



CYNTHIA AGRA DE BRITO NEVES

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: OS GÊNEROS
POÉTICOS EM *TRAVESSIA* NO BRASIL E NA FRANÇA**

**CAMPINAS,
2014**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

CYNTHIA AGRA DE BRITO NEVES

**A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: OS GÊNEROS POÉTICOS EM
TRAVESSIA NO BRASIL E NA FRANÇA**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Doutora em Linguística Aplicada,
na área de Língua Materna.**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras
Orientador estrangeiro: Prof. Dr. Jean-François Massol**

**CAMPINAS,
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

Neves, Cynthia Agra de Brito, 1972-
N414L A literatura no ensino médio : os gêneros poéticos em *travessia* no Brasil e na França / Cynthia Agra de Brito Neves. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Maria Viviane do Amaral Veras.
Coorientador: Jean-François Massol.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Gêneros literários - Poesia. 3. Baccalauréat (França). 4. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). I. Veras, Viviane, 1950-. II. Massol, Jean-François. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Les genres poétiques : un parallèle entre le Brésil et la France.

Palavras-chave em inglês:

Literature - Study and teaching

Literary form - Poetry

Baccalaureat (France)

National High School Exam (Brazil)

Área de concentração: Língua Materna

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Maria Viviane do Amaral Veras [Orientador]

Nathalie Brillant Rannou

Ana Elvira Luciano Gebara

Raquel Salek Fiad

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Data de defesa: 14-04-2014

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

A comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 14 de abril de 2014, considerou a candidata CYNTHIA AGRA DE BRITO NEVES aprovada.

1. Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras

Viviane Veras

2. Profa. Dra. Nathalie Brillant Rannou

Nathalie Brillant Rannou

3. Profa. Dra. Ana Elvira Luciano Gebara

Ana Elvira Luciano Gebara

4. Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Raquel Salek Fiad

5. Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça

RESUMO

Esta tese, inserida na área da Linguística Aplicada, em especial, em Linguagens e Educação Linguística, procura discutir historicamente *o ser ou não ser* gêneros literários e poéticos como gêneros discursivos/textuais, traçando uma discussão teórica com Bakhtin (1990, 2003), Bosi (2000), Combe (1992), Eagleton (1997, 2012), Genette *et al* (1986), Macé (2004), Marchuschi (2008), Nancy (2004), Schaeffer (1989), Siscar (2010), Soares (2001) e Tezza (2006). Em seguida, a pesquisa assume a perspectiva de uma LA *transdisciplinar* de acordo com Cavalcanti (1998), Celani (1998), Fabrício (2006), Kleiman (1998), Rajagopalan (2006), Rojo (2006) e Signorini (1998), bem como *indisciplinar* (Moita Lopes, 1998, 2006) e *transgressiva* (Pennycook, 2006), com o objetivo de buscar raízes e vínculos transversais com a França, heranças e influências da pedagogia francesa na formação do nosso ensino secundário, sobretudo no século XIX, quando o Colégio Pedro II, a escola modelo, era referência nacional e importava seu currículo dos *lycées* franceses (Razzini, 2000). Além do Colégio Imperial, fazem parte desse legado também as Congregações Maristas, os Liceus e a Escola Normal. A partir de então, a tese investiga o ensino de Literatura na contemporaneidade, destacando a presença dos gêneros poéticos em *currículos* e *avaliações* oficiais estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil. Nessa etapa da pesquisa, reivindicamos o lugar dos gêneros literários e poéticos nos documentos oficiais que regem o ensino médio nacional. Contrastamos também *as avaliações* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do *Baccalauréat (bac)* francês, sempre atentando para o tipo de formação (*competências e habilidades de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*) que se almeja dos alunos nessa faixa de escolaridade. Como etapa final, a pesquisa de campo, em consonância com a metodologia de geração de registros e análise crítica dos dados (Moita Lopes, 1994), uma *pesquisa qualitativa, subjetivista e interpretativista*, de *cunho etnográfico* (Kleiman, 1998), a partir da observação de um total de 90 horas de aulas de Língua Materna, no Brasil e na França, fazendo-se *uso da triangulação*: i) o *diário de classe* e o *journal de bord*; ii) o *questionário dos professores*; iii) as *avaliações orais e escritas*. Na análise do *corpus* selecionado, atentou-se para *currículos* e *avaliações* do Ensino Médio em contraste no Brasil e na França, isto é, observou-se como o ENEM e o *bac* são trabalhados com os alunos cá e lá; como se realiza o ensino/aprendizagem – seja através da leitura em voz alta ou da escrita – dos gêneros poéticos em sala de aula. Constatou-se que, por detrás dos muros dos *lycées* franceses e das escolas brasileiras, há muito mais semelhanças nas práticas pedagógicas que diferenças. Tanto cá quanto lá, os alunos procuram burlar os formalismos poético e institucional ao se interessarem pela pessoa do poeta, ao soltarem a voz no *rap* de protesto, ao interpretarem Rimbaud à sua maneira, ao escreverem poesias com palavras vulgares, ao se deixarem tocar pelo discurso poético: ao (se) ler, (se) dizer, (se) escrever, o aluno-leitor de poesias se coloca no mundo.

Palavras-chave: ensino de literatura; gêneros poéticos; bac e ENEM.

