

TÂNIA ROCHA PARMIGIANI

POESIA NA ESCOLA:

PRESENÇA/AUSÊNCIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

1996

P241p

28776/BC

TÂNIA ROCHA PARMIGIANI

**POESIA NA ESCOLA:
PRESENÇA/AUSÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL da
Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

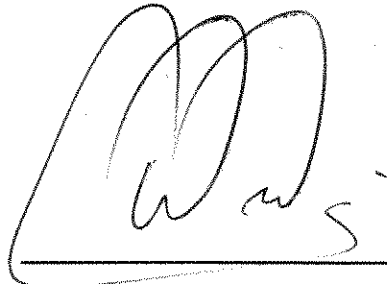
1996

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	P241P
V.	Es. 01
T. MTD	80/28776
PROC.	667/96
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 14,00
DATA	11/10/96
N.º CPD	

CM-00092896-6

Parmigiani, Tânia Rocha
P 241 p - Poesia na escola: presença/ausência / Tânia Rocha
Parmigiani. -- Campinas. SP: [s. n.]. 1996.
Orientador: João Wanderley Geraldi
Dissertação (mestrado) – Universidade
Estadual de
Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.
1. Análise do discurso. 2. Poesia. 3. Leitura.
4. Livros
didáticos. I. Geraldi, João Wanderley. II.
Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da
Linguagem
.III. Título.

BANCA EXAMINADORA

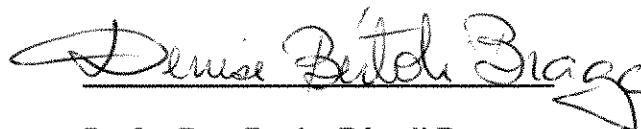


Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
(Orientador)

Profª. Drª. Raquel Salek Fiad

Jonas de Araújo Romualdo

Prof. Dr. Jonas de Araújo Romualdo



Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

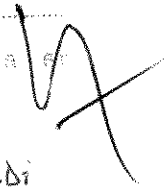
Este exemplar é a redação final da tese
defendida por YÂNIA ROCHA

PARMIGIANI

e aprovada pela Comissão Examinadora em

04 / 09 / 96

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi



Oferecimentos

***Para Raul pela compreensão
e cumplicidade, sempre.***

***Ana Paula e Felipe por
quem devo minha felicidade.***

Agradecimentos

***Ao João Wanderley
Geraldi, pelo incentivo, pela
orientação amiga e competente.***

***Ao Roberto e Jacema com
quem partilhei idéias.***

***Aos alunos de Letras com
quem busco respostas para as
questões pedagógicas.***

Há muitos poemas num poema.
Juntamente com a voz que na leitura
o realiza em forma particular, muitas
outras vozes ressoam, com maior ou
menor clareza, mas sempre ansiosas.
E não adianta querer realizá-la todas:
as ambigüidades se multiplicam no
espaço e no tempo do poema e da
história. Fica sendo esta, afinal, a
garantia de que, diante de um poema,
nunca estamos sós. Ele é um outro, é
a possibilidade quase sem limite de
muitos outros. Fica também a certeza
de que o poema abriga a multiplicação
da nossa própria voz.

Ferreira Gullar

HOMEM COMUM

Sou um homem comum
de carne e de memória
de osso e esquecimento.
Ando a pé, de ônibus, de táxi, de avião
e a vida sopra dentro de mim
pânico
feito a chama de um maçarico
e pode
subitamente

cessar.

Sou como você
feito de coisas lembradas
e esquecidas
rostos e
mãos, o guarda-sol vermelho ao meio-dia
em Pastos-Bons,
defuntas alegrias flores passarinhos
facho de tarde luminosa
nomes que já nem sei
bocas bafos bacias
bandejas bandeiras bananeiras

tudo

misturado
essa lenha perfumada
que se acende
e que faz caminhar

Sou um homem comum
Brasileiro, maior, casado, reservista
e não vejo na vida, amigo,
nenhum sentido, senão
lutarmos juntos por um mundo melhor

Poeta fui de rápido destino.

Mas a poesia é rara e não comove

Nem move o pau-de-arara.

Quero, por isso, falar com você de homem para homem,

apoiar-me em você
oferecer-lhe o meu braço
que o tempo é pouco
e o latifúndio está aí, matando.

Que o tempo é pouco

e aí estão o Chase Bank,

a IT & T, a Bond and Share,

a Wilson, a Hanna, a Anderson Clayton,

e sabe-se lá quantos outros braços do polvo a nos sugar a vida

e a bolsa

Homem comum, igual

a você,

Cruzo a avenida sob a pressão do imperialismo

A sombra do latifúndio

mancha a paisagem,

turva as águas do mar

e a infância nos volta

à boca amarga,

suja de lama e de fome.

Mas somos muitos homens comuns

e podemos formar uma muralha

com nossos corpos de sonhos e margaridas.

(Ferreira Gullar)

RESUMO

Estuda-se a presença/ausência do gênero poético na escola tomando-se como corpora livros didáticos do período de 1950 a 1990, falas de professores já aposentados e professores em exercício sobre a leitura de poesias na escola e relatórios de estágios de alunos do curso de letras da Universidade Federal de Rondônia, verificando nestes relatórios se o gênero foi tematizado. O estudo revela que na memória de professores e em livros didáticos, o gênero poético tinha forte presença no passado, e a análise mais específica revela que as poesias restringiam-se tematicamente ao ufanismo e às lições de mora. Nas décadas de 60 e 70 há um quase desaparecimento do gênero nos livros didáticos, retornando a obras editadas nas décadas de 80 e 90. Os dados mostram que o gênero tem sido, na prática, sonogado aos alunos, havendo atualmente uma tendência a sua focalização a livros didáticos e nas falas de professores.

Palavras chave: AD, Poesia, leitura, livros didáticos.

Sumário

Apresentação	12
Capítulo I- Poesia e Escola: desencantos e desencontros	16
1.1- Escola: uma interpretação monológica e univalente	17
1.2- A poesia: uma linguagem indeterminada – a possibilidade de muitas leituras	28
1.3- A propósito da linguagem e do texto poético.....	30
1.4- Uma possibilidade de interação com o texto poético	50
Capítulo II A poesia– O livro didático: pontos em desencontro .	64
2.1- Voltando à história do livro didático	64
2.2- Abordando a ideologia do livro didático	67
2.3- A poesia no livro didático: de década a década: presença/ausência	81
2.4- Poesias: temas mais freqüentes nos livros didáticos de 1950 a 1990	86
2.4.1- 1º período: Bilac e outros... o nacionalismo	86
2.4.1.1- Autores de textos poéticos do primeiro período.....	88
2.4.2- 2º período: Indefinição temática. E a poesia sai da escola	101
2.4.2.1. Poetas do segundo período.....	106
2.4.3-3º período: Rumo à poesia crítica	107
2.4.3.1.Poetas do terceiro período.....	110
2.5 O tratamento da poesia no livro didático.....	123

Capítulo III A fala do professor : um discurso sem poesia?.....	166
3.1- O professor: uma visão psicossocial	167
3.2- E era uma vez uma escola onde se pensava que lia poesia	176
3.3- O texto poético: um texto sonegado	182
3.4- A poesia na memória dos professores...ufanismo nacionalismo.....	186
3.5- Das falas dos professores de agora... momentos de poesia, encontros e desencantos	190
3.5.1- Sobre o texto poético o que representa	192
3.5.2- Sobre a aceitabilidade da poesia pelos alunos	194
3.5.3- Sobre como o texto poético é admitido em sala de aula	194
3.5.4- Sobre a frequência da poesia em sala de aula	195
3.5.5- O convívio com o texto poético: como e quando começou?	196
3.6- Das falas dos professores... momentos de desencontro com a poesia... ..	196
3.6.1-Sobre o convívio com a poesia	196
3.6.2- Sobre o trabalho da poesia em sala de aula	197
3.6.3- Sobre a receptividade da poesia pelos alunos	198
3.7- Importância do professor como mediador	198
3.8- O curso de Letras: a formação do professor abre para o poético?	204
3.8.1- A concepção de linguagem dos alunos de Letras da UNIR ..	205
Conclusão	227

Bibliografia dos livros didáticos.....233

Bibliografia.....240



Introdução

Cenas das escolas há alguns anos... meninas e meninos declamam no palco, as crianças recebem os aplausos, mães assistem emocionadas às palavras proferidas pelos filhos e, atentas, repetem: “Deus... Eu me lembro / eu me lembro/ Era pequeno e brincava na praia. / O mar bramia”. Era o tempo em que todos declamavam, todos repetiam os versos de Casimiro de Abreu. Os versos, às vezes, eram propagados e difundidos no meio do povo e batiam como um eco no coração de muitos. Havia poesia – ela existia por entre as paredes da escola – ela penetrava pela porta e, de repente, aparecia no quadro. A professora também declamava um verso e o rapaz apaixonado fazia versos para a namorada. Vieram outros tempos. Chegaram outros versos: e novamente a poesia parecia ultrapassar as barreiras das páginas dos livros e ultrapassar as aulas de Literatura, todos declamavam o soneto do amor total... “De tudo ao meu amor serei atento... Eu possa me dizer do amor que tive / que não seja imortal posto que é chama/ mas que seja infinito enquanto dure”. O autor, Vinícius de Moraes, partiu, com ele morreu um pouco da poesia romântica que exaltava paixões, que suscitava o idealizável – e que chegava às ruas, aos muros, às praças, às casas. Veio, depois, alguém e contou-me da beleza de um professor que todos os dias iniciava as aulas com poesias (mais ou menos, 1960). Houve alguém que chegou e recitou um poema de Bilac: “Ora direis, ouvir estrelas? Certo perdestes o senso!” e esse alguém disse que todos os seus contemporâneos declamavam os versos do poeta das estrelas. E, mais tarde – em uma outra oportunidade – dentro de uma Livraria – ouvi de uma aluna o seguinte: “Estive tantos anos na escola e não tive oportunidade de declamar um poema que gostasse”. Confesso que foi a partir desse momento que senti a necessidade de estudar a relação poesia/escola. Percebi, também, que os livros usavam as poesias para ensinar gramática e/ou ainda para forçar os alunos a decorarem algumas palavras novas (vocabulário). Mas, sobretudo, percebi o descaso com que a escola trata o texto poético e a pouca importância que ela atribui ao ritmo, à sonoridade, ao jogo de imagens, tão presentes nos versos.

Concluí que vale a pena fazer uma retrospectiva (uma volta ao tempo) e tentar caminhar com a poesia, verificar se ela saiu dos palcos, das paredes da sala, da boca dos professores e até do livro didático. É muita pretensão, caminhar com os versos em um retorno ao passado... Pretendo percorrer as páginas dos livros didáticos de 1950–1990 para verificar se, de fato, os textos poéticos estão sendo, hoje, preteridos.

Para percorrer a trajetória da poesia, ontem e hoje, pretendo analisar:

- a) O tratamento que a escola dá ao texto poético, já que a poesia, enquanto gênero, apresenta um trabalho específico com a linguagem;
- b) Os livros didáticos de 1950 a 1990, enquanto material empírico que mostra a presença/ausência do texto poético e o tratamento a ele dado ou proposto pelo autor (este representando, na verdade, a ortodoxia escolar da clareza, precisão, concisão do texto e de sua leitura única);
- c) Como o livro didático sozinho pode enganosamente me dizer uma história que não se efetiva na sala de aula, entrevistas e questionários serão feitos com professores, visando verificar a ausência/presença de textos poéticos na sala de aula; a análise deste material se fixou, sobretudo, nas “falas” destes sujeitos a propósito da poesia e da escola. Serão ainda analisados, relatórios de observação e docência dos ex-alunos do curso de Letras da UNIR, nos quais poderei observar a frequência do uso da poesia nas atividades de leitura e escrita na escola, uma vez que estes relatórios poderão mostrar a tendência dos professores em formação (concluintes do curso) e de sua ação futura enquanto professores.

No percurso dentro/entre os capítulos, há pausas para o sonho. Imaginemos agora a escola cheia de vida, onde meninos e meninas fizessem da poesia lições de vida e da vida na escola: uma poesia. Onde pudéssemos pensar

uma prática pedagógica aberta para o ato criador – aberto para a arte de sentir... repleta da **"Arte de ser feliz"** de Cecília Meireles.

Repensei o passado, a minha escola, o meu professor, os meus livros, lembrei dos poemas de Bilac "Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste!". Havia poesia naquela época? Lembro-me bem que declamávamos... declamávamos... declamávamos... Mais tarde, em uma sala de aula encontrei uma professora que lia um texto **"Sonho de Menina"** de Cecília Meireles. E as crianças perguntavam:

– Professora, como é o linho do sonho?

Mas a professora não aceitava a evasão ao sonho e insistia que se buscasse no dicionário o significado de linho.

Do passado com poesias e declamações, ao presente, muitas vezes estéril, veio a dúvida: (E será essa a pergunta propulsora desta dissertação) *Estaria a poesia, de fato, desaparecendo da escola? E outra, se ela esteve presente no passado, como ela esteve presente? Há hoje poesia na escola?*

Esses questionamentos fizeram-me percorrer os livros antigos de 1950 a 1990, acompanhando os caminhos de Bilac, Jorge de Lima, Olegário Mariano, Vicente de Carvalho, Vinícius, Ferreira Gullar, Drummond e muitos outros poetas. Afinal, é preciso saber em que momentos eles estiveram presentes.

Mas foi necessário também repensar a escola e a sua prática pedagógica homogeneizante. Busquei também a fala dos professores, os de outrora – alguns já aposentados e os de hoje, analisando o tratamento que deram e dão ao texto poético em sala de aula.

Precisei também – na ânsia de conseguir respostas às minhas indagações - analisar os relatórios do Curso de Letras para saber se a universidade, enquanto instituição formadora de professores, tem incentivado o poético.

Por absoluto envolvimento com o tema da pesquisa, muitas vezes, deixei passar a paixão pelo poético para as linhas do texto, o que, em definitivo, não deve ser interpretado como uma aposta ingênua. Trabalhando com as várias formas de linguagem em suas múltiplas realizações e estando o homem constituindo-as e se constituindo nesse universo heterodiscursivo, estou consciente de que a confluência

entre essas várias formas de linguagem, faz do homem múltiplo e, ao mesmo tempo, produtor de múltiplos textos.

Assim sendo, fica aqui o desejo de contribuir para uma maior reflexão sobre: sujeito, linguagem, poesia, escola, já que acredito ser a poesia o que melhor se identifica com uma nova concepção de homem e de linguagem, com espaços abertos, vazios a serem preenchidos, é o lugar criado para o sujeito ser autor de seu próprio discurso – momento adequado para ouvirmos a sua voz.

CAPÍTULO I

POESIA E ESCOLA: DESENCANTOS E DESENCONTROS

Sou um homem comum
de carne e de memória
de osso e esquecimento.
Ando a pé, de ônibus, de táxi, de avião
e a vida sopra dentro de mim
pânico
feito a chama de um maçarico
e pode
subitamente
cessar.

(Gullar)

1.1 Escola: uma interpretação monológica e univalente

O discurso da escola (uma ação sem interação) é o discurso dos extremos. A escola repete seu discurso dicotômico: o bom aluno x o mau aluno; o aluno aprovado (inteligente, escreve bem, sabe português, tem raciocínio rápido, tem boa caligrafia, é tão quietinho) – o aluno reprovado (é fraquinho, não sabe escrever, não raciocina ou tem raciocínio lento, não presta atenção às aulas, é incapaz). E, é claro, a partir desses discursos, haverá como resultado os extremos: o vitorioso x o fracassado. O que acontece é que a escola utiliza uma certa maneira de falar, uma linguagem que tem características muito próximas à utilizada pelas elites. Por outro lado, os textos, através dos quais se pretende ensinar a ler às crianças, veiculam um vocabulário, uma sintaxe, um conjunto de configurações ou tipos de textos que apresentam valores, conceitos e todo um universo que tem muito a ver com o vivido por essas classes – mas muito pouco com o vivido pelas crianças menos favorecidas.

Mollo (1970: 25) faz a análise da representação da sociedade nos manuais de leitura e conclui que “os modelos pedagógicos dos manuais de leitura integram uma certa representação da sociedade, características de todo um sistema ideológico”. Os modelos pedagógicos veiculam certos valores que refletem as representações de idéias do homem que a escola pretende formar “um aluno passivo, subjugado por adultos poderosos e sábios, a serviço de uma sociedade retrógrada e em estagnação o que traduz o isolamento em que se encontra a instituição escolar em uma sociedade moderna em contínua transformação”. (apud Benavente, 1980: 20). Como se pode perceber, a escola comete dois grandes equívocos: por um lado, esquece que cada indivíduo possui sua própria história que o distingue dos outros; por outro, ela fecha os olhos para as desigualdades e em um processo injusto, iguala a todos com um só discurso massacrando experiências, vivências, aptidões, desejos, vontades e sonhos...

Conforme Barthes (1978), o discurso da arrogância não é assumido apenas pelos porta-vozes do sistema, mas se inscreve, protênico e inerradicável no próprio mecanismo da língua. O poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas

modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo. O autor chama de discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele cujas ações, pensamentos, gestos são categorizados sob esta rubrica.

A escola, enquanto instituição social, não está infensa ao modo de funcionamento da sociedade. O poder, nos seus tentáculos de medusa, imiscui-se em cada ação da escola e na escola. Os sujeitos da relação pedagógica agem marcados pelo que sendo exterior à escola, nela se interioriza em face dos “capitais” culturais e lingüísticos escolarmente rentáveis (Soares, 1986). Segundo Baudelot e Establet é um absurdo perguntarmos “o porquê” das desigualdades na escola, visto que a desigualdade é o fundamento da sociedade capitalista e que as duas funções essenciais da escola, para reproduzir e conservar a estrutura de divisão de classes, são as de contribuir para reproduzir materialmente a divisão em classes (diferente formação profissional) e contribuir para impor as condições ideológicas das relações de dominação e de submissão entre as duas classes antagônicas: burguesia e proletariado (apud Benavente, 1980).

Por outro lado, observa-se o artificialismo das aulas de língua portuguesa onde, na maioria das vezes, esquece-se de que a linguagem é, sobretudo, “um lugar de interação humana” (Geraldi, 1984) e que, através dela, os falantes e ouvintes se envolvem no círculo da troca de impressões, afetos e relações comunicativas. Dessa maneira, em sala, “a interlocução parece simulada” (Geraldi, 1984). O professor ensina as regras – o aluno decora-as. Tudo reflete uma estaticidade, como se a língua não estivesse sempre em processo de constituição.

É interessante lembrar que a sociedade se constitui nas relações sociais e comunicativas, por isso necessário se faz que o professor de língua portuguesa priorize a interação em suas atividades de sala e proporcione atividades que permitam lidar com a língua e com o mundo como forma de liberar idéias para que, assim, o aluno possa ter um discurso que, constituído coletivamente, o distinga dos demais, que o faça reconhecer-se como sujeito social e possa levá-lo a posturas e a opiniões entre aqueles que circulam no mundo social. É evidente que, para que isso aconteça, o professor de língua materna deve usar determinada estratégia e,

em sala, dar continuidade a esse processo do relacionar-se homem-mundo. Se for criado, em sala, um ambiente lingüístico menos fictício, o aluno perceberá que o ato de se expressar pode levá-lo a criar situações e expor idéias.

Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus.

Tempo de absoluta depuração.

Tempo em que não se diz mais: meu amor.

Porque o amor resultou inútil.

E os olhos não choram

E as mãos tecem apenas o rude trabalho.

E o coração está seco.

.....

(Drummond)

Na história, observamos que a construção da individualidade se faz no jogo de submissão a um sistema e, o impedimento de falar, de expor idéias, refletir sobre vontades, de reconhecer o que se diz, de caracterizar vontades e desejos mostra neste jogo a existência de submissão e de resistência. Encurvado e pressionado pelas forças opressoras, o homem repete o já dito – em um exercício que dá às expressões formuladas uma falsa impressão de liberdade. Sabemos, pela análise da história, que o sujeito é fabricado historicamente. Foucault procurou mostrar que o poder se inscreve em certos aparelhos disciplinares pelo viés dos mecanismos individualizadores contribuindo então para “fabricar”, como ele diz, um certo tipo de “individualidade”... o indivíduo aparece como transparente, mensurável, no limite até modificável. (Haroche, 1985: 19.)

Segundo Foucault, o caráter celular das disciplinas isola os indivíduos e ao mesmo tempo determina-os, pois o poder, segundo ele, responde manifestadamente aos imperativos da produção: a disciplina fabrica os indivíduos, a “intercambialidade” destes torna-se sua marca específica. Esta aparece como a expressão de uma exigência que substitui a idéia de um território fixo, que outrora definia o indivíduo pela idéia de comparação, de avaliação, de classe, de lugar que se ocupa em uma classificação.

Trabalhando nas relações entre o poder, o texto da lei, a instituição e o indivíduo (privilegiando a noção do sujeito, mais do que a de indivíduo), Poulantzas evoca, no campo do político e do ideológico, o processo de isolamento do indivíduo pelo poder. Quanto a Legendre, ao estudar o funcionamento das instituições à luz da psicanálise, sublinha a passividade do sujeito, que se torna assim verdadeiramente um objeto de troca. Pêcheux, enfim, procurando aprofundar as relações entre a ideologia e os mecanismos do discurso, descobre a intercambialidade do sujeito, que ele explica pela existência de uma relação da simulação constitutiva entre a “sanção jurídica” e a “dedução lógica”. Essas análises se seguem a pacientes e minuciosos estudos sobre a relação do indivíduo com o Estado, sua especificidade na história do direito canônico, as relações entre a semântica, a retórica e a ideologia. Cada uma, à sua maneira, procura destacar um fato essencial: o poder, o Estado, o direito, coagem o sujeito, insinuam-se nele de forma discreta; todos tornam-se claros processos que derivam de uma técnica particular de poder que Foucault, em um dos últimos textos, designa como sendo de “governo pela individualização”. Uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade. Aprisionamento da identidade que é obrigatoriamente exibido por cada um..(Haroche,1985: 20–21).

A essa necessidade de individualizar em função da própria punição, contraditoriamente alia-se a possibilidade – mesmo que remota – do indivíduo como agente e construtor de sua própria vida, nos limites sempre ultrapassáveis das imposições sociais. Como aponta Possenti: (1988) “a estrutura não é sem frinchas”.

Neste contexto, a instituição escolar com toda sua ortodoxia de culto pela linguagem clara, concisa, objetiva, determinada, principalmente, em se tratando de textos dissertativos, acaba pela própria exigência que faz apontando para o que efetivamente circula, em seu interior, nas falas dos alunos: a linguagem que ela se propõe a corrigir, mas não apresenta o que é para ela o ideal de linguagem.

A condenação de textos subjetivos por levarem a significações vagas, indecifráveis, nebulosas, ambíguas mostra a sua existência e um outro modo de funcionamento da linguagem e do discurso. Notem-se, por exemplo, as considerações abaixo:

Se é verdade que a clareza das idéias está intimamente condicionada à clareza e precisão da expressão, tanto mais é verdade que sem clareza de idéias não há possibilidades de clareza de expressão. Não há palavras que expressem idéias indistintas e confusas. A condição primeira e indispensável de uma boa redação é a clareza e precisão das idéias. Saber-se-á como expressar adequadamente um pensamento, se for claro o que se desejar manifestar. Em outros termos, o redator, antes de iniciar a redação, deve ter assimilado o assunto em todas as suas dimensões, no seu todo como em cada uma de suas partes. A redação é sempre uma etapa posterior ao processo de idéias. (Salvador, 1986: 20).

A mesma concepção de uma linguagem transparente se encontra em Kaspary (1975: 25). Segundo este autor, para que a redação alcance melhor seu objetivo, para que cumpra sua tarefa de comunicação eficiente, é necessário que ela possua certas qualidades básicas, que se podem resumir nas seguintes:

a) Objetividade

O Estilo é objetivo quando quem escreve se esquece de si mesmo e procura dar uma impressão exata das coisas. Deve-se pois, evitar o subjetivismo, isto é, a projeção do redator diante da mente do destinatário. Ser objetivo exige que se coloque uma coisa depois da outra, evitando-se o supérfluo, quer dizer, tudo quanto possa dificultar a marcha do pensamento. Que não se diga mais do que deva ser dito, dizendo-o com exatidão. Já passou a época dos que, ao escrever, se escutam deslumbrados, sem pensar em quem irá lê-los.

b) Concisão

A concisão é, segundo Albatar, *"a arte de encerrar um pensamento no menor número possível de palavras"*. Consiste em apresentar exatamente as idéias que se pretendem comunicar, com aquelas palavras expressões que sejam necessárias ao seu perfeito entendimento.

c) Clareza

A clareza consiste em expressar exatamente um pensamento ou emoção. O estilo é claro quando o pensamento de quem escreve penetra sem esforço na mente do leitor. Para a clareza muito concorre a concisão. Ademais, para consegui-la, convém, principalmente, evitar as ambigüidades (possibilidades de duplo sentido), a quebra da ordem lógica e o excesso de entrecruzamento de aspectos, fatos ou opiniões no mesmo período. Não podem ser claras frases que pareçam labirintos ou centopéias.

d) Precisão

A precisão é a qualidade do estilo pela qual não devemos empregar senão os termos necessários à enunciação das idéias, abreviando a expressão, de feição tal que seja cópia fiel do pensamento que intentamos traduzir.

Observem abaixo novamente a mesma concepção de linguagem exposta nos textos do livro *Redação do vestibular* Macedo (1976: 25).

a) Clareza

Consiste na manifestação do pensamento de maneira acessível. O leitor não deve ler duas vezes para compreender. A linguagem precisa ser fácil. As idéias devem 'saltar aos olhos' do leitor.

Inimigos da clareza são os períodos longos, tão encontrados nas redações escolares. Constantemente surpreendemos períodos de 15 a 20 linhas. Além de cansativos, obscurecem e confundem as idéias. A estes aconselhamos: usem e abusem do ponto final.

b) Precisão

É o emprego de palavra ou expressão adequada. O aluno deve esforçar-se para encontrar termos "próprios", que definam clara e eficientemente a idéia. A impropriedade é defeito grave que denota, entre outras coisas, pobreza de vocabulário. É preciso ver se são vulgares ou se envolvem duplo sentido; se se ajustam à simplicidade ou dignidade do assunto; e, por fim, se não existe outra que interpreta a idéia com mais clareza e vigor.

c) Concisão

O pensamento deve ser expresso com o menor número de palavras possível. O que é desnecessário deve ser eliminado. Enquanto a concisão dá ênfase ao estilo, a prolixidade o enfraquece. São muito comuns as longas explicações, às vezes de pormenores insignificantes. O aluno, ora por não ter-se expressado bem, ora para disfarçar a falta de idéias, apela para um "isto é", "ou melhor", "vale dizer", palavras explicativas condenáveis numa redação.

Como se pode perceber, os manuais de redação exigem clareza, concisão, objetividade como elementos indispensáveis ao bom texto. Fica claro que

nesses manuais de redação a linguagem não pode apresentar vaguidades, implícitos, ambigüidades. O sujeito deve, sobretudo, mostrar-se transparente. Alguns persistem na ilusão de que textos, assim produzidos - com objetividade e precisão - possuem uma, apenas uma leitura. Não há, segundo os autores, possibilidades de divagação - dupla interpretação. O texto tido como ideal pela escola, modelo de concisão, de precisão, de clareza e de objetividade, parece não ser um texto para ser lido por alguém (para ser completado por alguém). O texto ideal basta a si mesmo, por isso - como acreditam - é passível de uma só leitura, de uma só interpretação. E toda a preocupação da escola com este texto se pauta na ordenação correta e coerente das orações - na precisão das idéias - no vocabulário (cuidadosamente selecionado) e quase sempre pré-escolhido (palavras usadas e consagradas como bonitas e sóbrias) enfim o que menos se leva em conta é a possibilidade de diferença, do acontecimento do sujeito. Este é, obrigatoriamente mascarado, oprimido, apagado e, em seu lugar, está o texto pelo texto. Para a escola, o importante é o modelo consagrado, modelo imposto por uma determinação Poder/Estado/Escola/Professor.

Percebe-se claramente que a insistência nesse modelo, que busca incessantemente o texto preciso, supostamente "uno", com uma única interpretação, é uma forma ideológica de limitar a circulação social de sentidos, ordenando o discurso e evitando confrontos de sentidos em um meio social que se quer construir como governável pela limitação e pela substituibilidade de um pelo outro, já que um e outro são sempre o mesmo. A perspectiva que iluminará nosso trabalho vai em sentido contrário, por não considerarmos a língua um sistema fechado, acabado, determinado, mas um produto histórico e por isso mesmo flexível, constituído ao longo dos processos interativos, consideramos que cada texto completa-se na sua relação com o leitor, pois:

A palavra dirige-se a um interlocutor, ela é função da pessoa desse interlocutor, variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social. Não pode haver interlocutor abstrato, não teríamos linguagem comum com tal

interlocutor, mesmo no sentido próprio nem no figurado. (Bakhtin, 1981: 112).

Se, como Bakhtin (1981) diz, a palavra "serve de expressão de um em relação ao outro", se "a palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros". Se "ela apóia sobre mim em uma extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor", como podemos, então, produzir na escola um texto onde não existe, de fato, um locutor e um interlocutor? Se o texto, de fato, é um território comum do locutor e do interlocutor, sua composição nunca se conclui, pois o texto só é possível em uma situação de interação vivida e experimentada.

Segundo Geraldi (1994: 3):

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sónica necessária.

Na escola há um gênero fabricado, um gênero forçado/falseado que leva em consideração apenas um sentido das interações homem/mundo – homem/homem, pois o destino dos textos produzidos no seu interior esgota-se no círculo fechado da própria relação pedagógica. Na escola, fabrica-se um discurso que, na verdade, não envolve locutor/interlocutor, finge-se um discurso de criação – mas o que se tem, de fato, é um discurso que unifica, coisifica, iguala a todos. Sabe-se que o poder de criar e fazer-se diferente, incomoda um sistema de produção que fabrica em série, o qual exige que todos escrevam da mesma maneira e que não sejam sujeitos, de fato, de suas produções, mas que sejam, antes de tudo, o mesmo

– o repetidor. Será esse o motivo que faz com que as nossas escolas fujam dos textos poéticos? A escola estaria fugindo do leitor ideal?

O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.

Uma frase? Que digo? Uma palavra!

O cronista escolheria a palavra do dia:

“Árvore”, por exemplo, ou “Menina”.

*Escreveria essa palavra bem no meio da página,
com espaço em branco para todos os lados, como
um campo aberto aos devaneios do leitor.*

Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.

Sem mais nada.

Até sem nome.

Sem cor de vestido nem de olhos.

Sem se saber para onde ia...

Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor!

Pois bem sabeis que arte é sugestão...”

(Quintana, *Porta Giratória*. São Paulo:
Globo, 1983: 83)

Em uma passagem da obra *São Bernardo* de Graciliano Ramos (1983: 8-9), a personagem Paulo Honório encomenda uma história, descreve aquilo que pretende como texto e seu modo de composição. O resultado, no entanto, mostra que o texto não pode ser *a priori* definido, a não ser que se desista de antemão de ter, no final do processo, um texto legível:

Antes de iniciar este livro, imaginei construí-lo pela divisão do trabalho. Dirigi-me a alguns amigos, e quase todos consentiram de boa vontade em contribuir para o desenvolvimento das letras nacionais. Padre Silvestre ficaria com a parte moral e as citações latinas; João Nogueira aceitou a pontuação, a ortografia e a sintaxe;

*prometi ao Arquimedes a composição tipográfica; para a composição literária convidei Lúcio Gomes de Azevedo Gondim, redator e diretor do **Cruzeiro**.*

A princípio tudo correu bem, não houve entre nós nenhuma divergência. A conversa era longa, mas cada um prestava atenção às próprias palavras, sem ligar importância ao que o outro dizia. Eu por mim, entusiasmado com o assunto, esquecia constantemente a natureza do Gondim e chegava a considerá-lo uma espécie de folha de papel destinada a receber as idéias confusas que me fervilhavam na cabeça.

*O resultado foi um desastre. Quinze dias depois do nosso primeiro encontro, o redator do **Cruzeiro** apresentou-me dois capítulos datilografados, tão cheios de besteiras que me zanguei:*

– Vá para o inferno, Gondim. Você avacalhou o troço. Está pernóstico, está safado, está idiota. Há lá ninguém que fale dessa forma!

Na verdade, o texto deve nascer a partir da interação pretendida pelo locutor com seu possível leitor, interação em que compartilham o vivido/o experimentado. Como diz Geraldi (1991), a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, carrega cada expressão a história de sua construção e de seus usos. Por isso, a cada uso há um retorno de história e uma história que se faz no presente. Um exemplo claro da necessidade de interação com o texto acontece na poesia, onde os vazios e os brancos reclamam a presença de um leitor interativo que traga a sua história para dar vida e significação ao texto poético. A linguagem poética reclama a participação efetiva do leitor, por isso torna-se impossível prever antes da interação do autor/leitor qual é a história do texto. O texto poético, por sua abertura, deixa ampla liberdade para que o leitor junte a sua história à história do autor, traga a sua experiência, exponha-se, interagindo cooperativamente no ato da leitura.

1.2 A poesia: uma linguagem indeterminada – a possibilidade de muitas leituras

Contrapondo-se à objetividade, à precisão e à clareza, a poesia existe e percorre muito mansamente a escola. Seus espaços vazios, seus implícitos, sua vaguidade assustam aqueles que estão habituados a uma mesma linguagem e a um mesmo sujeito. A escola nega-a, às vezes, fazendo dela (que é um espaço aberto para a criação) um instrumento de uma só leitura, de uma só interpretação. O momento de identificação do sujeito (nos espaços de vaguidade) é novamente proibido e a instituição escolar aniquila a linguagem poética fazendo dela um instrumento também opressivo, incapaz muitas vezes de despertar no leitor a ânsia de buscar, por si mesmo, o significado das amplitudes e dos vazios. E a poesia mascarada serve novamente a um sistema, a um gênero escolar que despreza as experiências do vivido. Quando a poesia está presente, mais uma vez despreza-se e aniquila-se a capacidade do leitor de buscar a “expressão-compreensão” e trazer as suas “contrapalavras”, “para articular e rearticular dialogicamente o que se apreende com as mediações do que antes já fora aprendido”.(Geraldi, 1994).

Levar em conta a interação leitor-texto para discutir Literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da Literatura na vida escolar, uma vez que a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço. Tais atributos tornam a leitura escolar bastante afastada da individualidade, solidão e gratuidade que caracterizam a leitura prevista pelas teorias da Literatura que desconsideram em suas reflexões, as condições institucionais nas quais ocorre a leitura dos textos de cuja literariedade elas se ocupam.

As teorias da Literatura imanente, no entanto, não podem ser inteiramente descartadas: elas viabilizam a sistematização da leitura, tão essencial para os trabalhos coletivos e dirigidos como é o da leitura que a escola patrocina. Por outro lado, são as mesmas teorias

que permitem a identificação de elementos que, latentes no texto, se atualizam mediante a leitura.

Não é, entretanto, qualquer leitura nem qualquer leitor que atualiza essa virtualidade, tampouco a virtualidade do literário se atualiza da mesma forma em diferentes leitores ou diferentes leituras de um mesmo leitor. A atualização da literariedade em latência depende de certa interação do texto com cada um dos seus leitores. É assim que, embora as teorias da imanência e da objetividade da literariedade não sejam suficientes, nem por isso elas deixam de levantar elementos fundamentais para uma teoria que concebe leitura como interação. (Lajolo, 1993: 43-44)

Embora consideremos que a leitura seja um processo de interação triádico, em que se encontram autor e leitor mediados pelo texto (e este por seu turno marcado por seus portadores), ao se contrapor à leitura tal como professada na escola assumindo-a como uma interação diática texto-leitor, Lajolo aponta já para as questões da especificidade do texto literário, um trabalho com a linguagem que se realiza pela exploração de potencialidades significativas do próprio material – a língua – com que se constrói o objeto estético, no caso, o texto literário. Do ponto de vista da natureza da linguagem, em que o imanente é seu processo criador, (Franchi, 1977) em que a dialogicidade exige palavras e contrapalavras, (Bakhtin, 1981) não há diferença entre os usos ordinários e usos estéticos da linguagem. Do ponto de vista do trabalho que se realiza em cada um destes usos, no entanto, há uma diferença fundamental: enquanto no discurso ordinário os recursos expressivos são postos a trabalhar para determinar o sentido no acontecimento interativo, no discurso literário os recursos expressivos trabalham em sentido inverso, explorando-se a natureza de sua indeterminação para abrir e fazer circular novos sentidos. Entre esses usos estéticos, a poesia é precisamente o lugar privilegiado deste trabalho sobre a indeterminação para produzir as vaguidades, o heterogêneo, o estranhamento, de modo que a mesma palavra, o mesmo recurso expressivo, retornando como mesmo, se faz outro; reconhecido pelo leitor, se faz, com contrapalavras, múltiplo.

Com isso, o discurso literário abre espaço, de um lado, para a “co-enunciação” do leitor; por outro lado, para a circulação de novos sentidos em uma sociedade que se organizou para homogeneizar a fim de ordenar, subjugar, e se auto-reproduzir. Para abrir o espaço ao leitor, a poesia constrói vários recursos e várias estratégias que a escola definitivamente não considera – o trabalho especial da linguagem poética é quase sempre desconsiderado e a riqueza dessa linguagem é esquecida ficando as análises interpretativas escolares restritas às mesmas práticas aplicadas a um texto comum.

1.3 A propósito da linguagem e do texto poético

Ao relacionar-se com o mundo, o homem – ser social – se constitui. E nesse constituir-se interage com os objetos do mundo, com a natureza, com o outro homem. A interação verbal é concretizada através de diferentes tipos de textos que resultam de uma prática social e histórica: quanto mais complexa for a sociedade, diferentes formas de texto surgem para suprir as necessidades do homem – que seguindo o eixo do tempo e do espaço na história – atualiza e ao mesmo tempo diversifica seu discurso. Em cada época, o homem é marcado pelos vários discursos que circulam em seu tempo – mas estão, sobretudo, marcados pelos discursos de outrora (sempre renovado) que ecoam de geração em geração e circulam e se presentificam nos mais variados gêneros. Embasado nessa heterogeneidade discursiva que se faz presente através da influência do passado, Bakhtin (1992: 281) propõe a seguinte classificação dos discursos:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem

em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo).

A distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. Só com essa condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais. Tomar como ponto de referência apenas os gêneros primários leva irremediavelmente a trivializá-los (a trivialização extrema representada pela lingüística behaviorista). A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema de correlação entre língua, ideologias e visões do mundo).

É interessante observar que na classificação entre gêneros primários e secundários, Bakhtin esclarece que os gêneros primários interpenetram e participam da formação dos gêneros secundários, mas quando isso acontece, segundo ele, adquirem um caráter especial: perdem sua relação com a realidade e com os enunciados cotidianos. A linguagem poética, pertencente ao gênero secundário, embora busque representações do real, quase sempre utiliza esse real (mundo objetivo) para projetar uma supra-realidade ou sonho. O homem – sujeito da história e modificador da realidade – em seu diálogo constante com o mundo – sofre impactos diante dessa realidade e dessa história. Ele transforma, muitas vezes em poesia, o que lhe parece conflitante, o que lhe parece mordaz, e assim vestida de magia a palavra/poética pode cantar a realidade, mas pode também cantar a música dos sonhos...ou gritar e denunciar uma sociedade injusta. Dessa maneira na poesia, a palavra é capaz de fugir do dogmatismo para os campos que a palavra outra, fria e objetiva, não alcança. Carregada de metáforas a palavra é capaz de penetrar em mundos antes proibidos pelo sistema. Adorno (1967) em seu *Discurso sobre Lírica y sociedade* comenta: "(...) as obras de arte são exclusivamente grandes pelo fato de deixarem falar o que a ideologia oculta. Queiram ou não, sua consecução, seu êxito como obra de arte, leva-as além da consciência falsa". É bem certo que a poesia é sempre o resultado da interação do homem com a sociedade, com o seu tempo e é fácil encontrar nela o resultado desse conflito social, torna-se por isso hoje impossível separá-la das manifestações sociais do seu tempo, pois a linguagem poética apresenta seus estranhamentos e suas peculiaridades – e todos esses recursos estéticos são móveis e oscilam de acordo com o seu tempo e a sua realidade. Bakhtin (1981) relacionando o homem em interação com o seu tempo acrescenta: "O ato humano é um texto em potencial. O texto é o reflexo subjetivo de um mundo objetivo, é a expressão de uma consciência que reflete algo sobre a realidade objetiva; sua mais profunda compreensão depende da interação que o texto estabelece com o contexto dialógico do seu tempo". A relação da poesia com a história é também explicada por Octávio Paz (1970: 188).

Vistas desde el exterior, las relaciones entre poema e história no presentan fisura alguna: el poema es un producto social. Incluso

quando reina la discordia entre sociedad y poesia (...) y la primera condena al destierro a la segunda, el poema no escapa a la história: continua siendo, em su misma soledad, um testimonio histórico.

As relações do homem com a arte foram, principalmente, estudadas por Benjamin (1991) que apresenta uma reflexão sobre o empobrecimento da experiência na época moderna, fazendo uma análise da estreita relação existente entre as transformações técnicas da sociedade e as modificações da percepção estética, mostrando as múltiplas conseqüências do capitalismo na vida do homem moderno contemporâneo. Segundo o autor, o capitalismo introduz a extinção progressiva da experiência e, ao mesmo tempo, propicia a intensificação das situações de choque em diferentes domínios. Com isso, uma nova sensibilidade é introduzida; a experiência é substituída por um tipo de sensibilidade coletiva que se expressa como vivência. Isso quer dizer que, pelo convívio sistemático com as situações de choque no mundo moderno, a instância psíquica encarregada de captar e absorver o choque predomina sobre as instâncias encarregadas de armazenar as impressões na memória.

Benjamin (1991) quer mostrar como as condições de produção e as transformações técnicas na sociedade capitalista se incorporam às diferentes áreas do fazer e do sentir, marcando, de forma decisiva, não só a própria cotidianidade da existência humana, mas deixando, também, marcas nos modos de expressão cultural e nos modos de percepção estética do homem no mundo moderno. Ele remete à vivência de choque que o homem moderno enfrenta como transeunte na multidão. Na esfera do cotidiano, o choque é uma realidade sem escapatória para o homem que enfrenta as multidões nas grandes cidades. Os mesmos gestos repetitivos, carentes de sentido, reaparecem na rua. A cidade exige do passante uma atenção aguçada, pois só assim ele pode se proteger dos perigos e das ameaças múltiplas a que está sujeito. É na poesia de Baudelaire, totalmente estruturada por essa experiência, que Benjamin descobre uma forma sutil de resistência ao progresso devastador desenvolvendo, a partir dela, uma compreensão poética e profunda da íntima relação existente entre a imagem do choque e o contato com as massas urbanas no período de consolidação do capitalismo.

