Encruzilhadas da literatura na escola

Ana Crelia Dias[1]
Felipe Andrade[2]
Luísa Monteiro[3]

Resumo: Os debates sobre ensino de Literatura na educação básica avolumam-se nos últimos anos, dando a perceber o grande abismo existente entre a graduação, pautada na formação especializada, e a escola básica. O presente artigo traz algumas reflexões acerca da leitura em voz alta, abandonada como prática nas aulas de Literatura, e da presença da poesia na educação literária, a partir da análise de ocorrências do gênero poema em dois matérias didáticos. Os estudos fazem parte da pesquisa do grupo Literatura e Educação Literária.
Palavras-chave: Ensino de Literatura, leitura em voz alta, leitura de poesia.

Abstract: The debates about teaching Literature in basic education have increased in the last years, putting on perspective the considerable distance between the graduation, based on specialized training, and the basic school. This article presents some considerations about reading aloud, abandoned as a practice in Literature classes, and the presence of poetry in literary education, based on the analysis of the poem genre occurrences' in two didactic books. The studies are part of the research of the Literature and Literary Education group.
Keywords: Teaching Literature, reading aloud, reading poetry

Introdução

O debate sobre a literatura na escola no Brasil vem acontecendo há algumas décadas, e teve Regina Zilberman e Marisa Lajolo como representantes de vozes acadêmicas, dentre outras, que voltaram seus olhares para a formação do leitor de literatura no seu percurso pela escola básica. Entretanto, apesar de não haver ineditismo nessa discussão, ela tem-se expandido em função da exiguidade do espaço da Literatura nos currículos, fenômeno agravado posteriormente à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998.

[1] Professora Adjunta da Faculdade de Letras da UFRJ. Líder do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação Literária, do CNPq. Email: anacrelia@gmail.com
[2] Estudante da graduação em Letras, Português/Literaturas, da UFRJ.
[3] Estudante da graduação em Letras, Português/Literaturas, da UFRJ. Bolsista de Iniciação Científica.

A ausência de diálogo entre a universidade e a escola cria um descompasso entre o que se lê na formação inicial e aquilo que leva aos estudantes da escola. Na verdade, por não haver na universidade uma reflexão sobre teoria e prática na formação daquele que será professor de Literatura, e ainda em função de a academia não se debruçar sobre a crítica da literatura infantil e juvenil, ocorre o reforço da distância entre esses mundos. Uma vez que o processo de formação do leitor literário passa por caminhos em que a produção endereçada a esse público é uma realidade, em não havendo crítica especializada da produção, o mercado assume o protagonismo da seleção dos textos, a partir daquilo que entende como demanda da escola. Rechaçada a literatura para crianças e jovens e compreendido o fenômeno de que esse público não compreenderá aquilo que as instâncias acadêmicas continuam a chamar de "alta literatura", parece que a educação literária terá que se conformar com um lugar de apêndice nas aulas de Língua Portuguesa.

A universidade não pode fugir a sua responsabilidade com a educação básica, uma vez que a escola orienta-se a partir das pesquisas universitárias, responsáveis inclusive pela orientação e elaboração dos documentos oficiais que regulam o ensino. Ou seja, querendo ou não implicar-se, o ensino superior está envolvido no sistema educacional, como na reflexão de Todorov, acerca da realidade francesa:

> Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter-se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes. (TODOROV: 2010, 35)

De modo análogo à realidade da França, percebemos que o caminho do ensino de Literatura responde hoje a uma mudança ocorrida no ensino superior, em que o Estruturalismo tomou espaço e encaminhou-se diluído e mutilado para os manuais didáticos na década de 70 do século XX, situação que se reverbera ainda hoje no contexto escolar. Para além disso, como afirma o teórico, se a prática ainda não se mostra satisfatória, é preciso não deixar de reconhecer a responsabilidade sobre a formação inicial daqueles que serão os professores da educação básica.

Este artigo traz reflexões acerca de dois aspectos em relação às práticas pedagógicas nas aulas de Literatura na escola: a necessidade da leitura literária como conteúdo e procedimento das aulas e a presença da poesia, rechaçada ou subutilizada

nas aulas da educação básica. A pesquisa está inserida nas ações do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação Literária, registrado no CNPq.

1- A leitura literária e a mediação pela voz:

Umberto Eco, em entrevista, declara que até o surgimento da figura de santo Ambrósio, por volta do século IV, ler em voz alta era o que se entendia por leitura. Isso porque, segundo o pesquisador: "Quando você recebe uma carta escrita à mão, e cheia de garranchos, às vezes você é obrigado a se ajudar lendo-a em voz alta." (CARRIÈRE; ECO : 2010, 99). Em outras palavras, compreende-se que a palavra escrita foi, por muito tempo, corporificada pela voz humana. Essa imagem, apesar de parecer distante do cenário da leitura literária na escola, é deveras significativa para a defesa de que existe uma relação histórica fundamental entre corpo e a cultura escrita. Até porque essa mesma história nos mostra que a palavra oral precede a escrita.