ABSTRACT

Situated in the field of Applied Linguistics, particularly in the area of concentration Languages and Linguistic Education, this thesis aims at discussing, with regard to history and the shadowing of the Shakespearean wandering “to be or not to be”, whether literary and poetic genres *are or are not* discursive/textual genres. In order to do so, a theoretical discussion will be drawn regarding Bakhtin (1990, 2003), Bosi (2000), Combe (1992), Eagleton (1997, 2012), Genette *et al* (1986), Macé (2004), Marchuschi (2008), Nancy (2004), Schaeffer (1989), Siscar (2010), Smith (2001), and Tezza (2006). Assuming the perspective of an Applied Linguistics that is transdisciplinary (Cavalcanti, 1998; Celani, 1998; Fabrizio, 2006; Kleiman, 1998; Rajagopalan, 2006; Rojo, 2006; Signorini, 1998), interdisciplinary (Moita Lopes, 1998, 2006), and transgressive (Pennycook, 2006), the research will seek roots in and cross bonds with France by investigating the influences and heritages of French pedagogy in Brazilian secondary education, especially in the nineteenth century, when the model school Colégio Pedro II was a national reference and imported its *curricula* from French *lycées* (Razzini, 2000). Besides the Colégio Imperial, the Congregações Maristas, the Liceus and the Escola Normal also belong to such legacy. Considering it, the thesis investigates Literature teaching in contemporaneity, seeking both to highlight the presence of poetic genres in *curricula* and official *assessments* established by the Ministry of Education of Brazil, and to question and claim the place of literary and poetic genres in official documents that rule the national high school. Also, it contrasts the *assessments* of Brazil’s National High School Exam (ENEM) and France’s *Baccalauréat* (*bac*), always attentive to the type of training (*skills* and *abilities* of *Languages, Codes and its Technologies*) that students are expected to have in this level of schooling. As a final step, and aligned with a methodology of generating records and critical data analysis (Moita Lopes, 1994), a *qualitative, subjectivist* and *interpretivist* ethnographic-orientated field research (Kleiman, 1998) is conducted. The observation of a total of 90 hours of lessons of Mother Tongue, both in Brazil and in France, was carried out using the triangulation technique: i) class record book and *journal de bord*; ii) teachers’ questionnaire; iii) oral and written assessments. The analysis of selected corpora took into consideration the *curricula* and assessments of high school comparing Brazil and France, that is, how the contents of ENEM and *bac* are worked with students of both countries; how poetic genres’ teaching/learning process is performed in the classroom - whether through reading aloud or writing. Study results show that, behind the walls of French *lycées* and Brazilian schools, there are far more similarities than differences in regarding the teaching practices. In both nations, students try to detour themselves from poetic and institutional formalities becoming interested in the poet’s selfhood, expressing themselves in protest *rap*, interpreting Rimbaud in their own way, writing poetry with vulgar words, letting themselves be touched by poetic discourse: by reading (themselves), saying (themselves) and writing (themselves), student-readers of poetry place themselves in the world.

Keywords: literature teaching; poetic genres; *bac* and ENEM.

RÉSUMÉ

Cette thèse s'inscrit dans le domaine de la Linguistique Appliquée, et plus particulièrement en Langages et Education Linguistique, et cherche à discuter de façon historique l'*être ou ne pas être* des genres littéraires et poétiques en tant que genres discursifs/textuels, traçant une discussion théorique avec Bakhtine (1990, 2003), Bosi (2000), Combe (1992), Eagleton (1997, 2012), Genette *et al* (1986), Macé (2004), Marchuschi (2008), Nancy (2004), Schaeffer (1989), Siscar (2010), Soares (2001) et Tezza (2006). Ce travail suit la perspective d'une Linguistique Appliquée transdisciplinaire selon Cavalcanti (1998), Celani (1998), Fabrício (2006), Kleiman (1998), Rajagopalan (2006), Rojo (2006) et Signorini (1998), ainsi qu'*indisciplinaire* (Moita Lopes, 1998, 2006) et *transgressive* (Pennycook, 2006), et a pour objectif de rechercher les racines et liens transversaux entre le Brésil et la France, héritages et influences de la pédagogie française dans la formation de l'enseignement brésilien au lycée, notamment au XIX^{ème} siècle lorsque le Colégio Pedro II, école modèle, était la référence nationale et importait son programme des lycées français (Razzini, 2000). Outre le Colégio Imperial, les Congrégations Maristes, les Lycées et l'École Normale font également partie de cet héritage. A partir de là, cette thèse étudie l'enseignement de la Littérature dans la contemporanéité et met en relief la présence des genres poétiques dans les *programmes* et *évaluations* officiels établis par le Ministère de l'Education brésilien. Durant cette étape de notre recherche, nous revendiquons la place des genres littéraires et poétiques dans les documents officiels qui régissent l'enseignement en lycée au Brésil. Nous contrastons également les *évaluations* de l'Examen National d'Enseignement Moyen (ENEM) brésilien et celles du Baccalauréat, observant toujours le type de formation (*compétences* et *capacités* en *Langages, Codes et leurs Technologies*) attendue chez les élèves à ce stade de leur scolarité. L'étape finale est l'étude sur le terrain, en consonance avec la méthodologie de création de registres et l'analyse critique des données (Moita Lopes, 1994). Il s'agit d'une *recherche qualitative, subjectiviste et interprétativiste d'ordre ethnographique* (Kleiman, 1998), à partir de l'observation d'un total de 90 heures de classe de Langue Maternelle au Brésil et en France, faisant *usage de la triangulation* : i) le *journal de classe* et le *journal de bord* ; ii) le *questionnaire des professeurs* ; iii) les *évaluations orales* et *écrites*. Dans l'analyse du corpus sélectionné, nous avons observé et contrasté les *programmes* et *évaluations* de lycée au Brésil et en France, c'est-à-dire que nous avons observé les façons dont l'ENEM et le bac sont travaillés avec les élèves d'un pays et de l'autre ; comment se réalise l'enseignement/apprentissage – soit à travers la lecture à voix haute ou l'écriture – des genres poétiques en salle de classe. Nous avons constaté que, derrière les murs des lycées français et des écoles brésiliennes, il y a beaucoup plus de similarités que de différences dans les pratiques pédagogiques. Dans un pays comme dans l'autre, les élèves cherchent à transgresser les formalismes poétique et institutionnel en s'intéressant à la personne du poète, en faisant entendre leur voix à travers un rap de protestation, en interprétant Rimbaud à leur manière, en écrivant des poésies avec des mots vulgaires, en se laissant toucher par le discours poétique : en (se) lisant, (se) disant, (s')écrivant, l'élève-lecteur de poésies se place dans le monde.

Mots-clés : enseignement de littérature; genres poétiques; bac et ENEM.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
 I. POESIAS: <i>SER OU NÃO SER</i> GÊNEROS DISCURSIVOS?	39
1.1 Um passeio histórico pelos gêneros.....	39
1.2 A revolução da literatura romântica na teoria dos gêneros.....	47
1.3 A hegemonia do gênero romance nos séculos XVIII e XIX	51
1.4 A teoria dos gêneros chega ao século XX “sã e salva”.	57
1.5 O “reinado” de Bakhtin na questão dos gêneros.....	63
1.6 Gênero poético X gênero do romance – desmi(s)tificando Bakhtin.....	65
1.7 O século XXI à procura de um gênero, de gêneros, de nenhum gênero.....	72
 II. EM BUSCA DE RAÍZES E VÍNCULOS TRANSVERSAIS: A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA FRANCESA EM NOSSA EDUCAÇÃO.....	81
2.1 Metatese: Por uma Linguística Aplicada <i>Transdisciplinar</i> , <i>INdisciplinar</i> e <i>Transgressiva</i>	81
2.2 <i>Transdisciplinaridade</i> , <i>Traverses</i> 19-21, <i>travessia</i> Brasil e França	87
2.3 A formação das escolas brasileiras no período colonial: os jesuítas invadiram nossas praias	91
2.4 O Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas do ensino: uma brecha para os iluministas franceses	96
2.5 Colégio Pedro II - o currículo francês do colégio modelo do Império à República.	100
2.6 A Congregação Marista no Brasil: colégios de origem francesa em nosso ensino secundário	117
2.7 O Liceu e a Escola Normal procuram o seu lugar ao sol - e acham!.....	121
 III: DO <i>TRIVIUM</i> AOS PCNs ATUAIS: QUAL O LUGAR DOS GÊNEROS LITERÁRIOS E POÉTICOS?.....	129
3. 1 Em exercício de uma LA transdisciplinar situada	129
3.2 O papel da escola no <i>desensino</i> dos gêneros literários e poéticos	135
3.3 O que dizem os PCNs e as Orientações Curriculares sobre o ensino dos gêneros literários	144