*A sarjeta, leito fúnebre, por onde se vão as repugnâncias,
 Carrega em efervescência os segredos dos esgotos;
 Fustiga cada casa com seu fluxo deletério,
 Corre a amarelar o Sena que adultera,
 E apresenta sua onda aos joelhos do passante.
 Cada um, nos acotovelando sobre a calçada escorregadia,
 Egoísta e brutal, passa e nos enlameia,
 Ou, para correr mais rápido, distanciando-se nos empurra,
 Em toda parte, lama, dilúvio, escuridão do céu:
 Negro quadro com que teria sonhado o negro Ezequiel!*

Baudelaire in Benjamin (1991: 224.)

Como seus contemporâneos, Baudelaire também está exposto à realidade do choque mas, diferentemente do homem comum, encontra uma maneira de reagir à atrofia da experiência, por meio da categoria do **spleen**. O **spleen**, como diz Ruanet (1981) é aquela forma específica de **taedium vitae** que reconhece a experiência como irrecuperável e, em vez de recriá-la artificialmente, transforma essa perda na própria matéria de sua reflexão. Por meio do **spleen**, o poeta consegue refletir sobre o empobrecimento da experiência, o esvaziamento da memória e a reificação da vida cotidiana. Entretanto, o homem das multidões – o passante – não tem energia para a reflexão. Totalmente concentrado na interceptação do choque e atento aos perigos imediatos do meio circundante, ele reage como um autônomo, seu comportamento privilegia a vivência em detrimento da experiência. Deixando-se conduzir pelo ritmo da massa, o homem moderno é obrigado a caminhar por um tempo que está reificado e que faz dele um objeto sem memória e sem história.

No poema de Drummond, pode-se perceber esse tédio que o atual estágio da civilização impõe. O homem está quase sempre só, quase sempre submerso na multidão que lhe retira o poder de mover-se, de individualizar-se, sem consciência do real, levado por uma massa opressora, por um jogo tecnológico que reifica o homem – alguns (entre eles os poetas) conseguem reagir a esse estado de

opressão e, provocados pelo **spleen**, conseguem refletir sobre a sua vivência e transformar o conflito em poesia.

“O BOI”

Ó solidão do boi no campo
ó solidão do homem na rua!
Entre carros, trens, telefones,
entre gritos, o ermo profundo.

Ó solidão do boi no campo,
ó multidão sofrendo sem praga!
Se há noite ou sol, é indiferente,
a escuridão rompe com o dia.

Ó solidão do boi no campo,
Homens torcendo-se calados!
A cidade é inexplicável
e as casas não têm sentido algum.

Ó solidão do boi no campo!
O navio-fantasma passa
em silêncio na rua cheia.
Se uma tempestade de amor caísse
As mãos unidas, a vida salva...
Mas o tempo é firme. O boi é só.
No campo imenso a torre de petróleo.

Drummond (1942)

Como se pode perceber, o texto poético, utilizando-se de recursos lingüísticos, consegue expandir através dos versos o impacto frustrante do mundo

moderno. Segundo Cândido (1992) é possível estudar o texto literário levando-se em conta o seu vínculo com as motivações exteriores, provindas da personalidade ou da sociedade, entrando pela constituição do discurso, desmontando-o como se a escrita gerasse um universo próprio ora reforçando, ora atenuando a sua similitude com o mundo real; ora garantindo o nexo com o mundo, ora alterando este nexo.

Para Cândido (1992), esse processo de desfazer a semelhança com o mundo pode se dar de duas maneiras: a) pela substituição convencional; b) pela substituição anti-convencional. A Literatura, em suas fases de transformação, trabalha com a segunda modalidade, enquanto que em suas fases estáveis predomina a primeira modalidade. E a verificação básica a este respeito é que o autor pode manipular a palavra em dois sentidos: reforçando ou atenuando a sua semelhança com o mundo real. No caso do poema, Drummond atenua sua semelhança com o mundo real, ao mesmo tempo em que, mostra-nos a solidão do homem moderno.

Ó solidão do boi no campo,
ó solidão do homem na rua!
Entre carros, trens, telefones,
entre gritos, o ermo profundo.

A similitude com o mundo evidencia-se pela referência à solidão do boi no campo, para no verso seguinte remeter, em uma mesma fórmula, à solidão do homem; o boi no campo e o homem na cidade – a solidão aparece nos dois eixos na cidade/no campo – um bando na cidade/ um bando no campo.

Nos dois últimos versos também há similitude com o real “Entre carros, trens, telefones, entre gritos, o ermo profundo”. Mas o que está, às claras, e o que se percebe de imediato é que a linguagem do poema está carregada de certa indignação diante de um modelo de sociedade que constrói um homem isolado em si mesmo – enclausurado no sistema que o faz distante do outro, embora o outro seja, na verdade, a sua própria “completude”. Em uma das muitas leituras possíveis, concedidas à interpretação do leitor nos brancos e nos vazios do texto, é possível, em um encontro de experiências, perceber uma profunda análise do modelo

moderno onde o homem não passa de uma réplica da máquina, em que pouco importam relações afetivas, relações de solidariedade, ou ainda relações de interdependência constitutiva, sem o que jamais teria sentido a existência de um homem. Construído na história e construindo a história, o homem cria muitas vezes um espetáculo contra si mesmo – mas... ferido por sua própria ação – paciente de um processo de destruição, o homem rebela-se, denuncia e volta, assim, à posição de sujeito da história. A poesia, por suas peculiaridades, pela fuga ao que é convencional enquanto linguagem, é um lugar privilegiado para o homem se manifestar enquanto sujeito capaz de construir-se, construindo o outro e deixar passar, por universos próprios de significação, as angústias, os conflitos e as inaptações tão comuns em uma sociedade onde, metodicamente, comportamentos se repetem. Fora de sua própria cultura, remanejado dos seus próprios sonhos, o poeta moderno mostra, nos vazios e nas múltiplas vozes, o encontro-diálogo entre si e o mundo e entre seus contemporâneos.

Em outros versos de Drummond¹, também estão presentes o convite à solidariedade, à união, ao encontro das incompletudes dos corpos e das almas – condição indispensável à sobrevivência humana – como acontece, por exemplo, no poema “Mãos dadas”, quando este afirma: “O presente é tão grande não nos afetemos não nos afetemos vamos de mãos dadas...” e logo em seguida, no mesmo poema, ele se auto-anuncia um poeta presente na história – “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente”.

No poema “O boi”, com base nos ensinamentos de Cândido (1992), a linguagem mostra o liame com o mundo, nas demonstrações afetivas do autor com o inconformismo das conturbações sociais. O mundo desfeito pela remessa a fragmentos – carros, trens, telefones entre gritos, – é refeito pelo estranhamento da interpretação metafórica: “O ermo profundo” que remete à solidão – o homem está só, só como os bois no campo.

A solidão do boi no campo é análoga à solidão do homem na cidade. De um lado garante-se aqui o nexos com o mundo, mas ao mesmo tempo rompe-se com ele, porque “o boi” deixa de ser boi para ser o próprio homem e o campo deixa de ser “campo” para ser a própria cidade. Na verdade, é o homem e não o “boi” que

¹ Andrade, Carlos Drummond de (1940). *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Irmãos Piaget.

sofre as pressões de uma civilização que lhe impõe regras de uma vivência solitária na multidão. É o homem que está muitas vezes sem consciência da solidão moderna que lhe corrói a experiência, deixando-o alheio a tudo. E o homem, aos bandos como animais (bois), torna-se indiferente se há “noite” ou “sol.” (Aqui também garante-se o nexa com o mundo, mas rompe-se com esse nexa porque “noite” ou “sol” não são exatamente “noite” ou “sol”, entretanto podem ser noite e sol ou alegrias e tristezas). Como se pode perceber as outras estrofes do poema continuam com o mesmo mecanismo de construção:

Ó solidão do boi no campo!
 O navio-fantasma passa
 em silêncio na rua cheia
 Se uma tempestade de amor caísse!
 As mãos unidas, a vida salva...
 Mas o tempo é firme. O boi é só
 No campo imenso a torre de petróleo.

Nos três primeiros versos nota-se novamente a construção de imagens e metáforas que, claramente, reforçam a presença do poético.

Ó Solidão do boi no campo !
 O navio fantasma passa
 em silêncio na rua cheia.

Não seria “o navio fantasma” o homem desfigurado pela própria solidão? O homem que passa só – silencioso, retraído pela massa humana desconhecida em seu redor? O homem retraído, reificado? mudo?

Parece-nos na última estrofe que “Se uma tempestade de amor caísse”, “As mãos unidas, a vida salva...” das múltiplas leituras possíveis entre os brancos e os estranhamentos da linguagem poética, o autor parece apontar a saída para o “boi-homem” abandonar a solidão, “As mãos unidas” (que na verdade deixam de ser “mãos unidas” em seu sentido literal para indicar união, a confraternização, a

busca do outro). “Mas o tempo é firme: o boi é só” – onde tempo também não é exatamente tempo, mas um dado sistema que impõe linhas de conduta, que exige formas de comportamento e não há como fugir aos parâmetros impostos pela sociedade. Finalmente: “No campo imenso a torre de petróleo”. Torre como isolamento; petróleo como símbolo de energia extraída da torre para movimentar um mundo sem espaço/tempo de experiência.

Como o texto poético é passível de muitas leituras, esse texto poderá ser desdobrado em muitos outros, embora esteja de uma certa forma criticando uma dada realidade a partir de objetos dessa mesma realidade e engajado na reflexão aponta para uma certa leitura, não uma leitura fechada – permite que a cada processo de interação que se dá com o texto, o interlocutor possa reconhecer no dito, contornos do não dito e dessa forma fazer vários “encontramentos e descobrir a circulação de sentidos, pois a incompletude faz a dinâmica desta circularidade – desses sentidos em constante mutação. Cândido (1992) refletindo sobre o fazer literário afirma:

Neste processo de desfazer a realidade o mundo se vai desfigurando e o objeto referido pela palavra parece passar dele para dentro do discurso. Aparentemente, não é mais o mundo, é outra coisa, que parece não existir fora dos limites do texto.

Para obter este efeito, o escritor pode recorrer a diversos meios. A sua finalidade é encontrar recursos para dar realce ao discurso, no campo sonoro ou no campo semântico, sendo certo que as modificações ou singularidades no campo sonoro têm um poder singular de conferir toques semânticos. No texto *Tecendo a Manhã*, de João Cabral de Melo Neto, a relação com o mundo é estabelecida por meio das palavras **galo, manhã, fios, sol, teia, toldo, tecido, tela, luz, balão** etc., mas o texto desfaz tal semelhança quando o leitor, em seu esforço cooperativo, descobre o estranhamento e compreende que não se trata de objetos na sua literalidade: galo (ave), ou ainda de teia, toldo, tecido, tela, mas de uma série de mecanismos de repetição e troca que permite, no texto, que essas palavras assegurem, sobretudo, um entrelaçar de ações e trocas, próprias de uma vida em

sociedade . “de um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro” “e de outros galos que com outros galos se cruzem” .

“Tecendo a Manhã”²

Um galo sozinho não tece uma manhã
 ele precisará sempre de outros galos
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; e de um outro galo
 que apanhe um grito que
 um galo antes
 e o lance a outro; e
 de outros galos
 que com muitos galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo entre todos os galos.
 E se encorporando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

A seqüência sonora produzida pela dental /t/ “teia, tênue, tecendo, tela, toldo, todos, tendo” e a sibilante /s/ “sozinho, tece, precisará, esse, lance” e a reiteração de palavras do tipo **galo, lance, outro**, conferem ao texto o entrecruzar dos vozes tecidas pelos fios que se armam entre todos. Segundo Diana Luz Pessoa (1995), o poema aparece tal como Bakhtin o entende: tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às

² Melo Neto, João Cabral de (1920). *Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto*. 4ª ed. São Paulo: Global, 1994.

outras. Afirma-se o primado do intertextual sobre o textual: a intertextualidade não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva. Essa intertextualidade, conforme Bakhtin (1981), é antes de tudo, a intertextualidade das vozes que falam e polemizam no texto – principalmente poético – nele reproduzindo o diálogo com outros textos. Maingueneau (1982), ao estudar o discurso jansenista, define o texto com Bakhtin, como uma encruzilhada de trocas enunciativas que o situam na história e propõe, para seu exame, a determinação de um espaço de interação semântica que explique, ao mesmo tempo, os fundamentos dos discursos que dialogam e a relação polêmica existente entre eles. Se à leitura do texto *Tecendo a Manhã* ligarmos, como contrapalavras do leitor, um outro poema *A Vida*, nele reencontram-se recursos expressivos semelhantes, mas os dois poemas, cantando a vida de forma diferenciada, são movidos por seus diferentes “projetos de dizer”.(Bakhtin ,1981)

“ A vida”

Pulsar, mover contínuo, pulsante
 que pulsa o peito
 pulsa o pulso
 pulsa e repulsa o coração
 Neste pulsa pulsa pulsante
 a vida vai passando
 E o tempo pára
 E o coração não pulsa
 E pára o pulsa, pulsa, pulsante
 da vida
 Que um dia... acaba

Mendonça, (1980)

Ainda buscando Cândido (1992) como inspiração para análise do poema “A Vida”, pode-se dizer que o nexos com o mundo também está presente aqui através das palavras **coração, pulso, peito, tempo, vida**, mas essa relação se

desfaz quando o leitor, buscando a interação com o texto, se depara com um sistema sonoro provocado pela bilabial /p/ **“pulsa o peito, pulsa o pulso, pulsa e repulsa o coração”** que confere toques semânticos. O pulsar do coração, o pulsar da vida. De imediato “o pulsar” parece um pulsar biológico (do coração), em um segundo momento, parece que o pulsar não é o pulsar biológico (batidas do coração) mas “o pulsar” viver, o pulsar da vida ou ainda o pulsar agir ou o pulsar prazer. Há, como se pode perceber, no esforço interativo, dois momentos no poema: no primeiro momento a vida é latente (**bate forte, pulsa**), isso acontece nos seis primeiros versos; ao passo que nos últimos versos há elementos que negam o movimento da vida. Isso acontece quando nos deparamos com as palavras “pára” (negação de movimento), “não pulsa” (o coração não pulsa) que contrapõem às idéias presentes nos versos do primeiro momento (**pulsa o peito/ pulsa o pulso/ pulsa e repulsa o coração**).

Pode-se observar também a mudança do ritmo: no primeiro momento tem-se “mover contínuo, pulsante, passando” palavras que conferem ao leitor atento o movimento da vida, que está sempre em mutação. No segundo momento, aparece uma certa estaticidade, a negação do movimento “da vida que um dia... acaba...”. É claro que, para perceber ou analisar a geração de sentidos que circulam e deixam o leitor embebido pela beleza do poético é preciso, sobretudo, a interação com o texto. É preciso que o leitor penetre nas sutilezas da linguagem dos versos e cubra os brancos e as indeterminações com o sentido, só assim as incompletudes do sujeito e do texto poderão aparecer no outro texto (aquele nascido do encontro das diferenças existentes entre quem produz e quem lê).

Iser (1979) aponta para as diferenças do processo de interação quando ele se dá face-a-face e quando ele se dá na leitura.

Na relação diática, parceiros podem mutuamente se perguntar, de forma a saber se controlam a contingência ou se suas imagens da situação transpõem a inapreensibilidade da experiência alheia. O leitor contudo nunca tirará do texto a certeza explícita de que a sua compreensão é a justa. Além do mais, na interação diática, as réplicas de cada participante têm um fim determinado; em

consequência, elas se integram em um contexto de ações, que funciona como o horizonte da interação e muitas vezes como um *tertium comparationis*. Ao invés disso, falta à relação entre texto e leitor um quadro de referências semelhantes. Muito ao contrário, os códigos que poderiam regular esta interação são fragmentados no texto, na maioria dos casos, precisam primeiro ser construídos. Assim, pois, a finalidade e as condições diferenciam a interação entre texto e leitor de pressupostos importantes da interação diática. Contudo, esta carência é um traço decisivo para caracterizar-se a relação texto-leitor e oferece, neste ponto, um elo decisivo com a interação. Pois a relação interativa no mundo social deriva da contingência dos planos de conduta, i. e., da impossibilidade de experimentar-se a experiência alheia, e não da situação comum ou das convenções que funcionam apenas como reguladores, para a interação, da incontrolabilidade ou da inapreensibilidade da experiência alheia. Do mesmo modo são os vazios, assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo da leitura. Aqui como ali, esta carência nos joga para fora, ou seja a indeterminabilidade, ancorada na assimetria do texto com o leitor, partilha com a contingência – *nonada* (*no-thing*) da inter-relação humana – da função de ser constituinte da comunicação. Os graus de indeterminação da assimetria da contingência e *nonada* (*no-thing*) são portanto as formas diferentes de um vazio constitutivo, através do qual se estabelecem as relações de interação.

No poema *Tecendo a Manhã* e no poema *Vida*, os autores para romper com a realidade e criar um universo próprio da linguagem poética usam, sobretudo, a sonoridade. No poema *Tecendo a Manhã*, há aliteração do fonema /t/ e no poema *A Vida* há aliteração do fonema /p/ além de outros recursos como reiteração de verbos no caso **tecer**, **lançar**, **cruzar** no primeiro, para promover a progressão e sugerir ou evocar a troca, o entrelaçamento e a reiteração do verbo **pulsar** e **parar**, no segundo, para sugerir o estado latente da vida e depois a sua

cessação. Em ambos os poemas, os autores se utilizam do gerúndio para dar sonoridade, e idéia de ação continuada, por exemplo de um lado as palavras: **tecendo, incorporando, entretendo** e de outro, **passando, pulsando**. Esses são alguns dos recursos de que o poeta pode lançar mão para conseguir o seu intento de fugir da linguagem comum e criar um universo significativo próprio do texto poético, em geral, repleto de ambigüidades, cujas interpretações são ainda mais ampliadas em face das contrapalavras do leitor.

A ambigüidade é uma propriedade intrínseca, inalienável de toda mensagem centrada sobre si mesma, em suma, é um corolário obrigatório da poesia. Repetiremos, com Empson, que: "As maquinações da ambigüidade estão nas raízes mesmas da poesia". Não só a própria mensagem como também o destinatário tornam-se ambíguos. (Jakobson, 1970, apud Simon, 1978: 49)

Barthes (1953: 20) também ressalta na poesia moderna o poder inusitado da palavra, as múltiplas significações que podem ser conferidas aos signos que ficam livres do tradicionalismo rançoso da poesia clássica, rompendo com a natureza espontaneamente funcional da linguagem para deixar subsistir-lhe apenas os alicerces lexicais:

Na poesia a palavra explode acima de uma linha de relações esvaziadas: a gramática fica desprovida de sua finalidade, torna-se prosódia, não passa de uma inflexão que dura para apresentar a Palavra. A rigor, não se suprimem as relações; elas são simplesmente lugares reservados, são uma paródia de relações e esse vazio é necessário, pois cumpre que a densidade da palavra se eleve para fora de um encantamento oco, como um ruído e um signo sem fundo, como um furor e um mistério (...) nesse sentido pode-se dizer que a palavra é que é "a morada"; ela é implantada como uma origem na prosódia das funções, percebidas mas ausentes. Aqui, as relações fascina;

é a palavra que alimenta e satisfaz como súbita revelação de uma verdade; dizer que tal verdade é de ordem poética equivale apenas a dizer que a Palavra poética nunca pode ser falsa porque é total; ela brilha com uma liberdade infinita e prepara-se para resplandecer no rumo de mil relações incertas e possíveis. Uma vez abolidas as relações fixas, a palavra só tem um projeto vertical; é como um bloco, um pilar que mergulha num total de sentidos, de reflexos e remanescências: é um signo de pé. A palavra poética é, neste caso, ato sem passado imediato, um ato sem contornos, e que propõe apenas a sombra espessa dos reflexos de toda a procedência que lhe estão ligados. Assim sob cada palavra da poesia jaz um espécie de geologia existencial, onde se reúne o conteúdo total do Nome (...) o consumidor da poesia, privado do guia das relações seletivas, desemboca na Palavra, frontalmente, e a recebe como uma quantidade absoluta, acompanhada de todos os seus possíveis. Aqui a palavra enciclopédica contém simultaneamente todas as acepções. Ele realiza então um estado que só é possível no dicionário ou na poesia, onde o nome pode viver privado de seu artigo, reduzido a uma espécie de estado zero, mas preenche de todas as especificações passadas e futuras. Cada palavra poética constitui assim um objeto inesperado, uma caixa de Pandora de onde escapam todas as virtualidades da linguagem. Assim institui um discurso cheio de buracos e cheio de luzes, cheios de ausências e de signos supernutridos.

Sabe-se, porém, que muitos outros recursos são usados pelos poetas para constituir significados especiais. Possenti (1988) em notas sobre estilo literário, faz algumas considerações importantes sobre o poema *Cidadezinha qualquer* de Drummond:

Um homem vai devagar.
 Um cachorro vai devagar.
 Um burro vai devagar.

.....

Eta vida besta, meu Deus.

A idéia da monotonia da vida de uma cidade qualquer além de descrita, é reforçada pela sintaxe repetitiva dos três versos citados (e antes deles pela seqüência de três infinitivos num só verso). Evidentemente, o efeito não seria o mesmo se o poeta tivesse escrito "um homem, um cachorro e um burro vão devagar", embora a informação sobre a cena fosse exatamente a mesma. Mas, talvez não tivéssemos poesia, isto é esta duplicou a possibilidade de representação. Aliás, a repetição cansativa dos fatos triviais de uma cidadezinha destas pode ser ainda mais reforçada se pensar na estrutura do último verso. Em primeiro lugar, porque se trata de uma frase feita, recolhida, que pode ser dita por uma pessoa qualquer. Além disso, muito provavelmente, uma enunciação que reproduza a enunciação normal desta frase que muitos de nós dizemos, alongará exatamente as sílabas tônicas principais que, por coincidência (!), contêm todas a vogal /e/, o que reforça a idéia de repetição. Algo como "Eeta vida beesta, meu Deeus.(Possenti, 1988: 149.)

Como se pode perceber, o poeta não foge mesmo às percepções de mundo e da realidade em que viveu. Nesse poema, Drummond, utilizando de um paralelismo sintático, ou seja, repetindo a mesma estrutura sintática, consegue transmitir um movimento de lentidão e monotonia tão comuns em cidades pequenas. Nesse caso, os efeitos semânticos se deram através do trabalho com a sintaxe, criando-se a indeterminação quando, do plano da linguagem comum, saltou para um plano elaborado da sintaxe indeterminada com pontos vários de ambigüidades.

O texto é um sistema de tais combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios (*Leerstellen*) no texto, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor. Como eles não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, só o podem ser por meio doutro sistema. Quando isso sucede, se inicia a atividade de constituição, pela qual tais vazios funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor. Onde, os vazios regulam a atividade de representação (*Vorstellungstätigkeit*) do leitor, que agora segue as condições postas pelo texto.(...). (Iser, 1979: 91)

Como afirma Umberto Eco (1978: 20):

A poética tende a promover no intérprete "atos de liberdade consciente", pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma necessidade que lhe prescreva os modos definidos de organização da obra fruída; mas (apoando-nos naquele significado mais amplo do termo "abertura" que mencionamos antes) poder-se-ia objetar que qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor.

O texto literário "quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade", e o texto será tanto melhor, ou mais complexo, quanto "por maior que seja o número de interpretações possíveis, uma ecoa a outra, de modo que não se excluam, mas antes, se reforcem mutuamente".(Eco, 1978, apud Beteizabete de Brito, 1992)

Pelas muitas possibilidades de interpretação, a linguagem poética apresenta o desarticular dessas conexões convencionais. Rebelando-se contra uma

sintaxe e fazendo esquemas sintáticos significarem mais do que o nexos inter e intra frástico, a poesia cria seu próprio universo – constituindo uma sintaxe que oferece uma forma para operar com outro significado diferente daquele que a convenção determinou; provavelmente por este aspecto, Strauss ((1980) apud Charbonnier, 1991) afirma que o poeta se conduz, em relação à linguagem, como um engenheiro que tenta construir átomos mais pesados a partir de átomos mais leves; os objetos lingüísticos que o poeta fabrica são mais pesados que os da prosa; ele adiciona à expressão lingüística novas dimensões... Ou ainda procede por desintegração semântica, como Rimbaud. A poesia, segundo o autor, parece então situar-se entre duas fórmulas: a da integração lingüística e da desintegração semântica; toda essa desintegração pode se dar através das repetições – dos paralelismos sintáticos, da exploração dos recursos fônicos, além do próprio trabalho de desnudar o signo de uma significação tradicional – implantando neles o inusitado. Nesse sentido, também Strauss (1980) parece dizer do poeta aquilo que, às vezes, parece escapar às reflexões sobre a linguagem poética, quando diz que o poeta é aquele que consegue significar fora da significação. Segundo o autor, a palavra seria para o poeta algo que lhe permitiria usar a linguagem, para sair completamente da linguagem, e dizer mais, cessando completamente de significar, o que, no plano da lógica, não significa nada. Mas na verdade, a linguagem poética é um convite à união autor/leitor – um convite à interação. A abertura dos espaços vazios permite ao sujeito adentrar pela linguagem, infiltrando-se nela e buscando significações novas. Enquanto o texto supostamente uno e inteligível se torna tão coerente quanto a ordem instituída pelos dominadores, desfeita a ordem instituída, abre-se uma possibilidade de visibilidade do real, pois este adquire novos contornos que facilitam o acesso ao seu caráter pluridimensional. A linguagem poética, abrindo espaço para o leitor e permitindo a interação ampla com o texto, é capaz de subverter uma ordem social e fazer voltar os olhos ao homem, enquanto sujeito que faz a história, e pode subverter nos vazios “uma estrutura/sistema” que também se realiza e se solidifica nas entrelinhas dos textos.

Mas 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.

Exemplos abaixo evidenciam claramente que na escola o aluno “copia”, “repete” a voz do professor, naquilo que ele conseguiu captar ou naquilo que lhe foi mais significativo. Nesse caso, o aluno também se esforça por “ouvir” para poder transcrever.

Esse esforço e/ou preocupação também aparece transparente na seguinte situação: a professora leu um poema intitulado “Sonho Feliz”, de Dean Walley, e solicitou aos alunos que também escrevessem um texto falando sobre o mesmo assunto.

Examine-se o exemplo do texto de um aluno, comparando-o ao poema lido pelo professor:

“ Sonho Feliz”

Dean Walley

Que me dera ter um esconderijo
no meio de uma grande floresta,
teria um rio secreto e também
um lugar que só eu conheceria.

Construiria uma casa escondida
e lá dentro teria toda a espécie de coisas secretas...

De vez em quando levaria lá pessoas
mas só pessoas especiais

Punha-lhes uma venda
nos olhos, e fazia-as dar
muitas voltas para não aprenderem o caminho.

Quem me dera fazer com que os
meus desejos
se tornassem verdadeiros. E você?

Percebe-se que o texto do aluno, embora não na sua totalidade, repete idéias, frases e palavras do texto que apenas ouviu:

"Punha-lhes uma venda
nos olhos e fazia-as dar
muitas voltas.

eu ia tampar os olhos deles
e ia dar muitas voltas com eles

levaria lá pessoas
Mas só pessoas especiais.

e só ia levar lá pessoas especiais."

O que nos impressiona é, sobretudo, a condição de quem escreve para poder repetir, não para poder entender. O que vem provar que, na escola, a prática de ensino da escrita leva o aluno a aprender o jogo de que é preciso não apenas 'ler' para reproduzir, mas é preciso também 'ouvir'. O aluno interioriza de tal forma a escrita como paráfrase que, mesmo em condições de alterar o próprio texto, ele apenas repete aquilo que sustenta o texto original. (Leal, 1991: 32)

1.4 Uma possibilidade de interação com o texto poético

Apostando com Barthes (1977) na Literatura como a libertação de forças do poder poderíamos utilizar a poesia como uma maneira de suscitar imagens, através de mundos imaginários, através de situações idealizadas. Utilizá-la nas atividades de leitura e escrita com o descompromisso da forma, do convencional

e, com ela, ouvir e ler sobre os muitos mundos que existem em cada um (desejos, vontades, sonhos...

Na língua servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado. Só se pode sair dela pelo preço do impossível: pela singularidade mística. Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé, nem super-heróis, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder no esplendor de uma resolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: Literatura. (Barthes, 1989: 18)

Mollo (1978) faz um estudo sobre o nível de conformismo nas escolas francesas (na relação do aluno com a escola). Faz, ainda, uma correlação entre o conformismo e a escrita na medida em que ambos são sistemas de sinais, ambos se baseiam na convencionalidade. Para desenvolver sua análise (armadilha do conformismo) ela trabalha em três etapas enfocando diferentes situações.

Na primeira parte, a autora critica os teóricos da “imagem da criança” (psicólogos, médicos, terapeuta, professor, sociólogo) que distorcem a imagem real da infância e em cima dessa falsa imagem, criam métodos educativos que deram provas (boas ou más) já que apresentam como resultado baterias de testes e instrumentos de medida que, na verdade, criam uma espécie de determinismo sociológico: as crianças são sempre julgadas, classificadas, selecionadas, experimentadas, remodeladas, segundo necessidades de uma causa de que começa a vislumbrar os fundamentos sociopolíticos, aos quais se torna urgente juntar a denúncia serena das tomadas de posse abusivas, dos investimentos apaixonados de toda uma fantasmagoria da infância. Mollo (1978) afirma que a infância possui, pois, os seus guardas, avaliadores, padroeiras e poetas... de serviço, e pergunta: a serviço de quem? Da criança certamente não. A serviço de quê? A serviço de uma

ordem social que mantém o mais fraco sob o domínio do mais forte, o mais pobre sob o domínio intelectual do mais sabedor, o mais ansioso sob o domínio, tanto mais terrorista quanto é reversível, dos arautos da culpabilidade.

Por outro lado, a autora argumenta que a infância também possui as suas instituições onde pode ser formada, educada, isolada, trabalhada, e a “predição mesmo cega, determina o sentido das agulhas, orienta as atividades de modelagem do adulto”, a criança não tem mais nenhuma oportunidade de ser outra coisa além do que se deseja para ela. Os métodos educativos são, na verdade, antídotos inapagáveis para o pensamento imaginante considerando sempre a criança como um suporte da existência do adulto; a escola, por outro lado, é mera perpetuadora das diferenças, na medida em que evidencia e efetiva essas diferenças.

Mollo propõe-se a fazer uma análise das relações da criança com sua realidade e para tanto toma como seu objeto o discurso da criança sobre a escola. Passa, dessa forma, do inquérito sobre a situação escolar para as relações do aluno com a escola e, sobretudo, as relações do aluno com os colegas, com os professores e com outros agentes pedagógicos, procurando detectar os estereótipos, representações e comportamentos do educando. Neste contexto, redefine o conformismo, uma mediação necessária à socialização, como modelagem da criança e do adulto pelas práticas educativas.

A autora se propõe a desenvolver a sua investigação nos dois pólos do conformismo, ou seja, em um eixo teórico que vai do maior conformismo ao menor conformismo possível, usando de um lado, redações (os alunos escreveram para o professor em sala de aula uma redação com o título: “Um dia na escola”). Por outro lado, redigiram livremente, longe da presença do professor, um texto que era uma incitação ao sonho, um apelo à “libertação”, a partir da leitura do poema **“Página da Caligrafia”**, de Jacques Prévert.

Para realizar a análise, são escolhidas três turmas que ela chama de Quarto ano A (imperava a relação autoritária), Quarto ano L (as crianças trabalham em grupo) e Quinto ano Gi (em que imperava a relação autoritária), sendo um total de 90 alunos. Percebe-se, então, que o conformismo infantil exprime-se através do formalismo do discurso e da sua estruturação particular. A autora afirma que o conformismo, uma noção puramente descritiva enquanto não se situar no campo das

relações sociais intervêm como um regulador dos contatos, como uma mediação entre o eu e o outro. E acrescenta ainda: conformismo é a expressão do mais fraco em uma relação assimétrica, inscreve-se na estratégia das relações de força, ele não é uma má especialidade da infância, é o reflexo de uma situação social. Por isso Mollo se propõe, em vez de denegrir e tentar ignorá-lo, utilizá-lo como instrumento de análise psicossociológica da relação educativa. Dessa forma, o conformismo apresenta-se como um ajustamento à situação educativa, uma regulação das condutas sociais. Resulta de um acordo tácito entre a criança e o adulto, evita que se ponha em causa uma situação em desequilíbrio constante, oferecendo as garantias de uma boa comunicação uma vez que se serve das suas aparências, isto é, do formalismo. É, portanto, ao nível formal que é mais facilmente referenciável. A organização do discurso, as formas narrativas constituem uma das suas melhores vias de acesso. Daí a autora afirmar que o conformismo aliena mas protege, marca uma dependência mas traz satisfação, evita conflitos e mantém um nível mínimo de comunicação que assegura a continuidade das relações sociais; é um comportamento de sedução, um ato de obediência que permite uma certa desobediência. O conformismo instaura um modo privilegiado da comunicação nas relações de autoridade. Pergunta-se, então, se o recurso à especificidade da mentalidade infantil, argumento de tipo puramente psicológico, constitui explicações satisfatórias do conformismo do aluno. Não será também necessário reconhecer-lhe uma dimensão sociológica e considerá-lo não como uma característica da infância ou uma tara da pedagogia, mas como o discurso da alienação?

No segundo momento, a autora aponta os resultados das noventa redações analisadas, sendo que todos os alunos redigiram as duas redações (uma na presença do professor “Uma dia na escola” e outra com tema livre a partir do poema “**Página de Caligrafia**”, afastada a presença do professor).

Sobre “Um dia na escola”:

1. As redações apresentam uma impressão de pobreza e monotonia, descontinuidade, ausência de conteúdo, a coerência interna é marcada apenas pela ordem cronológica dos acontecimentos (depois, em seguida, após). A relação de autoridade regula a ordem dos acontecimentos – as crianças

parecem condicionadas, embora o relato às vezes lhes dê a impressão de autonomia.

2. O discurso da criança sobre a escola é um discurso neutro, isto é, sem julgamentos de valor, sem conotações afetivas, sem imagens: onde se procura em vão o “lugar comum”.
3. Todos os textos demonstram uma entrada lenta, minuciosa, como que atrasada, na sala de aula e uma saída bastante precipitada; ausência de parênteses de reflexões sobre o que é contado.

A autora faz a análise dos textos considerando (na narrativa) os seguintes pontos: a) A zona exterior à escola que pode ser: a casa, trajeto domicílio/escola; b) No interior da escola: **uma zona periférica** (pátio de recreio, corredores da escola, as escadas, a cantina, o ar livre e ainda estádio, passeios...) **A sala de aula** (local de culto, santuário do templo, cujo acesso coincide com a entrada do professor e que parece autorizado depois de se ter percorrido um itinerário preciso).

A autora conclui, então que, em sala, na presença do professor, marcada forte relação de autoridade, o conformismo atua fortemente tornando-se o próprio discurso. O conformismo deixa, então, de se apresentar como a recitação de um discurso esperado, para ser a criação das condições da própria existência deste discurso, isto é, da coexistência dos diferentes papéis da criança na escola. Segundo a pesquisadora, a criança caminha cautelosamente pelo espaço social da escola. À medida que se aproxima do poder do professor, que avança no itinerário que o leva à sala de aula, multiplica as práticas mágicas, prolonga a estada simbólica nos espaços intersticiais que favorecem as mudanças de papel. Neste movimento, percebe-se a despersonalização da criança à medida que assume o estatuto de aluno. A criança define-se como objeto ou como sujeito de acordo com o sentido da sua relação com o outro. Um exemplo dessa situação, ou seja, das mudanças dos papéis pode ser percebida quando nas narrativas percebe-se o uso do pronome “eu” (primeira pessoa do singular) em zonas periféricas ou exterior à escola (aqui acontece o domínio do eu) por isso são consideradas zonas democráticas – e uso de

“nós” em ações realizadas em sala de aula (ou seja, a perda do domínio do “eu”) porque o sujeito é o professor e o nós é usado então como complemento, exprimindo a instauração de uma relação autoritária. A relação com o professor é, portanto, segundo a autora, uma relação de dominância. Sua presença ou ausência provoca inversão de papéis.

A autora se propõe, em seguida, a análise dos textos produzidos longe da relação autoritária com o professor, terceiro momento da pesquisa, partindo da leitura do poema:

“Página de Caligrafia”

Dois e dois quatro
Quatro e quatro oito
Oito e oito dezesseis...
Repitam! Diz o professor
Dois e dois quatro
Quatro e quatro oito
Oito e oito dezesseis...
Mas surge uma ave lira
Voando no céu
A criança vê-a
A criança ouve-a
A criança chama-a
Salva-me
Vem brincar comigo
Pássaro!
Então o pássaro desce
E brinca com a criança
Dois e dois quatro...
Repitam! Diz o professor
E a criança brinca
O pássaro brinca com ela...

Quatro e quatro oito
Oito e oito são dezesseis
[quantos são?
Não são nada dezesseis
[com dezesseis
Sobretudo não são trinta
[e dois
De modo nenhum
E vão-se embora
E a criança escondeu o
[pássaro
Na sua carteira
E todas as crianças
Ouvem a sua canção
E todas as crianças
Ouvem música
E oito e oito vão-se também
[embora
E quatro e quatro e dois
[e dois
Desaparecem por sua vez
E um e um não são nem
[um nem dois.
Um e um vão-se também.
E a ave lira toca
E a criança canta
E o professor grita:
Quando acabarem com a
[brincadeira
Mas todas as outras crianças
Estão a ouvir a música
E as paredes da sala

Desabam tranqüilamente.
 E os vidros voltam a ser
 [areia
 A tinta volta a ser água
 As carteiras voltam a ser
 [árvores
 O giz volta a ser uma falésia
 A pena volta a ser pássaro.

Jacques Prévert, (1946: 173)

Afastada a presença do professor, visando abafar a relação de autoridade e realizado o estudo do texto, a autora propõe aos alunos a continuação para **Página de Caligrafia**, depois de ter assegurado mais uma vez de que eles podiam dizer tudo.

Depois da leitura em silêncio, o poema foi lido, por várias vezes, por voluntários. Seguem-se as trocas de impressões.

“Psi. Há alguma coisa que não compreendam no poema?

F. 1. O que é uma lira?

Psi. Alguém sabe?...quem já ouviu falar?... quem tem uma idéia?

G. 1. É uma ave das ilhas... um pássaro inventado?

F. 2. Então é um pássaro fada, um pássaro inventado

G.1. Sim, não... é um pássaro que não faz parte de nossa vida.

G. 2. Gostava de saber...

Burburinho. “Não existe! – Sim! existe! não!”

Psi. Talvez pudéssemos reler o poema...

Veríamos o que faz o pássaro exatamente.

F. 3. Salva a criança e o mágico!”

Articulando real e imaginário, "há no momento mais que uma discussão, assiste-se a um entrelaçar de temas, um cruzamento de monólogos", o poema pouco a pouco é abordado, mas continuam as evocações, os prolongamentos. Isto vem nos provar que o poema suscitou evocações - encantamento - fez surgir um novo contexto com novas idéias a partir da interação - da troca de impressões - a partir da penetração na história do poema. E o sujeito pode ser sujeito de sua produção, sem receios.

A escrita foi libertada. Observemos as seguintes colocações de Mollo (1978: 126)

A evasão para fantasia, de que a leitura de Página de Caligrafia dava a chave, fornece à criança a ocasião de reorganizar o seu universo quotidiano ou, quando não consegue "desligar-se" do real, de exprimir no registro do onirismo, a sua decepção o medo ou o desejo de vingança. As transformações da situação pedagógica, efetuam-se a partir da dinâmica da relação triangular das três ou, antes dos três "protagonistas": o pássaro, a criança ou as crianças, o professor. O pássaro e o professor simbolizam sistemas de valores opostos. A criança, por seu desejo ou imposição, participa nos dois e o seu vaivém entre os universos antitéticos constitui o elemento dramático da criação literária. A escola, por um lado, e os sonhos da crianças, por outro, constituem dois mundos separados, irreconciliáveis. Cada texto explode um combate: a luta organiza-se entre o pássaro e o professor, a liberdade e a opressão; a criança marca pontos, como sofre derrotas; o onirismo fornece armas e argumentos, enquanto a criança hesita entre a tentação do sonho e o medo do regresso ao real.

As crianças, afastadas as forças opressoras escola/professor, foram capazes de produzir universos novos, com novas imagens, a partir da discussão que ficou entre o real e o imaginário: pássaro X professor. E saíram novos textos.

A vitória da criança, graças à magia do pássaro, inspira um verdadeiro canto de alegria. A ave lira é dotada de um encanto libertador. As

crianças, o pássaro e a natureza constituem um universo em que o regresso ao real se faz criticamente.

A lâmpada transforma-se em sol
E o professor continua a gritar.
Mas as crianças estão a ouvir a ave lira
sem se preocuparem com o que ele diz.
(quarto ano, G.L.)

A aula transforma-se numa floresta
As crianças tocam
O pássaro canta
e o professor grita
sempre, sempre
mas não consegue nada
mas não consegue nada
as crianças estão encantadas
com a bela música
cantam com ele
a ave lira também
toca soam gritos de alegria
O sol brilha
Os regatos murmuram.
(quarto ano, F.A.)
E a ave lira
Acompanha-as na
nova classe que é a floresta.
Deixaram a prisão,
chegou o momento de serem livres
como os animais
de cantarem como os pássaros
de brincarem e rirem como loucos.

Que lindo dia acaba de nascer.

(quinto ano, F. Gi)

E o professor grita até ficar vermelho; mas as
crianças nem ouvem...

(quarto ano, G.A.)

Mas o professor está pelos cabelos. Não se consegue
sossegar. As crianças estão muito contentes.

Divertem-se com o pássaro. Nem sequer pensam no professor
(quarto ano GL)

A poesia, com certeza, pode vir a ser, na escola, a negação da linguagem autoritária e a oportunidade de, através dela e de suas sugestões, permitir aos alunos a construção de atividades de leitura e escrita descomprometidas com o discurso escolar. A poesia pode ainda transcender o espaço, a escola, a autoridade do professor, a repetição do discurso padronizado, e em um impulso de criação, levar a criança para, de seu mundo, vagar por outros mundos, de sonhos, de fantasias, de evasões. Mas para isso é necessário um trabalho crítico que reavalie a relação poesia/escola.

Eu me lembro, era pequeno

o mar bramia e o meu desejo entre as pernas da vizinha já
latia. Mas por que tenho que ser o responsável pelo certo e o
torto? E além do "Cão Veludo" – magro, asqueroso, revoltante
e imundo – ser também "O Pequenino Morto"?

Não, não quero ficar aqui empacado ao pé da serra perdendo
o melhor da festa

– sigo para a "Última Corrida de touros em Salvaterra".

Sou um índio guarani cantando óperas na fúria das ditaduras?

Não, não vou ficar aqui com alma arrebanhada

quero : "O Estouro da Boiada". Cansei
 de ser aquele menino com o dedinho estúpido
 num dique seco da Holanda
 – que inundem os campos de tulipa
 numa florida ciranda.
 Quero saltar as janelas
 e fechaduras da história
 quero crescer, ir lá fora
 conhecer Mário de Andrade
 quebrar a grade dos anos
 e soltar Graciliano
 compor com Murilo Mendes
 a Poesia Liberdade

.....

.....