Ainda assim, o que traz Eco é a cena de um leitor medieval solitário. Por isso, é preciso transpor o olhar para o contexto escolar brasileiro dos dias de hoje e pensar se apropriar-se dessa ideia é cabível. Nesse espaço, a presença do corpo dificilmente é levada em consideração, a não ser em horários e atividades específicas, quase sempre mais preocupadas em limitá-lo do que explorá-lo pedagogicamente. A falta de valorização da instância corporal se reflete também no ensino de literatura, pois se ausenta da sala de aula a prática de leitura em voz alta, fundamental para a percepção da dimensão melódica e rítmica da palavra escrita, especialmente para um leitor iniciante. A esse respeito, Petit:

> Na escola, por um longo período, estudou-se literatura como algo exterior, que não é vivido, constatado, sentido. Algumas abordagens são até mesmo até mesmo voltadas para aprofundar a distância com o corpo, repudiar toda a emoção, vista como um desvario perigoso. (PETIT: 2009, 63)

Assim, a leitura acaba sendo vista, na maioria das vezes, como uma atividade exclusivamente silenciosa e racional, que pouco merece espaço e atenção no horário regular da escola. O reconhecimento de que é possível compreender o que se lê sem ler em voz alta parece ter sido encaminhado para o desencorajamento da leitura em voz alta, antes associada à declamação e repetição artificial do texto.

É, portanto, para a ausência dessa que se volta uma das pesquisas do grupo Literatura e Educação Literária, que busca compreender o funcionamento desse recurso

de mediação de texto, que, em linhas gerais, consiste no ato de o professor de reler o texto literário à turma, de forma compartilhada e em voz alta, sem que haja um compromisso avaliativo imediato. Em seguida, o principal encaminhamento é analisar se existe a possibilidade de concretizar essa prática dentro da realidade do quotidiano da escola pública brasileira. Serão apresentadas neste segmento as razões iniciais para aposta de que a mediação pela voz pode se apresentar como um caminho possível para um ensino de literatura em que se considere também a participação ativa dos corpos presentes em sala de aula – de professores e alunos.

Para começar, além de tratar do corpo como fundamental nesse processo, é relevante refletir sobre a importância específica da oralidade e da escuta nesse tipo de mediação. Sobre esse assunto, encontramos em Petit: "A partir dos seis meses de idade, é possível saber a qual cultura pertence um bebê, pois ele constrói pouco a pouco a sua própria voz se apropriando das formas sonoras empregadas pelas pessoas que falam com ele." (PETIT: 2009, 55).

Se a nossa própria voz é construída a partir da escuta de outro, ler um texto em voz alta, dirigindo-se ao olhar de uma turma, pode ser um facilitador fundamental para que estes olhares e ouvidos consigam adentrar esse objeto a partir de uma prática que busca mais promover uma experiência sensorial e coletiva, do que somente decodificar a estrutura material do texto literário. Não que esta seja dispensável: ao contrário, é um processo fundamental para o encontro mais pacífico entre aluno e texto literário e pode, inclusive, tornar-se mais fácil caso este seja apresentado por uma voz mais experiente e conhecedora daquele objeto. A tese em questão é, portanto, a de que a leitura em voz alta facilitaria a compreensão da dimensão global do texto, enfatizando seus aspectos sonoros e melódicos, além de descomplexificar eventuais entraves sintáticos, comuns ao trabalho literário e dificilmente dominados por um leitor iniciante.

Porém, não somente na superfície textual estão situadas as especificidades dessa prática. Além do evidente apoio no código linguístico, a leitura em voz alta também convoca a figura do professor a tornar-se um elemento nas construção dos interpretações propostas pela turma que o escuta. O processo se dá, então, de forma ambivalente, pois ao mesmo tempo em que há um corpo adulto que lê, também ele mesmo se deixa ser lido pelos seus ouvintes. A aposta pedagógica se dá, portanto, numa entrega à riqueza da troca entre os sujeitos na sala de aula, mediada pela narratividade e poesia de um texto literário. Assim, se essa escuta "for mobilizada em um encontro

coletivo de leitura graças a uma mediação" é possível que surja uma "semelhança entre ler [o texto] e escutar [o professor]". (BAJOUR: 2012, 22-23)

Em outras palavras, a mesma voz que corporifica o texto literário humaniza o momento de sua recepção na escola, mais habituada a práticas de leitura em que a participação dos alunos se resume a escutas passivas sobre o texto ou respostas preestabelecidas em avaliações formais. Na prática aqui defendida e analisada, os sentidos são construídos pela costura de uma escrita conjunta, nascida da escuta coletiva da mesma voz. Além do mais, deve-se considerar que, em um país extremamente desigual como é o Brasil, marcado por contextos de extrema pobreza, "o encontro reservado ou a sós com a leitura é quase impossível por limitações materiais ou culturais" (BAJOUR: 2012, 21). Dessa forma, ler e compartilhar um texto literário em sala, além de ressignificá-lo como um espaço que está aberto a trocas democráticas, torna-se também um ato político, que busca socializar um bem cultural inacessível em determinados contextos sociais.