3.4 BAC e ENEM: mais uma herança francesa na educação nacional?.....	157
3.4.1 O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).....	159
3.4.2 O <i>Baccalauréat</i> (<i>bac</i>).....	167
IV. OS GÊNEROS POÉTICOS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO CONTRASTIVO ENTRE BRASIL E FRANÇA	173
4.1 Metodologia.....	174
4.2 Os primeiros contatos para ter acesso aos <i>lycées</i> de Grenoble, na França	177
4.3 O percurso percorrido pelas escolas da rede particular de ensino de Campinas e Indaiatuba (SP), no Brasil.....	181
4.3.1 Ensino público X Ensino privado: diferenças ideológicas	183
4.4 Da escola privada à escola pública de Campinas (SP): outra travessia.....	186
4.4.1 Encontros e desencontros	187
4.4.2 Críticas e Desabafos	187
4.4.3 O ensino médio noturno: outro desafio	190
4.4.4 Desistência e insistência: <i>pr'a o céu eu vou nem que seja a porrete!</i>	192
4. 5 Análise do <i>corpus</i> selecionado	193
4.5.1 Como as poesias (sobre)vivem entre os muros da escola: as análises formais e a busca pelas figuras de estilo	193
4.5.2 O interesse dos alunos pela pessoa do autor	199
4.5.3 O fantasma do <i>bac</i> , do vestibular e do ENEM	202
4.5.4 A leitura em voz alta e o <i>rap</i> do R.....	204
4.5.5 O lugar “marginal” da escrita poética na sala de aula	209
4.5.6 A leitura irreverente e criativa de Ch.....	212
4.5.7 Ler Jaccottet de maneira subjetiva no <i>lycée</i>	217
<i>AQUI A ESTÓRIA ACABA.</i>	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	227
APÊNDICES	237

Ao meu pai, geólogo-poeta, que incorpora tão bem o paradoxo na vida pessoal.

À minha mãe, poetisa dos superlativos, pela locução adjetiva “extra-fora-de-série” na sua apreciação desta tese.

AGRADECIMENTOS

- A Benjamim Bley (pai), Berenice (mãe), Eduardo e Marília (irmãos), Patrícia e Geraldo (cunhados), Felipe, Andressa e Rafael (sobrinhos), minha família eternamente.
- À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Viviane Veras, pela parceria, amizade, cumplicidade e profissionalismo que demonstrou ter comigo ao longo de todo o doutorado;
- Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Jean François Massol e à Prof^a. Dr^a. Nathalie Brillant Rannou, por terem me acolhido carinhosamente em território francês e por terem possibilitado minha inserção no grupo de estudos CEDILIT (*Centre de Recherche en Didactique de la Littérature*);
- Às professoras francesas Sarah Blancard e Valérie Gardey e aos professores brasileiros, Fernando Morato, Luciana Zaffalon, Saulo Pessato e Tânia Pereira, por terem permitido minha presença em suas aulas de Língua Materna;
- Ao Pedro Lopes de Souza, por me fazer rir nos momentos mais tensos da tese;
- À Maria Ivone da Silva, por cuidar de todos nós e por me servir café (o “neguinho”) durante toda a escrita da tese;
- À Adeline Jalabert, a amiga francesa mais brasileira que conheço, pelas inúmeras traduções francês-português-francês desta tese;
- Ao Cláudio Platero, coordenador da Secretaria de Pós-Graduação, pela paciência e pela ajuda imprescindível para que esta co-tutela se tornasse possível;
- À Cristiane e Lionel, Laura e Tito, Patrícia e Luís, Júlia e Eduardo, Beatriz e César; Joelma e Péricles, Lívia e Daniel, Charles Benigno, Alexandre Rodrigues e Hyanne Trigueiro (*in memoriam*) – minha família brasileira em Grenoble.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema <i>O ovo</i> , Símias de Rodes.....	39
Figura 2 - Poema <i>A gravata</i> , Apollinaire	72
Figura 1: Visão <i>multi/ pluri/interdisciplinar</i> (integração)	85
Figura 4 - Visão <i>transdisciplinar</i> de uma situação de pesquisa	83
Figura 5 - Poema <i>Liberdade interdita</i> , José Paulo Paes.....	145
Figura 6 - Dados oficiais do INEP/MEC sobre o ENEM 2013.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo do relatório de 1870, feito pelo então ministro Conselheiro Paulino José Soares de Souza (adaptada)	104
Tabela 2 - Quadro do número de aulas semanais do ensino secundário do Colégio Pedro II. (o - indica que não havia aula daquela disciplina e o ? indica o não registro de Razzini, 2000)	108
Tabela 2 - Livros adotados pelo <i>Colégio Pedro II</i> (RAZZINI, 2000; VECHIA, 2003; LORENZ, 2003)	110
Tabela 4 - Pontos positivos e negativos da adoção da História da Literatura no ensino, conforme adaptação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2006.....	156
Tabela 5 - As intervenções do Estado no Ensino Médio a partir da década de 1990	159
Tabela 6 - Matriz de Referência do ENEM - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ..	164
Tabela 7 - Número de alunos que obtiveram o <i>bac</i> de 2003 a 2011	170
Tabela 8 - Porcentagem de alunos que conquistaram o <i>bac</i> de 1880 a 2011	170

INTRODUÇÃO

*Há muitas maneiras sérias de não dizer nada,
mas só a poesia é verdadeira.*
Manoel de Barros¹.

