

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CYNTHIA AGRA DE BRITO NEVES

**POESIA NA SALA DE AULA: UM EXERCÍCIO ÉTICO E
ESTÉTICO**

**CAMPINAS
2008**

CYNTHIA AGRA DE BRITO NEVES

**POESIA NA SALA DE AULA: UM EXERCÍCIO ÉTICO E
ESTÉTICO**

Dissertação apresentada como exame parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Eugênia Lima e Montes Castanho.

**PUC-CAMPINAS
2008**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t807 Neves, Cynthia Agra de Brito.
N518p Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético / Cynthia Agra de Brito Neves. - Campinas:
PUC-Campinas, 2008.
190p.

Orientadora: Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais
Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Poesia. 3. Leitura - Estudo e ensino. 4. Leituras para estudantes.
5. Educadores. 6. Recitações. I. Castanho, Maria Eugênia. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t807

Dedico este trabalho ao meu pai amado,
poeta da ciência da terra,
exemplo de vida, profissão, seriedade e ética.
E à minha mãe amiga, conselheira,
poetisa das palavras e expressões redundantes,
recorrente nos exemplos sábios.

AGRADECIMENTOS

A Benjamim Bley (pai), Berenice (mãe), Eduardo e Marília (irmãos), Patrícia, Felipe e Andressa, porque são, eternamente, minha família.

À Profª Drª Maria Eugênia Castanho, minha orientadora atenciosa, que dividiu comigo sua experiência e sabedoria, acompanhou e apoiou todas as etapas do percurso desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho, pelas contribuições foucaultianas e demais sugestões, sempre bem-vindas, durante a *travessia* deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Alexandre Soares Carneiro, pelas correções conceituais e de rodapé, além das sugestões bibliográficas, que somadas a sua paciência e atenção, contribuíram e muito na realização desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes, pelo direcionamento intelectual, imprescindível para construção desta pesquisa.

À Profª Drª Patrícia Trópia, pelo apoio, solicitude e incentivo a este trabalho.

À Profª Drª Kátia Caiado, pois foi por seu intermédio que tomei conhecimento, pela primeira vez, do que seria e de como se construiria uma pesquisa através de relatos de história oral.

Ao Prof. Dr. Francisco Foot Hardman, responsável pelos meus primeiros passos, ainda na graduação em Letras (no IEL – Unicamp), no universo da pesquisa acadêmica.

Ao Prof. Dr. Haquira Ozakabe (*in memoriam*), inesquecível mestre, por ter me apresentado a poesia de Fernando Pessoa, mudando, desse modo – e muito poeticamente – a minha vida.

À Patrícia Carioca, que acompanhou algumas entrevistas, sempre atenta aos discursos, ao suporte técnico, auxiliando-me nas gravações e responsável pela transcrição de todos os relatos docentes.

À Daniele Crepaldi Carvalho, pelo empréstimo da sua carteirinha da biblioteca do IEL – Unicamp, sem a qual não seria possível o meu acesso aos livros consultados nesta instituição.

À Loide Rosa e Denise Moretti, mantenedora e diretora, respectivamente, do Colégio Objetivo Indaiatuba, que me concederam, gentilmente, afastamento da coordenação quando em fase final desta pesquisa, além de colaborarem com suas assinaturas junto ao Comitê de Ética da Puc-Campinas.

A Marcelo Canela e Benedito Donisete, diretor e coordenador pedagógico, respectivamente, do Colégio Anglo/Campinas – unidade Americana, que me ofereceram o espaço físico da sala dos professores para contato e realização das entrevistas com professores da unidade.

A todos os educadores que participaram desta pesquisa, por terem me concedido de forma tão gentil seus relatos orais: Plácido Adani Júnior, Juliana de Souza Topan, Rita de Cássia Peluzzo Ferreira, Fernando Lima e Morato, Silivia Helena Ribeiro Gabriel, Tatiana Fadel, Neide Aparecida Araújo Baroni e Marcelo da Rocha Pinto e Moura.

Consideração do Poema

*“[...] Uma pedra no meio do caminho
Ou apenas um rastro, não importa.
Estes poetas são meus. De todo o orgulho,
de toda a precisão se incorporaram
ao fatal meu lado esquerdo. Furto a Vinícius
sua mais límpida elegia. Bebo em Murilo.
Que Neruda me dê sua gravata
chamejante. Me perco em Apollinaire. Adeus, Maiakovski.
São todos meus irmãos, não são jornais
nem deslizar de lancha entre camélias:
é toda a minha vida que joguei.*

*[...] Os temas passam,
eu sei que passarão, mas tu resistes,
e cresces como fogo, como casa,
como orvalho entre dedos,
na grama, que repousam.*

*Já agora te sigo a toda parte,
e te desejo e te perco, estou completo,
me destino, me faço tão sublime,
tão natural e cheio de segredos,
tão firme, tão fiel... Tal uma lâmina,
o povo, meu poema, te atravessa.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

NEVES, Cynthia Agra de. *Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas. Campinas, 2008, 190f. Orientadora Prof^a Dr^a Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Esta dissertação, inserida na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, mostra como a poesia tem sido trabalhada nas aulas de literatura do Ensino Médio de escolas da rede pública e privada de ensino do estado de São Paulo e como os alunos-leitores contemporâneos têm recepcionado o texto poético. O interesse por esta pesquisa nasceu da experiência da professora-pesquisadora, que é amante da poesia e, portanto, compartilha leituras poéticas com os alunos, atentando para o estranhamento e para o encantamento que o texto poético é capaz de proporcionar nas dinâmicas em sala de aula. Buscaram-se, inicialmente, referenciais teóricos que justificassem a importância ética e estética de se ensinar arte, poesia e literatura erudita na escola; em seguida, uma reflexão histórica acerca das raízes da poesia na cultura ocidental greco-latina, bem como pesquisou-se o berço da relação poesia-educação na Antigüidade até o ingresso dessa tradição pedagógica em solo nacional. Ainda dentro de uma perspectiva histórica, foram assinalados momentos de ruptura que mudaram significativamente a história da leitura, do livro, da literatura e da concepção de poesia na educação, da Antigüidade à Idade Moderna. A partir de então, chegou-se à pesquisa empírica, cuja metodologia consistiu em entrevistas orais gravadas com docentes de língua portuguesa de ambas as redes de ensino do estado, a fim de investigar o que entendem como poético e como se constrói o ensino-aprendizagem da literatura através da poesia nas escolas onde lecionam, deparando-se, neste processo, com críticas e sugestões dos educadores. Analisou-se a voz dos professores em diálogo com autores da teoria literária e da educação para se concluir que a poesia, linguagem de reflexão, insubmissão e prazer, merece espaço privilegiado dentre os discursos escolares.

Palavras-chave: literatura – docência – poesia na educação.

ABSTRACT

NEVES, Cynthia Agra de. *Poetry in the Classroom: an ethical and esthetic exercise*. Dissertation for Masters Degree in Education. PUC-Campinas. Campinas, 2008, 190f. Director: Professor Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, PhD.

This study is part of the line of research of Pedagogical Practices and the Formation of the Educator. It shows how poetry has been worked into high school literature classes in public and private schools in the State of São Paulo and how contemporary student readers have accepted poetry texts. Interest in this research came from the teacher-researcher who, as a lover of poetry, shares poetic readings with her students and observes the surprise and enchantment that the poetic text can offer to dynamics in the classroom. Initially, theoretical references were sought that could justify the importance of ethics and esthetics for teaching art, poetry and erudite literature in the schools; this was followed by an historical reflection about the roots of poetry in the Greco-Latin tradition, as well as studying the nascent relation between poetry and education in ancient times until the arrival of this pedagogical tradition in national soil. Also, according to an historical perspective, certain moments were pointed out concerning significant changes in the history of reading, books, literature and the concept of poetry in education from ancient times to the modern era. Afterwards, empirical research was done using the methodology of taped oral interviews with teachers of Portuguese in both types of schools in the State. The purpose was to investigate what they understand as poetic and how to create teaching-learning of literature through poetry in the schools where they teach, which led to running into criticism and suggestions from the educators. The voice of the teachers was analyzed in dialogues with authors of educational theory and education. The conclusion was that poetry, reflection on language, non-submission and pleasure deserve privileged space in school discourse.

Key words: literature, teaching, poetry in education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	----

CAPÍTULO 1: DA IMPORTÂNCIA DA POESIA

1.1 A poesia como atitude anárquica.....	11
1.2 A poesia como exercício ético e estético.....	15
1.3 A leitura na escola em crise: sucesso da literatura de massa.....	19
1.4 Por que ler os clássicos.....	23
1.5 A estética da recepção privilegia o leitor.....	27
1.6 Alegria escolar através da cultura.....	29
1.7 A literatura como direito humano.....	38

CAPÍTULO 2: POESIA NA ESCOLA: DA FORMAÇÃO À MARGINALIDADE

2.1 A origem da cultura ocidental é poética.....	42
2.2 Minha pátria é minha língua: a trajetória do latim.....	44
2.3 Língua e literatura de mãos dadas.....	46
2.4 Uma breve contextualização histórica: continuidades e rupturas.....	46
2.5 Um pouco da história da educação na Grécia Clássica.....	48
2.5.1 O surgimento das escolas e a antiga relação da educação com a poesia na Grécia e Roma.....	49
2.5.2 A instrução primária: o ensino das letras, a alfabetização, o ensino da leitura e da escrita.....	52
2.5.3 A escola secundária: o ensino da literatura clássica e o estudo do texto poético.....	56
2.5.4 A opção canônica pelos clássicos.....	57
2.5.5 O estudo do texto poético.....	58
2.6 As artes liberais e o surgimento das escolas no Brasil.....	62
2.7 Algumas rupturas que modificaram significativamente a história da leitura e da própria concepção de poesia na educação.....	68
2.7.1 A passagem da oralidade para a escrita.....	71
2.7.2 A grande ruptura provocada pelo Romantismo.....	74
2.7.3 Da praça pública à mansarda: eis o lugar da poesia hoje.....	81

CAPÍTULO 3: A VOZ DOS PROFESSORES DE LITERATURA

3.1 Metodologia.....	87
3.1.1 O Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Puc-Campinas.....	87
3.1.2 A escolha dos entrevistados.....	89
3.1.3 Os contatos.....	90
3.1.4 O local das entrevistas.....	91
3.1.5 O material utilizado.....	92
3.1.6 O tempo das entrevistas.....	92
3.1.7 A assistente e responsável pela transcrição.....	93
3.1.8 A revisão e correção textual das entrevistas.....	94
3.2 Das Entrevistas.....	95
3.2.1 Primeira entrevista: Professor Plácido Adani Júnior.....	95
3.2.2 Segunda entrevista: Professora Juliana de Souza Topan.....	100
3.2.3 Terceira entrevista: Professora Rita de Cássia Peluzzo Ferreira.....	110
3.2.4 Quarta entrevista: Professor Fernando Lima e Morato.....	116
3.2.5 Quinta entrevista: Professora Silvia Helena Ribeiro Gabriel.....	122
3.2.6 Sexta entrevista: Professora Tatiana Fadel.....	126
3.2.7 Sétima entrevista: Professora Neide Aparecida Araújo Baroni.....	133
3.2.8 Oitava entrevista: Professor Marcelo da Rocha Pinto e Moura.....	139

CAPÍTULO 4: DAS CATEGORIAS EMERGENTES: O QUE É O POÉTICO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA POESIA

4.1 As primeiras impressões.....	144
4.2 Definição do poético.....	146
4.2.1 Uma revolução na história da leitura: do livro ao virtual.....	149
4.2.2 A função social da literatura e da poesia.....	152
4.2.3 Literatura e poesia como linguagem.....	143
4.2.4 A cumplicidade da poesia com a música.....	156
4.3 O ensino da literatura e poesia e a recepção dos alunos do Ensino Médio hoje.....	162
4.3.1 De volta à leitura de poesia em voz alta.....	165
4.3.2 A utilização de multimídia.....	169
4.3.3 Outras dinâmicas prazerosas de leitura poética.....	170
4.3.4 A produção poética dos alunos.....	174
4.4 Críticas e Sugestões: escola pública vs. escola particular.....	176

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	187
ANEXO 1.....	190

INTRODUÇÃO.

“Estrela da vida inteira

Da vida que poderia

Ter sido e não foi.

Poesia,

Minha vida verdadeira”.

(Manuel Bandeira)

Uma das questões mais discutidas hoje em dia entre os educadores, em especial, entre os professores de Língua e Literatura Portuguesa, é a dificuldade que os alunos têm com relação à leitura e escrita em sala de aula. Ler e interpretar textos, refletir criticamente sobre o mesmo, e mais difícil ainda, escrever sobre algum assunto que lhe foi proposto, tem sido tarefa árdua para os alunos hoje em dia. Quando se trata da leitura do texto poético então, a dificuldade aumenta.

Na escola, os materiais didáticos (livros e apostilas) tentam propor exercícios que trabalhem com leitura e interpretação de textos, inclusive de poesias. Iniciativa esta que se constata em muitos vestibulares estaduais e nacionais de renome (UNICAMP, FUVEST, VUNESP, UNIFESP, PUCs), como também nas avaliações do governo acerca do ensino, como é o caso do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), que pretendem avaliar “as competências” dos alunos com relação à leitura, interpretação e produção de texto (a redação), através de provas de múltipla escolha.

Ao procurar atender a essas exigências – o que não invalida as críticas que possamos fazer a essas avaliações – é que as instituições de ensino têm optado por trabalhar com diversos tipos de linguagem e diferentes tipos de textos, tais como: o jornalístico, as histórias em quadrinho, os enunciados de propagandas e *outdoors*, letras de músicas etc; buscando enfim, aproximar-se da realidade ou do mundo no qual os alunos do século XXI estão inseridos. Essa tentativa tem sido, em parte, eficaz.

Contudo, o tipo de leitura proposto pela escola ainda tem como objeto concreto “o livro escrito”, o lugar para a prática da leitura é a biblioteca “silenciosa”, e a mesma deve ser feita, muitas vezes, individualmente, o que não é condizente com o mundo de leitura para o qual os alunos contemporâneos estão atentos: uma leitura rápida, dinâmica, veloz, até mesmo impressionista; uma escrita diluída, dissipada, em jornais, revistas, filmes, e principalmente, a leitura do texto eletrônico, feita através da tela do computador. Por isso é que a leitura proposta pela escola torna-se desinteressante para o aluno contemporâneo. É preciso, pois, conciliar os dois tipos de leitura, sem desmerecer qualquer uma delas, como costumam fazer certos intelectuais mais nostálgicos.

Como bem observou Chartier (1994), passamos por um momento de “revolução da leitura”, pois hoje:

[...] ler sobre uma tela não é ler um códex. Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; [...] essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (*Ibid.*, p.100-101).

E o leitor, dentro desse contexto, acrescenta Chartier (1994, p.103), “pode submeter os textos a múltiplas operações (pode indexá-lo, anotá-lo, copiá-lo, desmembrá-lo, recompô-lo, deslocá-lo, etc), mais do que isso, ele pode se tornar seu co-autor”. Além disso, continua o autor em defesa do texto eletrônico: “[...] Sem materialidade, sem localização, o texto em sua representação eletrônica pode atingir qualquer leitor dotado do material necessário para recebê-lo”. (*Ibid.*, p.104).

No entanto, o mesmo Chartier (1994) nos adverte que

a representação eletrônica de todos os textos cuja existência não começa com a informática não deve, em absoluto, significar o abandono, o esquecimento, ou pior, a destruição de objetos que foram os seus suportes. Mais do que nunca, talvez, uma das tarefas essenciais das grandes bibliotecas é a de coletar, proteger, recensear [...] e, também, tornar acessível a ordem dos livros [...]. (*Ibid.*, p. 107).

Como se vê, a “leitura eletrônica” não deve abandonar, muito menos substituir a “leitura do livro” propriamente dito. Refiro-me ao livro como objeto concreto, material de manuseio, com suas páginas, capa, ilustrações, orelha, prefácio, epígrafe, dedicatória, enfim, o livro – aquele guardado aos cuidados das bibliotecas.

Em defesa do livro, aproprio-me de Borges (1987), que o define como, sem dúvida, o mais espetacular dos instrumentos criados pelo homem. Para ele, o livro é a extensão da memória e da imaginação; o livro é lido para eternizar a memória, por isso é preciso cultuá-lo. O livro contém algo de sagrado, de divino, nele é possível encontrar felicidade e sabedoria. E por extensão, o autor argentino sai, nostálgicamente, também em defesa da biblioteca, para ele, interminável, febril, ilimitada e periódica, que inclui todas as estruturas verbais, todas as variações que a ortografia permite, “cujos volumes fortuitos correm o incessante risco de se transformar em outros e que afirmam, negam e confundem tudo como uma divindade que delira” (BORGES, 1944, pg. 77). De modo poético, encerra o autor a sua “A biblioteca de Babel”:

Talvez a velhice e o medo me enganem, mas suspeito que a espécie humana – a única – está em vias de extinção e que a Biblioteca perdurará: iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta. (BORGES, 1944, p. 78).

Hoje em dia, as instituições preocupadas com o ensino se deparam com semelhante paradoxo. Por um lado, a necessidade de modernização da escola é indiscutível, ela deve e precisa atender a esse público exigente e bastante heterogêneo, como têm se comportado, de fato, os alunos do século XXI; mas por outro lado, e dentro desse contexto, o ensino da Língua e Literatura Portuguesa não pode, nem deve – como algumas vezes tem feito – marginalizar o livro como “objeto de leitura”, nem a biblioteca em seu espaço físico, em favor do virtual, bem como diminuir a importância do texto literário, sobretudo a leitura da poesia na escola.

Candido (1995), voz canônica da literatura brasileira, endossa a defesa do ensino do texto literário e poético na escola, considerando o acesso à literatura mais que um dever da escola, é um direito humano, um valor que não pode ser suprimido das oportunidades de formação. Para o crítico, através da leitura literária são estimulados o

exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 249).

O autor considera a literatura um “bem incompressível”, entenda-se, indispensável à nossa sobrevivência, imprescindível à existência humana. Para ele, assim como a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, a justiça pública, a resistência à opressão; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, sobretudo, o acesso à arte e à literatura é direito humano. O universo da ficção, da poesia

e da literatura é uma necessidade universal, é o sonho acordado das civilizações, fator indispensável de humanização; e mais, não há, para o ensaísta, equilíbrio social sem a literatura.

Como professora de literatura, sinto-me acolhida pelas palavras do mestre Candido (1995), pois que me deparo certas vezes em minhas aulas, com uma postura de descaso por parte de alguns alunos em relação ao texto literário e poético. Muitas vezes constato em sala de aula que a poesia é injustamente marginalizada, maltratada, vítima até mesmo de um certo “preconceito” ou “aversão” por parte de alguns alunos, o que deixa o professor – inclusive eu – de certa forma, frustrado. Este foi, sem dúvida, um dos motivos que me fizeram refletir e debruçar-me sobre o tema desta dissertação.

Reconheço, em comum acordo com Gebara (2002) e Filipouski (2006), que a escola também é culpada por esse desinteresse generalizado pela poesia, uma vez que torna sua leitura obrigatória, utilitarista, direcionada a questionários estereotipados, com questões objetivas que ignoram por completo “as diferenças individuais, o repertório de cada um, [...] as diferentes realidades em que vive cada leitor” (GEBARA, 2002, p. 25).

Tal constatação não ocorre gratuitamente, há interesses políticos e ideológicos que regem a escolha e a valorização de certas disciplinas dentro da grade curricular das escolas. As aulas de informática ganharam mais *status* que as aulas de leitura, desse modo, o espaço destinado à sala dos computadores é, via de regra, maior que àquele destinado às bibliotecas. Dentro da disciplina de Língua Portuguesa, a aula de literatura restringe-se a apenas uma frente do curso, disputando relevância com as aulas de redação e gramática, esta última ainda ensinada de modo muito tradicional, resiste nas grades curriculares, sobretudo, nas escolas públicas.

Contrariamente à expectativa de alguns alunos e à proposta escolar, tenho insistido nesses anos em trabalhar a literatura através da poesia na sala de aula. Procuo despertar nos educandos o prazer da leitura de um texto literário, a beleza rítmica do poema, o conhecimento de mundo que lhe é peculiar, o encantamento da linguagem poética, libertária, por excelência; a compreensão da arte “da” e “na” poesia. E observo nas provas e nos exercícios de interpretação desse tipo de texto, a dificuldade dos alunos em recepcioná-lo. Surpreendo-me com as respostas inusitadas, fruto das diversas interpretações que vêm dos discentes, por vezes até engraçadas, se não fosse tão triste a

constatação de uma realidade do mundo contemporâneo e em recorrente discussão nas escolas – não importa se pública ou particular: a de que os alunos lêem pouco a literatura canonizada, é fato, resistem à leitura do texto literário, demonstram dificuldade em apreciá-lo e entendê-lo, sobretudo se ele é poético.

Sabe-se que a leitura favorece o conhecimento crítico do mundo, dá-nos informação, ao mesmo tempo em que nos desperta fantasia, imaginação e prazer; através dela tornamo-nos cultos, cidadãos revolucionários, libertos interiormente. E o texto literário faz parte desse processo, “a poesia, em especial, carrega um teor lúdico, gerando um jogo da encantação com as palavras, capaz de levar o leitor à transformação”. (GOMES, 2004, p. 15). E mais, a literatura serve para entreter o praticante, tem a ver com clareza e vigor de todo e qualquer pensamento e opinião, é “linguagem carregada de sentido, no mais alto grau possível”, é “força geratriz digna de prêmio, consiste precisamente em incitar a humanidade a continuar a viver; em aliviar as tensões da mente, em nutri-la”. (POUND, 1991, p. 32 e 35.).

Faz-se necessário, pois, repensar o espaço dado à literatura e à poesia em sala de aula. É preciso resgatar seu valor histórico-literário, incentivar o trabalho que o professor tem desenvolvido com o texto poético em classe – não só o professor de literatura, mas outros podem e devem usar a poesia em suas aulas e avaliações – para que assim possamos motivar a recepção dos alunos a fim de que estes se encantem com a linguagem poética, sintam prazer e se deixem transformar, libertar pela poesia. Afinal de contas, poesia é arte, é cultura, é história, é cidadania. E ainda, à esteira de Candido (1995), poesia é mais que um dever da escola, é um direito humano.

A presente dissertação procura resgatar então, a importância de se trabalhar a leitura, interpretação e análise da poesia em sala de aula. Defendo, desde já, que a leitura da poesia pode (e deve) ser realizada tanto em instituições de ensino da rede pública quanto nas escolas particulares. Acredito que, cabe à escola incentivar essa prática com alegria – como defende Snyders (1993) – já que uma de suas funções é formar alunos felizes, o que é possível através da cultura, da arte, da obra-prima e da leitura dos textos literários. E concordo com Calvino (1993), quando este enfatiza o por quê devemos ler os clássicos e responsabiliza a escola por este dever:

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos”. A escola é obrigada a dar-lhe

instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 1993, p. 13).

O objetivo dessa pesquisa é, portanto, estudar a poesia na escola. Pesquisar como a poesia é lida, interpretada e analisada em sala de aula, ou seja, como ela tem sido trabalhada por um universo determinado de docentes da área de literatura, no qual a professora-pesquisadora também se inclui, atentando para os sucessos e as dificuldades que os alunos do Ensino Médio e Curso pré-vestibular têm com relação ao texto poético. Desconfio, como hipótese que a experiência com o ensino me fez formular, que este exercício de leitura literária tem sido marginalizado, conforme assinala anteriormente, e temo mantê-lo injustamente na mansarda.

O meu olhar está voltado para as dinâmicas dos professores de literatura em sala de aula, para o trabalho que realizam com os alunos na faixa etária de 15 a 18 anos. A idéia é analisar a leitura e a compreensão da poesia por estes alunos, investigar as causas de suas dificuldades e os efeitos do seu sucesso, e até mesmo sugerir estratégias para a leitura do texto poético em sala de aula.

Para tanto, entrevistarei docentes da área de Língua e Literatura Portuguesa da rede privada e pública de ensino, a fim de cruzar informações entre essas duas realidades pedagógicas, investigando a prática desses professores em sala de aula, em especial, o tratamento que dão à leitura literária da poesia na escola. Os depoimentos dos docentes serão gravados e devidamente transcritos, e as questões propostas dialogarão sobre suas práticas com a literatura – e, portanto, com o texto poético – em sala de aula.

Desde já, ao pensar em nossos alunos-leitores e na própria leitura praticada na escola, eis que surgem algumas questões inquietantes: será que o texto literário, em especial, a poesia está tão distante assim da realidade dos nossos alunos? Será que esses alunos “modernos”, “informatizados” e “globalizados”, tão acostumados às linguagens fragmentadas da moda, como o *internetês*, identificam-se com o texto poético? Que tipo de dificuldades e/ou facilidades eles têm em interpretá-lo, analisá-lo e, quem sabe, redigi-lo? E mais: Como a poesia tem sido trabalhada em sala de aula? Como os alunos-leitores recebem o texto poético nas dinâmicas de classe? É possível o exercício de leitura da poesia na escola? Como? E por que privilegiar o texto poético? Estas são algumas das questões sobre as quais esta dissertação se debruçará.

Como professora de literatura do Ensino Médio e Curso pré-vestibular de duas escolas da rede privada de ensino, tenho enfrentado algumas dificuldades em trabalhar o texto literário e poético na sala de aula. Aliás, deparo-me com esta problemática há treze anos, desde 1995, quando lecionava em escola da rede estadual na cidade de Valinhos / SP e já ministrava minhas aulas em torno da leitura, interpretação e análise de poesia. Ao longo da minha experiência docente, tenho notado os alunos – tanto da rede pública quanto da rede privada – resistentes ao texto literário, poético, tendem a menosprezá-lo, às vezes, simplesmente dizem não entender nada do que a poesia quis dizer.

Creio que esta recepção quase sempre caótica dos alunos, deve-se ao estranhamento formal provocado por este tipo de texto quando este lhes é apresentado em sua forma clássica, o que pode ser explicado, a princípio, por alguns fatores: o léxico desconhecido e muito distante da realidade deles; as inversões sintáticas na composição dos versos, dificultando assim a compreensão dos alunos; o uso constante de figuras de linguagem; as referências mitológicas, as quais os alunos desconhecem; ou mesmo a citação de outros autores e poetas, ambos ignorados pelos alunos; a não percepção do ritmo poético e, por conseguinte, a não compreensão do funcionamento dos recursos formais de rima e métrica; “às vezes a correlação de segmentos, às vezes a função estrutural dos dados biográficos, às vezes o ritmo, a oposição de significados, o vocabulário, etc”. (CANDIDO, 1985, p. 5).

Constato também uma diferença de gênero bastante interessante na postura dos alunos no que diz respeito à recepção da poesia. A resistência maior vem dos meninos adolescentes que desmerecem ou banalizam o texto lírico-amoroso. Preferem a escatologia de Augusto dos Anjos e a morbidez dos contos de um Álvares de Azevedo ou de um Edgar Allan Poe; muitas vezes se deslumbram com as obscenidades dos poetas Bocage e Gregório de Matos (“o Boca do Inferno”) e até decoram versos dos mesmos. Estes poetas se tornam inesquecíveis para os alunos do sexo masculino, o que me desperta, como professora, curiosidade e satisfação.

Já as meninas-moças aceitam mais facilmente o lirismo poético, pois se identificam com os versos de amor de Camões e Vinícius de Moraes, dos quais se tornam cúmplices, confidentes; as adolescentes se identificam com o sofrimento amoroso do eu-lírico e fazem questão de copiar a poesia da lousa, do livro ou da apostila em sua agenda, ou no

caderno, ou até mesmo em seu diário íntimo. Em ambos os casos, trata-se de uma observação subjetiva, ainda superficial sobre gênero, mas que reflete um comportamento psicologicamente justificável: uma questão de identificação do leitor-adolescente.

Outro fato interessante que a minha prática permitiu observar em sala de aula, é que quando a poesia é lida em voz alta para um grupo de alunos, o qual acompanha atentamente a entonação do professor, o texto assume, sem dúvida, um lugar de maior destaque e passa a ser mais facilmente apreciado e compreendido pelos alunos. O ritual dessa leitura poética assemelha-se aos métodos narrativos utilizados pelos contadores de história para prender a atenção de seus ouvintes: “a palavra falada oferece um texto escrito até mesmo para aquelas que poderiam lê-lo sozinhas”. (CHARTIER, 1992, p. 217).

Do século XVI ao XVIII, o ato de ler em voz alta, ou seja, a sociabilidade da leitura, “sobreviveu na taverna e na carruagem, no salão e no café, na alta sociedade e nos círculos familiares”. (*Ibid.*, p. 217). Aliás, vale ressaltar que, antes de ser manuscrita e depois impressa para ser lida silenciosamente, a poesia era, durante a Antiguidade até a alta Idade Média, divulgada oralmente, cantada ou recitada, sua circulação e conhecimento davam-se exclusivamente pelos ouvidos. Hoje, podemos ainda dizer que, esse tipo de leitura – em voz alta e em grupo – funciona como uma boa estratégia para chamar a atenção dos alunos, prendê-los ao texto poético, facilitando assim sua compreensão e interpretação da poesia. Cabe ao professor orientar, mediar essa leitura, estimular sua prática e atentar para as recepções dos alunos.

Ao pensar em todas essas questões é que me propus, nesta dissertação, a resgatar a importância da poesia “na” e “para” a educação, pois compartilho com a seguinte proposição Moisés (2007): “a poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez”. (*Ibid.*, p. 14). Se a poesia nos ensina, continua o autor, isso a torna parceira ou coadjuvante da educação. Esta, alicerçada nos melhores preceitos pedagógicos, ensina a ver o conhecimento ou a ciência; já a poesia ensina apenas um modo de ver, está mais interessada no processo de aprendizagem do que na ampla variedade de seus resultados. Entenda-se o verbo “ver” da proposição como “conhecer” ou “compreender”. Desse modo, tanto o poeta quanto o educador ensinam a conhecer ou a compreender.

A diferença é que a educação, como prática, embora ciente de que não deveria se portar assim, ensina conhecimentos mecanicamente reproduzidos e reprodutíveis –

assinala o autor – enquanto que a poesia ensina a ver de um modo excêntrico, como se nunca tivéssemos visto antes, tal qual sugere a proposição anterior. No entanto, este “ver como se víssemos pela primeira vez” só faz sentido se aplicado ao já visto, ao já conhecido, para que seja percebido como se desconhecido fosse.

Nesse sentido, o modo de ver ensinado pela poesia pede a negação provisória do conhecimento enquanto resultado, a fim de privilegiar o próprio ato de conhecer, entendido como disponibilidade, como ato sempre – absolutamente e incansavelmente – novo. Nos versos de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa, “isso exige um estudo profundo, / uma aprendizagem de desaprender”. Logo, procuro considerar a poesia tal qual propõe o poeta acima: libertária do saber homogêneo, científico, pragmático; uma antipedagogia que ensina não apenas a “ver”, mas a “olhar” para as coisas já vistas e catalogadas por outrem. Uma poesia anárquica, enfatiza Moisés (2007), e talvez por isso ela sempre acabe alçando vôo na direção da utopia.

Contudo, busco também mostrar a relevância que a poesia sempre usufruiu em práticas de ensino de língua e literatura ao longo da história. Pensando nisso, procurarei pontuar alguns momentos significativos, momentos de tradição e ruptura na história da literatura e de seu ensino, como a transição da literatura oral para a escrita, graças ao advento da imprensa no século XV, e mesmo a maior de todas as rupturas: o impacto da Revolução Industrial no final do século XVIII, época também em que a literatura se define enquanto tal, dissociada – se é que isso é possível – da filosofia. Um olhar diacrônico que investiga o papel da literatura e da poesia na educação até hoje.

Em seguida, focarei de um modo mais centrado o trabalho que se tem realizado atualmente com o texto poético na escola, de modo a analisar as propostas de ensino de literatura, bem como as dinâmicas de leitura e interpretação do texto poético em sala de aula por professores do Ensino Médio da rede pública e particular de ensino do estado de São Paulo. Esta investigação será realizada através de entrevistas com professores, as quais serão gravadas e transcritas e de onde selecionarei categorias para analisar.

Para tanto, dividi o corpo dessa dissertação em quatro capítulos, a saber: *Cap. I: Da Importância da Poesia*, no qual trouxe à tona a discussão de autores que defendem a leitura da poesia na sala de aula como um exercício ético, estético, cultural, humano, prazeroso e alegre; *Cap. II: Poesia na escola: da formação à marginalidade*, para o qual

busquei mostrar historicamente a poesia como elemento essencial de formação e selecionei momentos de ruptura que contribuíram para configurar e mudar, significativamente, a leitura da poesia na sociedade e na escola, colocando-a, por vezes, em posição marginal; *Cap. III: A voz dos professores de literatura*, onde procurei captar, do real, através de relatos orais de docentes, questões relevantes para discussão sobre o ensino de literatura e poesia na sala de aula; *Cap. IV: Das categorias emergentes: o que é o poético e o ensino-aprendizagem da poesia*, no qual procurei discutir o conceito de poesia, bem como o ensino de literatura e poesia na escola do século XXI, isto é, como a poesia aparece atualmente nos currículos escolares, como se dá a leitura poética hoje, como é a receptividade dos alunos; sempre articulando essas discussões com os depoimentos dos professores de literatura por mim entrevistados. Para finalizar, procurei tecer considerações apontando para a necessidade de que o tema continue a ser pesquisado, discutido e analisado, dada sua riqueza e contribuição para a educação.

CAP. I: DA IMPORTÂNCIA DA POESIA.

Liberdade

*“Ai que prazer
Não cumprir um dever,
Ter um livro para ler
E não o fazer!
Ler é maçada,
Estudar é nada,
O sol doira
Sem literatura.
(...)”*

*Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.
(...)”*

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol, que peca
Só quando, em vez de criar, seca.*

*O mais que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças
Nem consta que tivesse biblioteca...”*

(Fernando Pessoa)¹

1.1 – A poesia como atitude anárquica.

O poema de Fernando Pessoa funciona como uma provocação para nós leitores, sobretudo para os alunos, quando o poeta, numa atitude irônica e inesperada, deseja absoluta liberdade – ou como diria nosso Manuel Bandeira, uma total “Libertinagem” – ao afirmar que “ler é maçada” ou que “estudar é nada”, que o mundo existe indiferente à literatura; ou até mesmo ao definir os livros como simples e descartáveis “papéis pintados com tinta”. Os alunos vibram com essas constatações e se identificam com a ousadia e rebeldia do poeta, concordando plenamente com o mesmo. Entretanto, o próprio Pessoa lembra que “grande é a poesia”. Queiram ou não, os alunos, assim como os leitores de modo geral, rendem-se então ao texto poético.

Ao afirmar isso, é como se Pessoa colocasse a poesia em um lugar privilegiado, de destaque, transcendência talvez, além de qualquer leitura, de qualquer estudo, de qualquer livro ou mesmo literatura. Eis a importância que se pretende dar à poesia nesse

¹ PESSOA, Fernando. “Cancioneiro”. In: *Obra Poética – em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1994, p.188.

capítulo, ressaltando – como fez Pessoa – o seu caráter potencialmente modernista, irreverente, libertário.

Como aponta Moisés (2007), a poesia é, intrinsecamente, um ato de insubmissão. Segundo o autor, toda poesia é, genuinamente, subversiva. Trata-se de uma atitude de revolta, de desolação do poeta diante do mundo. A poesia torna-se, nesse sentido, a voz da urgência, da indignação e da rebeldia; daí a designação “poesia de protesto” ou “de resistência” que alguns textos hoje recebem. O autor é enfático, mas nem toda poesia apresenta esse tom, além do que, faz-se necessário lembrar que esta poesia à qual ele se refere é a poesia moderna, cuja inspiração e elaboração se deram “na desgraça”; diferentemente da palavra poética da Antigüidade, construída pelos poetas inspirados “na graça” – como constataremos no segundo capítulo.

No entanto, Moisés (2007) dá continuidade ao paralelo histórico ao afirmar que esta insubmissão acompanha a figura do poeta há tempos. É parte para sua argumentação. De acordo com o que contextualiza, na República de Platão – apresentação de um Estado ideal, onde Justiça e Verdade eram indissociáveis – cabia somente aos filósofos o governo, assegurando assim a firmeza e temperança desses valores. Nesta concepção ideal e harmoniosa, cada cidadão seria capaz de ocupar sua função própria, em seu devido lugar, dando o melhor de si para o bem comum. Os filósofos eram os que tinham acesso ao conhecimento, por isso lhes cabia definir as regras a serem cumpridas pelos demais cidadãos.

Eis que surge uma hierarquia, exemplifica Moisés (2007), na qual havia cidadãos encarregados de serviços mais humildes e outros no encaixe de funções mais elevadas. A sociedade perfeita idealizada por Platão, arquitetada sobre a trilogia ordem-estabilidade-segurança mostrou-se, no entanto, incompatível com a idéia de liberdade e de indivíduos com livre escolha. “Utopia e liberdade são inconciliáveis” (*Ibid.*, p. 32), uma vez que os sábios governantes da República ideal impõem aquilo que consideram melhor para os cidadãos, vedando-lhes assim, o avanço, o conhecimento e a liberdade.

E dentro desse contexto, que papel coube aos poetas e à poesia? Platão optou por desterrar o poeta e colecionou argumentos contra a poesia. Primeiro teceu elogios a Homero e seu canto – arte sublime apreciada pelos cidadãos atenienses. Em seguida, acusou o poeta de lidar com a imitação da imitação, afastando-se, portanto, da Verdade.

Homero, Hesíodo e os demais poetas eram exímios imitadores, o que tornava sua arte tão persuasiva e convincente quanto a Verdade do filósofo. Logo, deveriam ser execrados.

Marrou (1990) também pontua esse momento de ruptura, ao afirmar que Platão condenou os poetas por criarem mitos, apresentarem divindades e heróis que são mentiras, imagens falaciosas, portanto, indignas de perfeição. A arte poética, repassada de ilusão, é perniciosa por ser contrária à Verdade, por desviar o espírito de seu fim, que é a conquista da ciência racional. Desse modo, Platão opôs-se a toda base da educação antiga, que se situava em Homero, e ainda levantou uma questão que até hoje intriga a consciência de muitos educadores: o ensino deve voltar-se às letras ou às ciências?

A civilização antiga não aderiu totalmente à condenação de Homero, a crítica de Platão não foi suficiente para bani-lo da cidade, mas a idéia se infiltrou. Tampouco aceitou facilmente as soluções radicais do filósofo, que eram: “submeter os textos poéticos a uma severa censura, expurgá-los, corrigi-los, ainda que para isto fosse necessário reescrevê-los!” (MARROU, 1990, p. 119).

Aliás, adverte o autor, o próprio Platão depôs contra si, já que seus *Diálogos* são quase um modelo de poesia magnífica, na qual ele se utiliza de procedimentos da arte e da persuasão, promovendo um encantamento mágico. O filósofo grego tinha consciência de que “nós somos todos poetas”. Ele que havia se nutrido e se beneficiado do ensino tradicional dos poetas: sua pena se valeu de Homero, dos líricos e dos trágicos para exprimir seu pensamento.

De acordo com a lógica de Platão, o ouvinte deixava-se levar pela intensa emoção da poesia e se deixava persuadir pelo poeta, o que resultava na debilitação do caráter e da vontade, fatores imprescindíveis à manutenção da Verdade comum, da Justiça e da Felicidade na Urbe perfeita. A poesia promovia no ouvinte a confusão dos retos valores, não restava então, outra alternativa ao filósofo senão banir o poeta, enxotá-lo de vez da República, pois o poeta passou a ser considerado um peso morto, já que não ocupava nenhuma função, não produzia nada, apenas suas “inúteis” imitações de imitações. A poesia, embora bastante apreciada, nada tinha a acrescentar à manutenção da Justiça e à consecução da Felicidade. A conclusão é assim sintetizada por Moisés (2007):

O encantamento, o poder de sedução e a força persuasiva da fantasia poética tendem a se transformar em “modelos”, que o ouvinte busca imitar. Ora, tomada dessa forma pelo cidadão comum, como fonte de “exemplos” e ensinamentos (falsos e impuros, já se vê: imitação da imitação), a poesia representará verdadeiro foco de deseducação. Mais do que peso morto, a poesia é uma séria ameaça à ordem e à estabilidade da República. O poeta, em suma, é expulso não por ser inútil ou incapaz, mas por ser perigoso. (MOISÉS, 2007, p. 35).

Em tempos de Platão, a poesia não tinha somente o papel de comover e entreter, tinha também a função de educar, construir conhecimento, não através de mera transmissão, mas ensinando “um novo modo de ver”, na proposição “a poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez”. A poesia era, portanto, segundo a lógica do filósofo, perigosa, capaz de desestabilizar uma sociedade bem planejada, afetar a organização geral da Urbe. Uma vez reconhecido o seu poderio, era preciso, pois, expulsar o poeta da Cidade perfeita.

Este argumento cético e pragmático tornou-se homogêneo e atemporal, já que ainda hoje, no mundo contemporâneo globalizado, que só se preocupa com o lucro, com a produtividade e com o consumo, ocupar-se com a poesia significa para muitos perder tempo e, dentro da lógica capitalista, tempo é dinheiro. Dentro dessa concepção moderna, a poesia torna-se, pois, uma forma de linguagem “insubmissa”, “libertária”, “revolucionária”, “anárquica”, “a voz dissonante”, uma vez que nega a lógica do sistema. E o poeta continua sendo – permitam-me que a analogia atravesse os séculos – “perigoso”, “desestabilizador”, um “anarquista”, talvez.

Pound (1991) também nos adverte para essa questão. Este autor reconhece como a boa literatura pode inquietar uma sociedade, que a considera “perigosa”, “caótica”, “subversiva”. Nesse sentido, acusa-a duramente “e o fazem por estupidez puramente simiesca e suína, por incapacidade de compreender a função das letras”. (POUND, 1991, p. 32). Resgatemos também o que foi dito na Introdução, quando a poesia foi chamada de “antipedagógica” por despertar o nosso olhar para o conhecimento do novo (“a poesia ensina a ver como se víssemos pela primeira vez”), percorrendo um movimento contrário ao proposto pelo conhecimento científico, institucionalizado. Os versos da epígrafe de Pessoa fazem eco.

A atitude de Platão ao desterrar os poetas da República demonstrou que a Cidade perfeita exige a cessação de mudanças e transformações, já que a sociedade tomada por

ele como ideal só é concebível dentro dos limites. Nesse sentido, nega a História, que se interrompe e estagna, tornando-se sempre igual a si mesma. Para o filósofo, apenas o que é imutável é cognoscível, mas o que é imutável não é histórico; daí a negação da História.

Para ele, a Perfeição estava na estabilidade e na imobilidade, portanto, na negação da História. O grande inimigo da Perfeição seria a poesia, tomada enquanto afirmação da História, uma vez que aposta nas incessantes transformações. Dentro desta lógica, ser poeta é ser insubmisso, é saber lidar com a variedade e o dinamismo de suas imitações. Moisés (2007) retoma o que foi dito e define o papel da poesia:

A poesia nos ensina, portanto, a subverter permanentemente o já visto, no encaço da renovação e do aperfeiçoamento ilimitado, em eterno confronto com o simulacro de “perfeição” imposto pela idéia sectária e utilitarista de uma sociedade esvaziada de memória, consagrada ao consumo e à descartabilidade de todas as coisas. A História, enquanto este outro velho mito prevalecer, poderá confirmá-lo. (*Ibid.*, p. 38).

Um papel um tanto anárquico que a poesia e o poeta desde então assumiram na sociedade, contrariando assim Platão. Este espírito de insubmissão e irreverência não são adjetivos apenas aplicáveis aos modernos citados no início desse capítulo (Fernando Pessoa e Manuel Bandeira). Trata-se, sim, da essência da poesia moderna que – mais uma vez, como afirma Moisés (2007) – ensina-nos a “ver como se víssemos pela primeira vez”. Ou, como define Morin (2005) “O poeta possui uma competência total, multidimensional, que concerne à humanidade e à política, mas não pode se deixar submeter à organização política”. (MORIN, 2005, p. 39).

É por isso que defendo a importância da poesia, a relevância de se estudar literatura e poesia na escola. Uma visão talvez “romântica”, mas de quem enxerga (ou vê, de acordo com a proposição acima) a educação e o ensino como ações revolucionárias. No segundo capítulo, veremos historicamente, como a poesia se tornou este discurso que contraria a ordem capitalista, tal qual a consideram os autores acima citados.

1.2 – A poesia como um exercício ético e estético.

Nunes (1996), por sua vez, chama-nos a atenção a respeito da importância ética da leitura, do seu valor de descoberta e de renovação para a nossa experiência intelectual e moral. Para ele, “A prática da leitura seria um adestramento reflexivo, um exercício de

conhecimento do mundo, de nós mesmos e de outros” (NUNES, 1996, p.193). Trata-se de uma prática solitária, na qual “trava-se uma singular dialética entre nós mesmos e o texto. A experiência de leitura, particular e momentânea, reverte a favor da experiência da vida, geral e cumulativa” (*Ibid.*, p.194).

Os livros literários, principalmente, têm importância ética, pois somente a literatura pode transmitir o conhecimento do particular, do individual, da subjetividade, dos sentimentos. Nunes (1996) afirma que o que sabemos de nós mesmos e dos outros, dos sentimentos, como o amor e o ódio, da estima, do respeito de si próprio, do reconhecimento do sujeito humano, de sua liberdade ou de sua existência alienada, da compaixão e do sofrimento, são saberes que passam à linguagem na forma ficcional dos textos literários. Só conhecemos esses sentimentos éticos quando estes são transmitidos sob forma de linguagem, articulados à literatura.

Nesse sentido, acrescenta o autor, os textos poéticos merecem destaque, pois

abolem, destroem o mundo circundante, cotidiano, graças à função irrealizante da imaginação que os constrói. E prendem-nos na teia de sua linguagem, a que devem o poder de apelo estético que nos enleia; seduz-nos o mundo outro, irreal, neles configurado, a que aderimos por uma desejada suspensão da descrença [...]. (NUNES, 1996, p.197).

Já o leitor, destinatário do texto, é real e tem papel fundamental nessa dialética, pois é nele e por ele que o sentido do texto se efetua e a obra literária ganha vida própria, histórica, reavivada de tempos e em épocas diferentes. O leitor literário tem papel ativo porque, mais do que reavivar, é ele quem concretiza o sentido do texto, polifônico por excelência.

Sartre (1948, *apud* NUNES, 1996), em seu ensaio “O que é a literatura?” reforça a importância do papel ativo do leitor. Para o autor existencialista, a leitura é um ato concreto, em movimento, que como pião, dura tanto quanto a leitura pode durar. Na sua definição de leitura:

[...] Lendo, revê-se, espera-se. Prevê-se o fim da frase, a página seguinte; espera-se que elas confirmem ou informem essas previsões; a leitura se compõe de uma multidão de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e de decepções; os leitores estão sempre adiante das frases que lêem, num futuro somente provável, que se esboroa em parte e que se consolida em parte, à medida que progridem, recuando de uma página a outra e formando o horizonte móvel do texto literário. (*Ibid.*, p.199).

Desse modo, o texto não pode ser percebido de uma só vez, pois essa percepção é temporal, é um trabalho da imaginação, no qual o leitor preenche lacunas, os brancos, os pontos de indeterminação do texto, sem, contudo, jamais fechar o seu sentido quando o capta, sentido que outro leitor, mais tarde, captará com variações decorrentes de suas vivências próprias.

A leitura da obra, portanto, sempre se atualiza e promove a adesão (estética) ao mundo imaginário ali guardado. Se o sentido global desta é captado, significa que houve uma adesão estética, ou melhor, uma compreensão afetiva da mesma. Dá-se, então, o sentimento de prazer ou de satisfação, o efeito catártico. “Não há envolvimento estético sem *katharsis*²”. (*Ibid.*, p.200).

Em outras palavras, o prazer da leitura, o efeito catártico que ela provoca está associado à sua compreensão, que é afetiva. A leitura envolve prazer e isso está diretamente associado à compreensão do que se lê. Borges (1987) dizia aos seus alunos que um livro não deveria exigir esforço, caso não o compreendessem, deixassem de lado aquela leitura e procurassem outra, pois para ele a leitura é uma atividade criativa e,

² Designa-se por *katharsis* aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique. (Jauss, *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*; apud NUNES, 1996).

O conceito de *katharsis*, na tradição clássica se associava ao “belo”, ao sentido de “purificação que nos liberta através da experiência intensa de nossas paixões”, sentido este provocado pela arte, em especial, pela tragédia. De acordo com a *Poética*, de Aristóteles, o elemento fundamental da tragédia é o enredo, o *mythos*, que é imitação de uma ação cuja finalidade, o *telos*, é o efeito que produz, o *ergon*. Este *ergon* é a catarse, cujo efeito consiste na neutralização dos sentimentos excessivos – a *comiseração* e o *temor*. Bela e bem sucedida é a tragédia que provoca a “purificação” em seus espectadores que se identificam com as paixões das personagens. Uma segunda leitura de catarse, segundo Aristóteles, tem o mesmo sentido de purificação sofrida pelas paixões mesmas, representadas belamente e vistas como paixões dos outros, através do olhar frio de um espectador que se transforma em olho puro e desencarnado – mas que desfruta do texto que as encarna e não das paixões que experimenta. De um lado, uma estética dionisíaca; de outro, uma estética apolínea. Uma terceira leitura, muito moderna de Aristóteles, é quando o filósofo grego nos oferece uma semiologia da narratividade. Para ele, “o espetáculo trágico compreende a história, as personalidades, a elocução, o pensamento, o espetáculo e a música, porém, o mais importante destes elementos é a composição das ações. De fato, o fim da tragédia são os fatos e a narrativa” (ECO, Umberto. “A Poética e nós”. In: *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 224-225).

Contudo, o conceito de *katharsis* assume, na modernidade, outras diferentes concepções. Bertolt Brecht (1898-1956), por exemplo, entendia a catarse como um movimento político, revolucionário, pois, para ele, um texto, para ser catártico tinha que promover modificação, transformação do sujeito, não no sentido de purificação, libertação, mas de ação. Já Albert Camus (1913-1960), autor e filósofo do existencialismo francês, em *A Queda*, sugere a inversão da catarse: o texto deve promover o desmoroamento do leitor, deve afetá-lo não no sentido estético, mas no sentido negativo. Mais tarde, a psicanálise também mudou o sentido de catarse de “transformação” para “liberação da psique”.

sobretudo, prazerosa. Entretanto, Fontes (1999) adverte: “o prazer não implica facilidade, ele é trabalho e procura e construção” (*Ibid.*, p. 82). Aliás, acrescento, a leitura é um exercício tão árduo quanto o da escrita, já que são indissociáveis.

É este exercício de leitura prazerosa que a escola deveria proporcionar aos seus alunos, sem que, necessariamente, para isso crie uma “invenção instrumental metodológica capaz de gerar, na criança, o gosto pela palavra escrita”, como provoca Fontes (1999, p. 80). A escola pretendida aqui nesta dissertação é aquela que reivindica o direito ao prazer do texto, considerada, portanto, mais progressista, mais “esquerdista” – para usar o estereótipo, segundo o mesmo Fontes (*Ibid.*, p. 81). Aquela que, justamente, procura inovar e transformar a rotina dos velhos métodos de leitura, considerando o prazer como fruição “irresponsável” (o termo em aspas é sugestão do autor citado acima) de qualquer tipo de texto.

Não se trata de “obrigar” o aluno a ler esta ou aquela obra de um determinado autor selecionado pelo professor. Ou mesmo impor a leitura de determinado livro porque será cobrado em “prova”. Ou ainda – como ocorre freqüentemente na rotina escolar do Ensino Médio – fazer o aluno ler uma lista de obras literárias por que serão exigidas no vestibular, daí “a importância” (questionável) das mesmas. O texto literário não pode estar amarrado, única e exclusivamente, a um compromisso pedagógico, não tem esse objetivo. O que se defende aqui é que a leitura funcione como um “talismã” para o aluno e o seduza. E o professor pode (e deve) conduzi-lo a este prazer, a esta descoberta.

Barthes (2006) discute também com propriedade o prazer do texto e coloca o leitor em lugar privilegiado. Na linguagem psicanalítica do autor, o texto é um tagarela frígido, mas que deseja ser lido, quer seduzir seu leitor, quer procurá-lo onde quer que ele esteja e quer dragá-lo; constrói-se então, um espaço de *fruição*, um jogo dialético. A escritura é a ciência das fruições da linguagem, seu *kama-sutra*. No momento em que lê o texto e se debruça na sua linguagem, repleta de rupturas e colisões, sob a sua materialidade: a língua, seu léxico, sua métrica, sua prosódia; o leitor vive o instante insustentável, chega à fruição pela coabitação das linguagens, é o momento em que goza; eis o *prazer* do texto.

De volta a Nunes (1996), o fato é que, no momento da adesão (o prazer de si no prazer do outro) e da volta a si (liberdade estética da capacidade de julgar) é que a

experiência da leitura transita para a experiência comum do leitor. O movimento é de auto-reconhecimento: o leitor volta a si compreendendo o texto. Compreendendo o texto, compreende-se a si mesmo ou vice-versa. Compreender é compreender-se diante do texto. Trata-se de uma revelação de nós mesmos e do outro, fundamental para a ética da leitura. Essa revelação é confiada ao leitor, na medida em que o texto estimula a sua imaginação e ativa sua reflexão.

Candido (1995) também aponta nessa direção ao dizer que negar a fruição da literatura é negar a nossa humanidade, pois para ele, a literatura é uma necessidade universal, formadora da nossa personalidade, uma vez que dá forma aos nossos sentimentos e à visão de mundo; ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 1995, p. 249).

A leitura literária é, portanto, um exercício ético e estético, que, em hipótese alguma, pode ser descartado da sala de aula. Freire (1996) compartilha dessa idéia ao dizer que toda formação ética deve andar ao lado da estética. Para ele, decência e boniteza têm que dar as mãos, pois toda “prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. (FREIRE, 1996, p. 33).

1.3 – Leitura na escola em crise: o sucesso da literatura de massa.

Filipouski (2006) observa que – e já se tornou lugar comum tal afirmação – há uma crise da leitura na escola. O mercado editorial brasileiro tem consciência disso, por este motivo é que desde a década de 70 investe na produção da literatura infanto-juvenil. O brasileiro, em geral, lê pouco, embora já tenha lido muito menos, constata a autora. E a escola, cujo objetivo maior é ensinar a ler e despertar o gosto pela leitura, não tem obtido sucesso na sua função. Com a democratização do ensino, ampliou-se o acesso ao livro, principalmente o didático. A escola é responsável por boa parte das obras publicadas no país, no entanto, paradoxalmente, ela não forma leitores.

O perfil do leitor brasileiro é consequência do projeto pedagógico da escola, acusa Filipouski (2006) e, ao se aludir a uma crise, refere-se à limitação das competências leitoras desenvolvidas na escola. Entre as paredes da sala de aula, o aluno-leitor é levado

a refletir sobre o texto, inclusive o poético, sempre à espera de uma meta determinada, é estimulado a uma “*leitura apassivadora*”, repetitiva, ao invés da “*leitura ativa*”, questionadora, crítica, que valorize leitores como sujeitos cognoscíveis.

Rosenblatt (1994, *apud* GEBARA, 2002, p. 25) faz a mesma crítica, mudando apenas a nomenclatura. O autor chama de “*leitura eferente*”, a mais comumente praticada na escola, em que a atenção se dirige para o resíduo de leitura, privilegiando unicamente o cognitivo, uma busca de conteúdo, sem um fim em si mesmo. Basta analisar os materiais didáticos (livros e apostilas) adotados pelas escolas, os quais trazem vários exercícios de interpretação de textos, para constatar que é exatamente este tipo de leitura “*apassivadora*” ou “*eferente*” que se pretende.

