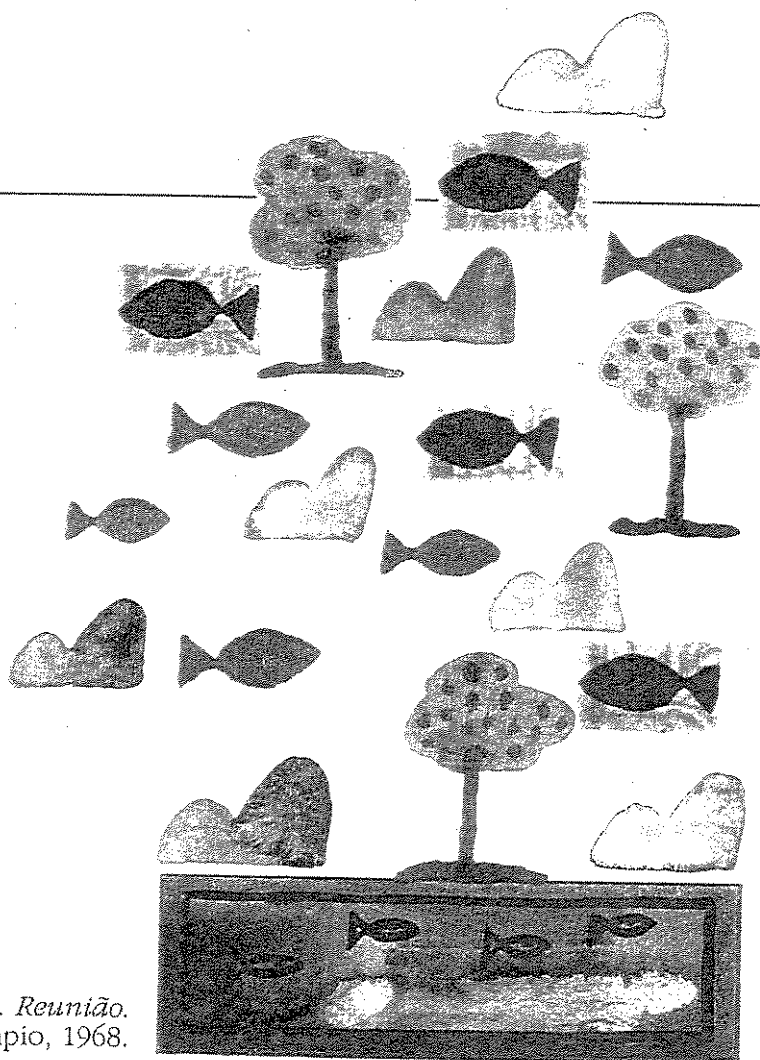
Lagoa

Eu não vi o mar.
Não sei se o mar é bonito,
não sei se ele é bravo.
O mar não me importa.

Eu vi a lagoa.
A lagoa, sim.
A lagoa é grande
e calma também.

Na chuva de cores
da tarde que explode
a lagoa brilha
a lagoa se pinta
de todas as cores.
Eu não vi o mar.
Eu vi a lagoa...

Carlos Drummond de Andrade. *Reunião*.
Rio de Janeiro, José Olympio, 1968.