É consenso hoje em dia entre os educadores, em especial entre os professores de Língua Portuguesa, a necessidade de discutir a dificuldade dos alunos com relação a leitura e a escrita em sala de aula. Ler e interpretar textos, refletir criticamente e, ainda, escrever sobre alguma temática proposta obedecendo a determinado gênero discursivo/textual, tem sido tarefa árdua para os alunos atualmente. Quando se trata de leitura e interpretação de textos de gêneros literários, sobretudo os poéticos, então a dificuldade parece aumentar.

Na escola, os materiais didáticos (livros e apostilas) utilizados, em grande parte, tentam propor exercícios que trabalhem com leitura e interpretação de diversos gêneros discursivos/textuais – dentre eles, o gênero poético –, uma vez que procuram seguir as instruções dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) no tocante ao ensino da Língua Materna, bem como atender às exigências das avaliações do governo acerca do ensino – como é o caso da Prova Brasil, do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

Este último – avaliação que mais me interessa por se reportar ao Ensino Médio, foco desta tese – pretende avaliar as *competências e habilidades*² de leitura e interpretação de textos por meio de provas de múltipla escolha, e a escrita, por meio da produção de um texto dissertativo-argumentativo. A prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a qual envolve questões de Língua e Literatura de língua portuguesa, contemplou sempre,

¹ BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013, p. 319.

² As *competências e habilidades* são definidas pela *Matriz de Referência ENEM* divulgada pelo Ministério da Educação, disponível em: <<http://www.ceps.ufpa.br/daves/PS%202014/matriz%20enem-2013.pdf>>

desde sua reformulação em 2009, habilidades de leitura e interpretação de textos do gênero poético.

Muitos vestibulares de instituições estaduais e nacionais de renome como UNICAMP, FUVEST, VUNESP e Universidades Federais foram pioneiros nessa iniciativa – em parte, eficaz – de elaborar em seus exames seletivos questões que envolvem a leitura e a interpretação de textos de diferentes gêneros, sem, contudo, menosprezar o gênero poético. Pode-se dizer, em comum acordo com Clécio Bunzen (2004), Roxane Rojo (2005) e Luiz Antônio Marcuschi (2008), que essa abordagem de ensino baseada nas teorias de gênero se tornou moda no Brasil.

A fim de atender às exigências do MEC (Ministério da Educação) e dos vestibulares – o que não invalida as críticas que possamos fazer a essas avaliações – é que as instituições escolares (tanto públicas quanto particulares) têm optado por ensinar Língua Materna trabalhando em sala de aula com diversos tipos de linguagem e diferentes gêneros do discurso, tais como: textos jornalísticos, histórias em quadrinhos (HQs), tiras humorísticas e charges, anúncios de propagandas e publicidades, letras de músicas, vídeos entre outros, buscando, enfim, aproximar-se da realidade de mundo na qual os alunos do século XXI estão inseridos. O letramento é multimodal, para usar o termo também da moda.

Aquele tipo de leitura que tem como objeto concreto “o livro escrito” e o lugar para a sua prática a “biblioteca silenciosa”, leitura que deve ser feita individualmente, parece não ser mais condizente com o mundo de leitura para o qual os alunos contemporâneos estão atentos: uma leitura rápida, dinâmica, veloz, até mesmo impressionística – uma escrita diluída, dissipada em jornais, revistas, cinemas e, principalmente, na internet, que nos possibilita, por meio da tela de um computador, a leitura de textos do discurso eletrônico, os quais circulam na mídia virtual (hipertextos, e-mails, blogs, chats, sites, homepages etc.). Como bem observou Roger Chartier (1994), passamos por um momento de “revolução da leitura”, pois hoje

A revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura. Ler sobre uma tela não é ler um códex. Se abre 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. (p.100-101).

Dentro desse contexto, acrescenta Chartier (1994, p.103), o leitor “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”.

Hoje em dia, as instituições públicas e privadas preocupadas com o ensino deparam-se com um paradoxo: por um lado, a necessidade de modernização da escola é indiscutível, ela deve e precisa atender a esse público exigente e bastante heterogêneo que são, de fato, os alunos do século XXI; por outro lado, e dentro desse contexto, o ensino da nossa Língua e Literatura não pode, nem deve – como algumas vezes tem sido feito – marginalizar o livro como “objeto de leitura”, nem o espaço físico da biblioteca em favor do virtual, tampouco diminuir a importância dos gêneros literários, sobretudo os poéticos – nem suprimi-los, nem abandoná-los, em favor dos demais gêneros do discurso.

Portanto, defendendo aqui, o resgate do ensino de poesias – sempre no plural, para levar em conta a plurissignificação desse gênero literário – em sala de aula. Afinal, “(...) a palavra poética funda os povos. Sem épica não há sociedade possível, porque não existe sociedade sem heróis em que reconhecer-se” (OCTÁVIO PAZ, 2009, p.68). Dando a palavra a quem de direito, ao poeta, fico com Manoel de Barros (2010, p. 47) em suas *memórias inventadas*:

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar. (...)

Em favor do ensino dos gêneros literários e poéticos na escola, endosso Antonio Candido (1995), quando considera, em seu famoso texto “O direito à literatura”, o acesso à literatura mais que um dever educacional, 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). A literatura é considerada pelo autor um “bem incompressível”, entenda-se, indispensável à nossa sobrevivência, imprescindível para a existência humana. 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.

Em comum acordo com o mestre Candido (1995), considerando mais pontualmente o livro didático, posiciona-se também Silvana Serrani (2005). Segundo a autora, o ensino de Língua não deve se preocupar apenas com os usos funcionais, numa perspectiva comunicativista ou utilitarista da linguagem que, centrada nas temáticas do cotidiano, valem-se de recursos e textos tirados da mídia (jornais e revistas), ou de outros discursos não literários, como se fossem os únicos importantes na formação linguística e educacional. A autora contraria a virada utilitarista e sua proposta

é a de incluir cada vez mais textos literários nas aulas de língua, com um trabalho discursivo-contrastivo intra e interlinguístico, em que as diversas práticas verbais (leitura, escrita, produção oral, escuta e, quando couber, tradução) estejam inter-relacionadas. (SERRANI, 2005, p. 47).

Para a autora, os textos literários são especialmente valiosos para esse fim, uma vez que despertam prazer e propiciam concentração; são textos pedagogicamente ricos, sobretudo os de gêneros poéticos, desde que não abordados sob uma perspectiva normativista, nem limitados exclusivamente à função poética³.