Ao contrário desta, a “*leitura ativa*” de Filipouski (2006) é tratada por Rosenblatt (*Ibid.*, p. 25) de “*leitura estética*”, na qual a atenção está focalizada para a experiência vivida durante a leitura. Para o autor,

[...] os textos literários, [...] se revelam como objetos privilegiados para a leitura estética, pois o leitor tem de voltar sua atenção para uma série de elementos, tais como a seqüência de palavras, o som e o ritmo que elas trazem ao leitor, os contextos de uso dessas palavras, as sugestões conscientes ou não que elas promovem, os usos das estruturas tanto no âmbito comum quanto no literário, chegando até aos implícitos relacionados às sensações, às idéias, ao sentido e aos sentimentos. (*Ibid.*, p. 26).

Esta visão reforça a de Nunes (1996), abordado anteriormente, e é também endossada pela própria Gebara (2002) quando a autora fala da leitura estética referindo-se especificamente à poesia, pois segundo ela, “não há como chegar ao poema, se a atividade exercida pelo leitor não for estética. [...] que permita reconhecer esses elementos, processando-os num imbricamento do cognitivo e emotivo”. (*Ibid.*, p. 27).

Candido (1995) ratifica essa idéia ao considerar o plano estético decisivo à verdadeira produção literária. Segundo o crítico, em literatura, uma mensagem ética, política, religiosa, social só tem eficiência quando reduzida à forma ordenadora, à estrutura literária, ou seja, sua validade depende da forma que lhes dá existência. O efeito literário se dá através da organização da palavra, em seguida, dá-se a organização do mundo. A mensagem é inseparável do código, mas este é condição que assegura o seu efeito. Para o autor, o conteúdo só atua por causa da forma, e esta é capaz de humanizar, pois dá coerência mental, ordena o material bruto, faz superar o caos interior que a

mensagem provoca no leitor, uma vez que arranja as palavras propondo um sentido ao texto.

Sabe-se, continua Filipouski (2006), que um texto pode produzir significados, alterar significados ou produzir e alterá-los simultaneamente, possibilitando envolvimento afetivo e experiência estética, como constatou Nunes (1996). Cabe ao leitor não agir apenas como um mero decodificador de sentido, mas sim saber relacionar o significado ao contexto de produção do texto e mobilizar toda a sua condição de interagir criativamente com o texto na leitura literária.

Filipouski (2006) critica que, ao ensinar a ler, a escola nem sempre está atenta à multiplicidade dos sentidos do ler (a polifonia também abordada por Nunes, 1996). A seleção de textos e as propostas de leitura não oferecem oportunidade de vivência e formação significativas que estimulem a criatividade do leitor crítico e ampliam a sua compreensão de mundo. A escola estimula a passividade, o leitor obediente, que responde a questionários limitados a fatos e significados de senso comum. Limita o ler ao decodificar, reduzindo assim o sentido da leitura literária. A atividade escolar pasteuriza a literatura e a reduz a um pragmatismo, transformando a leitura em aprendizagem programática de decodificação de sinais e repetição do lido.

Segundo a autora, se a escola dá ao estudante a capacidade de ler, ou seja, se ela é responsável pela sua alfabetização, é responsável também por estimulá-lo à leitura literária, através da qual o leitor viverá experiências estéticas. No entanto, o que se vê é que os textos chegam aos alunos de forma fragmentada e quase sempre a escolha destes é feita por intermediação do professor. O que se faz é uma “mecanização da experiência de leitura” quando se submete o texto a uma “camisa de força” de um questionário padrão em que há sempre uma só resposta correta, de preferência, aquela cujo sentido é desejado pelo professor. Assim sendo, o ensino vulgar da leitura pressupõe que o prazer consiste na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, o que reduz o valor polissêmico da literatura.

Tal situação gera no estudante uma rejeição ao ato de ler ou simplesmente a adoção de uma atitude subserviente, quando não hipócrita, de ler. Noto que, muitas vezes, os alunos se propõem a ler o livro indicado pela escola, mas desistem antes de chegar à metade, simplesmente porque não o compreendem; na verdade, não foram

ensinados a entendê-lo, já que foram acostumados, pela própria escola, a uma leitura “mastigada”, “passiva”. Por isso muitos jovens chegam hoje à universidade tendo lido apenas resumos de obras literárias, do que, de certa forma, tenho sido testemunha.

É justamente devido a esse modo passivo de ler, observa Filipouski (2006), que prolifera o sucesso da literatura de massa, cujos livros têm enredos absolutamente previsíveis; ou da literatura de auto-ajuda, com seus manuais para uma vida prática e feliz. Livros estes que têm ocupado quase sempre os primeiros lugares na lista dos dez mais vendidos e fazem sucesso, pois servem como sedativos para o leitor do mundo contemporâneo. São livros necessários ao leitor-consumidor de hoje, no entanto, cabe à escola dar acesso a outro tipo de literatura: aos clássicos, à obra-prima, à arte, à cultura erudita.

Já os investimentos nas publicações de textos mais exigentes, como é o caso da poesia, dificilmente ocorrem. Os leitores da literatura de consumo não têm senso crítico, são recebedores, reprodutores, passivos, e obedecem docilmente às máximas ensinadas pelos livros de auto-ajuda, ou seja, agem exatamente como foram ensinados a interagir com os textos escolares.

Barthes (2006), por sua vez, chama essa cultura de massa de pequeno-burguesa e explica o fenômeno do sucesso da literatura de massa ao dizer que se trata de uma linguagem encrática, ou seja, que se produz e se espalha sob a proteção do poder. Para o crítico, trata-se de uma linguagem de repetição: “repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, a obliteração das contradições, mas variam-se as formas superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, ocorrências diversas, mas é sempre o mesmo sentido”. (BARTHES, 2006, p. 51).

Essa cultura de massa conta com as instituições oficiais de linguagem que são máquinas repisadoras: a escola, o esporte, a publicidade, a obra de massa, a canção, a informação etc, redizem sempre a mesma estrutura, o mesmo sentido, as mesmas palavras amiúde; enfim, uma literatura de massa que até provoca prazer no leitor, mas não há fruição, visto que para esta ocorrer, é necessário o novo, o arrebatamento marginal, excêntrico, rumo ao “Novo” – conclui Barthes. (*Ibid.*, p. 50).

Se por um lado a escola tem sido negligente na formação de leitores críticos, por outro lado, tem sido eficiente na formação de consumidores da literatura de massa, funcionando, desse modo, a serviço do mercado capitalista. É preciso preparar os educadores para alterar o estado atual de coisas, adverte-nos Filipouski (2006). Para tanto, a escola deve considerar a contribuição da teoria literária, através da estética da recepção, a qual privilegia o leitor e valoriza o potencial comunicativo da obra.

1.4 – Por que ler os clássicos.

Calvino (1993) defende essa necessidade de a escola resgatar a leitura dos clássicos. O autor considera uma obrigação da escola oferecer instrumentos ao aluno, fazendo-o conhecer bem ou mal um certo número de clássicos, dentre os quais poderá, mais tarde, escolher “os seus clássicos”. E aponta para quatorze definições do que seriam os clássicos, defendendo o por quê lê-los.

Em primeiro lugar, Calvino (1993) define os clássicos como “aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”. (*Ibid.*, p. 9). Uma afirmação que ainda não cabe à juventude, idade do primeiro encontro com o mundo e com os clássicos. Entretanto, reconhece que o ato de ler para a juventude é uma experiência tão saborosa quanto outra experiência qualquer da idade, pois se trata de descoberta. Só não é um prazer extraordinário como o da leitura na idade madura, quando é possível apreciar os detalhes, níveis e significados a mais.

É nesse sentido que se constrói a segunda definição do autor:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. (CALVINO, 1993, p. 10).

As leituras da juventude são, de fato, pouco profícuas, dada a impaciência, a distração e até mesmo a inexperiência de instruções para o uso e a própria inexperiência da vida. No entanto, são formativas, fornecem modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza etc, que valem para as experiências futuras. Ao reler o livro na idade madura, o leitor pode reencontrar algo que já faça parte de seus mecanismos interiores, mas que havia

esquecido e, graças à releitura da obra, conseguiu recapitular. Há uma força particular na obra que deixa sempre sua semente – enfatiza o autor italiano.

Sinto-me mais uma vez acolhida pelas palavras de Calvino (1993), pois, como professora de literatura, constato a dificuldade dos alunos em ler Gil Vicente, Camões, José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Euclides da Cunha, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos e João Guimarães Rosa – só para citar alguns clássicos canônicos estudados na escola ao longo do Ensino Médio – o que é absolutamente compreensível. Ao ler estes clássicos, os alunos (entre 15 e 18 anos) têm que se reportar para uma outra época, cujos modelos, valores e linguagens estão distantes de sua realidade. A inexperiência desses leitores jovens justifica o impasse.

A terceira definição conta com uma revisitação, na vida adulta, das leituras mais importantes da juventude, já que “os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas obras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual”. (*Ibid.*, p.11). Do mesmo modo que os leitores mudam, amadurecem, os livros também mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente. E o reencontro é um acontecimento novo.

A quarta definição de Calvino (1993) vem acompanhada da quinta, sexta e sétima definições, a saber:

4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. 5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. 6. Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. 7. Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (*Ibid.*, p. 11).

O autor ainda ressalta que muito mais importante que ler a crítica ou os comentários e as interpretações que fizeram do clássico, é dedicar-se à leitura do clássico em si, pois só ele pode nos oferecer alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Eis a sua oitava definição: “Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe”. (*Ibid.*, p. 12).

Este foi um problema que experimentei ao longo da minha graduação em Letras (no IEL, UNICAMP), quando os professores exigiam mais leituras de crítica e teoria

literárias que da própria literatura em si. Hoje, como docente da área, percebo que a escola, em especial, durante o Ensino Médio, segue o mesmo movimento da academia: fala-se dos autores, das obras, dos estilos formais e temáticos desses autores, da linguagem, faz-se a contextualização histórica, caracteriza-se a escola literária, mas se esquece de privilegiar e promover a leitura em si, pura e simplesmente, a leitura desses clássicos.

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas por amor – Barthes (2006) diria “por prazer”. Exceto na escola quando adquirem a obrigatoriedade – nesse sentido a escola funciona como “castradora” na linguagem barthesiana. Os clássicos, continua Calvino (1993), não necessariamente ensinam algo novo, às vezes descobrimos neles algo que sempre soubemos, mas que desconhecíamos que eles nos disseram pela primeira vez. Entretanto, até mesmo essa descoberta é capaz de nos transmitir satisfação e surpresa. De tudo isso, a nona definição do autor: “Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. (*Ibid.*, p. 12).

Calvino (1993) reconhece também que apenas depois de muitas leituras desinteressadas é que pode acontecer de o leitor se deparar com aquele que se torna “o seu” livro, “o seu” clássico preferido – como costumamos dizer, “o seu livro de cabeceira” – por uma questão de identificação absoluta. Tem-se então a décima definição: “Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs”. (*Ibid.*, p. 13).

Contudo, o clássico pode estabelecer uma relação de oposição e de antítese. O que determinado autor pensa e escreve é respeitável, mas pode provocar no leitor um desejo de contradizê-lo, questioná-lo, criticá-lo. Não deixa de ser um clássico, deve-se incluí-lo na estante, mas não necessariamente concordar com ele. Esta é a idéia da décima primeira definição: “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele”. (*Ibid.*, p. 13).

O termo clássico usado por Calvino (1993) vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna, desde que tenha um lugar próprio na cultura. Ao apropriar-se do termo, o autor não pretende fazer distinções de antigüidade, de estilo ou de autoridade.

Sua décima segunda definição aponta para isso: “Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia”. (*Ibid.*, p. 14).

Outra questão a que o autor alude e que toca exatamente no que Filipouski (2006) discutia acerca da crise da leitura e do sucesso da literatura de massa, é por que ler os clássicos se há outras leituras mais afinadas com a compreensão do nosso tempo? Ou ainda, onde encontrar tempo e comodidade intelectual para ler os clássicos, tão esmagados que somos pelo papel impresso da atualidade? Calvino parece nos tranquilizar dando-nos a receita:

Para poder ler os clássicos, temos de definir “de onde” eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal. Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem. (*Ibid.*, p. 14-15).

Não que isso aconteça de forma tão equilibrada e calma, mas já é suficiente que se perceba a presença distante dos clássicos, fora do espaço invadido pelas notícias de jornal ou pelo volume da televisão. O autor acrescenta, então, suas duas últimas definições de clássico:

13. É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo. 14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. (*Ibid.*, p. 15).

Ler os clássicos é se contrapor ao ritmo agitado de vida que temos, é estar em oposição ao ecletismo de nossa cultura atual. Por outro lado, reconhece Calvino (1993), os clássicos servem para entender quem somos e onde chegamos, por isso cada um de nós deve montar a biblioteca que nos convier, incluindo metade dos livros que já lemos ou que contaram para nós e metade daqueles livros que pretendemos ler e que possamos vir a contar. O velho e o novo preenchem as prateleiras à nossa disposição. Como argumento final, o autor conclui que: “ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos”. (*Ibid.*, p. 16).

Pound (1991) também faz questão de frisar a sua preferência pelos clássicos e se refere a esse tipo de literatura como “boa arte”, “grande literatura”, “obra-prima”. Uma grande arte é resultado de uma força e percepção excepcionais. O autor reconhece o valor ético (moral) e estético (beleza) da mesma, no entanto admite – em tom mais

incisivo que o de Calvino – que “será um tolo se ler os clássicos porque lhe disseram que o fizesse e não porque os aprecie [...] Se há um lugar em que é estúpido fingir é diante de uma obra de arte”. (POUND, 1991, p. 63-64).

Para o autor, a opção de ler ou não os clássicos deve partir do leitor, pois não faz sentido obrigá-lo a gostar daquilo que não lhe for naturalmente querido. É bom deixar claro que toda a discussão sobre o ensino de literatura e poesia que se faz nesta dissertação opta pela preferência aos clássicos, de acordo com Pound (1991) e Calvino (1993). Considero que é desafio da escola e do professor despertar o interesse e a alegria do aluno pela obra-prima, como sugere Snyder (1993) e oferecer-lhe uma literatura como forma de prazer, como propõe Barthes (2006).

1.5 – A estética da recepção privilegia o leitor.

Voltemos agora à Filipouski (2006) e à discussão acerca da importância ao leitor. O estudo sobre a literatura deixa de tratar a obra como um organismo fechado e destaca seu potencial comunicativo, sua função social, além de seu caráter estético. A estética da recepção destaca a relação produtor-obra-leitor e amplia o significado de literatura: mais do que simplesmente representativa da realidade, a obra literária transforma-se na mediadora entre o mundo real e a consciência de quem a recebe.

Essa relação repercute no produtor, interferindo, modificando e estimulando-o na sua criação. Este, ao tentar estabelecer o equilíbrio entre o indivíduo e o contexto, desenvolve a criatividade, que ficcionalmente, não tem compromisso com a lógica da existência cotidiana. A maneira como cada produtor se relaciona com seu contexto é determinante do potencial de criatividade da literatura, “propiciando à obra demonstrar sua função social pela transgressão das normas vigentes ou por seu caráter representativo, subordinado aos interesses dominantes”. (FILIPOUSKI, 2006, p. 336).

Mais uma vez é o leitor a peça chave da comunicação literária, pois age como ser vivo inserido num contexto que lhe atribui ou não poder e ele pode, por sua vez, ser ou não resistente às idéias apresentadas no texto que lê, completando o destino da obra através da leitura. O leitor é, nesse sentido, sujeito tanto quanto produtor do texto, é consumidor e produtor da comunicação. A relação texto-leitor é, pois, potencialmente dialógica – como diria Bakhtin – já que exige do leitor muito mais do que a simples

decodificação de sinais. Dependendo do grau de envolvimento entre leitor e produtor, a significação da obra pode atingir níveis mais ou menos superficiais. De acordo com a autora:

Pela leitura, o sujeito entra em contato com uma visão de mundo, libera suas emoções, é estimulado a criar o não-dito, formalizando, a seu modo, uma resposta ao estímulo que a obra ofereceu a partir de seu horizonte de experiências. (*Ibid.*, p.336).

No caso dos textos líricos, poéticos – os quais, sobretudo, são os que interessam a esta dissertação – a expressão do eu-lírico pode estimular ou frustrar a intenção participativa do leitor, que poderá se solidarizar ou se opor à visão de mundo do eu lírico, do que depende a interação estética que a poesia provoca.

Filipouski (2006) explica que eu-lírico e leitor formam uma unidade de sentido, uma vez que, ao se debruçarem sobre uma mesma experiência, projetam, por meio de sensibilidade estética, perguntas e respostas que concretizam a interação entre eles e com o contexto aludido pela leitura do poema. Durante o ato da leitura, o leitor completa os vazios do texto com a sua experiência e capacidade de simbolização, mobiliza sua história de leituras para estabelecer relações com o contexto e com outros textos, constrói conhecimentos e aproveita esteticamente o exercício da leitura.

A existência de vazios na obra lírica pressupõe que o produtor do texto (o poeta) e seu codificador (o leitor) mantêm, primeiramente, uma relação assimétrica quanto ao saber. Esta relação tenderá ao equilíbrio à medida que o leitor for estimulado a preencher as indeterminações da leitura de maneira que, a partir de suas vivências, recrie referenciais de mundo que o afirmem como sujeito diante do texto.

Desse modo, na interação dialogística proposta pela leitura, tanto maior será a simetria quanto mais o leitor aceitar os desafios propostos pelo texto poético e colaborar, tendo em vista seu repertório, para a realização de uma leitura crítica de mundo. Essa atitude não significa sujeitar-se ao texto lido, mas ao contrário, aponta para a possibilidade de interação, através da fruição estética, pelo estranhamento provocado pela leitura ou pela reflexão sobre as relações possíveis do texto com o contexto e seu universo de experiências individuais e sociais.

É por isso que o professor, na escola, tem responsabilidade grande ao selecionar textos, pois estes devem favorecer a interação com o leitor, assim como sua participação crítica pelo preenchimento dos vazios que possam conter. O exercício com a lírica é, portanto, desafiador não apenas ao aluno – observa Filipouski (2006) – como também ao professor, pois a sua compreensão não se satisfaz apenas denotativamente. O gênero lírico não se reduz a uma leitura domesticadora, mas remete à multissignificação, à pluralidade de sentidos, apoiando-se em aspectos da subjetividade do produtor e do leitor, sem, contudo, se reduzir a eles.

O poema mobiliza o contexto, motivador de experiências individuais, constrói saberes sobre o mundo, levando à reflexão e à abstração a partir da experiência estética vivida. Mais do que isso, a lírica demanda problematizar o que é lido a partir da compreensão de que o eu lírico fala do mundo através da sua sensibilidade. Trata-se de uma experiência filtrada pela emoção do eu-lírico e pela leitura crítica que o leitor faz dela.

Contudo, constata Filipouski (2006), a poesia é, muitas vezes, mal compreendida na escola. Esta, por sua vez, promove apenas o “entender o poema”, o que pode gerar uma desestabilização nas relações entre professor e aluno, uma vez que a poesia propicia um “vale tudo” de respostas bem diferentes daquelas outrora amarradas aos questionários decodificadores. Apesar desse caos, a autora conclui o seu texto em defesa absoluta – da qual compartilho – do ensino da poesia na escola:

[a poesia] é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem. (*Ibid.*, p. 338).

1.6 – Alegria escolar através da cultura.

Em se tratando de criticar a escola, Snyders (1993) traz relevante contribuição ao fazer um diagnóstico de como a escola tem se tornado o lugar da não alegria, do tédio, do medo, das obrigações, da burocracia, dos castigos, da submissão, do aborrecimento, das avaliações, das proibições. É como nos coloca o autor: “[...] a alegria começa onde a escola termina; pode-se fazer o que se quiser, como se quiser, não há mais sanções”. (SNYDERS, 1993, p. 14). E os alunos guardam até mesmo rancor contra a escola, ou pior ainda, resignam-se docemente à monotonia da mesma, “esperando que ela termine ao fim de cada dia, ao fim de cada ano, ao fim da juventude”. (*Ibid.*, p. 14)

As práticas escolares passaram a ser um “dever” desprovidas de qualquer “prazer”. Nesse sentido, ganharam uma conotação religiosa, segundo a qual, o que é agradável, prazeroso, é pecaminoso, ao passo que o dever, a obrigação, sob a ótica da ética cristã, é o que beneficia a todos os alunos. Desse modo, a escola conduz os alunos para os castigos e temores, caso ajam como “pecadores”; ou para a submissão, dando-lhes a paciência de Jó para aceitar e suportar o tédio.

Dentro desse contexto, convivem professores e alunos, constata Snyders (1993), em condições lastimáveis, com classes superlotadas, inadequações, cansaço, angústias... Se pudessem ao menos sentir algum prazer, tanto melhor. Segundo o autor, “Somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade”. (*Ibid.*, p. 27). Afinal de contas, as duas funções da escola são: preparar o futuro do aluno e garantir-lhe as alegrias presentes durante os anos de sua escolaridade.

O problema é que a escola só se preocupa em prepará-lo para o futuro “promissor”, fazendo-o adiar os prazeres imediatos em nome do dever, pois só assim terá sucesso a longo prazo. Ledo engano. Bem sabemos o quanto o sucesso profissional muitas vezes independe do fato de ter sido bom aluno, de ter estudado e se dedicado às obrigações escolares.

A escola deveria, portanto, despertar nos alunos o prazer presente, e tal como sugere Barthes (2006), fazer dos livros verdadeiros objetos ditos “eróticos”, que despertam “Desejo” através da expectativa, da preparação, da escalada que provocam; é nesse sentido que se tornam “excitantes”. A escola deve apresentar-lhes o texto de prazer, de devir, onde tudo é plural. (BARTHES, 2006, p. 40 e 68).

Porém, na escola, os instrumentos, os métodos e os hábitos são quase sempre destinados essencialmente a servir ao “mais tarde”. Percebo isso diariamente, no discurso dos professores quando ensinam e querem a atenção e interesse dos alunos, argumentam no sentido de que aquela matéria, no meu caso, aquele livro, é importante porque cai no vestibular, ou é importante porque no futuro esse conhecimento, seja ele, cultural, técnico ou científico fará a diferença.

Para Snyders (1993), é necessário centrar-se nas alegrias do agora, dar espaço pleno às alegrias do presente, bem como não separar a alegria do aluno da alegria do jovem, da alegria do ser jovem. Enfim, a escola deve ser um lugar de alegria para alunos e também para professores.

O autor chama de alegria propriamente escolar, a alegria de esperar o que constitui propriedade característica da escola:

a convivência com a “cultura cultivada” que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, pelas grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis. Alegria cultural, alegria cultural escolar... (SNYDERS, 1993, p. 32).

Ou seja, a escola dever proporcionar alegria através da cultura. Mas não em qualquer cultura, pois existem aquelas cujas ideologias estão a serviço das classes dominantes e aquelas onde encontramos fragmentos de cultura dominante. Não se trata de buscar a cultura como forma de evasão, esquecimento, isolamento e refúgio em um mundo etéreo, nem de buscar a cultura do lazer (na televisão, nos esportes, nas férias), da qual a sociedade de consumo hoje tanto necessita; entretanto, é preciso que a escola encaminhe a alegria cultural em direção à obra-prima.

De acordo com Snyders (1993), não se deve depreciar ou desprezar a sabedoria da criança e do adolescente, que trazem consigo bagagem cultural à escola – como aliás, costumam fazer alguns professores adultos – , tampouco supervalorizá-la em tom de nostalgia, como fazem alguns romances românticos; deve-se sim ensiná-los a cultura adulta e escolar. Como diz o autor,

A vocação da escola é ser uma ponte entre as pessoas e a participação na cultura: local de apropriação cultural, superação rumo à alegria cultural através da vivência de certas condições de comunicação, de adaptação e de apoio de pessoa a pessoa. (*Ibid.*, p. 90).

O papel do professor é, por sua vez, conduzir o aluno para esse progresso cultural, pois através da amizade, da companhia e até mesmo do amor por um homem de cultura, o aluno terá acesso à cultura. Vê-se, pois, que a relação entre educadores e educandos é afetiva e de progresso na conquista da cultura, o que afirma a idéia de que o elemento intelectual está apto a se unir aos elementos de sentimento, isto é, o afetivo dá acesso ao intelectual e essa relação escolar é capaz de proporcionar alegria. A escola torna-se então, um lugar privilegiado para a reconciliação entre o conhecimento e o amor.

Se todo conhecimento é trazido para o aluno pelo afetivo, a poesia é uma área do conhecimento em vantagem, já que está mais diretamente ligada ao afetivo, desde que o aluno aprenda bem o que realmente o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que saiba criar afinidades, despertando-lhe um interesse afetivo, prazeroso, amoroso pelo texto poético. Eis o desafio.

Snyders (1993) defende que se ensine aos alunos o “amor” à poesia, despertando-lhes a atenção não apenas às regras de composição de um texto poético, mas ao que a poesia tem a nos dizer no campo afetivo, do sentimento, da alma. Desse modo, os alunos aprendem poesia amando-as. O autor aposta nessa relação ao dizer que “um professor lê poemas a seus alunos, fala dos autores, encontrando sempre o tom adequado: então eles vivem”. (*Ibid.*, p. 114).

É o aluno que dá vida à obra, dá sua vida à obra, e essa interpretação pessoal é que constitui a sua autonomia. Primeiramente, os alunos representam a sua maneira, inimitável, seja um teorema matemático, sejam as estrofes de um poema, mais tarde chegam a um “olhar produtivo”, através do qual tornam-se capazes de associar a sua própria experiência a do autor, compará-la, assimilá-la, opor-se a ela.

Nesse sentido, o aluno não se limita a ser um simples consumidor da obra, mas ele a prolonga, enriquece-a, apresenta-lhe algo, faz nascer nela ecos outrora inexistentes. Esta autonomia com as criações é condição para que a criatividade do aluno alce vôo e o mesmo ultrapasse, liberte-se das combinações estereotipadas à sua volta. Esse movimento de interpretação causa-lhe alegria, já que ele deixa de ser submisso e dominado para conciliar em si uma parcela de sujeito autônomo e uma parcela de herança recebida.

Em especial, Snyders (1993) fala do trabalho da escola para com a língua. A linguagem escolar é diferente daquela utilizada na família ou nas ruas, por exemplo, porque ela visa ao conceito, à abstração, ao refinamento, tanto científico como literário. É preciso fazer de tudo para que os alunos sejam bem-sucedidos nela, principalmente, no exercício de interpretação de textos.

Em se tratando de interpretar textos, a poesia, mais uma vez, requer cuidados especiais. Um poema não pode ser dissecado em uma simples análise. Às vezes é necessário reler o poema quatro ou cinco vezes até descobrirmos certa beleza, certa interpretação até então despercebida. Aí se dá o princípio da experiência estética. De acordo com o autor, os próprios alunos têm necessidade de se sentirem em terreno conhecido, cheio de regras, barreiras, correção formal, até atingirem o belo e navegarem na emoção do texto escrito.

Na ordem do literário, onde a forma modifica o conteúdo e a vontade de impressionar o leitor altera o enredo a ser narrado, é preciso, pois, que o texto seja belo, a começar pelas palavras, que garantem a elegância, a graça, a beleza. Nunes (1996) e Freire (1996), citados anteriormente, já atentavam para essa boniteza das palavras. Em Snyders (*Ibid.*, p. 137) essa idéia aparece como: “Amor pelas palavras, alegria de falar bem”. Estas não buscam apenas um efeito de estranheza, de afeição, mas são capazes de valorizar termos de uso banal.

A preocupação é, portanto, de ordem estética: só é possível ser belo se não levar em conta o verdadeiro e, nesse raciocínio, só se pode alcançar a beleza emotiva através do factício³, um dos ingredientes do literário que, no caso da aprendizagem, ocupa quase que o espaço todo. De acordo com a constatação do autor: “a literatura é diferente da vida, é uma transposição que só é possível através de um distanciamento em relação aos acontecimentos vividos”. (*Ibid.*, p. 136).

Apesar de defender esse distanciamento da literatura com a realidade e privilegiar a escola como o espaço do factício, o autor reconhece que, paralelamente a isso, a escola deve abrir-se mais à vida, ao mundo, embora deva manter também sua alteridade: “um lugar onde o que se escreve e o que se faz não tem uma conseqüência direta em relação à realidade; onde se pode proceder, em condições menos duras que as da vida, às primeiras abordagens da cultura e da alegria que lhes correspondem” (*Ibid.*, p. 138).

A escola que Snyders (1993) idealiza põe em primeiro plano a obra-prima, assim como os já abordados Pound (1991) e Calvino (1993). Para o autor, é possível uma continuidade entre a vivência do aluno, seus valores, gostos, expectativas e problemas e

³ O termo “factício” foi utilizado por Snyders (1993) e, de acordo com o dicionário Aurélio, tem o sentido de “produzido ou imitado pela arte; artificial”.

a cultura oferecida pela escola. Continuidade no sentido de que os alunos sejam afetados pessoalmente pelo que lhes é ensinado e tenham possibilidade de acesso ao que lhes é ensinado. Os alunos devem sentir alegria ao complementar a sua cultura com a cultura elaborada, ampliando assim sua experiência, seu pensamento, sem que esta, contudo, tome o lugar deles.

A presente dissertação endossa essa visão em defesa da cultura erudita, da obra-prima, da arte, dos clássicos, sem, contudo, descartar ou menosprezar a cultura popular, menos privilegiada, mas nem por isso menor. Aliás, acredito que é possível partir de uma para chegar a outra. Cabe ao professor aproveitar a cultura que o aluno traz de casa, da família, da comunidade em que habita; a cultura apreciada pela sua idade, de acordo com o seu gosto, seja ele musical ou literário. E a partir desta, sensibilizá-lo para a outra cultura, a acadêmica, a oficial, a institucionalizada, aquela chamada de erudita. Aquela a que tem também direito.

Nesta escola onde se valoriza a obra-prima, mas também a cultura do aluno, o professor deve convencer seus educandos para o fato de que existe sim uma “alta cultura”, presente, atual e contemporânea e não apenas no passado. No caso da literatura, reconheço – como afirma Snyders (1993) – que o jovem pode se tornar mais sensível à literatura do passado, caso conheça a literatura contemporânea. O êxito do ensino consiste em integrar ao passado o presente da cultura.

Não se trata simplesmente de propor aos alunos o sentido histórico da obra, tal como o autor quis ou concebeu em sua criação, mesmo porque o horizonte de expectativas dos leitores de hoje é diferente da intenção primitiva, do horizonte dos primeiros leitores. Trata-se sim, de relacionar a obra do passado com a sensibilidade dos alunos de hoje.

É o que propõe Snyders (1993), pois segundo ele, uma vez que a obra-prima é rica em significados múltiplos, cada geração pode encontrar nela respostas às suas interrogações, adaptadas à sua época, um sentido presente. A obra do passado sobrevive e é capaz de nos dar alegria hoje, ela tem valor em relação ao que estamos vivendo. O desafio é “fazer de Homero nosso contemporâneo” (*Ibid.*, p. 150).

Desse modo, a escola se torna o lugar da alteridade, onde as alegrias encontram espaço, assim como protestos e queixas. É na escola que se situa a cultura em continuidade com a vivência dos alunos. Ao mesmo tempo em que ela se beneficia do irreal (do factício), também está em contato com o real através das experiências dos alunos.

Contudo, o autor nos adverte que para se chegar à obra-prima, é necessário passar por aquilo que ele chama de obras secundárias, que funcionariam como intermediárias, espécie de preparação, abertura de caminho, mais acessíveis à sensibilidade dos alunos, mais próximas da experiência deles. Assim os alunos progredem em sua autonomia, ao encenarem, por exemplo, uma peça medíocre, mas de belo efeito cênico; ou ao se depararem com a leitura de um poema voltado à “gloríola”, mas que permita deixá-los perto, a caminho, estimulados para a descoberta da obra-prima.

A obra-prima, esta sim, é o objetivo da escola pensada por Snyders (1993), com quem Pound (1991) compartilha a mesma idéia. Aliás, já fui outrora seduzida pelos catorze argumentos de Calvino (1993) a favor dos clássicos, agora sou pelo autor em discussão, o qual aposta na relação do aluno com a obra-prima; também por Barthes (2006) quando este diz que o prazer do texto está nos “Clássicos”, na “Cultura”, pois quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer. (*Ibid.*, p. 61), e serei mais intensamente por Candido (1995), que encerra o presente capítulo afirmando ser esta literatura erudita um direito humano.

A relação do aluno com a obra-prima é, pois, uma relação de continuidade, ao vincular o novo com a experiência e gosto dos alunos; e de ruptura, ao mostrar para os alunos que existem grandes obras, grandes ações, grandes personagens, que ultrapassam, transcendem o habitual. Continuidade no sentido de valorizar a vida, a pessoa, a cultura dos alunos. Ruptura como confiança nas obras-primas, na ação destas e no papel da escola para que os alunos não fiquem alheios a elas.

Em Snyders (1993), a idéia é valorizar tanto o cotidiano quanto a obra-prima, mesmo porque é impossível, na escola, estar o tempo todo no nível das obras-primas. No entanto, quando a obra-prima for abordada, os alunos serão avisados e devem voltar os refletores para o admirável. Na escola idealizada pelo autor, a tarefa, a vocação, a alegria

final é convencer os alunos de que existem obras-primas e de que elas constituem os faróis da cultura, logo, as luzes da escola.

Ao se referir às obras-primas, o autor inclui as artísticas e as literárias. Quer que o aluno se relacione, participe da grandeza das obras-primas, que descubra a grandeza dos livros, interaja com a leitura da poesia, fique embasbacado com a beleza do poema; que as obras mudem sua vida, confirmem-lhe intensidade, graça, coloquem-no distante do mundo comum; que a dor e a angústia evocadas pelo poeta sejam transformadas em exaltação feliz. O aluno não pode estar emparedado, ele deve viver uma abertura, aprender com a cultura do passado e projetar para o futuro.

Nesse sentido, não apenas a poesia provoca emoção, deslumbramento. Mas todas as espécies de tentações estéticas são ameaçadoras. O heroísmo captado nas obras-primas muitas vezes é o heroísmo visado na própria vida do aluno. Aliás, a capacidade de admirar é humana, reconhece Snyders (1993), e os jovens são levados pelo desejo de admirar, até mesmo como uma necessidade de se auto-afirmar, de se estimar, de ser valorizado a partir de seus entusiasmos.

O problema, critica o autor, é que atualmente raríssimos são os alunos que vivem a escola como lugar de admiração. Ao contrário, seu encantamento está fora do espaço escolar. Os alunos admiram ídolos do futebol, da mídia, astros da música, certas personalidades etc. Em função disso, o educador deixa seu entusiasmo atenuar-se mediante tanta recusa dos alunos. É preciso que a escola resgate a capacidade de admirar o que é do campo da arte, da literatura, da poesia; que ensine a admiração, que coloque a admiração como exigência constitutiva. Não se trata de impor a admiração, mas cabe ao professor aguçar os alunos a admirarem, através do entusiasmo pela descoberta.

A admiração pela poesia, por exemplo. Os versos podem servir de revelação, despertar sentimentos, atingir o coração do aluno e, a partir de então, estimulá-lo a fazer sua própria poesia. Outras admirações também são citadas pelo autor, como a admiração pelas obras-primas ou pelos heróis da literatura. Para ele, é importante que os alunos fiquem cara-a-cara com a obra-prima, sintam como ela lhes proporciona força, provoque-lhes desejo de se aproximar dela, ajude cada um a seguir seu caminho, por uma vida de continuidade e ruptura. Para o autor, a juventude deve ser devota à cultura, ter a cultura

como sua atividade, para que desse modo possa ter alegria. E que essa alegria cultural escolar se irradie para a existência inteira.

Entretanto, protesta Snyders (1993), a alegria cultural que defende não pode ser tachada de elitista. O acesso à obra-prima não pode ser um luxo para alguns, mas deve atingir a todos, mesmo aqueles alunos que vivem em situações mais difíceis. É um direito humano, como Candido (1995) realça a seguir. A intenção não é desfavorecer os desfavorecidos, mas sim democratizar a obra-prima, disseminar as alegrias que ela provoca. Para o autor francês, a cultura e as obras-primas podem se dirigir a todos e proporcionar alegria a todos.

E muitas vezes, a cultura dirige-se mais aos explorados do que aos mais favorecidos, porque tem espírito revolucionário e de luta, leva a uma prática educativa progressista. O problema está nas interpretações que fazem dela, muitas vezes pautadas pela ideologia da classe dominante, pelos meios de comunicação e também pela escola. Segundo o autor:

[...] nem todas as obras-primas são opostas ao povo, contrárias aos seus interesses, impermeáveis aos seus gostos. Ou antes, raríssimas são as obras-primas que pregam a resignação dos explorados à exploração. As grandes obras têm, na maior parte das vezes, um alcance progressista. Elas ajudam, podem ajudar e devem ajudar as massas na sua conscientização. (*Ibid.*, p. 194).

Vê-se, pois, que a cultura proposta por Snyders (1993) pretende unir humanidade e progresso. Em seu capítulo final, ele procura definir sob vários aspectos o que considera cultura. Para ele, cultura é o esforço de apaziguar a luta pela vida, é impulso, tensão, exigência, ação da qual todos os homens são chamados a participar; é o que questiona o lugar do indivíduo no mundo, situando-o em relação ao tempo, aos lugares e ao futuro; é o que faz aprender melhor, compreender melhor os outros e a si mesmo; é captar o mundo em sua mobilidade, nas possibilidades de renovações; é o que desperta e fortalece nos alunos a alegria de participar do progresso.

Cabe à juventude assegurar a cultura, para ficar sabendo que no passado o mundo e a humanidade não registraram apenas fracassos, mas também lutas e avanços; assim os jovens terão um melhor conhecimento da história, saberão que mesmo nos tempos mais difíceis, a justiça e a liberdade tiveram seus defensores.

A cultura é necessária para que se tenha confiança no presente e no futuro, para que movimente o autoprogresso e o progresso do mundo, para que a escola não fique emparedada na ordem ou desordem estabelecida. É a união entre o racional e o afetivo, no sentido mais elevado do termo; é poética.

1.7 – A literatura como direito humano.

Candido (1995) contribuiu e muito para defender a importância da poesia. Em primeiro lugar, ele pensa na literatura e na arte como direitos humanos. Entendamos direitos humanos como aqueles indispensáveis para nós e para o próximo, “bens incompressíveis”, sem os quais não sobreviveríamos. Para o ensaísta, a literatura é uma necessidade desse tipo. Literatura no seu sentido amplo: todas as criações de tom poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de sociedade e em todos os tipos de cultura.

O autor parte então para sua (nossa, porque dela me aproprio) definição de literatura. Para ele, a literatura é uma manifestação universal da humanidade em todos os tempos e não há homem que possa viver sem ela, ou seja, que viva sem a possibilidade de contato com alguma espécie de fabulação. A criação ficcional ou poética está presente em cada um nós, analfabeto ou erudito. Ninguém, realça o crítico, pode passar um dia sequer sem mergulhar no universo da ficção, da poesia, da literatura; a literatura é uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Cada sociedade cria suas manifestações literárias de acordo com seus impulsos, suas crenças, seus sentimentos, suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso que nas nossas sociedades a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, compondo os currículos e servindo de equipamento intelectual e afetivo. Segundo Candido (1995), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (*Ibid.*, p. 243). Tanto a literatura sancionada, a que os poderes sugerem; quanto a proscrita, a que nasce dos movimentos de negação.

A literatura não é de todo inofensiva, ao contrário, ela pode causar problemas psíquicos e morais, é formadora de personalidade, agindo como uma força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Nesse sentido é que o livro pode funcionar como fator de

perturbação ou mesmo de risco nas mãos do leitor. Na escola, ele é capaz de gerar conflitos dado o seu efeito que transcende as normas estabelecidas. Ratifico aqui, mais uma vez, a capacidade da literatura em promover a desordem, seu caráter anárquico, por excelência.

A literatura não corrompe nem edifica, mas ao trazer para si as noções de bem e de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. Segundo Candido (1995), este papel humanizador da literatura deve-se a três fatores: 1) Toda obra literária é uma espécie de objeto construído, com estrutura e significado; ela tira as palavras do nada e as dispõe de modo todo articulado, e é justamente esta maneira em que a mensagem é construída que define se a comunicação é literatura ou não. 2) A literatura é uma forma de expressão que manifesta emoções, além da visão crítica do mundo dos indivíduos e dos grupos; sua natureza é política e humanitária, para tanto usamos a expressão “literatura social”. 3) A literatura é uma forma de conhecimento, ou seja, resulta em aprendizado, é um tipo de instrução, apesar de não tão cartesianamente assim, reconhece o autor.

São estes os três aspectos que tornam a literatura humanizadora, embora eu considere o segundo aspecto mais significativo em se tratando de direitos humanos. A literatura social permite uma análise crítica do universo e procura retificar suas iniquidades; é uma literatura empenhada, engajada, com tonalidade crítica, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou mesmo humanísticas.

Candido (1995) ilustra esse papel da literatura através de alguns autores e movimentos literários. Castro Alves é o primeiro poeta a ser citado, cuja obra foi poderoso porta-voz da abolição da escravatura no Brasil. O movimento romântico nascido no começo do século XIX foi o mais humanitário, considera o ensaísta, pois criticou o impacto da industrialização e da urbanização desenfreada, que desencadearam terríveis formas de miséria. A partir de então, o pobre ingressa na literatura como tema importante, tratado com dignidade e não mais como personagem cômico ou pitoresco.

Nessa linha, Candido (1995) cita Engels, que denunciou a opressão à classe trabalhadora na Inglaterra, Eugène Sue, Victor Hugo em *Os miseráveis*, Dickens em *Oliver Twist*, Dostoiévski em *Os demônios*. Autores que mostraram o crime, a violência, as contradições da sociedade e os problemas graves gerados pelo sistema. O Realismo e

o Naturalismo da segunda metade do século XIX deram continuidade a essa narrativa de cunho mais social, ao centralizar como personagens o operário, o camponês, o desvalido, a prostituta, o discriminado, assim fez, por exemplo, Zola e Aluísio Azevedo em *O Cortiço*. No século XX, no Brasil, outros escritores reuniram produção literária e militância política. É o caso de Euclides da Cunha em *Os Sertões*, Graciliano Ramos em *Vidas Secas*, José Lins do Rego em *Fogo Morto*, Rachel de Queiroz em *O Quinze*, Érico Veríssimo em *O tempo e o vento* – só para citar alguns canônicos.

Vê-se, pois, que a literatura é capaz de incutir em nós, leitores, o sentimento de urgência para tais problemas sociais, políticos, econômicos e religiosos; ela nos chama a atenção para os assuntos relevantes, que devem ser tratados com dignidade; pode funcionar como um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as restrições dos direitos, ou a negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual; eis os direitos humanos tratados através da literatura.

Candido (1995) aproveita-se desse bem humanizador que é a literatura para discutir algo que já vínhamos pontuando ao longo deste capítulo. O autor acusa a sociedade brasileira de discriminar as classes mais pobres à fruição da literatura. Cabe ao povo a literatura de massa, o folclore, a sabedoria e a canção populares, o provérbio. Não que estas modalidades não sejam importantes, admitimos que sim, no entanto, a grande maioria dos leitores, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de ter acesso às obras eruditas, ou mesmo, no dizer de Calvino (1993), aos clássicos.

No Brasil, a distribuição da literatura está diretamente associada à distribuição de renda: ambas são desiguais! É preciso que a literatura chamada de erudita deixe de ser privilégio dos pequenos grupos, assim como a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição eqüitativa dos bens. Numa sociedade estratificada como a nossa, onde grande parte da população é analfabeta, parece não haver espaço para o lazer proporcionado pela leitura literária.

Contudo, segundo o autor, quando há um esforço real de igualitarização, há um aumento sensível do hábito de leitura, e, portanto, difusão crescente das obras. É o que ele reafirma no excerto abaixo:

Utopia à parte, é certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora

das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um. (CANDIDO, 1995, p. 258).

Nada impede que medidas de caráter público e/ou privado sejam tomadas para diminuir esse abismo que há em nossa sociedade entre os níveis populares e eruditos de cultura. Foi o que fez Mário de Andrade, de 1935 a 1938, quando chefiou o Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, e organizou a cultura com vistas ao público mais popular. Remodelou a Biblioteca Municipal – hoje Biblioteca Mário de Andrade – levou bibliotecas ambulantes (em furgões) para diversos bairros mais pobres, criou uma discoteca pública, promoveu concertos, orquestra sinfônica, corais, enfim, diversos eventos musicais para as camadas mais abastadas da sociedade. Além disso, investiu em pesquisa folclórica e etnográfica, valorizando assim, as culturas populares.

A boa literatura tem alcance universal e seria devidamente acolhida pelo povo caso chegasse até ele. Mesmo os analfabetos podem participar bem da literatura erudita quando lhes é dada a oportunidade. O poder dos grandes clássicos é universal, ultrapassam barreiras da estratificação social, redimem as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois pode interessar a todos, sem distinção de níveis sociais; promovem aperfeiçoamento cultural e profissional do trabalhador, proporcionam um melhor domínio da língua; é nesse sentido que a literatura erudita é alimento humanizador.

Em comum acordo com Calvino (1993), o ensaísta Antonio Candido levanta a bandeira a favor da fruição em todos os níveis de um *Fausto*, de um *Dom Quixote*, d'Os *Lusíadas*, de Machado de Assis, enfim, dos clássicos. Estes são

[...] fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. (*Ibid.*, p. 262).

O autor defende o acesso aos diferentes níveis de cultura, popular ou erudita, uma vez que, ele conclui, a fruição da arte e da literatura em todas as suas modalidades e níveis é um direito inalienável ao ser humano. Esta dissertação reitera, portanto, a mesma concepção de Candido (1995): ensinar e aprender literatura são direitos humanos.

Cap. II – POESIA NA ESCOLA: DA FORMAÇÃO À MARGINALIDADE.

*“As armas e os barões assinalados,
Que da ocidental praia lusitana,
Por mares nunca dantes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana,
E em perigos e guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram;*

*E também as memórias gloriosas
Daqueles reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram devastando;
E aqueles que por obras valerosas
Se vão da lei da Morte libertando
- Cantando espalharei por toda parte,
Se a tanto me ajudar o engenho e arte”.*
(Camões)⁴

2.1 – A origem da cultura ocidental é poética.

A História atual questiona-se sobre a origem da cultura. Para tanto, pesquisa o passado em busca das culturas ágrafas, compara a duração da história que nos é acessível à idade da humanidade para então propor os pontos de partida das culturas humanas. Depois elabora uma tipologia dos mitos criados pela humanidade histórica e interpreta-os como símbolos de fenômenos cósmicos.

O pioneiro e mais eficaz símbolo cultural que a História do Ocidente delineia é a forma poética. Entenda-se, poesia no sentido de uma narrativa criada pela fantasia. Esta forma abrange a antiga epopéia, o drama e o romance dos tempos antigos e modernos. E é na poesia que se encontra a mitologia grega, uma vez que Homero e Hesíodo emprestaram os deuses gregos à literatura. A fantasia criadora que engendra mitos, histórias e poemas é, pois, função primitiva da humanidade.

Aliás, coloca-nos Curtius (1996), a fantasia, forjadora de ficções e mitos, existe para “fabricar” espíritos e deuses. Primeiro a função fabuladora cria percepções imaginárias, em seguida, nomeia-as de espíritos e, mais tarde, de deuses. Eis que surge a mitologia e o politeísmo é o caminho para o progresso cultural.

⁴ CAMÕES, Luís Vaz de. “Canto I, versos 1-16”. In: *Os Lusíadas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 29.

Esta “função fabuladora” foi definida por Henri Bergson (1907, *apud* CURTIUS, 1996), como sendo parte biológica do homem, assim como sua inteligência. O *homo faber* que criava instrumentos para moldar a matéria, ascendeu para a produção de ficções e à criação de deuses e mitos, até finalmente desligar-se do mundo religioso para libertar-se e criar histórias de pessoas a serem contadas a nós mesmos, seres humanos.

Assim surgiram a *Ilíada*, de Homero, *Édipo Rei*, de Sófocles, *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri e a *Comédia Humana*, de Balzac, citados por Curtius (1996). De acordo com o autor, a função fabuladora “[...] é a raiz e a fonte inesgotável de toda grande criação literária. Grande, nesse sentido, é a poesia, que atravessa séculos e milênios. É o horizonte que emoldura o conjunto da literatura europeia”. (*Ibid.*, p.40). Eis a importância da poesia: elemento formador de uma tradição literária e objeto de reflexão desta dissertação.

A literatura europeia é tão antiga quanto a cultura europeia, o que abrange um período de cerca de vinte e seis séculos, contados de Homero a Goethe, pontua Curtius (1996). Para o autor, Homero é o herói fundador da literatura europeia e Goethe é o seu último autor universal. Trata-se de uma literatura que possui estrutura autônoma, é portadora de pensamentos, na qual todo passado é presente ou pode vir a ser. Com a literatura é possível manter relações de vidas imediatas, íntimas, plenas com povos de todos os tempos. O livro é real e com ele temos, a qualquer tempo, Homero, Virgílio, Dante, Shakespeare ou Goethe “por inteiro”, uma vez que no livro a poesia está realmente presente.

Curtius (1996) começa elencando alguns grandes poetas da Antigüidade presentes na tradição ocidental posterior: Homero é o primeiro entre os pares, Virgílio é o altíssimo poeta, Horácio é o representante da sátira romana, Ovídio é o autor das *Metamorfoses*, Lucano, hábil no *pathos* macabro, e finalmente Estácio, cantor da epopéia da guerra fratricida tebana. Todos eles foram reunidos em uma comunidade ideal, a “bela escola” de Dante, na *Divina Comédia*, o que confirma a recepção da épica latina no mundo da poesia secular cristã.

A Idade Média também produziu literatos – continua Curtius (1996) – como Agostinho (354 a 430), doutor da Igreja ocidental; Prudêncio, primeiro grande poeta cristão, e Orósio, primeiro historiador universal do cristianismo. Ambos do século V. Por

volta de 400, Macróbio e Sérvio faziam a interpretação medieval de Virgílio, Marciano Capela compôs um manual das sete artes liberais e no período de 450 a 480, Sidônio produziu seus escritos em prosa e verso.

No século VI, destacaram-se Boécio, que traduziu alguns tratados da lógica de Aristóteles, os quais foram depois utilizados como exercícios intelectuais antecedentes da escolástica, Cassiodoro (490 a 583), Venâncio Fortunato, último poeta romano; o papa Gregório, o Grande, influente pelos seus escritos educativos; Isidoro de Sevilha, autor de uma enciclopédia que serviu como livro básico do saber durante toda Idade Média. Os séculos VII e VIII foram tomados pelo sentimento eclesiástico e espiritual e fizeram surgir na Europa, além dos apóstolos, os reformadores da cultura.

2.2 – Minha pátria é minha língua: a trajetória do latim.

Na România, bem como em todos os domínios romanos, a língua latina se tornou o único meio de comunicação. Foi assimilada pelos reis que se cercaram de mestres de retórica, juristas e poetas. Compunham-se em latim suas leis, documentos e cartas. Até o século VIII alguns leigos instruídos sabiam latim, contudo, não se sabe bem como, a partir do século IX, o povo já não entendia mais o padre na Igreja. Desapareceu, entre os leigos, a capacidade de ler e escrever. Os carolíngios encontravam somente no clero gente instruída, por isso precisavam da colaboração da Igreja. Carlos Magno, ao assumir o reino Franco (em 771), providenciou logo sua aliança à Igreja, articulando uma política de renovação da literatura, das artes, da filosofia e da educação. O latim se tornou língua erudita, assim permanecendo por toda Idade Média.

Os séculos XII e XIII foram culminantes na poesia e ciência latinas. Nessa época, a língua e literatura latinas tomaram conta de quase toda Europa (central, meridional, norte e sudeste). Havia duas línguas: a do povo (língua vulgar) e a dos letrados (*clerici, litterati*). A língua dos letrados, o latim, chamava-se também *grammatica*. Traduzia-se até poesia de língua vulgar para o latim. E durante séculos o latim permaneceu como língua viva do ensino, da ciência, do governo, da justiça e da diplomacia. Na França, por exemplo, ela foi a língua oficial dos tribunais até 1539 e mesmo como língua literária, sobreviveu até o fim da Idade Média. Já os poetas humanistas Dante, Petrarca e Boccaccio (séculos XIV e XV) escreveram tanto em italiano quanto em latim.

A poesia latina também se espalhou, nos séculos XV e XVI, na França, Inglaterra, Holanda e Alemanha. Vê-se, pois, que a literatura da Idade Média, inclusive os autores latinos do século XII encontravam ainda, nos séculos XVI e XVII, leitores ardentes, o que comprova as reimpressões de suas obras, em contraste com os autores da Idade Moderna (do Humanismo, Renascimento, Reforma e Contra-Reforma). Na Alemanha, no reinado de Hohenstaufen, a maior parte da poesia política e dinástica foi escrita em latim. No Império siciliano de Frederico II, nasceu a primeira escola poética latina e ao Imperador eram compostas as comédias latinas pelos juristas, além de poemas panegíricos (laudatórios, de louvor) que lhe eram oferecidos pelos ingleses.

Enfim, conclui Curtius (1996), a “língua de Roma se tornou a língua da Bíblia, dos Padres, da Igreja, a língua dos *auctores* romanos incluídos no cânone, por fim, a da ciência medieval” (*Ibid.*, p. 63). Do latim surgiram as línguas neolatinas (ou românicas): romeno, italiano, francês, provençal, catalão, espanhol e português. Muitos eruditos escreveram nessas línguas, em especial, em provençal, que dominou toda França do século VI ao IX. Boa parte da poesia trovadoresca, por exemplo, foi escrita em provençal.

No fim da Antigüidade, a partir dos séculos VII e VIII, a *língua latina coloquial* ou o *latim popular*, *latim vulgar*, distanciou-se muito da *língua escrita*, o *latim erudito*, chamado também de *língua romana* ou *romana rústica*, além da terceira, a *língua bárbara*, isto é, o alemão. Já o termo “românico” (vem de România, derivado de *romanus*, referente à Roma; assim como *latinus* vem de *Latium*, línguas faladas no Lácio) passou a ser “o nome que a própria Idade Média incipiente aplicou às línguas vulgares neolatinas, aliás em contraposição com a língua erudita, o latim”. (CURTIUS, 1996, p. 65)

O mundo lingüístico é, de fato, diverso, reconhece o autor. O romano valeu-se do latim vulgar durante muito tempo ainda, até familiarizar-se com a latinidade correta. O germano aprendeu latim como língua estrangeira; na Inglaterra, por volta de 700, escrevia-se bem em latim, ao passo que na França a língua decaía. O fato é a proximidade entre a língua vulgar e o latim persistiu por toda história das línguas românicas.

2.3 – Língua e Literatura de mãos dadas.

E como língua e literatura são indissociáveis, as literaturas românicas também se espalharam por toda Europa Ocidental. Da România marchou a literatura para outros lugares, como a França, inicialmente. A literatura alemã se aproveitou dos temas da poesia francesa, assim como os poemas épicos e romances franceses desceram para a Itália e lá foram adaptados por Boiardo e Ariosto, na Renascença. Desde 1300 que a Itália já definia também seus poetas renascentistas: Dante, Petrarca e Boccaccio.