Se realizada, portanto, como ação pedagógica consciente, como prática política engajada, tanto por parte do professor quando da comunidade escolar como um todo, a mediação pela voz pode ser responsável pela "abertura de um outro espaço, que rompe com a situação em que se encontra aquele que lê ou ouve um texto" (PETIT: 2009, 75). No caso do Brasil, espaço não só discursivo, literário e simbólico, mas, para muitos, cultural e econômico, tamanho é o peso da cultura escrita – e, consequentemente, do objeto livro – como marcador de fortes desigualdades sociais enfrentadas pelos que trabalham nas escolas públicas. A oralização pode, então, ser um dispositivo para um acesso mais democrático à literatura nacional, começando pelo espaço da sala de aula.

Por fim, ao tornar a recepção de um texto mais humana e democrática, professor e alunos confrontam-se, quase inevitavelmente, com a diferença e a alteridade, mesmo dentro do microcosmo que é uma sala de aula. Isso porque, para atingir o objetivo de construir uma interpretação coletiva, são necessárias negociações não só entre leitor e texto, mas entre os leitores que atuam em conjunto. No caso da leitura literária, em que as zonas de ambiguidade e polissemia são naturalmente solicitadas no trabalho de construção estética de discurso, é improvável e pouco desejável que se chegue a uma interpretação única e absoluta. Cada leitor encontrará, à sua maneira, um modo de preencher esses brancos, de acordo com suas referências culturais e, é claro, com os limites linguísticos definidos pelo texto. Nesse sentido, a escolha de lidar com um texto literário, respeitando suas especificidades e potencialidades, exige do professor trabalho

e pesquisa, pois sem conhecimento íntimo de texto e seu autor, há o risco de que as discussões em torno do objeto se tornam demasiadamente superficiais ou apoiem-se em uma verdade imposta sobre ele. Apenas com segurança desse saber, pode-se chegar a uma prática mediadora em que consiga de "intervir sem fechar sentidos" (BAJOUR: 2002, 27).

Até porque se não há real interesse na promoção de um debate sobre o texto, não há possibilidade de que ocorra um verdadeiro diálogo; e, sem o diálogo, a experiência de leitura compartilhada perde seu significado mais básico: o de lidar com outras maneiras de ver o mundo, por vezes antagônicas e radicalmente diferentes. Com isso, perde-se de vista o poder da leitura como instrumento de transformação do mundo e de si mesmo. Pois, tanto no texto literário quanto nas diferentes vozes de uma sala de aula, ao confrontar-se "com a diferença, e não com a semelhança, o sujeito tem a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir." (JOUVE: 2002, 131).

Ler em voz alta traz grandes benefícios para o leitor de literatura e deve ser uma prática construída coletivamente, ao largo de atitudes punitivas, como o foram as aulas de leitura no início do século XX. Aproximando leitor e texto, a prática de leitura de literatura poderá tomar o centro das aulas e tornar a experiência estética uma realidade no processo de educação literária.

2- Arte poética e construção da subjetividade na sala de aula

Dentre todos os funcionários das letras,
prezo pelos desempregados
e pelos autônomos.
(Felipe Andrade)

Em se tratando da utilização da prosa e poesia, talvez seja a poesia, de todos os gêneros literários, o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Os problemas relativos à utilização da poesia são inúmeros e diversos. O ensino fundamental apresenta problemas graves no trato com o poema, mas no ensino médio, os problemas ficam mais dramáticos, pois o ele aparece fragmentado ou justifica-se para atender a longos (e fatigantes) exercícios de interpretação. A crise da leitura de poesia não é interpretada como uma crise da escola ou do livro didático ou da formação inicial, mas sim como consequência de fatores que deslocam a responsabilidade ora para o professor ora para o leitor; isto é, o poema é alocado na categoria de hermetismo, que distancia o leitor. Acredita-se, ainda, que por obter uma formação específica em Letras,

o professor tem ao menos um conhecimento mínimo da nossa tradição poética, o que não passa de uma suposição, pois, aparentemente, um número considerável de professores de Português e Literatura revelam não ter muita intimidade no trato com o poético, e dificilmente se engajam na vivência da poesia com os seus alunos, ou seja, não se dão conta da necessidade de uma educação de sensibilidade poética, prezando sempre e aceitando passivamente o uso constante da prosa e negando as dificuldades que também eles possuem no trato poético.