Ratifico o posicionamento da autora e enfatizo a relevância de trabalhar os gêneros poéticos em sala de aula, 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 “das” e “nas” poesias. Afinal de contas, poesia é arte, é cultura, é história, é cidadania. E

³ Lembrando que ao propor a função poética, Roman Jakobson (1995) deixa claro que “Embora distingamos seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lográriamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função.” (p. 82).

ainda, na esteira de Candido (1995), poesia é mais que um dever da escola, é um direito humano.

Reconheço, porém, como Ana Elvira Gebara (2002), que a escola é culpada por certo desinteresse generalizado pelas poesias, uma vez que torna sua leitura obrigatória, utilitarista, direcionada a questionários estereotipados, com questões objetivas que terminam por ignorar por completo “as diferenças individuais, o repertório de cada um, (...) as diferentes realidades em que vive cada leitor” (GEBARA, 2002, p. 25). As escolas ensinam aquilo que a autora chama de *leitura eferente*, cuja atenção se dirige ao resíduo do poema; um tipo de leitura de decodificação, sempre amarrada a questões que exploram identificações e classificações de figuras ou funções de linguagem; ao contrário da *leitura estética*, cuja atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura; é aquela que promove prazer, seduz – tal qual sugere Barthes (2006); aquela que envolve e privilegia o leitor, uma leitura de efeito catártico.

Joaquim Fontes (1999) amplia essa crítica ao apontar para o fato de que ainda hoje é comum aparecerem no material didático do Ensino Médio exercícios que forçam o aluno a identificar figuras em fragmentos textuais selecionados para esse fim, como se assim o aluno estivesse reconhecendo os recursos estilísticos que caracterizariam este ou aquele autor, esta ou aquela escola literária. De acordo com o autor, não apenas o livro didático supervaloriza as figuras escondidas nos discursos, como a própria estratégia de aula do professor tem sido moldada dessa forma a partir do momento em que segue os materiais de ensino de Língua Portuguesa em que a teoria das figuras 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 de materiais didáticos do Ensino Médio envolvendo as funções da linguagem (referencial, conativa, emotiva, poética, fática, metalinguística), uma “vulgata” linguístico-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 (1995). Por isso, o autor desabafa, ao falar do

desconforto que sentimos, nós professores e alunos, no trato com as “figuras”, [pois] lidamos com um retalho da cultura clássica integrado à força (e às vezes com apelo a uma terminologia linguística) a uma nova prática social da comunicação. (FONTES, 1999, p. 53).

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, 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”. (LENICE 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” (EZRA POUND, 1991, p. 32 e 35).

Acredito que cabe à escola incentivar essa prática com alegria, de acordo com a argumentação de George 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 clássicos. Concordo, portanto, “em alto e bom tom”, com a pergunta-resposta de Gebara (2009): “será possível levar o poema para a escola? (...) Sim, pois os poéticos são gêneros de resistência, de formação humanista como os demais gêneros da esfera do literário, que podem promover a formação do professor e do aluno” (p.11).

O aluno é capaz de se identificar com esse gênero literário, que funciona, na linguagem barthesiana, como seu *kama-sutra*. Segundo Barthes (2006), o texto é um tagarela frígido, mas que deseja ser lido, e 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. No momento em que lê o texto e se debruça sobre 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. E a meu ver, essa leitura como jogo erótico, prazerosa, sedutora, passível de gozo, é a leitura poética.

Muitas vezes, e sob diversas formas, essa leitura é castrada pela instituição escolar ou pelo sistema que o rege “por trás de seus muros”. Concordo com Italo Calvino (1993), quando responsabiliza a escola por dever fazer que o aluno conheça “certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção (...)” (p. 13).

Nesse sentido, enfatizo, mais uma vez, a importância da leitura – e por que não da escrita – de poesias “na” e “para” a educação, uma vez que compartilho a seguinte proposição de Carlos Moisés (2007): “a poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez” (p. 14). Se a poesia nos ensina, continua o autor, é também parceira ou coadjuvante da educação. Esta, alicerçada nos melhores preceitos pedagógicos, ensina a ver o conhecimento ou a ciência; já aquela ensina apenas um modo de ver, pois está mais interessada no processo de aprendizagem do que na ampla variedade de seus resultados.

Desse modo, tanto o poeta quanto o educador ensinam. 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 a poesia ensina a ver de modo excêntrico, como se nunca tivéssemos visto antes. No entanto, esse “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. O modo de ver ensinado pelas poesias pede a negação provisória do conhecimento como resultado, a fim de privilegiar o ato de conhecer o entendido como disponibilidade, como ato sempre – absolutamente e incansavelmente – novo.

Para o pastor amoroso Alberto Caeiro, o ato sempre novo do conhecer “exige um estudo profundo, / uma aprendizagem de desaprender” (apud MOISÉS, 2007, p. 112). Também eu procuro considerar as poesias tal qual propõe o poeta de Fernando Pessoa: libertas 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”, como enfatiza Moisés (2007); “discurso transgressor” por excelência, reconheço, e talvez por isso ela sempre acabe alçando voo na direção da utopia. E talvez por isso, concluo também, a instituição escolar tente algumas vezes desmotivá-la.

Ao refletir sobre essas questões que envolvem o ensino de literatura e poesias na escola é que direcionei minha dissertação de mestrado a uma investigação empírica: entrevistei, gravei e transcrevi relatos orais de oito professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, quatro educadores da rede particular de ensino, quatro educadores da rede pública estadual de São Paulo, atentando para o que entendem por poético, para as formas como trabalham a literatura e as poesias na sala de aula e como reagem os alunos ao recepcionarem os gêneros poéticos nas dinâmicas em classe. Esses diálogos me possibilitaram repensar minhas práticas de ensino e refletir sobre elas, pois fui docente de Língua Portuguesa durante vinte anos, cinco dedicados à escola pública, quinze na rede privada de ensino – uma autocompreensão através da compreensão dos outros e do mundo.

Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há-de ter a sua. Essa fala de Nhô Augusto, no épico de Guimarães Rosa (2001, p. 363), fez-se em minha proposta uma forma de dar aos professores de Língua Materna “a sua hora e a sua voz”. Na pesquisa de mestrado, surpreendi-me com seus discursos metalinguísticos recheados de crítica e teoria literárias; defensores do ensino literário erudito e dos clássicos (Calvino, 1993), sem desmerecer a cultura popular; criativos quando se tratava de motivar seus alunos, uma vez que propunham tanto a leitura virtual quanto a impressa; engajados na arte de educar e instruir, despertar os alunos para o prazer do texto poético – mesmo que isso não seja, concordo com Fontes (1999), uma tarefa fácil.