Passam-se as horas
 Terminou a redação? A ditadura? A escola?
 Minha alma infantil quer recreio
 pernas livres, gritos ao sol, desalinhando os cabelos
 pão com manteiga, queijo e democracia no meio.
 Sobre a carteira
 a escrita torta me espreita
 há quarenta anos
 – e lá fora
 a vida se agita aflita
 e brilha no corpo
 que inscreve a alegria
 – a céu aberto.
 Há muito deveriam ter batido essa síneta.
 Olho meus companheiros.
 A mesma ânsia menina:
 Julieta e Osman
 Roberto e Gullar

Lygia e Antônio Veiga

– e Marina.

todos exaustos de estar na mesma cela da sala
da ditadura da escola sobre a carteira
um texto infantil sai do punho cerrado do menino
faz-se rascunho de uma escrita futura
sem que o adulto o possa jamais passar a limpo
Terminará meu tempo
mas era composição, estou certo,
não terminará nunca.

Sant' Anna, (1978: 29-30; 41-42).

A escola não tem buscado no indivíduo o seu poder de criação, o desenvolvimento de sua criatividade. Arraigada na relação de autoridade, ela mascara no indivíduo qualquer possibilidade de manifestação do sujeito, aquele que cria à medida que interage com o seu semelhante, aquele que vive e cresce na busca da completude de si no outro. Nesse sentido, a escola nega o texto poético já que nascido da interação com o mundo, esse texto busca um sujeito que, ao lê-lo, recrie-o, complemente-o. O texto poético pede uma interação livre, de liberdade, de sensibilidade; e é exatamente isso que a escola nega: a manifestação do sujeito, a manifestação da não-ordem. Esse resultado não é causado pela falta de gramática ou pela falta de métodos inovadores. Mas é antes de tudo, o resultado de uma concepção equivocada de linguagem e de educação que, baseada em uma relação de autoridade, instaura em sala a impossibilidade de interação, de constituição do sujeito que não, na escola, construir o relato de suas experiências, vivências e sonhos. Nessas circunstâncias, proíbe-se a possibilidade do aparecimento de um sujeito real que vive historicamente em um tempo social.

As nossas escolas têm procurado fazer com que nossas crianças se recolham para dentro de si e percam a agressividade – o instinto próprio do homem corajoso, capaz de vencer o perigo que se lhe apresenta.

Temos criado, neste país, uma geração-tartaruga, uma geração medrosa, recolhida para dentro de si. E estamos todos impregnados por esse espírito de tartaruga. Não temos coragem para contestar nossos dirigentes, para nos opor e criar a suas propostas soluções alternativas.

Agimos apenas de maneira reativa, negativa, covarde.

Temos ensinado às crianças que os nossos instintos são pecaminosos. A parte mais rica do indivíduo, que é a sua sensibilidade – sua capacidade de amar e de odiar, sua capacidade de se relacionar de maneira erótica com o mundo – tem sido desprezada. Temos ensinado o homem a ser obediente, servil, pacífico, incompetente e depositar todas as suas esperanças num poder maior ou no fim das tempestades.

Quando ensinaremos aos nossos alunos que eles não precisam se esconder diante das ameaças, porque todos nós temos capacidade de alçar vôo às alturas, ultrapassando as nuvens carregadas de tempestades e perigo? Temos ensinado às nossas crianças a se arrastar como vermes, e porque se arrastam, elas se tornam incapazes de reclamar se lhes pisam a cabeça.

O que desejamos, afinal, desenvolver em nós mesmos e nos jovens? O instinto da tartaruga ou o espírito das águias? (Rodrigues, 1984: 110)

A poesia, pelos sentidos que faz circular e pelos recursos expressivos que nela operam, (des-)encontra-se com a escola. Para buscar o encontro e o encantamento, é preciso rever o tratamento dado pela escola à poesia, sobretudo é preciso refletir sobre como o livro didático, dentro da escola, tem tratado o texto poético.

CAPÍTULO II

A POESIA – O LIVRO DIDÁTICO: PONTOS EM DESENCONTRO

Sou um homem comum
Brasileiro, maior, casado, reservista
e não vejo na vida, amigo,
nenhum sentido, senão
lutarmos juntos por um mundo melhor
Poeta fui de rápido destino.
Mas a poesia é rara e não comove
Nem move o pau-de-arara.

(Gullar)

2.1 Voltando à história do livro didático

A poesia e o livro didático parecem em desencontro: enquanto o segundo apresenta-se comprometido ideologicamente com o poder dominante, a primeira parece estar de um outro lado ideológico, ou seja, o lugar da liberdade e da constituição do sujeito que possui, nos espaços vazios, a mais ampla possibilidade de interação com o autor.

O comprometimento ideológico do livro didático com o poder pode ser melhor compreendido quando nos deparamos com a obra³ *A Política do livro didático* de João Batista e seus co-autores (1984) e *O Livro didático em questão* de Freitag (1989).

³ Para melhor aprofundamento da questão ver: Oliveira J.B. (1984) *A política do livro didático* – Campinas SUMMUS e Freitag, B. (1989) *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez.

Os estudos de João Batista e Freitag mostram a estreita ligação livro didático/Estado, já que o primeiro surgiu vinculado a decretos governamentais e centralizado por inúmeras instâncias federais e estaduais (CNLD, CELD, COLTEC, INL, FENAME, FLE,). Analisando a política educacional do regime militar e subsequente (1964 – 1984), os paralelos com as políticas sociais (e educacionais) do Estado Novo aparecem. Nesse período, o governo militar concordou em assinar os chamados acordos MEC/USAID (1964 a 1969) autorizando, através da comissão do livro técnico e do livro didático (COLTEC), a elaboração de cartilhas e livros didáticos cujos conteúdos, formas (letra, desenho) e até mesmo fundamentação psicopedagógica seguiam as instruções e orientações dos assessores americanos que cuidavam da implementação desse programa de “ajuda”. Também neste caso, as medidas decretadas não constituíram ações isoladas, mas inseriam-se em um conjunto de medidas visando o sistema educacional como um todo. Essas medidas têm início com a introdução, no texto constitucional de 1967, da obrigatoriedade escolar de 8 (oito) anos (anteriormente fixado em quatro), seguida por uma série de decretos-leis, que reformulavam sistematicamente o sistema educacional brasileiro; acentuando, em todos os níveis, a influência do modelo anglo-saxônico de escola/universidade. Procurou-se, assim, neutralizar as influências anteriores (européias, essencialmente francesas). O modelo anglo-saxônico foi considerado mais eficaz, do ponto de vista econômico e técnico e mais pragmático, do ponto de vista político. O modelo francês havia levado, segundo novos dirigentes militares, ao bacharelismo, ao cultivo de valores beletrísticos, e à politização excessiva do corpo docente. O recurso aos “assessores” americanos levaria à supressão do modelo anterior e à implementação de um modelo que assegurasse maior participação no

desenvolvimento técnico e econômico do país e o silenciamento das vozes críticas e das lideranças politizadas.

Com a Lei 5.692 de 1971, é introduzida a reforma de ensino de 1º e 2º graus. Confirma-se a obrigatoriedade do ensino primário de 8(oito) anos, concretiza-se o modelo da escola integrada e introduz-se a obrigatoriedade do ensino profissionalizante de 2º grau, possivelmente com a esperança de descongestionar a pressão dos egressos deste nível sobre as universidades e impõe-se, como não poderia deixar de ser, a disciplina Educação Moral e Cívica para assegurar o controle ideológico dos educandos nos três níveis de ensino.

A todas essas medidas políticas são comuns alguns traços que merecem ser lembrados:

a) A eficácia do sistema educacional é compreendida em termos de “produção de recursos”, isto é, “capital humano”;

b) Cultiva-se abertamente uma hostilidade ao ensino humanístico;

c) Provoca-se uma total despolitização do sistema educacional em todos os níveis de ensino;

d) Transfere-se a pesquisa científico-tecnológica para instituições extra-universitárias;

e) Controlam-se ideológica e politicamente os materiais de ensino e os conteúdos de cursos, mediante os cursos de Educação Moral e Cívica e os livros didáticos produzidos com auxílio dos acordos MEC/SNEL/USAID.

2.2 Abordando a ideologia

O que acima foi exposto torna claro que os livros atenderam e atendem à ideologia do Estado, já que foram, desde sua origem, financiados e controlados pelos órgãos estatais.

Por outro lado, estudos feitos por Bonazzi e Eco (1972), Nosella (1979), Faria (1991) mostram que os textos escolares são permeados pela ideologia burguesa. Com base no exposto pretende-se dar aqui uma pequena contribuição mostrando a ideologia presente em textos de História dos livros didáticos, trabalhando a partir das idéias de Lavandera (1985), Foucault, (1970) e Chauí (1980).

Pretende-se mostrar, ainda, que a mesma escola que exige clareza, concisão e objetividade em textos, contraditoriamente, utiliza-se de recursos de imprecisão e vaguidade para ocultar “verdades” que tornariam explícitos os mecanismos utilizados pelo sistema/Estado para fazer perpetuar o poder. Um dos instrumentos que torna isso possível são os textos que circulam nos livros didáticos escolares. Contrariando uma concepção crítica – que abre para o processo criador e para a constituição do sujeito, como acontece com o texto poético, o livro didático dirige a leitura, forçando uma significação monovalente.

Esse comprometimento ideológico dos livros didáticos pode ser facilmente detectado quando se depara com textos da história do Brasil. Os livros didáticos utilizam-se de um tipo especial de linguagem repleta de implícitos e vaguidades que impedem aos leitores reconstruírem a História do país; o trabalho que se dá com a linguagem livra os opressores de quaisquer culpas e transformam

burgueses em heróis. A mesma linguagem, de que a escola exige clareza, quando de sua utilização diante de situações que permitem multiplicidade de vozes é, em situações convenientes, cheia de subterfúgios, de implícitos, de vaguidades que ocultam situações que desvelem um poder degenerador, para cumprir com eficácia a tarefa de defender o poder. Para que isso aconteça, o livro didático tem ocultado verdades, minimizado acontecimentos, “sombreado passagens”. E é nesse momento que a linguagem, à mercê de uma ideologia, cumpre também a tarefa de mitigar informações. Considere-se esta passagem de Foucault (1970: 3)

(...) eu suponho que, em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade.

Numa sociedade como a nossa, conhecem-se, seguramente, os procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar, também é a proibição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, enfim, que não importa quem não pode falar de, não importa o quê.

Os livros didáticos têm selecionado cuidadosamente seus textos e eles, sem dúvida, têm atendido ao poder dominante, alienando o sujeito que o lê: falam de uma história brasileira que não existe porque, nos relatos, ela aparece submersa na irrealidade, falam de um país sem problemas raciais, sem problemas sociais, sem desigualdades, sem fome, sem miséria. As famílias aparecem abastadas, atendendo aos parâmetros burgueses de comportamento e de padrão social. Lendo discursos presentes em livros didáticos que falam sobre a escravidão negra no Brasil, percebe-se, muito claramente, o aparecimento de uma sintaxe indeterminada e usos de recursos lingüísticos especiais – que tornam algumas informações mitigadas, considerando o que diz Lavandera, (1985: 21)

Em ninguna sociedade conocida en el mundo existe una libertad totalmente igualitaria para el tratamiento de todos los temas. En todas hay temas peor y mejor recibidos. La forma más definitiva de eludir um tema es directamente no mencionarlo, pero dentro de la mención las distintas linguas poxen recursos lingüísticas de distinto grado de sutilez para regular el carácter explícito de lo dicho.

Esses textos falam da escravidão negra, relatam torturas, mas omitem os torturadores, falam dos fatos, mas descrevem-nos superficialmente. Segundo Lavandera é possível observar como nos textos (dos livros didáticos) são mobilizados os recursos lingüísticos disponíveis para ser direto, explícito e até redundante e também como são usados esses mesmos recursos para evitar nomear, disfarçar o que se diz, criar vaguidades.

Em Língua Portuguesa, por exemplo, verifica-se, com freqüência, o uso da passiva como recurso lingüístico para encobrir os “agentes”. Usando a passiva, demonstra-se a ação sobre algo ou alguém (paciente), mas omite-se o agente, o ocasionador da ação verbal, o iniciador do processo. Essas “estratégias” são freqüentemente encontradas na linguagem de livros didáticos que falam sobre a história, onde se relata a violência, mas omite-se quem a praticou. Como diz Possenti (1988) “A forma impõe conseqüências tais que às vezes é estratégico evitar sua “terrível materialidade”.

No texto que abaixo será analisado, fica claro que o livro didático utiliza uma linguagem cuja sintaxe oferece recursos vários que possibilitam um perfeito engendramento ideológico. Para comprovar esses fatos, será realizado aqui o levantamento dos recursos mitigadores do texto que mostram, de certa forma, a ideologia dominante:

“Pau, Pão e Pano”⁴

No período colonial costumava-se dizer que para manter os escravos em perfeita ordem eram necessários três pés: pau, pão e pano.

O “pau” refere-se aos castigos largamente aplicados aos negros. Qualquer falha dos escravos era punida com pesados castigos, cujos instrumentos mais comuns era o bacalhau (chicote de couro cru), o vira-mundo (pequena peça de ferro que prendia os pés e as mãos dos escravos), a gargalheira (colar de ferro em vários ganchos que facilitavam a captura dos fujões), o tronco (tora de madeira onde eram feitos buracos para colocar os pés dos negros).

O “pão” era o alimento fornecido pelo senhor ou produzido pelos escravos durante um dia por semana.

O “pano” referia-se à pobre vestimenta dos escravos, feita no engenho e resumida ao mínimo indispensável. Na verdade, os negros andavam seminus.

Identificação de recursos mitigadores.

Omissão do SN sujeito (agente experienciador ou paciente) em certas construções, através de construção da passiva sintética com agente não nomeado:

“No período colonial, **costumava-se dizer** que para manter os escravos em perfeita ordem...”

Emprego do verbo no infinitivo impessoal:

“... **para manter** os escravos em perfeita ordem”

Uso de nomes abstratos em posições nucleares como pacientes.

“Qualquer falha dos escravos era punida com pesados castigos”.

Uso de construção verbal passiva com auxiliar (ser) com agente não nomeado.

⁴ A grande história do Brasil. Abril Cultural, 1981, v. 1p. 1967.

“Qualquer falha dos escravos era punida...”

“...eram feitos buracos”

Uso de SN inanimado para desempenhar a função sintática de sujeito.

“...pequena peça de ferro que prendia os pés e as mãos dos escravos” em vez de

(Alguém) prendia os pés e as mãos dos escravos com pequena peça de ferro.

Na verdade, omitiu-se o agente ocasionador do processo usando um instrumental na função de sujeito.

“Colar de ferro com vários ganchos que facilitava a captura dos fujões...” em vez de:

(Alguém) colocava o colar de ferro com vários ganchos para facilitar a captura

Construção com nome abstrato em função instrumental

“...eram punidos com pesados castigos”.

Neste caso a especificação do instrumento veio distanciada da ação do verbo: (o bacalhau), o (vira-mundo).

Inversão sintática: posposição de sujeito.

“...eram necessários: pau, pão e pãno”

Expressão adjetiva de caráter vago:

“...vestimenta dos escravos... resumida ao mínimo indispensável”.

Emprego de tempo verbal no imperfeito do indicativo para descrever cenas temporalmente distantes:

“Costumava-se dizer...”

“pequena peça de ferro que prendia...”

“O pano referia-se...”

Análise do funcionamento dos recursos lingüísticos mitigadores.

“No período colonial costumava-se dizer que para manter os escravos em perfeita ordem eram necessários três pês: pau, pão e pano”.

Para tornar explícita a significação do texto seria necessário o preenchimento das posições vazias com os agentes (animados) desencadeadores da ação verbal. É importante salientar que só se preencheu nesse segmento uma posição de (SN – sujeito): “eram necessários três pês: pau, pão e pano”. Não se nomeiam os agentivos animados e se nomeiam os sujeitos inanimados:

? costumava-se

? dizer que...

? manter os escravos...

Quem são os agentes desse processo? Quem mantinha os escravos em perfeita ordem? A linguagem foi trabalhada para esconder os agentes, por outro lado em outra situação aparece em SN – sujeito inanimado, porque sobre os inanimados não pesam censuras.

Pode-se observar que, estrategicamente, só se explicitam claramente os sujeitos quando a posição é preenchida com inanimado.

“O pau refere-se aos castigos” (SN inanimado)

Observe-se agora a posição de sujeito paciente em:

“Qualquer falha dos escravos era punida...”

Nesse caso, na verdade, os escravos é que são punidos, como recursos para abrandamento e omissão, mitiga-se a informação. Não seria mais direto se o texto revelasse:

“Os escravos eram punidos quando cometiam falhas”

Quem de fato punia as falhas? O uso do termo abstrato aliviou o peso da ação verbal sobre a palavra “escravo”. “Qualquer falha dos escravos era punida”. Afinal, punida por quem? Quem é o sujeito dessa ação verbal de punir? Não se sabe, a história não diz – os torturadores nunca tiveram nomes – eles alimentaram uma forma de poder, de dominação – os atos bárbaros permanecem sem donos, sem responsáveis – o sistema livra-os da culpa.

Logo depois, desvinculados da ação verbal, formando um contexto à parte, vem a enumeração dos instrumentos em mera seqüência, fora do predicado a que ela se refere, longe da força verbal de punir. “Cujos instrumentos mais comuns era o bacalhau (chicote de couro cru), o vira mundo (pequena peça de ferro que prendia os pés e as mãos dos escravos)”.

Por um momento o autor – usando parênteses – quebra o ritmo normal do texto e assume uma posição didática mostrando os modos de torturas usados na época da escravidão. Para isso, o autor emprega o pretérito imperfeito, tempo que indica imprecisão, período distante e vago. Parece, nesse momento, assumir uma outra voz – uma situação polifônica – que segundo Ducrot é a incorporação que o autor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – aos interlocutor (es), a terceiros ou à opinião pública geral. Isto é uma maneira de não se comprometer e manter distância do que diz, colocando o discurso “na boca” de outros Koch, (1992).

Ainda, nesse segmento vale ressaltar a utilização de inanimado em posição que deveria ser ocupada com sujeito animado. “... pequena peça de ferro que prendia os pés e as mãos dos escravos”. Para ocultar o verdadeiro agente e mitigar a informação, criou-se o enunciado com esses recursos lingüísticos para não explicitar a informação direta:

“Alguém prendia os pés e as mãos dos escravos com a peça de ferro”.

A breve análise confirma: “Não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático), entre outros, é apenas uma máscara, é apenas uma forma de representação teatral. O locutor se apresenta no texto “como se ‘fosse neutro’, ‘como se’ não estivesse engajado, comprometido, ‘como se’ não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações”. Koch, (1992: 19)

Observe-se que... “o pão era... fornecido pelo senhor”. Há aqui um agente animado explícito, mas é necessário considerar que cessou, nesse segmento, o rigor da censura e, então, aparece o agente (senhor) que passa a idéia de “bondade”: – senhor, aquele que alimenta os escravos – aquele que dá o pão. Não se considera aqui, o trabalho “não pago” prestado pelo negro: diz-se que o senhor fornece “o pão”. É importante ressaltar que está explícito quem fornece o pão, mas não está explícito quem tortura.

Os livros de nossas escolas estão cheios de textos comprometidos com a ideologia dominante, mas esse comprometimento ideológico aparece de maneira sutil, diluído na linguagem para que dessa forma se possa assimilá-lo sem perceber e, assim, a linguagem cumpre dolorosamente a tarefa de controlar o que pensamos e o que somos...

Entre todos os recursos utilizados, com certeza o emprego de posições vazias garantiu o anonimato das ações. A esse respeito escreve Chauí, (1994: 90)

...a ideologia possui uma carência racional pela qual precisa pagar um preço. Esse preço é a existência de “brancos” de “lacunas” ou de “silêncios” que nunca poderão ser preenchidos sob pena de destruir a coerência ideológica. O discurso ideológico é coerente e racional porque entre suas partes ou entre suas frases há “brancos” ou “vazios” responsáveis pela “coerência”.

Nesses textos, como em outros que aparecem nos livros didáticos, não se condena um sistema de opressão. Sabe-se apenas que negros – diferentes dos brancos – precisam de pau (para serem castigados), pão (só pão para comer), e pano (pouco ou quase nada para vestir). Quem estuda esse texto – ou outros de nossa história – referentes à escravidão negra – com certeza terá conhecimento

superficial dos fatos, sem uma análise mais profunda da estrutura político-econômica vigente na época. Estes textos transmitem a impressão de que as ações praticadas estão em um plano supra-humano, são obras do acaso, são fruto da história pela história – onde “homens do poder”, “os autores de tantos desmandos” não possuem qualquer responsabilidade sobre os fatos. E, assim, durante séculos, usa-se em textos de livros didáticos a mesma estratégia de “dizer sem dizer”, utilizando a linguagem para fazer esquecer “aquilo que ela não pretende explicitado”. No caso da história da escravidão negra – pouco se sabe sobre os massacres, sobre o aniquilamento de mulheres e crianças. O que se sabe é que os negros mudaram a história – promoveram o progresso, deram lucros – enriqueceram o país. Como diz Chauí, (1994: 122)

A ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante, compreende-se porque a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros didáticos) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou seja poderosa. Não possuímos a história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos – não só suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não permitem que restem vestígios (documentos, monumentos) dessa história. Por isso, os dominantes aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir de modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores.

Nesses livros, o vencedor ou poderoso é transformado em único sujeito da história não só porque impediu que houvesse a história dos vencidos (ao serem derrotados, os vencidos perderam o “direito” à história), mas simplesmente porque sua ação histórica consiste em eliminar fisicamente os vencidos ou, então, se precisa do trabalho deles, eliminar sua memória, fazendo com que se lembrem apenas dos feitos dos vencedores. Não é assim que ficamos sabendo que a Abolição foi um feito da Princesa Isabel? As lutas dos escravos estão sem registros e

tudo que delas sabemos estão registradas pelos senhores brancos em livros comprometidos com o poder. Não há direito à memória para o negro. Nem para o índio. Nem para os camponeses. Nem para os operários.

A história de nossos livros didáticos traz a história dos “grandes homens”, dos “grandes feitos”, das “grandes descobertas” dos “grandes progressos” a ideologia nunca nos diz o que são “grandes”. Grandes em quê? Grandes em relação a quê? No entanto, o saber histórico nos dirá que esses grandes agentes da história e do progresso, são os “grandes poderosos”, isto é, os dominantes, cuja “grandeza” depende sempre da exploração e dominação dos “pequenos”. Aliás a própria idéia de que os outros são os “pequenos” já é um pacto com a ideologia dominante. Essa história comprometida, muitas vezes, foi denunciada por Brecht e outros poetas – que utilizam o texto poético para, criticamente, desmascarar a ideologia dominante – permitindo uma outra leitura – de um outro lado ideológico – a busca da constituição livre do homem.

Caminhando em sentido contrário à produção de texto comprometida efetivamente com a ideologia dominante (como acontece no livro didático) – aparece a poesia – ela quase sempre vem descomprometida com o poder, sua linguagem caminha no sentido de desvelar a ideologia. Todos os recursos de adequação da sintaxe em textos comprometidos com o poder serão abominados pelas múltiplas vozes assumidas pelos textos poéticos, quando da interação com o leitor. E a poesia, enquanto arte, procura um outro caminho: o caminho da liberdade, da criação, da recuperação do espaço que deve ser reservado ao homem. Como diz Brecht: (1992: 42)

É a arte toda, sem exceções, que está mergulhada na nova situação, é enquanto totalidade (...) que ela é aí confrontada, enquanto totalidade que ela se torna ou não uma mercadoria: tipicamente, pelo caminho do negativo – a destruição da noção tradicional de “obra de arte” – aponta-se aí com insistência para uma positividade – a de uma nova totalidade, obtida pela negação da negação. Se por um lado, trata-se da explosão da noção de obra de arte – que se transforma em outra coisa, “a coisa que nasce desde que a obra de arte transformou-se em mercadoria – por outro lado, trata-se também de uma ruptura de sua percepção e exercício como um domínio “separado das demais formas de produção social: o custo é o das ilusões perdidas” do Artista e da Obra, mas recupera-se de maneira inesperada”, como são os desenvolvimentos “por saltos da dialética – uma dimensão de totalidade para a atividade artística.

“Perguntas de um operário que lê”

Quem construiu Tebas das sete portas?
 Nos livros inscrevem-se os nomes de Reis;
 Os Reis amontoaram os blocos de pedra?...
 E Babilônia tantas vezes arrasada
 - quem, tantas vezes, a reconstruiu?
 Em que edifícios de dourada lima os construtores
 moravam?
 Para onde iam, à noite, os pedreiros, depois de pronta a
 Muralha da China?
 A grande Roma é cheia de arcos do triunfo. Quem os
 ergueu?
 Sobre quem triunfavam os césares? Teria a tão
 decantada
 Bizâncio só palácios para seus habitantes? Até na
 lendária
 Atlântida,
 na noite em que foi tragada,
 os afogados devem ter gritado por seus escravos.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.
 Sozinho? César vencendo os gauleses,
 não levaria consigo ao menos um cozinheiro?
 Chorou Felipe de Espanha quando a sua esquadra foi
 a pique; e ninguém mais terá chorado?
 A cada página, um grande feito,
 Quem cozinhou o banquete?
 De dez a dez anos, um grande homem:
 Quem pagava as despesas?

Tantas histórias,
Quantas perguntas.
(Brecht, 1966)

O texto de Brecht constitui-se em um instrumento de desvelamento dessa ideologia burguesa. Somente em condições objetivas privilegiadas pode-se explicitar a ideologia subjacente ao discurso. Para conseguir o desvelamento dessa ideologia, o autor também utiliza de determinados recursos, só que nesse caso, eles são usados para “despir” um tipo de história comprometida com o poder dominante, isto porque a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser idéias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre as forças de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual.

Criticando os registros de histórias, Brecht utiliza de interrogações, que sugerem os falsos sujeitos que aparecem diante de determinados verbos: “Quem construiu Tebas de sete portas?” logo depois “Terão os Reis arrastado os blocos de pedra?” “Constam nos livros os nomes de Reis”. Em outro texto o autor ironicamente escreve:

Nos livros de leitura
Estão escritos os nomes de nossos grandes generais
Devemos tentar imitá-los,
Nos elevarmos acima da plebe
É este o nosso dever
Nossa pátria ficará orgulhosa quando gravar um dia o nosso
nome
Nas tábuas dos imortais.
(Brecht, 1940.)

O que se sabe, porém, é que, embora a poesia seja mais livre das amarras do sistema e embora não possua uma sintaxe determinada – ao contrário se

utiliza de recursos indeterminados que permitem aos leitores preencher vazios e interpretar as múltiplas vozes contidas em seu interior – houve um tempo que os autores utilizando dos recursos disponíveis nos textos poéticos, criaram um tipo especial de poema chamado por alguns de “poesia didática” que, em vez de denunciar um poder ou mesmo livrar a linearidade dos recheios ideológicos, tão presentes em textos escolares – transformou o que é literário, o que é livre, o que poderia ser autenticamente poesia, em algo preso, disciplinador, formador de consciência patriótica: imposição pura e pura manifestação de poder. Assim, durante décadas e décadas perdeu-se com a poesia didática a liberdade de ouvir as múltiplas vozes, que nascem das experiências dos sujeitos autor/leitor – as múltiplas vozes de um texto infinitamente aberto, ou seja, a poesia, onde cada signo assume o impulso que a interação aflora e nascem daí, da criatividade incessante do sujeito, sentidos vários, abertos, sucessivos, mutáveis e imprevisíveis.

Como diz Jobim (1994), a imagem poética tem um dinamismo próprio, foge sempre de qualquer tentativa formalista de interpretação. Ao mesmo tempo que possui um caráter inesperado, suscita um sentimento de adesão, transmitido por uma comunicabilidade singular. Ao tornar a palavra imprevisível, a poesia exercita no leitor o aprendizado da liberdade. Mas para que a poesia ou a fala da criança possam servir a uma proposta de libertação e integração do homem com os outros e consigo mesmo, é necessário que este desenvolva sua sensibilidade, sua potencialidade criativa.

A imprevisibilidade do poético, a possibilidade do múltiplo, e do heterogêneo fez e faz do texto poético um texto sonegado na escola. Ele sempre esteve do lado de fora dos livros didáticos, alijado – como se o poético não

representasse, na essência, o intuito legítimo do ser social, enquanto ser que vive, sente, constrói-se nas relações afetivas.

2.3 A poesia no livro didático: de década... a década: a presença/ausência

Percorrendo as páginas dos livros didáticos de 1950 a 1990, torna-se fácil comprovar a pouca frequência da poesia no final da década de 70. Nessa década, os textos, antes literários, passaram a jornalísticos. O texto poético cedeu lugar às crônicas jornalísticas e outras formas de textos, narrativos, dissertativos.

Freire (1970: 57) comenta:

Quanto mais analisarmos as relações educador-educando na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que por isto mesmo, tendem a petrificar-se a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração e dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Ora, o texto poético opõe-se a esta visão de um sujeito passivo. Como diz Octávio Paz (1980): “El poema es una obra inacabada, siempre disputada a ser completada y vivida por un lector nuevo” – por isto exige um sujeito/leitor que trabalhe a significação, que busque completar, com singularidades, as vaguidades que o texto poético possui. Não há lugar para passividades do leitor em uma linguagem que – cheia de “estranhamentos” – guarda os espaços vazios a serem completados na interação com o texto.

Mas se o texto poético vem exatamente satisfazer uma educação que prioriza a arte e a capacidade de criação, por que a escola o tem esquecido? Por que o livro didático tem sonegado sua presença?

Em primeiro lugar porque a escola, como reprodutora que é de um modelo, não prioriza o desenvolvimento da capacidade criativa do sujeito, portanto, exclui toda e qualquer possibilidade do sujeito de se singularizar.

Ao observarmos as crianças no seu dia-a-dia, percebemos que elas brincam, sonham, inventam, produzem e estabelecem relações sociais que, muitas vezes, escapam à lógica do enquadramento cultural normatizado, contudo, mais cedo ou mais tarde, acabam aprendendo a categorizar essas dimensões de semiotização no âmbito do campo social padronizado, isto é, sucumbem a uma certa subjetividade de natureza essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida..." (Souza e Jobim, 1994: 22.)

Sabe-se que a escola é uma das responsáveis pelo enquadramento do sujeito (criança) nos modelos sociais e um dos recursos usados por ela para conseguir o seu intento de fazer do sujeito um reprodutor do sistema é o livro didático. Prova disso é que em pouco tempo o livro sofreu grandes transformações; de preto e branco, passou a colorido; o segundo: os espaços ocupados por textos - em média eles traziam de quarenta a cinquenta diferentes tipos de textos - foram substituídos por ilustrações coloridas, arcos, flechas, e outros desenhos chamativos.

Todas essas mudanças vieram satisfazer as exigências do mercado: o livro passou a ser objeto de consumo, que, inclusive, pressupõe venda rápida e lucrativa. Em nome da escola/sistema, o livro didático cumpre uma trajetória de negação à criatividade.

Ao proceder a análise das décadas de 50 a 90 é possível perceber que a poesia foi usada com frequência nos livros didáticos de 1950 e ainda

apareceram em 1960, mas com as grandes mudanças ocorridas nos livros didáticos no final da década de 70, influenciados pela reforma de ensino (Lei 5.692/71), a poesia praticamente desapareceu nesta última década.

Em razão das inúmeras discussões e frequentes críticas feitas ao ensino tecnicista houve, a partir do final da década de 80, uma tentativa de atualização do livro didático, inclusive com a inserção de poesias. Alguns autores tentaram reintroduzir a poesia no livro didático na expectativa de recuperar o espaço por ela perdido na década de 70. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o livro *Português através de texto*, de Magda Becker Soares, que apresentou a seguinte correlação poesia/prosa nas décadas de 60/80/90. Foram analisados: 1ª série gin/1960 – 5ª série/1980 – 5ª série/1990.

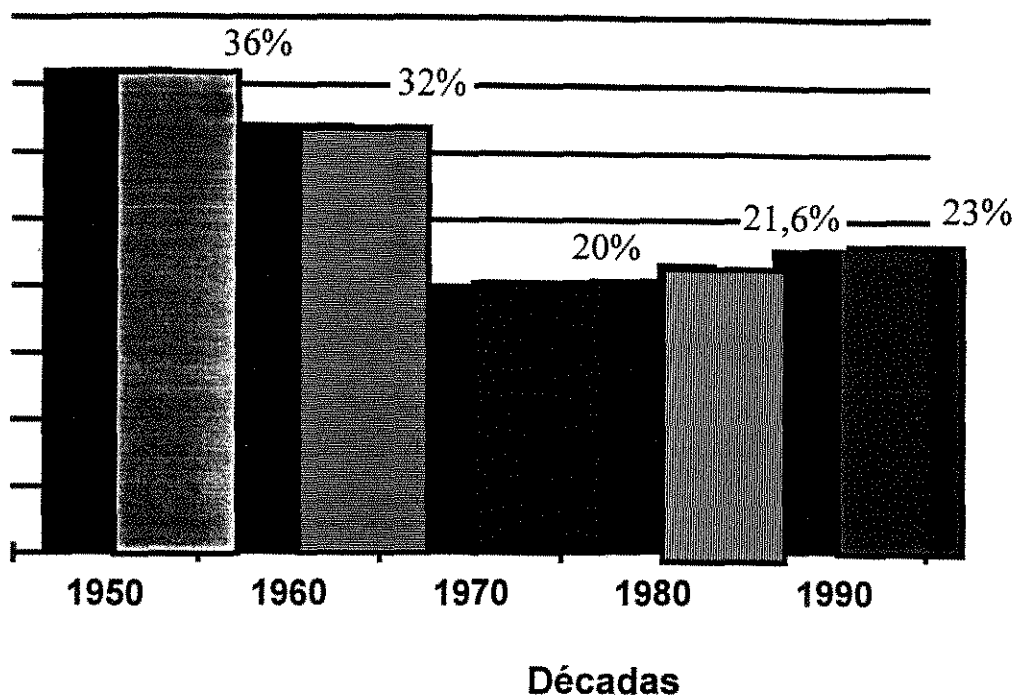
ANO	POESIA	PROSA	% DE POESIA	% DE OUTROS TEXTOS
1960	16	32	35%	65%
1980	02	15	11%	89%
1990	09	09	50%	50%

Ao analisar esses dados pode-se perceber que houve uma tímida recuperação do espaço da poesia na década de 90. Os livros didáticos modernos falam da importância da poesia na escola, mas a forma como tem sido tratada e a pouca frequência que hoje se tem fazem ver que muito ainda deve ser feito para que a poesia ocupe definitivamente o lugar que lhe cabe. O quadro que segue, resultado de quase cinco décadas analisadas, pode melhor demonstrar as oscilações que esse gênero sofreu durante esses últimos anos.

DEMONSTRATIVO DO PERCENTUAL DE POESIA POR DÉCADA

DÉCADAS	LIVROS	AUTORES	ANO EDIÇÕES/SÉRIES	POESIA	OUTROS TEXTOS	TOTAL DE TEXTOS	PERCENTUAL DE POESIA
1950	Língua Portuguesa	Aníbal Bruno	1995/28ª Ed., 3ª a 4ª Série Gin.	20	30	50	40%
	Língua Pátria	Adalberto Prado Silva	1959/6ª Ed. 2ª Série Gin.	18	22	40	45%
	Antologia Remissiva	Napoleão Mendes Almeida	1955/4ª Ed. 3ª e 4ª Série Gin.	15	45	60	25%
	Português	João Batista da Luz	1959/1ª Ed., Gin.	20	40	60	33%
	Português no Ginásio	Raul Moreira Lellis	1959/50ª Ed. 1ª e 2ª Série Gin.	15	25	40	37%
1960	Português através de texto	Magda Becker Soares	1969/10ª Ed. 1ª Série Gin.	16	32	48	33%
	Ensino Renovado de Português	Miguel Salles	1969/10ª Ed. 1ª Série Gin.	12	30	42	31%
	Português	Domingos P. Cegalla	1969/15ª Ed. 3ª Série Gin.	12	30	42	28%
	Português	Horácio Rolim e Jorge Magalhães	1966/15ª Ed. 3ª Série Gin.	07	20	27	35%
	Português	Judith B. Paiva e Souza	1967/3ª Ed. 2ª Livro	20	40	60	33%
1970	Português Fundamental	Jorge Teodoro D'olim Marote	1970/3ª Ed. 1ª Série Gin.	03	18	21	14%
	Português Leit. E Gramática	Alpheu Tersário	1978/3ª Ed. 1ª Série Gin.	08	22	33	21%
	Nossa Língua	Geraldo Mattos e Eurico Back	1973/1ª Ed. 7ª Série	06	21	27	22%
	Ensino Renovado de Líng. Nacional	Miguel Salles	1974/1ª Ed. 7ª Série	06	28	34	21%
	Atividades de Comunicação e Expressão	Hermínio Sargentim	1975/1ª Ed. 8ª Série	05	18	23	21%
1980	Português Através de Texto	Magda Soares	1982/1ª Ed. 5ª Série	03	14	17	17%
	Atividades de Comunicação e Expressão	Hermínio Sargentim	1987/1ª Ed. 7ª Série	04	25	29	16%
	Criatividade em Comunicação	Rosângela Borges e Carlos Maciel	1980/1ª ed. 7ª Série	05	25	30	19%
	Pai Comunicação e Expressão	Roberto Melo Mesquita	1983/1ª Ed. 8ª Série	08	22	30	26%
	Texto e Contexto	Lídio Tesoto	1986/1ª Ed. 7ª Série	06	14	20	30%
1990	Descoberta e Construção	Tadeu Rosato	1991/1ª Ed. 7ª Série	08	24	32	25%
	Vamos Escrever?	Cândida Zuiari	1993/1ª Ed. 7ª Série	04	26	30	14%
	Linguagem Nova	Faraco e Moura	1994/1ª Ed. 7ª Série	04	30	34	11%
	Português através de texto	Magda Soares	1991/5ª Série	09	11	19	40%
	Língua Portuguesa	Douglas Tufano	1991/2ª Ed. 7ª Série	06	18	24	25%

DEMONSTRATIVO DO PERCENTUAL DE POESIA POR DÉCADA



Hoje alguns autores parecem sensíveis à utilização do texto poético na escola e chegam a comentar a importância de sua utilização, mas isso não significa que houve uma recuperação generalizada em todos os livros didáticos – apenas alguns se mostraram sensíveis à utilização desses textos, mas o aparecimento de poesia no livro didático ainda pode ser considerado pequeno na década de 1990.

A oscilação nas décadas e, principalmente, a diminuição dos textos poéticos das décadas de 1970 e 1980 parecem coincidir com os decretos e leis (lei 5692/71) que modificaram sensivelmente o currículo de 1º e 2º graus. O poético entraria em conflito com uma linha tecnicista – preocupada em produzir “capital humano”. A reformulação dos livros didáticos neste período fez desaparecer o poético, dando prioridade a textos jornalísticos ou narrativos.

O estudo das temáticas mostrará a influência destas reformas de ensino: a) a produção de uma poesia didática; b) a indefinição de temas e quase desaparecimento da poesia; c) a poesia com temas sociais – uma tentativa de recuperação do espaço perdido.

2.4 Poesias: temas mais freqüentes nos livros didáticos de 1950 a 1990

2.4.1 1º Período: Bilac e outros... O nacionalismo

O que se pode constatar nos livros didáticos das décadas de 50/60 analisados é a freqüência dos temas ligados à Pátria, à família, à religião, à natureza e ao trabalho. Nesses textos, na maioria das vezes, não se percebe, quer seja na linguagem, quer seja na especificidade temática, preocupação com a realidade do leitor/infantil (experiências vivenciadas pela criança, conflitos entre o imaginário e o real) ou seja, não se estabelece ao se escrever para o leitor/infantil, uma ligação direta com esse mundo infantil. Ao contrário, os textos demonstram claramente padrões do mundo adulto.

Os textos analisados nos livros didáticos de 1950 a 1960, quase sempre apresentam uma realidade estranha ao mundo do leitor infantil, alheia às preocupações da criança, mas, antes de tudo esses textos representam anseios de uma sociedade que luta para conservar padrões de comportamento que lhe garantam a perpetuação do *status quo*, ou seja, alienação/consumo, distanciamento da realidade e dos conflitos ditados pela sociedade.

Um dos recursos utilizados por essa sociedade para conseguir (nesse período) seus intentos padronizados é o livro didático, mais especificamente,

a poesia didática, que disfarçada de rima, de sonoridade e eloquência, usa de forma conativa textos que exigem uma determinada forma de comportamento. E, assim, cortando uma possibilidade dialógica com leitor infantil, impede uma interação espontânea, que faça circular sentidos entre os interlocutores, que possibilite o enriquecimento do discurso poético. Contrariamente ao que poderia suceder, o texto poético, nas décadas de 50/60, assume posição autoritária, porque utiliza de todos os recursos (vocativos, imperativos) para atuar sobre o leitor imprimindo-lhe uma determinada conduta. Essa poesia, comumente chamada de poesia didática, é analisada por Massaud Moisés (1979: 284):

Vimos que a expressão "poesia didática" peca em ser contraditória, uma vez que não se trata de poesia, mas de verso: versos didáticos ou poemas didáticos antes que poesia didática. Versos didáticos ou poemas didáticos parecem ser a denominação precisa, visto que a expressão verbal recorre aos recursos métricos, mas sem destilar poesia. Por outro lado, a poesia e a didática se repelem violentamente: o milenar subjetivismo da primeira colide frontalmente com o pragmatismo da outra. Quaisquer que sejam os meios empregados, o fazer poético e o ensinar representam posturas mentais colidentes: em verso ou não, a poesia se distingue nitidamente dos textos didáticos, expressos em versos ou não.

Na chamada poesia didática interessa, portanto, antes o conteúdo daquele: o agradável da forma (dulce) para comunicar a pragmaticidade da essência (utili). Servindo à doutrina, à tese, contida no texto, o verso desempenha função secundária: o ensinar tem primazia sobre o entreter, o pensamento sobre a forma.

A questão fundamental é salientar os recursos que essa sociedade usa para forçar a criança a ter um comportamento moldado, burilado pelo sistema e sabe-se que a poesia foi durante muito tempo, e às vezes ainda o é, esse recurso disciplinador do comportamento infantil. Abordando essa questão Coelho, (1993: 202.) acrescenta:

A intenção educativa, atribuída à Literatura para crianças, favorece a divulgação dos poemas narrativos e exemplares, que incentivam a formação dos bons sentimentos (pátrios, filiais, fraternais, caridosos, generosos, de obediência, etc.)

No Brasil, os primeiros modelos de poesia infantil, veiculados nas cartilhas ou livros de leitura, como é natural, foram portugueses (O mais importante deles, em termos de influência, foi João de Deus, – autor de uma das cartilhas mais difundidas no Brasil do início do século).