O século XVI foi “o século de ouro” da literatura e da arte na Espanha, bem como no início do século XVII a França se emancipou das influências italianas e espanholas e assumiu seu primado literário até 1780. Já na Inglaterra, desde 1590 se produzia uma grande poesia que só despertou o interesse do restante da Europa mais tarde (século XVIII). A Alemanha, assinala Curtius (1996), não competiu com essas potências literárias da România, no entanto, sua hora chegou no século XIX, com Goethe.

Graças à România e suas irradiações, o Ocidente recebeu ensinamento latino, de língua e literatura. Isso se deveu, sobretudo, à educação. Esta herança educacional que cruzou o Atlântico será retomada mais adiante aqui, quando do surgimento das primeiras escolas jesuíticas no Brasil. Camões, em sua Proposição, cuja epígrafe abre este capítulo, já anunciava “Que da ocidental praia lusitana”, “Novo Reino” se edificaria, “dilatando a Fé, o Império”, pelas “terras viciosas de África e Ásia que andaram devastando”. Não apenas chegaram ao Oriente, pois lembremos que foi desse modo também, arriscando-se “por mares nunca dantes navegados”, que os lusos chegaram à América, trazendo em suas naus as raízes da nossa educação.

2.4 – Uma breve contextualização histórica: continuidades e rupturas.

É preciso entender o percurso utilizado por Curtius (1886-1982), autor-referência das páginas iniciais deste segundo capítulo. O autor alemão escreveu seu livro (*Literatura Européia e Idade Média*) em um período de pós-guerra (1947), época de instabilidade e insegurança, marcado pela barbárie nazi-fascista e pelas ameaças atômicas da Guerra Fria. Pretendia, portanto, resgatar o berço da literatura européia, o que é perceptível ao ler toda sua articulação anterior de idéias.

Para tanto, delimitou a literatura européia cronologicamente de Homero a Goethe. Nota-se, pois, a preocupação do autor em mostrar a existência de uma continuidade literária desde as escolas gregas até a literatura moderna, o que é explicável – porém, questionável – pelo contexto (acima descrito) em que ele se inseriu, quando a continuidade da literatura européia estava posta em perigo, uma vez que perdeu seus saberes tradicionais. Curtius quis, nas entrelinhas, resgatar essa historicidade da literatura européia, construindo-a como uma relação de sucessão e continuidade entre o mundo greco-romano e a modernidade.

O mesmo fez Marrou (1904 – 1977), outro autor-referência fundamental deste segundo capítulo. O autor francês também vivenciou a Segunda Guerra e escreveu seu livro (em 1943) engajado nesse projeto de resgate da tradição, da formação, da *História da Educação na Antigüidade*. Os dois autores, na verdade, tentam recuperar a palavra poética no Ocidente. De um lado, mostram-nos o Ocidente greco-latino, de outro, o Ocidente latino e cristão. E com uma preocupação fundamental de postular uma continuidade do antigo ao moderno.

Esta dissertação compartilha desse projeto, na medida em que tenta delinear, ainda que superficialmente, o berço da educação ocidental – na Europa greco-latina e no Brasil – apenas para mostrar, apoiada em Curtius (1996) e Marrou (1990), como essa formação foi, sobretudo, marcada pela poesia. No Brasil, essa tradição clássica chegou reformulada e modificada pela cultura medieval, através dos jesuítas contra-reformistas. – contextualiza Fontes (1999) mais adiante.

Porém, assim como a história não é construída apenas de tradições e continuidades, mas principalmente de rupturas, procurei também pontuar neste segundo capítulo algumas rupturas que mudaram, significativamente, a história da leitura e da própria concepção de literatura e poesia na sociedade e na educação, buscando, ao final desta reflexão, situar o lugar do texto poético hoje.

O título deste capítulo indica este percurso e, apesar de sugerir um final pessimista – veremos mais adiante o por quê – ressalvo que o objetivo desta dissertação é justamente defender o resgate e a revalorização da poesia na escola. Justamente por isso, concedi grande espaço do terceiro capítulo à voz dos professores de literatura – a voz dos “homens infames”, para usar a expressão de Foucault – até então inaudíveis e

sem registro na história da literatura. Os docentes relataram como trabalham, em pleno século XXI, com a poesia na sala de aula.

2. 5 – Um pouco da história da educação na Grécia Clássica.

Já que a intenção, a princípio, é buscar raízes, recorro a Marrou (1990) para contextualizar que antes da criação de uma escola propriamente dita como espaço reservado ao ensino, na Grécia antiga da época arcaica, a educação se realizava através da pederastia, isto é, na forma de um amor nobre homossexual entre um mais velho, um adulto (o mestre-amante) e um adolescente (o aluno-enamorado). Esta prática da pederastia foi herança militar, segundo a qual o guerreiro era responsável por iniciar seu amante no exército, vencendo batalhas, o que era sinal de virilidade e heroísmo. Se o iniciante sobrevivesse, ganhava a armadura do seu protetor-amante e era festejado com presentes e banquetes.

Na educação, a essência era a mesma. O mestre era o mais velho e tinha o desejo de seduzir – daí sua vocação pedagógica – o outro, seu aluno, o mais novo, que por sua vez, deixava-se tomar pelo sentimento de admiração ardente pelo seu professor-herói, superior, no qual queria modelar-se. Tratava-se do *Eros*⁵ enquanto aspiração da alma

⁵ De acordo com Weischedel (2006), o *Eros* viril grego consistia em uma relação carregada de estímulos eróticos entre um homem mais velho e um belo rapaz. Platão, contudo, apoiando-se no exemplo de Alcebiades e seu mestre Sócrates, transformou o conceito de *Eros* ao dizer que este não é simplesmente sensual, mas “espiritualizado”. Nesse sentido, a relação erótica é apenas um ponto de partida a ser superado para dar lugar a uma outra espécie de amor, mais alto, alcançado pela “ascese” filosófica. O “amor platônico” – como é comumente conhecido – seria assim o amor em sua forma mais elevada de desejo, para além da beleza dos corpos, das almas, da condução da vida e do conhecimento, e que insta pela beleza em si mesma. O *Eros*, na compreensão platônica, consiste na aspiração do arquétipo do belo, do qual tudo o que é belo participa, ou seja, na aspiração ao belo permanente.

O homem conhece estes arquétipos antes de sua existência temporal. Quando se depara com eles em seu mundo real, reconhece-os, isto é, lembra-se da contemplação originária desse arquétipo. Nesse sentido, conhecer é relembrar. A teoria da idéia conduz, portanto, à suposição de uma preexistência da alma e, conseqüentemente, à certeza da imortalidade. A contemplação da beleza provoca no homem uma nostalgia, que o faz aspirar ao originário de onde veio. Empenha-se então em libertar-se da prisão das cobiças sensuais, terrenas. ‘É o caminho do entusiasmo, pelo qual o homem pode alcançar novamente a pura contemplação. É também o caminho da filosofia, que pode ser definida como “a suprema perfeição do *Eros* pela idéia” (Weischedel, 2006, p. 56). Ao arrancar o homem de sua existência cotidiana e elevá-lo para os arquétipos, a filosofia iguala-se à própria loucura. “Mas Platão diz que essa espécie de loucura seria mais esplêndida do que todo o prudente bom senso; pois este teria sua origem no próprio homem, enquanto a loucura do *Eros* pela idéia seria uma obra dos deuses” (*Ibid.*, p.56-57). Platão chega a afirmar que o *Eros* seria ele mesmo essencialmente filósofo, uma vez que filosofia significa amor pela sabedoria. E como a sabedoria pertence às coisas mais belas e *Eros* persegue o belo, logo a sabedoria tem de ser seu objeto essencial. “Por isso, o *Eros* é necessariamente amante da sabedoria e, portanto, filósofo”. (*Ibid.*, p.57).

inflamada de desejo, do amante que quer ensinar, seduzir; do outro lado, o amado correspondente, que tem vontade de enobrecimento, de paternidade espiritual, quer aprender.

Essa ligação amorosa entre o mestre e o discípulo, entre o amante e o amado era um trabalho de formação, conforme assinala Marrou (1990):

[...] a educação era, em princípio, menos um ensino, uma doutrinação técnica, do que o conjunto dos cuidados dispensados por um homem mais idoso, cheio de terna solicitude, no sentido de favorecer o crescimento de um mais jovem, inflamado pelo desejo de corresponder a tal amor, dele mostrando-se digno. (MARROU, 1990, p.59).

A escola ainda não existia, mas mesmo assim, quando foi criada, permaneceu por muito tempo sem prestígio, desqualificada, e o mestre das primeiras letras era um simples instrutor, um técnico, e além de tudo, mal pago. Era visto como um professor que fazia comércio, oferecendo seu saber ao outro. A educação inicial do adolescente se dava, então, nessa relação de amor pederasta, que deixou rastros no ensino superior. Platão, Sócrates, Aristóteles também exerceram o papel de mestres-amantes.

A versão feminina desta educação amorosa homossexual ocorreu em Lesbos, por volta dos fins do século VII a. C., e foi registrada em fragmentos encontrados da obra de Safo. As moças – entre o tempo da infância e o casamento – saíam de suas casas e, sob a direção de uma mestra, aprendiam dança, música, canto, declamação, enfim, tinham uma educação artística, pautada também por festas, banquetes, e esportes atléticos para aperfeiçoamento estético.

Em ambos os gêneros, a educação era passional, pois entre o (a) mestre (a) e discípulo (a), apertava-se o elo ardente de *Eros*.

2.5.1 – O surgimento das escolas e a “antiga” relação da educação com a poesia na Grécia e Roma.

O ensino de língua e literatura começou desde o aparecimento da escola em Atenas, berço da democracia que, como tal, reclamava por um ensino destinado a um conjunto de homens livres, portanto, um ensino que deveria se tornar coletivo, desenvolver-se do ponto de vista institucional, daí a criação e o desenvolvimento da escola.

As escolas romanas, por sua vez, seguiram à risca, ou melhor, imitaram o quadro, o programa, os métodos das escolas helenísticas, valendo-se apenas da adaptação ao meio lingüístico latino, mas sem modificações profundas na pedagogia; o que se vê é uma transposição literal, pura e simplesmente da originalidade grega. A educação romana é, pois, de inspiração inteiramente grega.

Os gregos na Antigüidade encontraram no poeta Homero sua tradição: reflexo de seu ideal de passado, de sua existência, do mundo e de seus deuses. Não possuíam livros sacros nem castas sacerdotais, mas contavam, já no século VI, com um clássico: Homero. Desde então, a literatura passou a ser disciplina escolar e a continuidade da literatura européia vinculou-se à escola. A educação tornou-se portadora da tradição literária – e até hoje o é, ou pelo menos, tenta ser. De acordo com o autor, “a dignidade, a independência e a função educadora da literatura foram estabelecidas por Homero e sua influência”. (CURTIUS, 1996, p. 71).

O mesmo fizeram os romanos. Lívio Andrônico, um dos principais poetas de Roma da segunda metade do século III, traduziu a *Odisséia* para as escolas. Dois outros poetas contemporâneos a ele, Névio e Ênio, criaram epopéias nacionais que pretendiam fazer as vezes da *Ilíada*. Contudo, o único poeta romano que escreveu uma epopéia nacional de valor universal e se filia a Homero por seu tema e forma, foi Virgílio, autor de *Eneida*. Tornou-se também um clássico.

A Idade Média manteve a ligação da epopéia com a escola. Pôs *Eneida* ao lado das epopéias bíblicas, cujas leituras eram um tormento, mas jamais superaram Virgílio. E este se tornou a “espinha dorsal” do ensino do latim. Vê-se, pois, que desde a Antigüidade, bem como na Idade Média, a educação – entenda-se, o ensino da língua e da literatura – dava-se através da poesia. Daí meu interesse em construir nesse capítulo uma reflexão histórica acerca da relação poesia e escola, ou melhor, sobre o ensino de poesia na escola.

Ainda com relação à educação na Antigüidade, ela era dirigida a um nobre e procurava desenvolver dons inatos, pois se dizia que “o sábio é, antes de tudo, aquele que sabe muitas coisas por natureza”. (MARROU, 1990, p. 72). A educação particular não desapareceu de repente, pois pedagogos como Aristóteles e Quintiliano discutiram ainda

por muito tempo sobre as vantagens e os inconvenientes de um e outro sistema de ensino. Entretanto, a escola coletiva e institucional foi rapidamente difundida e se tornou um lugar privilegiado que ensinava aos filhos de famílias bem-nascidas, isto é, os eupátridas.

Nesta, a *educação física* merecia lugar de honra, já que preparava as crianças para as provas de atletismo. A *educação musical* era para a alma, uma vez que para os gregos ao lado do esporte deveria haver certo elemento espiritual, intelectual e artístico a um só tempo. Contudo, era pelo canto e pela poesia que se veiculava o ensinamento doutrinário, enfim, a *educação pela poesia*. Para tanto, havia todo um ritual, reflexo da vida cultural antiga, não importava se cretense ou ateniense, que envolvia um clube de homens em torno de um banquete, numa conversação. Estes recebiam o ramo de murta que assinalava a vez de cantar, até que se passava a outro, em zigue-zague, e os cantos eram entremeados com a dança e a música (as liras). O jovem que possuísse, desde cedo, conhecimento de poemas de Homero, poderia acumular um repertório de poesias líricas e participar dos banquetes, passando-se por um homem culto.

Além da *educação pela poesia*, pode-se falar também de uma *educação literária*. Não propriamente de uma *educação de escribas*⁶, adverte-nos Marrou (1990), mas de um *uso da escritura*⁷ tornado tão comum na vida cotidiana que não pôde ser ignorado pela educação. Na época clássica, a escola onde se aprendia a ler, a escrever e a contar funcionava de modo bem integrado aos costumes. Desse modo, a criança freqüentava três mestres, assim dispostos na ordem de importância: o pedótriba⁸, o citarista⁹ e “aquele que ensinava as letras”. Este último é o que faz interessante para o estudo proposto.

Tanto na Grécia quanto na Roma antigas, as escolas estavam divididas em três graus sucessivos de ensino, confiados a três mestres especializados: a *instrução primária* (para crianças dos sete aos onze ou doze anos), a dos *gramáticos* (dos quinze aos vinte anos) e o *ensino retórico* (para jovens acima de vinte anos), considerado como estudo de nível superior, era confiado ao *retor* ou *orador*.

⁶ Entenda-se “escribas” aqui, de acordo com o Dicionário Aurélio, como aquele que tinha por profissão copiar manuscritos, muitas vezes mediante ditado; copista.

⁷ Nesse caso, segundo o Dicionário Aurélio, “escritura” está no sentido de “escrita”, modo ou arte de se expressar num texto literário.

⁸ Entre os antigos gregos, “pedrótriba” era o professor de ginástica.

⁹ “Citarista” é a pessoa que toca cítara: instrumento de cordas, forma aperfeiçoada da lira.

Esta dissertação pretende fazer um breve percurso pela *instrução primária* nas escolas gregas e romanas, somente a título de curiosidade, já que neste nível de ensino a poesia tinha papel fundamental: era usada até mesmo como instrumento de alfabetização, conforme é possível verificar a seguir. No entanto, a atenção maior voltar-se-á para a *instrução secundária*, uma vez que esta deixou raízes no Brasil.

2.5.2 – A instrução primária: o ensino das letras, a alfabetização, o ensino da leitura e da escrita.

Não se sabe precisar a data de quando o mestre das letras apareceu. Quando se dizia “*mestre*” era o “*instrutor*”, o “*mestre-escola*”, aquele que ensinava a ler, e a “*escola*” era o estabelecimento onde ele ensinava. Tais escolas se espalharam em todo o mundo grego helenístico, bem como na Roma antiga, onde o mestre era chamado de *magister* e a escola *ludus litterarius*. De início, o mestre das primeiras letras não era apreciado, era apenas encarregado de um setor especializado da instrução, o “ensinar a ler”, não era ele propriamente quem educava.

Isso se deve ao fato de que, na educação da Antigüidade, o essencial era a formação moral, do caráter e do estilo de vida, o que se devia ao “*pedagogo*”: um simples escravo, encarregado de acompanhar a criança no trajeto à escola para carregar a bagagem de seu jovem, ou a lanterna para iluminar seu caminho e, por vezes, a própria criança fatigada quando voltava da escola. Cabia a este proteger a criança dos perigos da rua, exercer vigilância, o que na adolescência era considerado, pelo jovem, uma insuportável tirania. Apesar de seu caráter servil e de pouco prestígio, era função do pedagogo também ensinar as boas maneiras às crianças, bem como formar o seu caráter e sua moralidade.

Os mestres, por sua vez, ensinavam em locais chamados de *escolas primárias*: uma sala qualquer, simples, a qual era precedida de uma sala de espera onde os pedagogos ficavam durante o tempo da aula, à espera de seus jovens. O mobiliário era reduzido a assentos simplesmente: uma cadeira, poltrona com encosto e com os pés recurvos, de onde o mestre ensinava, e tamboretas de madeira sem encosto para os alunos; nada de mesas, uma vez que as tabuletas rígidas permitiam escrever sobre os joelhos. Já no mundo romano, as aulas eram ministradas ao ar livre, longe dos barulhos

da rua e as crianças dispostas em torno do mestre e, às vezes, de um ajudante assistente.

Estes mestres-escolas gozavam de um desprezo considerável durante toda a Antigüidade, pois o ofício era humilde, não requeria qualificação especial ou formação profissional. Nesse sentido, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever era considerada apta para o exercício. O motivo era a remuneração: um ofício mal pago e ainda era preciso estar seguro se seria regularmente pago, pois eventualmente os pais mais necessitados faziam-nos esperar. Era, tanto na Grécia quanto em Roma, a última das profissões: fatigante, penosa e mal paga. Como se vê – permita-me Camões uma licença poética – “*Mudam-se os tempos, mas **não** mudam-se as vontades*”¹⁰. (grifo meu).

O trabalho numa escola primária helenística, contextualiza-nos Marrou (1990), só foi possível graças aos documentos, papiros, tabuinhas e *ostrakas*¹¹ achados no Egito. Um manual de ensino primário informa-nos o programa desta escola grega: ler, aprender de cor, escrever e contar. Já na escola romana, a instrução primária tinha ambição mais limitada: aprendia-se a ler e a escrever, nada mais. A instrução da leitura na escola antiga procedia do simples para o complexo, da parte ao todo. Primeiro as crianças aprendiam as letras, depois as sílabas, as palavras isoladas, as frases, enfim, os textos seguidos. Não se passava de uma fase a outra sem que as dificuldades daquela etapa estivessem esgotadas.

Ao contrário da pedagogia de hoje, as palavras que faziam parte da lista a ser aprendida, não eram apenas palavras usuais, do cotidiano das crianças, portanto, fáceis, mas sim, palavras de difícil pronúncia e leitura. Acreditava-se que essa técnica do difícil para o fácil preparava-os melhor para a leitura dos poetas. Então escolhiam palavras raras, extravagantes, nomes de doença, terminologias médicas, listas de divindades, rios, meses do ano, palavras impronunciáveis, juntamente a versos de Homero. Eram palavras que funcionavam como aquilo que chamamos hoje de “trava-língua”, mesmo porque as

¹⁰ Referência ao soneto de Camões (século XVI) cujo primeiro quarteto é composto pelos seguintes versos: “*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, / Muda-se o ser, muda-se a confiança; / Todo mundo é composto de mudança, / Tomando sempre novas qualidades*”. In: CAMÕES, L. V. et al. *De Camões a Pessoa – antologia escolar da poesia portuguesa*. Douglas Tufano (org.). São Paulo: Moderna, 1993, p. 10.

¹¹ De acordo com o Dicionário Aurélio, óstraco é um fragmento de cerâmica em que, na Grécia antiga, se escrevia o nome daquele que se queria banir. Material de escrita constituído por fragmento de cerâmica, usado por alguns povos antigos para textos curtos e de natureza efêmera.

crianças eram solicitadas a recitá-las bem rapidamente, como um meio de apurar a pronúncia.

Quando as crianças gregas chegavam à leitura, seguindo o mesmo princípio crescente, começavam por textos pequenos, os quais apresentavam as sílabas ainda separadas. A etapa seguinte era a leitura normal, bastante árdua, pois não havia indicação de pontuação nem mais as sílabas eram separadas. Já as romanas aprendiam a escrita simultaneamente com a leitura: passavam para a sua tabuleta as letras, a palavra ou o texto que devesse ler.

Em um manual grego do século III foram achados exercícios de leitura com palavras descontínuas, mas de excertos escolhidos de Eurípides e Homero. A poesia estava, portanto, diretamente associada ao processo de alfabetização, conforme constatou Marrou (1990),

O aprendizado da leitura continuava pelo estudo de certo número de trechos poéticos escolhidos. À medida que se enriquece nossa documentação papirológica, descobrimos que os mesmos fragmentos reaparecem muitas vezes, tanto nas antologias escolares como nas citações de autores. A tradição, ou para melhor dizer, a série de passagens famosas, que gerações de alunos repetiram e que assim constituíram a base da erudição poética comum a todos os homens cultos. (MARROU, 1990, p. 241).

Na Grécia antiga, estes exercícios de leitura eram feitos em voz alta, já que durante toda a Antigüidade e até o Baixo Império, a leitura silenciosa era excepcional: a pessoa lia em voz alta nem que fosse para si mesma, ou, de preferência, mandava um servidor fazê-lo. Na Roma antiga, a declamação também estava diretamente associada à leitura e à escrita. A criança decorava os pequenos textos nos quais se exercitou, ao mesmo tempo para formar-se e enriquecer a memória.

Na Antigüidade greco-romana, a leitura estava sempre diretamente associada à recitação. As antologias poéticas não eram apenas lidas, mas aprendidas de cor. Cabia aos iniciantes cantarolar sílaba por sílaba o verso. Este método de ensinar a ler durou séculos, basta comparar um manual escolar grego que data do fim do século III a. C. com um caderno escolar do século IV a. C. e se percebe que o mesmo procedimento era adotado.

O ensino da escrita andava paralelamente ao ensino da leitura. Curioso lembrar que o “livro antigo” apresentava-se na forma de rolo de papiro e que o “livro moderno”, em forma de cadernos ligados, surgiu no Império romano, servindo para apresentar as edições compactas de obras volumosas, como as Escrituras Sagradas. Os manuais escolares eram então, em tira de papiro, muito frágil, com folhas unidas pelas ramas e extensão total de quase três metros. Os alunos tinham que desenrolar e enrolar o papiro ao mesmo tempo, sobre varetas de madeira fixadas às suas extremidades. Um exercício de leitura nada prático, diferente da facilidade dos computadores de hoje em dia!

Nesses manuais pedagógicos se encontravam as lições elementares de escrita, que também começavam por sílabas, depois o alfabeto, até chegarem a uma antologia de textos poéticos de real dificuldade, o que, segundo Marrou (1990), deveria exigir anos de estudo. Eram textos poéticos, por excelência, selecionados e inicialmente copiados pelos mestres para depois passá-los aos alunos. Quando os jovens já tinham aprendido a escrita, eram eles que copiavam e, mais tarde, transcreviam-nos sob forma de ditado.

Os métodos da pedagogia romana são tão gregos quanto seus programas e métodos de ensino, os quais desenvolviam a memória e a imitação. A novidade que apareceu em Roma e que a escola grega ignorava foi o “quadro” (espécie de “lousa”) utilizado pelo professor. Pode-se dizer também que a pedagogia romana foi mais moderna que a grega, pois apresentava algumas particularidades: classes numerosas eram repartidas em divisões para maior aproveitamento do aluno, os mais velhos ensinavam os mais novos, levava-se em conta o temperamento do aluno, a idade etc.

Aplicavam também a emulação, a coerção, as reprimendas e os castigos. A escola antiga usava a palmatória: uma arma normal em que o mestre apoiava sua autoridade. O culpado era muitas vezes erguido por um colega ao ombro e fustigado pelo mestre. Somente no final do século I é que os métodos brutais foram deixados em lugar das recompensas, o que despertava mais o gosto dos jovens pelos estudos. A disciplina, bem como a educação foram mais abrandadas, houve uma maior humanização no ensino primário.

2.5.3 – A escola secundária: o ensino da literatura clássica e o estudo do texto poético.

Na escola primária grega, o ensino literário limitava-se ao ler e ao escrever, não cabia a ela ensinar a língua viva, adquirida na prática cotidiana. Este era o objetivo das escolas secundárias. Neste grau escolar, o ensino das letras passou do “*instrutor primário*” ao “*gramático*”, que seria substituído, no ensino superior, pelo “*retórico*”. Entretanto, de acordo com Marrou (1990), na época helenística e romana, esses dois últimos se fundiram: o gramático invadira o terreno do retórico, antecipando aos seus alunos conhecimentos “enciclopédicos”.

Em todo caso, a criança atingia o segundo grau quando aprendesse a ler e a escrever corretamente. Não havia uma idade fixa para essa transição, nem se podia precisar quanto tempo exato durava o ensino primário, pois que dependia do progresso da criança. Isso se dava por volta de, aproximadamente, quinze anos – o que corresponde hoje ao nosso Ensino Médio. O fato é que, uma vez no ensino secundário, o aluno estudava mais aprofundadamente os poetas e os outros escritores clássicos. A poesia era, mais uma vez, fonte de formação.

Graças a Platão, a alta cultura helenística se manteve fiel à tradição e permaneceu baseada na poesia e não na ciência – pelo menos por um tempo, conforme apontado no Cap. I, pois, já é sabido que Platão “legitima, no *Ion*, o poeta como um entusiasta, cheio de deus, da divindade, e, no *Fedro*, considera-o como um possesso, maníaco, desqualifica-o [...] como *mimethés*, como imitador, que está abaixo da verdade [...]”. (NUNES, 1999, p. 16).

Estes estudos mais profundos eram privilégios da elite; nela, moças e rapazes estudavam lado a lado. A sociedade romana conheceu muitas mulheres cultas e sábias. Com relação aos mestres, no ensino secundário recebiam uma remuneração superior ao dos instrutores primários, o que lhes garantia uma renda anual bastante confortável.

A educação grega e latina era orientada no sentido de transmissão do patrimônio literário representado pelas grandes obras-primas ou, como preferiu nomear Marrou (1990), pelos clássicos. O autor faz, contudo, questão de explicar o uso do termo: “Uma cultura clássica define-se por um conjunto de grandes obras-primas, fundamento

reconhecido da escala de valores” (*Ibid.*, p. 253). Interessante observar que o termo antigamente utilizado tem o mesmo sentido daquele usado por Snyders (1993), Pound (1991) e Calvino (1993), mencionados no Cap. I desta dissertação.

2.5.4 – A opção canônica pelos clássicos.

As escolas gregas da época helenística consagraram alguns clássicos, sempre presentes nas listas-modelo dos grandes homens, sejam eles, legisladores, pintores, escultores, inventores, poetas, filósofos, médicos, etc. Eis que surgiu, em meados do século II a. C., o “cânone”. Desses grandes escritores gregos selecionados pelos gramáticos para fazer parte dos programas escolares, apenas algumas de suas obras eram manuscritas, de acordo com que o professor escolhia para ministrar suas aulas. Nesse sentido, muito se perdeu das comédias de Aristófanes, das obras de Ésquilo ou mesmo de Sófocles, já que foram autores que passaram por uma seleção prévia dos gramáticos.

Na Grécia antiga, constava em primeiro lugar na lista dos clássicos mais estudados, Homero – o autor predileto durante todo período helenístico. O próprio Alexandre, o Grande, quando em campanha rumo ao Oriente, levava consigo sua *Ilíada*, bem conservada e cuidada por ele. Marrou (1990) intensifica o que já havia sido citado em Curtius (1996):

Homero domina toda a cultura grega por tanto tempo quanto sua tradição se perpetua (...) Desde a escola primária sua sombra gigantesca projeta-se no horizonte: ‘Homero não é um homem, é um deus’, - assim escrevia já a criança desde uma de suas primeiras lições de escrita. (MARROU, 1990, p. 255).

As crianças aprendiam, desde suas primeiras lições de leitura e escrita, ainda na escola primária, a decifrar listas de nomes de heróis de Homero, não só da *Ilíada*, como também da *Odisséia*. Os versos escolhidos vinham com uma rubrica indicando “verso épico” e era uma grande honra quando passavam à leitura aprofundada da obra do poeta, o que ocorria na escola secundária. Conta-nos Marrou (1990) que: “Uma mãe sentia-se orgulhosa quando, perguntando ao preceptor de seu filho a quantas andava a criança, o ouvia responder: ‘Está estudando o VI’ – entenda-se: o canto Z da *Ilíada*”. (*Ibid.*, p. 255).

Graças a Alexandre, o Grande, Homero também dominou o ensino grego no Egito. É grande o número de papiros, tabuletas e *ostrakas* achados em solo egípcio, contendo

fragmentos de Homero. Os papiros denunciam ainda a desigualdade entre os interesses sobre a obra do poeta: os filósofos consideravam a *Odisséia* o livro de maior valor, já os letrados e nas escolas, a *Ilíada* era a favorita, sendo duas ou três vezes mais reproduzida nos papiros que a *Odisséia*.

Já na Roma antiga, Virgílio era o poeta por excelência, estava na base de toda cultura liberal, significava o mesmo que Homero para os gregos. Além dele, Terêncio era o mais estudado dentre os poetas dramáticos e Horácio, embora ocupasse um papel mais apagado, era também lido nas escolas. Com relação aos prosadores, historiadores e oradores, estes eram lidos no ensino superior e comentados pelos retóricos. Dentre eles se destacavam Salústio, pela erudição, e Cícero, o orador-mestre, o qual, ao lado de Virgílio, representavam o máximo da cultura romana.

2.5.5 – O estudo do texto poético.

Em princípio, os alunos gregos estudavam a epopéia inteira, canto por canto; em seguida, dedicavam-se a certos livros preferidos, como os primeiros cantos da *Ilíada*, ou certos episódios específicos, como é o caso do duelo de Páris e Menelau ou mesmo da descrição do escudo de Aquiles.

Apesar de todo sucesso, Homero não era o único poeta épico estudado nas escolas da Grécia antiga. Além dele, merecem destaque: Hesíodo, Cherilo, autor de uma epopéia sobre as guerras médicas (a guerra na Pérsia antiga, entre gregos e persas) e Apolônio de Rodes, autor de *Argonautas*. Os poetas líricos também eram lidos: Alcman, Alceu, Safo e, sobretudo, Píndaro. A escola helenística acolheu Calímaco e os Epigramistas. Os líricos eram conhecidos a partir de antologias e eram destinados a ser cantados, ou seja, estudados em relação à música, apesar de que, às vezes, eram simplesmente declamados.

Não se pode esquecer do teatro grego, escrito em versos. No gênero dramático, Eurípides assumiu o nome do grande clássico da tragédia, ao lado de Ésquilo e Sófocles. Entre os cômicos, destacou-se Meandro, Aristófanes e Epicarmo. Ainda que os poetas detivessem o lugar soberano, a prosa, contudo, não podia ser relegada a segundo plano. Nela destacaram-se Esopo, Bábrio, Heródoto, Xenofonte, Helanico e Tucídides. Quanto aos oradores Demóstenes e Isócrates, coube-lhes o estudo de todo homem culto. Marrou

(1990) resume os quatro pilares da cultura clássica grega em: Homero, sobretudo a *Ilíada*, na poesia; Eurípides, no teatro; Menandro, entre os cômicos; e Demóstenes, na oratória.

O plano e o método de ensino desses autores seguiam um ritual estratégico. A criança não entrava de imediato em contato com o texto poético. Primeiro ela lia resumos, argumentos da epopéia inteira ou de determinado canto, de peças de teatro ou de discursos. Feita essa interação, o gramático dividia seu trabalho com o texto em quatro operações, a saber: a crítica do texto, a leitura, a explicação e o julgamento.

Entenda-se por crítica textual a correção do texto clássico que era, na Antigüidade, manuscrito, portanto, determinada obra se tornava incerta e instável, uma vez que era possível a existência de duas cópias não necessariamente idênticas. Cabia ao mestre confrontar o texto que tinha em mãos com o de seus discípulos, fazendo a devida correção.

Tanto nas escolas gregas quanto nas romanas, o estudo propriamente dito dos autores começava com a “leitura expressiva”, a qual era muito difícil do que é hoje, já que não havia separação entre as palavras, nem pontuação. Era necessário que os alunos cortassem as palavras, separassem em membros e períodos, desse às frases interrogativas ou afirmativas o tom apropriado e escandisse os versos de acordo com as leis da prosódia e da métrica. A leitura exigia, então, um estudo atento do texto, o que requeria um preparo material e intelectual.

Primeiro o mestre lia o texto, fazendo uma “leitura explicada” (a *praelectio*). Somente depois é que o aluno podia se aventurar a lê-lo. Um após o outro, os alunos liam em voz alta, era uma leitura associada à recitação, que tinha como função ressaltar o sentido do poema, a medida do verso, bem como o tom geral da obra: heróica ou trágica, realista ou comédia etc. Os alunos dialogavam as peças de teatro e as epopéias, fazendo as vezes das personagens.

Nos séculos II e I a. C., em Teos, as crianças gregas do secundário faziam campeonatos de leitura, seja através da declamação ininterrupta de Homero, quando cada concorrente continuava o texto de onde o seu antecessor havia parado, seja através da recitação de poetas trágicos, cômicos e líricos (provavelmente cantados). Em Larissa, os alunos competiam na declamação não cantada de poetas líricos, tanto os clássicos

como os modernos; em Quios, os rapazes disputavam prêmios de leitura e declamação solene de Homero; em Pérgamo, as moças concorriam na declamação de poesia elegíaca.

Tal estudo tão minucioso do texto tornava fácil a sua memorização, logo, era comum que os alunos aprendessem o poema de cor e depois fizessem a declamação do mesmo. Acreditava-se que aprender de cor servia para enriquecer e formar a memória. Este exercício consta em diversos programas de concursos oficiais organizados pelas cidades da Grécia helenística.

A etapa seguinte era a explicação do texto, que se dividia em “explicação literal” e “explicação literária”. Era preciso primeiro entender o sentido do texto, pois quando se tratava de poetas como Homero, as dificuldades eram muitas. Os alunos faziam sua “preparação” estudando “palavra por palavra” de Homero, depois, em forma de exercício, dividiam-nas em duas colunas: à esquerda as palavras homéricas, à direita a interpretação. Ao transcrever essas formas poéticas, traduziam as palavras difíceis para a língua comum do seu tempo.

O vocabulário dos poetas era especial – designado pelo termo técnico de “glossas” – e exigia muitos esforços na compreensão. A morfologia também requeria muita atenção e os alunos buscavam o conhecimento das figuras de linguagem empregadas pelo poeta, as perífrases, as etimologias etc. Na Antigüidade grega, o homem culto era aquele que sabia a forma homérica de escrita, este era o caminho para a erudição, que foi tão invasora na cultura e ensino literários gregos.

Após a compreensão da forma, os gramáticos exigiam o conhecimento do conteúdo. E os alunos estudavam as histórias narradas, as personagens, os tempos, os espaços, os acontecimentos. Se na escola primária as crianças decoravam nomes de heróis, deuses, rios etc; na secundária, tinham que saber quem era tal personagem, tal lugar mencionado pelo poeta, enfim, era uma espécie de “catecismo homérico”. Assim ilustra-nos Marrou (1990):

A erudição, em todos os aspectos, invadia o ensino e a cultura; fazia-se necessário saber, por exemplo, a lista das personagens ressuscitadas pela arte de Esculápio, ou que Heracles havia saído calvo do interior do monstro marinho que por um momento o engolira quando ele quis libertar Hesíone. (*Ibid.*, p. 264).

Na Roma antiga, a estratégia de ensino dos gramáticos era a mesma: direcionavam sua explicação do texto poético para uma compreensão tanto da forma quanto do conteúdo. Faziam uma rápida introdução e depois uma explanação meticulosa de verso por verso, palavra por palavra, para explicar o ritmo do verso, o vocabulário raro ou difícil, os torneios poéticos. Em seguida, pedia para os alunos escandirem os versos, questionava-os sobre número de sílabas, de palavras, de nomes, de verbos, de preposições, de conjunções, sobre as partes do discurso, a declinação dos verbos, quantas figuras tinha o poema e diversos outros aspectos formais pormenorizados.

Finalizada essa etapa de estudo literal do texto, o mestre trabalhava o conteúdo do poema, não só o assunto, como também as personagens, os acontecimentos, ou seja, tudo “o que é narrado”. O comentário se estendia para os sentidos, para as diversas considerações e informações possíveis. Este estudo minucioso revelava a formação livresca e erudita do gramático. Quanto mais detalhes soubesse sobre a história do poema, sobre a mitologia, sobre a geografia e sobre todas as ciências envolvidas, mais sábio e culto se mostrava o gramático. Não bastava ser um “letrado”, era preciso ser, essencialmente, um erudito, tendo adquirido esse status à esteira dos clássicos. Marrou (1990) assim especifica:

O bom gramático era o que fosse capaz “de dizer quem era a ama-de-leite” de Anquises, o nome e a pátria da madrasta de Anquêmolos (um herói que aparece fugidamente em dois versos da *Eneida*), quantos anos Acesto viveu e quantas pipas de vinho siciliano deu ele aos frígios¹². (*Ibid.*, p. 433).

Contudo, o estudo dos clássicos orientado pelos gramáticos gregos e romanos, no ensino secundário, não tinha ainda uma preocupação estética. Esta viria com os retóricos, no ensino superior. A finalidade ao ensiná-los era, para os gramáticos, de ordem moral, já que buscavam nessa literatura exemplos heróicos de “perfeição humana”. Ao optar por essa “pedagogia homérica ou virgiliana”, muitas vezes a erudição sufocava, transformando o que era mediocridade em grandeza poética. Nesse sentido, estes poetas acabaram desempenhando um papel de mito da boa moral e da devida forma pela pedagogia antiga.

O estudo tão zeloso dos clássicos se devia ao fato de que o conhecimento dos poetas era um dos principais atributos do homem culto, um dos valores mais supremos da

¹² JUVENAL, *Sátiras*, VII, 232-236. (*apud* Marrou, 1990, p. 433).

cultura. Desse modo, conclui o autor, “basta folhear os autores antigos para perceber o quanto era real e obsessiva a presença dos poetas na vida dos letrados”. (*Ibid.*, p. 266).

Nesse sentido, a poesia estava presente não só no ensino literário, mas também no *ensino da gramática*, isto é, no estudo metódico dos elementos da língua (a técnica), onde prevaleciam as análises morfológicas, e no *ensino de redação*, no qual os adolescentes aprendiam estratégias de escrita que correspondiam às primeiras etapas do ensino superior da retórica, como exercícios práticos de estilo, que preparavam para o aprendizado da eloquência. Os exercícios de redação mais em voga eram com as narrativas poéticas, que os alunos ouviam e depois reproduziam por escrito o mais fielmente possível. De modo geral, a escola antiga não tinha o compromisso de ser original, uma vez que valorizava estratégias de imitação, como a memorização e a reprodução.

2.6 – As artes liberais e o surgimento das escolas no Brasil.

Gregos e romanos permaneceram fiéis ao ideal tradicional que edifica a alta cultura sobre o alicerce das artes liberais, cujo programa justapõe as “artes” literárias às “disciplinas” matemáticas. Trata-se do científico como elemento fundamental para a erudição, ou melhor, no dizer de Platão e Isócrates: “o valor formador da geometria, que exercita a inteligência, aguça o espírito, confere presteza de intuição...”. Ou mesmo Quintiliano: “sem matemáticas, não há orador”. (*apud* Marrou, 1990, p. 434). Ambos recomendavam o estudo das matemáticas (a geometria, a aritmética, a música, a astronomia) tão preciosas para a formação do espírito.

Marrou (1990) explica o vocábulo *artes liberais* que, no grego helenístico significava “educação vulgar, corrente, comumente transmitida”, isto é, uma espécie de “cultura geral”, sugere como tradução o autor francês. Entenda-se como cultura geral aquela que reúne o teor de toda educação, secundária e superior, escolar e pessoal; ou mesmo como cultura de base, a propedêutica¹³. Nesse sentido, as artes liberais devem preparar o espírito para receber formas superiores do ensino e da cultura, em outras palavras, o programa ideal do ensino secundário.

¹³ Conjunto de estudos que antecedem, como um estágio preparatório, os cursos superiores.

Entendido no sentido de “cultura geral”, o termo *artes liberais* absorveu não somente a própria filosofia, como também diversas técnicas: medicina, arquitetura, direito, desenho, arte militar, dentre outras – já que o número varia conforme os autores. No entanto, a essência de seu programa, aquela a que se restringem os filósofos, permaneceu sempre constituída pelo conjunto das sete artes liberais, cuja tradição escolar da baixa Antigüidade foi herdada pela Idade Média e cuja lista foi encerrada em meados do século I a. C., a qual compreendia, além das três artes literárias, o *Trivium* dos carolíngios: gramática, retórica e dialética; as quatro disciplinas matemáticas do *Quadrivium*: geometria, aritmética, astronomia e teoria musical.

Fontes (1999) faz a ponte pretendida por esta dissertação, contextualizando-nos: as raízes são da Antigüidade Clássica, a formulação definitiva ocorreu nos primeiros séculos da Idade Média e eis que a doutrina das sete artes liberais chegou ao Brasil através da Companhia de Jesus, infiltrando-se em nossa pedagogia. O salto histórico é grande, atravessa séculos, mas tem como objetivo mostrar como a educação em nossa pátria se calcou pela tradição da pedagogia antiga. Os ecos da epígrafe camoniana soam aqui.

O autor contribui ao fazer esse paralelo entre Europa e Brasil a partir do século XVI, quando as escolas foram criadas no Brasil em pleno Renascimento. Em 1549, enquanto na França um texto exemplar equiparava a língua vernácula ao grego e ao latim, instaurando assim o programa revolucionário do humanismo renascentista, na Bahia de Todos os Santos desembarcavam, na frota do primeiro governador geral do Brasil, seis missionários jesuítas, os quais se tornaram os nossos primeiros professores de gramática e letras, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega.

Os jesuítas-professores vieram ocupar o solo brasileiro e pôr em prática a política colonizadora do rei Dom João III, cujo objetivo era, além de povoar a nova terra, ensinar a fé católica à gente que aqui habitava, ou seja, aos índios pagãos. Este era o projeto pedagógico da Contra-Reforma, definido pela Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1534. Uma empresa que tinha a função de resgatar o medieval, combater as três Igrejas nascidas da Reforma Protestante (a luterana, a calvinista e a anglicana), agindo, nesse sentido, contra a corrente, ou seja, de forma anti-Renascentista.

Até mesmo a cultura portuguesa, que renascia e se expandia no período quinhentista, sofreu com este retrocesso e a censura é prova disso. Gil Vicente, Sá de Miranda e João de Barros foram poetas proibidos e tiveram suas obras expurgadas pela instituição católica. Até mesmo o Colégio das Artes da Universidade de Coimbra – informa-nos Fontes (1999) – foi entregue, em 1555, aos padres jesuítas. Logo, o sistema escolar em vigor, sobre o qual foi moldado o ensino brasileiro, compreendia algumas poucas escolas de “ler e escrever”, destinadas aos alunos do sexo masculino; e os “estudos secundários” nas “escolas de gramática” restringiam-se ao ensino de morfologia e sintaxe latinas.

No Brasil, a Companhia de Jesus criou um contexto pedagógico de cunho medieval, calcado na doutrina das sete artes liberais, deixando em território nacional a marca de uma educação de aspecto passadista. Além disso, acrescenta o autor brasileiro, o conjunto das artes liberais circunscreve o universo do conhecimento e da linguagem, dividindo-o e hierarquizando-o, ao impor uma ordem de razão e um ensino que é de classe. Desse modo,

O *Septenium*, com efeito, não apenas separa as artes da linguagem e pensamento das artes do número, como expulsa do círculo da teorização os “ofícios mecânicos” – como a pintura, a escultura – por não serem dignos do “homem livre”. As artes liberais são artes nobres. (FONTES, 1999, p. 33).

O *Trivium* foi criado no século I a. C. por Quintiliano – já citado por Marrou (1990) – e inclui o estudo da Gramática, da Retórica e da Dialética – agora grafadas por Fontes (1999) com letras maiúsculas. O ensino dos dois primeiros sobreviveu até meados do século XVIII, quando houve o surgimento da escola moderna criada pela revolução romântica – mais tarde apontada aqui.

A Gramática (*intellectus poetarum*) era o edifício das artes liberais. Conforme extensa abordagem nos itens anteriores, ensinava a arte de ler e escrever, cuidando do uso lingüístico correto (*recte loquendi scientia*), e a leitura explicada dos poetas clássicos (*poetarum enarratio*), exatamente o que, séculos depois, passou a ser ensinado pelo professor de literatura. Aliás, *litteratus* é aquele conhecedor de *litteratura*: um *lettré* – ressalva Fontes (1999).

A língua era ensinada – o latim – como sistema abstrato, estruturalmente fechado, através de fragmentos de textos, frases e sintagmas isolados, sem interação com a língua

dos povos. Ocultava-se o aspecto social e histórico da produção do discurso, instaurando um idioma neutro, comum a todos e atemporal. Qualquer elemento de língua “vulgar” (um *barbarismo* ou um *vício de linguagem*) era imediatamente censurado, seja no léxico, na fonética ou na sintaxe.

Já os textos selecionados para fins didáticos eram de autores cristãos ou pagãos, desde que fossem considerados sábios, exemplos de boa linguagem, mas também de regras de conduta. Autores que demonstravam autoridade científica, eis o cânone constituído entre os séculos V e VIII. Importante dizer que o mundo medieval ignorou os gregos, mas considerou autoridades máximas: Terêncio, Virgílio, Horácio, Pérsio, Lucano e os próprios Padres da Igreja. As escolas selecionaram uma enorme antologia de versos memorandos, na qual censuram os antigos, pois, desse modo, julgavam fornecer ao aluno um espaço e uma cultura dignas de seu estatuto de homem e cidadão.

A Retórica, por sua vez, é uma *tékhne*, um processo que visa a atingir o poder persuasivo da palavra. De acordo com Aristóteles, a produção de um discurso persuasivo se constrói através de uma estruturação progressiva, cujo operador central é a verossimilhança, e não a verdade, como faz a Dialética e a Lógica. A *tékhne rhetoriké* é composta de cinco operações: os argumentos (*inventio*) devidamente ordenados (*dispositio*), que trabalham com a forma ornamentada (*elocutio*) e a encenação da palavra (*actio*), daí a recorrência à memória (*memoria*).

No final da Idade Média, a Retórica foi tomada pelo domínio puro da *elocutio* ou figura de estilo, cujos nomes ainda hoje ecoam nos manuais de ensino de literatura: metáfora, metonímia, sinédoque, hipérbole etc. Pouco se comparado com o espaço que ocuparam no século XIX, por exemplo, mas são figuras que ainda hoje insistem em aparecer no material didático do Ensino Médio, cujos exercícios forçam o aluno – critica Fontes (1999) – a identificá-las em fragmentos textuais escolhidos para este fim, como se assim o aluno estivesse reconhecendo os recursos estilísticos que caracterizariam este ou aquele autor, esta ou aquela escola literária.

Não apenas o livro didático supervaloriza as figuras escondidas nos discursos, como a própria estratégia de aula do professor foi – e ainda é – moldada dessa forma. No ensino, a teoria das figuras aparecia – e ainda aparece – logo depois da apresentação das questões básicas de gramática e antes da introdução aos conceitos gerais de

literatura. O autor critica também – e com razão – os exercícios envolvendo as funções da linguagem (referencial, conativa, emotiva, poética, fática, metalingüística), segundo ele, uma “vulgata” lingüístico-semiológica que serve de máscara para uma abordagem normativa dos fenômenos de linguagem. São, ainda hoje, exercícios banais que convidam o aluno a adivinhar qual a função predominante neste ou naquele texto, o que simplifica e empobrece a teoria conceitual de Jakobson.

Por isso, desabafa:

O desconforto que sentimos, nós professores e alunos, no trato com as “figuras”, procede talvez daí¹⁴: lidamos com um retalho da cultura clássica integrado à força (e às vezes com apelo a uma terminologia lingüística) a uma nova prática social da comunicação. (*Ibid.*, p. 53).

A crítica de Fontes (1999) confirma aquilo que Filipouski (2006) e Rosenblatt (1994, *apud* GEBARA, 2002) chamaram de “*leitura apassivadora*” ou “*leitura eferente*”, respectivamente, como já pontuado aqui no Cap. I. É este tipo de leitura de decodificação que a escola ensina, sempre amarrada a questões que exploram identificações e classificações, como por exemplo, de figuras ou funções de linguagem.

Nas entrevistas feitas com os professores de literatura (*cf.* Cap. III) era perceptível em seus relatos esse tipo de preocupação: ensinar o que é metáfora, ou a diferença de sentido literal e figurado, onde está a antítese do texto barroco etc. No entanto, alguns deles fazem isso de uma forma que me pareceu menos engessada que as propostas em geral dos livros didáticos, pois se mostraram, em seus depoimentos, bastante criativos no que diz respeito às estratégias de leitura que utilizam ao levar o texto poético para a sala de aula, conforme constataremos nos capítulos seguintes.

De volta à contextualização de Fontes (1999), do final da Antigüidade à Renascença, predominaram as três disciplinas do *Trivium* sobre as outras. A *Retórica* dominou do século V ao VIII, em seguida esta cedeu lugar à *Gramática* e, do século XI ao XV prevaleceu a *Dialética*. Esta última substituição se fez num contexto pedagógico, quando a *inventio* e *elocutio* foram deslocadas para a Lógica (Dialética). A Retórica teve seus processos recalçados, contaminando a Dialética e a Gramática, disciplina que, por sua vez, subordinou-se à Lógica no século XVII.

¹⁴ Entenda-se: do mundo greco-romano e da Idade Média, quando essas figuras tinham lugar assegurado na codificação do saber.

O fato é que – continua o autor – a doutrina das sete artes liberais (o *Septenium*) ressurgiu no século XVI, quando foram submetidas ao domínio da Retórica e recodificadas na escala do saber pelos jesuítas, cujo interesse no discurso persuasivo consistia em opor-se à ciência renascentista. A Companhia de Jesus organizou e elaborou então, em 1586, um plano de estudos: o *Ratio Studiorum*, que invadiu os colégios europeus e chegou ao Brasil, onde se formou um ensino de tipo humanista, graças à disciplina de pensamento e de linguagem estabelecida pela Retórica, matéria nobre.

No Brasil, o plano de estudos organizado pelo Padre Manuel da Nóbrega evidenciava que as escolas jesuíticas visavam, como projeto pedagógico, à catequese e à formação de sacerdotes. A aprendizagem do português precedia ao estudo das letras e do catecismo, estudos elementares das “escolas de ler e escrever” clássicas. Em seguida, o aprendizado de ofícios mecânicos e somente depois é que os “melhores” alunos, aptos aos estudos, eram levados para a classe de gramática latina a fim de que se tornassem os futuros sacerdotes.

As escolas jesuítas se espalharam por toda colônia: Bahia, Pernambuco, Pará, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro e Colônia do Sacramento do Sul. E havia diferenças entre a educação destinada aos índios, que iam até as escolas, e a educação destinada aos filhos dos colonos, que eram ensinados pelos padres em suas casas, usando as cartilhas.

Já o currículo escolar do ensino jesuítico era composto de cinco classes: três de Gramática, uma de Retórica e uma de Humanidades. O latim era a disciplina central e os autores eram os antigos, sobretudo, o orador maior, Cícero. Na *praelectio* não havia espaço para os autores modernos, somente os antigos eram explicados de acordo com o *Ratio Studiorum*. E nesta explicação valorizavam-se, na Gramática, o sistema lingüístico do texto e o sentido que nele preexiste e deve ser buscado pelo professor. O estudo literário era, portanto, imóvel, sustentado por uma verdade eterna. E o estudo da escrita era conduzido, via paráfrase, à produção de um novo texto pelo aluno.

A pesquisa de Fontes (1999) sobre a formação das escolas brasileiras e de seus currículos pedagógicos, mostra-nos, claramente, a semelhança desta pedagogia com aquela anteriormente descrita na Grécia e Roma antigas. Foi com o nome de *Retórica* e

Poética que o ensino da literatura entrou na escola brasileira. Nela, a gramática medieval bem como os estudos propostos pelos jesuítas ignoravam e censuravam as “línguas vulgares”, instrumento real de comunicação, o que só se modificou no século XIX, quando os românticos criaram o *idioma pátrio*, elaborado a partir da recém-inaugurada literatura nacional.

Mais tarde, contudo, as escolas públicas expulsaram dos currículos o ensino da Retórica, por motivo possível de se deduzir: trata-se de uma disciplina que ensina uma técnica privilegiada de domínio de linguagem, ensina a arte de manusear as palavras a fim de persuadir, portanto, tem sentido político, uma vez que a palavra é instrumento de poder. Nesse sentido, era uma *tekhné* que interessava somente às classes dirigentes, assegurando-lhes a propriedade da linguagem, a manutenção das instituições e a cristalização do sistema.

A Retórica se esgotou, foi “assassinada” pela cultura burguesa do século XIX e expulsa dos currículos europeus. Porém, eu diria que, de certa forma, ela ainda se faz presente no Brasil do século XXI, ocupando um hiato entre Gramática e Literatura, pois que ainda é ensinada, embora muito sutil e superficialmente, nas aulas de Redação do Ensino Médio hoje em dia.

2.7 – Algumas rupturas que modificaram significativamente a história da leitura e da própria concepção de poesia na educação.

A primeira ruptura já assinalada aqui no Cap. I., mas que será retomada agora, foi aquela promovida por Platão, em seu tratado *A República*. Um livro que, pelo título, sugere um ensaio sobre teoria política, mas que se dedica, em grande parte a tratar da poesia. Nesta obra, Platão fez um ataque frontal à essência homérica da cultura grega, acusando o poeta de se afastar da realidade, promover uma obra frívola, perigosa tanto para ciência quanto para moral. Portanto, de acordo como o filósofo, os poetas deveriam ser excluídos do sistema educacional da Grécia antiga.

Contudo, no *Ion*, Platão, ao contrário, valorizou a poesia e os poetas. Para o filósofo, a poesia era, de todas as artes, aquela que tinha maior afinidade com a inteligência e a que mais se aproximava da atividade teórica do espírito. A poesia era o veículo de conhecimentos extraordinários, inacessíveis à maioria dos homens, portadora

de uma dignidade e função específica, situando-se no domínio das revelações místicas e filosóficas.

E os poetas, por sua vez, tinham *status* religioso, eram uma espécie de *vate*, adivinhos, possuídos de divindade, profetas, áugures – de acordo com Nunes (1989) – capazes de transmitir entusiasmo aos seus ouvintes, receptivos àquelas verdades celebradas pela poesia épica e lírica, que o faziam recordar da beleza universal e imperecível, já fruídas pela alma no reino das essências. Para Platão, o efeito superior da poesia era justamente este: libertar as almas prisioneiras do corpo, instigá-las à lembrança da beleza eterna, levá-las para a contemplação dos belos corpos, reacendendo nelas o desejo infinito do Belo, do Amor, para que assim retornassem ao mundo inteligível, de onde se originaram.

Tratou-se de uma ruptura e tanto para o contexto cultural e pedagógico grego, pois como vimos anteriormente, a poesia ocupava lugar central no sistema de educação da Grécia antiga, desfrutando de um monopólio total. De acordo com o já exposto, a poesia era elemento de formação, desde a alfabetização das crianças, na instrução primária, até a erudição dos jovens e adultos, no ensino secundário. E Platão, drasticamente, expulsou os poetas – em especial Homero e Hesíodo – dos currículos escolares.