Tomando a palavra, esses professores enredaram estratégias de aula, confessaram dinâmicas ousadas (como dançar poesias ou transformá-las em teatro), tradicionais (fazer ditado com poesias ou obrigar o aluno a redigi-las, valendo nota). Falaram de poesia como linguagem na sua carga máxima de significado (POUND, 1991); poesia-pensante, e também ritmo, dança, música, sentimento (PAZ, 1982); identidade e subjetivação, exercício ético e estético (BENEDITO NUNES, 1999); e também capaz de promover a interação entre professor-aluno, facilitar a inclusão social, revolucionar, mudar o mundo (MOISÉS, 2007) – mais uma vez, eis a utopia de todo (bom) educador.

Compartilho com os professores todas essas concepções poéticas, bem como as críticas ao sistema escolar, desabafos e sugestões que fizeram ao longo de seus relatos. Apontaram as dificuldades com as quais convivem diariamente, uma vez que lecionam em

um espaço institucional, como bem apontou Michel Foucault (2006), tão burocrático, poderoso e controlador de discursos, além de castrador de prazeres (Barthes, 2006), como é ainda a escola em pleno século XXI.

Os professores têm consciência disso e demonstraram, em suas entrevistas, que tentam – em sua travessia diária e, no limite – seguir na contramão desse sistema. Quanto aos alunos, leitores-adolescentes do Ensino Médio – conclui-se –, por vezes estranham os gêneros poéticos, tendem a menosprezá-los, ou a marginalizá-los, justamente porque não estão acostumados ao prazer e à alegria na escola (SNYDERS, 1993). Estão focados em notas, avaliações, vestibulares; contudo, quando se deixam tocar pela linguagem poética – o que acontece, muitas vezes, para além dos muros da escola⁴ – compreendem-na, identificam-se com as poesias, e então se encantam. Prova disso é a onipresença dos gêneros poéticos nas redes sociais, como no facebook, por exemplo, mesmo com referências equivocadas e textos maltratados. Lá, as poesias circulam, são lidas, escritas, copiadas, coladas, “compartilhadas” e, acima de tudo, “curtidas”.

Ao concluir a vereda trilhada no mestrado, cheguei à “outra margem do rio” carregando uma série de questionamentos que me levaram a (re)formular hipóteses, ainda no que concerne ao ensino dos gêneros literários e poéticos na escola. Conheci apenas um lado da questão: o olhar e a voz dos professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas da rede pública e privada do estado de São Paulo, no Brasil. Entretanto, outras questões vieram à tona, o que ampliou minha curiosidade e vontade de continuar esse estudo, agora em nível de doutorado e em âmbito internacional. Interessei-me particularmente pela França, já que nutro especial curiosidade acerca da influência histórica que a pedagogia francesa exerceu em território nacional e também por que tenho predileção pelo autor de *Les fleurs du mal*, obra poética que promoveu uma verdadeira reviravolta literária quando publicada. Com Charles Baudelaire (1821-1867), constatou-se a morte do sujeito clássico, soberano, que não tem mais espaço nessa modernidade, destruído pelo

⁴ Para usar um termo que nos remete ao filme *Entre os muros da Escola*, do cineasta francês Laurent Cantet, Palma de Ouro em Cannes, 2008. A película mostra a dinâmica de uma sala de aula na França e os conflitos que o professor de Língua Francesa, François Marin, enfrenta ao longo do ano letivo escolar.

capitalismo e pelas leis do mercado. Devorados por essa nova ordem mundial, restou ao poeta e à poesia a marginalidade, e Baudelaire tematizou essa transformação – daí sua grandeza – reconhecendo que não havia mais espaço para a voz lírica e fonte de divina inspiração. Instaurou-se aquilo que Walter Benjamin chamou de “a perda da aura”.

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 que não remete mais à vaidade da vida e aos prazeres, mas à alienação do trabalho capitalista. A poesia de Baudelaire foi, portanto, de resistência. Sua modernidade consiste na ousadia de afirmar, com intensidade, o desejo e a impossibilidade da volta a essa origem perdida desde sempre; eis a sua originalidade que se converte em contemporaneidade.

Ao pensar nesse escritor oitocentista e, no entanto, autor de uma temática tão contemporânea, fiquei curiosa para saber como um poeta tão revolucionário como Baudelaire circula na instituição escolar francesa. Essa indagação ampliou-se e me despertou para outras questões: Como circulam os gêneros poéticos nas escolas na França? Refiro-me ao *lycée*, equivalente a nosso Ensino Médio – foco da minha pesquisa tanto no mestrado como também agora no doutorado. Que espaço têm os poetas franceses nas instituições escolares do país da *Belle Époque*? Charles Baudelaire, Stéphane Mallarmé, Victor Hugo, Arthur Rimbaud, Paul Verlaine, enfim, os clássicos são lidos, ensinados e apreciados nos *lycées* franceses? E os demais poetas da literatura universal, são lidos pelos alunos-adolescentes franceses? Como esses poetas são recebidos “entre os muros da escola” na França? São poetas traduzidos para a língua francesa? Lidos na língua original? Se traduzidos, há referência aos tradutores ou estes são mais uma vez apagados? Sabe-se, por exemplo, que Edgar Allan Poe chegou ao território francês pela tradução de Baudelaire, e que Mallarmé leu esse Poe traduzido, e foi influenciado por ele (como confessa em *Les mots anglais*). Como os autores estrangeiros circulam hoje pelas escolas secundárias na França?

Mais questões foram surgindo: O que dizem os currículos franceses sobre o ensino de literatura no *lycée*? Os gêneros poéticos têm espaço privilegiado? Esses

currículos têm relação com os nossos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)? Que materiais didáticos utilizam? E a prova que fazem ao final do *lycée*, o *Baccalauréat*, apelidado de *le bac* ou *le bachôt*, assemelha-se ao nosso ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio)? O contraste entre esses dois exames nacionais aguçou meu interesse e se tornou, também, objeto de análise desta tese.

Na França, o *lycée* também tem duração de três anos, como nosso Ensino Médio: no primeiro ano (*le seconde générale*) os alunos têm disciplinas mais gerais e só a partir do segundo ano (*le première*) é que optam por fazer o estudo “científico” (*S: scientifiques*), “econômico e social” (*ES: économiques et sociales*) ou “literário” (*L: littéraires*), o que significa diferenças de cargas horárias entre as disciplinas e de peso (coeficientes) entre as provas. Os alunos fazem o *bac* em duas etapas: a matéria de Língua Francesa (língua e literatura) é abordada no exame ao final do segundo ano do *lycée* (*le première*) e as matérias mais específicas, de acordo com o tipo de *lycée*, caem na prova ao final do terceiro ano (*le terminale*). Esse exame nacional é o que garante o ingresso dos alunos nas universidades da França.