ANEXO 12

Amor

Soneto de fidelidade

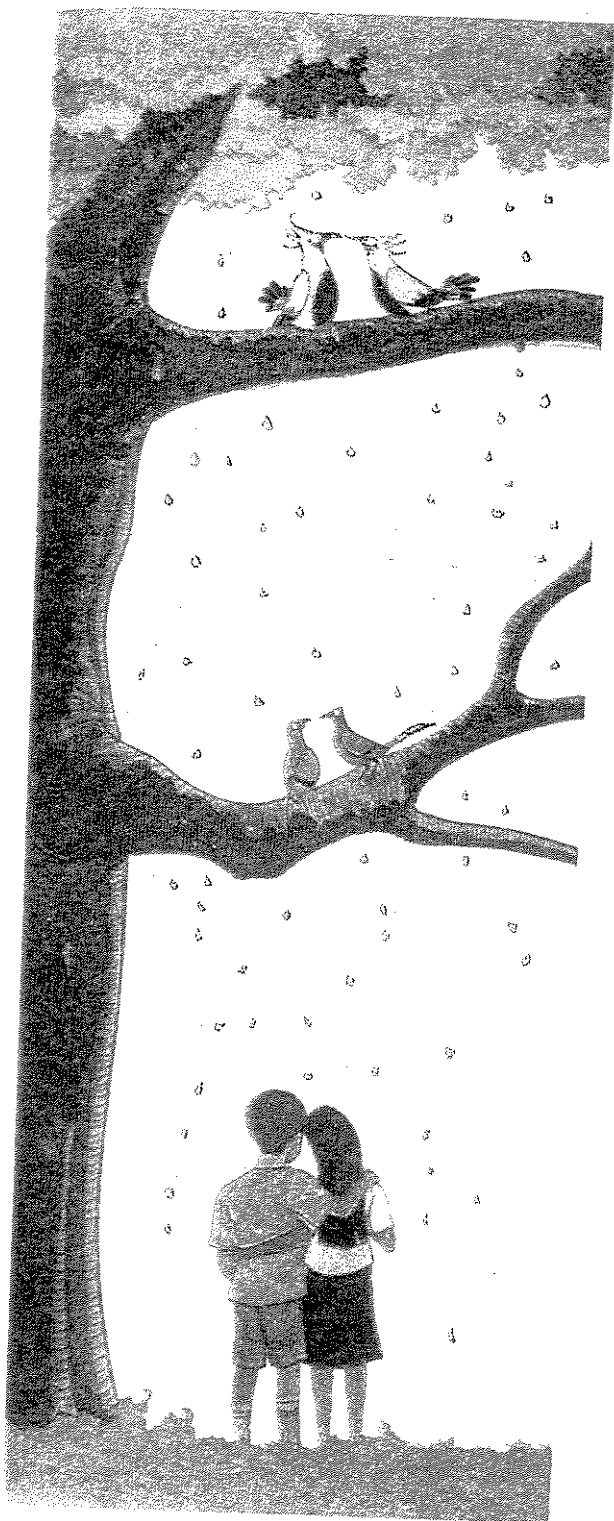
De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama.

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

MORAIS, Vinícius de. *Antologia poética*. 15ª ed.
Rio de Janeiro. José Olympio, 1977.



ANEXO 13

Parabolicamará

Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena parabolicamará

Ê, volta do mundo, camará
Ê, mundo dá volta, camará

Antes longe era distante
Perto só quando dava
Quando muito ali defronte
E o horizonte acabava
Hojé lá trás dos montes dendê casa, camará

Ê, volta do mundo, camará
Ê, mundo dá volta, camará

De jangada leva uma eternidade
De saveiro leva uma encarnação
De avião o tempo de uma saudade (...)

Gilberto Gil.