Como contextualiza Havelock (1996), em *A República*, o filósofo – contrariamente ao *Ion* – apontou que o efeito poesia era de “destruição da inteligência”, uma espécie de “veneno intelectual e psíquico”, para o qual era preciso um “antídoto”. Pior, comparou a poesia a uma “prostituta” por que pode encantar, persuadir, adular e subjugar o leitor, se ele assim o permitir. Seus poderes (da poesia) eram desastrosos, podiam desorientar o interior do ouvinte desprevenido. Para Platão, o mal da poesia estava justamente na sua estética, capaz de colorir frases e palavras, embelezar os recursos de ritmo e harmonia dos versos, valorizando os efeitos acústicos dos mesmos, maquiar a linguagem poética e, desse modo, ocultar a pobreza do enunciado subjacente.

Os alvos de Platão passaram a ser o poeta e a poesia. O primeiro seria perigoso porque era versátil, universal, tinha domínio das emoções humanas, tinha eloquência e sinceridade e era capaz de dizer “de” e “para” nós aquilo que somente ele e o discurso poético podiam revelar. A segunda era uma disciplina educativa, por isso representava um perigo moral e intelectual. Confundia os valores de um homem e o transformava num

ser sem caráter, privando-o da verdade. Era uma enfermidade e seus cosméticos superficiais – refere-se ao estético – eram indignos de imitação.

Havelock (1996) reconhece que se avaliássemos o papel da poesia na educação, inverteríamos todas essas críticas, uma vez que elas provocam estranhamento na modernidade. O autor defende a poesia na sala de aula. De acordo com ele:

A poesia pode ser edificante e ser uma inspiração para o ideal; pode ampliar os nossos sentimentos morais; além disso, é esteticamente fiel, no sentido de que muitas vezes descortina uma realidade como que secreta, inacessível a intelectos prosaicos. Ela não poderia torná-la visível sem a linguagem e as imagens e o ritmo, que constituem sua propriedade singular, e quanto mais introduzimos essa espécie de linguagem no sistema educacional, melhor. (HAVELOCK, 1996, p. 22).

No entanto, Platão acusou a poesia – ele que fora um grande poeta – por uma ofensa intelectual e não diretamente política. Os defensores do filósofo quiseram restringir a gravidade de sua condenação ao dizer que ele apenas execrou a poesia circunscrita ao teatro, em especial, a tragédia e os poetas trágicos. Defenderam-no com o argumento de que o alvo teria sido a peça teatral, o palco, pois era com a arte dramática que o público tinha mais empatia. Ledo engano. Primeiro porque Platão não traçou uma distinção formal de gêneros entre o poema épico e a tragédia, em outras palavras, entre Homero e Hesíodo de um lado e os poetas trágicos de outro, por exemplo. Segundo porque, na Grécia antiga, a declamação de um poema épico feita pelo *rapsodo* também constituía uma representação em palco, com o direito a público.

Ainda de acordo com Havelock (1996), de fato, Platão se opôs tanto ao discurso poético quanto à experiência poética com enorme consistência e determinação. Claro que a poesia à qual o filósofo se referiu não é a que identificamos hoje como tal, mesmo porque a sua poesia e a nossa podem ter muito em comum, mas o contexto é outro e aquela condição cultural não mais existe. Entretanto, isso não diminui a grandiosidade da discussão.

O ataque do filósofo grego foi direcionado ao “caráter mimético” da poesia, bem como a sua *lexis* (estrutura verbal, rítmica e figurativa) e ao seu *logoi* (conteúdo). O problema não era apenas o aspecto formal, outrora criticado como “cosméticos superficiais”, mas o conteúdo das histórias narradas (nos poemas épicos, sobretudo) pelos grandes poetas (Homero, em especial) e o modo como eram narradas (oralmente, pelo próprio poeta ou por pessoas através de dramatizações que envolviam o público. Eis

a *mimesis* ou imitação que deveria ser abolida). Eram histórias de deuses, heróis e homens comuns, cheias de assassinatos, incestos, crueldade, traições, paixões descontroladas, fraquezas, covardias, maldades que só podiam influenciar mal os jovens. Estes eram doutrinados por uma visão cínica de que a virtude era o ideal, mas mal recompensada, já a imoralidade era mais vantajosa, trazia recompensa material e prestígio social.

Logo, de acordo com a lógica platônica, os poetas educavam mal, eram inimigos dos filósofos – fonte de verdadeiro conhecimento e integridade intelectual – e por isso mereciam ser abolidos do sistema de ensino grego. Os poetas foram desmoralizados e expulsos da disciplina para dar lugar ao filósofo da instrução. Tal proposta de reformular o programa de educação elementar e secundária vigente, excluindo a poesia do currículo, foi apresentada por Platão em *A República* e é a primeira ruptura que transforma, significativamente, a concepção de poesia na educação.

2.7.1 – A passagem da oralidade para a escrita.

Na Antigüidade greco-romana, a poesia era, antes de tudo, um fenômeno oral, embora depois tenha sido fixada na escrita (Homero, por volta do século V a.C.). Sabe-se que, dos séculos VIII ao VI a.C., a literatura era de tradição oral. O poeta era um *aedo*, um artista que criava, era o compositor da “palavra alada” – como dizia Homero. E o *rapsodo* era o cantor ambulante, que andava de cidade em cidade, de tribo em tribo, fazendo a palavra poética circular entre os homens.

E isso exigia uma bastante habilidade, pois era o *rapsodo* responsável pelo ritmo da poesia. Além do que, as histórias que cantava eram longas (a *Ilíada*, por exemplo), então as dividia em partes. Em torno dele, o público ouvinte deleitava-se, era um verdadeiro festival. Acreditava-se que este poeta tinha algo de divino, de profético, de místico e que a poesia antiga tinha sido tocada pelo sopro divino da Musa. Era um ritual que obedecia – como caracteriza Foucault (2006) – a todo um conjunto de signos que deveriam acompanhar um discurso: os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e enfim, chegava-se à eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigiam, daí o seu valor de coerção.

Os *rapsodos* possuíam o conhecimento dos poemas que recitavam, podendo eventualmente fazê-los variar ou transformá-los, mas esse conhecimento, embora tivesse por finalidade a recitação ritualística, era protegido, defendido e conservado por este grupo determinado de *rapsodos* – como diz Foucault (2006), pela “sociedade do discurso” – através de exercícios de memória complexos, e que cuja aprendizagem se reservava, em segredo, a eles. “Entre a palavra e a escuta os papéis não podiam ser trocados”. (*Ibid.*, p. 40).

Entretanto, este ritual não era exclusivamente do mundo grego antigo, de onde Píndaro, autor de cantos corais, no século V a.C., destacou-se por colocar em música a história dos vencedores das competições atléticas, articulando-as aos mitos centrais de sua cidade. No mundo romano, a palavra poética também era falada, como foram as odes horacianas, cantadas e recitadas em verdadeiros festivais de poesia.

Interessante perceber como essa poesia “vocal” desperta encantamento coletivo e estabelece um modo de recepção do leitor – “pelos ouvidos” – tão diferente da prática de leitura de hoje: individual e silenciosa, assim estabelecida pelo livro impresso. Resgatar e revalorizar a poesia oral, eis uma sugestão para o professor de literatura da atualidade. Já havia relatado na Introdução, que as minhas dinâmicas de leitura de poesia em sala de aula permitiram-me observar que quando o texto poético é lido em voz alta, os alunos apreciam e compreendem melhor o ritmo e o conteúdo da poesia. Os professores de literatura entrevistados também fazem referência a esse êxito (*cf.* Cap. III), o que pode funcionar como estratégia pedagógica: “salas de leitura poética”.

Da Antigüidade à alta Idade Média, a poesia destinou-se quase que exclusivamente a ser ouvida. Até mesmo no contexto português medieval, dos séculos XII ao XIV, as cantigas trovadorescas eram cantadas nas festas da Corte ou nas ruas, pelo trovador, jogral ou menestrel. A poesia, antes manuscrita para ser cantada ou declamada, passou a circular de forma predominantemente impressa a partir do século XV, graças à Gutenberg, que através da criação da imprensa, promoveu a expansão do livro por todo mundo moderno. Com isso a leitura poética deixou de ser uma experiência “auditiva” e “coletiva” para ser “visual” e “individual”, uma vez que se passou a ler com os “olhos”, “solitariamente”, em atitude “intransferível”.

Este então “novo” modo de circulação da poesia proporcionou rupturas: tanto no modo de produção do poema, quanto em seu consumo, além do que, a percepção passou a ser pelos “olhos” e não mais os “ouvidos”. Os leitores diminuiram, pois nem todos tinham acesso aos impressos, e o poeta perdeu o contato direto com seus ouvintes. Moisés (2007) avalia a transição: “Na passagem da forma oral para a forma escrita – poesia para os ouvidos, poesia para os olhos – há perdas e ganhos”. (*Ibid.*, p. 74).

O primeiro impacto dessa passagem foi, com certeza, a percepção sonora da poesia, antes regida, sobretudo, pelos sons. No papel, essas sonoridades são representadas, seja pela escolha acústica dos vocábulos, pela rima, pelo ritmo; enfim, estão ali em potências, à espera que o leitor as realize. No entanto, ainda no início desse processo de mudança, a compreensão da poesia atrelou-se mais ao pensamento, ao conteúdo do poema, ao semântico inerente às palavras e somente depois esses recursos sonoros passaram a ser percebidos pelo olho, página por página. Paul Verlaine (1844-1896), poeta simbolista francês do século XIX, empenhou-se nesse processo de sonorização da poesia, ao tentar aproximá-la da música.

A poesia impressa, por sua vez, passou a ter uma circulação mais restrita ao cidadão que lê (“com os olhos”) isoladamente, fixando sua atenção ao espaço limitado da página, buscando, sozinho, ativamente, em exercício unilateral, com “seu ouvido interior”, os atributos rítmicos do poema. Com o tempo essa habilidade dissolveu-se na consciência do leitor de ouvido atrofiado e a voz do poeta silenciou-se. A poesia intelectualizou-se – constata Moisés (2007) – e o poema foi se tornando cada vez mais veículo de formas, idéias ou pensamento e não mais veículo de emoções ou sensações. Será? Uma constatação que suscita discussão e discordância.

No entanto, o autor justifica a perda ao concluir que, na verdade, foi um ganho. Antes a poesia de circulação oral era aderida de forma irrefletida, basicamente pela emoção. A poesia impressa promoveu uma racionalidade para o leitor atento, conscientizou-o, tornou-se, portanto, mais perigosa – como temia Platão, que aliás, promoveu outra ruptura: também condenou a escrita¹⁵. O fato é que, ao ser impressa em

¹⁵ Em *Fedro*, Platão considerou a escritura um “*phármakon*”, que tem um sentido ambíguo, pois pode significar tanto um remédio, algo medicinal (sentido benéfico) quanto um “veneno”, uma “droga” (sentido maléfico). Platão optou pelo segundo, nesse sentido, considerou a escritura nociva ao homem, uma vez que quer se colocar no lugar da fala, apagando então a memória. O filósofo grego defendeu o “aprender de cor” ao prever que a escritura se tornaria, no futuro, de domínio público, portanto nociva à memória do receptor.

uma página, a poesia ganhou materialidade, consistência, condição de existência da arte poética.

Do mesmo modo que a condição da poesia mudou, a identidade do poeta, sua razão de ser também. O ato da criação poética foi alterado a partir do momento em que o poeta passou a compor para ser lido e não mais ouvido. Antes, na poesia oral, ele tinha o seu lugar assegurado pela coletividade; na poesia escrita, o poeta perdeu a aprovação exterior, regular e unânime, não tem mais o seu lugar reservado e passou a depender da convivência do leitor. Uma intimidade que se ampliou com o passar dos tempos, transformando-se em cumplicidade entre poeta e leitor.

O poeta encaminhou suas inquietações e seus receios pessoais para a poesia, que soube guardá-las no silêncio de sua página impressa. Não há mais platéia, apenas o leitor solitário, acolhedor e confidente privilegiado. O poeta transferiu sua personalidade civil para sua personalidade literária à procura, ora de sua singularidade, ora de uma identificação com o outro – o leitor. Nesse sentido, a poesia se tornou, principalmente no Romantismo, mais subjetiva, mais intimista, ganhou o tom confessional e encaminhou-se para uma linguagem mais coloquial, conclui Moisés (2007).

Essa transição refletiu-se em outra: a poesia épica, recheada de tradições e sentimentos coletivos, com narrativas históricas e míticas, tão cantada na Antigüidade de Homero, resgatada pelo Classicismo de Camões no século XVI e pelo Neoclassicismo do século XVIII, foi cedendo lugar à poesia lírica, predominante no século XIX, e obteve seu auge na expressão romântica.

2.7.2 – A grande ruptura provocada pelo Romantismo.

A partir da segunda metade do século XVIII e a primeira do século XIX, a Europa passou por mudanças estruturais de ordem política, social e econômica significativas. Os ideais do Iluminismo influenciaram a Revolução Francesa (1789) e, conseqüentemente, a queda do *Ancien Régime*. “Liberdade, igualdade e fraternidade” ecoaram por todo o mundo, anunciando transformações. De fato, a aristocracia composta pelo clero e

nobreza perdeu poder e *status*, cedendo lugar à burguesia que, apoiada pelas classes mais humildes, deu à Revolução um cunho popular-burguês.

A Revolução Industrial (1750) também alterou a ordem mundial, uma vez que consolidou o capitalismo, fez surgir uma nova classe social – a do proletariado – e ensejou a Karl Marx e Engels idealizarem um novo sistema: o socialismo. Se no campo político houve a superação do absolutismo, no campo econômico, a ascensão do liberalismo. E dentro desse contexto, eis a Revolução do Romantismo.

Foram os românticos que registraram o nascimento da literatura, tal qual a compreendemos hoje. Literatura como um tipo de trabalho cuja matéria é a linguagem e cuja finalidade é provocar no leitor o prazer de leitura, o prazer literário, aquele obtido caso tivesse ouvido uma canção, assistido a uma peça de teatro, admirado um quadro ou uma escultura. “Como diria Michel Foucault, quando a literatura ascende como literatura, concomitantemente à descoberta da linguagem como algo essencial ou substancial”. (NUNES, 1999, p. 17). Quando se rompeu a ascendência até então hierárquica da filosofia e os românticos pretenderam unir, por intermédio da intuição intelectual, filosofia e poesia num gênero misto de criação verbal. No poeta desponta o filósofo e no filósofo remanesce o poeta, em dupla conversão simétrica.

O Romantismo também rompeu com a tradição clássica nascida na Antigüidade e prolongada pelo Neoclassicismo iluminista. Um verdadeiro fenômeno na história literária, na evolução das artes, reflexo das aspirações libertárias e renovadoras dos intelectuais. Um marco na modernidade, porque fundiu várias correntes filosóficas, estéticas, religiosas, abrindo novos veios mágicos, míticos e religiosos; abrangeu a diversidade de aspectos, por vezes contrastantes, para além da literatura e da arte, a todas as dimensões de cultura, conforme assinala Nunes:

[...] a essa concepção do mundo, que separou do universo cultural a literatura e a arte, transformando-as na instância privilegiada de uma só atividade poética, supra-ordenadora das correlações significativas da cultura, concomitantemente ligada à afirmação do indivíduo e ao conhecimento da Natureza; a essa concepção do mundo corresponde o Romantismo [...]. (NUNES, *apud* Guinsburg, 1993, p. 53).

Os românticos legaram uma grande aversão pela retórica e à poética dos neoclássicos, para eles, “uma escravidão literária”. Aquelas regras nascidas há mais de dois mil anos foram libertadas, pois reprimiam o espírito criador e inibiam o talento do

autor – cuja noção começou a se esboçar por volta do século XVII, como registrou Foucault (2006) mais adiante – constituindo-se no Romantismo, como gênio, isto é, aquele que tem o poder de apresentar as idéias estéticas.

Nunes (1999) explica a idéia da genialidade do escritor como uma faculdade inata, capaz de uma apresentação de arte que consiste em uma representação da imaginação, não uma imaginação reprodutiva, mas sim uma imaginação produtiva. De acordo com o autor:

O poeta romântico vai passar do típico, do genérico do classicismo para o característico, para a singularidade individual, por meio do gênio, considerado como faculdade produtiva. Na verdade, as duas noções, a do gênio e a de idéia estética se associam. É o gênio que detém o poder da imaginação produtiva. Desse modo, as idéias estéticas, incomensuráveis ao conceito, redimensionariam a arte, levando-a do limitado ao ilimitado, do equilíbrio ao desequilíbrio, da finitude à infinitude. (NUNES, 1999, p. 35).

Este escritor ganhou liberdade para manusear as palavras, também mais livres, já que foram desprovidas da soberania que lhes impunham os clássicos. A retórica, por sua vez, foi substituída pelo êxito da prosa de ficção, que inutilizou as receitas de eloquência e, de certa forma, abandonou o dicionário e a gramática. A linguagem romântica tornou-se mais coloquial, uma vez que seu público não era mais a nobreza, e sim o leitor-burguês, que, em grande parte, não tinha a cultura necessária à compreensão da epopéia clássica e renascentista.

O romance foi, nesse período, o gênero literário preferido do público leitor (a burguesia, por excelência), pois dava abertura à imaginação fértil das narrativas e acolhia os mais variados temas e formas. A circulação da literatura, bem como o número de seus leitores, ampliaram-se graças à modernização da imprensa – reflexo da segunda Revolução Industrial – que possibilitou a publicação de romances em folhetins periódicos nos jornais e também devido ao “barateamento” do livro, produzido em série para ser vendido, ou seja, o livro tornou-se mercadoria, passou a ser produzido em maior quantidade e visando à venda, ou melhor, e de acordo com a lógica capitalista, ao lucro.

É certo que houve uma resistência em identificar composições literárias como mercadorias – reconhece Chartier (1999) – mas o fato é que o autor, o qual já contava com privilégios de gratificações e proteções dos soberanos, ministros, elites e aristocracia, passou a contar também com a remuneração dos livreiros-editores que

compravam seus manuscritos. Do mesmo modo que o autor é proprietário do que escreveu, o livreiro-editor também se torna proprietário, uma vez que o manuscrito lhe fora cedido. “É este caminho tortuoso que leva à invenção do direito do autor” (CHARTIER, 1999, p. 64), como será retomado adiante.

E dentro desse contexto, o autor foi quem ganhou destaque. Ele transformou-se em peça obrigatória, regulador da ficção, ocupou papel fundamental nessa sociedade da era industrial e burguesa, do individualismo e da propriedade privada. Foucault (2000) assinalou esse momento, explicando a importância adquirida pelo autor na modernidade. Segundo o filósofo francês, a *noção de autor*, “constitui o momento crucial da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências”. (FOUCAULT, 2000, p. 33).

Essa propriedade de “autor” atribuída aos textos, aos discursos, aos livros por ele escritos surgiu por volta do século XVII, pois antes, na Idade Média, por exemplo, não existia essa noção de autor e sim a de *commentator*. Para o homem medieval, havia as *auctoritas*, isto é, os escritos greco-latinos e hebraicos que haviam fixado, para eles, a herança de Homero, de Virgílio, da Bíblia etc. Da Idade Média à Idade Moderna, o escritor era um *escriba* de uma palavra que vinha de outro lugar, não tinha valor a não ser o de desenvolver, comentar, glosar aquilo que já estava ali inscrito na tradição.

Foi a partir do século XVII, portanto, que a função de autor na ordem do discurso literário não cessou de se reforçar, quando

[...] todas as narrativas, todos os poemas, todos os dramas ou comédias que se deixava circular na Idade Média no anonimato ao menos relativo, eis que, agora, se lhes pergunta (e exigem que respondam) de onde vêm, quem os escreveu; pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real. [...] esse autor real, esse homem que irrompe em meio a todas as palavras usadas, trazendo nelas seu gênio ou sua desordem. (FOUCAULT, 2006, p.27-28).

Esta noção de autor surgiu na Idade Moderna, justamente na medida em que este poderia ser punido por ter produzido um discurso transgressor. Era necessário, portanto, encontrar os autores dos discursos transgressores. Foi o que Foucault chamou de “apropriação penal dos discursos”. Mais uma vez, a constatação da literatura associada à

insubmissão, à rebeldia, à subversão. O discurso era considerado um ato que estava colocado entre o sagrado e o profano, entre o lícito e o ilícito, entre o religioso e o blasfemo. Manteve-se historicamente carregado de riscos antes de se tornar um bem extraído de um circuito de propriedades.

Foi no final do século XVIII e início do século XIX, ou seja, no Romantismo, que se instaurou um regime de propriedade para os textos – contextualiza Foucault (2000) – justamente pelo fato de que os livros passaram a ser editorados e era preciso então, criar regras estritas sobre “direitos do autor”, sobre as relações autores-editores, sobre os direitos de reprodução etc. Mais especificamente, foi nos anos de 1830 que se fixou a figura do editor, contribui Chartier (1999). Tratava-se de uma profissão intelectual e comercial cuja função era a de buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor e controlar todo o processo, desde a impressão da obra até a sua distribuição. Por isso havia o “livreiro-editor” ou “gráfico-editor”, definido como tal porque o editor poderia ter tanto uma gráfica como uma livraria, comercializando assim os livros que editava.

É nesse momento que o ato de escrever como possibilidade de transgressão adquiriu cada vez mais um aspecto próprio da literatura. Como se o autor passasse a compensar o *status* que recebia, a partir do momento em que fora inserido no sistema de propriedade que caracteriza a sociedade. Seu discurso transgressor, o perigo de sua escrita tornou-se sistemático ao mesmo tempo em que lhe garante os benefícios da propriedade.

Para Foucault (2000), autor não é simplesmente um nome próprio, nem um elemento qualquer em um discurso; ele funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso, assegura-lhe função classificatória, uma vez que permite agrupar textos, delimitá-los, excluir alguns, opô-los a outros; relaciona os textos entre si. A relação do autor com sua obra é, pois, uma relação sólida e fundamental, sobretudo na maneira em que o texto aponta para essa figura que lhe é, aparentemente, exterior e anterior. O princípio do autor atribui *identidade*, que tem a forma da *individualidade* e do *eu*, ao seu discurso.

Quando se diz que tal discurso foi escrito por determinado autor, imediatamente afasta-se este discurso do cotidiano e se atribui a ele uma dada cultura, um certo *status*. Desse modo, pode-se dizer que o autor caracteriza seu discurso, manifesta nele seu

modo singular de ser, exerce a *função de autor* que regulamenta a circulação e o funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. Faz parte de sua obra tudo aquilo que ele escreve ou não escreve, aquilo que desenha, que rascunha, que esboça como obra, e o que deixa e pode cair como conversas cotidianas, enfim, “todo este jogo de diferenças é prescrito pela *função do autor*, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica” (FOUCAULT, 2006, p. 29).

Contudo, esta *função de autor* não é exercida de uma maneira constante e universal em todos os discursos. Muitos textos que hoje são chamados de “literários”, como por exemplo, narrativas, contos, epopéias, tragédias, comédias eram aceitos, circulavam, eram valorizados sem que fosse colocada a questão de seu autor. O anonimato não representava uma dificuldade ou promovia uma rejeição, pois a antigüidade dos textos, verdadeira ou suposta, era garantia suficiente.

O mesmo não ocorria com os discursos científicos, os quais só eram aceitos e mantinham valor de verdade na Idade Média, se marcados pelo nome de seu autor. Nos séculos XVII e XVIII, entretanto, começou-se a aceitar os discursos científicos anônimos, que tinham uma verdade já estabelecida ou sempre demonstrável novamente. É quando a função autor se apaga em nome da invenção científica.

Já com relação aos discursos literários, o anonimato tornou-se inadmissível, qualquer texto de poesia ou de ficção só seria aceito quando provido da função do autor: de onde o texto veio, quem o escreveu, em que data, sob que circunstâncias e a partir de qual projeto. O *status* que lhe é dado, seu reconhecimento ou valor literário atribuído dependem das respostas a essas questões. E se o texto chega no anonimato até nós, adverte Foucault (2000), imediatamente o autor é procurado. Até hoje a *função do autor* atua fortemente nas obras literárias.

Além da situação privilegiada do autor (e é claro, do poeta), o Romantismo promoveu outras mudanças como: o conteúdo mais variado, os exageros sentimentais, a adesão ao medievalismo e ao nacionalismo, a valorização de aspectos não-canônicos e mais populares, o uso de elementos mágicos encantatórios e divinatórios canalizados pela religiosidade cristã, a consciência artística ora individualizada, ora trazida ao público, a missão política e ideológica da arte, a insatisfação com a realidade e a procura do

refúgio, a idealização do amor, da mulher, o ímpeto rebelde e juvenil, a introspecção e a subjetividade, o choque entre velho e o novo etc.

No entanto, pontua Candido (2006), no que diz respeito à poesia, a estrutura do verso não se modificou essencialmente, o que permitiu a aceitação de normas já existentes para sua elaboração. E o ensino, por sua vez, permaneceu com sua tendência conservadora, ministrado de acordo com os critérios já estabelecidos. Isso se deveu ao fato de que, no Brasil – explica o crítico – o Romantismo não apareceu como uma ruptura, mas, por um lado, como uma continuação, por outro, como início de um período de transição (de colônia para nação independente) que prometia, logo incorporado à ideologia oficial.

A preocupação dos primeiros autores românticos brasileiros, em especial, José de Alencar e Gonçalves Dias, era com a formação da nossa nacionalidade, para isso, valorizaram a língua “brasileira”, a nossa natureza exótica e elegeram o índio como herói nacional. Não apareceu, nesse momento, nenhum espírito crítico capaz de reinterpretar a velha poética e o resultado disso foi que a retórica e a poética permaneceram intactas séculos afora até quase os nossos dias, o que significou uma contradição interna do movimento romântico, que pregava a liberdade e a renovação da palavra.

Com relação ao ensino de literatura no Brasil, especificamente, este modelou-se durante todo século XIX, e de certa forma, até hoje, como um mero capítulo do ensino da língua, ou mesmo de gramática, baseando-se na orientação clássica, incompatível com a literatura que se desenvolveu após 1830. Os professores eram despidos de gosto e senso de literatura, o ensino era pautado na convicção de que o gênero, e não a obra, era a realidade básica, havia características estanques e fixas nas quais os escritores eram inseridos; as obras se compunham de partes traçadas racionalmente e o estilo era construído a partir da aplicação de regras, enfim, uma retórica e uma poética irmanadas, além de uma literatura cuja anatomia se fez por critérios fixos, verdadeiras receitas a serem ensinadas.

O que houve foi uma “demora cultural” em descordo com o espírito do século, analisa Lafayette Rodrigues Pereira (*apud* Candido, 2006). Na contextualização deste autor, a escola antiga, tão criticada pela Idade Média, depois foi adaptada à escolástica, que nada mais era do que a aplicação das regras aristotélicas e horacianas ao produto

humano. Uma operação mecânica que consistia em comparar o texto isolado de sua historicidade às máximas recebidas.

Tratava-se de uma escola árida e estéril que tomava as manifestações do belo pela palavra. A poesia e a eloquência eram vistas como dados matemáticos, o que mutilava o fato literário, ignorando que a literatura é a vida de um povo em determinada época, suas idéias e sentimentos, seus hábitos e costumes, preconceitos e aspirações. Esta velha escola – critica o autor – tem adeptos ainda hoje no Brasil e em muitos países da Europa.

Lafayette (*apud* Candido, 2006) conscientiza-nos de que a concepção libertária da literatura romântica estava em desacordo com o programa oficial das escolas, o que acabou interferindo na atividade crítica. E reconhece que foi justamente essa resistência do ensino oficial à literatura viva responsável pelo divórcio entre a literatura e seus leitores, tão acentuado no Brasil, sobretudo no período romântico, mas que se reflete até hoje.

Houve também uma passagem da retórica à história – aponta o autor – de modo que o ensino de literatura modelou-se no conhecimento dos fatos literários historicamente ordenados, mais a análise apreciativa dos textos, o estudo dos grandes autores, incluindo sua biografia, e de obras consagradas, classificadas por gêneros, extremamente exemplificadas e seguidas de análises que chamam a atenção para sua beleza. De fato, o Romantismo “fez escola”, pois que temos algo semelhante no ensino atual, como verificaremos nos capítulos a seguir.

2.7.3 – Da praça pública à mansarda: eis o lugar da poesia hoje.

O trajeto foi sugerido por Moisés (2007), entretanto, está em comum acordo ao que foi proposto como título deste capítulo: da formação à marginalidade. Pois é, a poesia que freqüentou a “praça pública” na Antigüidade e na Idade Média, passou depois para a “sala de visitas” no início da Idade Moderna, de onde migrou para o “meio da rua” no final dos oitocentos e encontrou seu desprezado lugar: a mansarda, onde, de certa forma, permanece na Idade Contemporânea.

A mansarda – explica-nos o autor – é uma espécie de sótão, um lugar que serve como depósito de quinquilharias abandonadas, mas que no século XIX, após a segunda

Revolução Industrial, foi usada para abrigar as levas de camponeses recém-chegados às cidades. Um modesto cômodo que funcionou como “habitação miserável” àqueles excluídos da lógica capitalista e burguesa. O termo foi emprestado de Fernando Pessoa, em *Tabacaria*¹⁶, e a metáfora é condizente com a marginalidade em que se encontram os poetas e a poesia desde então.

Charles Baudelaire (1821-1867) foi o primeiro a sentir-se dessa forma: poeta excluído da sociedade capitalista, aquele que se esconde depois do sol, no refúgio da noite, comparado a um “trapeiro”, espécie de “lixeiro” que recolhe os trapos na rua e tudo o que não serve mais à sociedade capitalista. *Les fleurs du mal* representa essa linhagem na qual o poeta, não apenas refina suas ambições oníricas e metafísicas, como também se identifica com a vulgaridade da rua malcheirosa percorrida pelo homem comum, seu semelhante, “ao mesmo tempo amado e repudiado: (auto-) atração e (auto-) repulsa que se conjugam, indissociáveis. Desse estranho consórcio brota, enfim, a modernidade em poesia”. (MOISÉS, 2007, p. 101).

Uma verdadeira reviravolta baudelairiana, no sentido moderno de que a poesia deixou de ser um universo à parte, incomunicável, para fazer parte da vida real. Walter Benjamin (*apud* Gagnebin, 2004) constatou essa mudança que provocou a morte do sujeito clássico, soberano, que não tem mais espaço nessa modernidade, foi destruído pelo capitalismo e pelas leis do mercado. O poeta e a poesia também foram devorados por essa nova ordem mundial, restou-lhes a marginalidade, e Baudelaire tematizou essa transformação – daí sua grandeza – reconhecendo que não podia mais ser o poeta independente, não havia mais espaço para a sua voz lírica e fonte de divina inspiração.

Instaurou-se aquilo que Walter Benjamin chamou de “a perda da aura”: “essa espécie de transcendência que assinala a presença única e singular das obras de arte”. (NUNES, 1989, p. 116). Para o autor alemão, os meios de reprodução foram os responsáveis pela perda da aura nas obras de arte, agora reproduzidas, divulgadas e

¹⁶ Poema do heterônimo de F. Pessoa, Álvaro de Campos, cujos versos assinalam a autodefinição negativa do poeta, que, ao mesmo tempo em que busca o seu “ser”, o seu “Eu”, positivamente em sonhos, reconhece-se como “nada”, na negatividade da mansarda. “*Não sou nada./ Nunca serei nada./ Não posso querer ser nada./ À parte isso, tenho todos os sonhos do mundo/ [...] Tenho sonhado mais que o que Napoleão fez./ Tenho apertado ao peito hipotético mais humanidades do que Cristo. / Tenho feito filosofias em segredo que nenhum Kant escreveu./ Mas sou, e talvez serei sempre, o da mansarda,/ Ainda que não more nela [...]*”. PESSOA, Fernando. “Tabacaria”. In: *Obra Poética – em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1994, p. 362.

vulgarizadas para satisfazer a “cultura de massa”. O resultado foi o desgaste da Arte, uma vez que a multiplicação daquilo que lhe era singular e irrepetível, o que assegurava sua autenticidade, tornou-a banal e familiar. Concomitantemente, surgiu uma nova atitude em relação à Arte, que não é mais contemplativa, nem associada ao Belo.

Benjamin (*apud* Gagnebin, 2004) fez uma leitura marxista do poeta francês e o nomeou como aquele que denunciou a crueldade do capitalismo. Baudelaire, consciente de que seus poemas reduzir-se-iam a simples mercadoria, recusou-se a ser um mero produtor que “vende poesia” e reivindicou dignidade. Rejeitou o mundo profano desprovido de sentido e, paradoxalmente, sob uma perspectiva alegórica, tratou-o com veneração e respeito. Falou da cidade e da modernidade, do velho, das ruínas; e do novo, dos novos edifícios; do caráter transitório, destrutível e antitético da modernidade que une a construção triunfante aos escombros.

O poeta francês foi contra a concepção tradicional do Belo como forma eterna e absoluta, expulsou a *mimesis* para valorizar a imaginação, a memória subjetiva; defendeu a arte e o artista modernos; deu lugar ao dilaceramento do sujeito poético, frágil e melancólico diante do curso inexorável do tempo – *Le Temps que mange la vie*¹⁷. Este tempo-vampiro que, segundo Benjamin (*apud* Gagnebin, 2004), não remete à vaidade da vida e futilidade dos prazeres, como antigamente, mas nos remete

à alienação do trabalho capitalista, submetido ao tempo inumano, abstrato e insaciável dos relógios e dos cronômetros, como indica [...] “O Relógio” (“L’ Horloge”). Benjamin situa a origem da poesia baudelairiana nesta luta, perda de antemão, contra o tempo devastador. Baudelaire não escreve somente para evocar um passado harmonioso e perdido, mas, muito mais, para opor ao tempo destruidor a frágil perenidade do poema. A escrita descreve o trabalho do tempo e da morte, mas, ao dizê-lo, luta igualmente contra ele. (*Ibid.*, p. 52).

A poesia de Baudelaire foi, portanto, de resistência. Ele não foi um poeta *kitsch* romântico, preso à nostalgia de um passado encantado, nem um esnobe que celebrou cada novidade. Sua modernidade consiste na ousadia de afirmar, com intensidade, o desejo e a impossibilidade da volta a esta origem perdida desde sempre; eis a sua originalidade que se converte em contemporaneidade.

¹⁷ BAUDELAIRE, Charles. “O inimigo”. In: *As Flores do Mal*. Edição bilíngüe. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 130.

No Brasil, os primeiros baudelairianos surgiram nos anos de 1870, quando *As flores do mal* se tornaram fonte de inspiração a alguns jovens poetas. Candido (2003) contextualiza que a partir de 1876, mais especificamente, as traduções do poeta francês aumentaram em número e os poetas jovens brasileiros começaram a manifestar em suas obras a impregnação baudelairiana. No começo dos anos de 1880, a presença dos textos de Baudelaire foi determinante para definir os rumos da produção poética nacional.

Ainda de acordo com Candido (2003), os parnasianos da arte-pela-arte não o imitaram ou cultivaram-no tanto, mas os simbolistas neo-românticos degustaram do satanismo atenuado e da sexualidade acentuada dos poemas de Baudelaire. Seu auge ocorreu no decênio de 1890, no *fin-du-siècle*, quando o tom de desencanto, tédio, irreverência e amargura foi cultivado e chegou ao século XX na expressão do nosso Augusto dos Anjos, por exemplo.

De volta ao percurso do poeta e da poesia (da praça pública, passando pela sala de visitas, até chegar à mansarda), Moisés (2007) constata que a situação social do poeta – como havia prenunciado Baudelaire – ainda hoje, é marginal. Ao se autodefinir com negatividade, como fez Fernando Pessoa nos versos que abrem *Tabacaria*, o poeta se mostra consciente de sua inferioridade e marginalidade, entretanto, é situando-se à margem da sociedade, e ao mesmo tempo ingerido por ela, que o poeta pode sentir-lhe a pulsação plena, de dentro e de fora, como “um estranho que é, ao mesmo tempo, da casa”, portador de um olhar, paradoxalmente, “familiar e estrangeiro”.

Esse tipo de negatividade radical pode ter soado como excentricidade de artista para os leitores do século XX, mas que hoje traduz a consciência do homem aturdido pela obscuridade da vida real, esvaziada de sentido, que não lhe permite definir-se nem situar-se de forma estável e satisfatória. A ordem econômica imposta à sociedade moderna pelo capitalismo nos tornou “seres sem espírito, sem coração, sem identidade sexual ou pessoal, quase poderíamos dizer: sem ser”. (Marshall Berman, *apud* MOISÉS, 2007, p. 108).

Perdemo-nos neste labirinto. O homem tornou-se um ser à deriva, alienado de si mesmo, privado da imaginação e do sonho, da fantasia e do mito – essenciais à condição humana, como anunciou Curtius (1996) no início deste capítulo. Cedeu ao utilitarismo gerado pela concepção de mundo pautada pela produção e pelo consumo. A arte perdeu

sua “aura”, assinalou Benjamim; teve sua “estética destruída” em a *Origem da obra de arte*, de Heidegger; foi “desumanizada” por Ortega, que em seu ensaio a *Desumanização da arte*, propôs o paradoxo de que “a arte atual é aquela que não existe”, uma vez que rompeu com o passado e só dispõe da atualidade. De acordo com o filósofo espanhol, hoje “se produzem mais teorias e programas do que obras” (*apud* NUNES, 1989, p. 117); enfim, Maurice Blanchot anunciou, nos anos sessenta deste século, a morte da literatura.

Vê-se, pois, que a concepção de arte e de literatura está em crise. A ameaça é oferecida pela “cultura de massa” que é “espetacular”, reconhece Lefebvre (*apud* NUNES, 1989, p. 116), já que mostra o raro, o interessante, que vão ocupando o lugar do Belo. Os espetáculos se apóiam nos meios técnicos de reprodução da imagem, como o cinema e a televisão, e têm uma força persuasiva que a Antigüidade e o Renascimento não puderam alcançar – aponta o autor francês. Através da transmissão de imagens curiosas e de recursos audiovisuais, os mitos do nosso tempo se multiplicam, porém, a linguagem simbólica, essencial à arte, define.

A concorrência parece, de fato, desleal, no entanto, defendo o resgate da literatura, da poesia, da arte como linguagem estética, irrepetível, simbólica, universal. Vejo o homem do século XXI devorado, cada vez mais pelo capitalismo, pelo neoliberalismo, pela globalização; alienado a tudo o que foge dessa lógica; perdido, desolado, padecido na escuridão da mansarda. Acredito, contudo, que a literatura, a poesia, a arte podem ser sua gravidez. Por isso levá-la para sala de aula, apreciá-la como cultura, erudição capaz de nos tornar sujeitos mais autônomos, lê-la como discurso de protesto, como exercício ético e estético, como direito humano e degustá-la com o prazer e a alegria dos quais se falou no primeiro capítulo.

Não se trata de colocar a poesia como “panacéia”, ou como simples “solução” ou “saída” para o sistema que nos encarcera, entretanto, ela pode apontar caminhos possíveis – assim como otimiza Moisés (2007) – e até mesmo nos ajudar a conviver com nossa interioridade e nos conduzir em meio a um mundo já tão massacrado. Mais uma vez, a poesia nos ensina a “ver como se fosse pela primeira vez”, pois com ela podemos reaprender, repor em circulação a fantasia e o sonho, a imaginação e o mito, sem que isso nos faça perder de vista a realidade.

A poesia ajuda a nos encontrarmos, a nos identificarmos conosco mesmos e a responder: “*Quem sou?*”, não no sentido da negação pessoal, muito menos como indivíduos isolados, mas como membros de uma comunidade. Ela pode reconstituir o ser coletivo para que assim possamos voltar a irmanarmo-nos no propósito comum de preservar a dignidade da condição humana. A poesia pode também nos estimular a que nos tornemos mais conscientes dos sentimentos secretos e profundos que formam o substrato do nosso ser. Enfim, a poesia pode nos tornar mais *seres humanos*.

A poesia que fora o discurso oficial da Antigüidade greco-romana, responsável pela alfabetização, formadora de erudição, instrutora na arte da oratória e da retórica, requisito para cidadania, chegou ao Brasil modificada pelos jesuítas, mas fortemente apoiada nas artes liberais. Contudo, perdeu-se na modernidade que a designou à marginalidade. O que se pretende investigar nos capítulos seguintes, através dos relatos dos educadores contemporâneos, é que lugar a poesia tem ocupado (e por vezes disputado) em sala de aula, como tem sido acolhida pelos educandos, como tem sido ensinada na escola, uma vez que a considero imprescindível à educação.

CAP. III: A VOZ DOS PROFESSORES DE LITERATURA.

“Quem ensina instrui-se”.

(Sêneca)¹⁸

3.1 – Metodologia.

Ao longo deste capítulo, descreverei passo a passo a pesquisa empírica que realizei ao entrevistar, gravar, transcrever e analisar depoimentos de Professores de Língua Portuguesa, o que inclui docentes da área de literatura da rede pública e privada de ensino do estado de São Paulo.

Vale esclarecer que, optei por fazer essa pesquisa através de relatos orais dos professores, porque acreditei que assim obteria mais detalhes sobre o trabalho que estes realizam em sala de aula. Se tivesse usado questionários escritos, talvez a riqueza e a emoção de seus depoimentos não fossem tão expressivos como constatei ao longo dessa investigação. Nesse sentido, dei-me por satisfeita, apesar de todas as dificuldades descritas.

Procurarei relatar, então, neste espaço dedicado à metodologia, cada etapa do trajeto percorrido, desde a dificuldade em atender às exigências burocráticas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, passando pelas dificuldades em dominar o aparato tecnológico do MP3, que me deixou em “maus lençóis” por duas vezes quando as entrevistas marcadas foram quase canceladas por falta de gravador, chegando até mesmo à descrição minuciosa das dinâmicas das entrevistas.

3.1.1 – O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC – Campinas.

O Comitê de Ética da PUC - Campinas funcionou sempre como um “fantasma” para os mestrandos que pretendiam desenvolver pesquisas com seres humanos, no meu

¹⁸ SÊNECA. *“Cartas a Lucíolo”*. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vegas, 2000, p. 147.

caso, um resgate histórico oral, já que minha proposta era entrevistar professores e gravar seus depoimentos com a intenção de usá-los em prol da minha dissertação.

Durante todo o curso ouvíamos falar muito do Comitê, descrito como um órgão burocrático e exigente, responsável por embargar a pesquisa de muitos mestrandos. Foram necessários muitos esclarecimentos, durante as aulas, sobre o funcionamento do Comitê e até mesmo uma palestra em defesa da instituição, ministrada pela Prof^a Dr^a Patrícia Vieira Trópia, realizada na própria PUC - Campinas. Preferi tentar a aprovação do meu trabalho pelo Comitê depois do exame de qualificação, ocorrido em 12 de novembro de 2007, pois queria que os colaboradores da Banca Examinadora opinassem sobre as questões que havia formulado para entrevistar os professores – então alvo da minha pesquisa.

De fato, eu, particularmente, tive algumas dificuldades em passar por essa exigência. Primeiro porque a papelada exigia muitas especificações, como por exemplo, a autorização, com assinatura da direção, das escolas onde os professores que eu entrevistaria trabalhavam. Como cada professor era de uma escola diferente e a entrevista não necessariamente iria ocorrer dentro da instituição, o Comitê autorizou então que eu tivesse apenas uma assinatura de uma escola. Escolhi a autorização da direção do Colégio Objetivo Indaiatuba, pois tenho mais proximidade com a diretora de lá, já que trabalho como coordenadora de área nesta escola.

Além disso, o Comitê também pediu um projeto escrito detalhado, no qual deveriam constar objetivos, justificativas, materiais utilizados, descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, se haveria ou não patrocínio da PUC - Campinas etc. Consultei algumas vezes o próprio Comitê de Ética, por telefone, ou fui lá pessoalmente – onde fui, reconheço, muito bem atendida – e, finalmente, concluí toda a papelada, que foi entregue dia 20 de dezembro de 2007.

O primeiro resultado do Comitê saiu em janeiro de 2008: projeto com pendências. De acordo com o parecer, faltava explicar mais claramente se a minha pesquisa com seres humanos envolveria somente professores ou também alunos. Refiz a metodologia e enviei, em fevereiro de 2008, o projeto novamente ao Comitê de Ética. Dessa vez obtive parecer favorável: minha pesquisa foi aprovada.

As etapas seguintes eram escolher os entrevistados, fazer os contatos, agendar as entrevistas e realizá-las logo, de preferência, entre os meses de fevereiro e março daquele ano. Mãos à obra.

3.1.2 – A escolha dos entrevistados.

Escolher os professores de Língua Portuguesa de escolas da rede particular não seria um problema para mim, pois trabalho diretamente com eles. Dois professores de cada escola onde leciono. Do Objetivo unidade Indaiatuba, convidei o Professor Plácido e a Professora Juliana, e do Anglo Campinas, os Professores Fernando Morato e a Professora Tatiana Fadel, os quais também foram meus colegas de faculdade – no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem), UNICAMP, onde cursamos Letras. Nesse sentido, as entrevistas nos proporcionaram alguns momentos até mesmo nostálgicos.

A escolha dos professores da rede pública foi um pouco mais difícil, pois se tratava de pessoas desconhecidas, como é o caso da Professora Sílvia e da Professora Neide, ou pouco conhecida, como a Professora Rita. Somente o Professor Marcelo era mais familiar, já que também foi meu colega de faculdade, contemporâneo dos demais citados acima. Enfim, entrevistei quatro professores da rede particular e quatro professores da rede pública, somando, no total, oito entrevistados.

A Professora Sílvia foi indicação da minha assistente Patrícia Carioca, cuja tia é vizinha e amiga de Sílvia, já que moram no mesmo condomínio em Valinhos, onde foi realizada a entrevista. Interessei-me por entrevistar Sílvia porque soube que ela ensinava na escola estadual Antônio Alves Aranha, onde eu trabalhei como professora estagiária no último ano da minha graduação (1995) e trazia comigo boas recordações daquela experiência. Fiquei curiosa para saber como andavam as coisas naquela escola.

A Professora Neide é colega de trabalho da minha mãe, que mora em Osasco, na grande São Paulo, e é também professora da rede pública. Logo, foi minha mãe quem fez o contato e agendou a entrevista com Neide. Primeiramente, marcamos para sexta-feira, dia 21/03, quando eu iria ao apartamento da professora fazer a entrevista. No entanto, como não consegui cumprir com a agenda, então remarcamos para o sábado seguinte, dia 29/03, dessa vez, na casa de meus pais.

Já a Professora Rita trabalha comigo de manhã no Anglo Campinas – unidade Americana, mas à tarde leciona na rede pública daquela cidade, portanto, poderia me relatar sobre sua experiência como professora estadual. Pensei em Rita porque ela, mais do que ninguém, teria um bom parâmetro para comparar a rede pública com a privada, uma vez que leciona em ambas.

E o Professor Marcelo, como já dito anteriormente, foi meu colega de Unicamp, além do que, leciona no colégio estadual Carlos Gomes, no centro de Campinas, ao lado da prefeitura, o que facilitou meu contato com ele. Estava curiosa para entrevistar o Marcelo, pois é o único colega de formação que escolheu lecionar na rede pública por motivos ideológicos. Sabia que seu discurso estaria impregnado de crítica e consciência política, como de fato, constatei. Trabalhamos juntos também na COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares UNICAMP) durante anos (no meu caso, de 1995 a 1998), como corretores das provas de redação (1ª fase) e literatura (2ª fase) do vestibular desta universidade.

Deixei o emprego – aliás, pelo mesmo motivo que a professora entrevistada, Tatiana Fadel, que também era corretora – porque comecei a lecionar em cursinhos e/ou colégios de rede que têm vínculo com curso preparatório para o vestibular, o que me impedia de continuar na COMVEST. Marcelo não, continuou por anos a fio trabalhando como corretor do vestibular da UNICAMP e depois como corretor da prova de redação do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), conforme me disse na ocasião da entrevista. À noite, contudo, era professor da rede pública e lecionava Língua Portuguesa para um grupo mais adulto (EJA – Educação de Jovens e Adultos).

3.1.3 – Os contatos.

Hoje em dia vivemos o seguinte paradoxo: se por um lado dispomos de celulares, e-mails, além dos já antigos telefones fixos; por outro, o contato entre as pessoas continua difícil, dado o cotidiano estressante de trabalho a que estamos sujeitos. Em se tratando de professores, a situação é periclitante, pois muitos trabalham dois e até três expedientes por dia. Senti essa falta de tempo generalizada quando tentava agendar as entrevistas.

No entanto, sempre muito compreensiva, eu tentava me encaixar no horário deles, fosse em alguma tarde vaga, depois do almoço na sala dos professores, durante um café, antes da aula da noite começar; enfim, cumpri com os encaixes necessários. Agendávamos o encontro por telefone fixo ou celular, seja através de mensagens escritas ou nos falando mesmo, ou pessoalmente, quando era o caso de trabalharmos na mesma escola.

Apesar das dificuldades com os horários, vale dizer que todos os professores – sem exceção – foram extremamente solícitos quando requisitados para as entrevistas. Demonstraram curiosidade sobre o assunto, elogiaram a temática, acharam a pesquisa interessante e, sobretudo, séria, o que me encheu de orgulho e confiança. E eu percebia que eles procuravam ser sinceros nos seus relatos, doavam-se, literalmente. Se algo desse errado – como aconteceu quando o gravador acusou bateria insuficiente – os professores eram os primeiros a dizer que não havia problema, que poderíamos agendar um outro dia. Ou seja, em nenhum momento notei que eles tivessem colocado empecilhos quaisquer, ao contrário, estavam inteiramente abertos ao diálogo.

3.1.4 – O local das entrevistas.

Os locais variaram de acordo com a facilidade de locomoção e/ou disponibilidade de cada professor. No caso do Professor Plácido e do Professor Morato, por exemplo, eles se ofereceram para vir ao meu encontro em domicílio, enquanto que as Professoras Juliana e Rita, foram entrevistadas nas escolas onde trabalhamos juntas. Esta na sala dos professores do Anglo Campinas – unidade Americana, aquela na sala de apoio pedagógico do Colégio Objetivo – unidade Indaiatuba. O Professor Marcelo também foi entrevistado no espaço escolar, mais especificamente, em uma sala de aula vazia no colégio estadual onde ele leciona à noite, o Carlos Gomes.

A Professora Tatiana foi entrevistada em uma cafeteria em um *shopping* de Campinas – lugar este escolhido pela mesma, já que em seguida ministraria aulas no Anglo, cuja unidade se localiza no próprio *shopping*; a Professora Sílvia na casa dela, em um condomínio em Valinhos; a Professora Neide na casa de meus pais, em Osasco, na grande São Paulo.

3.1.5 – O material utilizado.

Para gravar as entrevistas, utilizei um aparelho MP3, de 1 GB de memória, da marca *Zicplay*. Ao passar para o computador, o som da gravação ficava bastante nítido, facilitando assim o trabalho de transcrição. Demorei para entender como funcionava o aparelho, bem como saber manusear todos os aparatos do MP3, o que foi sanado – não sei se posso afirmar isso de modo contundente – somente ao final de todas as entrevistas.

Além do gravador, pedia também para meus entrevistados preencherem, antes da entrevista, uma “Ficha de Dados do Depoente e Lista de Controle do andamento da Pesquisa” e uma “Carta de Cessão”, na qual me concediam o direito de utilizar seus depoimentos integralmente e/ou em partes, sem restrições a prazos e/ou citações, para leitura e análise dos mesmos.

Enquanto preenchiam esses papéis, eu explicava-lhes sobre de que se tratava a entrevista, inteirando-os do assunto. E ainda, antes de começar efetivamente a gravação, mostrava-lhes, se assim quisessem, o “Roteiro das Questões”. Alguns professores leram as perguntas atentamente, mas não tiveram tempo suficiente para que pudessem formular alguma resposta, o que fiz de propósito, pois, na minha opinião, isso poderia atrapalhar a espontaneidade de seus relatos; outros sequer se preocuparam com o tal roteiro, quiseram ir direto às perguntas já em gravação.

3.1.6 – O tempo das entrevistas.

É senso comum dizer que professores são prolixos e têm mania de explicar várias vezes a mesma coisa, hábito que, com certeza, adquiriram durante a sua prática em sala de aula. Pude constatar esse estereótipo ao longo das entrevistas. E como falam, gesticulam, usam marcadores conversacionais para prender a atenção de seus ouvintes, criticam, desabafam, e, sobretudo, gostam de falar sobre seu trabalho. A metalinguagem flui na voz dos professores.

Nesse sentido, algumas entrevistas estenderam-se mais do que o esperado, surpreendendo-me. Foi o caso da Professora Juliana, quem mais tempo falou, durante um pouco mais de vinte e nove minutos, isto significa quase meia hora com o microfone na

mão, articulando e se envolvendo com a dinâmica de perguntas e respostas. Os demais professores falaram em torno de vinte a vinte e cinco minutos, em média.

O Professor Marcelo, por sua vez, foi o mais sucinto. Com fama de tímido e calado, falou apenas o necessário, por volta de doze minutos, sem se prolongar nas respostas. Aliás, sua ansiedade era tanta, que às vezes ele nem me deixava terminar a pergunta e já começava a respondê-la como quem quer acabar logo. Não que estivesse incomodado com a entrevista, pois, como já dito, todos os professores se mostraram receptivos à pesquisa. Marcelo gostou de ter registrado sua crítica, inclusive comentou isso no final da gravação. Falou pouco tempo porque esta é sua personalidade.

3.1.7 – A assistente e responsável pela transcrição.

Apreendi diversas exigências técnicas para se fazer um trabalho empírico com gravações de depoimentos que se transformam em registro da história oral. Um dos procedimentos recomendáveis era fazer as gravações sempre acompanhadas por uma terceira pessoa, além do entrevistador e do entrevistado, pois assim se evitaria esquecer algo, além de se ter uma assessoria garantida.

Foi o que pensei quando comecei a parte empírica da pesquisa. Logo, ocorreu-me convidar uma ex-aluna de Ensino Médio, Patrícia Carioca, que reencontrei nos corredores do IEL, na UNICAMP, em meados de 2007. Aquela que havia sido minha aluna no AESC – Objetivo Unidade Valinhos, durante três anos (de 2001 a 2003), era agora estudante de Letras e estava à procura de um emprego na área, a fim de adquirir experiência. Pensei nela porque sabia que estava terminando os créditos na faculdade e, portanto, ansiosa para começar a trabalhar com literatura. Via de regra é isso o que acontece com o estudante nos dois últimos anos da graduação.

Minha convicção foi certa, pois Patrícia topou a contratação imediatamente. Convidei-a para participar das entrevistas me dando a assessoria necessária e também para fazer as transcrições. A ex-aluna então me disse, na ocasião, que estava apta para fazer esse trabalho, que, aliás, já o tinha feito na faculdade e, portanto, demonstrava habilidade, segurança e rapidez para transcrever. Em troca eu a ensinaria a corrigir redações e provas, além de lhe dar algumas dicas de aula, pois começaria a trabalhar

como professora de redação e inglês em breve, justamente na escola onde estudei durante o Ensino Médio e onde fui sua professora de literatura. Coincidências da vida.

E assim foi feito. Só não foi possível que ela participasse efetivamente de todas as entrevistas por problemas de horário, mas o contrato que estabelecemos deu bastante certo. Quando as entrevistas eram feitas por mim sozinha, telefonava para ela em seguida e combinávamos como faríamos para eu passar-lhe as gravações. Procurei fazer isso sempre o mais rápido possível para que desse modo agilizasse o trabalho de transcrição.