*Entre os nossos pioneiros, que se preocuparam com a poesia infantil, estão: Francisca Júlia, Zalina Rolim e Maria Eugênia Celso. Mas o grande “modelo” do gênero foi dado, sem dúvida, pelas poesias infantis de Olavo Bilac. Por uma série de circunstâncias favoráveis à sua divulgação, elas acabam criando uma verdadeira “escola” (embora com poucos autores), cujos rastros ainda se fazem sentir aqui e ali, na produção mais recente. Seu livro *Poesias Infantis*, publicado em 1904, teve dezenas de reedições até os anos 50/60. As temáticas abordadas pelo autor estão sempre comprometidas com o comportamento disciplinador.*

Segundo Lajolo (1982), Bilac demonstrava em suas obras (*Contos pátrios*, *Poesias Infantis*, *Teatro Infantil* e *Através do Brasil*) o arcaísmo rural, onde o ruralismo manifesta-se quer na visão paradisíaca da vida agrícola, quer no enquadramento da vida da roça na ordem natural das coisas, cuja ruptura é representada pela transferência para a cidade, simbolizada, muitas vezes, pelo Exército ou pela escola. O patriotismo, segundo a autora, está melhor representado no poema *Pátria* (*Poesias Infantis*) onde se encontra com maior clareza o caráter telúrico do patriotismo bilaquiano: aprofundando a homonímia terra/pátria e terra/natureza, o texto embarça de tal forma seus significados, que resulta difícil deslindá-lo. Observe-se, nesse sentido, a seqüência de palavras que conduzem a idéia de pátria (explicitada no título): terra, país, céu, mar, rios, florestas, natureza, seio de mãe. A natureza neste poema é apenas objeto de celebração, figura maternal pródiga, deusa propícia e opulenta:

“A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinho”.

Alguns poemas de Bilac misturavam religião, amor familiar e conduta moralizadora, como no poema abaixo:

“AVE-MARIA”

Olavo Bilac

Meu filho! Termina o dia...
A primeira estrela brilha...
Procura a tua cartilha
E reza a Ave-Maria!
O gado volta aos currais...
O sino canta na igreja...
Pede a Deus que te proteja
E que dê vida a teus pais!
Ave-Maria!... Ajoelhado,
Pede a Deus que, generoso,
Te faça justo e bondoso,
Filho bom e homem honrado

.....
Reza e procura o teu leito
Para adormecer contente;
Dormirás tranqüilamente,
Se disseres satisfeito:
– Hoje, pratiquei o bem;
Não tive um dia vazio,
Trabalhei, não fui vadio
E não fiz mal a ninguém”.
(Apud Rocha Lima, 1959)

O texto encontra-se repleto de vocativos “Meu Filho!” “Ave-Maria!” E de imperativos verbais do tipo:

“Procura tua cartilha”.

“Reza e procura o teu leito”

Esses imperativos não sugerem, mas ordenam, mandam, determinam uma forma de comportamento – não buscam interação com o leitor, mas o domínio da interpretabilidade alcançada por ele. E através destes recursos, esses textos inculcam a obediência.

– “Hoje, pratiquei o bem;

Não tive um dia vazio

Trabalhei, não fui vadio

E não fiz mal a ninguém”.

Usando os mesmos recursos: imperativos, frases exclamativas, vocativos e misturando uma certa glorificação do trabalho com o dever de atender a nação, tem-se, aqui, o poema de Correia Júnior, seguindo a mesma linha ideologicamente comprometida:

“A UM PEQUENO OPERÁRIO”

Correia Júnior

Ama o trabalho – a oficina

onde, entre amigos leais,

vais cumprindo a tua sina,

com a tua mão pequenina

polindo tábuas, metais.

Maneja a plaina, o martelo,
 cheio de crença e vigor!
 És o operário singelo
 cuja riqueza é o labor.
 Bendita seja a energia
 que palpita em tua mão!
 Quem no trabalho porfia,
 com o trabalho, dia a dia,
 torna mais forte a Nação”.

(apud Lellis, 1956)

E foram esses e outros poemas que marcaram a infância de alguns de nós, talvez ainda influenciem hoje a Literatura Infantil. E que espalharam ora o pessimismo e descrença, ora sonho e irreabilidade, conforme se pode observar nos textos abaixo:

“Crucifixo”

João de Deus

“Minha mãe, quem é aquele
 Pregado naquela cruz”
 – Aquele, filho, é Jesus...
 “E quem é Jesus?” – É Deus!
 “E quem é Deus?” – Quem nos cria,
 Quem nos manda a luz do dia
 E fez a terra e os céus;
 E veio ensinar à gente
 Que todos somos irmãos,
 E devemos dar as mãos

Uns aos outros irmamente:
Todo amor, todo bondade!
“E morreu?” – Para mostrar
Que a gente pela verdade
Se deve deixar matar”.

(apud Almeida, 1955)

Esses textos-poemas representam a criança não em seu papel social enquanto criança, enquanto ser humano; ela aparece sempre como alguém que está se preparando para o futuro do adulto. Conforme aparece neste outro poema:

“O TRABALHO”

Olavo Bilac

Tal como a chuva caída
Fecunda a terra, no estio,
Para fecundar a vida,
O trabalho se inventou...
Feliz quem pode, orgulhoso,
Dizer: – Nunca fui vadio,
E, se hoje sou venturoso,
Devo ao trabalho o que sou!
É preciso, desde a infância,
Ir preparando o futuro;
Para chegar à abundância,
É preciso trabalhar.
Não nasce a planta perfeita
Não nasce o fruto maduro,
E, para a colheita,
É preciso semear...

(Apud Lellis, 1955)

O que se perceber nos livros didáticos, através desses poemas, é sempre uma concepção a-histórica da sociedade e do trabalho. Em geral esses poemas mostram que os homens são todos importantes, desde que desempenhem suas funções solidariamente. Dessa forma, as classes sociais são camufladas, a exploração do trabalho é ocultada. Os trabalhadores (que são todos os homens) unem-se pelo trabalho. O trabalho é penoso, mas o trabalhador é um herói. A produção coletiva, enquanto soma de trabalhos (funções, profissões) individuais e a apropriação do produto (progresso), também é coletiva. A exploração do trabalho de muitos por alguns não tem lugar no livro didático. (Faria, 1991)

Os poemas que seguem mostram-nos um retrato da pátria, mas não da Pátria real, vivenciada pelos leitores, cheia de problemas sociais das mais diferentes estirpes, mas uma outra que, misturando religião, pátria, natureza, parece mais um mundo encantado de estórias de fadas, um verdadeiro jardim de “Éden”, um paraíso singular, uma casa de sonhos. Esses textos conseguiram com sua eloquência, com sua linguagem conativa substituir, pouco a pouco, a pobreza do país, pela ilusão incomedida de progresso, a pobreza do povo, pela ilusão da fertilidade do solo gerador de grandes riquezas ou, ainda, pela garantia de um futuro de prosperidade, conforme mostram os textos abaixo:

“AO HOMEM DOS PAÍSES DISTANTES”

Francisco Karam

Na minha terra, estrangeiro, as árvores são gigantes,
De braços erguidos para o céu,
Para apanhar o fruto maduro das estrelas.

Na minha terra, estrangeiro,
 As nuvens entram pelas montanhas e pelas matas
 Para apanhar o fruto maduro das árvores.
 Estrangeiro, na minha terra,
 A chuva é uma carícia de dedos longos.
 O sol é um sino de ouro, que acorda os campos,
 Com a sua voz dourada.
 As fontes de minha terra são mãos em concha,
 Estendidas para a tua boca.
 Bebe, estrangeiro, e verás como a água é amiga,
 Como a água é irmã.
 (apud Soares, 1969: 160)

O texto-poema abaixo apresenta as mesmas características:
 exaltação da natureza, fuga à realidade social, clima nebuloso de sonho e, ainda, a
 harmonia resultante do contato com a natureza:

“DIÁLOGO SOBRE A FELICIDADE”

Ribeiro Couto

– Bendito seja o teu país.
 – Estrangeiro que vieste encontrar no meu país
 O bem que em vão no teu mesmo procuraste,
 obrigado, estrangeiro.
 – Aqui, vim ser feliz.
 Aqui é a terra da abundância e da fortuna.
 Aqui, vim ser forte, rico e feliz.
 – obrigado, estrangeiro.
 – Aqui, ficarão vivendo os meus filhos.
 Aqui, nascerão os meus netos.
 Aqui, saudoso embora do meu país,

fecharei os meus olhos.
Deus abençoe o teu país.
– Estrangeiro, ainda mais uma vez obrigado.
Eu sei que é verdade tudo quanto dizes.
Mas, ah! Ensina-me:
Qual é o caminho que leva ao teu país?
Qual é o caminho? Eu quero ir-me!
Eu também quero ser feliz, estrangeiro!
(apud Soares, 1969: 185)

Os dois textos mostram, em primeiro lugar, a relação pátria/natureza, mesclados em uma fuga ao real, atingem a imagem do irreal a partir da fuga desse real. Há utilização permanente de metáforas prosopopéicas: “As nuvens entram pelas montanhas e pelas matas”, “A chuva é uma carícia de dedos longos...”, “O sol é um sino de ouro que acorda os campos com sua voz dourada”. Utilizam-se também metáforas sinestésicas - que fazem aflorar os sentidos suscitando imagens a partir das sensações auditivas, táteis, visuais. “As fontes da minha terra são mãos em conchas, estendidas para a tua boca”. Todos esses recursos presentes aqui sugerem miragens celestiais e não o país, Brasil. No “Diálogo sobre a Liberdade”, os mesmos recursos são usados para mostrar que esta felicidade do estrangeiro se dá precisamente pelo encantamento e não pela inserção na realidade social. O Brasil real desaparece para dar lugar a um outro, cantado pela harmonia do povo, pela unificação das raças em um só povo glorificado pela falta de preconceito racial:

"ESTE BRASIL"

Benedito Sampaio

Eu amo este Brasil fecundo,
que tem a forma de um enorme coração de linhas
grandes,
que de cima dos Andes
se despenha no Atlântico,
em suas pérolas líquidas
de mil rios cantantes
de claro cristal!

Eu amo este Brasil fecundo e rico,
este Brasil sem Portugal,
mas com a tradição de Portugal!
Este Brasil do "Fico",
este Brasil tão bom,
este carro de boi, este Santos Dumont!

Eu amo este Brasil que arrancou da folhinha taciturna o
dia triste dos escravos!

Eu amo este Brasil! Cheinho de índios bravos,
pintadinho de brancas e mulatas,
este Brasil que um dia Frei Henrique
sagrou na catedral de nossas matas!

.....
Eu amo este Brasil, esta epopéia verde
que a Inspiração Divina tem escrito
sob este céu azul!

Este Brasil que é o vento mais bonito
no poema da América do Sul!"

(apud Sampaio, 1950)

Outro tema também explorado pelos poemas infantis presentes nos livros didáticos é a família. As pessoas (pai, mãe), tal qual aparecem nestes textos,

sugerem mais figuras de sonho do que sujeitos da realidade familiar, conforme pode se ver nos textos abaixo:

“MEUS PAIS”

Alphonsus de Guimarães

Nascera ao pé de Fafe. Ermos algares,
Altas escarpas de Entre-Doiro e Minho:
Das iberas regiões peninsulares
Toda a luz, sob um céu de seda e linho.
Ele era alegre e forte. Em seus cismares,
Em meio às eiras, nos trigais, de ancinho,
Sabendo de outra pátria além dos mares,
Veio para o Brasil ainda mocinho

.....
Meus velhos Pais! Bem mais do que gozado,
tendes sofrido, e nem vos foi poupado
Ouvir-nos decantar as nossas dores!”

(apud Silva, 1959)

“VISITA À CASA PATERNA”

Luís Guimarães

Como a ave que volta ao ninho antigo,
Depois de um longo e tenebroso inverno
Eu quis também rever o lar paterno
O meu primeiro e virginal abrigo:
Entrei. Um gênio carinhoso e amigo,

O fantasma talvez do amor materno,
 Tomou-me as mãos – olhou-me, grave e terno,
 Era esta a sala... (Oh! Se me lembro! E quanto!)
 Em que da luz à claridade,
 Minhas irmãs e minha mãe... O pranto
 Jorrou-me em ondas... Resistir que há de?
 Uma ilusão gemia em cada canto,
 Chorava em cada canto uma saudade.
 (apud Almeida, 1955)

O que se pode observar é que esses temas foram freqüentes nas décadas de 50/60, quando se privilegiou um clima de irrealidade e um comprometimento ideológico. Nos textos dessas duas décadas, a família é vista também, como sendo possuidora de uma estrutura perfeita e inabalável, também não eram retratados problemas gerados pela ordem social vigente, ao contrário, pais, mães, irmãos sempre eram revestidos pelo manto da perfeição – pareciam estar em um plano supra-humano. Neste sentido, as poesias confirmam o que já observaram outras pesquisas sobre a ideologia dos livros didáticos: Nosella, (1979); Bonazzi e Eco, (1972) e podem ser ainda confirmadas, mais uma vez pelo poema abaixo de Guerra Junqueiro:

“MÃE”

Guerra Junqueiro

Minha mãe, minha mãe! Ai que saudade imensa
 Do tempo em que ajoelhava, orando, ao pé de ti.
 Caía mansa a noite, e andorinhas aos pares

Cruzavam-se voando em torno dos seus pares,
 Suspensos do beiral da casa onde eu nasci.
 Era a hora em que já sobre o feno das eiras
 Dormia quieto e manso o impávido lebréu.
 Vinham-nos da montanha as canções das cerfeiras.
 E a lua branca, além, por entre asas oliveiras,
 Como a alma dum justo, ia em triunfo ao céu!
 E, mãos postas, ao pé do altar do teu regaço,
 Vendo a lua subir, muda, alumando o espaço,
 Eu balbuciava a minha infantil oração,
 Pedindo ao Deus que está no azul do firmamento
 Que mandasse um alívio a cada sofrimento,
 Que mandasse uma estrela a cada escuridão.
 Por todos eu orava e por todos pedia.
 Pelos mortos no horror da terra negra e fria,
 Por todas as paixões e por todas as mágoas...
 Pelos míseros que entre os uivos das procelas
 Vão em noite sem lua e num barco sem velas

.....

Ia ao trono de Deus pedir, como inda vai,
 Para toda a miséria o orvalho do seu pranto
 E para todo o crime o seu perdão de Pai!...
 (apud Bruno, 1955)

2.4.1.1 Autores de textos poéticos do primeiro período (décadas de 50 e 60)

Vários autores, além de Bilac, representaram a fase ufanista. Através de uma pesquisa nos livros didáticos das décadas de

50 e 60, foi possível verificar os poetas que mais freqüentemente apareceram nesse período, e que de uma forma ou de outra, efetivaram o nacionalismo com a poesia didática de cunho moralizante, são eles:

Alberto de Oliveira (1867-1937)
Luís Guimarães Júnior (1845-1898)
Vicente de Carvalho (1866-1924)
Cruz e Souza (1861-1898)
Gonçalves Dias (1823-1864)
Olavo Bilac (1865-1918)
Emílio de Menezes (1867-1918)
Fagundes Varela (1841-1875)
Alvares de Azevedo (1831-1852)
Raimundo Corrêa (1859-1911)
B. Lopes (1859-1916)
Lúcio Mendonça (1854-1909)
Luís Delfino (1834-1910)
João Ribeiro (1860-1934)
Manoel de Araújo Porto Alegre (1806-1879)
Alphonsus de Guimarães (1870-1921)
José Bonifácio (1765-1838)
João de Deus (1830-1895)
Acácio Antunes (1853-1927)
Guerra Junqueira (1850-1923)
Castro Alves (1847-1871)
Antero de Quental (1842-1891)
Olegário Mariano (1889-1958)
Catulo da Paixão Cearense (1863-1946)
Augusto de Lima (1860-1934)
Camões (1524-1580)
Mário Pederneiros (1868-1915)
Jorge de Lima (1893-1953)
Olegário Mariano (1889-1958)

Carlos Laet (1847-1927)
 Antônio Tomás (1868-1941)
 Augusto Frederico Schmith (1906-1965)
 Raul Machado (1891-1953)
 Raul Leoni (1895-1926)
 Ribeiro Couto (1898-1963)
 Cecília Meireles (1901-1964)
 Manuel Bandeira (1886-1968)
 Alberto de Oliveira (1857-1937)
 Antônio Correia de Oliveira (1879-1955)
 Luís Guimarães Júnior (1845-1898)
 Augusto Gil (1873-1929)
 Olavo Bilac (1865-1918)
 Vicente de Carvalho (1866-1934)
 Ronald de Carvalho (1893-1935)

2.4.2 2º Período: Indefinição temática... – E a poesia sai da escola...

Década de 70, período de ditadura militar, poetas, músicos, artistas de modo geral se rebelaram contra um regime de opressão que torturava, fazia calar vozes e sentimentos, controlava o Estado e o povo – espalhava o terror, o medo, por um lado, e por outro, a subserviência, o servilismo. Poemas, músicas, peças teatrais surgiram neste período de repressão. Inconformados com a política de “entreguismo” do capital nacional ao estrangeiro, com o trabalho mal remunerado pelas multinacionais que dia-a-dia investiam o seu capital em um país que devolve lucros fabulosos resultantes de uma política de exploração humana. Nesse período, o livro didático produzido esqueceu da história da nação brasileira; os textos, um pouco

imbecilizados, fogem para o campo do irrealismo, trazendo em seu teor apenas situações forjadas – totalmente alienadas da história vivida. A análise que aqui segue tentará retratar a realidade da poesia no livro didático na década de 70. Nesses livros didáticos pode-se observar que os poemas tratam dos problemas sociais com uma sutileza que os deixam quase imperceptíveis e, quando abordam questões sociais conflitivas, a abordagem é feita do ponto de vista da classe dominante.

“MOÇA TOMANDO CAFÉ”

Cassiano Ricardo

Num salão de Paris
a linda moça de olhar gris,
toma café
Moça feliz.
Mas a moça não sabe, por quem é,
que há um mar azul, antes da sua xícara de café;
e que há um navio longo antes do mar azul...
E que antes do navio longo há uma terra do sul;
e antes da terra um porto, em contínuo vaivém,
com guindaste roncando na boca do trem
e botando letreiros nas costas do mar...
E antes do porto um trem madrugador
sobe desce da serra a gritar, sem parar,
nas carretilhas que zunem de dor...
E antes da serra está o relógio da estação...
Tudo ofegante como um coração
que está sempre chegado, e palpitando assim.
E antes dessa estação se estende o cafezal.
E antes do cafezal está o homem, por fim,

que derrubou sozinho a floresta brutal.
 O homem sujo de terra, o lavrador
 que dorme rico, a plantação branca de flor,
 e acorda pobre no outro dia... (não faz mal)
 com a geada negra que queimou o cafezal.
 A riqueza é uma noiva, que fazer?
 Que promete e que falta sem querer...
 Chega a vestir-se assim, enfeitada de flor,
 na noite branca que é o seu véu nupcial,
 mas vem o sol, queima-lhe o véu,
 e a conduz loucamente para o céu
 arrancando-a das mãos do lavrador.
 Quedê o sertão daqui?
 Lavrador derrubou.
 Quedê o lavrador?
 Está plantando café.
 Quedê o café?
 Moça bebeu.
 Mas a moça, onde está?
 Está em Paris.
 Moça feliz.
 (apud Ferreira, 1975)

O poema acima mostra a instabilidade econômica daquele que é proprietário, daquele que é patrão, “aquele que dorme rico, mas acorda pobre”. Os verdadeiros problemas do trabalhador rural não são lembrados, apenas são lembrados os problemas daqueles que esperam por um volumoso lucro às custas do trabalho de muitos e, por traição da natureza, não o recebe.

Embora já tenham abandonado, em parte, o excesso de religiosidade, civilismo e patriotismo, ainda trazem temáticas ingênuas e tão

incipientes que pouco condizem com os inúmeros problemas e conflitos trazidos pela industrialização rápida, com características desumanas de trabalho, pela repressão militar, pela opressão...

“POEMA DAS REFORMAS”

Cláudio Murilo

É preciso reformar a casa,
Abrir as janelas,
Que o vento penetre
Em todos os cantos.
É preciso destruir as cercas,
Que as crianças entrem,
Construam a sua alegria
É preciso reformar a rua
Que todos andem por ela.
As lojas, os bares, os cinemas
Nos mantenham assim
Unidos e em paz
É preciso reformar a cidade
É preciso, antes e sempre,
Reformar o homem
É preciso despi-lo,
É preciso mostrar
Que todos somos irmãos.
É preciso um novo dilúvio
É preciso reescrever os livros
É preciso reencontrar a terra
É preciso que uma torrente
Invada todos nós
E lave nossa alma.

(apud Ferreira, 1975)

O poema, embora suscite inconformismo, não se percebe ao certo a origem da insatisfação. Seria social? Há certo temor em expressar claramente a realidade social. A poesia não alcança o social, pois os problemas são camuflados, talvez porque torna-se difícil admitir a realidade social de um Brasil pobre, já que durante décadas os brasileiros foram levados a sonhar riquezas, progresso e união. Outras manifestações poéticas presentes nos livros didáticos, da década de 70, abordaram também a infância, a família, mas sempre com padrões arraigados, com uma concepção conservadora.

“MARTIM CERERÊ, JOGADOR DE FUTEBOL”

Cassiano Ricardo

O pequenino vagabundo joga bola
e sai correndo atrás da bola, que salta e rola.
Já quebrou todas as vidraças
Inclusive a vidraça azul daquela casa,
onde o sol parecia um arco-íris em brasa
Os postes estão hirtos de tanto medo.
(O pequeno vagabundo não é brinquedo...)
E quando o pequenino vagabundo,
Cheio de sol, passa correndo entre os garotos,
de blusa verde-amarela e sapatos rotos,
aparece de pronto um guarda policial,
o homem mais barrigudo do mundo,
com seus botões feitos de ouro convencional,
e zás! Carrega-lhe a bola!
“Estes marotos precisam de escola...”
O pequenino vagabundo guarda nos olhos,
durante a noite toda, a figura hedionda

do guarda metido na enorme farda

.....

.....

E a sua inocência improvisa os mais lindos castelos

e vê, pela vidraça

a lua redonda, que passa, imensa

como uma bola jogada no céu

"É, aquele Deus, com certeza,

De que a vovó tanto fala.

Aquele Deus, amigo das crianças,

que tem uma bola branca cor de opala

e tem uma bola vermelha cor de sol;

que está jogando noite e dia futebol,

e que chutou a lua e dia futebol,

e que chutou a bola mesmo

por trás do muro; e, de manhã, por trás do morro,

chuta o sol...

(apud Sargentim, 1975)

2.4.2.1 Poetas do segundo período (década de 70)

A poesia rareada, pouca e a total indefinição temática da década de 70, faz lembrar a ditadura militar, período de grande produção poética, mas que apesar de grande, a produção desse período foi censurada e a chamada **poesia marginal** só aparecia em folhetins, jornais clandestinos e nunca se fazia presente nos livros didáticos. Os poucos autores/poetas que estiveram presentes nos didáticos desse período são:

Jorge de Lima (1895-1953)
Manuel Bandeira (1886-1968)
Mário Quintana (1906-1964)
Vicente de Carvalho (1866-1924)
Olegário Mariano (1889-1958)
Cecília Meireles (1901-1964)
Cassiano Ricardo (1895)
Oswald de Andrade (1890-1954)
Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)
Frederico Augusto (1906-1965)

2.4.3 3º Período: Rumo à poesia crítica

Já nas décadas de 80 e 90 o que se pode constatar sem muita dificuldade, através do livro didático, é o fim da outrora muito valorizada “hora cívica”, onde se comemoravam datas históricas ou datas de tradição familiar (dia das mães, dia dos pais). Com isso deixaram de circular pela escola os textos dos tradicionais autores brasileiros: Gonçalves Dias, Olavo Bilac, Castro Alves, Jorge de Lima e outros. Nessas décadas, embora lentamente, o livro didático parece incorporar poesias sociais cujas temáticas abordarão o individualismo moderno marcado produção em série, a exploração da mão-de-obra pelas grandes empresas multinacionais, a má distribuição de renda e, sobretudo, vão criticar o crescimento econômico, trazendo por um lado, a ilusão de um país desenvolvido e, por outro, o crescimento volumoso da pobreza e da miséria em nome desse progresso. É importante salientar aqui que a maioria dos textos que começam a aparecer na década de 80 foram, na verdade, compostos nas décadas de 60 e 70, mas os livros

didáticos dessas décadas omitiram toda e qualquer análise vinculada à realidade, como aliás não trouxeram outros textos que levassem o homem a refletir sobre sua realidade no intuito de transformá-la. No entanto, vale salientar aqui que essa poesia social aparecerá de forma minguada, pouca, e ao lado dela ainda continuam a vir poesias cujas mensagens são descomprometidas com uma educação que faz opção pela libertação do homem, ou ainda capaz de ocasionar grandes mudanças sociais. É importante salientar também que embora alguns textos apresentem uma posição engajada assumindo a realidade social como reflexão, observa-se que os exercícios interpretativos anulam toda e qualquer interlocução já que direcionada por um ponto de vista comprometido com a reprodução e interpretação monovalente, exigindo em suas atividades a mesma prática de repetição que estiveram presentes em décadas passadas. Outra observação a fazer aqui é que esses textos de vanguarda, que estão presentes nas décadas de 80 e 90, são textos que possuem uma história dentro de uma determinada época, e tal qual os trazem os livros didáticos, fora do contexto histórico em que surgiram – deslocados da realidade de uma época onde foram sufocados pela repressão – podem levar a uma leitura árida se não se fizer uma vinculação histórica, mostrando fatos que impulsionaram o aparecimento desses textos poéticos. Como se pode ler abaixo:

“PRÁ NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”

Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção,
Somos todos iguais braços dados ou não,
Nas escolas nas ruas, campos, construções,

Caminhando e cantando e seguindo a canção.
 Vem vamos embora que esperar não é saber!
 Quem sabe faz a hora não espera acontecer.
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber!
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
 Pelos campos, a fome em grandes plantações,
 Pelas ruas, marchando indecisos cordões,
 Inda fazem da flor seu mais forte refrão
 E acreditam nas flores vencendo o canhão.

(apud Tesoto, 1986)

“CONSTRUÇÃO”

Chico Buarque de Holanda

Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou prá descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego.

.....

(apud Tufano, 1991)

“OPERÁRIO EM CONSTRUÇÃO”

Vinícius de Moraes

Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão
Não sabia, por exemplo,
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era a sua escravidão.
De fato, como podia
Um operário em construção
Compreender por que um tijolo
Valia mais do que um pão?
Tijolo ele empilhava
Com pá, cimento e esquadria
Quanto ao pão ele o comia
Mas fosse comer tijolo!

.....
(apud Bisognin, 1991)

É comum também nestas décadas de 80/90 o aparecimento no livro didático de textos, com abordagens sociais, de poetas contemporâneos como Drummond.

"EU, ETIQUETA"

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório
um nome... estranho

Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida

Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.

Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei

mas são comunicadas a meus pés

Meu tênis é proclama colorida
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, reincidência,

indispensabilidade,

e fazem de mim homem-anúncio itinerante,

escravo da matéria anunciada

.....

Hoje sou costurado, sou tecido,

sou gravado de forma universal

saio da estamperia, não de casa,

da vitrina me tiram, recolocam
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.
(apud Tufano, 1991)

Como se pode perceber, houve uma evolução na temática dos textos, voltando-os para a realidade social. O trabalho não aparece mais com a ideologia do amor à pátria, mas como trabalho humano que escraviza, desumaniza, coisifica. Os poemas mostram uma crítica dura às formas desumanas desse trabalho, sem nenhuma garantia de vida ou de sobrevivência. Também percebe-se, através dos poemas de Drummond, uma análise profunda do comportamento do homem contemporâneo – coisificado – explorado por um sistema que, sobretudo, é alimentado pelo lucro, pelo consumo. O homem torna-se amarrado, cercado e enclausurado pelo próprio sistema de produção que ele criou. Incapaz de reagir – o homem moderno não cria – mas compra produtos que foram feitos para serem consumidos rapidamente porque, logo em seguida, é preciso adquirir outro, mais moderno. Estará aí a insatisfação do homem moderno, na insaciável busca pelo inatingível? Afinal, o que o homem busca tão avidamente, pelo tempo e pelo espaço, que acaba esquecendo de buscar o que há de belo dentro de si? Por que o homem tem deixado de refletir sobre si? Estaria o homem em busca de outro com quem pudesse compartilhar a sua história?

"O HOMEM: AS VIAGENS"

Carlos Drummond de Andrade

O homem, bicho da terra tão pequeno
Chateia-se na terra
lugar de muita miséria e pouca diversão
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
coloniza a Lua
civiliza a Lua
humaniza a Lua.
Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro – diz o engenheiro
sofisticado e dócil.
Vamos a Vênus
O homem põe o pé em Vênus,
vê o visto – é isto?
idem
idem
idem
O homem funde a cuca se não for a Júpiter
proclama justiça junto com injustiça
repetir o inquérito
repetitório.
Outros planetas restam para outras colônias.
O espaço todo vira terra-terra.
O homem chega ao sol ou dá uma volta
só para rever?
Não vê que ele inventa

roupa insiderável de viver no Sol.

Põe o pé e:

Mas que chato é o Sol, falso touro
espanhol domado.

.....

Ao acabarem todos

só resta ao homem

(estará equipado)

a difícilima dangerousíssima viagem

de si a si mesmo:

pôr o pé no chão

do seu coração

experimentar

colonizar

civilizar

humanizar

o homem

descobrimdo em suas próprias inexploradas entranhas

a perene, insuspeita alegria

de con-viver.

(apud Soares, 1990)

É importante acrescentar ainda que contrapondo a uma visão não crítica da realidade – alguns autores da década de 80/90 reformularam as temáticas descomprometidas com a realidade social – e parodiando – criaram poemas de outros poemas – trazendo assim uma visão crítica e engajada socialmente para dentro dos versos. É o que se pode perceber no texto abaixo que foi escrito a partir do texto – “Moça tomando café” de Cassiano Ricardo – citado na década de 70 nas página 107/108.

“O AÇÚCAR”

Ferreira Gullar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.
Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.
Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.
Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina
Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale
Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.
Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura

produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

(apud Tesoto, 1986)

Outro poema que aparece parodiado é a “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias. Nos livros da década de 90, quase sempre ele aparece como paródia, conforme pode-se constatar abaixo:

“Canção do exílio”

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.
Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

(Murilo Mendes, 1959)

Segundo Platão e Fiorin, tomando-se os dois versos iniciais isolados do contexto, pode-se pensar que o poema de Murilo Mendes vai fazer uma apologia do caráter universalista e cosmopolita da brasilidade, seguindo a linha de glorificação da terra pátria, que pode ser lida no poema homônimo de Gonçalves Dias, que começa com a seguinte estrofe:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Para os autores essa hipótese interpretativa pode parecer plausível, já que “macieiras” e “gaturamos” representam, respectivamente, a vegetação e o reino animal, e “Califórnia” e “Veneza”, os elementos estrangeiros presentes em “minha terra”. O solo pátrio abriga elementos provindos de outras terras.

No entanto, a leitura dos outros versos do texto desautoriza essa hipótese de leitura. As contradições presentes no solo pátrio não têm um valor positivo. Ao contrário, o que se repete ao longo do texto são contradições que não concorrem para enaltecer ufanisticamente a brasilidade, mas para ridicularizá-la.

Analisando os diferentes versos, percebe-se que a cultura brasileira é postiça e abriga uma série de contradições:

– “os poetas são pretos” (elementos de condição social inferiorizada e oprimida);

– “que vivem em torres de ametista” (alienados em um mundo idealizado, que não apresenta as mazelas do mundo real; trata-se de uma referência irônica ao Simbolismo e, principalmente, a Cruz e Souza);

– “os sargentos do exército são monistas, cubistas” (os que têm a função de garantir a segurança do território têm pretensões de incursionar por teorias filosóficas e estéticas);

– “os filósofos são polacos vendendo a prestações”(os amigos da sabedoria são prostituídos – polaca é termo designativo de prostituta em algumas regiões do país.

O poeta critica com mordacidade a invasão da pátria por elementos estrangeiros, representados por “Califórnia”, “Veneza”, “monistas”, “cubistas”, “Gioconda”.

Ainda seguindo Platão e Fiorin, o poeta mostra que nem a natureza nem a cultura têm um caráter genuinamente brasileiro. O Brasil é uma miscelânea, uma mistura de elementos advindos de vários países.

Ao identificar oradores e pernilongos como os que atrapalham o sono, ridiculariza a oratória repetitiva dos políticos.

O poeta admite que alguma verdade há nas afirmações românticas, mas mostra que a prodigalidade da natureza brasileira não é acessível à maioria da população.

Termina o poema desejando ter contato com coisas genuinamente brasileiras. Seu desejo é, ao mesmo tempo, um lamento, pois o poeta sabe que ele não se tornará realidade.

O texto de Murilo cita Gonçalves Dias com intenções paródicas. Seu texto, diferentemente do poema gonçalvino, não celebra ufanisticamente a pátria, mas ironiza-a, vê-a de maneira crítica. Seu texto não parafraseia o texto de Gonçalves Dias, mas instaura uma visão oposta à dele, estabelece uma polêmica com ele.

Essas diferenças manifestam-se a partir da constituição do espaço do exílio. Em Gonçalves Dias, a terra do exílio, espaço desvalorizado, é um país estrangeiro; em Murilo, o exílio é sua própria terra, desnaturada a ponto de parecer estrangeira.

Outros autores criaram também paródia a partir do texto Canção do Exílio, como por exemplo, a Canção de Exílio Facilitada de José Paulo Paes que faz um poema-síntese sobre a canção de Gonçalves Dias:

Lá?
Ah!
Sabiá...
Papá...
Maná..

Sofá...
Sinhá....
Cá?
Bah!
(apud Luft e Maria Helena, 1996)

Leia-se agora uma canção do exílio bem diferente das anteriores. Eduardo Alves da Costa, poeta contemporâneo, “exila-se” em seu próprio país e

nega que o Brasil atual seja um lugar em que se possa viver em paz e de que se possa sentir saudade, presente no livro didático de Luft e Maria Helena. (1996:144)

Outra canção do exílio

Minha terra tem Palmeiras,
Corinthians e outros times
de copas exuberantes
que ocultam muitos crimes.

Em cismar sozinho, ao relento,
sob um céu poluído, sem estrelas,
nenhum prazer tenho eu cá;
porque me lembro do tempo
em que livre na campina
pulsava meu coração, voava,
como livre sabiá; ciscando
nas capoeiras, cantando
nos matagais, onde hoje a morte
tem mais flores, nossa vida
mais terrores, noturnos,
de mil suores fatais.

(....)

Minha terra tem encantos
de recantos naturais
de areias monazíticas,
subsolos minerais
que se vão e não voltam mais
A chorar sozinho, aflito,
penso, medito e reflito,
sem encontrar solução;

a não ser voar para dentro,
voltar as costas à miséria,
à doença e ao sofrimento,
que transcendem o quanto possam
o pensamento conceber
e a consciência suportar.

Minha terra tem palmeiras
a baloiçar, indiferentes
as poetas e dementes
que sonham de olhos abertos,
a rilhar os dentes.

Não permita Deus que eu morra
pelo crime de estar atento;
e possa chegar à velhice
com os cabelos ao vento
de melhor momento.
Que eu desfrute os primores
do canto do sabiá,
onde gorjeia a liberdade
que não encontro por cá.

(apud Luft e Maria Helena, 1996)

Como se pode perceber a poesia, embora tenha atravessado uma fase didática (50/60) e ter passado por uma indefinição temática em (70), parece encontrar nos livros didáticos dos últimos quinze anos, entre 80/90, uma tentativa de reestruturação temática. Os livros, nesses últimos anos, estão procurando trabalhar autores contemporâneos, embora os textos como os de Buarque, Vandrê, Vinícius e outros apareçam descontextualizados, já que a maioria são textos de protesto ao regime militar.

É importante acrescentar que embora os livros didáticos tenham tentado atualizar os textos a partir da década de 80 e essa mesma atualização parece não ter acontecido no tratamento que o livro didático dá ao texto poético, já que durante a pesquisa ficou patente a imposição de uma interpretação dirigida – da busca de “uma só leitura” resultando uma significação monovalente. Esse tratamento contraria uma concepção do poético como lugar de interação – como espaço da união de experiências e histórias dos sujeitos leitores, que abre o texto para a possibilidade de muitas leituras.

Poetas do Terceiro período (décadas de 80 e 90)

Nas décadas de 80 e 90 vários autores contemporâneos passam a ocupar as páginas dos livros didáticos. Esses poetas críticos marcaram e marcam hoje uma nova fase da poesia no livro didático, ou seja, uma fase de poesias com temáticas comprometidas com os problemas sociais. Os autores representativos desse período são :

Vinícius de Moraes

Ribeiro Couto

Milton Nascimento

Geraldo Vandré

Carlos Drummond de Andrade

Mário Quintana

Cassiano Ricardo

Cecília Meireles

Guilherme de Almeida

Olegário Mariano

Mário de Andrade

Manuel Bandeira

Vinícius de Moraes

Ferreira Gullar

Ascenso Ferreira

Augusto de Campos

Raul Bopp

Gilberto Gil

Chico Buarque de Holanda

Dorival Cayme

João Cabral de Mello Neto

2.5 O tratamento da poesia no livro didático

As poucas mudanças que ocorreram nos livros didáticos das décadas de 80 e 90 visaram, apenas a ocupar o espaço aberto por um livro que mudou de tamanho e – atendendo às leis do consumo – passou a exigir atividades interpretativas que preenchessem as páginas com impressões visuais. O advento do livro colorido tornou obrigatório o uso de traços e outras atividades estratégicas que insistem em levar ao leitor uma falsa impressão de mudança nas atividades de ensino propostas por ele. Percebe-se, porém, sem muita dificuldade, que as interpretações do texto/poesia, seja de que década for, estão presas a atividades que excluem as potencialidades criativas e interpretativas do sujeito, tornando-o incapaz de deixar passar nas entrelinhas

de uma produção, seja ela qual for – as imagens presentes no círculo cultural a que pertence. Quase todas as atividades interpretativas aparecem restritivas e impedem uma reflexão crítica e ou criativa do sujeito leitor. Há sempre, nas questões propostas, o intuito repetitivo, mecanicista e reprodutor. As atividades, em qualquer das décadas analisadas, demonstram a mesma concepção de homem e de linguagem que, influenciada pelo positivismo, transmite às atividades ligadas à leitura uma concepção ingênua, a crença em uma leitura única – e esquecendo a multiplicidade de vozes presentes na linguagem poética, provoca uma leitura fechada (um texto pronto com uma interpretação única) como se a língua fosse um sistema estável, pronto, acabado.

As atividades analisadas nos livros didáticos apresentam sempre uma dada concepção de linguagem que não prevê um leitor participativo, com possibilidades várias de interação com o texto. Para melhor demonstrar essa distorcida visão de leitura e essa crença em um texto uno trazida pelos manuais/didáticos, serão enumeradas, aqui, as atividades constantes nas questões interpretativas dos textos/poéticos analisados nas cinco décadas quais sejam: a) “recomposição” – passar de poesia para prosa b) cópia de partes do poema; c) identificação de elementos estruturais do gênero lírico-poético (rima, ritmo, número de versos, número de estrofes ou ainda o estudo das figuras de linguagem); d) estudo da gramática a partir do poema; e) busca constante do “o-que-o-autor-quer-dizer” nesta ou naquela parte do texto, ou seja, busca-se “adivinhar” o que o poeta sentiu e pensou, quando escreveu os versos; f) o pretexto para o estudo de palavras novas (vocabulário); g) recurso para produção de um texto dissertativo ou narrativo – mesmo que o tema

sugerido para a produção nada tenha em comum com a realidade dos leitores, ou com o texto dado como base para a redação. Abaixo, seguem textos e exercícios, retirados de livros didáticos de décadas diferentes, que trazem os procedimentos adotados para interpretação:

Texto 1

Para recitar e recompor por escrito:

“BAILE DE INVERNO”

Alberto de Oliveira

Havia um baile de alegres rosas
Jasmins, hortênsias, e a par a par
Esguios grilos e mariposas
E outros insetos. Tudo a bailar.

Música – uns finos, leves arruídos,
Flébeis violinos, flautins, rabins,
Imperceptíveis aos teus ouvidos
E aos meus ouvidos, por tão sutis.
Frio de serra no mês dos frios,
Lívido em meio da névoa o luar,
E enamorados e em rodopios
Flores e insetos tudo a bailar.

Súbito param: dentre a ramada
Um som tristíssimo um ai! Passou.
Foi nada, apenas foi de cansada
Uma camélia que desmaiou.

Tema para composição

Fale das vantagens da vida no campo.
Descreva uma feira em cidade do interior do Estado.
(Apud Bruno, Anibal, 1955).

Texto 2

“A TORRENTE E O RIO”

Silva Ramos

Com ruído e com fragor
Tombava da montanha uma torrente,
Espalhando o terror
Nos corações da campesina gente.
E nenhum caminhante
Se atrevia a passar
Barreira tão gigante.
Eis que um vê ladrões e, sem parar,
Mete de meio a onda sussurrante.
Era bulha e mais nada; pelo custo
O pobre do homem só tirava o susto.
Ganhando então coragem,
E os ladrões continuando a perseguí-lo,
Encontra na passagem
Um rio ameno, plácido e tranqüilo,
Que, como um sonho, caricioso, ondeia
Por entre margens de luzente areia:
Procura atravessá-lo,
Entra...; mas o cavalo,
Livrando-o à caça dos ladrões, dirige-o

Da onda escura ao seio negrejante,
 E ambos foram dali, no mesmo instante,
 Beber ao lago Estígio.
 No inferno tenebroso,
 Por outros rios navegando vão.
 O homem que não fala é perigoso;
 Os outros, esses não.

VOCABULÁRIO E NOTAS

1. *Fragor* (subst.): estrondo, estampido; ruído forte como coisa que se quebra ou chofra. 2. *Tombar* (v.): deitar ao chão; derrubar, derribar; cair no chão, ruir, despenhar-se; tombar-se: cair para o lado, virar-se; inventariar, registrar, assentar. 3. *Terror* (subst.): grande susto, medo excessivo, pavor. 4. *Campesino* (adj.): campestre, rústico, próprio do campo. 5. *Caminhante* (subst.): aquele que caminha, viandante, transeunte. 6. *Atrever-se* (v. pron.): ousar, afoitar-se, arrostar, afrontar. 7. *Meter-se de meio*, em meio ou de permeio (loc.): atravessar, cortar, atalhar, interromper. 8. *Bulha* (subst.): gritaria confusa, barulho, estrondo, ruído, estrépito; desordem, motim, tumulto. 9. *Plácido* (adj.): sereno, pacífico, tranqüilo, sossegado, brando. 10. *Negrejante* (adj.): escuro, caliginoso, sombrio, fúnebre. 11. *Estígio* (adj.): relativo a Estige, célebre rio do inferno pagão, que, segundo a mitologia greco-romana, ele redeava sete vezes. Camões diz: "A muitos mandam ver o Estígio lago" (c.IV.40); "Por quem no Estígio lago jura a fama" (c. VIII, 11).

INTERPRETAÇÃO

Quê fazia a torrente? Quê efeito provocava isso nos caminhantes? Quê aconteceu porém a um deles? Quê resolução tomou êle? Quê encontrou na passagem? Quê fez então? Quê fim tiveram o cavaleiro e o cavalo? Quê quer dizer: "foram beber ao Estígio lago"? Quê ensino nos quis dar o autor?