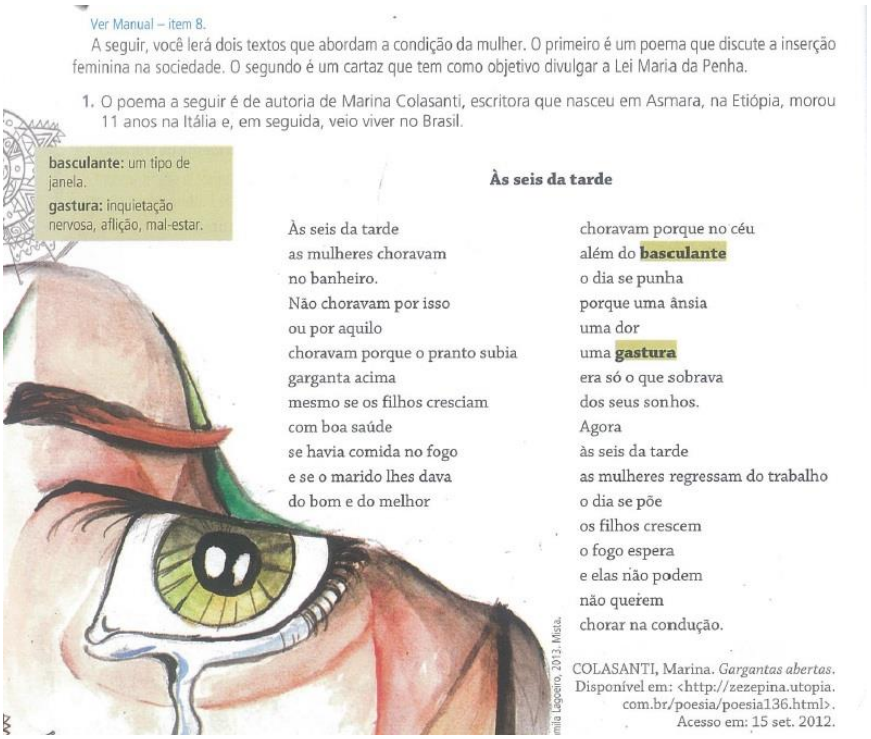
A universalidade histórica do ato de ler poesia provém do fato de que todo indivíduo está intrinsecamente capacitado a ela, partindo da análise por diferentes perspectivas dos códigos que ora estão isolados, ora dentro de um conjunto de outros códigos que potencializam a própria expansão dimensional. No entanto, quando utilizada na sala de aula, a falta de habilidade com o texto poético leva a uma sensação de instabilidade em que, estudante e professor, por meio de uma crença difusa quanto à invulnerabilidade textual, procuram formas de sustento que ora se restringem à fala autorizada do professor, ora se respaldam na voz da crítica canônica. Desse modo, tanto um como outro, dentro das limitações individuais e metodológicas, acreditam cumprir o devido papel de emissor e receptor frente ao que se deve ensinar e aprender. O aluno de coragem, por outro lado, que decide realizar o estreito caminho de leitura e confecção poética, que decide fazer-se o seu motor, vê claro que para ele esse mundo está encolhido, semeado de interdições, questionado apenas por quem está autorizado: linhas de força que se auto-alimentam e definem as arestas onde irá se organizar e se desenvolver o indivíduo sempre aluno.

Ler poesia, independente da faixa etária e de qualquer fator social, é um exercício de conhecimento de construção de si mesmo. Um movimento de introspecção que na fabulação permite experimentar um mundo atemporal e multiforme. É, antes de tudo, um ato político. E talvez surja aqui um problema: falar de poesia, tratar de poesia, ensinar a ler poesia não é de fato presenciar as últimas potências poéticas. Como quem ensina a segurança do cabo da espada sem nunca explicar o porquê de alguém preferir afiá-la. Por que então ler César Vallejo, Roberto Bolaño, Daniel Filipe, Sérgio Vaz, Angélica Freitas? O poema é a possibilidade de conferir a falha da função nomeadora que a linguagem desempenha, revelando um profundo desconforto que se sente quando se prova a desordem da máquina nomeadora, a ressignificação dos significados e a reorganização da língua não excludente. Esse direito à ambivalência, muitas vezes tido como produto da patologia da linguagem ou do discurso, é, antes, uma oposição a

estrutura segregadora que postula que a linguagem consiste em entidades discretas e distintas, que manipula probabilidades e torna alguns eventos mais possíveis que outros, ideia esta, que parte de uma visão utilitarista de uma cultura ocidental cartesiana, que permeia o livro didático.