Contudo, alguns fatores prejudicaram a rapidez do processo, pois não era possível enviar a gravação de voz via e-mail porque meu provedor é IG, que não suporta esse tipo de arquivo; além disso, Patrícia mora em Valinhos, logo, toda gravação que precisei enviar para ela, tinha que fazer uma viagem até sua casa. Sem falar que o previsto era que ela me devolvesse todas as transcrições até o dia 31 de março, mas ela atrasou deveras e eu mesma só consegui entrevistar o Professor Marcelo no dia 15 de abril. Desse modo, as transcrições foram concluídas – depois de insistente cobrança a Patrícia, que me deixou “refém” de seu trabalho – somente no dia 25 de abril de 2008, ou seja, quase um mês depois do combinado inicial.

3.1.8 – A revisão e correção textual das entrevistas.

Concluído o trabalho de transcrição, eu mesma fiz questão de revisar os textos das entrevistas, fazer a devida correção e enxugá-los ao máximo, optando pela “transcrição” do texto. Desse modo, mexi nas entrevistas em alguns aspectos para que as transcrições tivessem uma leitura mais fluida: eliminei cacofonias, repetições (de “então” e “assim”) e marcadores conversacionais (como o “né”, “tá”, “é...”, “er” etc); acertei alguns erros que prejudicavam a concordância ou a regência; ajustei algo na pontuação e paragrafação a fim de obedecer ao ritmo da narrativa falada.

Também reduzi as oralidades, inclusive, procurei eliminar os freqüentes “gerundismos”, como: “vou estar trabalhando”, “vou estar fazendo”, e troquei alguns pronomes: “você” e “a gente” pelo seu correspondente “se” e “eles” por “alunos”, quando percebia que o contexto permitia. Já os subentendidos e inferências minhas foram escritos entre colchetes [], e o que não se pôde decifrar em termos de som ou compreender o que foi dito, assinala com uma interrogação entre parênteses, assim: (?).

Percebi que reler os textos era mais uma estratégia para lembrar passo a passo da entrevista, um exercício de reflexão que me fazia prender-me aos detalhes: a fisionomia dos professores, o tom de voz, os gestos, a maneira de manusear o microfone, a segurança ou insegurança ao falar, a calma ou o nervosismo, o prazer em falar sobre seu trabalho, a preocupação com o resultado, os comentários paralelos; enfim, esta revisão, correção e “transcrição” dos textos me ajudou e muito a pensar sobre as categorias a serem analisadas nesta dissertação.

3. 2 – Das entrevistas.

3.2.1 – Primeira entrevista: Dia 28/02/2008.

Entrei em contato com o Professor Plácido uma semana antes de realizar, efetivamente, a entrevista. Havia duas semanas apenas que as aulas do ano letivo (2008) tinham recomeçado, havendo, portanto, mais tempo disponível por parte dos professores para qualquer trabalho extra-classe. Falei com o Plácido na sala dos professores do Colégio Objetivo de Indaiatuba, onde trabalhamos juntos, dividindo frentes da área de Língua Portuguesa desde o ano 2000. Porém, não era do trabalho no Colégio sobre o que Plácido iria falar na entrevista, mas sim do trabalho que ele realiza na Escola Salesiana São José, em Campinas, pois é lá que ele leciona Literatura – assunto principal da pesquisa. Marcamos quinta-feira, dia 28/02, à tarde, em meu domicílio, em Campinas, lugar este escolhido pelo Professor, que preferiu fazer-me uma visita em vez de receber a mim e a outra colega que faria a transcrição, no apartamento dele, onde mora sozinho. E assim agendamos o encontro.

Plácido chegou sorridente, cobrou o café, preencheu a papelada que lhe dei (a “Ficha com os Dados do Depoente” e a “Carta de Cessão”) e pediu para irmos logo ao assunto porque tinha pressa, já que havia agendado um compromisso posterior. Começamos então a entrevista e percebi, ao longo dela, a empolgação do Professor, pois o seu bom-humor inicial era explícito, entretanto, ao final, percebi que o otimismo reverteu-se em cansaço com a profissão e em alguns desabaços, o que é compreensível se levarmos em conta o fato do professor estar em fase de aposentadoria. Encerrada a gravação, o colega até se esqueceu do horário e acabou prolongando a visita e a conversa para mais um café.

Professor Plácido Adani Júnior:

Sou daqui de Campinas mesmo, eu fiz todo o meu colegial no Colégio Culto à Ciência, tradicional até então. Depois prestei vestibular para línguas, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E ali então fiz Letras, e no meu tempo havia divisão de neolatinas e anglo-germânicas e eu me aperfeiçoei em neolatinas, tirei o diploma e já fui exercer minha profissão, de professor. Dois anos após tirar o diploma, fiz uma especialização em Lingüística na própria PUC, com o professor Antônio Suarez Abreu e daí para a frente o caminho foi só dando aula.

A leitura é sempre feita na medida da necessidade. Nas preparações de aula, quando elas existem, e em sala de aula; mas a finalidade que eu acredito da leitura para o professor é que esta visa mais a uma preparação da postura em sala de aula, porque a leitura da poesia não é uma leitura simples de ser feita, a poesia para ser sentida, precisa ser bem lida. Isso tudo a gente faz então dentro de casa, dentro de uma preparação, com a experiência que a vida vai nos dando. Porque não adianta nada a leitura de uma poesia, por mais bonita que possa ser, por mais lírica, por mais perfeita, a poesia não vai encontrar respaldo por parte dos alunos se essa leitura não for feita com o coração.

Com relação à leitura minha, como gosto pela literatura, os livros que se lêem são os livros normais, que qualquer professor de literatura lê, e fora isso, quando há [dinheiro] sobrando, compra-se um best-seller, compra-se um livro cujo título parece ser bastante motivador, embora às vezes a gente se engana. Mas de uma maneira geral, com relação, especificamente, à poesia, procuro sempre comprar antologias, porque é a antologia que traz ali vários autores, aqueles de quem a gente gosta, aqueles que a gente não gosta tanto e aqueles que a gente lê mais como crítica, mas a antologia sempre é bem vinda porque tem assim, um coquetel de estilos.

Primeiramente eu queria enfatizar que sou um professor bastante protegido por Deus, porque dou aula em escola particular, isso já facilita demais o meu trabalho em sala de aula. O trabalho da poesia é assim um trabalho extremamente difícil e acredito que desde os primórdios, talvez os nossos antigos clássicos tenham tido o mesmo problema junto aos seus discípulos. A poesia é muito difícil de ser trabalhada, porque como disse anteriormente, a poesia trabalha muito a sensibilidade, trabalha muito “o eu”; ela, para tocar em alguém, esse alguém tem que estar muito preparado para poder senti-la, porque o entendimento da poesia é algo muito atrapalhado, então o problema é sentir essa poesia.

E hoje, nesse mundo consumista, materialista, onde o que interessa é o ter e não o ser, torna-se difícil você trabalhar com o aluno, fazer com que ele entenda esse lirismo, fazer com que entenda essa abertura que a poesia traz para ele, essa maravilha que é você enxergar a realidade de uma maneira totalmente, eu diria, vamos colocar esse espiritual entre aspas, a maneira de você ver o mundo com mais tranquilidade, com mais equilíbrio, com mais beleza, é você sentir o erotismo e não a pornografia. Então, eu

trabalho em sala de aula dentro das possibilidades que existem, não de material, como eu disse, trabalho em escola particular, mas trabalho dentro das possibilidades do receptor atender as solicitações que são feitas.

No geral, procuro ler a poesia, procuro discutir com os alunos o autor, procuro colocar essa poesia historicamente no tempo, procuro mostrar que a poesia é um momento, a leitura de uma poesia... Inclusive faço com eles, dentro do possível, insisto, que eles escrevam pelo menos dois, três ou quatro versos sem procurar mostrar para ninguém esses versos, e peço para eles daqui três ou quatro meses lerem esses versos, depois mais três ou quatro meses lerem esses versos, guardar, quando eles se casarem, lerem esses versos, para verem o quanto esses versos vão se tornando distantes da realidade que eles estão vivendo, quer dizer, é a mesma pessoa mas com realidades totalmente diferentes.

Então, é dentro disso que eu procuro trabalhar com meus alunos, fazer com que eles sintam a poesia e não que eles entendam a poesia. Encontramos exceções, mas a maioria das vezes não é uma aula muito motivadora não. Eles estão muito mais presos ao audiovisual, estão muito mais presos a filmes de ação, estão muito mais presos a essas balelas da vida cotidiana. Para eles mais vale um passeio no shopping a ter que parar e ler uma poesia dentro de casa. Então, o trabalho é difícil, é desgastante, muitas vezes é frustrante, porque não se encontra o respaldo nos nossos alunos, e muito menos nos pais, que procuram passar longe dessa realidade.

Como falei, a receptividade é quase zero. Não há, se bem que a gente deve levar em consideração também a faixa etária do nosso corpo discente. É uma faixa etária... [os alunos] são muito novos, e a cada época eles estão se infantilizando mais ainda, o nível de compreensão é terrível, mas o fato é que dentro do que a escola oferece como material, que normalmente são as apostilas, a indicação de uma ou outra antologia para que se procure nas bibliotecas, ou então mesmo a distribuição de uma poesia, a gente escolhe uma, tira cópia dessas poesias, obviamente sempre dentro dos limites da lei e essas cópias a gente distribui para os alunos para que eles então tenham o material.

A motivação sempre vem, por exemplo, quando você pega uma letra de um *rap*, por exemplo, de uma coisa que fala da bandidagem, *Tropa de Elite*¹⁹, essas músicas que partem normalmente para violência, ou seja, é difícil. Mas o material normalmente é esse. E a receptividade é, insisto, quase zero. Os alunos se esforçam sempre visando à nota, sempre visando passar de ano.

E o engraçado, só uma curiosidade, é que a gente percebe que no fundo no fundo, todos nós somos poetas, e a gente nota isso, todo ano que às vezes surge aquela célebre idéia: vamos fazer um concurso de poesia, vamos no final do ano fazer uma antologia dos nossos alunos e tal, e no começo você vai tirando (?), no começo você vai estimulando, e a coisa não vem vindo, e de repente vem um, que normalmente são aqueles líderes da classe, traz alguma coisa, e outro traz, outro traz, e acabamos realmente formando, ali, num mundo de centenas de alunos, algumas dezenas de poesia. Então, na realidade, existe um certo interesse intrínseco [por poesia] ao ser humano, correto? Mas, infelizmente, é difícil.

Nesses vários anos em que trabalho, tive assim algumas surpresas, poucas agradáveis e muitas desagradáveis. As desagradáveis, não que me fizessem esmorecer, mas é de perceber que realmente nós estamos caminhando para um mundo muito solitário. As pessoas estão se tornando solitárias, as pessoas estão se tornando tristes, as pessoas estão se tornando egoístas, angustiadas, depressivas, e se pararmos para perguntar o porquê, ninguém sabe. E essa resposta muitas vezes está exatamente na mensagem de uma poesia, no otimismo, mesmo no sofrimento de amar, no sofrimento de encontrar o mundo, no sofrimento de estar no mundo, muitas vezes essa poesia pode realmente nos levantar, e a gente percebe que não estamos sozinhos nesse caminhar.

Mas dentro desses episódios, que eu classificaria como interessantes, uma vez em uma aula de literatura, óbvio, nós lemos aquele célebre poema de Vinicius de Moraes, *A Rosa de Hiroshima*, e para minha surpresa, a maioria dos alunos não sabia o que era Hiroshima, não sabia o quê, o porquê de *Rosa de Hiroshima*. Então, como preliminar, nós tivemos que dar uma aula de História, uma aula crítica de História com relação à bomba que explodiu sobre Hiroshima. E durante a leitura, o vocabulário utilizado por Vinicius de

¹⁹ Plácido faz referência aqui ao filme nacional “Tropa de Elite”, que usou como trilha sonora o “Rap das Armas”, da banda Tihuana.

Moraes é, na maioria das vezes, bem coloquial, mas em algumas poesias, ele realmente ultrapassa o limite de entendimento médio da nossa população.

Na realidade, antes de nós estudarmos *A Rosa de Hiroshima*, nós tivemos que nos transformar em professores de História, tivemos que tentar explicar muito superficialmente a bomba atômica, tivemos que falar sobre a Segunda Grande Guerra, tivemos que utilizar muito o dicionário para poder decifrar as palavras que para eles estavam muito distantes. Depois desse trabalho enorme, chegamos à conclusão de que *A Rosa de Hiroshima* é um estar no mundo do autor, que demonstrou para nós todos realmente isso que disse no início dessa sua questão, que nós não estamos sozinhos. O sofrimento é muito grande, é muito amplo, e normalmente desafogar isso nas palavras facilita muito as pessoas a passarem a entender um pouco mais o que é essa passagem nossa pela vida.

Em linhas gerais, eu não vejo assim um fato marcante sobre a poesia, mas de vez em quando a gente dá sorte de entrar em uma aula e parece que as musas gregas estão todas dentro da sala de aula inspirando os alunos, e principalmente, sei lá, Homero, Cícero parece que encarnam no professor e fazem com que a gente dê uma aula maravilhosa sobre poesia. Mas em linhas gerais, essas musas e esses clássicos estão sempre escondidos. É isso.

Tenho sim e tenho plena liberdade para falar isso porque eu estou em final de carreira, então quem se sentir ofendido me desculpe. O importante seria que todo o corpo docente de uma escola trabalhasse visando não à sua matéria, mas visando, principalmente, ao nosso adolescente. Nós precisaríamos de que os professores deixassem de lado algum orgulho, alguma vaidade, alguma coisa que atrapalhe o seu estar junto dos colegas. Não é o professor de Português que tem que ler poesia, o professor de História pode estudar o fato histórico através da poesia e nós temos nos nossos livros de literatura “n” fatos com relação à história, um exemplo clássico é *Os Lusíadas*, de Camões. O professor de História, não custaria nada ele explicar o caminho das Índias, ou as Grandes Navegações, mesmo o descobrimento do Brasil utilizando *Os Lusíadas*, seria uma aula sensacional.

Nós temos as cantigas próximas aos nossos repentistas nordestinos, isso poderia ser feito pelos professores de artes, não custa nada; nós temos variantes muitas com os

autos de Gil Vicente, críticas sensacionais da sociedade da época, que se repetem em pleno século XXI, e isso poderia ser muito discutido com professores de outras áreas.

E mesmo na área de Exatas, nada impede, por exemplo, que o professor invente alguma poesia até para explicar a fórmula da Matemática. Ele pode explicar para o aluno que a poesia não está dentro do Português só, aquela cacetada, agora vem o professor de Português [e diz]: então nós vamos aprender poesia? Não, eu acho que todo o corpo docente deveria se preocupar com a poesia, deveria se preocupar com o estudo profundo, com a maneira gostosa que é aprender alguma coisa que de tanto ser repetida passa a ser agradável.

Então, a sugestão que eu daria era essa: que todos os professores se empenhassem em ver na poesia algo para sua matéria, o que é possível; que ele até enriqueça sua aula, que ele deixe de lado o “batidão”: aula um, aula dois, aula três e assim por diante. A sugestão é essa.

3.2.2 – Segunda entrevista: Dia 29/02/2008.

Falei primeiramente com a Professora Juliana também uma semana antes da realização da entrevista. Combinamos que faríamos na escola mesmo, depois do almoço, sem problemas. Trabalhamos juntas no Colégio Objetivo Indaiatuba, onde ela leciona literatura para os primeiros anos do Ensino Médio e Curso pré-vestibular noturno e eu para os segundos e terceiros anos do Ensino Médio e Curso pré-vestibular da manhã. Este ano nosso contato se tornou maior em função da coincidência de dia e horário de aula. O mote da entrevista foi, inclusive, desculpa para uma aproximação maior entre nós, já que se trata de um assunto de interesse mútuo.

Almoçamos juntas naquela sexta-feira, dia 29 de fevereiro, e depois fomos até a sala de apoio pedagógico da escola, próxima à sala dos professores, a fim de obter um maior silêncio e privacidade ideais para a entrevista. Juliana se saiu muito bem em seu depoimento. Fiquei impressionada com o entrosamento dela no assunto – empolgação esta que resultou na mais longa entrevista de todas: quase trinta minutos de gravação. Ela falava com amor à poesia e à profissão e gesticulava muito ao falar de ritmo poético. Ao terminar, mostrou-se solícita para o que eu precisasse dela, e desejou sucesso na pesquisa. Disse também que faria questão de lê-la ao final.

Na hora de salvar a gravação da entrevista, fiquei um pouco apavorada no que diz respeito à parte técnica, pois não acertava esta função no MP3. Fui então até o colega Rafael, responsável pela sala de computação da escola e ele, muito calmamente – como é comum a esses especialistas em tecnologia – mostrou-me como era simples salvar a gravação. Deu tudo certo.

Professora Juliana de Souza Topan:

A minha formação acadêmica não aconteceu antes da minha entrada em sala de aula completamente, eu não terminei a faculdade de Letras e depois me tornei uma professora, eu me tornei professora durante esse processo. Então, considero que foi uma coisa influenciando a outra, a minha formação acadêmica influenciando a prática docente e a prática docente também influenciando meu olhar nessa formação acadêmica. Acho que quando comecei a dar aula, tinha ainda a minha formação do Ensino Médio que me influenciou bastante também, o que eu tinha aprendido de literatura no Ensino Médio e depois fui aprimorando, aprofundando esse conhecimento de literatura, principalmente em relação à teoria literária, de se ter um conhecimento da crítica, um conhecimento mais teórico, mais aprofundado de algumas coisas.

Essa formação foi acontecendo conjuntamente, especialmente porque na UNICAMP você é muito incentivado a pesquisar, não apenas a se formar como professor, aliás, essa dicotomia já é muito nefasta, você pensar o professor e o pesquisador, como se o professor não precisasse pesquisar constantemente, mas esse direcionamento para pesquisa na UNICAMP foi muito importante, inclusive porque comecei a dar aula em uma escola que não tinha material didático pronto, logo nós tínhamos que estar elaborando um material didático.

Então essa formação acadêmica se deu a partir dessas pesquisas mais direcionadas para sala de aula também, conteúdos que eu pudesse trabalhar em sala de aula, busca de textos que eram de crítica literária, mas que eu pudesse inserir na sala de aula, não só ter uma leitura, mas uma apreciação mais acadêmica mesmo.

E acho que a formação acadêmica nunca termina na verdade, você termina uma graduação, aí você percebe que aprendeu muito, mas que há muito a aprender. Você vai para uma pós e vai estar constantemente lendo coisas acadêmicas e pensando. Acho que é uma formação, vamos dizer, praticamente eterna, de um professor que busca um aprimoramento teórico e realmente se preocupa com a questão de conteúdo, o que, infelizmente, não acontece com todos os professores. Mas acho que foi uma formação bem concomitante à sala de aula, não consigo separar: esse é o momento de formação acadêmica e esse é o momento em que eu peguei, apliquei essa formação acadêmica na sala de aula, acho que foi muito junto.

Eu leio literatura constantemente, acho que é uma coisa que não consigo não fazer, mesmo porque a leitura de literatura antecedeu a minha opção acadêmica por Letras. Comecei a ler e escrever literatura antes de ingressar em Letras, continuei lendo bastante literatura, não só com interesses acadêmicos, mas por interesse pessoal, como lazer, por isso leio muito, e principalmente leio literatura tanto em termos de trabalho, porque meu trabalho também é um trabalho editorial, mas escolho livros para ler que não têm a ver com minha pesquisa, nem com meu trabalho nas escolas, nem nada disso, nem com as editoras.

Estou lendo Gabriel Garcia Marquez agora e, com poesia especificamente, estou tentando ler autores contemporâneos, porque sinto uma necessidade agora de conhecer mais os poetas vivos, porque a gente às vezes passa para os alunos a errada impressão de que os poetas já morreram, o Fernando Pessoa é o mais jovem deles, mas também já morreu e a gente não fala dos poetas contemporâneos. Então, o último livro de poesia que eu li foi *Baque*, do Fábio Weintraub, que é um autor que publicou pela editora 34, e eu fui ao lançamento, lá em São Paulo inclusive, é um poeta que ganhou o prêmio Carlos Antonelli no ano retrasado. Estou tentando conhecer um pouco mais da poesia contemporânea.

E conheci um poeta que é o Jeová Santana também, de Aracaju, tenho lido alguns poemas dele em *sites*, [pois] como poesia é um gênero difícil de publicar, a maioria dos poetas contemporâneos se utiliza bastante da *web* para publicar os textos, então eu estou tentando visitar alguns *sites*, ler alguns poemas na *web*, para ter contato com esses poetas mais contemporâneos.

Eu gosto muito de trabalhar poesia, na verdade, acho que se fosse para eu escolher um tipo de texto para trabalhar na sala de aula, eu trabalharia, prioritariamente, a poesia, porque é o texto mais essencialmente literário que existe. Existe uma prosa não literária, mas não existe uma poesia não literária, é extremamente difícil. E a poesia, acredito, é um tipo de texto que quando a gente trabalha na sala de aula, se você gosta, você sempre tenta inserir, então a frequência com que trabalho esse tipo de texto é grande.

Agora, especificamente no meu trabalho aqui na escola, que é com os primeiros anos do Ensino Médio, as turmas em que leciono, é o momento em que se dá mais

atenção para esse tipo de texto porque as escolas literárias que nós abordamos, do Trovadorismo até o Neoclassicismo prioritariamente, são todos períodos literários em que o texto literário era apenas poético, a prosa literária não tinha se desenvolvido ainda. Desse modo, é com frequência grande que trabalho com a poesia em sala de aula.

[No entanto], responder como se trabalha isso depende muito do local em que se trabalha, do tipo de material que se tem. Há alguns métodos didáticos que dão mais abertura para se fazer experiências com a palavra, vamos dizer assim, então, por exemplo, você quer trabalhar texto poético, pode-se trabalhar isso através de percepções sonoras, através de uma sensibilização para a linguagem, para as figuras e tal, para depois “dar nome aos bois” e vir com uma perspectiva mais teórica.

E há materiais tradicionais em que você precisa explicar para o aluno uma série de conceitos que já são cristalizados na análise literária, então em vez de fazer o aluno perceber que a poesia tem um ritmo, já se joga um conceito de métrica na cabeça dele; em vez de você fazê-lo perceber que existe a rima, que existe uma condensação de linguagem que cria figuras, você já ensina para ele o que é metáfora, você já ensina o que é metonímia, ou seja, são duas perspectivas diferentes de trabalho.

Eu já trabalhei das duas formas, gosto mais da primeira, ou seja, de trabalhar com uma sensibilização para aquele tipo de texto, que é uma sensibilização de ouvido inclusive, por exemplo, de fazer com que a classe produza ritmo a partir do texto. Como você produziria ritmo a partir desse texto? Ele tem ritmo, ele não tem? Como que se produziu esse ritmo? Como você imprimiu esse ritmo para o texto e por quê? Então, você fazendo [o aluno] perceber essas nuances para depois falar: “Olha, na área da teoria literária se chama dessa forma”. É um método que é mais interessante, conquista mais os alunos também para a percepção do texto e isso faz com que eles percam um pouquinho esse medo que têm do texto poético, [pois] é uma reação negativa que eles apresentam no primeiro momento para com o texto.

A receptividade ao texto poético nos leitores em geral é pequena. Uma amostra disso é o mercado editorial: se você entra numa livraria, logo vê que o número de publicações de poesia é pequeno. Um poeta para se lançar no Brasil hoje, por uma grande editora, precisa ser muito famoso em alguma área, precisa ter notoriedade, [pois]

as editoras só publicam, geralmente, autores consagrados, de Drummond para trás, então, há uma resistência a esse tipo de texto e os alunos não fogem a essa regra.

Na minha vida de professora esses anos todos, tentei procurar uma resposta para mim mesma de por que o texto poético causa esse tipo de reação. Uma das hipóteses que elaborei é que o texto poético exige uma velocidade de leitura diferente daquela que eles estão acostumados. Então você tem o leitor contemporâneo [que] é um leitor imediatista, é aquele leitor que lê para apreender uma informação rápida, ele quer informação em pílula, se possível, para não perder tempo, nesse ritmo frenético que a gente vive.

É a internet [que] traz essas coisas imediatas, tudo puxa para esse lado, e o que você faz? Quando se trabalha com o texto poético, você diz para o aluno que ele tem que ir à contramão desse ritmo, tem que pegar o texto poético, que é um texto curto na maioria das vezes, é um texto condensado, mas ler numa velocidade em que você desdobre esse texto, veja todas as possibilidades de sentido que ele traz, atente para a questão do ritmo, da relação entre o nível semântico e o nível sonoro. Isso é uma leitura que não se faz em cinco minutos, tem que dar tempo a essa leitura, tem que se concentrar nela, é um texto que exige outra velocidade.

E hoje em dia, os alunos se cansam, querem uma leitura rápida, são afobados, então, às vezes, a gente fala assim: “Olha, não lê com tanta pressa, lê mais devagar, retoma, lê de novo, lê em voz alta”, a leitura em voz alta também é uma coisa que já saiu do universo deles e a poesia pede uma leitura em voz alta. Eu falo, por exemplo, que a poesia é um texto que quer levantar da página, porque ela é som, tem musicalidade; mas os alunos resistem também a ler em voz alta, que é uma prática de que não gostam, é um problema realmente. Você propõe várias coisas que fogem a esse padrão de leitura que eles têm internalizado, esse ritmo do mundo moderno. Isso é uma dificuldade.

A outra dificuldade é a imagem que eles fazem de poesia - e exatamente isso acontece, porque nós temos materiais didáticos muito centrados na poesia mais antiga e não na poesia contemporânea – a de que a poesia é um tipo de texto antiquado e difícil de ler, porque, exatamente pelos padrões da poesia tradicional, se tem um trabalho retórico com palavra, principalmente com a poesia antes do século XX. Então a gente tem um trabalho retórico muito marcado, uma sintaxe às vezes indireta, rebuscada, isso exige

muito mais esforço, até de um leitor que já está mais ou menos pronto, isto é, de um leitor que já tem mais capacidade de leitura.

Imagine então um adolescente que vai para o Ensino Médio. Existe um abismo entre o Ensino Fundamental e o Médio em relação à leitura. Então, até o Ensino Fundamental, se você olha os catálogos da literatura juvenil da maioria das editoras, tem-se uma narrativa “mastigadíssima”, simplista mesmo, com padrão narrativo novelesco, é aquela narrativa linear, contada com uma linguagem coloquial que não exige que o aluno amplie o vocabulário, que não exige que o aluno faça esforço interpretativo algum.

Aí quando se chega ao primeiro ano do Ensino Médio, joga-se uma poesia do século XII na cabeça do aluno, e ele vai precisar vencer a barreira da linguagem, lidar depois com inversões sintáticas, com um vocabulário elaborado, com um sentido metafórico, ou seja, não se prepara o aluno para chegar a esse texto, e aí eles odeiam, e com razão, porque não têm como perceber a delícia daquilo, não tiveram um preparo para perceber esse tipo de texto, é isso que eu acho problemático.

Talvez, se eu fosse fazer uma reforma de ensino – olha a pretensão – eu iria colocar um trabalho com o texto em si, uma percepção do texto, uma formação da leitura de poesia em si para depois entrar na questão histórica da literatura. Desse modo, os alunos teriam mais condições de avaliar as mudanças estéticas ao longo do tempo, porque da maneira como está atualmente, eles não percebem essas mudanças estéticas, então você tem que mastigar e dizer isso para eles, mas ainda assim muitos não entendem e fica uma coisa vazia, aparentemente sem sentido. É isso que eu penso quando tento me colocar na pele dos alunos, acho que não é fácil para eles também.

O material básico que a maioria usa é o texto impresso. Eu gosto de trabalhar com a poesia tanto no nível sonoro quanto no nível gráfico. Uma das coisas que gosto de fazer com eles é sempre associar a poesia ao som. Não só fazer leituras em voz alta como trazer, por exemplo, poemas musicados, trabalhar o texto com eles, tentar fazer com que eles talvez produzam um ritmo a partir desse texto impresso, tanto na leitura em voz alta – uma vez eu usei leitura em jogral – várias coisas que os façam ter essa percepção rítmica, e depois colocar o texto musicado para eles perceberem que alguém fez uma outra concepção rítmica ainda em cima do mesmo texto.

Procuro trabalhar o nível sonoro antes de trabalhar o nível gráfico, aí depois, graficamente, é possível discutir com eles, por exemplo, como que se convencionou chamar essa poesia, porque tem aluno que você fala assim: “Ah, o que é verso?” “Verso é uma linha”, então você tem uma confusão entre o nível gráfico e o nível sonoro, o verso não passa a ser mais uma unidade de ritmo dentro da poesia, ele passa a ser uma linha. É interessante mostrar para os alunos que se pode grafar o poema, separando por barras os versos, pode-se colocar na forma tradicional, ou seja, se trocar o verso, você troca a linha para marcar essa interrupção do ritmo.

Trabalhar com eles, por exemplo, como o poema se convencionou ao colocar os (?) em blocos, ou seja, você trabalhar como que existe uma tradição gráfica, porque eles relacionam muito literatura com livro ainda, é difícil eles terem essa percepção de que a literatura é algo além do livro, antes de abrir (?) já vê que é literatura. Então eu trabalho nesses dois níveis, o nível sonoro e o nível gráfico.

Uso poemas impressos, poemas cantados, declamados às vezes por artistas famosos, por exemplo, Paulo Autran tem uma gravação excelente dos poemas do Fernando Pessoa; Drummond tem registros fonográficos dele lendo as suas poesias, então sempre que posso trazer registros fonográficos importantes, de pessoas, de atores, de outros próprios autores, eu trago.

E às vezes, também, quando a turma é muito receptiva, tento trabalhar o conceito de lirismo, ou seja, não apenas a poesia existe no texto verbal escrito, pois se pode perceber o lirismo na imagem, pode-se perceber o lirismo no cinema. Amplia-se assim um pouco mais, mas só se percebo que a turma está “com sede”, se eles pedem, porque não é um tipo de trabalho que se consegue fazer com todas as turmas, ainda mais se você tem turmas muito numerosas, muito agitadas, alunos que não estão a fim de aprofundar. Mas procuro usar todos esses recursos combinados para tentar fazer um trabalho mais completo.

O meu sonho era fazer um trabalho de corpo. Uma vez comentei com os alunos que tinha um poema que eu achava que tinha um ritmo muito interessante, que eu achava que dava vontade de dançar. Os alunos, claro, sempre acham que a gente é louca, então quando falei isso, virei mais louca ainda, mas seria interessante trabalhar a poesia no corpo, associar a poesia com dança, por exemplo. Porque é ritmo, o corpo tem ritmo, a

poesia tem ritmo, a música tem ritmo, na verdade é tudo uma coisa só. Quem sabe um dia eu consiga achar uma turma disposta a dançar poema, mas é uma coisa bem diferenciada, nunca vi um professor que levou a dança para relacionar diretamente com a poesia.

Sempre há episódios marcantes na nossa profissão, principalmente quando você tenta coisas diferentes. Acho que o episódio mais interessante que eu tive positivo foi uma turma em que levei poemas do Chico Buarque, não levei primeiro as músicas, levei as letras. Eu não coloquei o formato gráfico da poesia, coloquei o texto no formato de prosa, e aí fiz uma proposta, falei: “Vamos dividir isso aqui em versos. Quero que vocês dividam em versos, mas com um tempo, como se fosse uma música, na música não tem compasso, tempo, então vamos ver todas as possibilidades de tempo que essa música pode trazer”.

A gente foi marcando com palma, com estalo de dedo, para marcar o ritmo, e foi muito interessante porque depois, quando coloquei o texto versificado, algumas pessoas falaram: “Ah, então por isso que existe o verso, porque você tem tempo, que nem na música”. Eu ouvi pessoas falarem: “Nossa, finalmente entendi”, e aquilo foi muito bom para mim, eu me senti muito satisfeita. Depois coloquei as músicas e trabalhei com textos de ritmos diferentes e temas diferentes. Havia músicas, por exemplo, que tinham um padrão métrico, as letras tinham um padrão métrico mais curto, e eram mais alegres, letras como *Cálice*, que eram mais “alopradadas” no padrão métrico e eram um pouco mais pesadas em termos de tema.

Consegui também trabalhar essa idéia de ritmo relacionada à sugestão de sensações, como os ritmos curtos, rápidos sugerem coisas mais alegres e como os ritmos mais lentos sugerem coisas mais intimistas, mais pesadas. Chegou numa aula em que levei valsas e músicas românticas, aquela coisa bem alongada ritmicamente, e eles conseguiram perceber o quanto a valsa era saltitante e alegre porque tem um padrão rítmico mais acelerado e essas outras músicas um padrão rítmico mais alongado.

Foi uma experiência maravilhosa, foi muito interessante, eles se interessaram muito, tive uma adesão quase completa de uma turma, e isso é muito difícil. A gente sabe que quando se dá aula sempre há uma metade muito interessada, um quarto mais ou

menos e outro quarto que não está nem aí completamente, então foi uma experiência marcante para mim.

A experiência negativa foi uma turma em que tentei fazer a mesma coisa, mas que não deu nem um pouco certo, ou seja, os alunos acharam que eu estava “misturando as bolas”, [pois] não era professora de música. Então para que levar uma valsa, levar aquela música, ficar fazendo-os marcar tempo? E era uma turma de pré-vestibular, o que foi mais negativo ainda, porque eles pensaram assim: “Não, ela tem que passar para a gente as dicas do vestibular, o resumo das obras”. Não era uma turma muito interessada em aprender a ler no sentido mais amplo da palavra. O que dá dó dos “tourinhos” é que na verdade, você passar fórmula não aprova ninguém no vestibular, esse tipo de trabalho com leitura era muito mais relevante.

Então houve essa resistência e por eu ter proposto esse trabalho logo no início do ano, nas primeiras aulas, essa turma me estigmatizou, foi uma coisa negativa porque eles me estigmatizaram como uma professora que estava enrolando, em vez de dar o conteúdo eu estava surtando, falando de música. Então, mesmo depois, quando eu pegava o texto nas aulas de literatura, de escola literária, e ia interpretar o texto com mais profundidade, percebia o olhar de alguns, do tipo: “Ai, lá vem ela viajando de novo, em vez de fazer uma interpretação, um exercício e boa”. Isso foi o que eu considerei negativo, porque propus uma coisa diferenciada, mas não rolou, e depois fui tentar por um padrão tradicional, mas não senti interesse, achei que nenhum dos dois padrões funcionou no fim das contas, era uma turma mais resistente ao texto poético, não se deu tempo de perceber as características peculiares do texto em poesia.

Uma das coisas que já falei é a questão da mudança da poesia nos materiais didáticos. Acho extremamente importante mudar essa coisa de que o ensino de literatura começa no trovadorismo. Tem-se que, antes de falar de história literária, de teoria literária com todos os nomes complicados que o ensino acadêmico traz, sensibilizar o leitor, ler com ele, fazer uma proposta de leitura mais efetiva, talvez prepará-lo para a leitura que se espera dele no Ensino Médio, porque até o Fundamental trabalha-se de uma maneira muito lúdica e às vezes até descompromissada com a leitura e no Ensino Médio, exige-se tudo de uma vez. Isso precisa mudar urgentemente.

Como sugestão para o trabalho da poesia, a principal coisa que falta mesmo, na realidade, são professores leitores de poesia, porque a grande maioria dos professores de literatura que conheci não gostava de ler poesia, e eu acho estranhíssimo, porque quem não gosta de ler poesia não gosta de literatura, para mim é uma coisa que está muito ligada a outra. É muito complicado trabalhar um tipo de texto que já tem uma certa resistência, pelo preconceito, pelo despreparo também, às vezes, dos professores. Se não se gosta desse tipo de texto, é quase impossível fazer com que alguém goste, porque você não tem a capacidade de perceber a beleza, a importância dele, então é bastante complicado mesmo.

Talvez algo necessário para mudar o ensino da poesia na sala de aula, é mudar a maneira como os professores lidam com a poesia também, ou seja, trabalhar com os professores a leitura da poesia, fazer com que a poesia saia do contexto da sala de aula, ou seja, eu leio poesia só porque sou professor de literatura, não leio poesia porque sou um ser humano que gosta de pensar no mundo, que gosta de perceber a beleza do texto. Isso precisa mudar: ler poesia só porque sou professora de literatura e não porque eu amo realmente a poesia e percebo o quanto ela é importante. Isso é complicado, mas, como ensinar uma pessoa a amar um texto? Quem achar a fórmula [será] um milionário, porque é uma coisa complicada, a gente sabe.

3.2.3 – Terceira entrevista: Dia 04/03/2008.

O tempo entre o agendamento e a realização da entrevista da Professora Rita foi o mais curto possível. Falei com a colega de trabalho de manhã, quando chegamos à unidade Americana do Anglo/Campinas, e marcamos a entrevista para tarde, às 17h, quando Rita sairia da escola pública onde leciona e passaria novamente no Anglo apenas para me conceder a entrevista.

Entrevistei Rita na sala dos professores ao final da tarde. Fechamos a porta e ficamos a sós, evitando assim os ruídos externos. Fomos interrompidas apenas uma vez, quando uma faxineira entrou para recolher as xícaras que estavam sujas de café. Ela, gentilmente, pediu licença constrangida e nós sequer interrompemos a gravação, pois não incomodou e seria absolutamente desnecessário.

Confesso que notei a Professora Rita um tanto quanto nervosa. Insegura, muitas vezes, pois entre uma resposta e outra, ela me perguntava se estava agradando, sorria com as mãos à boca, dizia que tinha se saído mal, suas mãos tremiam e ela me mostrava que estavam frias; enfim, apesar de feliz por participar da entrevista, mostrou-se levemente insegura com sua performance. E eu, em sinal de acolhimento, sempre abanava a cabeça positivamente, dando-lhe confiança e até mesmo sorria para ela durante a entrevista, quando seu depoimento se fazia pertinente, a fim de mostrar satisfação com a resposta ouvida. Percebi que desse modo Rita se sentia mais solta, menos envergonhada e mais segura, talvez.

Aliás, esta foi uma característica em comum aos professores da rede pública de ensino, com exceção do Professor Marcelo. A Professora Rita, a Professora Sílvia e a Professora Neide se mostraram nervosas na ocasião da entrevista, tremiam no começo dela, foram as únicas que quiseram olhar as perguntas antes – e eu deixei que fizessem isso rapidamente para tranquilizá-las – e mostraram certo acanhamento no uso do microfone (acoplado ao próprio MP3), aparelho este que os professores da rede privada já estão mais acostumados a usar, principalmente aqueles que lecionam em aulas de cursinho.

Ao final da entrevista, a Professora Rita demonstrou a mesma preocupação de êxito dos demais. Mostrou-se disposta a fazer a entrevista de novo, caso algo não tivesse ficado bom, pediu desculpas pelo atraso de cinco minutos e se preocupou em me perguntar se tinha se saído bem, se tinha me ajudado, se havia “errado” em alguma resposta etc. Impressionante a dedicação dos meus entrevistados!

Professora Rita de Cássia Peluzzo Ferreira:

Sempre estudei em escolas públicas, no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II. O Ensino Médio, fiz no Polivalente, escola técnica, fiz secretariado. Nessa época não tinha ainda muita certeza daquilo que queria, o que eu gostava mesmo era de escrever, de ler, então pedi orientação para uma professora do curso, Dona Domingas, e ela orientou que eu pelo menos tentasse o curso de Letras, então saí do Ensino Médio nessa escola técnica e prestei na PUCC, noturno, [pois] já trabalhava, sempre trabalhei desde o Ensino Médio.

Fiz durante quatro anos, uma luta difícil porque eu trabalhava o dia todo, ia para Campinas, chegava tarde, acordava cedo, aquelas histórias todas. Mas tive sorte porque tive um grupo de professores muito bom, então apesar de ter sido um curso noturno, numa universidade particular, eu acabei tendo sorte pelo quadro de professores. Tive uma formação muito boa, tanto que hoje, às vezes, o Estado oferece alguns cursos e eu acabo fazendo e ouço coisas que já ouvi há muito tempo. Entrei na faculdade com 17 anos, saí novinha, com 21 anos, já faz tempo, entrei em 1984 e me formei em 1987, então eu fico me questionando que realmente tive um curso legal porque se até hoje estou ouvindo coisas que já ouvi há vinte anos atrás, então minha formação foi boa.

E o fato de eu ter trabalhado e estudado, simultaneamente, me deu uma prática melhor para chegar à sala de aula, porque eu tinha que dar conta do tempo, dos trabalhos, então, ao chegar à sala de aula, não fiquei muito perdida. É claro que nisso existe uma tensão normal, uma angústia normal, é um trabalho novo e tal, mas o fato de ter conciliado trabalho e estudo me deu um pouco mais de organização, um pouco mais de disciplina para trabalhar em sala de aula. Porque eu tenho amigos que fizeram em

escolas públicas, em universidades públicas, e sinto que falta neles um pouco dessa dinâmica, porque o tempo de quem estuda e trabalha é diferente de quem só estuda, então para chegar à sala de aula, isso foi um dado importante.

No início eu não peguei Ensino Médio, comecei com o Magistério, no Ensino Magistério, quarta série. Eu trabalhava na época redação, produção de texto. Trabalhava numa escola que dividia em três frentes: gramática, literatura e produção de texto. Entrei na produção de texto, depois fui para o supletivo, com pessoas mais velhas, e só depois quando eu me efetivei, é que escolhi o Ensino Médio. Mas como eu era uma das últimas a escolher as aulas, acabava ficando com o Fundamental, sobravam duas classes no máximo, do Ensino Médio. Então, minha experiência no Ensino Médio não é tão intensa e extensa quanto no Ensino Fundamental II, mas este [ano], por exemplo, e o ano passado, trabalhei só com o Ensino Médio.

Dando aula de Língua Portuguesa não tem como não gostar, ou você gosta, porque se você não gostar os alunos percebem, e eles também não vão gostar. Então eu gosto muito, principalmente dos textos poéticos, porque é uma leitura que trabalha mais a sensibilidade, que trabalha mais o sentimento, e o aluno não precisa ter uma resposta imediata, é um trabalho gostoso [este] com a poesia, eu gosto muito.

O último livro que eu li foi do Fernando Pessoa, não me lembro o nome, porque eu queria reler aquela poesia *O guardador de Rebanhos*, para trabalhar em sala de aula. Mas, estou sempre lendo, sempre estou buscando, só que, o fato de dar aula no Ensino Médio e trabalhar com os períodos literários me prende um pouco naqueles autores clássicos, e eu sei que tem muita gente nova, muita gente bacana fazendo poesia, mas não estou tendo muito tempo para encaixar [esses novos poetas] entre os nossos autores.

Na escola onde eu dou aula, na verdade, nós não escolhemos as turmas, o diretor vai direcionando pelo perfil do professor. O primeiro ano, por exemplo, fica com uma outra professora porque ela já trabalha há mais tempo, ela já tem mais experiência no primeiro colegial, então eu acabo recebendo os alunos do segundo colegial; a outra professora fica com o terceiro colegial; então eu trabalho, é obvio, a poesia.

Agora, com que frequência, isso fica um pouco comprometido, porque como as matérias não estão divididas, eu tenho que dar literatura, redação, gramática, e existem projetos interdisciplinares no Estado que a gente precisa fazer, [pois] há uma série de projetos que o Estado manda. É claro que a gente tenta fazer o máximo que a gente pode, mas às vezes fica comprometido o trabalho com a poesia.

Como os alunos vêm do primeiro ano já com certo embasamento em relação às figuras de linguagem, à métrica, à rima, eu tenho a possibilidade de explorar mais o conteúdo, então às vezes eu não fico muito atenta à questão da métrica, da rima, porque eles já viram no primeiro colegial, que é o dever da professora trabalhar mais esse aspecto. O que eu gosto mesmo é da leitura da poesia, da dramatização da poesia, e daquilo que ela pode contribuir para que a gente se torne melhor, para que a gente se torne um ser humano melhor. Eu sempre digo para os alunos que a poesia, a diferença do texto poético para o texto histórico, é que a poesia escreve aquilo que poderia ter acontecido, e essa possibilidade é incrível, porque o aluno começa a perceber que pode existir uma mudança, ele começa a refletir que a poesia tem uma função social. No primeiro momento, é claro que é para trabalhar o som, o aspecto sonoro etc e tal, mas eles vão percebendo a função social dentro da poesia.

Mas muitas vezes os alunos não entendem, então eu tenho que trabalhar o contexto em que a poesia foi construída, falo sobre os autores. Porque eles imaginam uma coisa muito distante, [que] o poeta, por exemplo, é um ser inacessível, é um ser muito distante deles, que o poeta não vai sentir as mesmas coisas que eles sentem. Às vezes, procuro trazer no início, principalmente do ano, poesias que tenham mais a ver com a realidade deles para eles se entrosarem, perceberem que esse acesso é possível, têm que quebrar essa barreira.

E muitas vezes eu leio apenas, não trabalho a poesia porque às vezes a poesia é tão linda que se eu ficar cutucando muito, ela perde o encanto. Percebo que os alunos começam a não se interessar mais pela leitura, então dependendo da poesia, consigo fazer um trabalho mais profundo, mas depende do modo que [é] a reação da sala. [Se] aquilo que foi lido, aquilo que foi discutido, mesmo que superficialmente, foi essencial, não me aprofundo mais, [pois] dá impressão de que eu vou desconstruir a poesia. Prefiro trabalhar a questão em um outro momento.

No segundo ano, os alunos já chegam um pouco preparados porque já tiveram contato com o texto poético. Agora, é claro que muitos acham que a poesia não serve para nada, que a poesia é falta de tempo. Até ano passado um aluno me disse assim: “Ah, os poetas são todos vagabundos que não têm mais nada para fazer, eles ficam delirando, sentam no bar, ficam tomando umas e outras e acabam escrevendo qualquer coisa no papel”. Já isso no ano passado, [ouvi] de um aluno, e parte da sala também acabou concordando: “Ah, é isso mesmo e tal”.

Então tem que se fazer um trabalho sensibilizando, de tentar seduzi-los, mostrar uma outra faceta. “E se de repente o poeta realmente sentou em um bar e tomou umas e outras e escreveu, qual que é o problema? Só por isso ele vai ser vagabundo? Não é.” Comento de alguns poetas e pergunto: “De onde vem essa idéia?” Os pais de muitos são jovens, não estudaram, [não] participaram de todo processo, e acaba vindo de casa essa idéia: “Ai, poesia, que texto chato”. Às vezes, o aluno teve uma experiência superficial e também não deixa a gente trabalhar outras questões, então você tem que parar, tem que retomar, tenta mostrar um outro lado, até conseguir a atenção para o texto, senão não se consegue trabalhar o texto poético.

Eles gostam muito do *rap*, sabem de cor, então às vezes eu até uso o que eles trazem para trabalhar essa questão sonora e muitas vezes dá certo de eu apresentar uma poesia que tem a ver com aquilo que está sendo falado no *rap*. Aí eles começam a achar uma identificação, o trabalho fica legal, mas isso depende da sala. Essa sala desse aluno foi assim, na outra sala a receptividade foi bem melhor, pois eles estavam mais abertos, [porque] muda de sala para sala e tenho que mudar o trabalho, dependendo da sala.

Todo ano eu recebo um grupo diferente, sempre tenho dois segundos e um segundo é de um jeito, o outro segundo é de outro, então sinto que eu preciso mudar. O mesmo trabalho que dá certo em uma turma não dá na outra, e vice-versa. Por exemplo, tenho uma sala, um grupo de alunos que acredita que a poesia tem que ter rimas, se eu peço uma produção de um poema, eles querem rimar. Para isso, uso aquele poema do Drummond, “*Mundo mundo vasto mundo se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não seria uma solução*”²⁰. E eles vão percebendo. Mas é um trabalho de formiguinha, é

²⁰ A professora refere-se ao “Poema das Sete Faces”. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 13.

um trabalho cotidiano, é diário mesmo. Mas eu não abandono a poesia, ela sempre está presente, de uma forma ou de outra.

O Ensino Médio recebeu do Estado um livro didático que contém as três séries: primeiro, segundo e terceiro. Há um pouco de literatura portuguesa e uma abrangência melhor na literatura brasileira. É claro que a gente se utiliza do livro como um apoio porque não dá para gente ficar bancando o xerox a todo tempo, [pois] o Estado não banca cópia e o aluno também não paga. Uso o livro didático “Linguagens e Literatura”, é um livro resumido que contempla as três séries, mas sempre levo [algo], porque ao longo do tempo de profissão, fui tirando cópias e fui guardando, então as entrego para o aluno, depois recolho. E a escola tem uma biblioteca boa, grande, toda semana a gente vai pelo menos [para] uma aula lá, [onde] tem a parte dos livros de poesia e eles acabam escolhendo aleatoriamente, independentemente do período literário que se está estudando.

Agora, [quanto ao] trabalho em si com a poesia em sala de aula, sempre tenho que fazer a primeira leitura, porque se ele ler, a reação é sempre aquela angustiante para o aluno, aquela sensação de: “nossa, como eu sou burro, não entendi nada”. Conforme você vai lendo, contextualizando, a própria entonação, o próprio jeito que se lê, o aluno começa a perceber umas coisas que sozinho ele não perceberia. Aí a segunda leitura, dependendo da poesia, peço para algum aluno que queira ler e uma vez eu levei uma poesia do... Como que chama? Esqueci o nome... Ah, não lembro! Nessa aí fiz de propósito, eles leram e depois eu coloquei o CD com o Paulo Autran lendo, com aquele sotaque todo, então eles perceberam a importância da entonação até para o entendimento da poesia.

Há muitas imagens que os alunos têm dificuldades e têm que questionar mesmo, não há como escapar de uma certa disciplina nesse sentido. É claro que você trabalha expressividade, sentimento etc, mas em relação à leitura e interpretação, tem que estar direcionando, porque senão eles se perdem. Há um material didático de quinta à oitava série, onde se encontra muitas poesias, então eu levo para sala esses livros e a gente vai trabalhando assim. Tenho um grupo muito bom de professores de português do Estado e a gente troca muito de material, a gente sempre trabalha com coisas fora do livro didático, mas o básico mesmo é o livro didático.

O ano passado eu tive uma surpresa muito boa com um aluno. Ele é um aluno assim: sempre foi muito indisciplinado, muito bagunceiro, não prestava atenção, e eu só consegui cativá-lo através de um poema do Fernando Pessoa, “*Nunca conheci ninguém que tivesse levado uma porrada*”²¹. E ao ouvir aquilo, ele ficou tão paralisado e se interessou tanto pelo Fernando Pessoa que foi atrás, pesquisou, começou a ler e nas minhas aulas, por incrível que pareça, ele mudou completamente a postura. Então aquilo para mim foi um ganho enorme, com os primeiros versos da poesia, aquilo tocou de alguma forma esse garoto, que hoje, ele não é meu aluno, mas está no terceiro e é uma outra professora, mas ele, onde me encontra, vai atrás de mim e está sempre lendo poesia, ele se encontrou na poesia.

Inclusive, depois, na aula de arte, com a Professora Ana Rita, ele leu essa poesia. Era um aluno que não participava de nada, não se envolvia, e aí a professora de artes propôs um trabalho de leitura, de dramatização. Poderia ser um trabalho de rádio, qualquer coisa que envolvesse a comunicação. Ele então leu interpretando esse poema, e todo mundo ficou maravilhado com a postura dele. Isso para mim foi o máximo, porque melhorou até a disciplina dele, não sei porquê, mas tocou alguma coisa, um “click”. E este ano ele está indo super bem, tinha problemas na escrita, [mas] a gente nota que está escrevendo melhor, sempre está fazendo poesia, foi uma ganho enorme, que eu me lembre.

Este ano eu pedi para fazer uma poesia declarando o amor deles [dos alunos] à Língua Portuguesa e saíram poesias muito bonitas. É um material novo do Estado, que tem essa proposta de fazer uma declaração de amor, ou em prosa ou em verso, e todos escolheram fazer em verso e saíram coisas muito bonitas mesmo. Saíram coisas espontâneas, verdadeiras, não era aquela coisa da poesia ter que ser certinha, ter que ter a rima, nada disso, eles se soltaram de uma tal forma, que eu acho que perceberam o que é realmente a poesia, que é o estado espontâneo, a descoberta das coisas, como Oswald de Andrade já falou, ele aprendeu com o filho dele que a poesia é a descoberta das coisas que nunca tinha visto. Foi muito legal [essa proposta] no início de ano.

No Estado é um pouco complicado porque o professor de Língua Portuguesa tem que dar conta das três frentes, então um trabalho ou outro acaba ficando comprometido.

²¹ Trata-se do poema “Poema em Linha Reta”. In: PESSOA, Fernando. *Obra Poética – em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1994, p. 418.

E aí vai depender muito dos professores, têm professores que privilegiam a gramática, outros vão privilegiar a produção de texto. É claro que uma coisa está envolvida na outra, mas você percebe que ali depende um pouco da característica do professor. Acho que isso compromete muito o ensino da literatura, porque se um professor, por exemplo, que acha maçante trabalhar Machado de Assis, ele vai dar uma pincelada, o mínimo necessário, e “bola para frente”. E os professores que vêem Machado de Assis como um grande escritor, por exemplo, vai centrar foco nesse autor.

O Estado peca nisso aí. Embora tenha o livro didático, os professores têm características e têm preferências, então isso acaba comprometendo um pouquinho. É claro que a escola influencia, [mas] eu tenho sorte, tenho um grupo de professores legal. Mesmo assim se privilegia muito um assunto a outro, e aí o aluno perde, porque eu acho fundamental a literatura no Ensino Médio, em qualquer área, porque a literatura torna as pessoas mais humanas.

Quando o aluno chega à quinta série, ele [ainda] não tem essa coisa da leitura, então age, muitas vezes, de forma grotesca. Acho que a literatura tem esse papel de sensibilizar, do aluno vivenciar alguns aspectos e melhorar o próprio comportamento. A literatura tem essa função social, não é só para estudar para o vestibular, ela tem esse papel que é importantíssimo. E as pessoas estão cada vez mais distantes – “Morreu um? Olha, mais um” – e a poesia resgata um pouco esse olhar mais sensível para o cotidiano, eu vejo, sinto isso, além, é claro, de discutir questões atemporais.

3.2.4 – Quarta entrevista: Dia 06/03/2008.

É chegada a vez do colega de faculdade e também meu coordenador de área do Anglo Campinas falar sobre seu trabalho com o ensino de literatura. O Professor Fernando Morato aceitou facilmente participar da entrevista e se dispôs, inclusive, a vir ao meu apartamento. Morato não quis ler as questões com antecedência, achou melhor a surpresa mesmo e, muito descontraído, sentou-se no chão da sala, dizendo simplesmente: “Vamos lá!”.

Mostrou-se muito à vontade com o microfone, com a escolha das palavras e consciente do seu papel de professor atrelado a uma escola de rede privada de renome, como é o caso do Anglo Campinas. Terminada a entrevista, mais um café e continuamos o assunto paralelamente, sem gravações dessa vez, sobre o ensino de literatura, episódios de sala de aula, alunos-leitores e não-leitores etc.

Professor Fernando Lima e Morato:

Minha formação é a graduação em Letras, na UNICAMP. Desde o começo, eu tinha uma intenção muito clara de seguir a carreira acadêmica, trabalhar com pesquisa na área de literatura, especificamente, e no último ano de graduação uma amiga apresentou uma oportunidade de dar aula de Redação no Objetivo de Indaiatuba. Fiquei lá três meses e depois disso, no início do ano, em que eu tinha me formado e já tinha entrado no mestrado, minha irmã me apresentou a oportunidade para dar aula no colégio, em que eu dou aula até hoje, no Anglo, porque estavam precisando de professor de Português. Aí eu entrei no Anglo no começo do ano de 1995 e estou até hoje lá trabalhando. E o mestrado que comecei a levar em paralelo com as aulas, numa determinada altura acabou sendo abandonado em benefício das aulas mesmo.