COMPOSIÇÃO

Escrever em prosa e com palavras próprias a fábula acima.

(Bruno, Aníbal. 1955)

Texto 3**Tema para composição**

Incidentes de viagem - Narração.

Faça uma análise literária do seguinte soneto, estudando as estrofes, os versos, as rimas, a idéia central da composição, a maneira pela qual o autor a desenvolve, o estilo, as imagens, o mérito dessa peça poética.

Alberto de Oliveira

Floresta de altas árvores, escuta:
Em minha dor vim conversar contigo.
Como no seio do melhor amigo,
Descanso aqui de tormentosa luta.

Troncos da solidão intacta e bruta,
Sabei!... Ah! Que, porém, como em castigo,
Vos estorceis, e o som do que vos digo
Vai morrer, longe, em solitária gruta.

Que tendes, vegetais? remorso... crime?...
Açoita-vos o vento como um bando
De fúrias e anjos maus, que nós não vemos?

Mas explicai-vos, ou primeiro ouvi-me,
Que a um tempo assim bracendo, assim gritando,
Assim chorando, não nos entendemos.

(apud Silva, 1959)

Texto 4

“DOÇURA DA VIDA CAMPESTRE”

Nos campos o vilão sem sustos passa,
Inquieto na côrte o nobre mora;
O que é ser infeliz aquêle ignora,
Êste encontra nas pompas a desgraça.

Aquêle canta e ri, não se embaraça
Com essas coisas vãs que o mundo adora;
Êste (oh! cega ambição) mil vêzes chora,
Porque não acha bem que o satisfaça.

Aquele dorme em paz no chão deitado;
Êste no ebúrneo leito precioso
Nutre, exaspera velador cuidado.

Triste, sai do palácio majestoso:
Se há de ser cortesão, mas desgraçado,
Antes sê camponês e venturoso !

NOTAS E REMISSÕES

- 1 - Qual o plural de vilão? A melhor forma é vilãos, dado o plural do acusativo latino vilamos - V. § 177, 3, obs. 1.
- 2 - Aquele ignora, êste encontra” - A que antecedentes se referem êsses demonstrativos ? Porquê? § 213, n. 1.
- 3 - Analise “triste” lexicamente. Adjetivo substantivado, em função vocativa: “ô triste”.
- 4 - Em que tempo está ? No imperativo, 2ª pess. do singular.

VOCABULÁRIO

<i>vilão</i>	<i>nutrir cuidado</i>
<i>côrte</i>	<i>exasperar</i>
<i>pompas</i>	<i>cuidado velador</i>
<i>coisas vãs</i>	<i>cortesão</i>
<i>ebúrneo</i>	<i>venturoso</i>

EXERCÍCIOS

- 1 - *Leia a poesia na ordem direta, como se fôsse prosa.*
- 2 - *Conjugué, ao mesmo tempo, o imperativo positivo de sair e ser.*
- 3 - *Que vocábulos e expressões lhe sugere a palavra tranqüilo?*
(apud Almeida, 1955)

Como se pode perceber, o sujeito/leitor não tem oportunidade de se manifestar em nenhuma das atividades propostas, isto porque, no “texto 1”, quando se pede para recompor o texto, o sujeito, para atender ao que foi solicitado, deverá apenas reescrevê-lo repetindo sempre as idéias do autor, nesse caso, o texto/poema é visto como um texto qualquer, como uma linguagem qualquer, não há referência à sua organização enquanto poesia e ao trabalho especial que a linguagem poética presentifica; nem ao menos há alusão às múltiplas interpretações que poderão advir dessa linguagem. No texto 2, por outro lado, as atividades propostas são divididas em três etapas: estudo do vocabulário, interpretação propriamente dita e “composição”. Contudo as questões deixam transparecer que o texto foi dado, sobretudo, com o objetivo de se ensinar o vocabulário, que parece ser estranho aos leitores da década de 50, já que quase sempre há inadequação entre o texto dado e a época de sua utilização. Os autores de livros didáticos, principalmente desta década, privilegiam textos antigos e com vocabulário arcaico e desconhecido. Na maioria das situações, a interpretação gira em torno de passagens ou fatos ocorridos dentro do texto/poema. Ao se propor um estudo interpretativo de textos não se percebe que estas suscitem correlações com as

experiências de vida do leitor. É o que se pode perceber nestas questões: "Que fazia a torrente? "Que aconteceu a um deles? "Ou, ainda, as questões remetem ao o-que-o-autor-quis-dizer: "Que ensino nos traz o autor?" Finalmente o estudo do texto vem sugerindo uma "composição". Pressupõe-se que seja esse o momento do sujeito se expor, mostrar-se, constituir-se na e pela linguagem, presentificando suas experiências no ato de redigir o texto que surgirá, mas, ao contrário, a proposta para a escrita aparece restritiva, porque primeiramente, exige-se que se redija um texto em prosa; em segundo lugar, porque se pede para falar, ou melhor, reescrever o que já se escreveu, ou seja, comentar um texto que relata uma experiência exterior a ele – portanto exige-se uma postura superficial. Tudo isso significa que quem propõe a elaboração de um texto, tal qual foi sugerido aqui na interpretação que se analisa não espera um texto novo com novas idéias, mas um texto repetido com expressões e idéias do outro; por último, porque o próprio texto, que se utiliza como parâmetro para escrita, é coercitivo, já que possui o compromisso de passar um fundo moral – uma lição que está restrita a padrões estabelecidos por uma dada sociedade que espera um tipo determinado de comportamento. No texto 3, novamente o leitor não tem como se expor já que se propõe uma análise literária do poema ficando ele restrito a "analisar estrofes, rimas, versos ou ainda a maneira pela qual o autor desenvolve o estilo, as imagens, o mérito da peça poética". De tudo isso se conclui que o livro didático rejeita o pensamento de quem lê, as

imagens de quem lê, o estilo de quem lê, buscando, sobretudo, na idolatria escolarizante, ou o estilo do poeta, ou a concepção ideológica de quem o escreveu. E por último, tem-se o texto 4 onde se utiliza o texto como mero pretexto para ensinar gramática – foge-se da circulação dos sentidos, da criação, da espontaneidade e envereda-se para as regras gramaticais.

Torna-se importante fazer aqui alguns comentários sobre as propostas de interpretação de textos poéticos na década de 60. Se se faz uma análise superficial pode-se, equivocadamente, supor que houve mudança no tratamento das questões interpretativas e que o livro didático tenha realmente se transformado em um instrumento aliado do leitor, porém se se faz uma análise criteriosa do conteúdo das questões, constata-se que o leitor continua sendo excluído do processo de constituição da linguagem na prática interpretativa. Constata-se também, que ainda reina a busca constante da palavra e do pensamento do autor (reificado) e o sujeito, mais do que nunca, continua sem oportunidade de expressar-se ou de interagir com os sujeitos que circulam na sua esfera de cultura e no seu círculo de vida, onde fluem as suas experiências, as experiências dos parceiros de vida e de leitura de vida e, portanto, do texto. Começam, nessa década, os textos com respostas prontas (onde o professor além de recorrer ao que o autor quis dizer, ainda recorre às respostas de alguém que interpretou o pensamento do autor do texto e propõe respostas a todas as questões elaboradas, segundo um prisma, uma determinada concepção e

respondidas com base nesse prisma e nessa concepção. Na década de 50, o professor ainda possuía o trabalho de interpretar e buscar através dos textos (embora de maneira dirigida) concepções suas, mas a partir de 60, o professor deixa de buscar sua própria interpretação para buscá-la nas respostas prontas, acabadas do manual do professor colocadas como se fosse possível fazer de um poema uma leitura única.

Nessa década de 60, as propostas de trabalho com texto poético obedecem às seguintes etapas: estudo do vocabulário; interpretação; gramática; estudo do estilo do autor e, no final, redação. Como se pode observar nos textos abaixo, nada de novo foi acrescentado à maneira de interpretar os textos, permanece o mesmo discurso escolarizado, onde sobressaem a repetição e a cópia.

Texto 5

“MENINOS CARVOEIROS”

Manuel Bandeira

Os meninos carvoeiros
passam a caminho da cidade.
- Eh, carvoero!
E vão tocando os animais com um rêlho enorme

Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é tôda remendada.
Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os
recolhe,
dobrando-se com um gemido).

- Eh, carvoero!

Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com êstes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para êles...
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se
brincásseis!

- Eh. Carvoero!

Quando voltam, vêm mordendo num pão
encarvoado,
encarapitados nas alimárias,
apostando corrida,
dançando, bamboleando nas cangalhas como
espantalhos desamparados!

(Bandeira, 1955: 157)

Estudo do Texto

A) INTERPRETAÇÃO

1 - O poeta fala dos meninos carvoeiros:

- (a) com ternura
- (b) com pena
- (c) com alegria
- (d) com tristeza

2 - Quais dos adjetivos abaixo se aplicam aos meninos carvoeiros da poesia:

tristes – alegres – magros – ingênuos – desamparados.

3 - Quais dos adjetivos abaixo se aplicam aos burros da poesia:

feios – magros – sujos – velhos – tristes

4 - Por quê acha o poeta que só êsses meninos carvoeiros vão bem com êsses burrinhos?

- 5 – A exclamação “ – Eh, carvoeiro!”, que aparece três vezes na poesia, é proferida por quem? para quê?
- 6 – Por quê os meninos carvoeiros, quando vão para a cidade, vão tocando os burrinhos, e só quando voltam vêm montados neles?
- 7 – Explique o adjetivo ingênua aplicado aos substantivos madrugada e miséria (o que é “madrugada ingênua?” e “miséria ingênua?”).
- 8 – Explique a comparação dos meninos carvoeiros com “espantalhos desamparados” (por quê são espantalhos? E por quê desamparados?)

B) VOCABULÁRIO

- 1 – “Só mesmo estas crianças raquíticas vão bem com êstes burrinhos descadeirados.”
A expressão ir bem com quer dizer ajustar-se, estar de acôrdo, harmonizar-se.
Outro exemplo: O verde não vai bem com o azul.
Construa três períodos empregando essa expressão.
- 2 – No texto aparecem as palavras:
carvão – carvoeiro – encarvoado
São palavras da mesma família, chamadas palavras cognatas.
Outro exemplo:
caminho – caminhar – encaminhar – caminhante
Dê palavras cognatas de terra e velho.

C) ESTILO

Observe o período:

“Só mesmo estas crianças raquíticas
vão bem com êstes burrinhos descadeirados.”

A expressão “só mesmo” reforça a afirmação, excluindo a possibilidade de qualquer outro ser ir bem com os burrinhos.
Outro exemplo: Só mesmo você pode ajudar-me (você, mais ninguém).
Construa dois períodos iniciados pela expressão só mesmo.

D) REDAÇÃO

Crianças que trabalham (observe-as na rua, no local em que trabalham, e descreva-as, descreva o trabalho que realizam, como o realizam, como você se sente em relação a elas etc.).

GRAMÁTICA

A) RESUMO

1º exemplo: “Os burros são magrinhos e velhos.”
“... êstes burrinhos descadeirados.”

O substantivo burros é a forma normal de designar o ser.
O substantivo burrinhos designa o ser diminuindo-lhe o tamanho e acrescentando ao significado uma idéia de carinho, de afeto – o

substantivo está no GRAU DIMINUTIVO. Outros Exemplos do texto: velhinha, carvoeirinhos.

2º exemplo: "Pequenina miséria!"

Também o substantivo miséria está no grau diminutivo.

No 1º exemplo, o grau diminutivo é indicado pela flexão do substantivo: burro – burrinho; velha – velhinha; carvoeiros – carvoeirinhos.

Chama-se diminutivo sintético (procure no dicionário o sentido de síntese e de sintético).

No 2º exemplo, o grau diminutivo é indicado pelo acréscimo de um adjetivo que indica diminuição (pequenina) – chama-se diminutivo analítico (procure no dicionário o sentido de análise e de analítico). Outros exemplos de diminutivo analítico: criança pequena, minúsculo pão.

3º exemplo: "E vão tocando os animais com um rêlho enorme."

Rêlho é a forma normal de designar o objeto.

Rêlho enorme designa o objeto aumentando-lhe o tamanho – o substantivo está no grau AUMENTATIVO. Neste caso, é um aumentativo analítico (feito com o auxílio de um adjetivo que indica aumento: enorme). Outro exemplo: um grande rêlho:

O aumentativo pode ser sintético:

de chapéu – chapelão

de cão – canzarão

de gato – gatão ou gatarrão

(apud Soares, 1969)

Texto 6

Descrição com impressões pessoais.

1. – "ANOITECER"

Raimundo Correia

Esbraseia o Ocidente na Agonia

O sol... Aves, em bandos destacados,

Por céus de ouro e de púrpura raiados,

Fogem... Fecha-se a pálpebra do dia...

Delineiam-se, além, da serrania

Os vértices de chama aureolados,

E em tudo, em tórno, esbatem derramados
 Uns tons suaves de melancolia...

Um mundo de vapôres no ar flutua...
 Como uma informe nódoa, avulta e cresce
 A sombra, à proporção que a luz recua...

A natureza apática esmaece...
 Pouco a pouco, entre as árvores, a lua
 Surge trêmula, trêmula... Anoitece.

(apud Oliveira, 1964)

ESTUDOS DAS PALAVRAS E EXPRESSÕES

Occidente – lugar onde o sol parece cair, esconder-se.

Bandos destacados – grupos esparsos.

Raiados – Cheios de raios ou listrões côr de ouro e púrpura.

Delinear – traçar contornos; perfilar.

Serraria – cordilheira ou aglomeração de serras.

Vértice – a parte mais alta e fina.

Esbater – espalhar uma côr ou uma sombra, de que se vai apagando aos poucos.

Derramados – bem espalhados.

Flutuar – pairar no ar, do mesmo modo que um objeto leve ou cheio de ar sobrenada as ondas.

Esmaecer – desmaiar, perder o brilho ou a côr.

Natureza apática – natureza completamente imóvel.

Esbrasear – iluminar com o brilho e a cor da brasa.

Agonia – os derradeiros instantes do dia.

Céus de ouro e púrpura – aspecto luminoso e rubro do céu, aos últimos raios do sol.

Fecha-se a pálpebra do dia – é uma personificação: o poeta imagina que o dia vai adormecer. A expressão designa o período que decorre entre os últimos momentos do dia e os primeiros da noite.

Aureolados de chama – os cumes parecem envoltos em chama, porque o sol já se acha atrás deles.

Tons suaves – coloridos suaves, toques.

Um mundo de vapôres – o aspecto da atmosfera, que as primeiras sombras, como vapôres, vão invadindo.

ESTUDO DO PLANO DE COMPOSIÇÃO

1 – Que nos descreve aqui Raimundo Correia?

- O poeta descreve um pôr de sol, seguido do anoitecer, enriquecendo-o em pormenores relativos ao aspecto do céu e exprimindo deslumbramento por meio de impressões pessoais.
- 2 - Que elementos descritivos contém cada uma das estrofes?**
- Primeira estrofe: o sol abrasando o ocidente; os bandos de aves; o céu colorido; a hora crepuscular.
- Segundo: os vértices da serra; a luz que os aureola; os tons suaves de melancolia.
- Terceiro: o mundo de vapores e a noite que avança.
- Quarta: a natureza apática, as árvores, a lua trêmula, o anoitecer.

ESTUDO DAS IDÉIAS

- 1 - Que é que mais nos desperta a curiosidade neste soneto ?**
- O que mais nos desperta a curiosidade não é tanto o quadro, mas, principalmente, a maneira com que o poeta o interpreta, com aguda sensibilidade artística.
- 2 - Faz-nos o autor ver a paisagem que descreve ? Por quê ?**
- Ele nos faz ver a paisagem, pelos pormenores e pelas expressões vigorosas que os traduzem: o quadro vai surgindo aos nossos olhos com suas luzes, cores, sombras e formas.
- 3 - Por quê emprega o autor tantas inversões de termos em seu soneto ?**
- Para por em realce a idéia e o pormenor de maior sentido estético, colocando em primeiro lugar a palavra que os exprime: esbraseia... de ouro e púrpura raiados... da serra os vértices... de chama aureolados, etc.
- 4 - Quais são as impressões pessoais do poeta ?**
- As impressões pessoais do poeta são, sobretudo, de luz, sombra e cor, embora haja outras, pouco numerosas e de valor artístico secundário.
- 5 - Com que expressões nos transmite ele essas impressões ?**

Esbraseia	: luz.
céus de ouro, etc.	: cor luminosa.
pálpebra do dia	: sombra.
aureolados de chama	: luz.
mundo de vapores; como um nódoa	: sombra.

- Assim, o poeta exprime as próprias impressões pessoais por meio de adjetivos, comparações e metáforas.

Como se pode perceber, as questões são direcionadas por quem as elaborou (texto 6). As questões interpretativas, constantes no estudo das idéias do texto, vêm respondidas por alguém que se acha capaz de interpretar pelo outro, que, naturalmente, tem experiências diferenciadas e que, portanto, faria uma interpretação também diferenciada com base em suas vivências e com base na

cultura que lhe é própria. Um exemplo desse procedimento pode ser observado em: “
I – Que é que mais nos desperta a curiosidade neste soneto? “ Logo depois vem a resposta pronta do livro que, adivinhando o que parece mais interessante para o leitor, responde: “- O que mais nos desperta a curiosidade não é tanto o quadro, mas, principalmente, a maneira com que o poeta o interpreta, com aguda sensibilidade artística”. Perdeu-se nessa questão uma excelente oportunidade de formulação de respostas com base na interação do leitor com o texto poético, momento esse que aproximaria suas sensibilidades marcadas pelas diferentes visões de mundo, o que com certeza poderia resultar em um texto próprio, com redação própria, com marcas pessoais, no entanto, ao contrário propõe-se uma atitude passiva e não interativa, na medida que se apresentam respostas prontas, acabadas, tidas como certas e únicas. Ao professor que também deixou de ser sujeito, para ser mero repetidor da resposta alheia resta apenas a leitura dos itens cuidadosamente respondidos no livro didático. O texto 5 apresenta um fato novo. Em vez das questões com respostas semi-abertas, já que conservam o espaço em branco com perguntas direcionadas pelo autor do livro, aparecem as alternativas múltiplas para que o leitor possa escolhê-las. Mais uma vez não há oportunidade para que o sujeito construa a elaboração de respostas, já que escolarizado que é, terá o direito de optar por uma das respostas que são, na verdade, restritas à percepção de mundo e à concepção ideológica de quem as elaborou, conforme pode-se constatar nas questões abaixo, retiradas da interpretação do texto “meninos carvoeiros”.

1 – O poeta fala dos meninos carvoeiros:

- a) – com ternura
- b) – com pena
- c) – com alegria

- d) – com tristeza
 2 – Quais dos adjetivos abaixo se aplicam aos meninos carvoeiros da poesia:
 tristes – alegres – magros – ingênuos – desamparados

Essas questões demonstram que não houve elaboração interativa/criativa nem exercício de procura, de elaboração. Houve, apenas, a constatação da resposta mecânica com base no texto, sem nenhum esforço maior para elaboração de um texto a partir da interação (dele sujeito) com o outro (autor), que suscitaria a busca pela vontade que o vivido poderia sugerir a partir de imagens outras, criadas ou evocadas pelas experiências suas. Com a nova política educacional implantada pelo MEC, a partir de 1964, apareceram as interpretações de textos com múltipla escolha, o que direciona ainda mais o texto para as questões pretendidas pela escola, através do livro didático. Por outro lado, acentua-se a crise do ensino de língua portuguesa, porque o leitor fica impedido de redigir o seu próprio texto para ir mecanicamente em busca de uma das respostas que já vêm pronta, e com uma delas, queira ou não, ele deverá se identificar e exibir uma das opções que são expostas no manual didático como se a resposta sua fosse. Sobre essas questões Zilberman e Cadermatori, (1987: 29), acrescentam:

O didatismo que orienta a manipulação dos textos na escola é responsável pela insensibilidade ao poético manifestada na atitude de desinteresse do aluno. Depois da experiência escolar, as crianças precisam ser reconduzidas ao prazer da espontaneidade poética perdido entre a aprendizagem da gramática da língua portuguesa e o exercício interpretativo do tipo o-que-o-autor-quer-dizer. A imitação é estimulada como instrumento de aprendizagem da norma lingüística. Se apreciássemos as características dos textos e autores mais intensamente presentes nos livros escolares, concluiríamos logo que eles consagram a regra e sufocam aquilo que se quer dizer, procuram separar o sujeito das propriedades da linguagem, ignorando que o desejo é determinado e estruturado pela linguagem e que o homem não existe fora dela.

- livro, atendendo à Lei 5692/71, muda de tamanho e, conseqüentemente, mudam-se as formas de elaboração das questões interpretativas, que passam a ocupar mais espaço e utilizar de recursos visuais que chamem a atenção do leitor. Fortalece-se, porém, nesse período a visão mecanicista, já que permanecem na maioria dos livros didáticos desta época, as questões interpretativas com múltipla escolha, sofisticadamente elaboradas. A poesia mais uma vez é vítima de uma leitura amarrada, fechada na interpretação apresentada, em uma concepção ingênua e em uma crença equivocada da unicidade da linguagem – os implícitos, as vaguidades, os estranhamentos tão presentes na linguagem poética, ficam esquecidos e o texto-poema perde a beleza, já que perdem os seus signos a possibilidade polifônica de apresentar as múltiplas vozes das múltiplas culturas dos indivíduos que circulam em uma sociedade estratificada e, por isso, de realidades diversas. Para dar a impressão de falsa mudança, aparecem as figuras já coloridas (um processo ainda sutil), as respostas também aparecem coloridas, satisfazendo um professorado que precisa acreditar em uma reforma de ensino, que de fato só veio atender aos interesses do próprio Estado e consolidar a efetivação do livro enquanto mercadoria de consumo onde, a qualidade, na verdade, não é proposta eficaz de ensino, mas antes de tudo, é aquilo que, de fato, representa lucro

Texto 7.

O poeta relembra um grande amor. Observe o quanto é belo este poema.

Você encontrará durante a leitura estas palavras:

elegia: é uma composição poética de muita tristeza;

salgueiro: arbusto ornamental que cresce em terrenos úmidos;

plátano: árvore;

chorão: arbusto ornamental (salgueiro).

“A ELEGIA DOS SALGUEIROS”

Meyer

Há nuvens róseas sobre a colina.

A tarde é loura.

Folhas caíam dos plátamos, girando
em remoinhos na poeira.

Os chorões são como prantos de folhagem,
como um gesto verde sobre as águas lisas,
uma bênção de folhas...

Na mesma tarde loura, há muitos anos,
eu ameí os teus olhos de águas, lisas,
eu fiquei debruçado, pensativamente,
como um salgueiro sobre as águas de um açude.
como um salgueiro sobre a tua vida.

E eras indiferente
como as águas.

Mas eu vira o meu reflexo, trêmulo, trêmulo,
a ilusão da minha dor na tua alma.

E passavas, e fugias
como as águas.

Mas eu ouvira, entre os ramos verdes,
as canções de esperança;
era o meu sonho deixar nas águas mansas
cair a oferta silenciosa das folhas.

E sorrias, e passavas
como as águas.

Vai longe, no além, na tarde loura;
folhas caíam dos plátamos girando
em remoinhos, na poeira.

Olho os salgueiros, numa cisma que flutua
sobre as águas do mistério...

Alguma coisa misteriosa
vai levando a nossa vida como as folhas sobre
as águas...

I – Estudo das idéias

Depois da leitura atenta do poema, resolva estas questões:

- 1) O poeta apresenta um dado de referência temporal, que aparece repetido. Esse dado é:
- 2) No verso 5 lemos que “os chorões são como prantos de folhagem: Por quê foi possível essa comparação?
- 3) O poeta compara-se a um salgueiro. Por quê isso foi possível?
- 4) Que elementos comuns possibilitam a comparação da amada às águas?
- 5) Nos dois últimos versos o poeta diz: “Alguma coisa misteriosa vai levando nossa vida como as folhas sobre as águas...” Que quis poeta dizer com isso?
- 6) Procure explicar em poucas palavras o que entendeu com o poema.

II – Estudo do Vocabulário e das expressões

Resolva estas questões ajudado pelo dicionário:

- 1) Lendo o poema de Augusto Meyer, você conclui que **elegia** é uma composição poética que transmite:
 - () alegria, contentamento;
 - () tristeza, melancolia.
- 2) Quando o poeta diz que as folhas caíam girando em remoinho, quer dizer que elas caíam:
 - () porque o remoinho as desprendeu dos ramos;
 - () girando em espiral;
 - () girando, por causa do remoinho.
- 3) O substantivo **remoinho** tem um forma variante.
É:
- 4) Ficar **debruçado**, no texto é:
 - () pôr-se de bruços, deitar;
 - () curvar-se, inclinar-se para a frente;
 - () curvar-se, inclinar-se para trás.
- 5) **Colina** é:

6) *Cisma*, no texto é:

- () devaneio, absorção;
- () palpite, opinião;
- () dissidência religiosa, política ou literária.

7) O poeta atribui às nuvens uma qualidade rósea. Há alguma razão nisso?. Por quê?

8) No verso 15 aparece o substantivo **reflexo**. Com terminação parecida existem as palavras: **amplexo** e **complexo**. Explique o significado de cada uma, aplicando-as em frases.

9) Escreva duas frases com cada uma destas palavras:

- a) rósea; c) remoinho; e) gesto;
- b) bênção; d) açude; f) reflexo.

III – Estudo da composição

Divida o poema em cinco partes, de acordo com o assunto. Para facilitar, avisamos que três partes tem sete versos cada uma e que uma delas tem quatro:

- 1) Do verso ao verso.
- 2) Do verso ao verso.
- 3) Do verso ao verso.
- 4) Do verso ao verso.
- 5) Do verso ao verso.

Procure indicar o assunto de cada uma dessas partes.

IV - Recapitulação Gramatical

Resolva estas questões para se por em dia com assuntos já estudados:

1) Nos versos 21 e 22 há um **hipérbato**. Copie os versos eliminando-os:

2) Cite do poema um verso em que haja **elipse**, indicando o que estiver subentendido entre parênteses:

3) As seguintes palavras foram formadas por derivação. Indique o caso:

róseas:

folhagem:

misteriosa:

pensativamente:

4) Forme um derivado prefixal e sufixal da palavra **esperança**:

5) Cite um verso que tenha pronome relativo, indicando-o:

6) Copie os versos 1 e 2 passando os verbos para o pretérito imperfeito do indicativo:

7) Observe os versos 17 e 18. Copie-os, fazendo estas modificações:

a) Ponha os verbos no presente do indicativo:

b) Ponha os verbos na primeira pessoa do plural:

8) Distribua convenientemente as seguintes palavras do poema no quadro abaixo:

róseas tua fugias coisa
remoinhos águas bênçãos misteriosa
loura chorões flutua

i t o n g o		H i a t o
Crescente	Decrescente	

9) Diga qual é a palavra do poema que está analisada foneticamente abaixo:

- a) consoante velar, oclusiva, surda;
- b) hiato oral, constituído de vogal medial, aberta, e vogal anterior, tônica, oral;

c) *consoante alveolar, constrictiva vibrante, sonora.*

A palavra é(verso).

10) O aúde sobre o qual se debruçou o poeta é muito fundo e, por isso, perigoso. Escreva um aviso na placa abaixo, proibindo a prática de natação:

(Mathias, 1975)

Texto 8

“SEGUNDA CANÇÃO DO PEREGRINO”

Guilherme de Almeida

Vencido, exausto, quase morto.

Cortei um galho do teu horto

e dele fiz o meu bordão.

Foi minha vista e foi mau tacto;

constantemente foi o pacto

que fez comigo a escuridão.

Pois nem fantasmas, nem torrentes,

nem salteadores, nem serpentes

prevaleceram no meu chão.

Somente os homens, que me viam

passar sozinho, riam, riam,

riam, não sei por que razão.

Mas, certa vez, parei um pouco,

e ouvi gritar: “Aí vem o louco

que leva uma árvore na mão!”

E, erguendo o olhar; vi folhas, flores,

pássaros, frutos, luzes, cores...

– Tinha florido o meu bordão.

1 – Vocabulário

1.1 – Substitua a parte em **negrito**, por outra, do texto:

a) Segunda canção do **viajante por terras distantes**.

b) Vencido, **esgotado**, quase morto, cortei um galho do teu jardim e dele fiz o meu **bastão de defesa e apoio**.

c) Sempre foi o **acordo** que fez comigo a escuridão.

d) Pois nem fantasmas, nem rios de águas violentas , nem bandidos, nem **cobras, levaram vantagem** no meu caminho.

- e) *Somente os homens, que me viam passar sozinho, riam muito, riam não sei por que razão.*
- f) *E, olhando para cima, vi folhas, flores, pássaros, frutos luzes, cores...*
- g) *Florira o meu bordão.*

2 – Mensagem

1. *Por quem fora vencido o peregrino em suas longas caminhadas?*
2. *Por quê estava exausto, quase morto?*
3. *Pelo texto, podemos saber de quem era o horto?*
4. *Para que fez de galho um bordão?*
5. *De que lhe serviu o bordão?*
6. *O bordão também o protegia durante a noite?*
7. *Qual é a parte do texto que nos prova que os antigos perigos desapareceram?*
8. *Peregrino é aquele que viaja por terras distantes à procura de fatos miraculosos. À cata de milagres, em busca de curas milagrosas e de auxílio divino em santuários. Muitas vezes não sabe o quê... Maravilhas desconhecidas. Como se comprova que o peregrino nem notara que estava carregando consigo um bordão milagroso, que o salvava de todos os peregrinos?*

3 – Estilo

3.1 Transforme de acordo com o modelo:

- a) *Fantasma, torrentes, salteadores, nem serpentes prevaleceram no meu chão.*
Nem fantasmas, nem torrentes, nem salteadores, nem serpentes prevaleceram no meu chão.
- b) *O gesto, as palavras do porteiro, a expulsão do hospital não fizeram a cabra desistir.*
- c) *A ordem do juiz de paz e o apelo dos interessados não conseguiram que o oficial-maior se levantasse.*
- d) *A argumentação do oficial-maior, os vinte anos de serviço, o cansaço e a doença da serventuária, os pedidos dos noivos não demoveram o juiz de sua decisão.*
- e) *O nervosismo dos parentes, o pedido do pai, a pergunta do médico, a radiografia não intimidaram a menina.*

3.2 – Transforme de acordo com o modelo:

- a) *Tinha florido o meu bordão.*
Florira o meu bordão
- b) *O gato tinha comido a máquina de escrever.*
- c) *Tinham-se formado três partidos.*
- d) *Só um tinha desistido.*
- e) *Seu coração se tinha habituado a desprezar a humanidade.*

4 – Julgamento.

- 4.1 *Cada um pode viver feliz em sua terra? Por quê?*
- 4.2 *O peregrino sabe exatamente o tipo de milagre que procura??*
- 4.3 *O peregrino sabia da sua felicidade, de sua maravilhosa proteção??*
- 4.4 *Por quê o peregrino não via o seu milagre?*
- 4.5 *O que é uma situação ridícula?*

5 – Redação

Sugestão de assuntos:

- 5.1 *A felicidade.*
- 5.2 *Loucos.*
- 5.6 *O amor.*
- 5.7 *A Natureza.*

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| 5.3 <i>Perigos.</i> | 5.8 <i>As viagens.</i> |
| 5.4 <i>Fatos maravilhosos.</i> | 5.9 <i>Situação ridícula.</i> |
| 5.5 <i>Dificuldades da vida.</i> | 5.10 <i>Derrota.</i> |

6 – Exercícios

6.1 *Siga o modelo:*

- a) *Ele vem, talvez.*
Talvez ele venha.
- b) *Vale a pena, talvez.*
- c) *A quantia chega, talvez.*
- d) *Ele consegue, talvez.*
- e) *A criança dorme, talvez.*
- f) *Meu pai inteira a quantia, talvez.*

6.2 – *Siga o modelo:*

- a) *Hoje eu corto um galho, terei proteção.*
Ontem cortei um galho de teu jardim.
- b) *Hoje, prevalecemos sobre os nossos adversários*
- c) *Hoje superamos as nossas dificuldades.*
- d) *Hoje passam pela estrada.*
- e) *Hoje erguemos o olhar.*

6.3 – *Transforme de acordo com o modelo:*

- a) *Se eu cortar um galho, terei proteção.*
Se eu cortasse um galho, teria proteção.
- b) *Se eu erguer os olhos, verei folhas flores, pássaros.*
- c) *Se eu estabelecer um pacto com a escuridão, o bordão será meu amparo.*
- d) *Se eu erguer o bordão, nem fantasmas nem salteadores prevalecerão sobre mim.*
- e) *Sobre eu parar, ouvirei alguém gritar.*

(Mattos e Back, 1973)

As questões repetem os mesmos procedimentos de: buscar nos textos a explicação de palavras ou expressões, mera reprodução ou ainda explicar porque o poeta usou determinada expressão.

Como se pode observar, as questões estão presas às concepções do autor e a interpretação não é livre; isso comprova que, na verdade, a mudança propalada pelo governo, em nada contribuiu para a melhoria do livro didático, pelo contrário, foram aumentados os vícios, os equívocos: questões de múltipla escolha, impedindo que o leitor se desse ao trabalho de ao menos redigir as respostas. Por outro lado, os livros aparecem com “cara” moderna, com exercícios respondidos, mas nada disso pressupôs ou garantiu atividades que proporcionassem o entrelace

de experiências do sujeito/leitor às questões desenvolvidas, restando-lhe apenas a possibilidade de marcar uma alternativa com um traço que não lhe garante sequer o direito de mostrar, mesmo que de maneira reprodutora e repetitiva como acontecia nas décadas anteriores, um texto onde havia do sujeito.

Livros didáticos assumidamente atraentes, suas imagens chamativas operam milagres de vendas, o professor mais do que nunca é chamado a atuar em um paraíso colorido que vem suprir a falta do salário decente, da dignidade, e superar o desânimo que se abate sobre os educadores já que não vislumbram perspectiva de mudanças. Os poemas são raros, mas quando aparecem, o livro didático se limita às mesmas preocupações: estudar a estrutura: versos, rimas, estrofes. A riqueza da linguagem continua sendo esquecida; não se diz, por exemplo, porque o autor decidiu pela linguagem poética e não por outro tipo de linguagem. Não se questiona o que torna a linguagem poética diferente das outras linguagens. As questões relativas à poesia continuam pobres, pobres da presença de um sujeito que interage e produz textos nascidos dessa interação, as questões, na maioria das vezes permanecem sendo cópias de partes do texto, ou, ainda, indicadas em múltipla escolha, seguindo a mesma concepção das décadas de 50 e 60.

MOMENTO DE POESIA**“ENCOMENDA”**

Desejo uma fotografia
como esta – o senhor vê? – como esta:
em que para sempre me ria
com um vestido de eterna festa.
Como tenho a testa sombria,
derrame luz na minha testa.
Deixe esta ruga, que me empresta
um certo ar de sabedoria.

Não meta fundos de floresta
nem de arbitrária fantasia...
Não... Neste espaço que ainda resta,
ponha uma cadeira vazia.

(Meireles, 1963: 23)

**“O TEMPO JOGOU
PRATA SOBRE MINHA CABEÇA”**

Solano Trindade

O tempo jogou prata sobre minha cabeça
Minha vida virou música
Minha existência escultura
Juventude ficou comigo até agora
O tempo jogou prata sobre minha cabeça
Armazenei experiências
Sou rico de compreensão
Sei amar suntuosamente
Sou Letreiro luminoso do amor

O tempo jogou prata sobre minha cabeça
 Sou tambor de mensagem
 Sou cenário de balé universal
 Nunca serei túmulo nem morte
 Nunca serei parada nem fim...

“EM POUCAS PALAVRAS”

Jussara Braga dos Santos

Eu quero um salário decente,
 O suficiente
 Para viver como gente.

Eu quero um abrigo típico,
 Quarto, corredor e trinco,
 Porta, telhado de zinco.

Eu quero arroz e feijão na mesa,
 Faca amolada,
 Guardanapo no colo.

Por Deus
 Só o que eu quero
 É viver como homem.

Estudo do Texto

Vocabulário

1) – assinale o significado da palavra destacada:

a) “Como tenho a testa **sombria**...”

- cheia de sombras
- cheia de rugas
- triste, severa

b) “Deixe esta ruga, que me **empresta** um certo ar de sabedoria.”

- cede
- dá

- confia
- c) "Não meta fundos de floresta nem de **arbitrária** fantasia..."
 - que não respeita lei alguma
 - criada sem critério
 - que revela gosto muito refinado
- 2) – Localize, no retângulo, o significado do adjetivo **VAZIA** nestas frases:
 - a) "ponha uma cadeira **vazia**."
(que não contém nada)
 - b) "Aquele é uma região **vazia**."
(despovoad)
 - c) Tão bonita, mas tão **vazia** essa fulana!
(fútil, frívola)
 - d) Ainda vai sofrer muito esta cabecinha **vazia**.

- | | |
|------------------------|------------------|
| 1. Que não contém nada | 3. Que não pensa |
| 2. Fútil, frívola | 4. despovoad |

3 – "O tempo jogou **prata sobre minha cabeça**."

Dê o significado de "**jogou prata sobre minha cabeça**"

Tornou meus cabelos brancos

4 – Diga se o verbo **ARMAZENAR** está no sentido próprio ou figurado:

- a) "**Armazenei** experiências."
(Figurado)
- b) Vamos **armazenar** toda a produção de arroz.
(próprio)
- c) É preciso **armazenar** agora para vender na entressafra.
(Próprio)
- d) Neste ofício, fui **armazenando** importantes conhecimentos.
(Figurado)

Estrutura do Texto

VERSO – ESTROFE – RIMA

Verso é cada linha de uma poesia.

Estrofe ou **estância** é um conjunto de versos.

Rima é a semelhança de som no final das palavras: fotografia/sombria/testa/empresta.

Metro é a extensão do verso. Na poesia tradicional, os versos, normalmente, tem o mesmo tamanho.

Verso livre é aquele que não segue as leis da versificação tradicional. Não se sujeita, por exemplo, a um número fixo de sílabas. Normalmente, não tem rimas. O verso livre foi uma grande conquista dos poetas modernistas: sendo mais livre de artifícios, permite ao poeta expressar melhor seus sentimentos. Os versos de "O TEMPO JOGOU PRATA SOBRE MINHA CABEÇA" são livres.

POESIA LÍRICA – POESIA SOCIAL

Poesia lírica – é voltada para o **Eu** do poeta. São seus conflitos de amor, de vida... que são colocados.

Poesia social – é voltada para **FORA**, para os problemas da sociedade: as injustiças, a pobreza, a exploração do homem pelo homem...

Um dos poetas brasileiros que muito se preocupou com os temas sociais foi Vinícius de Moraes:

"Coitada da bomba atômica
Que não gosta de matar
Animal e vegetal
Que mata a vida da terra
E mata a vida do ar."
E mata a vida no ar."

A poesia social busca sensibilizar as pessoas para a necessidade de construir uma sociedade justa, democrática.

Interpretação

"ENCOMENDA"

- 1 – Numere os versos. Quantos versos há? E quantas estrofes?
12 versos e 3 estrofes
- 2 – É uma poesia lírica ou social? Por quê?
Lírica, porque a autora expressando um sentimento pessoal
- 3 – A autora quer que a fotografia encomendada revele um ar de:
 - meditação
 - alegria
 - leve seriedade
- 4 – Cite as expressões da primeira estrofe justificam a resposta assinalada na questão anterior.
"Para sempre me ria" e "vestido de eterna festa"
- 5 – "Não... Neste espaço que ainda resta, ponha uma **cadeira vazia**."
A **cadeira vazia** seria o símbolo:
 - da tranquilidade conquistada.
 - da solidão.
 - do desejo de isolamento.
 -

"O TEMPO JOGOU PRATA SOBRE MINHA CABEÇA"

- 1 – Quantos versos e estrofes tem a poesia?
14 versos e 3 estrofes
- 2 – O poeta está preocupado em expressar seu mundo interior ou a realidade social?
seu mundo interior
- 3 – O poeta ainda se sente jovem. Em que verso isso fica evidente?
Juventude ficou comigo até agora.
- 4 – Na segunda estrofe, Solano Trindade fala-nos de três atributos que adquiriu com a vida. Quais são?
Experiências, compreensão e amor
- 5 – "Sou tambor de mensagem"
Assim se expressando, o poeta quer dizer que:
 - é egoísta com suas idéias, guardando-as para si.
 - É m divulgador de idéias.
 - Procura repetir sempre as mesmas mensagens.
- 6 – O poeta repele toda e qualquer idéia que represente a negação da vida. Em que versos isso fica evidente?
Nunca serei túmulo nem morte/Nunca serei parada sem fim...

"EM POUCAS PALAVRAS"

- 1 – Quanto ao tamanho, os versos são livres ou seguem as normas da versificação tradicional?
São livres
- 2 – O quê, no texto, lembra as normas de versificação tradicional?
Algumas rimas: decente/suficiente/gente, trinco/zinho

3 – Com que problemas a autora se mostra preocupada? É uma poesia lírica ou social ?

Preocupa-se com salário, habitação, alimentação... É uma poesia social

Texto e Vida

1 – Você acha que a poesia pode trazer alguma contribuição para transformar o mundo? Explique sua resposta.

2 – Você acha que o poeta deve preocupar-se também com o social, com os problemas do mundo, ou a poesia deve ser apenas a expressão de seu mundo interior, de seus sentimentos e emoções? Explique sua resposta.

(Tesoto, Lídio. *Texto e Contexto* - 7ª série. São Paulo: Brasil, 1986).

A interpretação do texto, quase toda ela, é composta por questões de múltipla escolha e o estudo do texto se divide: estudo do vocabulário, estrutura do texto e interpretação. Durante a interpretação não há oportunidade para elaboração de texto oral ou escrito, já que as questões estão presas às respostas, ou melhor, às alternativas propostas no decorrer da interpretação.

Interpretando o texto “Encomenda” o autor propõe questões do tipo:

“Não ... Neste espaço que ainda resta,
ponha uma cadeira vazia”.

A cadeira vazia seria o símbolo:

– da tranquilidade conquistada

– da solidão

– do desejo de isolamento”

Sobre o texto “O Tempo jogou prata sobre a minha cabeça”

1- Quantos versos e estrofes tem a poesia?

2- O poeta está preocupado em expressar seu mundo interior ou a realidade social?

3- “Sou tambor de mensagem”

Assim se expressando o poeta quer dizer que:

– é egoísta com suas idéias, guardando-as para si.

– é um divulgador de idéias

– procura repetir sempre as mesmas mensagens”.