ANEXO 14

Miséria

O bicho

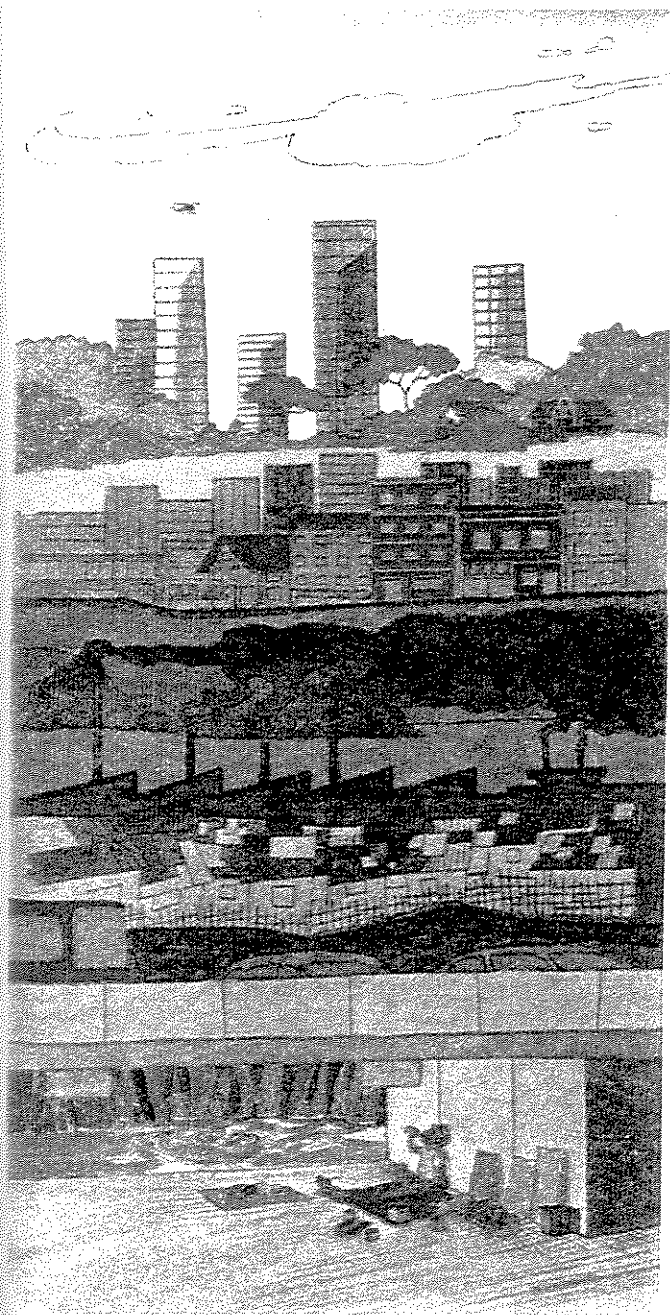
Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manuel. *Poesias reunidas*.
In: *Estrela da vida inteira*.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1970, p. 196.



ANEXO 15**Ideologia** (Cazuza)

Meu partido é um coração partido
E as ilusões estão todas perdidas
Os meus sonhos
Foram todos vendidos
Tão barato que eu nem acredito
Que aquele garoto que ia mudar o mundo
Frequenta agora as festas do *Grand Monde*

Meus heróis morreram de overdose
Meus inimigos estão no poder
Ideologia
Eu quero uma pra viver

O meu prazer
Agora é risco de vida
Meu sex and drugs não tem nenhum rock'n'roll
Eu vou pagar a conta do analista
Pra nunca mais ter que saber quem sou
Pois aquele garoto que ia mudar o mundo
Agora assiste a tudo em cima do muro

ANEXO 16**Boi Soberano**

(Carreirinho/ Izaltino Gonçalves de Paulo/ Pedro Lopes de Oliveira - Álbum homônimo de Tião Carreiro e Pardiniho, 1966)

Me alembro e tenho saudade
Do tempo que vai ficando
Do tempo de boiadeiro
Que eu vivia viajando

Eu nunca tinha tristeza
Vivia sempre cantando
Mês e mês cortando estrada
No meu cavalo ruando

Sempre lidando com gado
Desde a idade de quinze ano
Não me esqueço de um transporte
Seiscentos boi cuiabano

No meio tinha um boi preto
Por nome de Soberano

Na hora da despedida
O fazendeiro foi falando
“Cuidado com esse boi
que nas guampa é leviano

Esse boi é criminoso
Já me fez diversos dano”
Toquemos pela estrada
Naquilo sempre pensando

Na cidade de Barretos
Na hora que eu fui chegando
A boiada estorou uai
Só via gente gritando

Foi mesmo uma tirania
Na frente ia o Soberano

O comércio da cidade
As portas foram fechando
Na rua tinha um menino

De certo estava brincando

Quando ele viu que morria
De susto foi desmaiando
Coitadinho debruçou
Na frente do Soberano

O Soberano parou uai
Em cima ficou bufando
Rebatendo com o chifre
Os boi que vinha passando

Naquilo o pai da criança
De longe vinha gritando

“Se esse boi mata meu filho
E eu mato quem vai tocando”
Quando viu seu filho vivo
E o boi por ele velando

Caiu de joeio por terra
E para Deus foi implorando
Salvai meu anjo da guarda
Desse momento tirano

Quando passsou a boiada
O boi foi se arretirando
Veio o pai dessa criança
Me comprou o Soberano

“Esse boi sarvô meu filho
ninguém mata o Soberano.”