Nosso ENEM, ao contrário, é um exame feito unicamente ao final do terceiro ano do Ensino Médio. Uma prova extensa, por isso a divisão das disciplinas em dois dias – um final de semana. No sábado, as provas de *Ciências da Natureza e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*; no domingo, a prova de *Redação*, de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e a *Prova de Matemática e suas Tecnologias*. A intenção do Governo Federal é, no futuro, aplicar o exame nacional duas vezes ao ano: no primeiro e segundo semestres do ano letivo, separadamente.

O ENEM ganhou notoriedade e se tornou uma prova relevante, uma vez que sua nota vale parcialmente – quando é computada junto à nota do vestibular – ou integralmente – no caso de algumas universidades federais – para o ingresso de alunos em universidades públicas e em algumas faculdades particulares de todo o país. Atualmente, graças à valorização da prova, as escolas do Brasil têm se esforçado para cumprir as exigências desse exame nacional, direcionando seus currículos e provas às *habilidades e competências* avaliadas no ENEM.

Como extensão do trabalho desenvolvido em minha dissertação de mestrado, continuo, portanto, a pesquisa cujo foco ainda é: o ensino/aprendizagem da literatura, em especial, a circulação das poesias na escola. Desta vez, em nível de doutorado, o objetivo é realizar um estudo contrastivo entre Brasil e França, observar como os gêneros poéticos vêm sendo trabalhados em sala de aula no Ensino Médio nacional e nos *lycées* franceses. A ideia é contrastar currículos, materiais didáticos utilizados, dinâmicas de classe, como também nosso ENEM e o *Baccalauréat*, sempre atenta à circulação do discurso poético, autores e obras – traduzidos ou não – estudados no ensino secundário de ambos os países.

Desse modo, em 2011, fui a Grenoble, cidade da região de Rhône-Alpes, na França, onde participei dos encontros e discussões do grupo CEDILIT, na Université Stendhal Grenoble 3, dirigido pelo Professor Jean-François Massol, e obtive um acordo de *co-tutela* entre o Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP) e a universidade francesa, mais especificamente, com o departamento de *Lettres et arts du spectacle*, na linha de pesquisa denominada *Traverses 19-21: Équipe de recherche sur l'histoire, les théories et la didactique de la littérature et des arts du spectacle des XIXe, XXe et XXIe siècles*, sob co-orientação do então Prof. Dr. Jean-François Massol.

Em território francês, realizei parte da minha pesquisa de campo, observando em torno de 40 horas de aulas de Língua e Literatura francesas em classes de *secondes générales*, de *premières (économique et social et littéraire)* e uma classe de *terminale littéraire* em dois *lycées* de Grenoble: o *lycée* Champollion, no centro da cidade, onde acompanhei as aulas de Mme Sarah Blancard, e o *lycée* Marie Curie, em Échirolles, mais afastado do centro de Grenoble (na periferia ou *banlieu*), onde acompanhei as aulas de Mme Valéry Gardey.

No Brasil, ao longo de 2010 e 2012, observei, aproximadamente, 25 horas de aulas de Língua e Literatura de língua portuguesa em classes do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, em duas escolas da rede privada de ensino do interior de São Paulo: em Campinas, onde acompanhei as aulas de Literatura de P1, e em Indaiatuba, onde

acompanhei as aulas de Literatura de P2⁵. Vale dizer que as escolas particulares em que estive presente pertencem a redes de ensino tradicionais e de renome no mercado educacional do país, atendem a um corpo discente de classe média-alta, e o foco de ensino/aprendizagem dessas escolas é o vestibular e o ENEM, o que não é uma regra nacional, vale frisar, entretanto, vê-se que muitas escolas secundárias têm assumido esse propósito no Brasil.

Em 2013, voltei novamente à sala de aula, dessa vez para acompanhar professores de Língua Materna da rede pública de ensino, conforme recomendação de meus interlocutores no SETA 2012⁶, os quais me aconselharam a recolher dados também do ensino público nacional. Não era essa a proposta inicial, até porque não fazia parte do meu recorte de pesquisa atentar para as diferenças entre o público e o privado na rede de ensino de nosso país, como fiz no mestrado. No entanto, estou certa de que a experiência como pesquisadora-observadora na escola estadual em que estive presente no bairro periférico de Nova Aparecida, em Campinas–SP, na qual acompanhei cerca de 25 horas de aula das Professoras de Língua Materna, P3 e P4, contribuiu e muito para ampliar minha visão sobre o ensino/aprendizagem de literatura e poesias na escola.

Realizei a pesquisa de campo ao longo dos quatro anos de doutorado, acompanhando um total de 90 horas de aulas de Língua e Literatura. Observei, anotei e transcrevi todas essas aulas a que assisti na França e no Brasil, elaborando, a partir dessa

⁵ Conforme recomendação do Comitê de Ética da UNICAMP, os nomes dos professores e alunos brasileiros, bem como os nomes das instituições escolares envolvidos nesta pesquisa foram omitidos. Preocupação esta que não foi necessária em território francês. Por isso, mantive ao longo de todo este trabalho os nomes franceses e omiti apenas os brasileiros, utilizando, para tanto, as nomenclaturas P1, P2, P3 e P4 para os professores-sujeitos da pesquisa, e para as escolas as letras A, B e C. Os nomes dos alunos foram também forjados com as supostas iniciais de seus nomes. Vale dizer ainda que escolas e professores envolvidos na pesquisa autorizaram, oficialmente, minha presença em salas de aulas. Arquivei, portanto, os atestados devidamente assinados pela direção das instituições escolares e os documentos de termo de consentimento livre esclarecido assinados pelos professores.

⁶ SETA: Seminário de Teses em Andamento. O SETA é, tradicionalmente, organizado pelos alunos de pós-graduação do IEL/UNICAMP que, a cada ano, responsabilizam-se pela execução do evento, cujo objetivo é promover o debate entre professores e alunos sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelos pós-graduandos. Professores-pesquisadores visitantes também são convidados a participar desse evento e dar sua contribuição. Geralmente, para cada trabalho apresentado, há dois professores debatedores: um da casa (IEL) e outro de fora do Instituto.

experiência, o meu *journal de bord*, no qual registro o cotidiano das aulas que observei em território francês, e um “diário de classe”, no qual registro o cotidiano das aulas que observei em território nacional. Esses dois documentos constam integralmente como apêndice desta tese.