As questões acima demonstram que as propostas são dirigidas tal qual aconteceram nas décadas de 50/60 quase nada foi modificado – a não ser o colorido do texto que ficou expressivamente mais apropriado – pronto para a concorrência do “quem vende mais”. As

poesias continuam com uma leitura interpretativa equivocada, não se discutem imagens evocadas, ou imagens suscitadas, mas apenas e tão-somente se faz uma leitura única, fria, sem se levar em consideração os recursos da linguagem poética. Para poesias tão sugestivas como as de Cecília Meireles são propostas questões de múltipla escolha, desmerecendo todo um trabalho com a linguagem. O que se esperaria dessas questões é que pelo menos tentassem explicitar o poético e levassem o sujeito a questionar os recursos lingüísticos que o texto oferece, buscando nele (poema) uma história aliada a sua, um compromisso de troca, um estabelecimento de relações com base nas experiências suas (autor/leitor). Contudo, para que isso acontecesse, seria necessário que a análise do texto tivesse um certo sentido e que esse sentido fosse, sobretudo, baseado na crença da multiplicidade de vozes e na circulação dos sentidos que a linguagem poética exala – dentro da aura estética/poética que se traduz em uma determinada forma de linguagem escolhida pelo autor, entre outras formas, para expor sua experiência de vida. Essa escolha, porém, não foi por acaso, ela tem uma razão de ser e, nesse caso, é preciso também buscá-la, explicitá-la. A fragmentação das questões relativas ao texto tal qual aparecem nos modelos de interpretação analisados, fazem o leitor perder a noção de progressão, de sutileza poética e ainda do saber estético presente na obra, por isso, comprometem o seu entendimento.

Há agora uma tendência à utilização de textos engajados na análise sócio-histórica do homem, porém a utilização da chamada poesia social – dentro do livro didático –

destrói, quase que por completo a possibilidade de impacto e modificação do *status quo*. Isso porque, embora a temática seja progressista e os textos sejam daqueles considerados bons, eles são quase sempre os mesmos textos (não há por parte dos autores preocupação com a diversidade dos textos) de maneira que se encontra o mesmo texto em vários livros. Afinal será isso coincidência? Por outro lado, as questões interpretativas se repetem com os mesmos procedimentos: repetição, cópia, reificação das idéias do autor, enfim o discurso da escola.

Como já se afirmou anteriormente, nas décadas de 80 e 90 aparecem os autores contemporâneos e a poesia social começa a freqüentar as páginas as páginas dos livros didáticos, como se pode perceber nos textos abaixo :

Texto 10 O poema de Drummond “Eu, etiqueta” retirado do livro didático de Douglas Tufano(1993), já transcrito na página 114.

Texto 11 O poema de Drummond “Eu, etiqueta”, já transcrito na página 144, que aparece novamente, no livro didático de autoria de Cândida Zuiari Menezes (1993) com a seguinte proposta de interpretação:

proclama	–	anúncio, propaganda
premência	–	urgência
itinerante	–	caminhante, andarilho
açambarcando	–	monopolizando
bizarro	–	esquisito

B Responda.

1. Você gosta de andar na moda? O que é "estar na moda" para você?

2 – Você acha que os modismos são importantes para o jovem? Por quê?

3 – Seu grupo de amigos exerce alguma influência sobre a sua maneira de se vestir?

4 – Como a propaganda interfere na escolha do que você compra?

(Menezes, Cândida Zuiari, 1993)

COMENTÁRIOS DOS TEXTOS 10 e 11

A repetição do mesmo texto em vários livros de uma mesma década ou de décadas diferentes parece ser uma outra limitação do livro didático (circulação dos mesmos textos). Tantos autores, tantos poemas, mas aparecem sempre os mesmos textos.

No caso do poema "Eu, Etiqueta" nenhuma das interpretações parece ser satisfatória. Nenhuma das interpretações apresenta propostas para discussões aprofundadas sobre o uso da propaganda em determinados sistemas. Esse texto poderia, por exemplo, sugerir a discussão sobre o papel da propaganda

no país, ou ainda, a relação da propaganda com o comportamento das pessoas.

Algumas questões poderiam ser discutidas:

a) Por quê a propaganda é tão importante nos países do terceiro mundo? O quê elas desejam alcançar?

b) Como as multinacionais chegaram a tão portentosa riqueza que hoje ostentam?

Quem compra, compra o que deseja? Quem fabrica, ganha o salário justo? Quem lucra, onde aplica esses recursos?

Todas essas questões podem suscitar diferentes leituras do texto e conseqüentemente diferentes textos a partir da leitura inicial (base do texto poético). Poderiam, ainda, surgir outras questões nascidas das interações em classe – das discussões em classe e de pesquisas sobre o capital estrangeiro no país, quando começou... as benesses... os monopólios e o poder sobre a vida do cidadão. Mas o livro didático cumpre o papel do preenchimento de linhas, espaços em branco, superficialidade e reprodução.

Mendonça (1995), em sua dissertação de mestrado faz uma análise de dois livros didáticos atuais e conclui que embora os autores proponham, teoricamente, que “um texto oferece várias possibilidades de leituras” – há, nos exercícios de interpretação propostos, um esforço de fechamento do sentido e quase uma exigência obrigatória de uma interpretação com a significação já anteriormente prevista por eles (autores) já que as questões pessoais – embora pareçam abertas – na verdade elas são fechadas, há um fio condutor que dirige e conduz a um resultado significativo monovalente. Segundo a autora, com isso o leitor, enredado por esse fio, achando que faz leitura – reproduz leituras. Nesta passagem fica clara essa tentativa de imposição de sentido.

"Paisagem com cupim"

No canavial tudo se gasta
pelo miolo, não pela casca
Nada ali se gasta de fora,
qual coisa que em coisa se choca

Tudo se gasta mas de dentro:
o cupim entra os poros, lento,
e por mil túneis, mil canais,

as coisas desfia e desfaz.
Por fora o manchado reboco
vai-se afrouxando, mais poroso,
enquanto desfaz-se, intestino,
o que era parede, em farinha.

E se não se gasta com choques,
mas de dentro, tampouco explode.
Tudo ali sofre a morte mansa
do que não quebra, se desmancha.

(MELLO NETO, João Cabral de. 1979: 149)

Questão 1

Anote as palavras que mostram a oposição semântica (de sentido)/exterioridade/versus/interioridade/.

Questão 2

Anote palavras e expressões que mostram a oposição de sentido/silêncio/versus/ruído/.

Questão 3

As coisas no canavial se acabam silenciosamente ou ruidosamente, a partir de dentro ou de fora? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Questão 4

Com base na resposta a questão anterior, que mostra o modo como as coisas se acabam, estabeleça o tema do poema.

Questão 5

Os termos "reboco" e "parede" indicam o termo "casa", que tem um significado físico (edifício) e um significado social (família). Os termos "poros" e "morte" tem um valor humano e um valor não-humano. Que função tem no poema esses termos com mais de um significado?

Questão 6

Levando em conta a possibilidade de várias leituras do poema, a corrosão (o desgaste) pode ser lida em diferentes planos. São eles o plano físico, o histórico (social) e o humano. Como entender a corrosão em cada um desses planos?

Questão 7

O agente da corrosão é o cupim. Com base nas últimas possibilidades de leitura, mostre o que simboliza o cupim.

- (a) O tempo físico das secas e das intempéries, o tempo histórico da estagnação, o tempo psicológico da estreiteza de horizontes e da impotência.
- (b) O homem com seu trabalho, com sua falta de capacidade de luta, com inércia.

- (c) *A corruptibilidade das coisas materiais, dos sistemas sociais, dos seres humanos.*
- (d) *Todos os agentes externos que corroem as coisas.*
- (e) *As causas indeterminadas de corrosão.*

(Fiorin e Platão, 1990: 160-8)

Segundo a autora, o exercício acima, típico desse livro didático, mostra o esforço de levar o leitor iniciante a assumir uma leitura que se deseja ver assumida. Um recurso utilizado para fazer isso é levá-lo a se convencer dessa leitura, a se preparar para ela, através do que ela denomina *questão-(com) pré-requisito*. Percebe-se que, após responder às questões 1 e 2, o leitor iniciante está pronto para aceitar a leitura (na questão 3) de que *as coisas no canavial se acabam silenciosamente e a partir de dentro*, e a estabelecer na questão 4, conseqüentemente, o tema (como os leitores privilegiados desejam, de acordo com o caderno de respostas): *silencioso desgaste, surda corrosão*.

Os autores explicitam na questão 4 esse desejo de ver uma questão “puxando a outra”(cf. A passagem: “Com base na resposta à questão anterior...”), movimento que levaria, aparentemente com boas intenções, o leitor iniciante à resposta correta, mas que esconde um projeto especular (e por isso narcisista) de ver validadas leituras pessoais dos textos estudados feitas pelos leitores privilegiados. Quer-se, aí, ver refletida uma leitura, que se torna a leitura, que era a leitura dos leitores privilegiados. Que já não é mais só a deles, porque é também a dos outros leitores que respondem às perguntas que produzem a leitura que eles acham que é a deles. É leitura de todo mundo.

Sem todos os direcionamentos (ou pré-requisitos), a leitura tem mais chance de sair dos eixos propostos. Veja-se que não é preciso ler *Paisagens com cupim* da(s) forma(s) proposta(s). Por exemplo: uma leitura poderia não enfocar o

silêncio. Nada ali se gasta de fora, / qual coisa que em coisa se choca. / (...)E se não se gasta com choques, mas de dentro, tampouco explode. / Tudo ali sofre a morte mansa do que não quebra, se desmancha. O poema, nesse caso, falaria de um cupim que corrói lento, sem alarde porque não brusco, mas não sem alarde porque em silêncio. É um movimento manso, sem choque ou a explosão do imprevisto.

Veja-se que as questões 1 e 2 apontam já a leitura que se deseja ver (re)produzida, afirmando que existem no texto as oposições exterioridade X interioridade, silêncio X ruído. O leitor deve provar que elas existem conferindo, no texto, palavras que as justifiquem.

Segundo a autora, uma afirmação desse calibre não se põe à prova: se o leitor iniciante não encontrar as palavras, o problema está nele, não na leitura feita pelos leitores privilegiados. Se ele encontrar, poderá sentir-se co-autor da leitura feita, porque é cúmplice dela, e a leitura passa a ser essa, e não a que ele faria independentemente dela. Essa é uma prática em que se procura fazer alguém concordar com o modo de ler o mundo, tentando convencer esse alguém da justeza desse modo de fazê-lo adotar essa leitura.

Os livros didáticos utilizam uma linguagem comprometida com ideais burgueses, nesse sentido, eles transmitem uma determinada ideologia, e em razão disso, anulam, no sujeito, todo potencial de criação. No trato com os textos poéticos, ficou sobejamente comprovado que enquanto esses textos serviam aos interesses dos ideais da burguesia era freqüente sua utilização na escola, em datas cívicas, em comemorações familiares; em todas essas situações, a poesia aparecia evocando um país grande, rico, poderoso, cuja natureza exaltava exuberância, ou ainda, expressava a importância do trabalho honesto para engrandecimento da nação,

trabalho este que devia ser, sobretudo, uma forma de servir à pátria. Por outro lado, esses poemas exaltavam também a perfeita união das raças: um país sem preconceitos, sem questões raciais – a mais perfeita miscigenação. Sabe-se, contudo, que com as severas críticas sobre esses textos comprometidos (que aliás, muitos nem os consideram poéticos) dada a sua postura doutrinadora e didática, os autores impulsionados pela reforma de ensino (lei 5692/71) os diminuíram a partir da década de 70. Com isso, nas décadas de 70/80 pouco se encontra de textos poéticos nos livros didáticos. Na década de 80, iniciou-se uma abordagem social que foi intensificada na década de 90, com temas inovadores, ligados à realidade do homem (relação de propriedade, consumo, exploração do trabalho humano, individualismo moderno.) Tudo isso, porém, torna-se perdido diante das atividades interpretativas que se propõem e tipo de leitura que se faz, na escola, patrocinada pelo livro didático.

Normalmente o livro de Língua Portuguesa divide-se em unidades com a seguinte subdivisão: leitura, gramática e redação. Internamente, a unidade se organiza de tal modo que o texto inicial é escolhido em função do “ponto da gramática” ou da “técnica de redação” a serem estudados, usando o texto como pretexto. Para não cansar o aluno e facilitar a organização das aulas pelo professor, os textos não podem ser longos. Por esse critério, é difícil encontrar um texto integral nesses livros e o autor lança mão de fragmento e a adaptação (muitas vezes sem citar o original). O fragmento e a adaptação já são uma leitura do autor que fez o “corte” ou a tradução do texto. Por isso, não propiciam uma visão de totalidade, submetendo o texto a critérios utilitários. (Magnani, 1989)

Via de regra as questões não suscitam reflexão sobre temas vivenciais, por isso há quase uma impossibilidade de mudança para uma concepção interacionista que fizesse aflorar a leitura de um sujeito que se encontra submerso

em uma realidade e que, portanto, precisa refletir sobre ela, atuar sobre ela, tentar modificá-la; e para que isso aconteça a linguagem deve assumir uma função libertadora capaz de tirar o homem da posição contemplativa e através do constante constituir-se, tornar-se um sujeito capaz de produzir um discurso de interação com o mundo.

Mas, segundo Magnani, o que de fato acontece é que os livros didáticos mais modernos apresentam até textos escritos por alunos que a escola oficializa como “bons” mas que na verdade reproduzem aquilo que a escola veicula como texto e como normas de leitura e, seguindo esses textos, vêm os exercícios de interpretação que o acompanham e pedem ora respostas desnecessárias, que reproduzem literalmente partes do texto, ora respostas que apesar de abertas, pressupõem uma interpretação fechada, como mostram as respostas “certas” do livro de mestre. Tudo isso acaba transformando a leitura em exercícios gramaticais que usam palavras e frases do texto para “ensinar a língua”, fechando o círculo, os exercícios de redação transformam em modelo o texto inicial. E com tantos espaços para completar, frases para repetir, testes de múltipla escolha, de reprodução e com ilustrações pouco sugestivas e redundantes, o livro didático faz de conta que ensina, faz de conta que prepara para a realidade, mas de fato, ele retira o poder criativo e submete o leitor a verdadeiras sessões de tortura fazendo do aprendizado da língua uma tarefa que precisa apenas ser cumprida e para isso basta preencher lacunas, repetir...repetir... repetir... Afinal, o leitor não é leitor! Não participa do que lê! Não cria! É literalmente um sujeito sem voz!

Conforme afirma Zilberman (1985):

Esse parece ser o caminho escolhido pelo novo livro didático brasileiro, cuja hipótese é a de que, renovando o acervo de referência, é possível mudar o conceito de leitura e assegurar a continuidade e aceitação do gênero. No entanto, podemos duvidar da validade dessa proposta, pois o contexto pragmático continua presente, endossado pelo tipo de exercício – de que são objetos os excertos escolhidos.

O livro didático concebe o ensino de Literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício. A mudança de apenas um dos termos – nos casos recentes, os textos são atuais – não parece ser suficiente para motivar a transformação dos demais, pelo contrário, reforça a permanência das características gerais. Se estas se mantêm, é porque respondem a exigências superiores, formuladas pelo conjunto da sociedade, particularmente pela indústria livreira nacional, que cresce à proporção que se expande o ensino brasileiro. Por isso, não apenas se torna impraticável desvincular o livro do contexto do capitalismo nacional – isto é igualmente ilusório não compreender por que o conceito de leitura e de Literatura que a escola adota é de cunho pragmático, aquele só se justificando quando explicita sua finalidade – a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer.

Significa isto que não há saída para o livro didático? Talvez haja, mas paradoxalmente, coincide com o fim dele, na medida em que, atrelado a um tipo de sociedade de concepção industrial da cultura e da Literatura, o livro didático só pode projetar uma utopia cujo resultado é seu próprio desaparecimento.

Pode-se dizer que as análises aqui empreendidas deixam clara a existência de três períodos nas décadas em estudo. A primeira, 50/60, fase dos poetas antologizados, foi uma época marcada pelo ufanismo, ou seja, a poesia era usada como elemento que veiculava uma ideologia para uma escola marcadamente reprodutora. Os temas são fechados e as questões, mais ou menos abertas. A segunda, após a reforma do ensino, deixa de transmitir explicitamente a ideologia do Estado (nacionalismo, ufanismo) porque a escola moldava-se à ideologia do progresso, do moderno. Para engajar-se nesse novo modelo de sociedade a escola baniou quase que completamente o poético. Os poucos textos presentes aparecem

com uma temática pobre, totalmente distantes da realidade social da época, já que o Brasil estava em pleno regime militar. No terceiro período (80 e 90) aparece a poesia engajada em temas sociais. Os textos poéticos trazem temas atuais, os autores são contemporâneos, mas a interpretação, em geral, fecha a abertura temática já que não explora o espaço que a linguagem poética oferece – nem muito menos explora imagens, sons, e o trabalho que esse texto abre ao leitor. Fica, por isso, perdida a possibilidade de interação com o texto.

No contexto destes livros didáticos e da indústria do livro didático, pergunta-se: E a voz do professor? E a voz do aluno? E o encontro do sujeito com a arte, com o poético? E a possibilidade de caminhar pelas linhas dos versos buscando-lhes os sentidos, esvaindo-se nas linhas, submergindo na beleza? Vida... Busca.... Desencontros... Incertezas... Certezas... Encontros... Novos desencontros. Afinal a vida está latente em todos nós e podemos encontrá-la nos versos e fazer com os versos uma vida com poesia. Mas a escola...Os livros...

Fernando Pessoa (1972: 170) diria:

Verdade, mentira, certeza, incerteza...

Aquele cego ali na estrada também conhece estas palavras.

Estou sentado em um degrau alto e tenho as mãos apertadas

Sobre o mais alto dos joelhos cruzados.

Bem: verdade, mentira, certeza, incerteza o que são?

O cego pára na estrada.

Desliguei as mãos de cima do joelho

Verdade, mentira, certeza, incertezas são as mesmas?

Qualquer coisa mudou em uma parte da realidade – os meus joelhos e as minhas mãos.

Qual é a ciência que tem conhecimento para isto?

O cego continua o seu caminho e eu não faço mais
gestos

Já não é a mesma hora, nem a mesma gente, nem nada igual
Ser real é isto.

Como ouvir o Rumor da Língua? Inspiro-me em Dietzsch
(1990: 28):

O tumulto de vozes anônimas, que se repetem monótonas, silencia a palavra, impedindo que se ouça o rumor da linguagem. E no silêncio de cada palavra calada, fragmentada, por que pelas frestas entrará na sala de aula o som de Dulce. Dulce doce Dulce (Meireles, 1972: 23) e quem defenderá com a criança o ritmo e o sentido da espuma que escreve com letras de Olga, o sonho de Olga Meireles, (1972: 65) na busca apaixonante do rumor da linguagem, 'ruído de fruição plural', como o entende, Barthes (1987: 76)

CAPÍTULO III

III A FALA DO PROFESSOR: UM DISCURSO SEM POESIA?

Sou um homem comum⁵
Brasileiro, maior, casado, reservista,
e não vejo na vida, amigo,
nenhum sentido, senão
lutarmos juntos por um mundo melhor
Poeta fui de rápido destino.
Mas a poesia é rápida e não comove
Nem move o pau-de-arara.

Quero, por isso, falar com você de homem para homem,
apoiar-me em você
oferecer-lhe o meu braço
que o tempo é pouco
e o latifúndio está aí, matando.

.....
Mas somos muitos homens comuns
e podemos formar uma muralha
com nossos corpos de sonhos e margaridas.

Na investigação sobre o desaparecimento da poesia na escola, torna-se imprescindível ouvir o professor. Afinal, qual é sua fala sobre a poesia? Como acontece o texto poético em sala de aula? Como os alunos o recebem? Que grau de interação se percebe entre professor/aluno e entre aluno/aluno durante a leitura desse texto ?

Para tentar investigar essas questões foram desenvolvidas as seguintes etapas de pesquisa:

⁵GULLAR, Ferreira. *Os Melhores poemas de Ferreira Gullar*. (seleção de Alfredo Bosi). São Paulo: Global, 1994. 5ª ed.

- a) foram aplicados questionários a oitenta professores que atuam de 5ª a 8ª para verificar a presença/ausência de poesia nas atividades de leitura;
- b) foram feitas entrevistas semi-estruturadas com nove professores para analisar o seu "discurso" sobre a poesia; seis que atuam hoje na escola e três professores que atuaram nas décadas de 50/60;
- c) foram observadas atividades de leitura e desenvolvimento de atividades com poesia em sala de aula.

3.1 O professor: uma visão psicossocial

O professor está historicamente envolto em seu tempo. Sua fala carrega marcas profundas da realidade em que ele está submerso e ecoa forte um discurso que demonstra ser o reflexo de um relação sócio-histórica determinada. Por isso não é difícil perceber, na fala do professor, as marcas desse tempo e dessa história, quando se ouve a sua voz, quando se analisa a sua prática pedagógica. A voz do professor (sobretudo na escola) conta a história de um tempo marcado pelas forças antagônicas: a lei do mais forte sobre o mais fraco, do dominador sobre o dominado (nessa relação, o fraco não tem lugar, não fala: sua voz é suprimida, cerceada, desarticulada para garantia do *status quo*).

Percebe-se, ainda, que são desestimuladas as relações de solidariedade, de troca de favores, de cooperação, impingindo o individualismo, o espírito da concorrência, o homem passa a ver o outro como ameaça, alguém potencialmente inimigo, ou seja, impõem-se atitudes e comportamentos que isolam o homem, que emudecem o homem, que o fazem fraco e solitário. Lembrando aqui os versos de Drummond "Ó solidão do boi no campo/ Ó solidão do homem na rua!" Ora,

o professor vai refletir em sua fala esse individualismo crescente, dessa sociedade onde há produção de conhecimento, mas essa produção é, muitas vezes, contrária ao próprio homem. É nessa sociedade hierarquizada que sobrevive a escola. É nessa sociedade que a escola “cuida da formação do homem, preparando-o para a vida” com esse discurso “dotado de um idealismo falseado” a escola consolidou-se como reprodutora do sistema, assim, efetivando a ideologia dominante, ela, definitivamente, passou (dentro de um sistema de capitais) a ser investimento. Um investimento que precisa gerar lucros. Lucros rápidos - como qualquer empresa dentro do mercado de capitais, na escola não se pode e não se deve perder tempo, por isso deve pautar-se, sobretudo, pelas relações práticas, objetivas (a linguagem deve ser objetiva e as relações humanas também devem ser objetivas). Os discursos devem pautar-se pela objetividade, pela clareza, pela concisão, mesmo que não reflita exatamente aquilo que o sujeito/leitor da escola queira, pense ou sinta.

É nessa escola - reprodutora das nuances dessa sociedade - que o professor ocupa o seu espaço em sala de aula. É nesse espaço que o professor vai articular o saber cultural e o conhecimento sistematizado, sendo que para efeito desse trabalho será considerado **saber** o resultado das experiências e vivências adquiridas no cotidiano, na interação do homem dentro e fora da escola – e será chamado **conhecimento** as formulações organizadas e sistematizadas. Esse conhecimento pode ser de dois tipos: aqueles considerados com base nos métodos científicos, organizados segundo conceitos, proposições e teorias definidas, ou ainda, conteúdos de ensino que resultam do anterior parametrizados pela seriação escolar e suas diferentes disciplinas.

O professor, em sala, articula o **conhecimento e o saber**. Esse saber, que ele identifica no dia-a-dia, procede não do conhecimento sistematizado, mas das regularidades de determinadas “formações discursivas”- as práticas discursivas - distintas ou autônomas, presentes na prática social (Penin, 1994: 23). Para Foucault (1969: 220) tomar as formações discursivas e não a epistemologia como parâmetro do estudo do saber permite orientar a análise não só na direção da episteme mas também na dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas. Esse caminho ele o denomina “arqueologia do saber”, diferenciando-o do estudo epistemológico, considerado pelos filósofos da ciência. Para desenvolver o estudo que se pretende da fala do professor adotaremos de Foucault sua análise sobre a episteme já que essa análise nos ensina que muitas formações discursivas, hoje identificadas como ciência, nasceram com outra configuração - em geral de práticas discursivas - tornadas, posteriormente, científicas, (Penin, 1994: 24). Isso explica porque deve-se estar sempre atento e desconfiado de conceitos científicos já formulados, a constante aproximação com o real, sem as amarras do que sobre ele foi conceituado, apresenta-se como tarefa perene. Nesse sentido coloca Parret (1976), (apud Geraldi, 1991: 75)

As asserções científicas são necessariamente sobre determinadas – ou, para empregar a terminologia greimasiana, modalizadas – como produtos da veridicção, isto é, da tomada de posição efetuada pelo sujeito da enunciação a respeito de seu enunciado. A modalização veridictória essencial, jamais contingente ou eliminável dos enunciados científicos, introduz a ideologia como um suplemento fundador no interior da atividade científica.

Um pouco mais adiante Geraldi (1991: 75) acrescenta que:

Os produtos do trabalho científico têm que ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que é próprio e do que é exterior, produzem resíduos, recuperáveis a partir de outros postos de observação. Nesse sentido, as flutuações nos projetos de conhecimento, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo, pois não se trata de uma caminhada teleológica em busca da estabilidade na terra prometida: ponto fixo. Nesse processo de construção e desconstrução faz-se a história da ciência.

Com base nos enfoques destes autores (Foucault, Parret, Geraldi)

adota-se aqui um posicionamento crítico com relação ao conhecimento sistematizado, já que, quase sempre, ele nasce preso a uma determinada ideologia, torna-se reificado e chega às salas de aula pela fala do professor, transformando-se em algo pronto, inquestionável. Dessa forma, o professor em sala de aula traz, por um lado, um conteúdo sistematizado derivado da ciência que é, muitas vezes, comprometida com a ideologia dominante e, sem questionar, ministra conteúdos dela derivados aos alunos que (segundo as normas do sistema escolar) devem também aceitá-los sem questionamentos. Esses conhecimentos, muitas vezes desarticulados do real interesse das crianças e deslocados da realidade, provocam um tipo de leitura postiça sem qualquer reflexão real, mediados pela voz reprodutora do professor e reiterada na leitura do livro didático transformam-se as aulas em algo artificial sem uma real interação. A voz do professor – cristalizada, fixa, reprodutora – recobre, muitas vezes, esses vazios dos conteúdos através da coação e de atos de autoritarismo – outras vezes usando como estratégia o recurso de “motivação” – que nada mais é que uma forma de mascarar o descompasso do ensino e a vivência dos alunos. Nesse “faz-de-conta”, a voz do professor parece alheia ao interesse dos sujeitos/leitores e reflete o autoritarismo, a imposição, a frieza – próprios das

relações reificadas. Por outro lado, em suas constantes interações, o professor traz aos alunos o resultado de suas experiências, de sua vivência – sabe-se, porém, que esse saber vem marcado pela representação social, ou seja, pelos “sistemas de pré-concepções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e persistem independentemente das experiências individuais” (Moscovici, 1982: 122). Dessa forma, o saber do professor, dependendo do lugar que ocupa na formação discursiva trará quase sempre as mesmas representações que são sociais ou coletivas e têm uma existência no social independente de cada sujeito em particular, isto é, elas estão no social mesmo antes do nascimento do sujeito. Lembrando Leibnitz para quem “nada está na representação que não esteja na realidade, salvo a própria representação, Moscovici afirma que não podemos escapar desta realidade, já que ela integra todos os momentos da vida do homem. O fato é que a ausência crítica, próprias de sujeitos reificados, faz da sala de aula um espaço onde convivem, de um lado, os conhecimentos reificados, cristalizados derivados da ciência muitas vezes comprometidos ideologicamente e, do outro, as representações sociais que refletem sobretudo imagens e valores de um sistema que precisa de garantias de reprodução.

Para Lefebvre a representação social acontece em dois níveis: a aceitação do representativo como um fato social, psíquico e político – ou seja, ela existe, possui positividade, está presente na vida quotidiana, via representações sociais e pessoais – e a recusa dessas mesmas representações, que só podem ser superadas com o exercício da crítica teórica e da ação. Dessa maneira Lefebvre recoloca a questão do conhecimento, considerando aquela parte do real que ainda não está organizada via “saber” instituído ou propriamente conhecimento, mas que existe na prática social – o que ele chama “desconhecimento”. Ao proceder dessa

forma, Lefebvre inaugura não uma nova epistemologia, mas alarga substancialmente o escopo do que é para ser considerado pelo pensamento crítico, abrangendo o não-instituído mas existente e o não-concebido mas vivido. Assim, a partir dos pontos teóricos acentados entre Moscovici, Lefebvre, Foucault (já que para este o papel das Ciências Humanas não é o de generalizar como das outras ciências, mas o de desmistificar sem cessar, em percurso de perpétuo desvelamento) poderia surgir um estudo da construção do conhecimento pelo professor: o concebido e o vivido e a tríade ausência/representação/presença (Penin, 1994). Ora, o professor se realiza no espaço de suas representações, constituído por concepções de várias ordens e por sua vivência. É nesse espaço que se estabelecem os embates, as contradições, os conflitos e o mal-estar; em que se dá a relação com outro: ausente (autores, pessoas distantes) ou presente (as relações sociais); e também, sobretudo, em que acontecem os esforços e as buscas. Segundo Penin, citando Lefebvre, esse espaço das representações preenche o que se chama de momentos de ausência . Esse é um momento de extrema importância, pois é nele que as várias concepções, presentes no imaginário ou nas representações sociais, e os elementos provenientes da vivência são contrapostos das mais diferentes formas. Ao tomar essas concepções e a vivência para uma análise crítica é que o sujeito organiza o seu concebido e o seu vivido. Como afirma Lefebvre, é na confluência entre o concebido e o seu vivido que as representações se formam. O autor chama de presença o momento que realiza em ato o resultado da crítica sobre as representações. Esse será um ato criativo e não repetitivo. Ainda, segundo esse autor, presença é o momento em que se dá “unidade do sujeito e objeto em ato” e “quando deixa de

alienar o 'sujeito' deixa de impor sua lógica ao 'objeto'. É esse o momento da criação, do amor, do conhecimento.

Pergunta-se agora, como será possível encontrar poesia na fala do professor que, muitas vezes, se encontra preso a concepções pré-estabelecidas que o amarram e lhe tiram todo o poder de gerar um discurso novo, nascido de uma interação livre, nascido de concepções refletidas, livres das imagens (moldadas) que asseguram um lugar de professor, em uma relação assimétrica, e o lugar do outro (o aluno) sempre em posição de desvantagem (onde a palavra concedida à criança está sempre definida pelo professor). Como estabelecer nesse jogo a liberdade de interação livre sem oprimidos e opressores? Como encontrar a poesia se a fala do professor emerge de um tempo que é firme, que é pedra que não liberta a palavra autêntica, que suprime a expressão verdadeira, que sufoca a circulação de sentidos? Como encontrar a poesia em uma prática pedagógica obediente que suprime da fala a expressão livre da imaginação, do sentimento, a liberdade, os laços humanos? Como encontrar para o verso um lugar onde aconteçam as evasões livres em sala de aula – a viagem para outros mundos – a explicitação clara das verdadeiras necessidades e dos verdadeiros desejos? Nessa engrenagem em que o homem produz/consome – ele é apenas mais uma peça e, nessa peça – a máquina – não há lugar para sentimentos, interações possíveis. Seria possível em meio a esse discurso de palavras marcadas encontrar um espaço para dizer:

Agora vale a verdade/agora vale a vida/e de mãos dadas lutaremos todos pela vida verdadeira.” Thiago de Melo (1980: 3) ou, ainda, “juntos formaremos com nossos corpos de sonhos e margaridas uma corrente” Ferreira Gullar ou ainda “O presente é tão grande, vamos de mãos dadas...” ou “Se uma tempestade de amor caísse/As mãos unidas, a vida salva” ambas de Drummond ou mais romanticamente

como Vinícius (1975: 20) “Das bocas unidas fez-se a espuma/das mãos espalmadas fez-se o espanto.

Os poetas fazem a todo momento apelos em que se exalta a essência da incompletude, a necessidade premente do outro – de buscar o outro – e com ele estabelecer interação – como diz Geraldi (1994: 3-4).

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com a esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nesta atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação signica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal carrega cada expressão a história de sua construção e de seus usos (...). Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido.

Vigotsky, ao enfatizar a natureza social da atividade mental, ressalta a mediação – pelo outro, pela palavra – como chave no processo de internalização. Esse processo, por sua vez, implica uma série de transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, isto é, social, é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Nesse sentido, a fala externa, comunicativa, ou seja, a fala para o outro, constitui a matriz de significações da fala para si. Nesse sentido, ainda, a natureza da fala egocêntrica, bem como da fala interna, é dialógica”: o que a criança internaliza é o movimento, é a dialogia (apud Smolka, 1994: 35).

Percebe-se aqui que tanto Vigotsky como Bakhtin orientam-se pela dialogia partindo sempre para o outro, o que não significa necessariamente a

presença do outro – parece constituir-se por um interlocutor que está sempre vivo, ou melhor, sempre marcado no universo cultural do homem.

Nesse sentido, torna-se inconcebível uma relação onde se iniba a palavra, onde se cerceie a circulação de sentidos – onde não se aceite a presença do outro. Seria negar por completo a natureza do movimento comunicativo do homem: “sua incompletude fundante”. Na sala de aula, essa atitude inibidora e autoritária é sempre retomada, ficando o processo de constituição do sujeito e do texto inacabado como diz Geraldi (1994: 6).

Entre a metafísica idealista e o materialismo mecanicista, pontos extremos, movimenta-se o pêndulo. Em nenhum dos extremos a noção de constitutividade situa a essência do que define o sujeito. Elege o fluxo do movimento como seu território, um território sem espaço. Lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido. Das histórias contidas e não contadas. Dos interesses contraditórios, das incoerências. De um presente que, em se fazendo, nos escapa porque sua materialidade “inefável” contém no aqui e agora as memórias do passado e os horizontes de possibilidades, uma memória do futuro. Associar a noção de constitutividade à noção de interação é aceitar o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz quotidianamente, movido pelas utopias, pelos sonhos, limitado pelos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente.

Eis aqui a questão, se um homem se constitui no movimento, movido pelo espaço que se faz presente e se constitui passado, pergunto: Onde fica a escola, se ela não acompanha essa oscilação? Onde fica a fala do professor que é seguramente um modelo acabado, pronto, repetido, constante?

E onde fica a poesia e sua linguagem que oscilam deixando para o leitor a constituição do significado na medida em que coloca a sua história na história

poética e nas múltiplas possibilidades que o texto poético abre já que a cada novo leitor há o acontecimento de um novo texto, uma nova mensagem. O que se tem na escola é a fixidez da fala do professor que parece um discurso pronto oriundo do lugar que ocupa (lugar de professor); contrapondo-se ao discurso poético que é aberto e que requer adaptações constantes em busca do inusitado.

3.2 E era uma vez uma escola onde se pensava que se lia poesia...

Relato de aula de Comunicação e Expressão em uma 5ª série do 1º grau, em que se utilizava o texto poético para leitura e interpretação de texto:

O professor entra na sala. Alunos enfileirados em carteiras uma após a outra. Olhares. Falas. Sorrisos. Gestos de interação entre os alunos da turma. Eis que uma voz ecoa forte e alta em tom autoritário:

Professor: - Atenção! Escrevam: aula de Comunicação e Expressão.

Assunto: poesia.

Aluno: - Professor, a gente vai poder cantar?

Professor: - Olha! Não quero ouvir um piu. Silêncio é bom e eu gosto! Por favor, não falem. Hoje faremos leitura de um texto poético belíssimo. Vocês vão adorar!

Alunos: ...sorrisos... olhares...

Professora: - Durante a análise não é permitida conversa com colegas, cada um lê o seu texto em silêncio - sozinho sem consultar o outro. Antes porém de iniciar a leitura do texto a professora resolve ela mesma ler o texto em voz alta, mas antes acrescenta:

- Prestem bem atenção, veja como eu gosto que leiam o poema!

Vocês deverão ler igualzinho a mim. Quem ler melhor, ganhará uns pontinhos...

Logo em seguida começa a leitura do texto de Cecília Meireles:

"Sonhos de menina"

A flor com que a menina sonha
está no sonho?
ou na fronha?

Sonho.
risonho.
O vento sozinho
no seu carinho.

De que tamanho
seria o rebanho?

A vizinha
apanha
a sombrinha
de teia de aranha...

Na lua há um ninho
de passarinho

A lua com que a menina sonha
é o linho do sonho
ou a lua da fronha?

(Meireles, 1968: 32-33).

Começa, então, a tentativa de interação pelos alunos e as réplicas do professor:

Aluno: - Professor, é uma flor de verdade?

Professor: - Não falem, ainda, não é hora. Vamos ler em silêncio, sem perguntas! (e logo depois)

Professor: - Márcia, olha a postura!

Roberto, bico calado!

Se vocês conversarem não vão entender o texto direito. Olha, no final eu vou dizer a interpretação correta do texto.

(Os alunos terminam a leitura e a professora então acrescenta:)

- Agora faremos o estudo das palavras difíceis:

Quem sabe o que é linho?

Aluna: - Professor, é o linho de verdade, ou é o linho do sonho?

Professor: - Linho, simplesmente. Vamos olhar no dicionário.

Aluna: - Mas professor... e o outro... aquele que a menina dormiu e sonhou...?

Professor: - No final, a gente vai ver o que o autor quis dizer...

(Diário de Campo. Aula observada em Porto Velho, 15 de junho de 1995).

Já de início a professora destrói as possibilidades de interação. Inicia-se, aqui, a concepção de leitura como um ato solitário e individual. Em termos pedagógicos, decorre daí a idéia de que os leitores/alunos devam aprender e praticar a leitura de forma isolada, embora saiba-se que as crianças procuram realizar em conjunto atividades de leitura e escrita.

Mas o que parece evidente é a representação que o professor faz de seu papel social: "o professor é aquele que define as regras do jogo. Impõe normas. Conduz a aprendizagem. Ele fala. As crianças escutam, sem direito a opinar, só sobram para esses leitores/infantis pequenos espaços para frases curtas."

Mais adiante novamente o professor reitera: "Não é permitido conversar com o colega..."

Ora, seguindo o ponto de vista de Vigotsky, poderia ser dito aqui que o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo – apropriação – no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento.

Percebe-se, porém, que a professora ignora a necessidade de interação entre os leitores e persegue o texto dirigido, comandado, impondo ao leitor uma pseudo-leitura. Uma atividade amarrada. Por se tratar de um texto poético esperava-se, pela própria natureza da linguagem diferente da linguagem comum, que houvesse, por parte do professor, um tratamento especial, dadas as múltiplas significações possíveis (já que há todo um trabalho com a linguagem) e dadas as inúmeras possibilidades de construção de sentidos concedidas pelo texto poético ao leitor: abrindo um leque de significações. Mas contrariamente, na escola e na fala do professor se promove a restrição de sentido, uma leitura com uma interpretação já determinada, impedindo a interação do leitor com o texto.

Logo em seguida, no decorrer da aula, o professor sugere ainda a leitura imitativa em voz alta – seguindo a mesma linha autoritária (reprodução de um comportamento e de um discurso da escola). O professor pede que se leia “igualzinho a ele”, ou seja, do “jeito que ele gosta”. A fala do professor cerceia o aparecimento da leitura própria, com singularidades próprias e garante a reprodução de um discurso nos moldes da escola, representado por sua própria leitura.

Veja abaixo a tentativa infrutífera dos leitores de construir uma significação e abrirem para as vozes presentes no texto/poema.

“- professor, é uma flor de verdade? “

Nesse espaço, a aluna tenta insistentemente interagir e construir o sentido com base na cooperação dos múltiplos significados do texto, mas o professor parece preferir o silêncio – a ausência de compreensão, a univalência significativa, fugindo sempre que o leitor, utilizando-se dos pontos de indeterminação, busca discutir a abertura do texto para os outros mundos da imaginação, ou seja, a passagem da realidade ao sonho, tão comum quando se trata de texto poético.

É importante salientar aqui que a aluna leitora percebe a abertura proporcionada pelo texto para o inusitado. Percebe também o jogo realidade (o linho da fronha) e sonho (e a lua do sonho). Ora, o clima de fantasia domina quase toda a descrição: (o vento no carrinho, o rebanho, a sombrinha de teia de aranha, o passarinho na lua), onde é quase impossível desconhecer uma relação onírica. Percebendo o chamamento do texto para a viagem dos sonhos, a aluna continua insistentemente a tentar estabelecer um sentido, entrar no sonho, desvendar seus mistérios, sonhar também. Pergunta então o professor à classe: “o que é linho?” e, imediatamente, a leitora pergunta: “- professor, é o linho de verdade ou é o linho do sonho?” O professor mais uma vez se recusa à tão evidente fantasia (ingressar para o país do sonho) e solicita que a aluna consulte no dicionário o significado da palavra linho (nesse caso equivocadamente destaca, o professor, a palavra de seu contexto, retirando-lhe a vida, tornando-a estéril – esvaziada de sentido). Segundo Bakhtin (1981), a palavra tal qual se encontra no dicionário é uma palavra “morta”, sem significação, já que o que garante verdadeiramente a carga significativa da palavra é o contexto, onde ela se encontra.

A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra. Em relação à palavra onissignificante de que falava Marr, podemos dizer o seguinte: tal palavra não tem praticamente significado: é um tema puro. Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez de acordo com a situação. (Bakhtin, 1982:130)

Assim seguindo as palavras de Geraldi (1991: 19)

Seria um momento importante para que o professor estabelecesse o diálogo, abrindo a interlocução para que ocorresse a intercompreensão, pois no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de "inevitabilidade de busca de sentido": esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, a adequada compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelos interlocutores para estabelecer a correlação entre os dois primeiros. Novamente, na imagem de Bakhtin, a significação "é como uma faísca elétrica que só se produz, quando há contato dos dois pólos opostos.

Como se pode perceber pelo relato acima, o professor não permitiu a mediação da palavra do outro durante todo o desenvolver da aula. O leitor não pôde ser sujeito de sua leitura. Ele foi impedido de relacionar-se com o outro e com o próprio texto. Já que o professor estreita e impede a interpretação aberta construída pelo sujeito (o entrelaçamento de um sujeito com outro sujeito pela palavra: a satisfação das incompletudes de um e de outro). Ao contrário, utiliza-se da estratégia do silêncio, silencia o outro impedindo que se conheçam as suas idéias e, ao mesmo tempo, exige autoritariamente cópia fiel de suas palavras. Dessa prática pedagógica em que se relacionam professor/aluno/conteúdo podemos concluir que:

a) A fala do professor é marcada por uma representação social que lhe garantiu a "imagem do professor" como papel de autoridade e como autoridade ele exige, "cobra" formas de comportamento – formas de conhecimento (Toda aprendizagem é utilizada para avaliação. O processo de avaliação torna-se mais importante que o crescimento pelo conhecimento, pela reflexão).

b) A concepção de leitura e escrita é a-histórica. Não prevê a participação do sujeito, não reconhece o sujeito como aquele capaz de “constituir-se na e pela linguagem” à medida que estabelece relação com outro. Essa concepção de linguagem prevê receptores passivos, homogêneos, desconhece as diversidades culturais dos indivíduos e a singularidade de um homem diferente de outro homem.

c) Nesse caso também se reconhece (nesse discurso) uma concepção de linguagem como algo acabado, pronto e não um processo que se constitui na interação – portanto não se percebe a linguagem como um processo aberto em permanente constituição.