Ao analisar dois livros voltados para o ensino médio, procuramos o máximo de especificidade quanto ao que seria apresentado, visto que quanto mais se debruça sobre este tipo de material, mais se percebe a presença de fatores também complexos e profundos que necessitam de uma ótica também cuidadosa, de mais tempo. Em virtude da vastidão de material a ser investigado, encontrado nos livros didáticos, a pesquisa teve que se fazer em etapas e, nessa primeira, o recorte se deu a partir de três aspectos: 1) escolha de um poema que aparecesse nos dois livros; 2) análise do enunciado das questões sobre o poema; 3) identificação das consequências da fragmentação do poema para figurar no material.

Nessa primeira fase, foram utilizados três poemas: dois do livro *Língua Portuguesa*, segundo volume, da editora Positivo; um da Coleção *Linguagem em movimento*, segundo volume, da editora FTD. É importante dizer que ambos os livros possuem um número vasto de poemas e que cada poema, obviamente, merece uma atenção especial. Então, para esse texto, selecionamos poemas que englobam no trato características comuns nos dois livros. O primeiro, intitulado *Às seis da tarde*, está no livro *Língua Portuguesa*, segundo volume, da editora Positivo:



Ver Manual – item 8.

A seguir, você lerá dois textos que abordam a condição da mulher. O primeiro é um poema que discute a inserção feminina na sociedade. O segundo é um cartaz que tem como objetivo divulgar a Lei Maria da Penha.

1. O poema a seguir é de autoria de Marina Colasanti, escritora que nasceu em Asmara, na Etiópia, morou 11 anos na Itália e, em seguida, veio viver no Brasil.

basculante: um tipo de janela.
gastura: inquietação nervosa, aflição, mal-estar.

Às seis da tarde

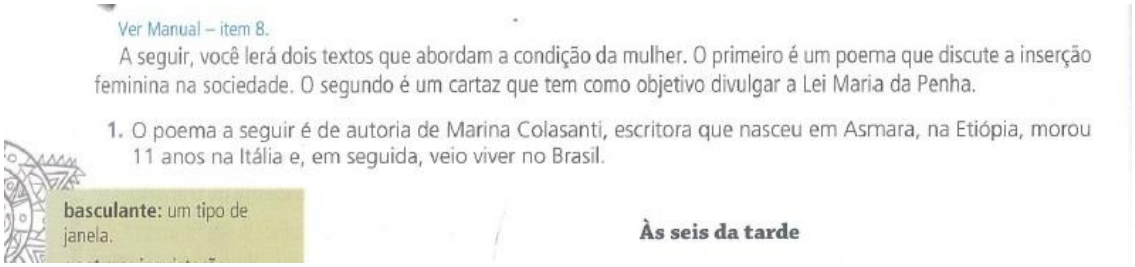
Às seis da tarde
as mulheres choravam
no banheiro.
Não choravam por isso
ou por aquilo
choravam porque o pranto subia
garganta acima
mesmo se os filhos cresciam
com boa saúde
se havia comida no fogo
e se o marido lhes dava
do bom e do melhor
choravam porque no céu
além do **basculante**
o dia se punha
porque uma ânsia
uma dor
uma **gastura**
era só o que sobrava
dos seus sonhos.
Agora
às seis da tarde
as mulheres regressam do trabalho
o dia se põe
os filhos crescem
o fogo espera
e elas não podem
não querem
chorar na condução.

COLASANTI, Marina. *Gargantas abertas*. Disponível em: <http://zezepina.utopia.com.br/poesia/poesia136.html>. Acesso em: 15 set. 2012.

Camila Lageiro, 2013. Mista.

i- MINCHILLO; TORRALVO, 2010, 34.

Merecem destaque nessa primeira imagem as informações apresentadas ado poema. O texto de Marina Colasanti comporá, junto com um cartaz, alguma discussão acerca do papel da mulher na sociedade. Ou seja, antes de ler o poema, o estudante é informado de um dos temas que o atravessam, lente segundo a qual deverá lê-lo. Outra informação a ser considerada é sobre o local de nascimento da autora, supondo já tratar o texto a partir do ponto de vista de uma cultura outra. À primeira vista, o enunciado tem como objetivo realizar uma exposição sumária de uma proposição que vem a ser explicada ou demonstrada.



Ver Manual – item 8.

A seguir, você lerá dois textos que abordam a condição da mulher. O primeiro é um poema que discute a inserção feminina na sociedade. O segundo é um cartaz que tem como objetivo divulgar a Lei Maria da Penha.

1. O poema a seguir é de autoria de Marina Colasanti, escritora que nasceu em Asmara, na Etiópia, morou 11 anos na Itália e, em seguida, veio viver no Brasil.

basculante: um tipo de janela.