Faz muito tempo que eu habitualmente leio. Leio tanto a ficção, quanto a poesia, a filosofia [de que] eu gosto bastante também, alguma coisa de história e sempre estou lendo alguma coisa. Se você pergunta o último livro que li, a idéia, só para refinar, é o último livro especificamente de literatura ou especificamente de poesia? O último livro que terminei foi ontem, um livro chamado *Os dez pecados de Paulo Coelho*, um livro que o autor intitula de “Auto-ajuda para quem não quer ler Paulo Coelho”, procurando fazer uma análise literária de o que ele considera neste escritor ruim e explicar por que é ruim.

E, concomitante, leio sempre um monte de coisas. Estou acabando de ler um livro de entrevistas com um poeta russo que morava nos Estados Unidos, [também] estou acompanhando um livro de filosofia, o *Medo Líquido*, do Zygmunt Bauman, e um livro sobre animação também. E no momento, de poesia, estou lendo um poema francês que tenho a intenção de traduzir.

Como o trabalho que a gente desenvolve na sala de aula durante o ano é um trabalho apostilado, então fico de certa forma refém da seqüência que a apostila apresenta. No primeiro ano do Ensino Médio é mais comum tratar poesia porque o material apostilado, que segue um critério cronológico, trabalha com movimentos nos quais predomina os textos poéticos, que são Classicismo, Barroco, Neoclassicismo; enquanto que no segundo ano, como a matéria acaba fazendo com que predominem os textos narrativos, então o trabalho de poesia fica às vezes deixado para segundo plano.

Sempre que tem texto poético dentro do material, eu procuro trabalhar insistindo com os alunos em cima do fato de que estudar literatura é ler direito o texto, ler não só o

conteúdo, mas tentar aprender como que o trabalho formal também acaba contribuindo para este conteúdo. Então sempre que tem texto poético, procuro ler com eles. Mais ou menos um modelo, a primeira coisa que procuro fazer é representar de forma mais ou menos esquemática o texto na lousa, chamando atenção para construção formal dele.

No caso do primeiro ano, que tem muito freqüentemente sonetos, coloco quatorze linhazinhas na lousa simulando as estrofes, para a partir disso, chamar atenção para o elemento de construção, como funciona o soneto, chamar atenção para as rimas. Mas, principalmente, quando estou falando de leitura, ainda mais nos textos clássicos que têm uma dificuldade de linguagem um pouco maior, chamar a atenção para a construção da frase, que eu insisto com eles, não deve ser confundida com o verso. O verso como uma unidade formal, muitas vezes ele se encerra antes que o período gramatical tenha se encerrado, então, faço questão de tentar reforçar para eles ao colocar as quatorze linhas, [sobre] a não concomitância da forma do poema e da pontuação na frase.

Muito freqüentemente em cima das quatorze linhas vou marcando a pontuação: a primeira frase sai do verso um e termina, por exemplo, no meio do verso três; a segunda frase começa no meio do verso três e termina no final do verso quatro, a terceira frase começa no início do verso cinco e vai até o meio do verso oito. E chamar a atenção para isso, para poder primeiro passar pela decodificação do texto, a partir desse momento em que as palavras foram decodificadas, daí começar a trabalhar também com a construção imagética que o texto possa oferecer, tentando desfazer um pouco algumas metáforas, algumas referências que estejam por trás, porque elas às vezes podem criar certas complicações.

A respeito da parte anterior, da organização lógica do texto, uma metáfora, uma imagem que uso para tentar explicar por que não é interessante a gente fazer a leitura verso por verso, é a imagem da avó vendo televisão. Falo que ler verso por verso é como uma avó assistindo [a um] filme, porque ela fica dormindo em algumas partes, daí quer pegar partes isoladas e transformar isso em um todo e as partes não têm necessária correlação. Então é preciso primeiro fazer a correlação, e daí, na medida do possível, tentar mostrar o quanto é possível a gente tentar relacionar a construção poética e as opções de vocabulário de construção e de imagens que se adaptem melhor àquele tipo de construção poética.

É um pouco generalizante demais falar em reação do corpo discente, porque os alunos são muito heterogêneos em um colégio como o Anglo, que tem uma fama e usa isso como elemento de captação de alunos, tem como grande imagem o colégio que prepara para vestibular. Então no segmento em que eu trabalho, que é Ensino Médio, acabo recebendo alunos que têm uma formação muito boa e alunos que têm muita baixa formação, uma formação muito rasa, e cujos pais pensam: “Ah não, agora eu ponho numa escola forte para ele poder se preparar para o vestibular”. O desnível é muito grande, por isso a recepção também vai ser muito desnivelada.

Há alunos que se fascinam com algumas coisas, muitos ficam irritados com a incompreensão do texto, alguns acabam se prendendo a coisas muito superficiais. É muito comum se o assunto é amoroso, algumas meninas ficam mais: “Ah, que lindo, tão bonito o *Soneto de Fidelidade*”. E muitas vezes alguns acabam se impressionando quando se evidencia o trabalho poético que está por trás de determinado texto. Toda vez que se menciona *Os Lusíadas*, de Camões, a primeira coisa que assusta é o fato de ter 1.102 estrofes, de versos decassílabos rimados ABABABCC, 8.816 versos todos feitos com a escansão, com a metrificação do verso decassílabo clássico: “Meu Deus, mas quantos anos ele demorou para fazer isso?” Esse tipo de impressão às vezes acaba criando um gancho para determinado valor, apesar de que a dificuldade muitas vezes de referência e a dificuldade de decodificação do texto acabam sendo mais freqüentemente uma barreira do que outra coisa.

Então, recapitulando, têm alunos que se encantam com facilidade, os que já estão mais intelectualmente preparados para compreender determinado tipo de texto; outros acabam se cansando com muita rapidez e, para outros, é um mistério insondável, que eles não conseguem entender por que o cara ficou perdendo tempo fazendo aquilo.

Os materiais são diversos, mas existe o material imediato, que é o texto que está na apostila. Às vezes trabalho levando textos outros, ou distribuindo uma apostila via internet, é possível. Às vezes, levar algumas páginas xerocadas também é possível. Já fiz disso: usar o esquema de texto na lousa para chamar atenção para elementos de construção, num primeiro momento em que a gente está começando a trabalhar as matérias de texto poético.

Outros não são materiais no sentido mais imediato da palavra, mas estratégias que acabam sendo utilizadas: já fiz ditado. Ditado, recentemente, com a turma de primeiro ano, fiz ditado do poema *A valsa*, do Casimiro de Abreu, para conseguir – ditei sem fazer as separações de versos – que os alunos tentassem reconhecer, a partir do trabalho musical do texto, como se construiria graficamente aquele poema, como se constituiriam os versos. E no momento em que é necessário, uma coisa que uso é estalar os dedos, bater o pé no chão, bater palmas, para conseguir reconhecer o ritmo poético que muitos poemas trabalham com mais facilidade.

Enquanto tento lembrar um episódio negativo, [lembro] um positivo que possa ser bastante ilustrativo, isso mostra a dependência que às vezes a gente tem da configuração da classe, não é exatamente o mesmo material humano que a gente tem todos os anos.

Em um caso específico, foi no ano de 2003, eu tinha duas turmas de segundo ano de Ensino Médio, na unidade Taquaral, que naquele ano, particularmente, era composta por muita gente que gostava de música. Todos quase tinham grupinhos, tinham bandas, e exatamente no momento em que estava trabalhando com o assunto Parnasianismo – que é um assunto muito freqüentemente desgostado pelos alunos – estava acontecendo o festival de música do colégio. E quase todos os meus alunos daquelas turmas de segundo ano da unidade Taquaral estavam envolvidos, direta ou indiretamente, com os grupos que iam se apresentar no festival de música.

Como nesse ano tinha sido chamado pelo organizador do festival, professor Vicente, para ajudar na seleção das músicas, [seja] por conhecimento de poesia, uso de linguagem, daí eu comentei com eles. Ao mencionar os instrumentos de construção poética valorizados pelos parnasianos, comecei a comentar algumas coisas das músicas do festival, das dificuldades inerentes à Língua Portuguesa que criavam problemas para montar uma letra de música muito organizada; os problemas de prosódia, as facilidades que o inglês tem em relação ao português para se colocar letra em música, e explicar a partir disso porque o professor Vicente exigia nas suas diretrizes para o festival de música, que as músicas tivessem letras em português e não em inglês.

A partir do momento em que comecei a mencionar estas coisas e mostrar melodia, falar de melodia, falar do encaixe de letra nas melodias, nessas turmas o envolvimento foi exponencialmente maior que em outras turmas com as quais eu estava tratando o mesmo

assunto, porque eles reconheciam os instrumentos que estava mencionando teoricamente na vivência deles, de tentar colocar a letra em uma música, tentar ter primeiro a melodia e depois tentar encaixar a letra, como isso dava trabalho. Como às vezes era necessário primeiro fazer a letra e depois a melodia porque eles tinham mais costume de manipular o material musical do que o material lingüístico, era mais fácil adaptar a melodia do que adaptar a letra. Então esse foi o caso de uma experiência que achei bastante positiva.

Um caso de experiência negativa, infelizmente, não consigo me recordar de nada agora. Fatalmente teve, mas, ao invés de ser pontual, o que é mais geral de experiência negativa é o fato de o pessoal continuar se prendendo aos seus critérios de avaliação e ignorando solenemente tudo que se fala, e daí toda vez que você dá de cara, mais uma vez, com um texto ou com um objeto que seja semelhante àquilo que já foi estudado, ela não consegue avançar e não consegue sair do lugar em que estava antes. Esse é o tipo de experiência negativa, mas não consigo me lembrar pontualmente de alguma.

Na verdade, o que eu imagino que é ensino de literatura ou de poesia na escola tem que passar por uma coisa que é um pouco maior, que é: deve haver um ensino de língua! O maior problema é que fica-se ensinando muito mais prova do que outra coisa, tem que tentar ensinar a compreensão da linguagem nos vários aspectos que ela se apresenta, tentar aumentar o máximo possível a vivência de, o contato com o texto. Acho que esse é o principal objetivo que a gente precisa ter em vista quando está pensando em falar com o aluno, é trazer a maior quantidade possível de acesso a determinados tipos de textos que não estão tão acessíveis fora.

3.2.5 – Quinta entrevista: Dia 11/03/2008.

Desde o primeiro contato, a Professora Sílvia se mostrou bastante zelosa com relação à entrevista. Eu não a conhecia, portanto, quem fez o contato indireto com ela foi Patrícia Carioca, através da sua tia que era vizinha de condomínio da Professora Sílvia. Apesar de não me conhecer, nem mesmo conhecer minha assistente, Sílvia aceitou participar da pesquisa, agendando dia e horário favoráveis a todas nós.

Contudo, pediu para ler as questões antes, por isso solicitou que eu as mandasse por e-mail com a devida antecedência para que ela pudesse conhecer o conteúdo das perguntas e se preparar melhor. Não concordei com o pedido, pois não tinha feito isso com nenhum outro participante e fiquei com receio de que tal atitude alterasse – o que, com certeza, aconteceria – o resultado da entrevista. Expliquei-lhe – via Patrícia, que repassou o recado para sua tia – que não tinha autorização para fazer isso, mas que ela não se preocupasse, pois um pouco antes da efetivação da gravação da entrevista, eu lhe mostraria rapidamente as questões, tranquilizando-a. Em todo caso, adiantei-lhe o assunto, dizendo se tratar de uma pesquisa sobre o ensino de literatura e de poesia no Ensino Médio.

Sílvia pareceu se convencer do que havia lhe dito e aceitou ser entrevistada mesmo assim. Eu e minha assistente fomos ao seu encontro na terça-feira, à tarde, dia 11/03, no seu condomínio em Valinhos, SP. A Professora Sílvia nos recebeu muito bem em sua casa, embora não escondesse um certo nervosismo. Para completar, algumas coisas começaram a dar errado neste dia. Primeiro me perdi para chegar à casa da Patrícia e de lá irmos ao condomínio da Sílvia. Cheguei um pouco atrasada e pior, ao verificarmos o gravador MP3, constatamos que o mesmo se encontrava com a bateria descarregada. Foi o segundo desastre.

Meu constrangimento era visível, mas Patrícia logo se propôs a carregar meu aparelho no computador da casa da sua tia, vizinha de Sílvia, já que o computador da casa da professora era tão antigo que não tinha saída para cabo USB. Enquanto isso, fiquei conversando com Sílvia, até mesmo tentando acalmá-la e adiantando-lhe o assunto da entrevista. Percebi que ela havia se preparado, de fato, para a ocasião, pois me mostrou o material que recolhera de seus alunos: composições de textos poéticos que eles haviam feito para participar de um concurso de produção de textos realizado pela prefeitura de Valinhos. Demonstrei interesse pelas redações poéticas dos alunos, o que envolveu a Professora Sílvia de tal modo, que ela se dispôs a xerocar para mim as poesias de seus alunos para que eu lesse ou, se quisesse, poderia usar em meu trabalho. Ela prometeu e cumpriu, enviando-me depois esses textos.

Além disso, mostrou-me também o material do jornal, o qual o Estado havia enviado para os professores da rede pública trabalharem em sala de aula. Neste jornal, cada disciplina tinha uma proposta diferenciada de trabalho com a habilidade de leitura e escrita. No caso dela, professora de Língua Portuguesa, o jornalzinho trazia questões de leitura e interpretação de textos poéticos, por isso Sílvia fez questão de separá-lo para me mostrar. Material este que também será mencionado, com ressalvas, pelo Professor Marcelo em sua entrevista.

Estávamos sentadas à mesa da sua sala de visitas, compartilhando esses materiais, enquanto esperávamos Patrícia e o gravador devidamente carregado. Quando a assistente retornou, fomos à entrevista e finalmente percebi que Sílvia estava menos nervosa. Creio que a conversa anterior veio a calhar, apesar de que, a Professora ainda tremia as mãos ao manusear o microfone. De fato, era para ela uma situação atípica, o que não a impediu de encerrar a entrevista com um desabafo e reivindicação bastante pertinentes, o que surpreendeu a mim e a minha assistente. Sílvia questionou a distância entre a pesquisa acadêmica e o ensino na rede pública, criticando o abismo que há entre esses dois universos que deveriam caminhar juntos; ressaltou também a diferença entre a teoria (“os papéis que permanecem arquivados”) e a prática (vivenciada por ela em sala de aula da rede pública) e pediu um retorno: torcia para que minha pesquisa não ficasse – como tantas outras – engavetada. Final com chave de ouro.

Professora Sílvia Helena Ribeiro Gabriel:

Fiz magistério e depois a faculdade, em Avaré, bem no interior do estado [SP] e, na verdade, parei por aí. Faço cursos, mas curtos, nunca cheguei a fazer pós ou qualquer coisa assim.

A minha experiência com Ensino Médio acaba sendo pequena. Na verdade, tenho quase 20 anos dando aula de Língua Portuguesa, mas mais especificamente, de quinta à oitava [série], e faz um ano e dois meses que estou com o Ensino Médio, então tenho uma experiência bem restrita. Adoro literatura, claro, costumo dizer que *Estrela da Vida Inteira*, do Manuel Bandeira, é praticamente um livro de [auto] ajuda, porque onde você

abre, tem um poema que serve para alguma coisa e parece que é aquilo que você está precisando ouvir e encanta. E gosto muito de poesia, de trabalhar com os alunos também, embora muitas vezes não vejo tanta receptividade assim.

No ano passado, tive só primeiros anos, [então] não se entra tanto em literatura, fica muito naquela parte de teoria literária. Mas tive uma experiência com os alunos que foi gratificante quando nós trabalhamos o Classicismo, com Camões. E dá para perceber que tem alunos que se apaixonaram pelo Camões lírico; os meninos acabaram se interessando muito pelo Camões épico, quando eles analisavam. Nós fizemos um trabalho em que eu apresentei aquela divisão dos cantos, e cada grupo teve que estudar um canto. Claro que falei que eles tinham que estudar todos os cantos, mas aí eles acabaram estudando mais o canto que tinha que apresentar, e apresentaram na seqüência, em forma de seminário, e foi muito interessante.

Eles tentaram até concretizar, [pois] teve um grupo que era formado mais por meninas e elas apresentaram aquele episódio da *Ilha dos Amores*. No finalzinho, trouxeram um pirulito em forma de coração com um papelzinho do lado escrito “Ilha dos Amores”, para simbolizar, para explicar melhor tudo o que leram, e foi um trabalho interessante. Achei que, no fundo no fundo, embora eles não queiram dar o braço a torcer, eles gostaram, se interessaram pela poesia, apesar de toda dificuldade que é estudar Camões, que eu tenho e acho que muita gente tem. Mas achei que foi um resultado bom.

Já, inclusive, sabendo da nossa entrevista, iniciei um trabalho com eles [os alunos] que faz parte do “Jornal do Aluno”, que é um trabalho que o Estado propôs para esses quarenta dias de aula, que estão chamando de “uma recuperação intensiva de leitura e escrita”. E eu fiz essa pergunta antes de iniciar, se eles gostavam de poesia, que tipo de poesia, por que gostavam, por que não gostavam, e mesmo quem falou que não gostava, eu perguntava: “Mas e de música você gosta?”, “Ah, eu adoro”. “Então, como é que você não gosta de poesia?” Poesia é música, música é poesia. Até teve um aluno [que disse]: “Ah, mas eu gosto de rock pesado, só de rock pesado”.

Eu sempre tentava fazer com eles essa relação e da coisa fascinante que é a poesia, de dizer com tão poucas palavras tanta coisa, tentando mostrar-lhes que apesar de tanta tecnologia, as pessoas ainda se emocionam diante da poesia. E é engraçado

que alguns têm aversão a poesias que falam de amor, de sentimento, até acho que mais os meninos, [pois] eles têm medo de manifestar seus sentimentos, suas emoções. Como também têm meninas que, embora já sejam minhas alunas há dois anos e sei que são muito sensíveis, falam que gostam mais de poesias que abordam outros assuntos que não sejam amor. Acho que ficou batida essa história de muitas vezes relacionarem a poesia ao tema amor. E esse trabalho com o jornal está permitindo muito isso, porque fala de cartas de amor, fala do amor à Língua Portuguesa.

Tem outra [poesia] aqui, da Florbela Espanca, que fala da própria identidade, enfim, não sei se vou adiantar aqui, mas também gosto de usar poesia até mesmo para estudar gramática. Esses dias, a gente estava vendo tempos verbais, e usei aquele poema, até um exercício que está no livro ALP, de quinta a oitava mesmo, aquele “*Poema Tirado de uma notícia de Jornal*”, do João Gostoso²². Neste daí tem os verbos no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito, e ficou muito bom para eles perceberem a primeira parte usando um tempo verbal e na segunda parte outro tempo. Acho que a poesia pode mesmo ser usada para tudo isso, para todas as análises, quanto [também] à forma. Como nós observamos aqui no jornal, foi pouco para tudo que esses textos podiam oferecer para os Ensinos Médios, então estamos tentando colocar mais atividades.

A gente acaba usando todas as oportunidades que batem à porta. Valinhos realiza todo ano um concurso de poesia, e o ano passado sugeri para os alunos que participassem. Não é só poesia, tem texto em prosa também, e eles escreveram textos, participaram. Não consegui selecionar textos, porque a participação não foi tão maciça. Sugeri a todos, dei oportunidade a todos, mas alguns só que se interessaram. Não foi obrigatório, acho que, principalmente para participar de um concurso, você não pode obrigar, tem que ser uma coisa mais espontânea, e nós tivemos um resultado maravilhoso.

O primeiro lugar de poesia foi de um aluno lá da escola do primeiro ano, o segundo lugar de prosa também, e eu acabei [que] não selecionei textos, mandei todos. Acho que foram 13 alunos que escreveram, e eu não tive coragem, quis dar oportunidade a todos, e

²² A poesia é de Manuel Bandeira e a personagem deste poema-narrativo é que se chama João Gostoso. “João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número. / Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro / Bebeu / Cantou / Dançou / Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado”. BANDEIRA, Manuel. “Poema tirado de uma notícia de jornal”. In: *Estrela da Vida Inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, p. 136.

no fim a gente se surpreendeu com o resultado, eles acabaram recebendo gratificação. Então sempre que surgem essas oportunidades, procuramos aproveitar, e o próprio material também, o próprio livro didático, a apresentação de poema na lousa, de leitura só de uma poesia se a gente não está com esse material impresso, para ficar ouvindo, curtindo a sonoridade, aproveitando os aspectos sonoros mesmo da poesia.

Há uma tendência de a gente se lembrar das coisas mais recentes. Foi um trabalho aqui também do jornal, que iniciou como uma proposta de conquistar os alunos a amar a Língua Portuguesa. Então todos os textos iniciais trabalhavam com isso, e quando fechou essa parte, a proposta era escrever uma declaração de amor à Língua Portuguesa, que podia ser em forma de poema ou em prosa. Eu não tinha observado isso também sozinha, foi agora separando os textos para poder ilustrar a entrevista, se for o caso, que percebi que poucos fizeram a opção por poesia, a maioria preferiu escrever em prosa, e acabei ficando até meio decepcionada com isso.

Mas há textos bons que estão aqui até para ilustrar, o que é um aspecto positivo desse trabalho com poesia. Antes de se trabalhar o tema do amor à Língua Portuguesa, falou-se da importância que a poesia pode ter na vida do aluno, do ser humano, e fechou com a produção de textos, que podia ser poético. Volto a falar também do ano passado, pois estou me dirigindo mais às experiências de Ensino Médio, e volto a falar que foi muito bom o trabalho com o *Camões* e *Os Lusíadas*. Quanto à experiência negativa, acho que [o fato] de terem sido poucos os textos em forma de poema.

A sugestão mesmo é que os professores, me incluo aí, estejam trabalhando cada vez mais com esse tipo de texto, até mesmo para tentar humanizar mais, porque de repente está todo mundo voltado tanto para tecnologia, para matéria, e isso fica meio esquecido, até mesmo porque os temas dos poemas são sempre grandes questionamentos humanos e estão relacionados com a vida. Que os alunos percebam que mesmo uma poesia escrita lá no século XV, como estudamos, como as cantigas de amigos, as cantigas de amor, tentamos sempre relacionar com as letras de música que hoje abordam os mesmos temas, como a mulher amada, e fazemos essa relação para eles perceberem que por mais que a linguagem seja difícil, seja de uma outra época, o homem é sempre movido por muito sentimento, muita emoção, e isso pode melhorar o mundo, inclusive.

Uma outra sugestão não é com o trabalho de literatura, mas acho uma pena muitas vezes esses trabalhos todos de doutorado, de mestrado ficarem todos engavetados e não terem um retorno para gente. Acho que vocês realizam trabalhos excelentes, acredito, já participei de outras entrevistas, não tão sérias assim, mas o retorno é muito pequeno. Acho que a universidade tinha que botar mais os olhos na escola pública, trabalhar mais, não sei se possa chamar, mas, como parceira mesmo. A gente precisa tanto de profissionais, de psicólogos, de fonoaudiólogos, que podiam dar uma assessoria maior, podia ter essa troca, [pois] eu acho que a escola pública ainda é a grande geradora dessa futura geração, e [tanto] eles, [quanto] nós precisamos desse apoio. Também agradeço pela oportunidade, pela troca de informações, espero que eu tenha sido útil, e o que mais eu puder ilustrar com os textos, xerocar mais alguma coisa, estou à disposição.

3.2.6 – Sexta entrevista: Dia 27/03/2008.

A Professora Tatiana Fadel foi quem ficou mais feliz em participar da entrevista, pois, segundo ela, era um sonho ser sujeito de alguma pesquisa acadêmica. Rimos da confissão e marcamos o encontro via celular, para o dia 20/03, em um *shopping*, onde almoçaríamos juntas e depois faríamos a entrevista até as 15h, já que depois desse horário ela entraria em classe, lá mesmo, no Anglo unidade Galleria.

Almoçamos a Professora Tati, sua amiga Regina e eu em um restaurante do *shopping* e, em seguida, fomos tomar uma café a fim de realizarmos a entrevista. Mais uma vez fui surpreendida pelo gravador MP3, que estava descarregado. Fiquei desolada porque não era a primeira vez que eu cometia esse erro: não verifiquei com antecedência o aparato técnico. Pedi mil desculpas à Professora Tatiana, que logo compreendeu o ocorrido e se dispôs a participar de um novo encontro, marcado para a quinta-feira seguinte, dia 27/03, também à tarde, quando faríamos o mesmo trajeto.

Dessa vez fui prevenida, com a bateria bem carregada. Começamos a gravação e notei um pequeno detalhe: diferentemente dos demais entrevistados até então, a Professora Tatiana não segurou o microfone, deixou que eu o manuseasse o tempo todo, uma vez que tomou café e fumou durante toda a entrevista – uma verdadeira aula de teoria e crítica literárias.

Professora Tatiana Fadel:

Fiz Letras na UNICAMP e comecei a fazer o mestrado em Lingüística, embora o trabalho fosse com poesia no mestrado, mas não conclui. Cheguei à sala de aula bem antes de me formar na Universidade, [uma vez que] comecei a dar aula no primeiro ano da UNICAMP. Na verdade, foi a experiência de sala de aula [que] me ajudou mais na formação acadêmica do que o contrário.

Claro que eu gosto muito de ler e sempre leio mais poesia do que prosa. Não gosto muito de romance, na verdade, então minha biblioteca tem uma estante cheia só de poesia. Gosto muito de procurar livros de poesia aleatoriamente, não os clássicos exatamente, [já que] gosto muito de poesia contemporânea. Então gosto de ir à livraria para a sessão de poesia, que é difícil de achar aliás, e pegar um livro qualquer, aleatoriamente, aí ler três versos quaisquer, se eu achar que os três versos são muito legais, muito bons, eu compro o livro.

Tenho um monte de coisa de poesia que quase ninguém conhece, tipo: poetas dinamarqueses obscuros, poetas da Escandinávia. O último que eu li, agora que eu descobri, não foi o último que eu li exatamente – que poesia fica na minha cabeceira – são muitos livros que eu tenho, mas o último [de] que eu gostei, é um cara chamado Juan Gelman, é um argentino, que está vivo ainda, e o livro se chama *Amor que serena termina?*, que eu comprei basicamente pelo título, que achei bom e bonito. Mas tem essa não de o último que li, têm os que tenho lido, e este tem sido o último.

Acho impossível que dando aula de literatura não se trabalhe com poesia, porque basicamente, só começa a existir prosa a partir do Romantismo. Não se estuda, antes do Padre Vieira, nenhum tipo de prosa anterior a ele, então se a gente seguir esse modelo tradicional, da história da literatura, não tem como não trabalhar com poesia. Eu acho que é uma tarefa chata de ter que começar a trabalhar com poesia justamente com esse tipo de poesia mais difícil que tem, de Trovadorismo, [que] é uma poesia muito fechada, com temas muito repetidos, numa linguagem muito complicada. É, então, necessariamente, o trabalho com poesia que tem. Por eu gostar muito, sempre acabo trabalhando melhor com poesia do que com romance, em prosa no geral.

A outra pergunta era como trabalho? Primeiro, o que tenho achado muito importante entender sobre poesia é – não lembro quem que falou – que poesia é a literatura, é a linguagem no seu grau máximo de significado. Não sei se foi o Pound, talvez tenha sido o Pound quem falou isso. Acho muito legal trabalhar com poesia no sentido de, primeiro, que os alunos entendam que a poesia tem a parte de elaboração técnica de linguagem, de ser mais concisa, de ser mais breve; de recursos técnicos, que estão além do conteúdo.

Não acho interessante trabalhar poesia só a partir do conteúdo, é interessante sempre a partir da forma, porque é onde os alunos emperram. A gente até já, em algum momento, conversou sobre isso, por exemplo, aqueles conceitos básicos de poesia, de métrica, de rima, que não dá para ignorar, porque só no século XX deixaram de existir. E perceber como, por exemplo, os recursos de ritmo podem ajudar na construção do sentido de um texto, não que necessariamente o autor tenha – que é uma pergunta que eles sempre fazem – tenha pensado naquilo quando escreveu, mas eles perceberem o quanto a forma de um poema e esses recursos técnicos formais de métrica, de rima, de escolha de vocabulário e etc, como tudo isso contribui na construção do significado.

Pelo menos nas aulas de literatura que eu tive, as pessoas acabam trabalhando o texto poético como um pretexto “para viajar na batatinha”, então poesia é uma coisa muito louca. Não acho que poesia é uma coisa muito louca, acho que o legal da poesia é que ela é quase matemática, você perceber o quanto os recursos estruturais de um texto poético são importantes na compreensão do sentido.

Então trabalho muito com essa parte de: “Olha a palavra que ele [o poeta] escolheu aqui”. Estou no Romantismo, por exemplo, e falando de segunda geração, o poeta não necessariamente fala de morte ou que ele quer morrer, porque na verdade, um milhão de poetas no universo falaram sobre morte ou que eles queriam morrer. E o que caracteriza essa geração? “Olha, vamos ver a escolha das palavras que têm aqui: então a moça é pálida, ele [o poeta] usa a lua por noite embalsamada, não só fala se a mulher está morta, mas a [palavra] do embalsamada sugere a morte, a lânguida sombria. Olha esse adjetivo, qual que é? Ele não está falando de morte, mas existe uma morbidez direta na escolha de vocabulário”.

É essa a percepção, de que aquilo que não está dito claramente, está dito claramente através de um conjunto de escolhas estruturais do poema. Eu acho que esse é o ponto do trabalho com a poesia, acho que é essa percepção de que é uma linguagem calculada, trabalhada e cuidada para produzir, como diz Pound, esse grau máximo de significado. É mais legal do que prosa, vamos combinar.

Há duas coisas, a primeira é que a gente tem que trabalhar no sentido de acabar com aquela história de que a leitura da poesia, do verso é uma frase. Sempre falo para os alunos: “Leiam poesia como se fosse prosa”, por exemplo, respeitando a pontuação. E eu

demorei muito para perceber que os problemas que eles tinham de leitura e de compreensão do que eu estava dizendo tinham a ver com o fato de que eles liam fazendo uma pausa no final de cada verso como se fosse uma pausa de ponto final e não é uma pausa de ponto final.

Eles não entendiam essa estrutura de continuidade dos versos, então o passo número um é ter essa percepção de que é um texto. A partir do momento em que você tira o mito de que a poesia é uma grande viagem e é um texto, então você não pode viajar – quer dizer, você pode viajar se tiver no boteco – mas não se pode viajar quando você tiver lendo um texto de forma mais acadêmica, dentro da escola. As coisas que o poeta está dizendo isso, quando às vezes vou lendo os poemas com eles, digo: “Olha isso não é uma viagem minha, isso está aqui, esse verso está dizendo isso, esse outro está dizendo aquilo etc.

Quanto à receptividade, acho que quando os alunos entendem, porque tem umas coisas que são meio incompreensíveis, por exemplo, [os poemas do] Barroco. E é a intenção que sejam incompreensíveis, mas a partir do momento que eles entendem, a receptividade é legal. Quando a gente chega aos modernos, a coisa funciona bem, porque tem uma significação mais próxima, então acho que quanto mais próximo o significado do poema, [quanto mais] o questionamento do poema for mais próximo daquilo que o sujeito está vivendo, a receptividade é maior. Por isso quando a gente entra nos modernos, a receptividade fica maior, qualquer um deve perceber isso também.

O fundamental para ser pensado ultimamente é que o aluno sabe quando você gosta daquilo que você está falando, então a receptividade ou a emoção com que ele interpreta aquilo, que entende aquilo, tem muito a ver com a sua relação afetiva com aquilo que você está falando. E este é um componente imponderável, não tem muito como medir, se você gosta daquilo, o aluno sabe que você gosta, que você está falando aquilo de forma mais ou menos envolvida ou envolvente, ou passional, e aí pega porque ele percebe que aquilo tem significado para você. É diferente de você estar dando um poema por ser burocraticamente importante na história da literatura. Acho que tem esse componente que não dá para medir, porque se eu gosto mais, eles gostam, os alunos gostam, tem gente que até começa a escrever poesia, então é muito legal.

Uma coisa que tenho pensando em fazer, foi uma experiência que eu li uma vez num trabalho, era um trabalho de poesia, de produção de poesia com crianças pequenas, mas eu acho que ia funcionar muito com eles [os alunos do Ensino Médio], que é fazer jogos de produção de poesia, com ritmo ou com a associação meio inusitada de substantivos e adjetivos, do tipo: “grama verde”, isso é banal; “grama feliz”, isso não é banal. Fazer esse tipo de jogo para que possam reconhecer esse tipo de estrutura em textos produzidos não por eles. Acho que essa seria uma estratégia muito legal de fazer. Não cabe no nosso modelo de ensino, que é aula dada, aula estudada. Mas, acho que se tivesse um curso meu para dar, de fato eu faria isso, começaria a falar de poesia fazendo com que eles produzissem poesia, ao invés de ler o que o outro produziu.

Porque funcionou “pra caramba” com criança pequena! A educadora [do trabalho lido] tem essas coisas de associar palavras estranhas, tinha que ser estranha, tinha que ser “uma grama de grilo”, por exemplo. Depois disso, ela deu Manoel de Barros para eles lerem. Criança de quarta série entendeu Manoel de Barros, entendeu a brincadeira, coisas que você não aplica dentro da estrutura tradicional do ensino, primeiro porque Manoel de Barros nem entra na lista. Mas se pegar Manoel de Barros, o aluno [do Ensino Médio] não consegue reconhecer o jogo que está sendo feito, não reconhece mais a poesia como um jogo, e é um jogo, é só divertido, é isso.

Uso textos poéticos, além dos que estão disponíveis para mim no material didático com que trabalho, [procuro] fazer antologias de poesias, acho que não precisa mais do que isso. Para mim, a poesia tem que se ler, não tem mais que isso. Pode ser eventualmente uma projeção no *power point* do poema, mas texto, texto, texto, nada de musiquinha, de ilustração, de nada. Eu acho que tem que ter o contato com o texto, só uso o texto.

Não sei se tenho um episódio pontual, mas tem episódios que me irritam, que são perguntas: “Mas para que serve?”, “Por que ele não foi direto ao ponto?”, “Por que precisou falar tudo isso, falar desse jeito para transmitir essa mensagem?” Isso é uma coisa que me aborrece um pouco, mas que é fácil de contornar de qualquer forma, mas que denota, eu acho que acaba mostrando um pouco o quanto pessoas que são muito novas têm uma necessidade utilitária, e é muito difícil você falar de utilidade em arte. A arte não é utilitária, então me incomoda pensar que, para eles, de alguma maneira, só

tem valor aquilo que tem alguma utilidade, aquilo que é direto, aquilo é objetivo, que mostra.

Acho uma desconexão dos alunos com eles mesmos e isso acaba sendo um ponto de partida justamente para essa discussão, do tipo: “Ah, mas as coisas mais legais no mundo não têm um para quê; tipo, sorvete de chocolate. Beijar, qual é a função de beijar no planeta Terra? Nada, é só o prazer, entende?” Então associar a idéia da leitura de poesia à idéia de prazer e não à idéia da utilidade.

Isso acaba sendo uma coisa positiva no final das contas, quer dizer, eles percebem que: “Olha, que bom, eu não estou usando a linguagem simplesmente para transmitir uma informação, estou usando a linguagem de uma forma divertida, diferente, esquisita, gostosa, estou brincando um pouco. Porque eles perderam, embora tenham quinze anos, eles perderam a noção do jogo e da brincadeira que é fundamental para quem quer ler poesia. Se você não pensa em termos de jogo, você não entende poesia, se você pensar de uma forma utilitária, você não entende. Para mim, este é o meu maior aborrecimento, é ter que transpor essa idéia de utilitarismo da língua.

Um episódio positivo, ontem teve um, por exemplo, no *orkut*, tenho uma aluna do terceiro ano que fez um comentário do tipo: “Ah, eu estava lendo Alberto Caeiro e [me] lembrei de você”, por exemplo. É muito legal, é uma coisa meio egocêntrica quase você saber que alguns poetas vão entrar na vida dos seus alunos com a mesma dimensão que entraram na sua, na minha. Lembro que quando eu descobri Fernando Pessoa, assim como quando descobri alguns outros autores, minha vida virou de cabeça para baixo, mesmo! Teve um significado emocional para mim, de eu ler aquilo, me identificar com aquilo e percebo esse mesmo efeito em alguns alunos.

Não tem um episódio em particular, mas é freqüente, sempre tem, embora no começo é difícil, quando você está no Trovadorismo ninguém se identifica com o Trovadorismo, mas quando você chega a Fernando Pessoa, quando se chega mais a frente... Acho muito legal quando você vê, de repente, um aluno carregando um livro do Fernando Pessoa, que não vai cair no vestibular, que não vai acontecer nada, e que ele está lendo aquilo que você, querendo ou não, mostrou aquele universo para ele, eu acho que isso é o mais legal!

Tem uma coisa que eu não sei se dá para fazer com romance, não sei se a gente se identifica com romances, com narrativas, porque as narrativas são peculiares, não são universais e a poesia é universal, então é mais fácil de a gente ler aquilo. Não é a toa que eles têm uma ansiedade com a poesia, tanto que qualquer adolescente está sempre anotando letras de músicas, caderno de adolescente, apostila de adolescente está sempre com letra de música. Ou seja, eles têm uma necessidade de encontrar uma linguagem, que não é narrativa, que é lírica para se expressarem, para ter uma voz que faz por eles. Acho que é legal quando você mostra a eles: “Olha, lendo *Simple Plan* tem Fernando Pessoa, [que] talvez esteja dizendo isso que você quer de uma maneira mais legal”. Quando você encontra essa identificação é o ponto alto dentro da escola.

Primeiro tinha que começar literatura de trás para frente. Tinha que ser ao contrário, não sei exatamente como, mas acho meio criminoso que o primeiro contato do aluno brasileiro seja com “cantiga de amor” e “cantiga de amigo”, que é o primeiro contato com a história da literatura. Acho que é um empurrão que se dá nele para longe da poesia, é o primeiro ponto. Acho que se tinha de começar primeiro com os modernos e depois voltar, ou talvez nem trabalhar com história da literatura, não entendo por que o critério de história da literatura e não categorias literárias, tipo, “o amor” ou “a morte” através de vários poetas.

Não vejo muito sentido no trabalho com história da literatura e o problema é: quem disse que o importante é história? Nem mesmo os vestibulares têm trabalhado história da literatura. No entanto, as escolas, as instituições particulares em especial, que trabalham focando o vestibular, [insistem], mas nem o vestibular cobra mais a história da literatura. Então não sei por que a gente tem que continuar ensinando literatura na Idade Média, “pomba”! Vamos ler outras categorias, trabalhar com outras figuras, com recursos estilísticos, com recursos retóricos.

Não sei de que forma isso poderia ser feito, mas acho que poderia ser uma aproximação melhor em termos (?), porque no fim das contas, o que se acaba fazendo é – que é o que está em todos os materiais didáticos – você vê o contexto histórico e depois fica procurando os elementos daquele contexto histórico num texto, e a gente sabe muito bem que esse reflexo não é direto. Então fica sempre uma coisa um pouco vaga. Fala-se de Contra-Reforma para explicar o Barroco, só que o que vou olhar no Barroco é um tipo

de coisa que está muito distantemente ligado à Contra-Reforma, de uma maneira muito sutil, muito desnecessária de se falar.

É mais legal pegar um poema Barroco e perceber os recursos lingüísticos que têm ali, independente de estar no século XVII. Se eu pegar um poema sobre vaidade no Barroco, se pego um poema sobre vaidade da Zélia Prado, por exemplo, e achei legal. “Olha que linguagem que eles estão usando!”. A gente esquece que poesia é linguagem, que literatura é linguagem, não é história, a história é secundária, é uma das mil vertentes da teoria literária, a escola adotou o viés histórico, que é chato, eu acho chato, que afasta aluno da leitura.

3.2.7 – Sétima entrevista: Dia 29/03/2008.

Meu contato com a Professora Neide se deu através da minha mãe, também professora da rede pública de São Paulo, portanto, colega de trabalho da entrevistada. Minha mãe perguntou à Neide se ela aceitaria participar de uma pesquisa e ela aceitou, embora não soubesse do que exatamente se tratava. Em seguida, perguntou a minha mãe sobre que assunto falaríamos e se ela precisava levar alguma coisa (material didático, livros, textos dos alunos) à entrevista. Dissemos que não havia necessidade e a advertimos que seria uma entrevista com gravação de voz apenas.

Fui apresentada à Professora Neide logo que chegou e sentamo-nos à mesa da sala da casa de meus pais para começarmos a entrevista. Expliquei-lhe que seria gravada – conforme combinado antes – pois assim o trabalho sairia mais rico e detalhado. A partir de então, notei a Professora Neide arisca. Disse-me logo que gostaria de ler a entrevista depois de transcrita – foi a primeira a exigir isso! – e foi incisiva ao dizer que não queria marcas de oralidade em seu discurso, que eu deveria fazer uma limpeza nos possíveis vícios de linguagem e/ou algum erro de português, caso ela viesse a cometê-los.

Além disso, leu por completo a “Carta de Cessão” antes de assiná-la e se defendeu dizendo que os professores do Estado já eram muito estigmatizados, alvos de críticas e até preconceito, mas que ela era uma professora muito séria e não queria ter sua imagem desvalorizada em minha pesquisa. Senti-me incomodada com o comentário, afinal de contas, jamais tive essa intenção. Conversei um pouco mais com Neide, a fim de deixá-la mais tranqüila e menos armada, e lhe expliquei que o objetivo do meu trabalho não era este, ao contrário, aprenderia bastante com o que ela teria a me relatar sobre suas práticas em sala de aula e, é claro, cumpriria *ipsis litteris* com o que havia me solicitado, ou melhor, exigido.

Fomos à entrevista, a qual foi interrompida uma vez para que a Professora Neide atendesse o celular. Aguardei que falasse ao telefone e retomamos a gravação. Mais à vontade e um pouco mais sorridente, Neide esqueceu os entraves iniciais e falou bastante. No final, já com outro semblante e outro tom de voz, agradeceu-me a participação na entrevista e me perguntou, interessada e emocionada (seus olhos ficaram mareados de lágrimas!) se tinha se saído bem, se tinha me ajudado, se eu desejava algo mais; enfim, mostrou-se, por fim, mais solícita. Senti-me mais aliviada.

Professora Neide Aparecida Araújo Baroni:

Sou professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, comecei em 1983, estudei na FACLI, em Votuporanga, depois passei para o IBILCE, em São José do Rio Preto, e me formei em Letras, português-inglês. Comecei trabalhando com aulas de inglês, de repente passei para português e tomei gosto. Aprendi muito em sala de aula, o que não aprendi na Universidade, porque a base não é a Universidade, a base é a sala de aula. Então me mudei para São Paulo em 1998, vim trabalhar numa escola com 90 salas de aula, 30 salas por período, [onde] tive um grande aprendizado com meus colegas, posso dizer que foi essa “minha escola”, o Daniel Pontes, uma escola enorme do Estado.

Junto com a minha profissão de professor, fui para a revisão de texto, trabalhei em diversos jornais e diversas revistas com revisão de textos. Comecei na PUC um curso de jornalismo, não concluí por falta de dinheiro. Em 1998, deixei os jornais e vim só para sala de aula; passei num concurso público em São Paulo e, ao mesmo tempo no Estado, que eu não era efetiva até então, me efetivei nos dois colégios onde estou até hoje. Trabalho hoje com o Ensino Fundamental, na Prefeitura, e com Fundamental e Médio, no Estado, na escola Samuel Klabin, sendo que lá o Ensino Médio é o EJA - Ensino de Jovens e Adultos.

Leio bastante literatura, livros poéticos. Não posso dizer que hoje eu leia só para mim, porque com a jornada de trabalho que o professor é obrigado a ter hoje, leio direto para poder trabalhar, para poder dar o melhor de mim para os meus alunos. Então leio constantemente na minha casa, não tenho um espaço para falar assim: “Hoje eu vou ler algo que não vou trabalhar com o aluno na sala de aula”. Estou lendo Carlos Drummond e Vinicius de Moraes porque estou trabalhando sonetos na sala de aula, então não tem como não estudá-los, e eu estou estudando poesia.

Não tem como a gente trabalhar a literatura se não trabalhar a questão poética. Os alunos confundem muito a história com a literatura, mesmo porque eles não gostam [da literatura], no Ensino Médio, acham que não vão ter proveito nenhum [com literatura], [afinal] para que serve a literatura? Eles não conseguem entender o que é a literatura, qual a importância da literatura na nossa vida. Então se trabalha os aspectos expressivos dentro da literatura, trabalho primeiro a questão poética, os recursos poéticos, para que depois eles entendam os recursos que os autores literários utilizam.

Trabalho bastante o soneto, não que não trabalhe outros tipos de poesia, explico para eles a diferença, porque eles também não conseguem entender por que ora nós falamos poesia, ora nós falamos poema. O soneto que tem todo um estilo diferente de formatação: são os dois quartetos, os dois tercetos. Eles acham que qualquer tipo de poesia que se fizer com quatro versos, ou quatorze versos, quatro quatro, três três, que já é um soneto, e na realidade não é isso que acontece. Por que poesia? Por que poema? Então o poema está lá na página; o poeta escreve o poema; a poesia a gente sente, porque nós ouvimos uma música e choramos, e outro ouve a mesma música e não sente nada; então os sentimentos, a emoção que a gente coloca, procuro trabalhar bem esse diferença.

Na escola pública, nós temos muito pouco recursos, então nosso trabalho se limita ao xerox. Temos um acervo muito bom, [mas] eles não têm tempo de ler, não levam [livros] para ler em casa, o espaço é o da sala de aula, tudo muito rápido, então leio muito para eles. Eles também lêem, mas acham que professor lê bonito, e que entendem melhor, então estou sempre fazendo esse trabalho. [Em] todas as minhas aulas começo com um texto, se estou na poesia, é uma poesia; se estou na literatura, leio um fragmento de uma obra daquele período que estou trabalhando; se estou na gramática, leio um texto que apresenta uma lição de vida; ou de um que puxe um pouquinho o alto astral, a auto-estima, estou sempre fazendo esse trabalho.

Agora estou no soneto e nós estamos trabalhando o processo de versificação, porque os alunos acham que a versificação, as sílabas tônicas, quando se fala de escansão poética, quando se está fazendo a divisão, eles acham que é a mesma da [divisão] gramatical e não é. Os alunos têm muita dificuldade em entender qual é a sílaba tônica do verso, e é um processo muito rápido, porque no EJA tudo é rápido, fala-se em seis meses, mas na realidade são quatro meses de aula no máximo.

Como já disse, os alunos acham que quando o professor lê, eles entendem melhor, percebo que ficam mais emocionados, se exaltam. Percebo que alguns se retraem, primeiro porque eles acham que não sabem ler, que não lêem bonito, o que não é verdade, tem aluno que apresenta muitas dificuldades, mas têm alunos que apresentam uma compreensão muito boa.

E gostam muito da poesia, percebo porque quando leio para eles um texto, que nem [sequer] vou trabalhar na sala de aula, mas eles querem saber de quem é. Apesar de colocar na lousa após a leitura – coloco sempre após, é uma estratégia – mas sempre tem o aluno que pede antes de colocar na lousa, quer saber de quem é [o poema], e se dou o nome: “Ai professora, aquele versinho, porque aquele verso, aquela estrofe, a forma”. Como disse, o aluno quer para ele, pensa em utilizar alguma coisa textual do poeta, então a receptividade é muito boa. Mas percebo também que eles não têm o costume, o hábito de ler poesia.

Não fazem da vida deles uma poesia, diferentemente de mim, que faço da vida uma poesia. A gente sempre tem que aproveitar os melhores momentos, falo para eles: “Olha, a poesia diz coisas bonitas, poesia é feita de coisas tristes, de coisas alegres, de cores sombrias, a poesia, você tem que existir na poesia, porque senão a vida também não tem sentido”. Falo para eles que: “A poesia é uma coisa que vocês têm que carregar dentro de si porque os poetas não ficam pensando dia e noite no que eles vão escrever, a poesia vem, você está ali parado e o seu pensamento é o que cria a poesia”.

Temos o acervo da biblioteca da minha escola, que é muito rico, não posso reclamar. Só que nós não temos, por exemplo, outros recursos, se eu quiser passar no telão, colocar no computador, por exemplo, ou levar para sala de aula, trazer para os alunos, não tenho esse recurso. São os livros [que] nós trazemos para sala de aula. Eu xeroco muito, utilizo até mimeógrafo, se você quer saber, [que] é antigo, mas utilizo porque é um recurso, é uma oportunidade de todos terem o material.

Faço dinâmicas de leitura: cada um lê um verso, tipo jogral, fazemos uma leitura silenciosa antes, depois eu faço uma leitura oral para que todos percebam as marcações das sílabas tônicas, e depois nós fazemos uma leitura, cada aluno lê um verso, assim já na seqüência, não dando tempo, com as marcações. Às vezes sai, às vezes não sai, às vezes rola e às vezes não rola.

Eles criam também, muito timidamente. Apresentam dificuldade quando falo para eles que quero versos curtos, não entendem muito bem, mesmo estando com a poesia ali do lado, mesmo explicando a diferença do texto em prosa com o texto poético, eles cometem essas falhas. Mas estão ali para aprender, o processo é ensino-aprendizagem, então não posso ficar reclamando. Muitos depois fazem a correção, na hora de refazer,

eles fazem a correção. Não gostam de reescrita, acham que estão perdendo tempo com reescrita, que é um processo importantíssimo. Eu respeito a opinião deles porque a poesia é muito difícil de se escrever, mas o processo da leitura e o processo da escrita [são importantes], já saíram alunos poetas, o que é muito bom e gratificante.

Os fatos mais marcantes são de alunos que entraram alunos e saíram poetas, até publicando os seus livros, com bastante dificuldade. Alunos que têm muitas poesias escritas e não conseguem publicar as suas poesias. Tenho alunos que escrevem poesias bem modernas, lembrando dos poetas modernos. A Roseana Sarney, por exemplo, escreve esse tipo de poesia que não precisa ter muita rima, os versos não têm o mesmo número de sílabas, uma poesia totalmente moderna e os alunos gostam muito, eles se identificam na realidade.

Para rimar é difícil, eles têm um vocabulário muito curto, e este é um grande problema. Os alunos que não gostam muito de ler, é um negócio, não sei, por que eles utilizam sempre do mesmo vocabulário. Acho que é a geração. Não sei se estão muito distraídos, não posso dizer que não sejam. Eles se utilizam muito da linguagem coloquial, não aprimoram a língua culta, não buscam, por exemplo, no dicionário, apesar de a gente trabalhar muito com dicionário, os sinônimos, o que pode ser substituído. Então não é uma linguagem rica a dos alunos de hoje, mas mesmo assim tenho alunos poetas.

Esse dias, trabalhando com poesia, com sonetos, um aluno falou: “Ah, professora, vou te trazer o que tenho escrito”, e trouxe. Se eu soubesse que ia participar dessa entrevista, teria pegado do aluno [a poesia], pedido autorização dele para ler alguma coisa [que escreveu], para ilustrar a nossa entrevista, porque eu acho importante, dou bastante incentivo.

Aspectos negativos é que eles não lêem em casa, não levam [livros] para casa e quando levam, falo assim: “E aí, leu? Gostou?” ; “Ai professora, não tive tempo”. Eles colocam a bola na frente dos estudos, as donas de casa colocam a casa antes da tarefa. Nas horas de lazer, é muito complicado. Eles não gostam de escrever, quando peço para escrever, acham que não têm que escrever. Esses são os aspectos negativos e muito negativos, porque falo para eles que desde o bilhete você escreve e reescreve, reescreve até ficar um bilhete limpo, de fácil entendimento, com certa clareza.

E no texto poético [é] a mesma coisa, porque você tem que passar emoção para quem está lendo, para quem está poetizando a sua poesia, e eles não entendem isso. Talvez até seja o fato de muitos alunos falarem: “Não achei graça na poesia que você leu”. Eles falam isso, são muito sinceros e têm que falar mesmo. Ou não entender nada quando vamos analisar uma poesia, os recursos, eles falam: “Mas não estou vendo nada demais aí”; “Poxa, vida, mas não está vendo aqui essas metáforas, as anáforas, as antíteses?”; “Ah, professora, mas é normal, não [se] fala assim?”; “Falamos assim, mas tem todo um sentido por trás da poesia”.

Como professora pública, da Prefeitura e do Estado, na minha concepção, deveria ter um professor para gramática e um professor para a área literária, porque se tem um professor para cada área, o ensino da literatura e da poesia seria muito melhor trabalhado. Nosso tempo é muito curto, e é o mesmo professor para gramática, para literatura, para redação. Deveria também ter um professor de redação, [pois] eles só querem a gramática e a parte redacional não querem. Você está na literatura e os alunos só ficam perguntando se você não vai trabalhar a gramática.

Quando se é um professor que só trabalha literatura, um professor que só trabalha redação, não tem como o aluno correr, e [assim] as aulas poderiam ser muito melhor planejadas, porque em todo seu tempo se estaria trabalhando a parte literária. A parte poética é muito rápida, não tem como trabalhar, por exemplo, em todo o semestre, porque o EJA é semestral: um semestre primeiro ano, segundo semestre segundo ano e depois outro semestre terceiro ano. Não se descarta a poesia logo no primeiro semestre, todo semestre você vai, você volta, e como leio [poesia] para eles – tenho costume de ler ao iniciar as minhas aulas – então estou sempre trazendo uma poesia que chame a atenção, que possa auxiliá-los, porque os alunos também têm uma vida muito dura, muito triste, e o professor, como eu, sou muito observadora, estou sempre trabalhando esse lado pessoal deles, para que melhorem um pouco.

Acredito que o tempo é muito corrido, não dá para fazer um trabalho conforme gostaria de fazer. As escolas do Estado não fornecem muitos recursos, os alunos não têm tempo, porque são trabalhadores que levantam muito cedo e acham que se você ficar só na poesia, não estão estudando, esse é um aspecto; se você está só na literatura, ele [acha que] não está estudando. Para ele, o estudo é aprender a pontuar, a acentuar, a não cometer erros ortográficos, eles não entendem. O primeiro passo é fazer com que

entendam que a literatura está presente na nossa vida assim como a história, como a geografia, como a parte gramatical, como a ciência; este é o primeiro passo, fazê-los entender a literatura na nossa vida.

Espero que essa entrevista ajude não só o seu trabalho – porque sei que é uma tese – [mas também] outras pessoas, [pois] muita gente vai trabalhar depois com sua tese. E que esse trabalho sirva para nós, professores da rede pública.

3.2.8 – Oitava entrevista: Dia 15/04/2008.

O Professor Marcelo foi o mais difícil para entrar em contato, pois há muito tempo que não o via e não tinha notícias dele. Pesquisei seu número de telefone entre os colegas de trabalho que haviam sido também de faculdade e consegui conectá-lo, depois de ter ligado várias vezes – semanas a fio – em sua casa e ninguém atender. A surpresa foi grande, bem como a saudade dele e da esposa Patrícia, ambos colegas de faculdade e de COMVEST. Agendamos logo o encontro para a entrevista.