3.3 O texto poético: um texto sonegado...

Sobre o quanto e o como os professores trabalham em sala de aula o texto

1. Para desenvolver atividades em sala de aula, você prefere textos narrativos, dissertativos ou poéticos?

Tabela 1

Tipos de textos	Nº	%
Narrativos	38	47,5
Dissertativos 	26	32,5
Poéticos 	16	20,0
Total	80	100

Conforme pode-se perceber na tabela 1, o professor prefere textos narrativos e dissertativos. Esses textos parecem coincidir mais com o modelo da escola que exige leitura única, clareza e concisão.

2.Você utiliza a poesia como recurso de produção de texto?

Tabela 2

Respostas	Nº	%
Sim	20	27,5
Não	22	27,5
Às vezes	38	47,5
Total	80	10

O professor indeciso – parece não ter uma concepção de homem e de linguagem. A maioria respondeu às vezes. O que parece mais com “poucas vezes” “dependendo do livro didático...”

3. Além dos textos poéticos sugeridos pelo livro didático, você habitualmente leva poesia para a sala de aula?

Tabela 3

Respostas	Nº	%
Sim	20	25
Não	60	75
Total	80	100

A tabela “3” mostra-nos que o professor leva aos alunos o que está no livro didático. Como vimos no capítulo anterior, a poesia é rara no livro didático.

4. Que estratégias, você utiliza para desenvolver atividades de leitura com o texto poético?

Tabela 4

Respostas	Nº	%
a) Atividades do tipo completar lacunas	8	10,00
b) Atividades do tipo perguntas e respostas (Interpretação dirigida)	20	25,0
c) Atividades que visem a desenvolver o vocabulário	22	27,5
d) Atividades de reescrita	04	5,0
e) atividades que partindo da experiência do aluno evoquem imagens novas	06	7,5
f) Atividades ligadas ao estudo da gramática	20	20,0

As atividades propostas coincidem com as atividades do livro didático. Se o livro didático apresenta, como vimos no capítulo anterior, uma leitura dirigida e monovalente, o professor parece não fazer outra mediação, apenas promove o exercício de capatazia (Geraldí). Capataz do ensino, ele não fala um discurso – próprio – compartilhando experiência – mas repete as atividades do livro didático.

Concluindo, pode-se dizer que as atividades com poesia são preteridas. Os professores preferem os textos narrativos e dissertativos. As atividades se dão predominantemente segundo o livro didático e isso dá a garantia

de que, na escola, o professor foge do poético, os alunos ficam impossibilitados de trabalhar e buscar suas próprias emoções. Nos percentuais das respostas dos professores, percebe-se que, quando são desenvolvidas as atividades com poesia, elas acontecem em clima alheio à fantasia, ao sonho, à busca das experiências e emoções por parte dos alunos. São impostas ao texto poético a dureza e a secura de uma linguagem univalente. Na tabela 4 verifica-se quais as atividades mais utilizadas, quando da utilização da poesia na escola, e o resultado – como era de se esperar – é o privilégio das atividades padronizadas pela escola como importantes, ou seja, o estudo do texto poético como pretexto para o estudo do vocabulário, o estudo da gramática ou ainda para simular uma interpretação (já que as perguntas são formuladas sob o ponto de vista de quem as elaborou). Isso deixa claro que a poesia não é respeitada enquanto arte, não é colocada em sala como uma experimentação nova – que suscite no aluno o aflorar da imaginação e lhe possibilite a leitura e a criação de textos com mais liberdade de interação e com mais abertura de sentido. Dos dados coletados duas conclusões ficam claras: a primeira é que o texto poético é sonogado, porque sonega-se a arte, sonega-se a liberdade do sujeito de encontrar, em um texto, um sentido (seu) que fuja da mesmice do cotidiano da escola e daquilo que para ela é considerado prioridade. A segunda é que as poucas vezes em que a poesia aparece é totalmente desfigurada, descaracterizada: emprega-se para sua leitura e interpretação mecanismos técnicos (sem busca de sentido) que transformam a riqueza e a multiplicidade de vozes próprias desse texto em uma leitura univalente. A poesia perde então sua autenticidade, seu poder polifônico, sua história (que nas muitas vozes das muitas histórias presentes nos versos traz a história dos homens e da vida que estão nela presentes).

3.4 A poesia na memória dos professores... ufanismo, nacionalismo...

A seguir, a transcrição da fala de professores que atuaram nas décadas de 50/60. Havia poesia nessas décadas?

Entrevista nº 1

– Em que anos o Sr. lecionou ?

–de 1950 a 1960.

– Como era a relação poesia/escola nesta época?

– Como eram as aulas de Língua Portuguesa ? Vocês utilizavam a poesia como recurso para o ensino da Língua ?

– *Sim, naquela época nós usávamos com freqüência o texto poético em sala de aula, pois era esse texto que nos trazia a idéia de um Brasil grande e rico – e era o que acreditávamos na época. Que o Brasil era exuberância em recursos minerais – Exuberância da natureza – exuberância na extensão territorial. Nós professores falávamos do Brasil com entusiasmo – e passamos esse entusiasmo através da poesia de Bilac, Gonçalves Dias, Vicente de Carvalho, Alberto de Oliveira e outros. Utilizávamos também a poesia na hora cívica para comemorar o dia das mães, o dia dos pais, o dia das crianças – o dia do professor – a entrada da primavera e outros.*

– Os alunos gostavam desta poesia de cunho patriótico?

– *Sim. Todos declamavam os versos de Bilac, de Fagundes Varela, de Gonçalves Dias, principalmente a "Canção do Exílio".*

– E hoje. Como você vê a poesia na escola ?

– Ah! os professores não levam mais a poesia para a escola porque eles não lêem nem poesia nem outra coisa. O professor hoje apenas lê os textos do livro didático, lê apenas, não importa se poesia ou não. Ele repete mecanicamente o texto, sem emoção alguma. Desta forma é impossível que os alunos venham a gostar do texto poético se falta a emoção no professor.

– Que tipo de atividades vocês desenvolviam com o texto poético?

– Interpretação do texto com perguntas.

– Estudo do vocabulário.

– Composição – a partir das idéias do texto.

– Algumas vezes exercícios gramaticais (morfologia e sintaxe).

Entrevista nº 2

– Em que época a senhora lecionou?

– Em 1950.

– Como eram as aulas de Língua Portuguesa? Vocês utilizavam a poesia como recurso para o ensino da língua?

– Sim. Naquela época eu iniciava minhas aulas com um texto poético. A poesia fazia parte das aulas de português – transmitia-se, através da poesia – nosso amor à pátria (com os poemas de Bilac, Gonçalves Dias, Castro Alves). Todo esse estudo era feito com bastante emoção e nós, professores de Língua, líamos e sabíamos de cor os grandes poetas do nacionalismo. Os livros também traziam mais poesias do que prosa – professores e alunos na época estudavam não só os poetas brasileiros,

mas também os poetas portugueses, como por exemplo, Camões, Antero de Quental e outros.

– Os alunos gostavam destas poesias?

– Sim. Os alunos declamavam também com muita emoção. Todos liam versos, declamavam versos e alguns escreviam versos. Acho que nós professores passávamos esse amor ao texto poético para os alunos. Era fácil ver esse entusiasmo na hora cívica – onde vários alunos declamavam poemas ligados à pátria, à família (pai/mãe/avô) ou ainda poemas ligados à natureza (normalmente dos poetas românticos).

– E hoje. Como você vê a poesia na escola?

– Com tristeza. O advento do livro didático com respostas propostas torna as aulas de português sem desafio e o professor, muitas vezes, nem lê o texto que (supostamente) trabalha, apenas pede que respondam os exercícios e depois dita as respostas prontas. Não há prazer em ler um texto não há emoção o professor cumpre apenas o rotineiro ato de entrar em sala e sair de sala (ele hoje é quase mudo). Não há envolvimento com as atividades de ensino.

– Que outras atividades vocês desenvolviam com o texto poético?

– Interpretação com perguntas;

– Estudos de gramática;

– Estudo de classes de palavras;

– Estudo da sintaxe, da ortografia. E, ainda, transformar poemas em prosa.

Entrevista nº 3

– Em que época o Senhor lecionou? Como eram as aulas de Língua Portuguesa em seu tempo? Vocês utilizavam a poesia como recurso para o ensino de Língua?

– Sim. Em 1950/60 os livros traziam os textos poéticos com muita frequência. A escola respirava poesia – era poesia no livro do aluno – era poesia declamada pelo professor – era poesia no mural da escola. Era a hora cívica quase todas as semanas onde alunos declamavam poemas em homenagem à Pátria, à família, à chegada das estações do ano. Os professores eram grandes leitores dos textos poéticos – coisa que não acontece hoje.

– Os alunos, da época, gostavam de poesia?

– Sim. A escola transmitia o sabor pelo poético. Os poemas de Bilac, de Castro Alves, de Gonçalves Dias viviam nas paredes da escola, nos livros, na fala do professor e do aluno. Eles ensinavam a amar à pátria, a amar a Deus, a amar à família. Os alunos liam, declamavam e escreviam versos muitas vezes românticos – hoje – o romântico virou “brega” não se pode sentir torna-se vergonhoso sentir amor e expressar o amor. As crianças, na escola, são educadas para não sentir, não lidar com a emoção, com a afetividade e isto é muito mau. Os alunos da época escreviam versos românticos – lidavam com os sentimentos, tudo parecia fazer parte da vida e da escola. Essa coisa de amar e expressar seu sentimento era na época, uma coisa bonita, saudável.

– E hoje, como está a poesia na escola?

– *Pelo que tenho observado ela quase não existe mais – talvez pelo professor – que perdeu o hábito de ler poesias – talvez pelo livro didático que dá prioridade ao narrativo, ao dissertativo, ao jornalístico. A escola também parece estar mais preocupada em impor disciplinas e cumprir um currículo imposto. Não há lugar para a poesia. A dureza da escola impede a realização do fazer poético.*

– **Que outras atividades vocês desenvolviam com o texto poético?**

– *Ah ! Redação – estudo do vocabulário, às vezes, gramática e interpretação além dos exercícios de metrificação.*

A memória mostra-nos a mesma realidade verificada na análise dos livros didáticos (décadas de 50 e 60) quando a poesia exercia o papel de formar uma consciência pátria – para isso os textos poéticos levavam aos alunos o dever moral para com a pátria (os poemas falam do trabalho, da retidão de caráter, da natureza, do dever para com a família). Ou seja, um sujeito com um perfil moldado – submisso à nação que, segundo os poemas, era exuberante e rica. Os professores – em uníssono – repetiram o discurso de uma época. Fruto de uma época. E os discursos de hoje? Será que o professor hoje é autor de seu próprio discurso? – parece que não...

3.5 Das falas dos professores de agora... momentos de poesia encontros e desencantos...

A poesia é o retrato de um tempo... além da beleza da linguagem... das metáforas... a poesia nos leva a história de um homem em um tempo.

(Eunice Bueno, poeta e professora)

A poesia abarca elementos da psicologia humana ao mesmo tempo que oferece uma viagem na e pela palavra... É a fotografia pela palavra.

(Carlos Moreira, poeta e professor)

Aqui vieram diferentes concepções de homem e de linguagem – diferentes formas de representação da realidade, segundo Jodelet (1984)

"las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan um conjunto de significados; sistemas de referência que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para classificar las circunstancias los fenomenos y los individuos con quíenes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto".

Sujeitos sociais diferentes podem ter representações sociais diferentes e em decorrência diferentes concepções de linguagem, de homem e de conhecimento. As falas dos sujeitos a seguir transcritas demonstrarão, por um lado, sujeitos que vivenciam o texto poético, vivem a experiência do poético e trabalham em sala o texto poético como um experiência bem sucedida. E, por outro lado, sujeitos que não vivenciam o texto poético e demonstram, em suas falas, pouca experiência com esse texto, conseqüentemente demonstram-se inseguros quanto à sua utilização em sala de aula.

Ora, a representação social demonstra sobretudo uma maneira de interpretar e pensar nossa realidade quotidiana, uma forma de conhecimento social. E correspondentemente, a atividade mental apresentada por indivíduos e grupos a fim de fixar posição em relação a situações, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes concernem. O social interfere aí de várias maneiras: através do contexto concreto em que se situam os indivíduos e os grupos de indivíduos,

através da comunicação que se estabelece entre eles, através dos diálogos, valores e ideologias relacionados com as posições e permanências sociais específicas.

Nos depoimentos, será possível detectar diferentes imagens que o professor faz de si e do aluno e, ainda, da imagem que o professor faz da aceitabilidade por parte do aluno do conteúdo (poesia), ou seja, a imagem do professor sobre o como se dá a relação do aluno com o texto poético. Para facilitar a análise, os relatórios foram separados em dois grupos: o primeiro, A, B e C (professores-poetas, que fazem poesia, que gostam de poesia...) e o segundo D, E e F (professores que dizem sentir dificuldade trabalhando com o texto poético...)

(A) A poesia é o retrato de um tempo... de um lugar... através da poesia podemos integralizar todas as disciplinas: história, geografia, português.

(B) A poesia conscientiza e estimula o senso crítico...

(C) O saber tem que ter sabor. A poesia pode proporcionar esse sabor, pois o sabor está onde está o sentimento vivo do homem.

3.5.1 Sobre o texto poético o que representa...

Como se pode perceber os três depoimentos abordam posições que colocam o homem em evidência, o primeiro através da recuperação do espaço do homem na arte, a arte em seu tempo. Benjamin (1987) nos fala sobre a necessidade de impedir o esquecimento que cada vez mais irá se consolidar caso a barbárie continue a ganhar. Segundo ele a ameaça que pesa sobre a humanidade é a da

perda da memória, é a do esquecimento administrado em um mundo administrado, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem:

O passado traz consigo um índice de misterioso que impele à redenção... existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está a nossa espera. Nesse caso, como a cada geração foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo que não pode ser rejeitado impunemente. O materialista sabe disso. (Benjamin, 1987: 223)

O segundo depoimento também adota uma posição histórica na medida em que tenta recuperar a capacidade crítica e reflexiva do homem, contrapondo-se à escola que trabalha a reprodução de conceitos e idéias e não a capacidade crítica e reflexiva; o terceiro manifesta a proposta de recuperar no homem a vivência, a sensibilidade. Segundo Vigotsky, a arte exerce papel importante na construção da consciência crítica; a imaginação pode aproximar ou afastar o homem da realidade, favorecendo que se compreenda o real ou dele se aliene. Penetrando toda a vida pessoal, a imaginação criadora é ubíqua. Por outro lado, a arte pode transbordar os sentimentos de quem a produz ou usufrui. Ou podem ser mortas na origem como fazem pedagogos e professores que mecanizam as atividades escolares que introduzem jargões sobre a beleza da linguagem infantil, que injetam frases prontas e formas livrescas de falar. (apud Kramer, 1994: 96)

3.5.2 Sobre a aceitabilidade da poesia pelos alunos

(A) Os alunos, através da linguagem poética, descobrem o homem e o seu tempo, por exemplo, se o texto é de Camões, "volto ao século XV e conto como era o homem desta época e aí, então, eles gostam da poesia".

(B) Quando se leva para o aluno uma linguagem mais aberta (que é o caso da poesia) que ele pode criar e se expressar, ele gosta. Muitas vezes, sentimo-nos surpresos com a qualidade do texto que eles produzem... Os adolescentes adoram poesia de amor... mas também lêem com prazer a poesia social... Há poesia para diferentes faixas etárias...

(C) Quando lemos poesia para os alunos eles vibram não raras vezes, batem palmas e aplaudem...

3.5.3 Sobre como o texto poético é trabalhado em sala de aula

(A) Promovo saraus e os alunos declamam os textos que quiserem, espontaneamente... leitura de poemas que os alunos escolhem... As aulas viram verdadeiros saraus.

(B) Os alunos são levados a lerem os poemas e a fazerem uma viagem pela palavra, através de leituras, sem cobranças... e o texto poético emerge... Sobretudo vejo a importância de trabalhar a poesia regional com temática ribeirinha... a história da cidade... o retrato do elemento humano da região norte... A poesia leva o leitor a entender a sua realidade: o sentimento do homem da região...

(C) Utilizamos o livro didático, mas as poesias são poucas, então fazemos saraus e os alunos lêem poemas e declamam se quiserem...

Os depoimentos acima remetem a Vigotsky (apud Kramer, 1994: 95) para quem o ato criativo da arte não pode ser ensinado, se ler é um prazer e – como afirma o autor – não se pode obrigar ao prazer; como promover a dimensão artística na prática pedagógica? Se, como ele insiste, as leituras explicativas excluem a poesia das lições escolares como ensejar o encontro da arte na escola com a vida, se não abrindo o tempo/espço da sala de aula para que a arte nela penetre?

3.5.4 Sobre a freqüência da poesia em sala de aula

(A) Trabalho 75% com textos poéticos, mas percebo que esta não é a realidade da prática da poesia na escola... Os professores não trabalham, não sabem trabalhar o texto poético. Eles passaram a trabalhar o texto com questões prontas, com o roteiro acabado...

(B) A poesia tem ocupado um lugar não merecido. O governo não publica livros de poesia. As editoras preferem publicar textos em prosa. A escola não mostra interesse pela obra poética, em função disso há ausência do leitor de poesia porque falta o convívio com o texto poético. Isso afasta a poesia do aluno, já que o próprio professor não lê poesia.

(C) Os livros didáticos trazem uma poesia aqui, outra acolá, e isso prejudica a divulgação do gênero poético em sala de aula...

Das falas percebe-se uma análise da macro a micro estrutura... O governo não publica... as editoras preferem a prosa... A escola não se interessa pelo poético... não há convívio do público com o poético (já que não há quase divulgação)... Os professores temem trabalhar o texto poético já que não sabem como fazê-lo, por isso preferem os exercícios que vêm prontos... Os livros didáticos

não trabalham poesia... Assim realmente a poesia não aparece nos bancos escolares...

3.5.5 O convívio com o texto poético: como e quando começou?

(A) Em família com mãe que declamava versos, lia poemas para os filhos, contava histórias, suscitava a sensibilidade e a imaginação... Também sou daquela geração que declamava versos... até hoje recordo poemas daquela época... Mais tarde passei a ler e escrever versos...

(B) A professora na 4ª série desrespeitou o currículo escolar e colocou no quadro um poema do Manuel Bandeira “Vou-me embora prá Passárgada” a partir de então passei a ler e escrever poesia.

(C) Meu pai lia muito e contava história para os filhos... também não tínhamos, na época, acesso aos meios de comunicação como televisão etc... A escola sempre divulgava o texto poético... Até hoje gosto de ler e declamar textos poéticos...

3.6 Das falas dos professores... momentos de desencontro com a poesia...

3.6.1 Sobre o convívio com a poesia...

(D) Estudei escolas literárias no 2º grau e teoria literária e Literatura na Unir, confesso que a partir daí passei a gostar de poesia...

(E) Tive na infância um pouco de poesia na escola, porém fui estudar o texto poético agora, durante as aulas de Literatura da faculdade...

(F) Sempre preferi prosa a versos, acho interessante contar histórias... narrar fatos... a abstração da linguagem poética exige muita concentração, por isso prefiro textos em prosa... Desde a infância sempre me interessei mais por histórias narradas...

3.6.2 Sobre o trabalho da poesia em sala de aula...

(D) Os alunos não estavam acostumados a ler e resolvi então começar com os paradidáticos em prosa... depois mais tarde comecei a introduzir poesia, achei que eles teriam dificuldade para entender... Usei os paradidáticos para preparar os alunos para a leitura... depois mais tarde iniciei o trabalho com poesia. Levei para a sala o poema "Chuveiro de amor" de Carlos Drummond de Andrade e a primeira análise partiu de mim... depois eles fizeram a deles...

(E) Já que a poesia quase não aparece em sala de aula tentamos promover um concurso... mas foi muito difícil a maioria dos professores não estava acostumado com a poesia e prefere trabalhar com textos em prosa... Aí pedimos para que os alunos trouxessem livros de poesia de casa... mas somente um ou dois tinham livros de poesia em casa... O resultado não foi muito satisfatório, está faltando preparo para o professor...

(F) Normalmente seguimos o livro didático e ele quase não traz poesia... e quando traz poesias, ...Elas são pouco sugestivas... ...Aí eu peço para eles lerem as histórias no livro e dizerem o que entenderam... fica um exercício interessante...

3.6.3 Sobre a receptividade da poesia pelos alunos...

(D) No início não houve muita receptividade, eles não estavam habituados a ler, houve muita pressão para não comprar livros... aí eu os preparei com os paradidáticos... e depois levei poesia... pedi para que eles fizessem cartazes... parece que agora já está havendo mais aceitação pelo poético...

(E) Apesar de todas as estratégias usadas... concursos... O resultado não foi muito satisfatório... A receptividade não é das melhores – as atividades com poesia parecem monótonas... aí, então, preferimos levar a música... Eles saem da sala para cantar... saem da rotina de sala de aula... eles gostam...

(F) Os alunos parecem não gostarem do texto poético e preferem os textos em prosa, mesmo pela praticidade do texto em prosa... ele é mais prático... mais interessante...

3.7 Importância do professor como mediador

A utilização ou não da poesia pelo professor depende de sua formação. Torna-se importante falar dos conhecimentos e dos saberes que internalizam nessa formação e, por conseguinte, trazem para os processos educativos escolares e face às representações acerca de sua tarefa de ensino... Todas as experiências dos professores, tanto aquelas que aconteceram na escola – conhecimento sistematizado – como dos saberes resultantes das relações culturais informais (convívio com família, grupos, religião) vão imergir os professores na trama do universo cultural e vão provocar diferentes representações e diferentes imagens. Conforme nos explica Jodelet (1984), a representação social nos situa em um ponto

onde se interceptam o psicológico e o social. A maneira como nós, sujeitos sociais, aprendemos os conhecimentos da vida diária, as características de nosso meio ambiente, as informações e as pessoas que circulam em nossa volta, o conhecimento “espontâneo”, “ingênuo” que tanto interessa à atualidade e às ciências sociais, esse que habitualmente se denomina **senso comum** ou **pensamento natural** em oposição ao conhecimento científico, tudo isso se constitui a partir de nossa experiência e também pelas informações, conhecimentos e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através de nossa tradição: a educação e a comunicação social. Desse modo, esse conhecimento é, em muitos aspectos, um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado.

É claro que as diferentes representações dos professores vão trazer diferentes imagens do conteúdo de ensino(neste caso: a poesia) e vão trazer também diferentes imagens do papel de professor (o que vai alterar a própria imagem do ensino, dele mesmo enquanto professor, e da relação professor/aluno), a partir de diferentes imagens criadas pelo professor sobre os alunos. Ora, as falas acima comprovam exatamente essas diferentes representações. Tem-se em primeiro momento um grupo de pessoas (**A, B e C**) que trabalha com a arte, com a poesia. Em seus depoimentos esses professores demonstram que a arte, ou melhor, a poesia aconteceu em suas vidas, muito cedo e na maioria dos casos na infância e ela teve influência direta da família (é o que aconteceu, por exemplo com A e C). O fato é que esses professores demonstram experiência com o texto poético, eles (**A, B e C**) relatam, inclusive, que declamam e fazem versos com frequência. Já o segundo grupo (**D, E e F**) não demonstrou a mesma familiaridade com o texto poético; pelos relatos, eles parecem não estar habituados à leitura desse gênero. A pouca

experiência veio através de leituras acadêmicas... feitas em linguagem acadêmica... E suas falas demonstram pouco convívio com o poético. O que se torna importante colocar aqui é que os dois grupos apresentam diferentes representações sobre o que venha a ser o texto poético.

A verdade é que, para buscar a utilização da poesia em sala de aula, fez-se necessário buscar a fala e depoimentos que esclarecessem as concepções e imagens dos docentes, revelando certezas e indecisões pedagógicas, na verdade mais incertezas que certezas foram encontradas. Das falas encontradas, percebe-se que o discurso pedagógico impera e, muitas vezes, os professores não têm consciência de sua utilização e da sua função ideológica. Nas opções propostas, (entre textos narrativos, dissertativos ou poéticos) o professor quase sempre prefere os narrativos ou os dissertativos, ficando sempre o poético na posição incômoda de texto difícil, pouco prático, e ainda, por falta de poesias adequadas à realidade dos alunos; outras vezes, os professores são categóricos em dizer que não possuem habilidade para trabalhar com o texto poético.

Ora, o que se sabe é que também o professor (com exceção **A**, **B**, **C**), cristalizou um discurso, homogeneizou um discurso, perdido entre as “boas intenções” e um emaranhado de pressões de ordem social que exigem dele um agir já previamente moldado. Isso o impede de buscar nas palavras as significações possíveis, nascidas na interação em classe, imprevisíveis e inusitadas principalmente em se tratando de texto poético porque fundadas nas experiências e na imaginação. Não existe receita pronta para buscar o sentido de um texto – quanto mais o poético, onde o inusitado é a marca e a garantia de realização.

O professor, em suas falas, demonstra insatisfação com o modelo atual, reivindica mudanças, quer buscar novos caminhos (partir para novas propostas pedagógicas) – mas circundado por concepções marcadamente autoritárias (fora e dentro da escola) no campo pedagógico, no campo político, nas relações culturais e sociais (família, amigos) submergidos nesse terreno minado pelas relações ideológicas dominantes, quase nada podem fazer. Por outro lado, os textos pedagógicos – que circulam como doutrinadores e formadores de concepções – pretendendo aproximar os professores de uma fala científica – retiram toda e qualquer manifestação do sujeito e são muitas vezes lidos e interpretados como se também tivessem uma única leitura. É como se a poesia não fizesse parte da linguagem dos homens – não há lugar na linguagem científica, para tudo aquilo que faz e move o homem: a imaginação criadora e interação gerando a heterogeneidade de vozes na constituição de cada um.

A poesia na escola torna-se incômoda já que foge ao preestabelecido. Muitas vezes os professores escamoteiam as suas reais concepções e dizem que não utilizam a poesia “pela inviabilidade, pela falta de tempo, pela falta de recursos didáticos adequados e atualizados”. Mas será que para se discutir um texto poético, são necessários recursos didáticos sofisticados, modernos? Será que o tempo gasto para a leitura de um texto narrativo ou dissertativo não poderia ser utilizado para leitura de um texto poético? Seria inviável o texto poético, por quê? Inviável para quem? Para o aluno, para o professor, ou para a escola? Onde se situa tal inviabilidade? O fato é que o discurso do professor deveria partir do discurso do aluno, das reais necessidades do educando, das concepções do educando. Seria necessário verificar quais as reais necessidades dos

leitores/infantis, quais suas preferências, só assim poderiam afirmar a inviabilidade de tal ou qual recurso. Ao contrário, firmado nas próprias concepções (pouco críticas e quase sempre reificadas) os professores seguem em frente com sua fala, que quase sempre passa a ser também a fala do aluno, porque o professor fala por ele. Mudo, quase inexistente, ocupando um lugar que não é de sujeito já que não pode optar, não pode sentir, não pode ter suas preferências, o leitor/aluno é apenas uma peça, em uma engrenagem que exige substituição de objetos, exclusão de objetos, mudanças de objetos. Não há na fala do professor qualquer referência ao que o aluno realmente precisa... Ele, professor, retrata descompromisso e algumas vezes incompetência que, segundo Mello (1980, 1982), podem ser resumidos nos seguintes atributos em termos das representações de suas práticas: homogeneidade no modo de pensar, interpretando os fenômenos sociais com base na ideologia liberal; predominância da “face boazinha” – um conglomerado que ingenuamente une amor, doação e vocação – como forma de mascarar as deficiências e o despreparo docentes; e atitude de culpar a vítima (o aluno) pelo seu fracasso escolar, esquivando-se de qualquer tipo de responsabilidade, o professor responde que a ausência de textos poéticos na escola acontece, sobretudo “pela ausência prática de leitura dos alunos” (o aluno: o culpado) ou ainda “pela indisposição de ter mais trabalho com os alunos e pela falta de tempo em decorrência do exagero da carga horária do professor de língua” (o professor: a vítima). Entre as tantas palavras, o professor não consegue refletir enquanto profissional. Ele não diz o que pode fazer, mas o que não pode fazer (pela falta de tempo, porque representa trabalho a mais). O texto poético torna-se para ele um trabalho a mais em suas muitas tarefas diárias, representa perda de tempo, representa buscar uma

interpretação com uma linguagem que exige trabalho especial de artesão e o professor não trabalha com a linguagem, ele quer a linguagem pronta. O aluno deve ser claro, coerente, conciso, transparente... A suposta linguagem univalente torna as aulas mais fáceis, e os textos dos alunos mais fáceis de corrigir e de ler. Aí, nesse caso, a fala do professor reflete “nossos alunos não lêem, por isso têm dificuldade de entender o texto poético”.

A poesia faz parte do nosso cotidiano, pois ela está onde está a relação de nossa experiência com os impactos vivenciais, ela nasce... e transborda pelas palavras... mas é preciso que o professor entenda que a poesia existe além, para e além das palavras... que ela está onde nós estamos de fato, envoltos na História como sujeitos capazes de sentir, de criar e de sofrer os impactos que a nossa experiência pode nos trazer, no confronto com a realidade. Ela é o significado da nossa experiência de vida. Não é necessário todo um aparato tecnológico para levar a poesia para a sala. Como diz Kramer (1994: 86).

Imaginação. Fantasia. Descoberta. Sonho. É isso o que se apresenta em qualquer atividade ou experiência humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que as combina produzindo novos objetos, novas linguagens, novas ações. Pois que: Tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana... (Vigotsky, 1987: 10)

Segundo Vigotsky, portanto, a criação não existe apenas na origem de grandes acontecimentos, em importantes inventos científicos ou nas realizações de famosos gênios da arte... Ela surge, ao contrário, onde quer que exista um homem imaginando, combinando, descobrindo. Vigotsky se refere, assim, à imensa

criação anônima coletiva de inventores desconhecidos, insignificantes, comuns... Porque os requisitos necessários para criar estão lá na vida que nos rodeia, a cada dia. *Em tudo o que ultrapassa a rotina repetitiva, existe uma ínfima partícula de novidade e de processo criador humano, estando as bases da criação assentadas na faculdade de combinar o antigo e o novo.*

3.8 O curso de Letras: a formação do professor abre para o poético?

A poesia – enquanto texto – necessita de um leitor ativo – de um mediador ativo/interativo. A formação dos professores lhes permite mediar, como sujeitos, a relação de seus alunos com os textos poéticos? Estarão os professores, em sua formação, operando com uma concepção de homem e de linguagem que lhes permitam olhar o texto (poético) além das estruturas? Para analisar essas questões foram usados os relatórios de prática de ensino de ex-alunos da UNIR na tentativa de verificar se o texto poético aparece em suas práticas feitas como estágio.

Conforme dizem Possenti e Ilari, (1992: 10),

A relação da Lingüística com o ensino da língua é muito menos a de fornecer técnicas do tipo “como ensinar sintaxe a partir de uma certa teoria sintática”, ou “como trabalhar com texto a partir de uma certa teoria da compreensão”, mas a de buscar nas diversas teorias, princípios capazes de combinar-se em uma concepção minimamente consistente de língua e de aprendizagem: o estruturalismo convenceu-nos de que todas as línguas (todos os dialetos) são iguais; a GGT acostumou-nos a pensar em uma gramática internalizada, responsável por nosso desempenho lingüístico; a sociolingüística mostrou que os falantes dominam gramáticas variáveis e têm sensibilidade para realizar as alterações estilísticas requeridas pelos diferentes contextos, as teorias interacionistas mais recentes nos lembram a todo momento que falamos para um interlocutor real, com a conseqüência, entre outras,

de que escrever para ser lido é natural, mas é artificial escrever por escrever; esses princípios hipotéticos – termos que escolhemos de propósito para indicar que não comportam nenhuma garantia de um sucesso pedagógico – uma vez conjugados, não permitem antecipar no detalhe que tipos de conteúdos e estratégias pedagógicas se devam privilegiar, embora nos permitam excluir alguns, mas certamente apontam para um conjunto de atitudes pelas quais o ensino da língua materna se aproxima ao máximo do uso real e das condições naturais de aprendizado da língua.

3.8.1 A concepção de linguagem dos alunos de Letras da UNIR.

Relatório do aluno A: 1990

(Sobre o sistema educacional, os métodos de ensino e o ensino de língua)

Conhecer nossa língua nos dá capacidade de 'iluminar' a realidade. Por exemplo, uma pessoa pode falar fluente e corretamente sua língua materna e, no entanto, desconhecer as regras que possibilitam e regulam essa 'correção'. O lingüista, porém, não só fala corretamente, mas sabe 'os porquês' e as normas que consubstanciam (o bem) 'falar'.

Métodos e técnicas de ensino representam o âmago da questão de ensinar, uma vez que constituem o procedimento didático no qual se configura aquilo que foi pensado – planejado - como virtualidade 'potencial'...

O enfoque político há muito tempo vem sendo discutido sem, no entanto, surgirem efeitos desejados. O Governo deve desenvolver e controlar o planejamento da educação, alocando recursos para atender a sociedade, visando o engrandecimento da nação.

Relatório do Aluno B- 1991

(Sobre o estágio e a prática de ensino)

Com a prática de ensino, surgiu oportunidade de me integrar aos alunos de determinada classe, e com o professor, poder observar de perto com 'qual dos métodos' os alunos assimilariam com maior

eficácia o conteúdo, ou melhor, como se daria o processo - aprendizagem ...

Todo meu trabalho de estágio foi firmado sobre questionamentos surgidos na universidade, debateu-se muito mas nenhuma conclusão chegamos o que era melhor para o aluno, a gramática ou estudo de texto...

A criação de textos em si, é interpretada pelos alunos como uma espécie de enrolação do professor e a gramática pura, funciona como receita e logo é vista com maus olhos, como uma matéria chata ministrada por um chato e que ninguém aprende. Concluimos então que conciliando uma coisa à outra pode funcionar bem 'sem ser leviano' nem maçante para o aluno.

Relatório do aluno C: 1991
(Sobre leitura)

Incentivamos a leitura através da associação do estudo na teoria dos elementos estruturais da prosa aos textos do livro Para gostar de ler – V de Carlos Drummond Andrade e outros...

As avaliações demonstraram que os alunos ouvem mas nem sempre conseguem reproduzir uma idéia através da 'linguagem escrita' ...

Relatório do aluno D: 1991
(Observações sobre regência de classe)

Iniciava a minha aula seguindo o regulamento, ou seja, o horário estabelecido pelo colégio. No início do estágio apresentei o conteúdo que ia ministrar, sua importância no dia-a-dia na vida do estudante, fiz uma abordagem da gramática e frisei a importância de saber usá-la nas leituras, bem como, não só ler, mas interpretar. Sendo que dessa forma partiríamos para a Literatura...

Em primeiro lugar para introduzir o estudo de Literatura se faz necessário o estudo teórico literário, objeto de estudo a que me propus trabalhar. Portanto, dividi da seguinte forma:

- fiz perguntas sobre leituras que os alunos já tinham feito;*
- quais as diferenças que eles observaram, entre poema, romance e **prosa**, fórmula, química **científica** e um noticiário referencial;*

- introduzi as funções da linguagem;

- falei sobre os tipos de obras literárias e introduzi os elementos da narrativa...

Relatório do Aluno: E (1992)
(Visão da escola)

A escola apresenta aos professores um projeto pedagógico – que nada mais é do que uma proposta de conteúdos, mediante a qual professores preparam seus próprios planos...

A supervisão diz acompanhar a metodologia, interferindo apenas se houver reclamação por parte dos alunos...

Quanto à língua Portuguesa, o procedimento não é diferente, mas apresenta um agravante, pois os alunos já não reclamam porque já concluíram que 'português é difícil e complicado mesmo', passando a aceitarem o desfile de regras gramaticais sobre o quadro, resignando a copiá-las para decorá-las ou colecioná-las...

A escola não promoveu ainda, qualquer iniciativa em busca de uma metodologia alternativa...

Os professores são unânimes ao afirmar que 'os alunos são péssimos em redação' – lógico, pois não sabem para que estudam a Língua Portuguesa!

Relatório do aluno F (1992)
(Sobre os objetivos do projeto de prática de ensino)

O objetivo fundamental do projeto era 'renovar' o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, tirando-o do marasmo dos conceitos, regras, giz e professor, despertando o interesse dos alunos pela leitura de textos acessíveis, com assuntos questionáveis além de mensagens otimistas. Pois se obteria desta forma uma maior participação dos discentes no aprendizado da língua como um todo, onde estaria presente a necessidade de informações que seriam encontradas nas leituras por eles realizadas, além do prazer que esta também proporciona...

Relatório aluno G: (1993)
(Sobre a produção de textos)

Quanto aos comentários de alguns textos, foi proveitoso, pois os alunos gostaram de debater. Apresentaram um pouco de preguiça e dificuldade na hora de produção...

Relatório do aluno H: (1993)
(Sobre leitura)

A leitura é um processo de decifração e decodificação. E portanto cada leitor tem a liberdade de interpretar o que lê de acordo com o seu mundo...

O domínio da variante padrão é essencial para uma melhor compreensão do que se lê, portanto o aluno como falante e ouvinte dessa língua deve obter o melhor conhecimento da variante padrão para então ser também melhor leitor...

Relatório do aluno: I (1994)
(Sobre a criança e a aquisição da língua escrita)

Sabemos que quando a criança chega à escola já domina seu próprio idioma e o professor precisa ter um método de ensino que ajude essa criança a desenvolver-se a partir de sua dificuldade...

São várias as práticas pedagógicas que podem ser utilizadas pelos professores desde a alfabetização até a Universidade. Cabe a eles, como orientadores, procurar e usar aquela que mais lhe convém, desde que essa não fuja do seu objetivo que é além de ensinar o aluno a dominar a nossa língua, fazer com que ele realmente aprenda a aprender...

Relatório do aluno J (1994)
(Sobre produção de textos)

A produção de textos em sala de aula tem-se mostrado um constante problema. Tornou-se muito comum o comentário de professores a

respeito da dificuldade que seus alunos possuem para produzir um texto...

Muitos alunos não conseguem distinguir bem a diferença entre fala e escrita e comumente escrevem como falam, sem levar em consideração a falta de conhecimento do receptor em relação ao que se quer dizer. Usam em seus textos, muitas vezes, a linguagem coloquial que vem quase sempre acompanhada por períodos atropelados, incompletos, falta de coesão, de coerência entre as idéias.

Sendo a coerência e a coesão elementos indispensáveis para uma boa compreensão textual torna-se, muitas vezes, impossíveis para o leitor decifrar esse enigma, já que o que foi escrito não é suficiente para que se possa estabelecer uma relação de coerência entre as idéias do próprio texto...

Como se pode perceber, os depoimentos mostram concepções não muito claras do que seja ensino de língua, ou ainda do que seja conhecimento da língua “conhecer a língua nos dá capacidade de iluminar a realidade”. Ora, a língua todo falante conhece, já que fala. Sabe-se, porém, que ela tem o poder de mobilizar vontades, de transformar a realidade; mas ela pode também contribuir para solidificar um sistema que oprime e condena à alienação milhares de indivíduos.

No depoimento “uma pessoa pode falar fluente e corretamente”: como vivemos em uma sociedade estratificada, onde cada classe fala bem e fluentemente sua variedade lingüística, o quê significa para a aluna ‘o bem falar’? Parece-nos que o preconceito persiste e que persiste também aquele modelo ideal de linguagem com base nos conceitos de correções. Depois de quatro anos de estudo de várias correntes lingüísticas – o acadêmico ainda

acredita (à moda antiga) em expressões como: 'consubstancia o bem falar' ou em 'regras que possibilitam a correção' ou, 'o lingüista fala corretamente'.

Observa-se ainda a crença exagerada em métodos e técnicas, como se o emprego deste ou daquele método ou técnica fosse a fórmula mágica para se chegar ao conhecimento/aprendizagem. Nesse caso – nega-se o sujeito – desconhecendo o seu processo histórico social e sem qualquer análise mais profunda de sua situação social ou de sua história, aplica-se um método novo que se considera eficaz, confirmando uma visão mecânica, onde existem palavras mágicas levam ao sucesso: **método – técnica – planejamento**. O sujeito, dentro desta visão, fica alijado do processo de ensino – como se fosse apenas mais um objeto de uma engrenagem que funciona ou não funciona e por isso mesmo, como objeto que é, se não funciona, tenta-se consertá-lo (aplicando outro método) ou descartá-lo (evasão). Nesta engrenagem-processo o 'aluno assimila o conteúdo' (depoimento do aluno B) com eficácia – e 'o texto é apenas um meio milagroso para que o aluno aprenda melhor a gramática'. Na mesma visão mecanicista, o texto é um instrumento que pode ser dissecado em partes, analisado com a frieza de quem vê nele apenas as seqüências frasais ou estruturais e mais uma vez, perde-se no trabalho com textos o encontro dos sujeitos que trazendo cada um sua história, poderiam, quem sabe, suscitar um outro texto nascido desse encontro de experiências e, em uma relação triádica, instaurariam a constituição de um sujeito que se reconhece à medida que interage e interagindo procederia a caminhada de ir e vir pela história, através do 'já-dito' para instaura-se o 'não-dito' em um movimento que permite

ao homem mudar o caminho dessa história, pois movendo-se, move também o mundo.

Nas falas aqui reportadas estuda-se estrutura dos textos, classificando-os de acordo com os elementos estruturais de um determinado gênero (narrativo, dissertativo, lírico-poético). Estuda-se, por exemplo, a estrutura do conto – e não o conto enquanto texto – estuda-se a estrutura da poesia e não o texto poético – focaliza-se dessa maneira a técnica e esquece-se da compreensão dos textos. E quando se lê texto, conto, poesia, crônica, – lê-se em voz alta (para que o aluno perceba a pontuação), faz-se a cópia do texto (para melhorar a caligrafia), faz-se ditado do texto (para estudar a ortografia) e, no final, julgam os alunos incapazes porque não ‘conseguem reproduzir uma idéia’ (relatório C). Ora, nessa perspectiva, perde-se a possibilidade de qualquer interação em sala de aula.

Se a concepção do ensino de “línguas” obedece a uma visão mecanicista – onde o sujeito não tem voz – onde se privilegia análises de estruturas e esquece-se do texto do sujeito (aquele que questiona, que age, que se “desvela”) Pergunta-se:

Que lugar ocupa a poesia nos relatórios de prática de ensino da UNIR? Vejamos, abaixo, como os alunos de letras levam as poesias para sala de aula. E quantos apresentaram trabalhos com textos poéticos.

Década	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Número de relatórios	10	10	10	10	08	10
Número de relatórios com poesia	03	02	01	02	01	03
Percentual de relatórios com poesias	30%	20%	10%	20%	12%	30%

Os textos abaixo foram retirados dos relatórios de prática de ensino no período de 1990 a 1995. Foram retirados para mostrar o tipo de utilização feita pelos alunos de Letras – futuros profissionais – quando do seu estágio nas escolas de Porto Velho. Será que as teorias lingüísticas estudadas, durante o curso de Letras, permitiram-lhes uma concepção de linguagem que abrisse para a sensibilidade alterando as práticas já constatadas na análise dos livros didáticos?

Exercício 1 - retirado do relatório de prática de ensino de 1990.