Às seis da tarde

ii- Idem.

Quando se trata de um poema, o enunciado pode exercer um efeito contrário ao exercício da leitura, já que ele a compromete ao realizar previamente uma decifração da obra. Esse movimento reducionista a que a análise temática, principalmente antecipada, faz no poema, acaba excluindo parte da autonomia do aluno e eliminando uma das camadas do véu poético, que poderia ser gradualmente desvendado pela leitura. A mesma exposição ocorre no poema “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, apresentado no mesmo livro e também na Coleção *Linguagem em movimento*, segundo volume, da editora FTD:

5. O trecho a seguir faz parte do poema épico *I-Juca Pirama*, que, em tupi, significa "aquele que vai morrer". Nele, um guerreiro tupi argumenta com seus inimigos timbiras para convencê-los a deixá-lo partir. Leia-o com atenção para responder ao que se pede.

IV

Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi:
Sou filho das selvas,
Nas selvas cresci:
Guerreiros, descendo
Da tribo Tupi.

Da tribo pujante,
Que agora anda errante
Por fado inconstante,
Guerreiros, nasci:
Sou bravo, sou forte,
Sou filho do Norte;
Meu canto de morte,
Guerreiros, ouvi.

Servindo a senhores,
Que vinham traidores,
Com mostras de paz.

Aos golpes do imigo,
Meu último amigo,
Sem lar, sem abrigo
Caiu junto a mi!
Com plácido rosto,
Sereno e composto,
O acerbo desgosto
Comigo sofri.

Meu pai a meu lado
Já cego e quebrado,

iii- MINCHILLO; TORRALVO, 2010, 86

Estes versos apresentam os preparativos do ritual antropofágico, comum em algumas tribos brasileiras. Nesse rito festivo, os índios se enfeitam com adereços especiais, dançam ritmos guerreiros e brindam com cauim à vitória e ao inimigo, que será morto e devorado.

Tupinambás com pilão, arco e ornamento de penas.

[...] Em fundos vasos d'alvacenta argila
Ferve o cauim;
Enchem-se as copas, o prazer começa,
Reina o festim.

O prisioneiro, cuja morte anseiam,
Sentado está,
O prisioneiro, que outro sol no ocaso
Jamais verá!

A dura corda, que lhe enlaça o colo,
Mostra-lhe o fim
Da vida escura, que será mais breve
Do que o festim!

Contudo os olhos d'ignóbil pranto
Secos estão;
Mudos os lábios não descerram queixas
Do coração.

Mas um martírio, que encobrir não pode,
Em rugas faz
A mentirosa placidez do rosto
Na fronte audaz!

Que tens, guerreiro? Que temor te assalta
No passo horrendo?
Honra das tabas que nascer te viram,
Folga morrendo.

Folga morrendo; porque além dos Andes
Revive o forte,
Que soube ufano contrastar os medos
Da fria morte. [...]

Obras poéticas de A. Gonçalves Dias. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944, p. 20.