Marcelo, atualmente, leciona no colégio estadual Carlos Gomes, no centro de Campinas, relativamente próximo de onde moro. Por isso marcamos a entrevista naquela escola mesmo, no final da tarde, no horário que ele tinha disponível entre a reunião da tarde e as aulas da noite, ou seja, das 18h15min às 19h. Contudo, nem foi preciso tanto tempo assim, pois – como já dito – o Professor Marcelo foi o entrevistado que menos falou, aproximadamente durante doze minutos.

Realizamos a entrevista em uma sala de aula vazia, ele sentado à mesa do professor e eu em uma mesa de aluno. O Professor Marcelo também não quis segurar o microfone, o que tive que fazer com alguma dificuldade, uma vez que ele fala baixo e não olhava para mim diretamente. Fiquei procurando seguir seus movimentos com a face, mirando sua boca, com medo de o som não ficar bom, pois Marcelo também costuma colocar a mão perto da boca ao falar, um tique que carrega desde os tempos da faculdade, sintoma da sua timidez. Para completar, estava ansioso e mal esperava eu terminar a pergunta, ele já engatava na resposta e eu tinha que me apressar na transposição do microfone.

Como se diz no senso comum, o Professor Marcelo falou pouco, mas falou bonito! Seu depoimento foi bem diferente dos demais educadores da rede pública, em especial, porque criticou o material que o Estado enviou aos professores, o jornal interdisciplinar já mencionado pela Professora Sílvia, que tem como objetivo recuperar o aluno. Ao contrário da professora que elogiou a iniciativa do governo, Marcelo teceu críticas severas ao material, o que tornou a entrevista mais interessante.

Também gostei de ouvir seus relatos de como trabalha a poesia com o público específico daquela escola estadual: pessoas simples, humildes, que se vêem através das letras de *rap* de Mano Brown, as quais o Professor Marcelo leva até eles. Considerei a estratégia inovadora, principalmente porque Marcelo estabelece relações entre a letra da música e poemas de Castro Alves, conforme me relatou. Finalizei a entrevista e saí do colégio com a sensação de ter aprendido algo de novo em relação à minha realidade de sala de aula.

Professor Marcelo da Rocha Pinto de Moura:

Sou formado em Letras, pela UNICAMP, mas mesmo antes de me formar, já entrei na sala. E hoje tenho a graduação e duas especializações, e agora estou me graduando em Pedagogia.

Sou um leitor contumaz. Leio bastante, mas não tenho lido coisas novas, tenho só feito releituras dos meus poetas favoritos, especialmente, em relação aos brasileiros, Carlos Drummond de Andrade e, em relação aos estrangeiros, Maiakovski, sempre! Esse ano mesmo, reli Drummond, mas reli de modo salteado, não peguei um livro específico e li na seqüência em que as poesias foram publicadas. Fui em busca de rememorar as poesias que tinham me marcado bastante na adolescência porque Drummond sempre foi um dos meus poetas preferidos.

Trabalho episodicamente, mais na forma – se é que vocês também consideram assim – na forma de letras de música, mas também sempre que vejo na história da literatura brasileira a oportunidade de encaixar dentro das discussões que eu defino para os bimestres, alguma obra poética, por exemplo, quando a gente vai discutir o Brasil, discutir antíteses especificamente, o Gregório de Matos, por exemplo, sempre aparece em sala de aula.

Tenho trabalhado mais com letra de música, montando uma mostra mais ampla possível que vai desde Chico Buarque até Mano Brown, aliás, tenho trazido mais Mano Brown do que Chico Buarque para sala de aula, até porque o meu público tem muito estranhamento em relação ao Chico e extrema familiaridade com a forma como diz e o que diz o Mano Brown nas suas letras.

Mas isso tem que ser integrado à discussão do bimestre. A gente tenta entender este país, tenta entender passando fortemente pela periferia, pelas desigualdades sociais, então a literatura vem como expressão poética desse Brasil dividido, que a gente discute em sala de aula e que vai discutir depois, argumentativamente, em forma de outros textos: a dissertação e a carta argumentativa.

Eles adoram, e adoram mais conforme a familiaridade que eles têm com o texto aumenta, isso é proporcional. Então, por exemplo, *Racionais* em sala de aula é garantia de sucesso, há exceção daqueles que não gostam de *rap* e se vêem obrigados, de repente, a ler o que escreve Mano Brown e não a música que ele compõe e acabam

gostando do modo dele expressar poeticamente o que é viver na periferia brasileira. Mas varia, então, realmente, conforme o gosto pessoal. Mas o que eu tenho notado é que se você não chama, mesmo para quem já conhece, por exemplo, a poesia do *rap*, se você não chama atenção para a construção poética do sentido, o trabalho com a linguagem mesmo por parte do Mano Brown, só para tomar como exemplo, você percebe que eles não dão exatamente muita atenção a essa construção lingüística.

Os alunos pegam o sentido de modo geral e deixam de lado, por exemplo, a análise de uma metáfora, o quanto aquilo é impactante etc. Eles gostam mais, parece que da compreensão do geral, a compreensão do todo que fica mais na cabeça deles, então vou desmontando esses textos e vejo, logicamente, a partir do que acho mais significativo, como eles foram trabalhados em termos de linguagem até aí sim, chegar a uma compreensão do todo da obra, do letrista poeta.

As músicas, o xerox de textos poéticos que não foram musicados, os CDs, as letras e já a desmontagem dessas letras em forma de exercícios: só esses materiais que eu tenho trabalhado em sala de aula. Lemos, quando dá, quando é viável, lemos a letra das músicas. Quando a letra da poesia não é muito extensa, dá para ler, dá para ir frisando alguns pontos que vou focar no exercício, mas no caso do *rap*, a gente passa para escutar diretamente a música dos artistas e depois trabalhá-las em forma de exercício.

Inclusive, ficou faltando um complemento, esse trabalho com a poesia mais moderna, musicada, a poesia periférica, no ano passado, por exemplo, eu sempre aproveitei o mês da consciência negra para fazer uma atualização dessa idéia do negro na literatura brasileira. Por exemplo, sempre monto um exercício comparativo entre a imagem de Castro Alves e Mano Brown, não só para resgatar historicamente como essa luta é antiga, como isso já entrou na literatura brasileira, mas também jogar o poeta que hoje é marginalizado e mal visto, ainda no mesmo nível dos autores canonizados da nossa tradição literária.

A nossa iniciativa sempre passa por essa mão dupla, não só [para] eles perderem esse preconceito em relação ao passado literário, eles acham que tudo que é antigo é ultrapassado, não serve mais para nada, é difícil de entender, o que não é verdade, pelo menos o material que eu tento selecionar não se confirma. Então isso resgata a nossa

história literária, ao mesmo em que dá a cultura cotidiana deles, ao que ouvem no rádio, ouvem no seu MP3, no seu celular, *status* de material didático, no melhor sentido que ele possa ter, a cultura de hoje entrando na sala de aula, mas de modo significativo.

E às vezes a gente vê pessoas perdendo preconceitos, e ao mesmo tempo uma grande alegria de ver a sua vida musicada, vamos dizer assim, entrar na sala de aula, mas de modo digno, para ser tratada com respeito, não para ser criticada como uma linguagem de baixo nível, uma temática que estimula a violência nem nada. É para tratar literariamente mesmo. Então sempre também tenho visto as letras sendo levadas para casa, não querem devolver, ficam cantando junto com os artistas, e isso [é] que tem me dado mais certeza de que é um caminho viável para trabalhar poesia na sala de aula.

A gente precisa sempre das bibliotecas, os acervos até melhoraram muito nos últimos tempos, porque inclusive, foi dada ao professor a possibilidade de escolher os livros a serem comprados. Então as bibliotecas melhoraram, mas que eles [os livros] continuam inacessíveis em algumas escolas, [então] isso não adianta nada. Precisamos também de apoio em forma de xerox e precisamos também criticar o modo como a literatura entrou nesse material do governo, a título de recuperação de aprendizagem dos alunos, em que havia exercícios tremendamente mal elaborados, mal formulados, que desperdiçavam obras poéticas de grande importância para nós, para o trabalho em sala de aula, sob o pretexto de uma suposta intertextualidade, que se existia, só o elaborador do material é que viu.

Por exemplo, se uma poesia continha a palavra “sabiá”, logicamente, a poesia que vinha em seguida era a *Canção do Exílio*, do Gonçalves Dias, porque tinha “sabiá” também, o que mostra, infelizmente, o quanto esse material foi feito às pressas, sem uma revisão decente e veio prejudicar o nosso trabalho. Não só porque travou o andamento natural das coisas, no começo do ano letivo, como também não recuperou ninguém, porque também não poderia recuperar porque era mal feito, o de português era mal feito.

[O jornal?] Exatamente. E como trouxe para sociedade, como mais um dado da discriminação do professor da rede pública, que não só os nossos alunos são muito piores do que eles realmente são, como nós, professores, trabalhamos de modo pior do que aquele que foi sugerido como recuperação. Eles estão rebaixando o nosso trabalho,

estão dizendo que a gente não é capaz de fazer nem aquilo que eles forneceram para gente.

Então, eu gostaria [de] que quando a poesia viesse para a sala de aula pelas mãos do governo, pelo menos fosse fruto de um trabalho mais bem elaborado e por gente que não só sejam 'doutoras' no assunto, mas também tenham bom senso, saibam fazer exercícios de leitura que, realmente, tentem recuperar as deficiências de aprendizagem. Trabalhar com essa intertextualidade imbecil e além do que, usar quarenta dias para só de novo ensinar para o aluno o que é um verso, o que é uma estrofe, o que é uma linha, isso só tem sentido na cabeça dos burocratas da educação.

É isso! Ufa! Alguém me ouviu!

[O Professor Marcelo bateu com as palmas das mãos na mesa do professor em atitude de protesto, mas também como quem quis encerrar a entrevista].

CAP. IV: DAS CATEGORIAS EMERGENTES: O QUE É O POÉTICO E O ENSINO-APRENDIZAGEM DA POESIA.

Procura da Poesia

“[...] Penetra surdamente no reino das palavras.
 Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
 Estão paralisados, mas não há desespero,
 há calma e frescura na superfície intata.
 Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
 Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
 Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
 Espera que cada um se realize e consume
 com seu poder de palavra
 e seu poder de silêncio.
 Não forces o poema a desprender-se do limbo.
 Não colhas no chão o poema que se perdeu.
 Não adules o poema. Aceita-o
 como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
 no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
 Cada uma
 tem mil faces secretas sob a face neutra
 e te pergunta, sem interesse pela resposta,
 pobre ou terrível, que lhe deres:
 Trouxeste a chave? [...]”

(Carlos Drummond de Andrade)²³.

4.1. – As primeiras impressões.

Já descrevi ao longo do capítulo anterior a boa recepção que os professores, de um modo geral, demonstraram com relação à participação nas entrevistas. Foram bastante solícitos e transpareceram boa vontade, o que só contribuiu para o andamento desta pesquisa. Se as primeiras impressões são mesmo aquelas que ficam, confesso que fui contagiada – no melhor sentido da palavra – pelo discurso dos meus colegas-educadores.

O melhor aprendizado ocorreu durante os depoimentos do Professor Morato, da Professora Juliana, da Professora Tatiana e do Professor Marcelo. Não que tenham sido melhores que os outros, no entanto, percebi que ao ouvi-los aprendia com eles. A Tatiana, por exemplo, foi uma que citou Ezra Pound durante a entrevista, fazendo com que depois eu voltasse a ler o autor a fim de usá-lo mais enfaticamente em minha

²³ ANDRADE, Carlos Drummond de. “Procura da Poesia”. In: *A Rosa do Povo*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 24-26.

dissertação. Morato e Juliana, por sua vez, descreveram técnicas de ensino de poesia que me motivaram a experimentá-las em sala de aula.

Já o Professor Marcelo não apenas me apresentou um mundo diferenciado – o da escola pública – , como também teceu críticas fervorosas ao governo, metonimicamente representado pelo material dito de recuperação, criado em 2008 pelo Estado, e com o qual os professores da rede pública tiveram que trabalhar nos primeiros quarenta dias de aula. Enfim, notei que essa troca de experiências entre nós, professores de literatura, é muito rica, além do que, ouvir o outro falar metalingüisticamente sobre seu trabalho faz-nos refletir sobre o nosso, leva-nos a aprender com eles, o que foi bastante significativo para minha vida profissional.

Notei também o prazer que todos os professores, sem exceção, demonstraram sentir ao falarem de si, profissionalmente. Apropriando-me de Foucault (2000), que em seu texto “A escrita de si” aponta para o fato de esta ação – a escrita – funcionar como uma autocompreensão, um adestramento da vida, um exercício do pensamento, da meditação, da reflexão, de tomar consciência de si, o que permite até mesmo uma construção de identidade; transfiro essas considerações para o “falar de si”, para a “narrativa oral de si”, pois percebi o mesmo movimento descrito pelo filósofo francês em relação aos professores quando falavam de suas experiências em sala de aula.

Em alguns percebi que a entrevista funcionou como um desabafo para fins terapêuticos, em outros como um questionamento crítico, de caráter reivindicatório, em outros ainda, como uma reflexão metalingüística de suas práticas. E eu, como ouvinte-interlocutora-intérprete, mas, sobretudo, professora de literatura, colega de faculdade e de trabalho de alguns entrevistados-interpretados, sentia-me consolada, acolhida – para Foucault essa ação é mesmo recíproca – através de seus relatos. Tratou-se de uma identificação (“na alegria e na tristeza!”) mútua. Uma espécie de auto-reconhecimento do meu trabalho no discurso deles. Como diz Foucault (*apud* NUNES, 1999, p. 57), “os intérpretes também são interpretados pelas suas próprias técnicas de interpretação [...] Toda a interpretação envolve, portanto, uma preliminar e autocompreensão do intérprete”.

As entrevistas foram para mim, intérprete, um aprendizado e tanto, o que me fez lembrar da hermenêutica heideggeriana, sob o aspecto da questão ontológica, na qual “não há compreensão de si, sem compreensão dos outros e do mundo. Compreender-se,

compreendendo o mundo [...]”. (*apud* NUNES, 1999, p. 58). Ou seja, de acordo com o filósofo alemão, a compreensão de si está atrelada à compreensão do mundo, o que define, em Heidegger, o ser humano em seu *Dasein* (*ser-no-mundo*):

Dessa forma, a compreensão do ser, manifesta em tudo quanto pensamos, enunciamos, expressamos ou fazemos, é o que distingue o homem como *Dasein*, isto é, como aquele ente que existe compreendendo o ser e, que por isso, pode interpretar de uma certa maneira a si mesmo e ao mundo, assumido nessa compreensão. Não há compreensão de si mesmo sem compreensão do mundo e vice-versa. (NUNES, 1999. p. 58).

Escolhi então, algumas questões que considerei essenciais, tais como: 1) o que é o poético; 2) como os professores de literatura ensinam poesia em sala de aula e 3) como se dá a receptividade dos alunos. Para finalizar, decidi também dar espaço a alguns apontamentos críticos e sugestões de professores, convergentes e divergentes, que apareceram ao longo das entrevistas e que considerei como “vozes” que não podiam ser abafadas, além do que demonstraram como a realidade das escolas pública e privada é diferente.

4.2 – Definição do poético.

Percebi, em todas as entrevistas, que os professores – às vezes até como “voz de poetas” – tiveram a preocupação de definir o que era, para eles, a poesia. Esta não era uma pergunta que fazia parte do roteiro de questões, mas atentei para o fato de que todos os educadores enfatizaram o que entendiam por poético.

A definição mais completa que já li sobre poesia é a de Paz (1982), com a qual compartilho e transcrevo abaixo:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. Imitação dos antigos, cópia do real, cópia de uma cópia da Idéia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo. Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e

métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! (PAZ, 1982, p. 15-16).

Ao sair do texto “teórico-poético” de Paz (1982), encontrei na voz dos professores de literatura, algumas definições do que entendem por poesia. Os docentes me surpreenderam ao demonstrar tanta compreensão do universo que é o texto poético e falaram de poesia sem preconceito, sem limitá-la ou restringi-la, reconhecendo sua especificidade, sua linguagem própria, seus recursos estilísticos e sonoros; enfim, deram uma verdadeira aula de poesia. Muitas vezes reconhecia em seus discursos, definições como estas do próprio Paz (1982), como também de Pound (1991 e 1997), de Snyders (1993), de Candido (1995), de Barthes (2006), de Moisés (2007) e de outros teóricos já tratados aqui em outros capítulos.

O Professor Plácido abriu a definição ao dizer que a poesia é uma “maravilha” que faz você enxergar a realidade de uma maneira totalmente diferente, faz “você ver o mundo com mais tranquilidade, com mais equilíbrio, com mais beleza”. De acordo com o professor, poesia é sentimento, é lirismo, é você sentir o erotismo e não a pornografia. E concluiu em outro momento, e à maneira de Platão (*cf* Cap.I), que afinal, “todos nós somos poetas!”.

Na análise quase sempre cética de Plácido, o mundo hoje está repleto de pessoas tristes, egoístas, solitárias, depressivas, angustiadas e a poesia, de certa forma, traz a essas pessoas um quê de otimismo, funcionando até mesmo como cúmplice, seja no sofrimento de amar; ou como companheira, seja no caminhar da vida. Para ele, assim como para Moisés (2007), mais especificamente na abordagem do final do segundo capítulo, a poesia é capaz de proporcionar um despertar para os sentimentos, uma vez que o mundo hoje se encontra tão materialista, tão consumista, sem espaço para a emoção.

A Professora Juliana atentou para outro aspecto quando definiu poesia. Para ela, poesia é literatura, ou melhor, “[a poesia] é o texto mais essencialmente literário que existe”, pois “existe uma prosa não literária, mas não existe uma poesia não literária, é

extremamente difícil”. Para Juliana, a grande especificidade da poesia está no seu ritmo, que determina sua sonoridade, sua musicalidade. Daí a necessidade, argumentou a professora, de se ler poesia em voz alta; a poesia “é um texto que quer levantar da página, porque ela é som, tem musicalidade”, uma leitura que exige uma velocidade diferente da qual os alunos do século XXI estão acostumados.

Juliana dá ao ritmo poético a mesma importância que Paz (1982), o qual define o ritmo como um “ímã”, que movimenta todo o idioma, toda a criação poética, funcionando como agente de sedução. De acordo com o autor, o poeta encanta a linguagem por meio do ritmo e o poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundados no ritmo. E mais,

Ao reproduzi-lo – por meio de métricas, rimas, aliterações, paranomásias e outros processos – convoca as palavras. [...] Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. [...] O ritmo é algo mais que medida, é algo mais que tempo dividido em porções. [...] O ritmo provoca expectativa, suscita um anelo. Se é interrompido, sentimos um choque. Algo se rompeu. Se continua, esperamos alguma coisa que não conseguimos nomear. [...] Todo o ritmo é sentido de algo. Assim, o ritmo não é exclusivamente uma medida vazia de conteúdo, mas uma direção, um sentido. O ritmo não é medida, mas tempo original. A medida não é tempo, mas modo de calculá-lo. [...] O ritmo não é medida – é visão do mundo. [...] tudo enfim que chamamos de cultura tem suas raízes no ritmo. Ele é fonte de todas as nossas criações. [...] A frase poética é tempo vivo, concreto – é ritmo, tempo original, perpetuamente se recriando. [...] A unidade da frase, [...] é conseguida no poema graças ao ritmo. [...] A frase rítmica nos leva assim ao exame de seu sentido. [...]. (*Ibid.*, p. 64 - 81).

A poesia é um texto que tem ritmo próprio – continuou a professora – na maioria das vezes, curto, condensado, que exige uma leitura em uma velocidade em que se vai descobrindo o texto, devagar, concentrando-se na leitura, a fim de observar todas as possibilidades de sentido que o texto traz, atentando “para a questão do ritmo, da relação entre o nível semântico e o nível sonoro”; e não uma leitura em cinco minutos, rápida, afobada, como fazem os alunos-leitores contemporâneos.

O leitor hoje é imediatista, “é aquele leitor que lê para depreender uma informação rápida”, uma “informação pílula, se possível, para não perder tempo, nesse ritmo frenético que a gente vive”, reconheceu a professora. Reflexo, sem dúvida, da internet, que disponibiliza essa linguagem imediata. A poesia, contudo, vai “na contramão desse ritmo”, pede uma leitura sem pressa, onde se “retoma, lê de novo, lê em voz alta”, algo muito distante do universo dos alunos-leitores.

4.2.1 – Uma revolução na história da leitura: do livro ao virtual.

Esta percepção da entrevistada Juliana é aquela assinalada por Chartier (1994), na Introdução desta dissertação. De fato, o autor francês aponta o texto eletrônico como uma grande revolução na história da leitura, pois ele desmaterializa e descorporaliza a obra literária, ao mesmo tempo em que oferece novas possibilidades de leitura, é maleável e aberto a reescrituras múltiplas, torna o leitor infinitamente mais numeroso e mais livre para intervir do que qualquer outra forma de livro antigo.

A história do livro já viu outras revoluções. Conforme foi constatado no Cap. II, até meados da década de 1450, a reprodução de um texto se dava pela cópia manual, eram os livros manuscritos. A nova técnica inaugurada no século XV por Gutenberg – a imprensa – modificou a cultura escrita: o custo do livro diminuiu e o tempo de reprodução do texto foi reduzido, graças ao trabalho das oficinas tipográficas.

Entretanto, o formato do livro, estruturalmente falando, não mudou tão radicalmente assim, manteve-se, a forma do códex medieval, em oposição à forma do rolo²⁴ usado na Antigüidade. Tanto o livro manuscrito quanto o impresso eram compostos então, de folhas dobradas, o que determinava o formato do livro e a sucessão de cadernos. Estes eram costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, a numeração, a paginação, o índice, o sumário: tudo isso que hoje compõe o livro moderno, foi herdado do manuscrito e do impresso.

A grande ruptura – ou na linguagem do geólogo: a fratura, metaforiza Chartier (1999) – ocorreu, de fato, com a leitura do texto eletrônico sobre a tela do computador. Este novo objeto é manuseado mais direta e imediatamente pelo leitor, que por sua vez, ao sentir-se mais distante do texto escrito, sente-se também mais livre para intervir, comentar, assinalar algo, não lhe restando o lugar periférico da margem do livro, como no caso da cópia manuscrita ou do texto tipográfico, mas sim o centro, o “coração” do texto.

²⁴ Rolo: uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que os leitores antigos seguravam com as duas mãos para poder desenrolá-la e ler o texto ali inscrito.

Além do que, trata-se de um texto inscrito na tela e isso cria uma organização, uma distribuição e uma estruturação totalmente novas. O fenômeno observado pela Professora Juliana, foi assim descrito pelo autor francês:

O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro [...]. O texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 13).

No entanto, a escola – bem como nós, professores que a representamos – estranhamos esse processo, talvez porque tenhamos, de certa forma, nos distanciado dele, já que mantivemos a lousa, o giz, o caderno, a apostila, o livro didático etc. O fato é que, os textos eletrônicos, seja pela sua complexidade, pela sua imprevisibilidade, pelos caminhos encobertos que tomam, emanciparam as práticas de leitura frente às ordens e normas. É preciso ficar atento e “pensar as oportunidades e riscos da revolução eletrônica”, adverte Chartier (*Ibid.*, p. 19).

O fenômeno observado por Juliana é real e concordo com sua constatação de que a leitura da poesia vai à contramão desse processo, sendo por isso injustamente prejudicada, uma vez que requer uma leitura, algumas vezes, em ritmo mais pausado. Por outro lado, a referida professora confessou que tem feito leituras de poetas contemporâneos pela *web*, e que foi, navegando pela rede, que conheceu o poeta Jeová Santana, de Aracaju. Por que então não levar nossos alunos a ler poesia e descobrir poetas também na *internet*, através da tela do computador? Uma possibilidade viável – mas não exclusiva e única privilegiada – desde que a escola ofereça condições estruturais para isso, como é o caso da instituição onde leciona Juliana.

Contudo, reconheço que também não se pode somente estimular os alunos a lerem o que lhes é oferecido virtualmente, pois isso seria pressupor que no futuro só haverá leitores de textos eletrônicos, e não mais leitores de livro – como forma de objeto escrito. Uma probabilidade apenas. Como já anunciado na Introdução, e à esteira de Borges (1987 e 1944), é preciso dar aos alunos acesso aos livros e estimular visitas às bibliotecas. Chartier (1999), bem como os professores aqui entrevistados, apontam nessa direção e se preocupam com esta inevitável evolução na leitura, sem, contudo,

desmerecer a importância do livro e da biblioteca, assim como o proposto por esta dissertação.

Primeiro, a importância do livro porque a forma do objeto escrito direciona o sentido que os leitores podem dar àquilo que lêem. Desse modo – exemplifica o autor francês – ler um artigo em um banco de dados sem saber nada (ideologia, editorial) a respeito da revista ou do jornal onde foi publicado, nem os artigos que o acompanham, é diferente de ler o mesmo artigo no número da revista ou do jornal em que apareceu. A experiência do leitor muda, assim como a construção dos sentidos que ele atribuiu ao texto, uma vez que, a relação da leitura com o texto depende do próprio texto, mas, sobretudo, do leitor – suas práticas e competências. Trata-se de uma trilogia indissociável no processo de construção de sentido. Portanto, ler poesia através de uma tela é uma experiência de leitura diferente de lê-la em texto impresso. O professor deve oferecer os dois mundos aos alunos.

Segundo, a importância da biblioteca porque cabe a ela preservar as formas sucessivas de cultura escrita, cuidar de todos os textos cuja existência não se iniciou na tela; é preciso preservar as condições de inteligibilidade dos textos manuscritos e impressos, conservando os objetos que os transmitiram, pois “a biblioteca eletrônica sem muros é uma promessa do futuro” (CHARTIER, 1999, p. 153), embora possível e imaginável, seria de uma biblioteca universal – sonho da sociedade ocidental desde a de Alexandria.

Tanto a Professora Neide, quanto a Professora Rita e o Professor Marcelo, por exemplo, ratificaram em suas entrevistas a importância do espaço da biblioteca, e disseram que contam em suas escolas com bons acervos, o que é bastante positivo, pois todos lecionam em escolas públicas. De fato, é preciso ampliar o acesso à leitura pública, reivindica o autor francês, e “as bibliotecas, sejam elas nacionais, públicas ou universitárias, tornam-se um recurso absolutamente indispensável [...]”. (*Ibid.*, p.125). Sem dúvida, promover leitura poética em bibliotecas também soa como uma boa estratégia de aula.

4.2.2 – A função social da literatura e da poesia.

De volta às definições de poesia, recorro àquelas que a Professora Rita teceu. Para ela, a poesia é um texto que “escreve aquilo que poderia ter acontecido, e essa possibilidade é incrível, porque o aluno começa a perceber que pode existir uma mudança, ele começa a refletir que a poesia tem função social”. Segundo a professora, a poesia “pode contribuir para que a gente se torne melhor, para que a gente se torne um ser humano melhor”, pois o texto poético requer “uma leitura que trabalha mais a sensibilidade, que trabalha mais o sentimento, e o aluno não precisa ter uma resposta imediata”.

Uma concepção lírica, próxima a do Professor Plácido, entretanto bem distante do que considerou a Professora Juliana. Esta afirmou valorizar mais o nível sonoro da poesia, sua musicalidade, ritmo, métrica, como também afirmaram os professores Fernando Morato, Tatiana e Neide. A Professora Rita, por sua vez, deixou claro que quando trata de poesia dá mais importância ao conteúdo que à forma, e que prefere não explicar muito o texto, a não ser que os alunos peçam certo aprofundamento, pois tem a sensação de que as explicações “desconstroem” o poético.

Rita diz aos seus alunos, inclusive, que a poesia não necessariamente tem que ter rima e usa os versos de Drummond para ilustrar isso: “*Mundo mundo vasto mundo/se eu me chamasse Raimundo/seria uma rima, não seria uma solução*”²⁵. A ideia da professora é descolar o poema da obrigatoriedade de um trabalho formal, o que se opõe às falas dos professores Fernando Morato e Tatiana Fadel, por exemplo. Rita enxerga a poesia como uma expressão mais livre, semelhante à distinção que Paz (1982) faz quando afirma que “há máquinas de rimar, mas não de poetizar”. (*Ibid.*, p.16). O autor, bem como a professora, procuram ressaltar o caráter libertário da poesia, e para tanto o autor acrescenta que o poeta não pode aprisionar a sua matéria, uma vez que “a operação poética é de signo contrário à manipulação técnica”. (*Ibid.*, p. 27).

Rita prefere valorizar a poesia como “o estado espontâneo” das coisas. Por isso, apropriou-se dos versos do modernista Oswald de Andrade, quando o poeta confessa que aprendeu com o filho dele que a poesia é “a descoberta das coisas que nunca tinha visto”.

²⁵ ANDRADE, Carlos Drummond de. “Poema das Sete Faces”. In: *Antologia Poética*. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 13.

A professora, assim como Plácido, reconhece que a poesia “resgata um pouco esse olhar mais sensível para o cotidiano” e encerrou sua definição chamando atenção para a “função social” da literatura, que tem o papel “importantíssimo” de sensibilizar, de fazer com que o aluno vivencie alguns aspectos e melhore seu comportamento como ser humano.

O conceito de poesia da Professora Sílvia também segue nessa direção, por isso ela reivindica aos professores trabalharem mais o texto poético, no sentido de que é preciso tentar “humanizar” mais, pois, de acordo com a professora, “de repente está todo mundo voltado tanto para a tecnologia, para a matéria e isso fica meio esquecido, até mesmo porque os temas dos poemas são sempre grandes questionamentos humanos e estão relacionados com a vida”. Segundo Sílvia, a poesia faz com que os alunos percebam que “por mais que a linguagem seja difícil, seja de uma outra época, o homem é sempre movido por um sentimento, muita emoção, e isso pode mudar o mundo, inclusive” – afirma a professora em tom de utopia.

Concepções estas semelhantes às de Candido (1995) e Moisés (2007), amplamente abordados nesta dissertação, mas também próxima de Pound (1997), quando este define: “A literatura não existe num vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência como escritores. Essa é a sua principal utilidade. Todas as demais são relativas e temporárias [...]” (POUND, 1997, p. 36).

4.2.3 – Literatura e poesia como linguagem.

Eis a definição dos professores Fernando Morato e Tatiana Fadel, que é também uma definição colada à de Pound (1997). Morato diz que estudar literatura “é ler direito um texto. Ler não é só conteúdo, mas tentar aprender como o trabalho formal também acaba contribuindo para este conteúdo”. Tatiana emenda: “Poesia é literatura, é a linguagem no seu grau máximo de significado”, e mais: “a poesia tem a parte de elaboração técnica da linguagem, de ser mais concisa, de ser mais breve; de recursos técnicos, que estão além do conteúdo”.

Pound (1991), de fato, faz essa consideração quando afirma que a poesia é uma linguagem carregada de significado, energizada de várias maneiras. Para o autor, há

três “espécies de poesia”: *melopéia*, na qual as palavras estão carregadas acima e além de seu significado comum, com alguma qualidade musical que direciona esse significado; *fanopéia*, “que é uma atribuição de imagens à imaginação visual” e *logopéia*, “a dança do intelecto entre palavras, isto é, o emprego das palavras não apenas por seu significado direto, mas levando em conta, de maneira especial, os hábitos de uso”, bem como o contexto em que a palavra se encontra, seus sinônimos habituais, suas aceitações já conhecidas, os jogos de ironia. (POUND, 1991, p. 37). Encerra o conteúdo estético, domínio peculiar da expressão verbal, é a última a aparecer e a mais complicada, aquela em que menos se pode confiar.

Os professores Morato e Tatiana defendem então, assim como o referido autor, a poesia como uma associação de forma e conteúdo, ou seja, um trabalho de linguagem. Com relação à leitura, a Professora Tatiana foi enfática: “A poesia tem que se ler, não tem mais que isso”. E para a leitura do poema, “texto, texto, texto, nada de musiquinha, de ilustração, de nada. Eu acho que tem que ter o contato com o texto, só uso o texto”, valoriza a professora a materialidade da leitura. Tatiana repetiu a palavra *texto* no sentido de que para aprender literatura, é necessário que se leia – entenda-se, o texto literário propriamente dito – não há outra receita. Pound (1997) dá o mesmo conselho: o meio certo de estudar poesia ou literatura é “olhando” para elas. Não há método, mas leitura da própria literatura. Não se aprende literatura ou poesia lendo apenas o que os críticos e teóricos falam a respeito dela; aprende-se lendo. Era a este o ponto a que a professora queria chegar.

Morato e Tatiana apostam no trabalho da poesia a partir da forma, pois consideram conceitos básicos como rima e métrica fundamentais para a construção do sentido do texto poético. A Professora Tatiana, inclusive, contestou ao dizer que não se pode ignorar esses recursos técnicos – apesar de que é neles que os alunos emperram – uma vez que somente no século XX, com os modernistas, é que eles deixaram de existir – no que tem toda razão. Para ela, perceber que a poesia dispõe de recursos de ritmo e que o mesmo está associado à escolha do vocábulo, da rima, da métrica; tudo isso pode ajudar na construção do significado do poema.

Deve-se romper com o estereótipo de que ler um texto poético é “viajar na batatinha”, porque a poesia não é “uma coisa muito louca”, advertiu a Professora Tatiana. E anunciou mais uma definição ao dizer que “a poesia é quase matemática”, no sentido

de que “a poesia é um jogo divertido”, no qual os recursos estruturais – eu acrescento – são “os números” ou “as peças”, respectivamente, imprescindíveis para a compreensão do sentido do texto. Na definição inicial de Paz (1982), poesia é “fruto do cálculo”. Tatiana acredita que a percepção que se deve ter da poesia é a de que “aquilo que não está dito claramente, está dito claramente através de um conjunto de escolhas estruturais do poema”, pois para ela, a poesia “é uma linguagem calculada, trabalhada e cuidada para produzir, como diz Pound, esse grau máximo de significado. É mais legal que prosa, vamos combinar”.

De fato, o termo “matemática” acima está de acordo com a afirmação do crítico e poeta: “as artes, a literatura, a poesia são uma ciência, tal como a química”. (POUND, 1991, p. 58), como também a definição de que a “literatura é simplesmente a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível” e que a poesia “é a mais condensada forma de expressão verbal”. (POUND, 1997, p. 40). Já a confissão final de Tatiana – semelhante ao que a Professora Juliana já havia dito – soou de modo irreverente, mas a comparação foi reforçada em outro momento, quando ela diz que “[...] não sei se a gente se identifica com romances, com narrativas [...], porque as narrativas são peculiares, não são universais e a poesia é universal” – brindou-nos a professora com outra definição.

Alguns autores também fazem essa distinção e enfatizam o privilégio da poesia na história da humanidade. É o caso de Paz (1982) quando reconhece que “a prosa é um gênero tardio [...] A poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa”. (PAZ, 1982, p. 83). A mesma relevância atribuída ao texto poético aparece também na contextualização de Pound (1991):

[...] desde os primórdios da literatura até 1750 a poesia foi a arte suprema, e assim era considerada; e se lermos os livros escritos antes dessa data, veremos que o número de livros interessantes em verso é pelo menos igual ao número de livros em prosa ainda legíveis, e que a quintessência está na poesia. Quando queremos saber como eram as pessoas antes de 1750, quando queremos saber se tinham carne e ossos como nós, vamos à poesia da época. (POUND, 1991, p. 44).

As Professoras Neide e Sílvia foram bem menos incisivas que a Professora Tatiana na declaração sobre o que entendiam como o poético. A primeira afirmou, muito poeticamente que, “a poesia diz coisas bonitas, poesia é feita de coisas tristes, de coisas alegres, de cores sombrias, a poesia, você tem que existir na poesia, porque senão a vida

também não tem sentido”, em seguida, “a poesia é uma coisa que vocês têm que carregar dentro de si”, por que às vezes, “você está ali parado e o seu pensamento é o que cria a poesia”. Definição esta que me fez lembrar Paz (1982) em “[...] paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas. [...] O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem [...]”. (PAZ, 1982, p. 16-17).

Neide diferenciou ainda poema e poesia, explicando que o poema está na página, é aquilo que o poeta escreve; e a poesia é o que a gente sente, a emoção que a gente coloca no poema. Uma definição pessoal da professora, mas que também apresenta um quê de Paz (1982) em:

[...] nem todo poema – ou, para sermos exatos, nem toda obra construída sob as leis da métrica – contém poesia. [...] O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. [...] O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. [...] A poesia não é a soma de todos os poemas. Por si mesma, cada criação poética é uma unidade auto-suficiente. A parte é o todo. Cada poema é único, irreduzível e irrepetível. (*Ibid.*, p. 16-18).

Sílvia, por sua vez, fez outra associação que merece o destaque a seguir.

4.2.4 – A cumplicidade da poesia com a música.

A aproximação apareceu em várias entrevistas, nos relatos dos professores que costumam usar a música, sobretudo, como vocativo para suas aulas. No Cap. II desta dissertação, a relação de parceria entre poesia e música já havia sido abordada, quando se falou dos recursos simbolistas de sonoridade aplicados à poética. A consideração da música como forma de expressão poética é mais uma definição do que entendemos por poesia.

A Professora Sílvia afirmou categoricamente que “poesia é música, música é poesia”, além de reconhecer que a poesia é fascinante, uma vez que ela diz “com tão poucas palavras tanta coisa”. E ainda, à esteira de Plácido e Rita, que “[...] apesar de tanta tecnologia, as pessoas ainda se emocionam diante da poesia”. A primeira definição torna-se a mais interessante neste momento, dada a recorrência entre os docentes. Todos, sem exceção, fizeram a analogia entre poesia e música.

A Professora Tatiana, por exemplo, identificou Fernando Pessoa nas letras da banda *Simple Plan* e ao assinalar tal intertextualidade para os alunos, percebe o quanto

isso é motivador para eles, pois segundo a educadora, os adolescentes têm ansiedade com a poesia, tanto é que estão sempre anotando letras de música em seus cadernos, apostilas, pois “eles têm uma necessidade de encontrar uma linguagem, que não é narrativa, que é lírica para se expressarem, para ter uma voz que faz por eles”.

De fato, existe grande identificação e afetividade dos adolescentes com relação à música e isso pode ser bem aproveitado pelos docentes. A Professora Juliana, que definiu poesia como ritmo, contou-nos que certa vez ensinou seus alunos a marcarem a métrica nas letras das músicas de Chico Buarque com palmas e estalos de dedos, a fim de que os alunos, desse modo, aprendessem a marcar o ritmo. Outra vez levou valsas e músicas românticas para que os alunos percebessem ritmos alongados e, no caso da valsa, um ritmo saltitante, alegre. Uma proposta criativa que pode encantar os adolescentes e que serve de bom pretexto para apresentar as letras de Chico Buarque aos alunos.

Juliana aproveitou para nos confessar seu sonho de um dia trabalhar a poesia associada ao corpo através da dança. De acordo com a professora: “seria interessante trabalhar a poesia no corpo, associar a poesia com dança, por exemplo. [...] porque é ritmo, o corpo tem ritmo, a poesia tem ritmo, a música tem ritmo, na verdade é tudo uma coisa só. Quem sabe um dia eu consiga achar uma turma disposta a dançar poema, mas é uma coisa bem diferenciada, eu nunca vi um professor que levou a dança para relacionar diretamente com a poesia”.

Mais uma possibilidade que une poesia, ritmo, música e dança, em consonância com Paz (1982):

A relação entre ritmo e palavra poética não é diferente da relação que reina entre a dança e o ritmo musical: não se pode dizer que o ritmo é a representação sonora da dança; nem tampouco que o bailado seja a tradução corporal do ritmo. Todos os bailados são ritmos; todos os ritmos, bailados. No ritmo já está a dança e vice-versa. (*Ibid.*, p. 70).

O Professor Fernando Morato, por sua vez, relatou-nos também um caso específico de aproximação da poesia com a música, em 2003, quando houve um festival de música na escola onde leciona e muitos alunos do segundo ano que gostavam de música e tinham bandas, tocavam instrumentos, estavam envolvidos, direta ou indiretamente, com o festival interno. Morato estava trabalhando com o assunto Parnasianismo, que é um assunto muito freqüentemente desgostado pelos alunos, mas

que naquele ano, especificamente, o professor percebeu o interesse dos alunos em entender os instrumentos de construção poética valorizados pelos parnasianos, justamente porque eles estavam tendo dificuldades em montar uma letra de música organizada, uma letra em português que se encaixasse na melodia que já haviam criado para sua música.

O professor aproveitou-se da ocasião para falar de poesia como linguagem, das dificuldades inerentes à Língua Portuguesa, dos problemas de prosódia, das facilidades do inglês para se colocar em letra de música, por isso que uma das exigências para participação no festival era que a letra estivesse em português etc. A partir dessa curiosidade dos alunos, Morato pôde explicar os recursos técnicos e formais que os parnasianos usavam para dar ritmo e melodia a suas poesias. O sucesso foi garantido, de acordo com o professor: “nessas turmas o envolvimento foi exponencialmente maior que em outras turmas [...] porque eles reconheciam os instrumentos que eu estava mencionando teoricamente na vivência deles”, de como dá trabalho tentar colocar a letra em uma música e não o contrário. “[...] Como às vezes era necessário primeiro fazer a letra e depois a melodia porque eles tinham mais costume de manipular o material musical do que o material lingüístico”.

O que me surpreendeu nas entrevistas, no que diz respeito à associação da poesia à música foi, sobretudo, a referência que muitos docentes fizeram ao *rap*. O único, entretanto, que deu uma conotação negativa a este gênero musical foi o Professor Plácido, associando-o à bandidagem, à violência, a algo do tipo *Tropa de Elite* – como se referiu o professor. Já a Professora Rita, ao contrário, relatou que o *rap* faz parte do universo dos seus alunos e que os ajuda a entender alguns aspectos da construção poética. Desse modo, como os alunos gostam da melodia do *rap* e sabem as letras de cor, isso facilita o trabalho da professora quando trata da sonoridade da poesia em sala de aula. Vale destacar a postura do Professor Marcelo, que foi a mais radical, pois logo no início do seu depoimento, ele já estabeleceu a poesia imediatamente colada ao *rap*. E ao se referir a este gênero musical, chamava-o de “a poesia do *rap*”.

O Professor Marcelo – leitor contumaz de Maiakovski, conforme anunciou inicialmente – relatou-nos que trabalha poesias na forma de letras de música, buscando para isso, uma mostra mais ampla possível, que vai de Chico Buarque a Mano Brown. Muito mais o segundo que o primeiro, uma vez que seu público são alunos de escola

estadual que “têm muito estranhamento em relação a Chico e extrema familiaridade com a forma como diz e o que diz Mano Brown em suas letras”, constata Marcelo.

O objetivo do professor é justamente levar uma poesia que tenha mais proximidade ao universo dos alunos. Segundo Marcelo, *Racionais* em sala de aula, por exemplo, é garantia de sucesso entre os alunos, pois eles adoram, proporcionalmente à familiaridade que têm com o texto. Mesmo os que não gostam de *rap*, continua Marcelo, quando lêem as letras de Mano Brown e o retrato que ele faz da periferia brasileira, acabam gostando porque se identificam naquela letra. E argumentou: “A gente tenta entender este país, tenta entender passando fortemente pela periferia, pelas desigualdades sociais, então a literatura vem como expressão poética desse Brasil dividido, que a gente discute na sala de aula [...]”.

De fato, associar a poesia à música pode funcionar como uma eficiente ferramenta de ensino, não só para mostrar a construção das estruturas formais de uma letra ou de um texto, como ressaltaram muitos professores, mas como exercício de conscientização dos alunos em sala de aula. E muitos alunos – continua o Professor Marcelo – ficam felizes, perdem preconceitos, ficam alegres ao ver “sua vida musicada”, entrando na sala de aula de um modo digno, para ser tratada com respeito e não para ser criticada como linguagem de baixo nível ou como uma temática que estimula a violência.

Marcelo contou-nos uma estratégia extraordinária: no mês da consciência negra, ele aproveita para trabalhar a idéia do negro na literatura brasileira, montando para isso, exercícios comparativos com os versos de Castro Alves e Mano Brown. “Não só para resgatar historicamente como essa luta é antiga, como isso já entrou na literatura brasileira, mas também para jogar o poeta que hoje é marginalizado e mal visto, ainda no mesmo nível dos autores canonizados da nossa tradição literária”, explica o educador.

O professor enfatizou que associar Castro Alves a Mano Brown é uma estratégia que faz os alunos perderem o preconceito que têm com relação ao nosso passado literário, porque para eles “tudo o que é antigo é ultrapassado, não serve mais para nada, é difícil de entender, o que não é verdade”, esclarece o professor. É uma maneira de resgatar nossa história literária, ao mesmo tempo em que se dá à cultura cotidiana dos alunos um certo *status* de material didático, no melhor sentido da palavra. A idéia, conclui

Marcelo, é trabalhar o *rap* literariamente mesmo; eis um caminho viável para se trabalhar a poesia em sala de aula.

Não somente o *rap*, mas acredito que toda forma de música é bem-vinda à sala de aula. Trata-se de um texto mais próximo dos estudantes, promove motivação e prazer aos alunos. Muitos vestibulares de renome (FUVEST, UNICAMP, VUNESP, PUC), já mencionados aqui na Introdução, também têm apostado na intertextualidade entre poesia e música, seja associando a irreverência de *Lisbon Revisited*, de Fernando Pessoa, com o *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas; a diferença temporal de *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu, com os *Meus oito anos*, de Chico Buarque – só para citar alguns exemplos.

É preciso deixar claro que, quando defendemos o ensino dos clássicos (Calvino, 1993) e descartamos a literatura de massa, aquela simplificadora da linguagem, repisadora, com enredos mastigados, destinada unicamente ao mercado consumidor, tal qual define Filipouski (2006) e Barthes (2006), não é que desprezamos o que entendemos como cultura popular e onde enquadramos o gênero musical do *rap*. Defendo que partamos da cultura do aluno, daquele discurso que lhe é conhecido, como é o caso das letras de protesto de Mano Brown, para ensinar-lhe outra cultura, a erudita, Castro Alves, por exemplo, que deve funcionar como ponto de chegada. Na linguagem de Snyders (1993), devemos encaminhar o aluno para a obra-prima, para o progresso cultural. Acreditamos ser este o papel da escola e o “direito humano” do aluno, como se referiu Candido (1995).

O que não pode é haver uma banalização da cultura, mantendo as classes populares presas simplesmente à sua cultura, sem ter acesso à cultura erudita, porque esta seria uma maneira de manter o aluno – principalmente o pobre – ignorante, no sentido de ficar restrito a um único tipo de cultura. Partir de Mano Brown ou de qualquer outro *rapper* para chegar a Castro Alves, ou mesmo em um Augusto dos Anjos, ou em um Baudelaire – só para citar os poetas marginalizados, os da mansarda, conforme me referi no Cap. II – é função da escola. Além do que, o *rap* é música de protesto e não se destina a agradar o mercado nem a ideologia capitalista, como outras literaturas de massa em evidência.

A Professora Tatiana fez uma afirmação relevante no que diz respeito à cumplicidade da poesia com a música, quando diz que “esta identificação é o ponto alto dentro da escola”. De fato, um trabalho como este descrito pelo Professor Marcelo é inovador, pois ele leva para dentro da instituição escolar o discurso da periferia, associando-o à poesia abolicionista e social de Castro Alves discutindo, em sala de aula, questões político-sociais importantes, conscientizando seus alunos. E faz esses discursos de protesto circularem justamente na escola pública, uma instituição oficial, do governo – eis a sua ousadia, porque nem sempre é possível a circulação desses discursos na escola.

Aliás, toda escola, não importa se pública ou privada, tem procedimentos que controlam os discursos, no sentido de “determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”. (FOUCAULT, 2006, p. 36). Trata-se de uma estratégia de “rarefação”, seja dos sujeitos que falam (os professores), seja dos que escutam (os alunos), pois nem todos têm acesso à ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for qualificado para fazê-lo; assim como nem todos os discursos são igualmente abertos e penetráveis, há alguns altamente proibidos, explica o filósofo francês.

Retomo o que anunciei no capítulo anterior: o Professor Marcelo revelou-se uma “voz dissonante” dentro do nosso sistema de ensino não apenas pelo tratamento dado ao *rap* em sala de aula, mas também quando criticou duramente o material “dito interdisciplinar” que o governo enviou às escolas públicas em 2008 como forma de recuperação dos alunos. Marcelo foi o único dentre os professores da rede estadual que enxergou o que estava por trás dessa proposta do governo, pois os demais aplaudiram a iniciativa, o que comprova o quanto a instituição escolar é mesmo detentora e manipuladora do poder, uma vez que tem controle dos discursos que nela circulam. Foucault (2006) é quem analisa esta ideologia do sistema educacional:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão [...] uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2006, p. 43-44).

Foi pensando nessas questões apontadas – de como a escola controla os discursos, rarefaz, regulamenta e distribui os saberes, assim demonstrando e mantendo seu poder institucional – que me interessei em pesquisar e analisar que discursos são construídos, distribuídos e ensinados “na” e “pela” escola através dos professores de literatura, no que concerne ao ensino-aprendizagem da poesia em sala de aula. Para isso, busquei na voz desses docentes as estratégias que utilizam, como trabalham a poesia em sala de aula, como reagem os alunos, que tipo de recepção o texto poético tem neste espaço escolar, mais restritamente, do Ensino Médio. Esta é a próxima questão a ser analisada.

4.3 – O ensino de literatura e poesia e a recepção dos alunos do Ensino Médio hoje.

Durante os relatos dos professores, já era possível observar seu envolvimento com o exercício da docência, a busca de caminhos – por vezes tradicionais, outros criativos – para ensinar literatura e poesia, a afetividade com os alunos e a preocupação com sua aprendizagem, além das críticas e sugestões que desejavam registrar. Ao analisar seus discursos, fui percebendo também – e isso já era esperado – que havia um distanciamento, em alguns aspectos, entre o universo educacional da escola pública e o da escola privada, o que refletia diretamente nos depoimentos, positivos ou negativos, que os docentes faziam acerca de suas práticas em sala de aula.

De modo geral, o público da escola estadual são alunos pertencentes às classes populares, estudantes trabalhadores e, no caso da Professora Neide, alunos que cursam o EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde o ensino-aprendizagem dispõe de um outro ritmo. Na escola particular, também de modo geral, lidamos com alunos de classe média e alta, que dispõem de inúmeros recursos fora e dentro da escola, tais como: computadores com multimídia, aulas de língua, de música (onde aprendem a tocar algum instrumento), de teatro, de dança, de esportes, fazem intercâmbio e conhecem outros países; enfim, têm perfil diferente do aluno da escola pública, salvo sempre, em ambos os espaços, as exceções.

Procurarei neste capítulo, primeiro descrever e analisar as dinâmicas de ensino de poesia dos professores de literatura e a aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, sua receptividade ao texto poético em sala de aula; em seguida, apontarei as críticas e sugestões que os educadores assinalaram ao longo das entrevistas, ressaltando o que é

reclamação, ansiedade e sugestão da rede pública e o que é da rede privada, respectivamente. A distinção faz-se necessária, uma vez que se trata de realidades diferentes em vários aspectos.

Os próprios professores têm essa consciência, como demonstrou Plácido, no início da entrevista, quando ressaltou o privilégio que era ensinar em escola particular; ou a Professora Neide, que antes mesmo de iniciar a gravação, advertiu-me que não queria ser estigmatizada por ser uma professora de escola pública; ou mesmo o Professor Marcelo, que acusou o Estado de subestimar a competência de seus funcionários-docentes.

Ao focar o ensino-aprendizagem da literatura e, mais especificamente, da poesia em salas de aula do Ensino Médio, retomo primeiramente o que relatou o Professor Plácido. Seus depoimentos demonstraram uma certa descrença, de quem parecia estar decepcionado ou cansado com sua profissão – Plácido está, de fato, em fase de aposentadoria. O professor fez um panorama do corpo discente com o qual trabalha: são alunos presos ao audiovisual, a filmes de ação, ao shopping, a futilidades, às “balelas da vida cotidiana” que tornam a poesia longe deles. E conclui, “o trabalho é difícil, é desgastante, muitas vezes é frustrante, porque não se encontra o respaldo nos nossos alunos, [...] a receptividade é quase zero”.

Plácido argumentou que a faixa etária dos alunos não ajuda, pois cada vez mais “eles estão se infantilizando”, o que torna o nível de compreensão “terrível”. Culpou também os pais “que procuram passar longe dessa realidade”, entenda-se, da literatura e da poesia. Entretanto, mesmo com a voz embargada de tanta negatividade, o professor confessou que não se deixa esmorecer e que incentiva seus alunos a procurarem sempre antologias poéticas, a participarem de concursos de poesia e contou-nos uma estratégia: pede sempre para os alunos escreverem alguns versos, sem que mostrem para ninguém, para que guardem e leiam no futuro, afinal, reconheceu Plácido, “existe um certo interesse intrínseco [por poesia] ao ser humano”. Segundo ele, é um incentivo que dá certo, pois até mesmo os mais tímidos aderem. Quando a sugestão é fazer um concurso de poesia na escola, surpreendentemente, muitos chegam a participar.

Quando pedi para que relatasse algum episódio positivo e/ou negativo referente ao ensino de poesia e a recepção dos alunos, Plácido só se lembrou da “surpresa

desagradável”, como ele adjetivou. Relatou-nos que uma vez, em uma aula de literatura, ele e os alunos leram o célebre poema de Vinícius de Moraes, *A Rosa de Hiroshima*, e que, para sua surpresa, a maioria dos alunos não sabia o que era Hiroshima, não sabia o porquê de *Rosa de Hiroshima*. Então, como preliminar, Plácido contextualizou o poema na História, retomando aspectos da Segunda Guerra Mundial, explicando-lhes os efeitos da bomba atômica que explodiu sobre Hiroshima etc.

Uma aula que me pareceu bastante interessante. No entanto, a falta de informação dos alunos com relação ao fato histórico incomodou o professor, bem como a dificuldade que mostraram no trato com a linguagem do poema. Plácido disse que apesar da linguagem do poeta Vinícius de Moraes ser coloquial, os alunos recorreram várias vezes ao dicionário para decifrar palavras que eram distantes do universo lexical deles, as quais comprometiam o entendimento da poesia. Aquilo que o professor considerou desagradável pareceu-nos, ao contrário, positivo, pois a leitura da poesia funcionou, neste caso, para ampliar não só os conhecimentos de História dos alunos, como também seu vocabulário.

Juliana, por sua vez, situou-se logo como professora do primeiro ano do Ensino Médio, portanto, necessariamente trabalha com poesias em sala de aula, já que nesta etapa de ensino, estuda-se, cronologicamente, do Trovadorismo ao Neoclassicismo, ou seja, do século XII ao XVIII, quando a literatura era, essencialmente, poética, uma vez que a prosa literária não tinha ainda se desenvolvido. Nesse sentido e, conforme ressaltou, poesia é, para ela, prioridade.

Em seguida, explicou-nos que sua estratégia para trabalhar com o texto poético em sala de aula é fazer com que os alunos percebam o ritmo peculiar da poesia. Criticou os materiais didáticos mais tradicionais que ensinam conceitos já cristalizados de rima e métrica, sem, contudo, mostrar ao aluno que existe um ritmo, sensibilizá-lo para as percepções sonoras das palavras; materiais que simplesmente explicam o que é metáfora e metonímia, sem levar o aluno a atentar para o fato de que existe uma condensação de linguagem que cria figuras.