"Soneto da separação"

De repente do riso fez-se o pranto
 Silencioso e branco como a bruma
 E das bocas unidas fez-se a espuma
 E das mãos espalmadas fez-se o espanto.
 De repente da calma fez-se o vento
 Que dos olhos desfez a última chama
 E da paixão fez-se o pressentimento
 E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
 Fez-se de triste o que se fez amante
 E de sozinho o que se fez contente

Fez-se do amigo próximo o distante
 Fez-se da vida uma aventura errante
 De repente, não mais que de repente.
 Vinícius de Moraes.

Faça a análise estrutural do soneto acima, considerando os seguintes aspectos:

- a) *escansão do 4º verso da 2ª estrofe, _____*
 b) *classifique os versos do soneto em relação a quantidade de sílabas poéticas do exercício, _____*
 c) *classifique as seguintes estrofes do soneto:*
 1ª
 2ª
 3ª
 4ª
 d) *classifique as rimas da última estrofe do soneto:*

Como se pode ler na instrução inicial. “Faça uma análise estrutural do soneto”, o estudo do texto foi lembrado – apenas como um conjunto estruturado de elementos (versos) que compõem (estrofes). Mas afinal de que fala este poema? Que imagens ele suscita ao aluno? Que tipo de trabalho com a linguagem o autor executa? Ora, onde entra a participação do sujeito? Que história sua pode ser correlacionada a do texto?

O caráter sugestivo do texto se constrói, sobretudo, com a progressiva movimentação que o poema delineia, usando o contraditório (antítese) riso/pranto – calma – vento paixão/pressentimento-triste/amante, próximo/distante.

Esse movimento antitético somado à progressão provocada pelo paralelismo sintático:

“E da paixão...”
 “E do momento”
 Fez-se amigo...”
 “Fez-se da vida...”

prova que o texto apresenta um trabalho especial com linguagem, há todo um contexto figuracional que aponta para dois diferentes momentos: o momento

da normalidade, equilíbrio ("riso"/"bocas unidas"/"mãos espalmadas"/"calma"/"paixão"/"momento imóvel") e o outro que aponta a partir da expressão "de repente" para uma situação de desequilíbrio "espuma /pranto/ espanto/ vento/ drama/ triste/ sozinho/ distante".

Essa configuração estética/poética permite aos leitores interlocutores compreenderem o texto de várias maneiras dependendo da forma de interação entre autor/texto/leitor e dependendo da situação e da história social desses interlocutores, o que pode gerar formas diferentes de compreensão.

Exercício 2 - retirado de relatório de prática de ensino de 1991.

"Canção do exílio"

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras...
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.
Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu' ainda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Interpretação do Texto

Responda:

O texto apresenta rimas? Transcreva-as.

Quem é basicamente, a personagem do texto?.....

Assinale a alternativa:

Que sentimento o poeta apresenta em relação à terra natal?

() amor () saudade

() desprezo () revolta

A linguagem predominante no poema é:

() conotativa () denotativa

A que se refere o autor quando usa as palavras:

5ª estrofe?

O texto se passa longe da pátria ou na própria pátria justifique

O poeta inclui-se no poema () sim () não justifique a sua resposta

A poesia fala de duas realidades: Quais são elas?

Como você analisa conotativamente o título "Canção do Exílio".

O poema pertence aos textos onde a natureza se faz presente em nossa Literatura, onde pátria e natureza irmam-se. Além da exaltação da natureza, mostra também o patriotismo de uma época, retratando sempre o país como ideal calcado na ligação terra/natureza/mãe; mas a interpretação do texto é fria, não se percebe, através das questões propostas, evocação de imagens ou sentimentos. Não se leva o leitor/aluno a participar do ufanismo do autor, seja para apreciá-lo seja para questioná-lo. Não há por outro lado, nas questões propostas, vinculação com o Brasil de hoje: os problemas sociais, (misérias, fome) ou problemas ecológicos (desmatamentos, poluição). O que se discute aqui é o fato de se levar ao aluno/leitor um discurso que tem como justificativa um período da história do país, mas que esse mesmo discurso torna-se árido, no momento em que é levado para uma outra realidade – o hoje – sem a vinculação histórica dos fatos que fizeram emergir o poema, quando se sabe que os gêneros discursivos evoluem, atualizam-se pela circulação da linguagem na história, através da dialogicidade progressiva do homem na sociedade.

Exercício 3 – retirado do relatório de prática de ensino de 1992.

Roseana Murray

Menino que mora num planeta
azul feito a cauda de um cometa
quer se corresponder com alguém
de outra galáxia

Neste planeta onde o menino mora
as coisas não vão tão bem assim
o azul está ficando desbotado
e os homens brincam de guerra
E só apertar um botão
que o planeta Terra vai pelos ares...
Então o menino procura com urgência
alguém de outra galáxia
para trocar selos figurinhas
e esperanças.

Lembre-se:

Numa carta para parentes ou amigos:

- a) Coloque local e data
- b) Coloque a evocação (*Prezado amigo; Querido papai...*)
- c) Use linguagem coloquial e respeite o nível sócio-cultural da pessoa, evitando em alguns casos "falar difícil".
- d) Respeite margens e parágrafos, deixando claro quando muda de assunto.
- e) Consulte um dicionário sempre que ficar em dúvida com relação ao uso de caligrafia de uma palavra.
- f) Não se esqueça de despedir e assinar.
- g) N envelope, devem constar o nome completo (rua, número, bairro, cidade, estado) e o CEP (Código de Endereçamento Postal) do destinatário e do remetente.

O poema traz uma reflexão sobre a situação do nosso planeta "as coisas não vão tão bem assim", "o azul está ficando desbotado e os homens brincam de guerra". Mas o que se percebe nas indicações proposta de (a a g) é a preocupação com detalhes – e com aspectos formais do texto a ser criado. Será que houve discussão esgotando as possibilidades que o tema oferece? Será que o leitor/aluno foi levado a uma leitura?

A mera inclusão de textos bons e superiores entre os textos escolares não soluciona nenhuma das faces da crise de leitura. Pois a presença de um excelente texto num manual pode ficar sem a contrapartida, qual seja, o texto tido como bom pode ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades com que ela circula". (Lajolo, 1993:19)

Vejam as questões propostas para o desenvolvimento de um novo

texto:

Exercício 4, retirado do relatório de prática de ensino de 1993.

"I S M Á L I A"

Alphonsus de Guimarães

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua ao mar.
No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda ao céu em luar,
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvairo seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

Este texto é para ser lido em voz alta.

Nesta proposta de exercício, pede-se para que se leia o texto em voz alta. Pergunta-se: para que se lê em voz alta? Se lê em voz alta para quem? Entra em dialogicidade com o autor? Por quê privilegiar a sonoridade em detrimento do sentido, da interlocução? O monologismo é uma forma de negação do sujeito. O texto pressupõe um interlocutor que age, que cria, que se movimenta com a circulação da palavra e com a alternância dos sujeitos.

Exercício 5 – retirado do relatório de prática de ensino de 1994

Estudo do texto:

"Exortação"

Cassiano Ricardo

Ó louro imigrante, que trazes
a enxada ao ombro e na roupa em remendos
azuis e amarelos
o mapa de todas as pátrias!
Sobe comigo a este píncaro
e olha a manhã brasileira
que vem despontando, na serra,
qual braçada de flores jogada na Terra,

...e homens, filhos do sol (os índios)
homens filhos de luar (os lusos)
homens filhos de noite (os pretos)
aqui vieram, sofrer, aqui vieram sonhar,

naquele palmar tristonho
que vês muito ao longe os primeiros profetas
da liberdade, vestidos de negro,
antecipam o meu sonho.

Mais longe descansa o sertão imortal,
A voz da araponga até hoje desata
o seu grito, transfundido em metal.

Foi onde o paulista, que nunca descansa,
fundou o país da Esperança.

Naquele rio encantado

mora uma linda mulher, de cabelos bem verdes
e boca de amora.

Naquele mato distante nasceu Iracema,
a virgem dos lábios de mel.
lá ao longe, no fulgor de tóxico.

.....

Lá em baixo, o gaúcho vigia a fronteira,
montado no seu corcel,
Na paisagem escampa.

Sim, o gaúcho que viu, ao nascer,
a bandeira da pátria estendida no pampa.

Ó louro imigrante,
agarra-te à enxada,
semeia o grão de ouro
na térrea de esmeralda.

E - semeador -
Ó meu irmão louro,
terás a sensação, terás a graça
de um descobridor!

Compreensão do Texto:

1) A quem se dirigem os versos do poeta?

.....

2) Qual o instrumento de trabalho do imigrante?

.....

3) A que tipo de atividade se dedica ele?

4) "...que trazes (...) na roupa em remendos azuis e amarelos mapa de todas as pátrias" (versos 1, 2, 3 4). Qual a idéia principal que esses versos comunicam?

.....

5) Transcreva o verso que, referindo-se à manhã brasileira, comunica a idéia de perfume e cor.

.....

6) Quem são os primeiros profetas da liberdade" a que poeta se refere na 4ª estrofe?

() os jesuitas. () os inconfidentes. () os negros dos quilombos.

7) O poeta chama o rio Amazonas de "rio encantado". Logo, "a linda mulher de cabelos verdes" será:

() alguma amazona () Iara () Iracema () Moema

8) Qual a terra de Iracema, a personagem de Alencar?

() Amazonas () Rio Grande do Norte () Ceará.

9) Os versos 27, 28 e 29 aludem à:

() dona de um cavalo bravo

() luta que o cearense trava com a seca e o calor.

10) Com os versos 34 – *bandeira da Pátria entendia no pampa* – o poeta quis significar:

() que os gaúchos encontraram, um dia a bandeira da Pátria estendida no campo.

() que o gaúcho, se olhar para o verde amarelo dos pampas, identificou o com a bandeira nacional.

11) A que o poeta exorta o imigrante?

() Ao sonho () Às descobertas () Ao trabalho

12) Semeando, o imigrante terá a sensação de ser um descobridor, porque:

() iria até então para terras desconhecidas.

() estaria criando um novo mundo rico, para si e para os outros.

13) Assinale o item (a idéia central) da poesia:

() o poeta exalta o imigrante

() o poeta enaltece o gaúcho e o nordestino

() o poeta valoriza a contribuição do português, do índio e do negro.

() o poeta oferece a terra no imigrante.

() o poeta louva o trabalho do paulista.

A temática é ufanista, assim como acontece nos textos de Bilac, têm-se neste poema a relação pátria/natureza:

Olha a manhã brasileira
Que vem despontando na serra
Qual braçada de flores jogada da terra

Aqui percebe-se a natureza como motivo de orgulho, como objeto de contemplação, como acontece com textos ufanistas:

Este texto demonstra reminiscências de uma classe, raízes agrárias das classes médias e da pequena burguesia dos início de séculos. Semea-se em terreno fértil o ruralismo - em terreno adubado pela inconsistência da formação urbana brasileira, permeabilidade que os livros didáticos não cansam de reforçar, omitindo, no entanto, o paternalismo que rege essa sociedade. (Lajolo, 1982: 68)

As questões interpretativas nada trazem de novo `as já vistas anteriormente. Não se trabalham os elementos através dos quais esse poema se constitui um poema e não outra coisa. Não se explora aqui o trabalho da linguagem no texto poético. A maioria das questões visam a retomada do texto para a cópia, para a reprodução de partes, para complementação com frases ou palavras. Um tipo

fragmentado de trabalho que não permite ir de fato à análise do conteúdo que se constitui a partir da relação autor/texto/leitor como resultado do trabalho da linguagem. A fragmentação do texto em pequenas partes seja para cópias seja como exercício de completar lacunas – limita a visão do leitor/aluno.

As imagens dos textos poéticos se constituem na progressão e qualquer tentativa de divisão prejudica sensivelmente a interação com o texto.

Todas as questões interpretativas estão comprometidas com uma concepção ideológica que obriga o leitor/infantil a ver um país rico, de natureza exuberante e que possui uma história repleta de heróis como acontece nas décadas de 50/60 já analisadas.

"Naquele palmar tristonho
que vês muito ao longe os primeiros profetas
da liberdade, vestidos de negro,
antecipam o meu sonho".

Onde as raças se miscigenam e se confluem harmonicamente, na
mais perfeita união, sem nenhum preconceito racial.

"...e os homens, filhos do sol (os índios)
homens filhos de luar (os lusos)
homens filhos de noite (os pretos)
aqui vieram, sofrer, aqui vieram sonhar".

Em quase todas as questões (4, 6, 7) principalmente percebe-se uma imposição para que o leitor veja no texto a grandeza do país, ao mesmo tempo em que se incute o patriotismo e o servilismo à pátria:

"Lá em baixo, o gaúcho vigia a fronteira,
montado no seu corcel,

Na paisagem escampa".

Finalmente aparece o trabalho na mesma concepção (trabalho para servir à pátria). O autor utiliza recursos de verbos no imperativo:

"agarra-te à enxada.
Semeia o grão de ouro."

E vocativos:

"Ó meu irmão louro"

Não há como negar o comprometimento das questões que solidificam uma determinada visão burguesa de mundo, de pátria, de história.

Exercício 6 – retirado do relatório de prática de ensino de 1995

"SOBRE A AMBIÇÃO"

Só
de pó
Deus o fez.
Mas ele, em vez
de se conformar
quis ser sol, e ser mar,
e ser céu... Ser tudo, enfim!
Mas nada pôde! E foi assim
que se pôs a chorar de furor...
Mas-ah!-foi sobre sua própria dor
que as lágrimas tristes rolaram. E o pó,
molhado, ficou sendo lodo e lodo só!

Obs.: A turma concordou que não devemos esquecer o travessão no texto narrativo, que deve aparecer sempre em diálogos.

Elaborar um texto narrativo, cuja personagem principal fosse uma pessoa ambiciosa.

A interpretação foi dirigida ao leitor imbuindo-lhe conceitos sobre moral. Será essa a função da poesia? Temos aqui um exemplo claro da utilização do texto poético com objetivos doutrinadores. Esse poema não poderia suscitar outros poemas? O que parece é que se usa na escola o texto poético para suscitar o narrativo, e não para suscitar outro texto poético. O texto poderia levar o aluno/leitor a refletir sobre as suas limitações e as limitações do sujeito – dentro de uma determinada sociedade. Afinal, há várias possibilidades de leitura e isto não foi considerado.

O que se conclui após a análise é que os textos e os estudos interpretativos a eles referentes, foram retirados de livros didáticos (embora não conste nos relatórios as suas origens). Em geral, esses textos apresentam os mesmos vícios e as mesmas incoerências interpretativas daqueles constantes nos livros didáticos.

O livro didático além de valer a uma concepção tradicional de linguagem, se presta, segundo estudos já realizados, a ser um veículo legitimado de ideologias. A escola enquanto instância do saber, historicamente, sempre exigiu um objeto a ser ensinado, nesse caso, o objeto língua, o que acaba por cimentar e justificar essa concepção. (Leal, 1991: 20)

No estudo que aqui se faz, observa-se que o texto poético, tal qual apresentado nos exercícios propostos, apresenta aspectos a considerar:

No primeiro texto discutiu-se apenas a forma, a estrutura do texto – como se fosse possível desvinculá-lo “do querer dizer do autor”. Segundo Bakhtin “a totalidade do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico: 1) O tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) A intuição, o querer-dizer do autor; 3) As formas típicas de estruturação do gênero do acabamento”. Analisar apenas a estrutura ou a forma do texto representa um grande equívoco dos exercícios propostos, pois eles anulam “o tratamento exaustivo do objeto do sentido e o intuito, o querer-dizer do autor”. Agindo assim o estudo de texto deixa o leitor fora da cadeia dialógica (onde há alternância do sujeito). Segundo Bakhtin, “a mesma dialogicidade que existe face a face nos diálogos efetivos acontece nas esferas da comunicação cultural como é o caso das artes”.

Apesar de tudo que as distingue da réplica do diálogo, as obras de construção complexas como, por exemplo, obras literárias, são, por natureza, unidades da comunicação verbal – são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e, as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez externa, adquirem uma característica interna particular pelo fato do sujeito falante – autor da obra – manifestar sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia a sua obra. Esse cunho de individualidade apostado à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação, a distinguem das outras obras com as quais se relacionam dentro de uma esfera cultural. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de

uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que é a replica do diálogo".

Os exercícios apresentados desconhecem esta dialogicidade. Interceptaram-na. Os exercícios apresentam uma interpretação dirigida pelo ponto de vista de quem os elaborou. As questões interpretativas assumem quase sempre uma concepção ideológica comprometida com valores que trabalham para permanência de padrões pré-estabelecidos de comportamentos e que são passados ao leitor de forma padronizada, pronta, não lhe permitindo fazer sua própria leitura. A interlocução triádica (autor/texto/leitor) é desarticulada no momento que, na interpretação, o leitor já recebe um texto lido e fragmentado, retirando-lhe a oportunidade de constituir a sua leitura. O leitor, nesse caso vai ao texto, não para satisfazer curiosidades, mas para cobrir os espaços deixados para serem completados segundo uma determinação ideológica que lhe é imposta. A poesia é o lugar da dialogicidade, do cruzamento de mundos. Fragmentar poesia em um discurso de escola, significa limitar a liberdade do leitor de penetrar em seus implícitos e descobrir os mistérios de suas linguagens; significa ainda tirar do sujeito o espaço de sua criação, de seu despojamento, no constante entrelaçamento do viver.

Por outro lado, deve-se lembrar que leitores (estudantes de letras) passaram pelas mais diversas correntes teóricas da Lingüística e da Literatura, pelos mais diferentes autores. Eles partem para a docência com perspectivas de mudança, contudo recorrem ao livro didático, retiram de lá um texto com uma interpretação pronta, acabada, direcionada, ficando assim diluída toda perspectiva de mudança

que inicialmente se tinha. Dessa maneira, ele não atua como elemento transformador do sistema, mas assume a voz do sistema solidificando-o.

O estudante do curso de Letras – quando, em primeiros contatos com correntes lingüísticas pouco ou nada possui de experiência com o ensino básico – principiante que é nos estudos dessas correntes da linguagem e distante da realidade desse ensino (onde atuarão), quase nada pode relacionar dos conteúdos apreendidos a uma *praxis*. Experiência positiva poderia advir se inteirados da realidade escolar e cômicos de suas limitações profissionais buscassem nos textos respostas às suas indagações, nascidas do conflito da prática pedagógica. A busca de textos científicos viria preencher lacunas ou contrapor suas idéias e, a partir das contraposições, levantariam palavras suas, com outras posições, sempre partindo de um conflito ou de uma busca, ou ainda dos questionamentos que a possibilidade de leitura pode oferecer. Mas o que se tem no academicismo dos cursos de letras é a teoria científica voltada para a própria teoria, ou seja, o fim em si mesma.

Educação não é ciência, mas prática social! Educação – como as ciências humanas – exige um forma científica outra do conhecimento! das falas de Japiassu e Bakhtin, ouço que a educação envolve múltiplas dimensões: econômicas, políticas, cultural, estética, ética. A neutralidade, a racionalidade científica, a “verdade” da “ciência” são miragens e, como tal, hipnotizam e nebulizam o olhar crítico que voltamos ao real; cristalizam e emudecem o nosso falar esse real. Penso que é preciso desembaraçar esse olhar, descristalizar ou despertar o nosso falar, tentando enxergar o real e expressá-lo nas suas contradições, na sua ambigüidade, na sua descontinuidade rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela os mortos.

(Kramer, 1994: 25)

CONCLUSÃO

Cruzo a avenida sob a pressão do imperialismo
A sombra do latifúndio
mancha a paisagem,
turva as águas do mar
e a infância nos volta
à boca amarga,
suja de lama e de fome.
Mas somos muitos homens comuns
e podemos formar uma muralha
com nossos corpos de sonhos e margaridas.

(Gullar)

Se tentarmos voltar um pouco à análise que se fez durante todo o trajeto do trabalho, seria possível explicar que a pouca freqüência e o fracasso da poesia na escola é por vezes, provocado por um sistema de valores que resulta em uma concepção de homem e linguagem que parece distanciá-lo cada vez mais de suas necessidades essenciais em troca de necessidades fabricadas por uma sociedade que estimula e encerra uma ânsia de obediência a uma ordem não enunciada. A diferença hoje é considerada um delito. Essa decadência dos valores especificamente humanos exige o resgate de uma nova abordagem ética e estética na compreensão crítica da realidade contemporânea.

Na escola, o discurso que circula parece distante de uma abordagem que atenda às necessidades do homem contemporâneo. O currículo, as disciplinas (derivadas de pressupostos da ciência) parecem atender a uma ordem alheia aos interesses do homem, parecem estar ligados a um sistema outro de valores que conduz à obediência e a normas de um sistema que impõe diretrizes fechadas, prontas, definidas, e que nada tem a ver com os anseios do homem em marcha dentro de uma sociedade em constante mutação. Dentro da escola, a ordem

hierarquizada suprime a fala do professor, cala o aluno, cerceia uma interação real, o que resulta no embrutecimento das forças criativas, ocasionando um absoluto esvaziamento e distanciamento do homem de si próprio, da natureza e dos outros homens. Todo esse jogo trazido pela escola possui um discurso “já formulado”, “petrificado” onde a criatividade não pode aparecer sob pena de colocar em risco todo um sistema de valores. Nesse sentido o texto poético, que faz circular outros valores, não pode e não deve aparecer, por isso a escola utiliza formas sutis de fazê-lo desaparecer. A permanência do poético negaria a própria natureza de um sistema reificador! A escola, então, busca a univalência significativa, corre atrás da objetividade, da clareza, da concisão, do sujeito transparente. Longe está nesse discurso o desejo de reatar o homem à vida, o que o conduziria inevitavelmente a uma nova estética na constituição da subjetividade. Contrariamente, a escola utiliza-se do discurso pedagógico que circula na fala dos professores para fazer calar, para moldar e exigir a frase pronta e nunca inusitada. Assim sendo, impede-se a presença da poesia.

Nos discursos dos sujeitos da escola com exceção de **A**, **B**, **C** que são poetas e estão envolvidos diretamente com a produção desse texto – está ausente a poesia, só se percebe a presença das palavras ásperas de um tempo áspero, desumano. A poesia seria o exercício do humano, do sensível (e isso é muito, para uma escola que apenas instrumentaliza, coisifica, que aposta nas semelhanças). Buscar a poesia significaria buscar a marca de um novo tempo representado por uma nova ética e uma nova estética que articularia, em palavras, a justiça e o belo. Mas o novo tempo não veio, não veio também a poesia na fala do professor, que autoritária explicita as relações de força em uma sociedade que

produz e sobrevive da dominação. A poesia então morre, na palavra não dita, não pronunciada (no pensamento esquecido, não formulado pela palavra não dita). A experiência poética que poderia ter nascido, que poderia vir e não veio. Mas o professor prefere “o linho da fronha” ao “linho do sonho” pois o último permitiria reconstruir o desejo, evadir-se para o mundo dos sonhos onde se encontra a liberdade, onde moram as inquietudes e o silêncio, mas também mora a palavra silenciada, calada, escondida.

Nesse emaranhado de discursos prontos, nunca se sabe o que o leitor/infantil quer, o que o leitor/infantil busca, o que o leitor/infantil sonha. Sujeitos retificados que são (professor e aluno) apenas repetem a voz imitativa e reprodutora do discurso pronto. Daí as afirmações do professor: “os alunos não gostam do texto poético” ou “o texto poético é de mais difícil compreensão”. O exercício de poder em sala de aula é avassalador... Define os lugares, o do professor e o do aluno. Nada de poesia... “Não sabemos o que fazer com ela, não sabemos como trabalhar com ela”. Ela é apenas um impasse. Exige aquilo que não se trabalha na escola, ou seja, o exercício de uma leitura própria, que conte a história do outro e a própria história do leitor, ela marcaria a união das forças... dos sentidos... da interação... Mas ela não existe na fala do professor... no discurso da escola, nem ao menos está contida no livro didático também a serviço de um sistema de valores reificados, o livro didático faz dos poucos textos poéticos presentes uma leitura postiça, onde se reproduzem partes do poema, mas mascara-se o encontro. As questões elaboradas pedem a explicitação do pensamento do autor. A poesia, então, deixa de ser poesia, deixa de ser encontro, tratada com descaso pelos autores, como se fosse um não poético, perde-se a oportunidade de elucidar o humano – o interativo, a polifonia – abafam-se

as múltiplas vozes presentes e cai-se na mesmice... na univalência, nos vícios de leitura da escola. Nas instituições formadoras dos professores, ensina-se o discurso da ciência, enxuto, frio, como se não fosse escrita de homens para homens, como se no homem não houvesse lugar para a criatividade, para expressão pessoal, para as emoções. O poético, pouco presente nos discursos dos acadêmicos aqui analisados, reflete a mesma postura reprodutora da escola, onde as experiências pessoais e os discursos próprios são abominados.

Resumindo, pode-se dizer que a escola e a universidade (no caso a Universidade Federal de Rondônia – onde se fez a pesquisa nos relatórios de prática de ensino) possuem um só discurso, com a mesma concepção de linguagem. Um discurso que não prevê participação/interação dos sujeitos/leitores presentes, submersa no cientificismo (ou conteúdos dele derivados). Essas instituições fazem, das hipóteses, verdades inquestionáveis e os professores, preocupados que estão com todo um aparato a ser seguido, decorado, para ser repetido *ipsis literis* esquecem-se, em sua prática pedagógica, do homem, de sua história e da poesia que existe dentro de cada indivíduo que faz e deixa uma história (vida)...

A poesia é vida... faz parte da experiência humana e se essa experiência é desconhecida... desconhece-se o poético... o humano... o vivido. Não há poesia nessas instituições (escolas ou universidade) porque não há reflexão sobre o vivido, o experimentado... mas, uma leitura imposta... com conteúdos prontos, que estão fora da vivência dos sujeitos leitores escolarizados. Também não há poesia nos livros didáticos e nunca houve. Nas décadas de 50/60 apareciam textos poéticos, mas esses textos eram e estavam comprometidos com a ideologia dominante... nada mais faziam do que controlar ações e impor formas de conduta

(através de impregnações do civismo: amor ao trabalho, amor à pátria). Nessas décadas apesar das imposições temáticas da escola, sempre penetrava pelas portas da vida e da experiência versos de sonho... de amor... que a vivência e as experiências traziam aos indivíduos. Na década de 70, atendendo ao modelo novo, mesmo a poesia cívica (aquela ideologicamente comprometida) sumiu da escola (do livro didático). Adotando um modelo tecnicista, essa escola exigia e exige rapidez no retorno da mão da 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. Por outro lado, o livro didático, atendendo as exigências do momento, acompanhou o discurso cada vez mais árido da escola e trouxe além de textos pouco expressivos, interpretações dirigidas, que exigiam antes da reflexão: a cópia, antes da criatividade: a repetição. Nas décadas de 80 e 90, os livros didáticos lentamente mudaram a temática com a globalização da economia – o entrelaçamento dos mundos – e conseqüentemente dos sujeitos – dialeticamente aparecem duas tendências: por um lado, promove-se uma união global sem barreiras desses homens juntando-os todos, aproximando-os em um só abraço; por outro lado, ao mesmo tempo, esse processo parece aproximar os homens de valores históricos e regionais, de certa forma, individualizados, contrapondo, assim, a uma concepção massificadora e global a uma cultura regional. O homem parece estar lentamente voltando para si (redescobrimdo-se), mas a corrente homogeneizante é forte e parece resistir a esses apelos.

A poesia, então, embora de maneira ainda muito incipiente, parece querer ocupar um lugar nos textos escolares – estudiosos da linguagem reclamam

seu espaço. E os livros didáticos – sobretudo na década de 90 – tentam introduzi-la – com temáticas novas – porém, sabe-se que a pressão do jogo (editorial elitista – faz desse livro didático – um livro ainda preso a uma concepção a-histórica – produto de uma concepção de mercado de lucro – esse livro exige leitura única).

Pode-se dizer que o livro didático entregou e ainda entrega ao leitor uma projeção pronta do que deve ser respondido. E a poesia morre ao nascer, já que estéril, não produz as evocações possíveis. Pergunto: como encontrar a poesia em um processo/engrenagem que exclui o homem, seu sentimento, suas emoções da linguagem e das atividades pedagógicas? É impossível! Somente a reformulação do ensino e o encontro de uma prática pedagógica que expressasse uma concepção recuperadora do homem e de suas histórias poderia suscitar a poesia da vida... a poesia que há nos sonhos dos homens... a poesia que existe em todos nós... e que existe também nos versos... que circulam nos textos pouco lidos e pouco compreendidos no regime duro e excludente dos “capitais lingüísticos”...

Que diferença pretende ver-se entre o sonho e a realidade, se lemos a verdade mais claramente no sonho? Escuta: se alguma vez conhecestes a verdade, se a viste, não podes enganar-te, porque sabes que é única; e que importa que a tenhas visto no sonho ou na vida? Pois bem, seja um sonho! Não passa de um sonho! (Dostoievsky)

BIBLIOGRAFIA DOS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS

Década de 50

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Antologia remissiva - 1ª e 4ª séries ginasial*. São Paulo: Saraiva, 1955. 4ª ed.

_____. *Antologia remissiva - 3ª e 4ª séries ginasial*. São Paulo: Saraiva, 1955. 4ª ed.

BRUNO, Anibal. *Língua Portuguesa: Antologia - 1ª e 2ª séries ginasial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. 28ª ed.

_____. *Língua Portuguesa: Antologia - 3ª e 4ª séries ginasial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. 28ª ed.

_____. *Língua Portuguesa: Gramática - 1ª a 4ª séries ginasial* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. 20ª ed.

GONÇALVES, Maximiano Augusto. *Questões de Linguagem - Séries Ginasiais*. São Paulo: Fundação de Cultura S/A, 1954. 7ª ed.

GUIMARÃES, João. *Linguagem correta - Séries ginasiais*. São Paulo: Fundo de Cultura, 1958.

LELLIS, Raul Moreira, *Português no ginásio - 3ª e 4ª séries ginasial*.

São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. 60ª ed.

_____. *Curso de Admissão*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. 20ª ed.

_____. *Português no ginásio: Gramática e Antologia - 1ª e 2ª séries ginasial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. 50ª ed.

LIMA, Rocha. *Língua Portuguesa - 1ª e 2ª séries ginasial*. Rio de Janeiro: s. ed., 1959. 7ª ed.

LUZ, José Baptista da. *Português - 1ª e 2ª séries do primeiro ciclo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. *Séries do primeiro ciclo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

PASSOS, Alexandre. *Arte de pontuar*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1959.

SILVA, Adalberto Prado e. *Língua pátria - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasial*. São Paulo: Melhoramentos, 1959. 6ª ed.

Década de 60

CARRETER, Fernando Lázaro e Lara Cecília. *Manual de explicação de textos*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, s. d.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Português - 3ª e 4ª séries do 1º grau*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

_____. *Português - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries ginasial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. 10ª ed.

GONÇALVES, Maximiano Augusto. *Questões de linguagem*. São Paulo: Fundo de Cultura S/A, 1962. 10ª ed.

GUIMARÃES, Magda Soares. *Português através de textos - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S/A, 1968.

LELLIS, Raul Moreira. *Português no ginásio: Gramática e Antologia - 1ª e 2ª séries ginasial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966. 100ª ed.

_____. *Português - 1ª e 2ª séries do 1º grau*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MAROTE, João Teodora D' Olim. *Português fundamental - 1ª série ginasial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. 1ª ed.

ROLIM, Horácio e MAGALHÃES Jorge. *Português: curso ginasial*. São Paulo: Brasil, 1965.

SALLES, Miguel. *Ensino renovado do português - 1ª e 2ª séries ginasial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SANTOS, Theobaldo Miranda. *Vamos estudar - 4ª e 5ª séries ginasial*.

SOUZA, Judith Brito de Paiva. *Português - 2ª série ginasial*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/FENAME, 1967. 3ª ed.

Década de 70

BACK, Eurico e MATTOS Geraldo. *Nossa língua - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: FTD, 1973.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Hora de comunicação - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. Rio de Janeiro: Nacional, 1979.

- COSME, Maria Ofélia et alli. *O Brasileiro e a Comunicação - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: FTD, s. d.
- FERREIRA, Reinaldo Mathias. *Comunicação: atividades de linguagem - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: Ática, 1978.
- _____. *Estudo dirigido de português - 5ª, 6ª 7ª e 8ª séries*. São Paulo: Ática, 1975.
- FRANÇA, Antônio Lages. *Estudo Ativo de Língua Portuguesa - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: Brasil S/A, 1978.
- FREIRE, Norma Et alli. 1970. *Meu universo: Comunicação e Expressão*. São Paulo: Livraria Editora Ltda., 1976.
- GIACONOZZI, Gílio e BOCHAT, Gildete V. *Língua Portuguesa - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: FTD, 1975.
- LIMA, Rosângela Borges e CUNHA, Carlos Maciel. *Criatividade em Comunicação. 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. Belo Horizonte: Vigília, 1979.
- MATHIAS, Reinaldo. *Estudo Dirigido de Português*. São Paulo: Ática, 1975.
- NUNES, Amaro Ventura e LEITE, Roberto Augusto Soares. *Comunicação e Expressão em língua nacional - 7ª série*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- PRETI, Dino. *Português: oral e escrito - 5ª, 6ª e 7ª séries*. São Paulo: Nacional, 1979.
- RODRIGUES, Ada Natal. *Tempo de comunicação - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- SARGENTIM, Herminio G. *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: IBEP, 1975.

SILVA, Izaías Branco. *Caderno de Português - 1ª, 2ª e 3ª séries ginásial*. São Paulo: IBEP, 1970.

SILVEIRA, Maria Helena. *Comunicação expressão e cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes/Brasília: INL, 1972-73.

Década de 80

BIANCHI, Orlando e CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Nos domínios da linguagem - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: FTD S/A, 1981.

FERREIRA, Reinaldo de Mathias. *Estudo dirigido de Português - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo. Ática, 1983.

GUEDES, Ana Maria de Carvalho et alli. *Palavra e ação: recepção e produção de textos - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: Brasil, 1983.

LIMA, Rosângela Borges e CUNHA, Carlos Maciel. *Criatividade em comunicação - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. Belo Horizonte: Vigília, 1980.

MACIEL, Moura. *Estudando a nossa língua - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: Ática, 1987.

MESQUITA, Roberto Melo e MATOS, Cloder Rivas et al. *Comunicação e Expressão - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: Saraiva, 1983.

PRATES, Marilda. *Reflexão e ação - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: Brasil S/A, 1984.

SARGENTIM. Hermínio G. Sargentim. *Atividades de Comunicação - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. São Paulo: IBEP, 1985.

SENS, Eni. *Ensino da Língua Portuguesa através de exercícios - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries*. Curitiba: Arco Íris, 1988.

SIQUEIRA e BERTOLIN. *Português dinâmico* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: IBEP, 1980.

SOARES, Magda. *Novo português através de textos* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Abril S/A, 1982.

TESOTO, Lídio. *Texto e contexto: produção de textos* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Brasil, 1986.

Década de 90

BISONGNIN, Rossato Tadeu. *Descoberta & construção* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: FTD, 1991.

CADORE, Luís A. Agostinho. *Português de todo dia* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Ática, 1992.

DELMANTO, Dileta. *Escrevendo melhor* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, Luiz Antônio. *Aulas de Português* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Ática, 1991.

FIORIM, J. L; e SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo. Ática, 1990.

FARACO e MOURA. *Linguagem nova* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Ática, 1994.

JUNQUEIRA, Sônia. *Português em sala de aula* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Ática, 1994.

LUFT & Maria Helena. *A palavra é sua* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Scipione, 1996.

MENEZES, Cândida Luiani et alli. *Vamos escrever?* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: FTD, 1993.

NEGRINHO, Maria Aparecida. *Aulas de redação* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Ática, 1995.

NICOLA José de V. *Palavras & idéias* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. *Atividade e criatividade* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: s. ed., 1991.

SOARES, Magda. *Português através de textos* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Moderna, 1990.

TUFANO. *Língua Portuguesa* - 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Moderna, 1991.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHUSSER, L(1976) *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.

BAKHTIN, M. (1970). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____(1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981, 2ª ed.

BANDEIRA, M(1955)*Do Livro de poesias*. Rio de Janeiro, 1955, 6ª ed., p. 157.

BARBOSA, R.C.(1988) *Literatura comentada: Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BARROS, D. L. P(1994). "Dialogismo, polifonia e enunciação". In: *Dialogismo, Polifonia, intertextualidade*. (org. José Luiz Fiorin). São Paulo: Edusp, 1994.

BARTHES, R (1953). *Novos ensaios críticos: o grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1953.

_____. (1960). *A Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.

BENAVENTE, A(1976). *A Escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizontes,1980.

- BENJAMIN, w. (1985) *Magia e Técnica Arte e Política*. São Paulo. Ediora Brasiliense, 1991
- _____ (1991) *Sociologia*. Org Florestan Fernandes. São Paulo . Ática.
- BONAZZI, M e ECO, U. (1972). *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOURDIEU, P. (1977). *Sociologia*. (org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1994.
- BRECHT, B(1960). *Poemas e canções*. Trad. de Jair Campos. Rio de Janeiro: Livraria Brasileira, 1966.
- BRITO, B.(1992) *Ancoragens textuais de navegos*. Dissertação de mestrado. Unicamp/IEL, 1992.
- CÂNDIDO, A.(1992) "Mundo desfeito e refeito", In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* - nº 22 (no prelo). São Paulo/Campinas - IEL - Unicamp, 1992.
- CHARBONNIE, G.(1989) *Arte, linguagem, etnologia: entrevistas com Laudelévi-Strauss*. (tradução de Nícia Adam Bonatti). São Paulo: Papyrus, 1989.
- CHAUI, M.(1980) *O Que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ECO, U. (1983). *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- EWEN, F. (1967). BRECHT. *Sua vida, sua arte, seu tempo*. (tradução de Lya Luft) São Paulo: Globo, 1991.
- COELHO, N. N.(1993) *Literatura Infantil*. São Paulo: Ática, 1993.
- FARIA. A. L.(1991) *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAULT, M(1969). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1969.

_____. *L' Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

FRANCHI, C.(1977) "Linguagem - atividade constitutiva". In: *Almanaque: Caderno de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T(1994). *O Pensamento de Vigostsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus.

GADET e HAK(1993). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

GERALDI, J. V. (1984). *O Texto na sala de aula*. Cascavél: Assoeste, 1985.

_____.(1991) *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____.(1994) *Políticas de inclusão em estruturas de exclusão*. IEL/Unicamp, CNPQ

GRANGER, G. G. (1968). "O Problema das significações". In: *Filosofia do Estilo*. (tradução de Scarlet Zerbetto Marton), São Paulo: Perspectiva, 1974.

GULLAR, Ferreira.(1994) *Os Melhores poemas de Ferreira Gullar*. (seleção de Alfredo Bosi). São Paulo: Global, 1994. 5ª ed.

GULLAR, F (1995) *Poema sujo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995. 6ª ed.

HAROCHE, C. (1983). *Fazer dizer. Querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1983.

- ILARI, R. e POSSENTI, S. (1991) "Ensino de Língua e gramática: alterar conteúdo ou a imagem do professor". (org. Elvo Clemente). In: *Linguística aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- ISER, W. (1985) "A Literatura e o leitor". In: *Textos de estética da recepção*. (seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Literatura.
- JOBIM e SOUZA. S.(1994). *Infância e Linguagem*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- JODELET, D. (1984). "La Representación social: fenómenos, concepto y teoría". In: S. Moscovici: *Psicología social II*, Barcelona: Paidós, 1986.
- KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, M.(1993) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- _____(1982). *Usos e abusos da Literatura na escola*. Porto Alegre: Globo, 1982.
- LAVANDERA, B.(185) *Decir e aludir: una propuesta metodologica*, Buenos Aires: Centro Editor da América Latina, 1985.
- LEAL, L. F. V. A(1991) *Escrita aprisionada*. Dissertação de Mestrado da FAE/UFMG.
- MAGNANI, M.R.M.(1989) *Leitura, Literatura, escola*. São Paulo: Martins Fontes,
- MAIGUENEAU, D.(1987) *Novas tendências em Análise do Discurso*. (tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1987.
- MENDES, M(1959). Poemas. In: *Poesias (1925-1955)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

- MENDONÇA, M.C.(1995) *Silenciamentos produzidos em questões de leitura*.
Dissertação de Mestrado. IEL–Unicamp, 1995.
- MOISÉS, M. *A Criação literária*. São Paulo: Melhoramentos, 1979.
- MOLLO, S. *Os Mudos falam aos surdos*. Lisboa: Estampa, 1987.
- MOSCOVICI, S. (1984), *Psicologia social II*. Barcelona: Paidós, 1986.
- NOGUEIRA, A. L. H.(1994) "Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura". In: Smolka, A. L. B. (org). *A Linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus.
- NOSELA, M. J (1982). *As Belas mentiras*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- OLIVEIRA, C(1960) Lopes de. *Flor do Lácio*. São Paulo: Saraiva, 1984.
- OLIVEIRA, J. B. (1984). *A Política do livro didático*. Campinas: Summus, 1984.
- PECHERUX, M. (1969). *Por uma análise automática do discurso*. In: F. Gadet e T. Hak (orgs.) Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- PENIN, S.T.S.(1994) *Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. São Paulo: Papirus, 1994.
- POSSENTI, S(1989). *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PREVÉT, J(1946). *Paroles*, col. "Le Point du Jour", Paris: Gallimard, 1946.
- QUINTANA, M.(1980) *PORTA-GIRATÓRIA*. São Paulo: Globo, 1980.
- RAMOS, Graciliano.(1960) *São Bernardo*. São Paulo: Record, 1983.

- RODRIGUES, N (1987). *Lições do príncipe e outras lições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SANT'ANNA, A. R.(1978). de. "O burro, o menino e o estado novo". In: Ladeira, Julieta de Godoy. (org.) *Lições de casa; exercícios de imaginação*. São Paulo: Cultura.
- SAUSSURE, F. (1911). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- SIMON, I. M.(1987) *Drummond: uma poética do risco*. São Paulo: Ática, 1987.
- SMOLKA, A. L.(1994) (org.). *A Linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1994.
- SOARES, M. B.(1984) *Linguagem e Escola: Bakhtin*. São Paulo: Ática, 1984.
- SOUZA, S. J.(1994) *Infância e Linguagem* (Bakhtin, Vigostsky, e Benjamin) Campinas: Papirus.
- VIGOSTSKY, L. S.(1984) *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____.(1985) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. C. (1984). *Autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

SUMMARY

In this dissertation the presence/absence of the poetic genre in the school is studied talking as its corpora school textbooks in the period between 1950 and 1990, retired teachers' speech and active teachers talking on the reading of poetry in the classroom and Letters student-teachers reports on lessons observed at the Federal University of Rondonia. On these field notes the main object of investigation was if the genre was focussed. The study reveals that in teachers' memories and in the textbooks analyzed the poetic genre was strongly present in the past. A closer analysis further pointed to the fact the poems were thematically restricted to patriotic sentiment and moral preaching. In the 60's and 70's the genre almost disappeared from school textbooks staging a comeback in the 80's and 90's. The data also show that the poetic genre has, in actual practice, been denied to the students with a promise today of returning to the schools' manuals and to teachers' language concerns.

Keys - Discourse analysis, poetry, reading, textbooks.