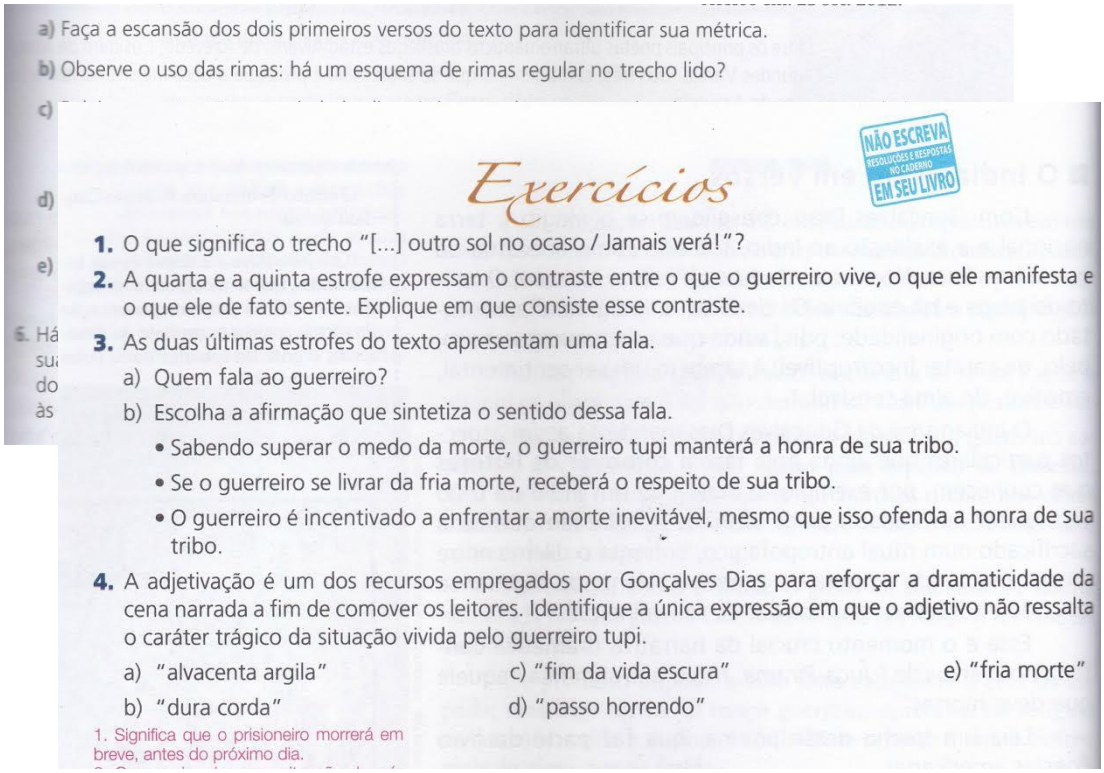
Carlos Julião. Século XVIII

alvacenta esbranquiçada
cauim aguardente que se prepara com a fermentação de algum ingrediente como mandioca, caju ou milho
ocaso pôr do sol
ignóbil indigno, repugnante
placidez tranquilidade
ufano com orgulho

iv- MARTIN; HERNANDES, 2013, 27

A ambiguidade do livro didático parece estar no esforço ainda predominante de tratar de literatura por meio de poemas fragmentados, cujas questões formuladas ao final de cada capítulo reiteram a configuração de um programa de interpretações estruturalistas. Neste caso, ocorre o exilamento do leitor por exclusão de interpretação e o consequente autoritarismo da vos da crítica especializada, repetida pelo professor nas respostas previstas no manual direcionado a ele, como pode ser observado nos dois exemplos de exercícios sobre o referido poema:

v-



a) Faça a escansão dos dois primeiros versos do texto para identificar sua métrica.

b) Observe o uso das rimas: há um esquema de rimas regular no trecho lido?

c)

d)

e)

6. Há
su
do
às

NÃO ESCREVA RESOLUÇÕES E RESPOSTAS NO CADERNO EM SEU LIVRO

Exercícios

1. O que significa o trecho "[...] outro sol no ocaso / Jamais verá!"?

2. A quarta e a quinta estrofe expressam o contraste entre o que o guerreiro vive, o que ele manifesta e o que ele de fato sente. Explique em que consiste esse contraste.

3. As duas últimas estrofes do texto apresentam uma fala.

a) Quem fala ao guerreiro?

b) Escolha a afirmação que sintetiza o sentido dessa fala.

- Sabendo superar o medo da morte, o guerreiro tupi manterá a honra de sua tribo.
- Se o guerreiro se livrar da fria morte, receberá o respeito de sua tribo.
- O guerreiro é incentivado a enfrentar a morte inevitável, mesmo que isso ofenda a honra de sua tribo.

4. A adjetivação é um dos recursos empregados por Gonçalves Dias para reforçar a dramaticidade da cena narrada a fim de comover os leitores. Identifique a única expressão em que o adjetivo não ressalta o caráter trágico da situação vivida pelo guerreiro tupi.

a) "alvacenta argila"
b) "dura corda"
c) "fim da vida escura"
d) "passo horrendo"
e) "fria morte"

1. Significa que o prisioneiro morrerá em breve, antes do próximo dia.

MINCHILLO; TORRALVO, 2010, 86

vi- MARTIN; HERNANDES, 2013, 27

Muito tem sido tratado da discrepância entre autonomia criativa do professor e as possibilidades de elaboração de um livro didático, por vezes ferramenta essencial em realidades em que recursos de reprodução de material didático inexistem. Sobre este ponto, reitera Zilberman:

> Propondo-se como autossuficiente, [o livro didático] simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem diálogo que mantém com seu destinatário. E, enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressão de classes e setores que exercem a dominação social e política. Ou quando a interpretação se imobiliza em respostas fechadas, de escolha simples. (ZILBERMAN: 1991, 21)

As questões levantadas no livro didático parecem excluir não apenas parte do universo expressivo e subjetivo do poema, mas também os aspectos verificáveis que legitimam a articulação no nosso tempo, como se o corpo poético flutuasse em um líquido homogêneo onde estão diluídos fragmentos de diversos contextos histórico-culturais, estes essenciais para o estudo aprofundado da literatura. Parece interessante pensar nos motivos que levam à escolha do fragmento de um poema, visto que dentro de um contexto histórico, aquele fragmento longe da sua totalidade, ficará naturalmente destoado. Essa tentativa de focalizar simultaneamente os estudos de língua e literatura, numa proposta superficial, parece gerar uma estrutura de estratificação, por vezes sucateada, onde a literatura atua como simples suporte referencial da língua — que, por sinal, servirá também de suporte para outras matérias de valor mais tecnicista.