A professora busca, então, em suas aulas, fugir dos métodos tradicionais aplicados por alguns materiais didáticos, os quais já foram aqui criticados, recorrendo a Fontes (1999), no Cap. II. Como já visto, este autor acusa os materiais do Ensino Médio de

proporem exercícios somente de identificação e classificação de recursos estilísticos que se encontram em certos autores ou escolas literárias, bem como exercícios que supervalorizam as figuras de linguagem escondidas no discurso. Paz (1982) também tece sua crítica a essas limitações da retórica, pois de acordo com o autor,

Classificar não é entender. E menos ainda compreender. Como todas as classificações, as nomenclaturas são instrumentos de trabalho. No entanto, são instrumentos que se tornam inúteis quando queremos empregá-los para tarefas mais sutis do que a simples ordenação externa. Grande parte da crítica consiste apenas nessa ingênua e abusiva aplicação das nomenclaturas tradicionais. (PAZ, 1982, p. 17-18).

Juliana segue os autores e amplia sua crítica aos livros didáticos ao dizer que eles valorizam, sobretudo, a poesia antiga e não a poesia contemporânea, gerando uma imagem de poesia para o aluno como texto antiquado e difícil de ler, justamente porque a poesia tradicional, mais freqüente nesses materiais, apresenta um trabalho retórico com as palavras, uma sintaxe indireta e rebuscada. Os alunos, por sua vez, vítimas dessa didática, afastam-se cada vez mais do texto poético porque encontram dificuldades em realizar essa leitura e compreender as especificidades da linguagem poética.

Mesmo esbarrando nessas dificuldades, a professora procura trabalhar a poesia em dois níveis: o sonoro e o gráfico, valorizando, em especial, o primeiro. “Uma das coisas que eu gosto de fazer com eles é sempre associar a poesia ao som”, para que os alunos tenham uma percepção rítmica do texto, declarou Juliana. Então a professora promove leituras em voz alta, leva para os alunos poemas musicados, promove leituras em jogral, apresenta-lhes não apenas poemas impressos, como também poemas declamados por artistas famosos, como é o caso de Paulo Autran, que tem uma gravação excelente dos poemas de Fernando Pessoa, ou mesmo do próprio Drummond, pois há registros fonográficos dele lendo poesia.

4.3.1 – De volta à leitura da poesia em voz alta.

Os antigos *rapsodos* de volta à sala de aula! A poesia lida em voz alta, declamada seja pelo docente, seja por artistas, é uma estratégia recorrente dos professores em pleno século XXI. Não apenas Juliana fez menção a este recurso, como também as professoras Rita, Neide e Sílvia relataram que sempre fazem a primeira leitura da poesia em voz alta, a pedido dos alunos, que gostam de ouvir e curtir a sonoridade poética, pois dizem que assim entendem melhor o texto.

A Professora Rita chegou a desenvolver junto com a professora de artes de sua escola uma atividade de dramatização de poesia, o que foi bem aceito pelos alunos. Em especial, por um aluno que antes era considerado “problema” pelos professores, desinteressado, indisciplinado, mas que foi tocado pelos seguintes versos de Fernando Pessoa: “*Nunca conheci ninguém que tivesse levado uma porrada*”²⁶. Rita se admirou com a dedicação deste aluno no trabalho, de como essa poesia funcionou como um “click” para ele, que, inclusive, mudou de comportamento em sala de aula e se tornou um leitor assíduo de Pessoa.

Vitória da professora, que nos relatou sempre trabalhar a poesia buscando sensibilizar os alunos, seduzindo-os mesmo, já que muitos consideram que a poesia não serve para nada, que os poetas são inacessíveis, distantes, ou pior, são “vagabundos que não têm mais o que fazer”, só ficam bebendo e escrevem versos. Preconceito liquidado, eu diria – permita-me Manuel Bandeira – que este verso de Pessoa foi o primeiro alumbramento do aluno, ou na linguagem de Barthes – seu primeiro orgasmo!

A Professora Sílvia, por sua vez, propôs um seminário sobre alguns episódios famosos dos cantos d’*Os Lusíadas* aos seus alunos dos primeiros anos do Ensino Médio e verificou que a receptividade foi positiva. De acordo com a professora: “Eles se interessaram pela poesia, apesar de toda dificuldade que é estudar Camões, que eu tenho e eu acho que muita gente tem”, desabafa. Sílvia relatou-nos que os alunos se empenharam na elaboração do seminário e que um grupo chegou a arriscar uma dramatização, tentando concretizar o erotismo por trás do episódio da *Ilha dos Amores*, as alunas apresentaram um pirulito com formato de coração. Iniciativa interessante da professora que deu voz aos alunos e foi surpreendida pela criatividade deles.

Já a Professora Neide contou-nos que procura sempre no começo da aula, ler algum texto para os alunos, seja ele poético ou não, pois considera a vida de seus alunos dura, triste, então ela procura usar a poesia para “puxar o astral”, a auto-estima dos mesmos. E percebe que seus alunos gostam muito de poesia, querem saber quem é o poeta, copiam versos da lousa, apesar de não terem o hábito de ler poesia, criticou a

²⁶ PESSOA, Fernando. “Poema em linha Reta”. In: *Obra Poética – em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1994, p. 418.

professora. Certa vez notou que eles se identificavam mais com poesias modernas, sem rima, sem métrica, porque eram mais fáceis de entender.

Neide promove também outras dinâmicas de leitura de poesia em voz alta. Segundo a professora, a estratégia se dá da seguinte forma: primeiro os alunos fazem uma leitura silenciosa do poema, depois ela lê o texto poético em voz alta para os alunos perceberem as marcações de sílabas tônicas e, em seguida os próprios alunos lêem, cada um lê um verso, simulando um jogral. A estratégia da professora, ao que parece, valoriza a acentuação das sílabas métricas, uma vez que reclamou, na entrevista, da dificuldade dos alunos em diferenciar a divisão das sílabas gramaticais das sílabas poéticas, além da dificuldade que têm em perceber a localização das sílabas tônicas.

O Professor Fernando Morato utilizou uma estratégia que também valoriza a leitura poética em voz alta. Disse-nos que recentemente propôs um ditado para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, usando o poema *A valsa*, de Casimiro de Abreu – sem dúvida, Morato é um professor seguidor do método clássico, no sentido literal da palavra. De acordo com Fernando Morato, o exercício era “para que os alunos tentassem reconhecer, a partir do trabalho musical do texto, como se construiria graficamente aquele poema, como se constituiriam os versos”. E continuou descrevendo seu trabalho: “e no momento em que é necessário, uma coisa que uso é estalar os dedos, bater o pé no chão, bater palmas, para conseguir reconhecer o ritmo poético que muitos poemas trabalham com mais facilidade”. Exercício este semelhante ao que já nos havia descrito a Professora Juliana com letras de música.

As estratégias de leitura de poesia em voz alta são interessantes, desde que não se restrinjam à percepção apenas de ritmo, rima e métrica, ou de recursos formais da poesia, como por exemplo, onde começa e termina um verso, ou quais são as sílabas tônicas, conforme relataram alguns dos professores acima citados. Senão o ensino se transforma naquilo que Pound chamou de “[...] o extremo tédio que causam a documentação professoral e as pretensas teses sobre prosódia”. (POUND, 1997, P. 156).

A leitura em voz alta pode ser um ritual muito mais significativo para os alunos, pode funcionar como condição de inteligibilidade do texto e como sociabilidade compartilhada entre professores e alunos. Chartier (1999) contextualiza esta prática, que nas sociedades do Antigo Regime era bastante comum, uma vez que se lia em voz alta

nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés, mas que hoje está ameaçada pela leitura silenciosa dos textos eletrônicos em “cárcere” privado. Antes, a leitura em voz alta estimulava o encontro de um com o outro, a familiaridade, o conhecimento recíproco, o encontro casual, o passatempo, explica o autor francês.

No século XIX, a leitura em voz alta se restringiu a certos espaços. A princípio, no ensino e na pedagogia, onde os alunos liam em voz alta para se avaliar como era sua capacidade de ler em silêncio, esta era a finalidade da aprendizagem escolar. Lia-se em voz alta também em outros lugares institucionais, como na igreja, na universidade e no tribunal. De acordo com Chartier (1999), durante toda primeira metade do século XIX, a leitura em voz alta foi vista como uma forma de mobilização cultural e política dos novos meios urbanos, do mundo artesanal e depois operário. Depois se esvaziaram as formas de lazer, de sociabilidade, de encontros que eram fomentados pela leitura em voz alta. Hoje, chega-se à situação reduzida de praticá-la na relação adulto-criança e nos espaços institucionais.

Enquanto a leitura em voz alta alimentava a relação entre o leitor e a comunicação com o próximo, a leitura silenciosa, apesar de feita em espaço público (biblioteca, metrô, trem, ônibus, avião), é uma leitura ambígua e mista, pois é realizada em espaço coletivo, mas não deixa de ser uma leitura privada, na qual se estabelece uma relação isolada entre o leitor e o livro. No entanto, é possível ainda que essa leitura promova intercâmbio, uma vez que praticada em espaço público, é possível que se amplie o círculo, quando por exemplo se discute ou se fala sobre o que leu com alguém próximo.

Já na leitura do texto eletrônico isso não ocorre, pois é possível ler livros consultando virtualmente bibliotecas, mas sem sair de casa. Nesse sentido, Chartier (1999) mostra-se pessimista: “A relação privada com o texto corre o risco de se separar de toda forma de espaço comunitário. Está levantada a suspeita que nasce nas sociedades contemporâneas: será que elas vão dissolver o espaço público [...]?” (CHARTIER, 1999, p. 144). A leitura em voz alta, que nas sociedades antigas reunia as pessoas para escutar discursos, sobretudo os poéticos, bem como o intercâmbio de leituras e a comunicação entre leitores no espaço público está sob ameaça.

Resgatemos, então, a leitura de poesia em voz alta na sala de aula. Não em forma de exercício, como o ditado proposto por Fernando Morato, mas como um momento de

sociabilidade entre professor e aluno, de prazer, capaz de despertar encantamento e magia, de sensibilizar o leitor e o ouvinte e de dar ritmo poético às aulas de literatura. Lições estas ensinadas pelas professoras Juliana, Sílvia, Neide e Rita.

4.3.2 – A utilização de multimídia.

Outra estratégia anunciada pelos professores em suas entrevistas é que eles se utilizam – algumas vezes, e quando a escola tem infra-estrutura para isso – de recursos de multimídia como motivação para as aulas de literatura e poesia. As professoras Juliana e Rita, por exemplo, disseram levar para sala de aula um CD com o ator Paulo Autran declamando poesias, o que pode, de fato, despertar a curiosidade dos alunos, além de fazê-los perceber “a importância da entonação até para o entendimento da poesia” – disse Rita.

O Professor Marcelo leva o CD de *rap* para ouvir em classe com os alunos, fazendo-os acompanhar a música com a leitura das letras, que ele leva em forma de xerox. Os alunos primeiro escutam a música, em seguida, o professor chama-lhes atenção para a construção poética de sentido, para o trabalho lingüístico do texto, pois, de acordo com o professor, nem mesmo aqueles que já conhecem a letra atentam para isso. Os alunos entendem mais o sentido geral da letra e deixam de lado os aspectos de linguagem.

Marcelo descreve então o processo: “vou desmontando esses textos e vejo, logicamente, a partir do que acho mais significativo, como eles foram trabalhados em termos de linguagem até, aí sim, chegar a uma compreensão do todo da obra, do letrista poeta”. Após ouvir a música e entender a letra, trabalham-na em forma de exercícios. Conforme relato do professor, a receptividade dos alunos é positiva, pois eles cantam junto com os artistas, guardam a letra, levam para casa, ou seja, há uma motivação maior.

Chartier (1999) dá importância ao espaço ocupado hoje na multimídia por livros, CD-Roms, filmes, ou derivados, expostos ao leitor-espectador como em uma vitrina. Essa desmaterialização cria valores e relações diferentes entre o leitor e o objeto no qual o texto é lido. Todo leitor quando está diante de uma obra a recebe em um determinado momento, em uma dada circunstância, em uma forma específica que, mesmo sem

consciência, modifica o investimento afetivo e intelectual que ele nela deposita, de acordo com este objeto e esta circunstância.

No mundo contemporâneo da multimídia, seja na passagem do livro ao *CD-Rom*, seja do *CD-Rom* ao filme, exemplifica Chartier (1999), esta questão se coloca de modo particularmente agudo, pois as categorias de direito aplicadas a estes objetos são categorias que reduzem e até anulam as diferenças. Hoje, nos contratos assinados pelos autores, já são previstas as mutações e adaptações que um texto ou um livro irá sofrer na passagem para o cinema ou televisão ou *CD-Rom* ou texto eletrônico. Tanto para o autor, como também para o leitor, as propriedades específicas, os dispositivos materiais, técnicos ou culturais que orientam a produção e recepção de um livro, de um *CD-Rom*, de um filme, permanecem diferentes porque derivam de modos de percepção, de hábitos culturais e de técnicas de conhecimento diferentes.

Com o tempo, prevê Chartier (1999), a própria concepção do texto será modificada e carregará, desde o momento de seu processo de criação, vestígios de usos e interpretações permitidos pelas suas diferentes formas. O fluxo modificará o estoque. “Talvez, nos séculos XXI e XXII, os autores possam ser classificados em função de sua maior ou menor acuidade e agilidade na percepção e manejo das novas possibilidades abertas pelas técnicas multimídia”. (*Ibid.*, p. 73).

No que diz respeito aos registros sonoros (em CDs, DVDs ou na própria *internet* é possível ter acesso a isso) de poetas declamando seus versos, como é o caso de Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade – para citar os que conheço à disposição via multimídia – considero-os documento histórico, um presente da tecnologia e um recurso motivador para se usar em sala de aula, a fim de mostrar aos alunos a voz dos poetas, o ritmo de seus versos declamados através da leitura dos próprios autores. E os alunos gostam, silenciam-se para ouvir com atenção, são sensibilizados pela poesia.

4.3.3 – Outras dinâmicas prazerosas de leitura poética.

Contudo, nem só de tecnologia vive o homem. A escola e o professor podem desenvolver outras dinâmicas de leitura e estratégias de aula que também promovam encantamento no aluno-leitor, sem que, necessariamente para isso, precisem dispor de

recursos de multimídia. Aliás, já se defendeu aqui o velho e insubstituível acervo da biblioteca, bem como a leitura em voz alta, à maneira dos antigos *rapsodos*.

O Professor Morato narrou-nos outras estratégias de trabalho com o texto poético em sala de aula. Primeiro disse transcrever o esquema formal da poesia na lousa, de maneira esquemática, chamando a atenção dos alunos – no caso, dos primeiros anos do Ensino Médio – para o soneto. Então ele coloca as quatorze “linhas” simulando os “versos” e as estrofes, em quartetos e tercetos, respectivamente. Em seguida, mostra-lhes as rimas e lê para os alunos, ensinando-os que a construção da frase não deve ser confundida com o verso, pois “o verso como uma unidade formal, muitas vezes ele se encerra antes que o período gramatical tenha se encerrado”, nesse sentido, não necessariamente há concomitância da forma do poema e da pontuação na frase.

Depois Morato parte para a decodificação do texto, uma vez que trabalha inicialmente com os textos clássicos, cujo vocabulário e inversões sintáticas tornam-nos mais difíceis para os alunos entenderem. A partir do momento em que as palavras foram decodificadas, começa então a trabalhar a construção imagética do texto, desfazendo as metáforas, explicando as referências que possam estar por trás delas. Para o professor, o trabalho consiste em mostrar para os alunos como se constrói a organização lógica do texto, que não pode ser entendido como partes ou versos isolados.

Morato enfatiza que o “ensino de literatura ou poesia na escola tem que passar por uma coisa que é um pouco maior, que é: deve haver um ensino de língua! [...] Tem que ensinar compreensão de linguagem” e os alunos, por sua vez, “têm que ter acesso ao texto”. A Professora Tatiana segue também esta linha ao dizer que ensina os alunos a lerem a poesia como se fosse prosa, respeitando a pontuação, para que os alunos percam aquela noção de que cada verso é uma frase, como outrora pensavam e por isso emperravam na leitura do poema, já que não davam continuidade aos versos. Para ela, tem que se eliminar “o mito de que poesia é uma viagem e ensinar que é um texto”. E os alunos têm que aprender a ler poesia de uma forma mais acadêmica.

E os alunos acompanham as etapas. Alguns se fascinam, outros ficam irritados com a incompreensão do texto, observa o Professor Morato. As meninas se prendem ao

assunto amoroso (“Ah, que lindo, tão bonito o *Soneto de Fidelidade*”²⁷), outros ficam impressionados quando evidenciam o trabalho poético de um texto como *Os Lusíadas*, de Camões, por exemplo. De acordo com o relato de Morato: “A primeira coisa que assusta é o fato de ter 1.102 estrofes, de versos decassílabos rimados ABABABCC, 8.816 versos todos feitos com a escansão, com a metrificação do verso decassílabo clássico: ‘Meu Deus, mas quantos anos ele demorou para fazer isso?’”

Segundo o professor, “esse tipo de impressão às vezes acaba criando um gancho para determinado valor”, porém, a dificuldade de referência e a dificuldade de decodificação do texto acabam sendo mais freqüentemente barreiras do que encantamento. Muitos alunos não entendem por que o poeta “perdeu” tanto tempo fazendo aquilo. Esse tipo de receptividade negativa dos alunos é algo que desanima o professor de literatura e alguns reclamaram nas entrevistas dessa falta de consideração.

É preciso encaminhá-los então para o prazer do texto, como anunciou Barthes (2006), ou de acordo com Snyders (1993), é preciso sensibilizá-los através da afetividade e da amizade estabelecidas entre o educador e o educando. Quem apontou nessa direção foi novamente a Professora Tatiana Fadel. Para ela, a receptividade ou a emoção com que os alunos interpretam o texto ou entendem o que está sendo lido, tem a ver com a relação afetiva que o professor demonstra ter com aquilo sobre o que está falando. “O aluno sabe que você gosta, que você está falando aquilo de forma mais ou menos envolvida ou envolvente, ou passional, e aí pega porque ele percebe que aquilo tem significado para você”, completa a professora.

Nesta relação professor-aluno, Pound (1997) valoriza a importância do respeito mútuo entre ambos como fundamental para o “gostar” e o “aprender” literatura e critica a arrogância de certos professores que julgam saber mais que seu público – o que não foi o caso, faz-se necessário ressaltar – de nenhum professor que participou das entrevistas desta dissertação. Para o autor,

O professor só pode ministrar os seus ensinamentos àqueles que mais querem aprender, mas ele pode sempre despertar os seus alunos com um “aperitivo”, ele pode ao menos fornecer-lhes uma lista das coisas que vale a pena aprender em literatura ou num determinado capítulo dela. [...] A

²⁷ Poema de Vinícius de Moraes. Esta observação que o Professor Morato fez quanto ao gênero, ou seja, ao fato de as meninas se identificarem mais com os poemas amorosos, foi também levantada pela professora Sílvia, quando esta observou que os meninos têm mais aversão às poesias que falam de amor, apesar de que, algumas meninas hoje também as rejeitam. Na Introdução desta dissertação, relatei minhas observações a respeito dessa diferença de gênero no tratamento dado à leitura do texto poético. (Cf. p. 7).

maior barreira é erguida, provavelmente, por professores que sabem um pouco mais que o público, que querem explorar sua fração de conhecimento e que são totalmente avessos a fazer o mínimo esforço para aprender alguma coisa mais. (POUND, 1997, p. 38-39).

Nesse sentido, lamentou-se Tatiana, ouvir de alunos questionamentos como: “Para que serve a poesia?” aborrecem, pois se trata de um comentário que denota uma visão utilitarista de quem quer ver uma utilidade imediata para tudo, inclusive em arte. Mas a “arte não é utilitária”, responde a Professora Tatiana. Muitos alunos consideram que só tem valor aquilo que tem alguma utilidade, que é direto, objetivo. Entretanto, a professora reage, e procura mostrar-lhes que a idéia da leitura de poesia está associada à idéia de prazer e não à idéia de utilidade. E usando um argumento bastante persuasivo, bem ao estilo barthesiano, pergunta-lhes que utilidade tem um “sorvete de chocolate” ou “um beijo na boca”. Nenhuma, apenas é prazeroso, como deve ser a leitura do texto poético.

A Professora Neide fez o mesmo desabafo quando relatou que muitos alunos não entendem para que serve o ensino de literatura, questionam qual a importância da literatura na vida deles, e afirmam que ficar lendo poesia não é estudar, pois querem aprender gramática, querem aprender a pontuar, a acentuar, a não cometer erros ortográficos. Neide, apesar da frustração, tenta desculpá-los, dizendo que, realmente, seus alunos de escola pública não têm tempo para este prazer da leitura, pois são trabalhadores ou donas de casa que levantam cedo e chegam à escola, à noite, cansados. A professora, no entanto, oferece e estimula a leitura da poesia em sala de aula – conforme descrevemos anteriormente – ao ler textos poéticos em voz alta para os alunos, chamando-lhes a atenção para os recursos de metáforas, anáforas, antíteses, conforme assinalou Neide.

Compreensível a reação dos alunos da Professora Neide, que pertencem às classes populares, pois são alunos-leitores-trabalhadores, nesse sentido, antes de convencê-los a ler determinados livros consagrados, ensinar-lhes uma literatura erudita, despertando-lhes o prazer de ler, é preciso lutar para reduzir as desigualdades sociais, bem como garantir-lhes o acesso aos bens culturais. Não basta alfabetizá-los, é necessário reivindicar escolas e bibliotecas públicas de qualidade, dar-lhes oportunidades para que esses alunos também conheçam e apreciem a alta literatura. Logo, retomo como ideal, meta a ser cumprida, a posição de Candido (1995) expressa na Introdução e primeiro capítulo desta dissertação: a literatura é um “bem incompressível” à humanidade,

indispensável à sobrevivência; uma questão de direito humano, sobretudo àqueles mais pobres, carentes de erudição.

Tatiana também tem uma explicação para este desinteresse dos educandos. Segundo a professora, a receptividade do aluno é maior quanto mais próximo da sua vida estiver aquilo que se lê ou que se estuda. Como é o caso dos modernos. Os alunos se identificam muito mais com as poesias modernas do que com as poesias barrocas, uma vez que as primeiras têm muito mais significado para eles que a complexidade de compreensão das segundas.

Tanto isso é verdade que – constata Tatiana – dificilmente um aluno se identifica com alguma poesia cantada do Trovadorismo, por exemplo, mas quando se chega a um Fernando Pessoa, a um modernista, a identificação do aluno é freqüente. E essa sensação é motivadora para a professora, que diz se emocionar ao saber que alguns poetas entraram na vida de determinados alunos graças ao seu trabalho, visto que é o professor quem apresenta aquele universo para o aluno. Compartilho desta satisfação.

A Professora Neide também se consola ao transformar seus alunos em poetas, pois, contou-nos, que alguns chegaram até mesmo a publicar livros. Porém, esta é uma estratégia que merece ser relatada com certo destaque no item a seguir.

4.3.4 – A produção poética dos alunos.

Alguns professores relataram nas entrevistas que estimulam e promovem em sala de aula este tipo de exercício – o da escrita de poesias. Neide reclama, dizendo que os alunos têm dificuldade, não entendem quando ela pede versos curtos e “falham” muitas vezes, porque têm vocabulário curto, usam a linguagem coloquial, não buscam sinônimos em dicionários, não gostam muito de ler, não fazem rimas. Enfim, exigente a Professora Neide, que insiste, faz a correção dos textos dos alunos e pede para reescreverem, já que é um processo de ensino-aprendizagem – justifica-se a educadora – e os alunos reclamam. Mesmo assim a professora já viu sair da escola alunos poetas, o que lhe foi muito gratificante.

É questionável essa estratégia de “obrigar” os alunos a escreverem poesia, além do que, Neide pareceu-nos contraditória, pois já havia relatado que lê poesias para os

alunos em voz alta a fim de “suavizar” a vida deles, sensibilizá-los para o poético. Duas práticas que soam como antitéticas. O que chamou atenção, entretanto, foi o fato de a professora dizer que alguns alunos chegaram até mesmo a publicar livros, enquanto outros não conseguiram financiamento. Mas ela não foi adiante, não nos explicou por que e partiu para outras questões.

A Professora Rita e a Professora Sílvia relataram a experiência que tiveram em 2008 com o material que o Estado preparou para ser trabalhado com os alunos da rede pública, no qual havia alguns exercícios de leitura e conhecimento de poesias, em seguida, como proposta, os alunos deveriam escrever um texto, em prosa ou em versos, declarando o amor à língua portuguesa. Rita ficou encantada porque muitos alunos optaram por fazer o texto poético e, segundo a professora, saíram poesias muito bonitas. Já Sílvia se decepcionou um pouco porque alguns alunos apenas optaram pelo texto poético, embora os que fizeram poesias se dedicaram e fizeram produções interessantes. As professoras, orgulhosas, ofereceram-me cópias dessas poesias escritas pelos alunos.

Outra oportunidade de escrever poesias foi descrita pela Professora Sílvia, quando se referiu ao concurso que a Prefeitura de Valinhos, município onde a professora leciona, oferece todos os anos. Sílvia sugeriu que os alunos participassem do concurso, escrevendo textos que poderiam ser em prosa ou em versos e houve interesse de treze alunos que participaram do concurso e que, segundo a professora, produziram poesias “maravilhosas”. Sílvia não teve coragem de selecionar os melhores textos – como era o previsto – porque foi surpreendida pela qualidade e dedicação dos alunos participantes, então acabou enviando todos para o concurso. Para sua felicidade, o primeiro lugar em poesia foi de um aluno do primeiro ano do Ensino Médio da sua escola, orgulha-se a professora.

Iniciativas como esta são bem-quistas porque estimulam os alunos a escreverem poesia, dá-lhes oportunidade de descobrir o texto poético com prazer, uma vez que “o ganhar ou não” o concurso é o que menos importa, diferentemente da obrigatoriedade de escrever poesias “corretamente” – se é que isso existe e é possível – como exigia a Professora Neide em seu relato já mencionado. Faltou-lhe o ensinamento de Paz (1982) quando o autor explica que “a chamada ‘técnica poética’ não é transmissível porque não é feita de receitas, mas de invenções que só servem para seu criador”. (PAZ, 1982, p. 20).

Outras críticas e sugestões foram reveladas pela voz dos próprios professores, tanto da rede pública quanto privada, e serão aqui relatadas, já que são vozes reféns do sistema escolar, portanto, discursos que não podem nem devem se calar.

4.4 – Críticas e Sugestões: escola pública vs. escola particular.

A última questão da entrevista era mais aberta, pedia para o professor finalizar seu discurso fazendo alguma crítica ou sugestão que quisesse registrar. Todos aproveitaram o espaço aberto para desabafar, questionar, criticar, sugerir, enfim, queriam um encerramento em estilo de *grand finale*. No entanto, são perceptíveis as divergências entre as aflições que atingem os professores da escola particular e os da escola pública, conforme apontaremos.

O Professor Plácido sugeriu um trabalho mais conjunto por parte dos docentes, um trabalho focando mais o adolescente que o conteúdo simplesmente. De acordo com ele: “Nós precisaríamos de que os professores deixassem de lado algum orgulho, alguma vaidade, alguma coisa que atrapalhe o seu estar junto dos colegas”. A escola precisa de interdisciplinaridade, reivindica Plácido, pois não cabe apenas ao professor de português ler poesia, o professor de História pode estudar o fato histórico através da poesia, por exemplo, explicando o caminho às Índias ou as Grandes Navegações e até o descobrimento do Brasil através d’ *Os Lusíadas*, de Camões – sugere Plácido.

As cantigas medievais do Trovadorismo poderiam ser estudadas de modo intertextual aos repentistas nordestinos, o que seria feito em parceria com o professor de artes; poder-se-ia estudar os autos de Gil Vicente e as críticas que o teatrólogo fazia à sociedade da época em analogia à sociedade do século XXI, uma vez que os problemas se repetem. E até mesmo o professor de matemática poderia criar uma poesia para explicar alguma fórmula aos seus alunos. Para o Professor Plácido, estes seriam alguns exemplos de como as aulas poderiam se tornar sensacionais através da poesia.

A Professora Juliana fez outras afirmações igualmente importantes. Primeiro criticou o abismo que existe entre as propostas de leitura direcionadas ao Ensino Fundamental daquelas direcionadas ao Ensino Médio. Ao analisar catálogos de literatura juvenil das editoras, Juliana constatou que as leituras oferecidas para o público do Fundamental são narrativas “mastigadíssimas”, simplistas mesmo, de padrão novelesco,

com enredos lineares e com uma linguagem coloquial, o que impede o aluno de ampliar seu vocabulário, além de não exigir esforço interpretativo algum. A professora retoma aqui os conceitos de “*leitura apassivadora*”, na linguagem de Filipouski (2006); ou de “*leitura eferente*”, na visão de Rosenblatt (1994, *apud* GEBARA, 2002), conforme nos referimos no Cap. I.

Desse modo, quando os alunos chegam ao primeiro ano do Ensino Médio, continua Juliana, deparam-se com poesias do século XII e, obviamente, têm que vencer barreiras difíceis, como linguagem elaborada, inversões sintáticas, figuras de linguagem. De acordo com a crítica da professora, “não se prepara o aluno para chegar a esse texto, e aí eles odeiam, e com razão, porque não têm como perceber a delícia daquilo, não tiveram um preparo para perceber esse tipo de texto”. E sugeriu uma reforma no ensino literário no sentido de propor um trabalho com o texto, isto é, uma percepção do texto, uma formação voltada para a leitura de poesia em si, somente depois é que se entraria na questão da história da literatura, porque os alunos estariam mais aptos a perceber mudanças estéticas ao longo do tempo.

De acordo com Juliana, o ensino de literatura deveria funcionar da seguinte forma: “Tem-se que, antes de falar de história literária, de teoria literária com todos os nomes complicados que o ensino acadêmico traz, sensibilizar o leitor, ler com ele, fazer uma proposta de leitura mais efetiva, talvez prepará-lo para a leitura que se espera dele no Ensino Médio, porque até o Fundamental trabalha-se de uma maneira muito lúdica e às vezes até meio descompromissada com a leitura [...]”.

Em segundo lugar, a Professora Juliana criticou a falta de professores leitores de poesia, pois disse conhecer inúmeros colegas de trabalho que confessam não gostar de ler poesia, o que soa “estranhíssimo” – desabafa Juliana. E reconhece que é muito complicada esta resistência, este preconceito e até mesmo este despreparo por parte do professor de literatura, pois isso atrapalha o trabalho com este tipo de texto em sala de aula, já que, de acordo com Juliana: “se não se gosta desse tipo de texto, é quase impossível fazer com que alguém goste”. A Professora Tatiana também havia feito esta relação entre a afetividade que o educador deposita naquilo que ensina a fim de despertar o prazer no educando que aprende.

E ainda na mesma direção que o Professor Plácido, Juliana criticou também o fato de apenas professores de literatura lerem poesia. De fato, esse estereótipo não faz sentido, é preciso fazer com que a poesia saia do contexto da sala de aula, ou seja, não se deve ler poesia só porque é professor de literatura, mas porque é ser humano e como tal, gosta de pensar o mundo, de perceber a beleza e a importância do texto poético e, sobretudo, amá-lo – acrescenta a Professora Juliana, porque se não houver esse amor, não é possível ensinar poesia.

Por último, Juliana tocou no cerne da questão quando se discute o ensino de literatura e poesia: a obediência a uma cronologia histórica da literatura, que vai do Trovadorismo do século XII ao Modernismo do século XX. Tal fato foi também apontado, questionado e criticado por quase todos os professores entrevistados, os quais se sentem igualmente reféns dos materiais didáticos e dos currículos escolares que trabalham desta forma canonizada. Como diria Paz (1982), “O critério histórico, porém, não resolve, antes multiplica os problemas”. (*Ibid.*, p. 18).

A Professora Tatiana foi, contudo, quem teceu a crítica mais ferrenha ao ensino da história da literatura. No final de sua entrevista questionou: “Quem disse que o importante é história?” e argumentou afirmando que nem os vestibulares pedem mais isso, no entanto, as escolas e instituições de ensino particulares ainda o fazem. Em tom de revolta, Tatiana continuou sua crítica, pois considera um “absurdo” ensinar a literatura na Idade Média, um “ato criminoso” fazer com que o primeiro contato do aluno brasileiro com poesia no Ensino Médio seja com as “cantigas de amor” e “cantigas de amigo”.

Para ela não faz sentido explicar a Contra-Reforma para estudar um texto barroco, por exemplo, e muitas vezes se ensina esse olhar histórico aos alunos e se esquece de fazê-los perceber outros recursos lingüísticos do barroco, muito mais interessantes que o fato histórico propriamente dito. E desabafa: “A gente esquece que poesia é linguagem, que literatura é linguagem, não é história, a história é secundária, é uma das mil vertentes da teoria literária”; trata-se de um viés que a escola adotou “que afasta o aluno da leitura”.

Este parecer da Professora Tatiana está muito próximo ao que o autor explica a seguir:

A história e a biografia podem dar a tonalidade de um período ou de uma vida, esboçar as fronteiras de uma obra e descrever, do exterior, a configuração de um estilo; também são capazes de esclarecer o sentido

geral de uma tendência e até desentranhar o porquê e o como de um poema. Não podem, contudo, dizer o que é o poema. (PAZ, 1982, p. 19).

Tatiana sugere estudar a literatura, por que não, de trás para frente, começando pelos modernos para depois voltar aos antigos. Ou melhor – retifica – nem usar o critério da história da literatura. O ideal seria, segundo ela, trabalhar com categorias literárias, por exemplo, “o amor” ou “a morte” através de vários poetas; fazer o aluno reconhecer no texto poético recursos de figuras, recursos estilísticos, recursos retóricos.

É relevante dizer que considero “a história” fundamental no estudo de toda e qualquer disciplina, inclusive literatura, no entanto, isso não quer dizer que se deva estabelecer uma ordem cronológica como estratégia de ensino. A perspectiva diacrônica é importante, sobretudo em se tratando de língua e literatura, porém é preciso efetuar idas e vindas, no tempo e no espaço, sempre que a contextualização exigir, o que não significa organizar o ensino de modo que “obrigue” o aluno a aprender, necessariamente, através de um estudo linear e cronológico das escolas literárias. Acredito, pois, que a crítica da Professora Tatiana parte deste mesmo princípio.

Ainda dentro da rede particular de ensino, quando a voz é dada ao Professor Fernando Morato, este encerrou sua entrevista se dizendo incomodado com um sistema escolar preocupado mais em ensinar prova que qualquer outra coisa. E o aluno, por sua vez, preocupa-se mais com nota que com o aprender. Esta crítica final de Morato também foi encontrada no discurso da Professora Juliana, quando nos relatou que, certa vez, sentiu a resistência de alunos de um curso pré-vestibular em entender a poesia porque pensavam simplesmente que aquilo de ritmo ou música não era assunto de vestibular, e queriam que a professora desse dicas para a prova de processo seletivo, como por exemplo, resumo de obras. De fato, este sistema avaliativo, não importa em que nível, é redutor e desestimulante.

Com relação aos professores da rede estadual, as reclamações foram de outra ordem ou – permitam-me uma licença poética à banda *Titãs*²⁸ – quem sabe não foram

²⁸ Referência à música “Desordem”, cantada pela banda de rock nacional *Titãs*, cujos versos do refrão são: “*Quem quer manter a ordem? Quem quer criar desordem?*”. Composição de Sérgio Britto, Marcelo Fromer e Charles Gavin.

vozes de quem quer criar desordem? O Professor Marcelo que o diga. Vamos às reivindicações: A Professora Rita foi a primeira a criticar o ensino de literatura na escola pública, o qual, segundo a professora, tem baixa frequência, já que o professor tem que dividir seu tempo de aula e trabalhar redação, gramática e literatura, além dos projetos interdisciplinares. A literatura e a poesia acabam ficando de escanteio, porque existem muitos professores da rede estadual, denuncia Rita, que privilegiam a gramática somente.

A Professora Neide ampliou a crítica, pois, em se tratando de curso de EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde leciona, o tempo é mais curto ainda. Cada semestre corresponde a um ano letivo do Ensino Médio normal, no entanto, só há quatro meses efetivos de aula para se trabalhar as três frentes (literatura, gramática e redação) da Língua Portuguesa – contestou a professora.

E solicitou que houvesse na escola pública, assim como na rede particular, um professor responsável por cada disciplina, desse modo, a poesia e a literatura poderiam ser melhor trabalhadas. Neide sugeriu uma redistribuição dos discursos e, por conseguinte, dos poderes – para usar os termos de Foucault (2006) – como se esta fragmentação, por si só, fosse capaz de resolver um problema de desnivelamento entre ensino público e privado. Ledo engano. Esta é uma questão que tem raízes muito mais complexas, mas que não cabe a esta dissertação analisar.

A Professora Sílvia trouxe ao final de sua entrevista uma reclamação que também ecoou na voz da Professora Neide, mas não de uma maneira tão contundente como em Sílvia. A professora criticou o fato de que muitos trabalhos desenvolvidos nas universidades, como os de mestrado e doutorado, ficam engavetados e não têm o devido retorno à escola pública. Sílvia indagou pela parceria, dizendo que a escola estadual tem carências e que é obrigação das universidades trabalhar em parceria.

De acordo com a professora: “a universidade tinha que botar mais os olhos na escola pública [...]. A gente precisa tanto de profissionais, de psicólogos, de fonoaudiólogos, que podiam dar uma assessoria maior, podia ter essa troca”, pois “a escola pública ainda é a grande geradora dessa futura geração, e [tanto] eles, [quanto] nós precisamos desse apoio”.

O Professor Marcelo, por sua vez, verbalizou seu protesto e impôs a desordem. Enquanto as professoras Rita, Sílvia e Neide elogiaram o material proposto pelo governo, o “Jornal do Aluno”, porque trazia exercícios motivadores para os alunos; Marcelo, ao contrário, criticou duramente o modo como a literatura entrou nesse material, a título de recuperação de aprendizagem dos alunos e que, segundo ele, não recuperou ninguém, aliás, nem poderia recuperar porque se trata de um material, sobretudo, mal feito – adverte o professor.

Na análise de Marcelo, eram “exercícios tremendamente mal elaborados, mal formulados, que desperdiçavam obras poéticas de grande importância para nós, para o trabalho em sala de aula, sob o pretexto de uma suposta intertextualidade, que se existia, só o elaborador do material é que viu. Por exemplo, se uma poesia continha a palavra ‘sabiá’, logicamente, a poesia que vinha em seguida era a *Canção do Exílio*, do Gonçalves Dias, porque tinha ‘sabiá’ também”. E atacou ainda mais: um material feito às pressas, sem uma revisão decente, o que só prejudicou o andamento natural das aulas de todos professores, os quais começaram o ano letivo com quarenta dias de atraso, tempo este que era o destinado pelo Estado a se trabalhar com o “Jornal do Aluno”.

No entanto, a crítica do Professor Marcelo extrapolou o material e dirigiu-se ao sistema. Ele acusou o governo de discriminar os professores da rede pública, bem como os seus alunos, chamando os primeiros de incompetentes, incapazes de fazer um material de recuperação decente, rebaixando assim o trabalho dos docentes; como também subestimando a inteligência dos segundos, uma vez que o material propunha exercícios tão “imbecis” – para usar um adjetivo do próprio Marcelo.

Indignado, Marcelo se comportou como um insubmisso, um subversivo, um destabilizador, de acordo com a assertiva de Moisés (2007) aos poetas, no Cap. I. A voz da “desordem” do Professor Marcelo – permitam-me mais uma analogia – soaria como uma ameaça à República de Platão. Aliás, vale a pena ouvir de novo o desabafo do professor “Então, eu gostaria [de] que quando a poesia viesse para a sala de aula pelas mãos do governo, pelo menos fosse fruto de um trabalho mais bem elaborado e por gente que não só sejam ‘doutoras’ no assunto, mas também tenham bom senso, saibam fazer exercícios de leitura que, realmente, tentem recuperar as deficiências de aprendizagem. Trabalhar com essa intertextualidade imbecil e além do que, usar quarenta dias para só

de novo ensinar para o aluno o que é um verso, o que é uma estrofe, o que é uma linha, isso só tem sentido na cabeça dos burocratas da educação”.

Esta dissertação acolhe e compartilha as críticas e sugestões feitas aqui pela voz dos professores, tais como: a importância da interdisciplinaridade apontada por Plácido; o abismo que se estabelece entre as leituras propostas pelo Ensino Fundamental e Médio, bem como a importância do gostar de ler poesias, não restrito apenas ao professor de literatura, mas a todo ser humano, conforme assinalou a Professora Juliana; a crítica ao ensino canonizado que segue uma cronologia sempre histórica da literatura, como questionou a Professora Tatiana, assim como é bem-vinda a sugestão da professora de se trabalhar a literatura através de categorias temáticas; a preocupação reducionista com provas, notas e vestibulares, que impregnam todo e qualquer sistema de ensino, como bem observou o Professor Morato; a necessidade de se privilegiar o ensino de literatura e poesia também na escola pública, como reivindicaram as professoras Rita e Neide; a urgência de as universidades trabalharem com pesquisas que não fiquem engavetadas, em prol da educação pública deste país, como advertiu a Professora Sílvia; além da indignação e do protesto do Professor Marcelo aos burocratas da educação.

Certamente o material coletado junto aos sujeitos da pesquisa foi bastante rico e se presta a muitas análises. A simples leitura das entrevistas completas e apresentadas no Cap. III já dá uma idéia da importância e riqueza dos depoimentos. Contudo, para os objetivos do presente trabalho, selecionamos as questões apresentadas neste capítulo, entendendo que, se não esgotamos o tema, levantamos pontos relevantes e instigantes para o estudo sobre o papel da poesia na sala de aula. Logo, tomo como empréstimo a voz do jagunço-poeta Riobaldo, para dizer que “Narrei ao senhor. No que narrei, o senhor talvez até ache mais do que eu, a minha verdade. Fim que foi. Aqui a estória se acabou. Aqui, a estória acabada. Aqui a estória acaba”. (ROSA, 1967, p. 454). Passemos então às Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

“Seja, pois, sagrado perante vós, Juízes, homens de tão humana cultura, este nome de poeta jamais violentado por barbárie alguma. Os rochedos e os ermos respondem à voz; os animais selvagens impressionam-se com o canto e ficam imóveis; nós, educados com os melhores ensinamentos, não nos comoveremos com a voz dos poetas?”

(Cícero)²⁹

A idéia desta dissertação partiu de uma constatação pessoal, conforme justifiquei na Introdução, pois como professora de literatura que gosta de ler poesia e compartilhá-la com os alunos, sempre me intrigou o estranhamento que a leitura do texto poético provoca em sala de aula no tocante à recepção dos alunos. A dificuldade que demonstram ter durante a leitura pontuada dos versos, o reconhecimento de recursos estilísticos e formais, a apreciação da linguagem simbólica e figurada da poesia chamou-me a atenção e despertou em mim a curiosidade de pesquisar as causas desse fenômeno, bem como ouvir a voz de outros docentes relatando suas experiências e práticas referentes ao ensino-aprendizagem da literatura e poesia na escola.

Inicialmente, busquei referenciais teóricos que justificassem a importância de se ensinar literatura, poesia, arte na escola. Assim como Cícero advogou a favor do poeta Árquias – tal qual o excerto da epígrafe – busquei alguns autores que contribuíssem na empreitada de defender também o estudo da poesia. Moisés (2007), por exemplo, situa a poesia como um discurso anárquico, libertário, revolucionário, irreverente, que nos ensina a “ver as coisas como se fosse pela primeira vez”, ou seja, desperta o olhar para o encantamento, mas também para a criticidade. Nunes (1996) aponta para a leitura poética como exercício estético, de efeito catártico, ao mesmo tempo em que promove o conhecimento ético, de nós mesmos, dos outros e do mundo.

Se a leitura promove efeito catártico, escolhi Barthes (2006) para falar do prazer do texto e Fontes (1999) que atenta para a necessidade de a escola inovar e transformar os velhos métodos de leitura, considerando, é claro, o prazer dessa leitura. Filipouski (2006) polemiza ao dizer que há uma crise na qualidade da leitura, dada a má formação de leitores passivos pela escola, daí o sucesso da literatura de massa, atrativo ao mercado capitalista. À contramão do sistema, defendo, à esteira de Calvino (1993), que a escola

²⁹ CÍCERO. *Em defesa do poeta Árquias*. Trad. Maria Isabel Rebelo Gonçalves. Lisboa: Inquérito, 1999, p. 53.

ensine os clássicos, despertando, de acordo com Snyders (1993), a alegria cultural nos alunos, que têm o direito humano de aprender e se deleitar com a obra-prima tal qual propõe Candido (1995); a escola deve propiciar o acesso à cultura erudita, sem, contudo, desconsiderar a cultura popular.

Em seguida, debrucei-me diante de uma pesquisa histórica, buscando, através de Curtius (1996), a poesia nas raízes da cultura ocidental greco-latina. Para tanto, apoiei-me em Marrou (1990), a fim de investigar o berço da relação poesia-educação na Antigüidade, quando os versos de Homero e Virgílio eram utilizados não apenas para a alfabetização das crianças como também para promover a erudição dos jovens, cuja formação passava pela aprendizagem das artes liberais. Tradição esta que foi bastante modificada e adaptada pela Igreja medieval, e que chegou ao Brasil através dos jesuítas da Companhia de Jesus, conforme contextualiza Fontes (1999). A educação em nossa pátria se calçou pela tradição da pedagogia antiga.

Contudo, a história da poesia, da leitura, do livro, da educação não é pautada apenas por continuidades e tradições. Por isso, procurei mostrar as profundas rupturas que marcaram significativamente a história da leitura e da própria concepção de poesia na educação. A primeira ruptura se deu com Platão, ainda na Antigüidade, quando o filósofo, em *A República*, execrou os poetas outrora sagrados, abolindo a poesia do sistema de ensino grego. A segunda cisão assinalada foi a passagem da poesia oral e ritualística para a literatura manuscrita e depois impressa, dado o advento de Gutenberg, no século XV, que provocou uma série de mudanças no que diz respeito à sensibilidade da leitura.

A terceira fratura, e talvez a mais significativa, deveu-se ao Romantismo do final do século XVIII e meados do século XIX. Foi quando nasceu a literatura dissociada da filosofia e entendida como linguagem; quando a noção de autor, esboçada em meados do século XVII (Foucault, 2000), atingiu *status* de gênio criador (NUNES, 1999); quando a Revolução Industrial acelerou a produção do livro, graças à modernização da imprensa, ampliou a circulação e distribuição da literatura, agora voltada ao público burguês e não mais à nobreza. No Brasil, ao contrário, o Romantismo não surgiu como uma ruptura, mas incorporado a uma ideologia oficial de um país que comemorava a transição Colônia-Nação independente; logo, como pontua Candido (2006), o ensino ministrado em terra natal continuou conservador, houve aqui o que se chamou de “demora cultural”.

E em meio a esta vereda sinuosa a que me propus trilhar, da Antigüidade à Idade Moderna, encontrei o poeta e a poesia na mansarda – aproprio-me de uma expressão de Moisés (2007). Local habitado em meados dos oitocentos por quem se sentia à margem da sociedade, excluído do sistema capitalista – refiro-me ao poeta francês Baudelaire – autor de uma poesia de resistência à nova ordem mundial. É esta a concepção “baudelairiana” de poesia que endosso: uma linguagem de protesto, humanizadora, crítica, mas também uma linguagem simbólica, carregada de significado, poesia de efeito estético, rítmica, irrepetível, arte universal; um *Dasein* (*ser-no-mundo*) poético, na concepção de Heidegger (*apud* NUNES, 1999).

No meio do caminho, a metodologia, quando descrevi, passo a passo, todo o trajeto empírico da pesquisa, culminando nos depoimentos orais dos professores de Ensino Médio que selecionei entrevistar – quatro educadores de escolas da rede particular de ensino, quatro educadores de escolas da rede pública estadual de ensino. Foi o capítulo que concedeu – permitam-me o trocadilho roseano – “a hora e a voz”³⁰ aos professores de Língua Portuguesa, os quais relataram o que entendem por poético, como trabalham a literatura e a poesia na sala de aula e como reagem os alunos ao texto poético; além dos desabafos, críticas e sugestões que permearam as entrevistas, de quem se sente refém da estrutura escolar.

Por fim, a análise dos depoimentos tão ricos que o exercício da história oral permitiu o acesso. Direcionei as análises dialogando, sobretudo, com os teóricos Paz (1982), Pound (1991 e 1997), Chartier (1999) e Foucault (2006). Retomei ainda as contribuições de autores que já havia anunciado antes, como é o caso de Barthes (2006), Fontes (1999), Snyders (1993), Calvino (1993), Candido (1995) e Moisés (2007).

O diálogo com os professores e com os autores possibilitou também repensar e refletir sobre o conceito de poesia, bem como minhas práticas de ensino de literatura em sala de aula. Uma autocompreensão através da compreensão dos outros e do mundo, sentimento de cumplicidade e identificação com o trabalho do colega. E durante o percurso, fui me posicionando sobre aquilo que considerava significativo ou não, eficaz ou não, original ou não no que diz respeito às estratégias e dinâmicas descritas pelos

³⁰ Referência ao conto de ROSA, João Guimarães. “A hora e a vez de Augusto Matraga”, no qual a personagem Nhô Augusto sempre repetia a frase esperançosa que havia ouvido certa vez de um padre: “Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há-de ter a sua”. In: *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 363.

professores em sala de aula; acolhendo, sem preconceito, nostalgia ou arrogância, o moderno e o antigo; sem no entanto, desprestigiar qualquer conceito atribuído pelos professores ao que é poético.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que nos deparamos com a leitura do texto eletrônico ou com o uso de multimídia, tão comuns à sociedade contemporânea, não desmerecemos o livro impresso nem a biblioteca. Valorizamos a leitura da poesia em voz alta, que serve como motivação aos alunos, mas não desconsideramos a leitura silenciosa, individual. Compreendemos a poesia como linguagem na sua carga máxima de significado e de reflexão, poesia-pensante, mas também como ritmo, como dança, como música, como sentimento, como emoção, como insubmissão, como revolução; poesia que tem função social; poesia de caráter humanizador, ético, capaz de mudar o mundo – eis a utopia.

Todas essas concepções perpassaram o discurso dos professores entrevistados, assim como o dos autores abordados. Para minha surpresa e satisfação, deparei-me com professores com vocação para poetas, críticos literários, teóricos da poesia; críticos ao sistema; engajados na arte de educar, de instruir ao prazer propiciado pela cultura erudita, de ensinar – por que não? Claro que sim! – a poesia, mesmo que esta não seja uma tarefa fácil (Fontes, 1999), sobretudo, em um espaço institucional tão poderoso e controlador (Foucault, 2006), castrador de prazeres (Barthes, 2006), como é ainda a escola em pleno século XXI. Os alunos, por vezes, estranham o texto poético, tendem a menosprezá-lo, ou marginalizá-lo, como abordei na Introdução deste trabalho, justamente por que não estão acostumados ao prazer e à alegria na escola. Quando se deixam tocar afetivamente pela linguagem poética, compreendem-na, identificam-se com a poesia, e então se encantam.

Os professores convivem com este paradoxo e alguns demonstraram, em seus relatos, que têm consciência disso, portanto tentam, na sua travessia diária, e no limite, seguir na contramão desse sistema. Contudo, faz-se importante ressaltar que a inserção da poesia na prática escolar, desde o início problemática e com uma história secular – período em que o mundo, a escola e a literatura passaram por muitas transformações – é questão complexa que repele soluções fáceis. Ainda haverá muito o que discutir e fazer a respeito do assunto, tanto na prática docente como na pesquisa acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BAUDELAIRE, Charles. *As Flores do Mal*. Edição bilíngüe. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BORGES, Jorge Luís. *Cinco Visões Pessoais*. Trad. Maria Rosinda Ramos Silva. 2. ed. DF: Editora Universidade de Brasília, 1987.
- _____. *Ficções (1944)*. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMÕES, L. V. et al. *De Camões a Pessoa – antologia escolar da poesia portuguesa*. Douglas Tufano (org.). São Paulo: Moderna, 1993.
- CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira – momentos decisivos (1750-1880)*. 10. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. *Na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. “Os primeiros baudelairianos”. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Da sujeição às experiências de constituição de si na função-educador: aproximações foucaultianas*. 2008. 204p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Arte-educação e intelectualidade da arte*. 1982. 269p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1982.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. "Textos, Impressão, Leituras". In: HUNT, Lynn. *A Nova História cultural*. Trad. Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CÍCERO. *Em defesa do poeta Árquias*. Trad. Maria Isabel Rebelo Gonçalves. Lisboa: Inquérito, 1999.

CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura Européia e Idade Média*. Trad. Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1996.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. 3. ed. rev. São Paulo: Iluminuras Ltda., 2005.

ECO, Umberto. "A Poética e Nós". In: *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. "Para formar leitores e combater a crise de leitura na escola: acesso à poesia como direito humano". In: *Ciências & Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*. Momentos da Poesia Brasileira – Dossiê Mario Quintana. Porto Alegre, n. 39, p. 332-338, jan./jun. 2006.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vegas, 2000.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FONTES, Joaquim Brasil. *As Obrigatórias Metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. "Alegoria, morte, modernidade". In: *História e Narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A Poesia na Escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Lenice. "No coração da poesia: redemoinho de palavras na sala de aula". In: *Revista Construir Notícias*, nº 15, ano 03, Março/Abril 2004.

HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MARROU, Henri Irénée. *História da educação na Antigüidade*. Trad. Mário Leônidas Casa-Nova. 5. reimp. São Paulo: EPU, 1990.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia e Utopia: sobre a função social da poesia e do poeta*. São Paulo: Escrituras, 2007.

MORIN, Edgar. “A fonte de poesia”. In: *Amor, poesia, sabedoria*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NUNES, Benedito. *Hermenêutica e Poesia: o pensamento poético*. Maria José Campos. (org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. “A visão romântica”. In: GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____. “Ética e Leitura”. In: *Leitura: Teoria e Prática*, nº 27, ano 15. Porto Alegre: ABL/ Mercado Aberto, junho de 1996.

_____. *Introdução à filosofia da arte*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Trad. Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética – em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1994.

POUND, Ezra. *A arte da poesia: ensaios escolhidos [por] Ezra Pound*. Trad. Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. *ABC da Literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1997.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1967.

_____. “A hora e a vez de Augusto Matraga”. In: *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SÊNECA. “Cartas a Lucíolo”. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vegas, 2000.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes – Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEISCHEDEL, Wilhelm. “Platão ou O Amor Filosófico”. In: *A escada dos fundos da filosofia – A vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos*. Trad. Edson Dognaldo Gil. 5. ed. São Paulo: Angra, 2006.

ANEXO 1: O ROTEIRO DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA.

- 1) Fale-me um pouco da sua formação acadêmica até chegar à sala de aula e se tornar professor de Língua Portuguesa, mais especificamente, de Literatura.
- 2) Você lê literatura? E poesia? Gosta dos textos poéticos? Qual o último livro que você leu e quando?
- 3) Como você trabalha – se trabalha – e com que frequência trabalha a poesia na sala de aula?
- 4) Como reagem os alunos? Há receptividade ou não? Que compreensão e/ou emoção demonstram ter com relação ao texto poético?
- 5) Que material (-ais) você utiliza em suas dinâmicas de leitura poética?
- 6) Narre algum episódio – positivo ou negativo – que tenha vivenciado em sala de aula, relacionado ao ensino-aprendizagem da poesia.
- 7) Para encerrar a entrevista, você tem algum outro comentário que queira fazer, uma crítica ou sugestão relacionado ao ensino de literatura e/ou poesia na escola?