A poesia e a arte em geral estão aparentemente inseridas num contexto de atividades lúdicas e prazerosas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho. O poema, ainda mais quando fragmentado, pode facilmente fazer parte de um processo civilizatório. É possível perguntar em que medida a sociedade, com sua organização ríspida e seu sistema estanque, sufoca a potência criadora e emancipatória dos alunos e em que medida a escola participa desse processo, em vez de abrir espaço para o desenvolvimento da potência criativa dos seus estudantes. Não se trata, portanto, de que a escola assuma um papel de "fábrica de poetas", mas que ofereça ao seu público experiências poéticas que o permitam abrir o canal da sensibilidade para sentir a poesia e apreciar o texto literário. Linguagem, experiência e realidade são componentes intimamente interligados, é através de sensibilidade estética e capacidade de fabulação que se estabelece uma ponte entre a criança e o mundo,e, a partir de inúmeras formas de comunicação, ela exerce outros papéis formadores na ampliação do desenvolvimento da linguagem, em que a poética é uma veia muito forte.

Numa escola cuja organização é selada pelo utilitarismo, cada aluno aprende que não pode perder seu tempo, nem tomar o tempo dos seus professores. Tanto a leitura, quanto a confecção da poesia fazem parte de uma área considerada bela, mas de uma

beleza reservada aos já talentosos a priori e, portanto, atividade "não lucrativa". Por um lado, conteúdo de pequenas cartas de amor, desabafos adolescentes e jogos de rima. Por outro, restrita aos intelectuais que estão habilitados ao seu uso. Privar o aluno do direito de fabulação é, em parte, desumanizá-lo, torná-lo ineficiente no processo de construção de sua autonomia, um espaço vazio que futuramente será preenchido por necessidades formuladas como prioritárias. É possível ter poesia numa música, escultura, maquete, um quadro de Jean Michel Basquiat. A chave que serve para a poesia pode não ser a chave que serve para o poema. A poesia, nesse sentido, parece democrática. O poema não.

Considerações finais

Em realidade de alarmantes índices de desigualdade social, a educação literária fica a encargo, quase prioritariamente, da instituição escolar. Reconhecer-se como formadora de leitores literários é um princípio que exige esforços do projeto político pedagógico da escola, da formação de seu corpo docente e da reivindicação de políticas públicas que amparem a estrutura escolar.

O encontro entre o texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação dos sentidos, o ato da leitura, propiciando nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que é também ouvinte, a experiência mais concreta do fenômeno estético. Uma das grandes perdas das aulas *sobre* a literatura é a subtração dessa experiência. A concretização do fenômeno estético por meio desse encontro com a recepção, levada à potência de construção coletiva dos sentidos do texto, aproxima o leitor comum do desejo de vivenciar a experiência. A leitura solitária – necessária à formação do leitor – beneficia-se em muito dessa prática, na medida em que esta aproxima o leitor do objeto. Na medida em que o texto é materializado pela voz, a escuta aciona a atenção e a concentração, tão caras quanto raras entre os leitores mais jovens.

Em relação à poesia, ela está e sempre esteve intrinsecamente ligada a uma ideia de liberdade, por isso pode ultrapassar os muros do tempo, dos territórios herméticos, da instituição calcificada. A poesia, inclusive, pode ser o próprio muro e a quebra dele. A questão não é o material que se utiliza, mas para que servirá essa fronteira, ou melhor, para que não servirá nunca essa fronteira. É por esta via que a poesia estabelece uma prática privilegiada de liberdade e de aprofundamento das relações sociais. Negar acesso ao poético pode ser um sintoma de um desconforto do docente, sabemos. Só não

precisa ser legitimado. Com ou sem autorização de uma crítica canônica, é preciso ler poesia. E ao professor caberá entender-se como também participante dessa aventura, de que fala Candido: "nossa principal missão é *viver* a aventura do pensamento junto com os alunos". (CANDIDO: 2002, 314).

Referências Bibliográficas

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas***.** Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Ed. Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, Antonio. "Discurso de paraninfo". In.: *Textos de intervenção.* São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. Todo livro publicado hoje é um pós-incunábulo. In:_____. *Não contem com o fim do livro*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010. p.99

JOUVE, Vincent. *A leitura***.** Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

MARTIN, Vima Lia. HERNANDES, Roberta. *Língua Portuguesa*. v 2. Ensino Médio. Curitiba: Editora Positivo, 2013.

MINCHILLO, Carlos Alberto Cortez. TORRALVO, Izeti Fragata. *Linguagem em Movimento*. v 2. São Paulo: FTD, 2010.

PETIT, Michèle. *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 21.