A tese está dividida em quatro capítulos, assim distribuídos: no primeiro capítulo, discute-se o conceito de gêneros discursivos, a fim de pontuar os gêneros literários e poéticos, isto é, que variações são consideradas poéticas (sempre no plural), que “gêneros” são considerados hoje “poéticos” e, como tais, trabalhados nas escolas de ensino médio no Brasil e na França. Para tecer essa discussão teórica, tomamos como referenciais Bakhtin (1990, 2003), Bosi (2000), Combe (1992), Eagleton (1997, 2012), Genette *et al* (1986), Macé (2004), Marchuschi (2008), Nancy (2004), Schaeffer (1989), Siscar (2010), Soares (2001) e Tezza (2006).

No segundo capítulo, assumo a perspectiva de uma linguista aplicada *transdisciplinar*, de acordo com Cavalcanti (1998), Celani (1998), Fabrício (2006), Kleiman (1998), Rajagopalan (2006), Rojo (2006) e Signorini (1998); *indisciplinar* (MOITA LOPES, 1998, 2006) e *transgressiva* (PENNYCOOK, 2006) para dialogar com história da educação no Brasil. Nesse capítulo, busco raízes e vínculos transversais com a França, a partir de uma investigação das heranças e influências da pedagogia francesa na formação do nosso ensino secundário, sobretudo em meados do século XIX, quando o Colégio Pedro II, a escola modelo, era referência nacional e importava seu currículo dos *lycées* franceses. As Congregações Maristas, os Liceus e a Escola Normal também fazem parte desse legado. Para construção desse capítulo, contei com as leituras de Almeida (2000), Doria (1997), Fontes (1999), Haidar (1972), Hansen (2001), Marrou (1990), Nódoa (1991), Razzini (2000), Santos (2003), Vechia e Cavazotti (1998) e Vechia e Cavazotti *et al* (2003).

No terceiro capítulo, o foco é o ensino de Literatura na contemporaneidade, e a pesquisa volta-se para a presença dos gêneros poéticos em documentos oficiais estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil. Nessa etapa, são apresentados e analisados os *currículos oficiais* que regem o ensino de Literatura no ensino médio brasileiro, além de postas em contraste as *avaliações* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do *Baccalauréat (bac)* – exames nacionais aplicados ao final do ensino médio

brasileiro e ao final do segundo (*le première*) e do terceiro anos (*le terminale*) do *lycée* francês. Ao estudar os *currículos* e as *avaliações* oficiais que regem o Ensino Médio nacional, atentamos para o tipo de formação que se pretende dos alunos nessa faixa de escolaridade. Neste capítulo dialogamos com Brait (2000), Calvino (2003), Candido (1995), Frederico e Osakabe (2004), Gebara (2002, 2009), Marcuschi (2006), Martin (2013), Martins (2006), Osakabe (2008), Paes (1998), Rojo (2000, 2004, 2008), Schneuwly e Dolz (2004), Siscar (2010) e Todorov (2012).

No quarto capítulo, dá-se a vez aos procedimentos metodológicos da pesquisa de campo. Aplica-se, para tanto, uma metodologia de geração de registros e análise crítica dos dados (MOITA LOPES, 1994), por meio de uma *pesquisa qualitativa, subjetivista e interpretativista*, de *cunho etnográfico* (KLEIMAN, 1998), a partir de observações da pesquisadora em sala de aula, fazendo *uso da triangulação*: **i)** o *diário de classe* e o *journal de bord*, onde registrei as observações de sala de aula dos ensinos médios nacional e francês, atentando, sobretudo para a transposição didática dos conteúdos literários por parte do professor (ensino) e para a recepção dos alunos (aprendizagem); **ii)** o *questionário dos professores*, com o qual pude compreender melhor a organização de seus cronogramas de ensino, ou seja, a organização e distribuição dos currículos que seguem e dos materiais que utilizam ao longo dos três anos; **iii)** as *avaliações orais e escritas*, devidamente documentadas nos diários de classe (cf. apêndice).

De modo geral, como análise do *corpus* selecionado, esta pesquisa focaliza a formação ideológica do Ensino Médio no Brasil e na França (*currículos e avaliações*); os interdiscursos: o que dizem os professores sobre o ensino da literatura e do poético, o que dizem sobre os currículos oficiais e sobre o ENEM e o *bac*, e mais, como esses exames são apresentados e trabalhados com os alunos, focando-se, sobretudo, na forma de ensino/aprendizagem – seja através da leitura ou da escrita – dos gêneros poéticos em sala de aula. Entre os muros dos *lycées* franceses, foi possível constatar algumas semelhanças e diferenças com as nossas práticas pedagógicas. As análises contaram com embasamento teórico de Barthes (2006), Georges (1999), Jouve (2004), Langlade (2004), Marcuschi (1997), Massol (1999, 2009), M-C e S. Martin (1997), Martin (2004), Mauss (2006), Nancy

(2006), Paz (2009), Petit (2002), Rannou (2010), Rouxel (2004), Snyders (1993) e Zumthor (2007).

A caminho do final desta travessia, que não vai passar de uma parada para recontar a história que aqui se anuncia. *Sofro pena de contar não...* mas promover a leitura literária, poética, subjetiva, poesia-travessia, é um desafio para os professores, e um desafio possível de se realizar na escola, tanto no Brasil quanto na França. Na esteira de nosso crítico Antonio Candido (1995), enfatiza-se ainda que esse exercício de leitura constitui um “dever” da escola e um “direito humano” do cidadão-aluno-leitor, sobretudo no momento atual, em que as demandas dos alunos exigem de nós, professores, uma disposição a negociar os saberes – indo além do saber que se deve, sim, conservar, mas também conduzindo a um *savoir-faire* – e por que não? – a uma *poiésis*. *E o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia.*

I. POESIAS: *SER OU NÃO SER* GÊNEROS DISCURSIVOS?



Arnaldo Antunes⁷.

1.1 Um passeio histórico pelos gêneros poéticos.

Para começar, podemos falar em gênero poético? Esse gênero *pode ser o que não é e é o que não pode ser* – desde Stéphane Mallarmé, pelo menos –, *um lance de dados*. Um “poema visual” (como também é chamado) pode não ser a escolha mais adequada para trabalhar gêneros literários, tão refratários a classificações, mas pode ajudar a contar uma história (entre outras possíveis), que aqui começa com o nascimento de Eros, no século III a.C., pelo poema *O ovo*, atribuído ao grego Símias de Rodes, e traduzido para o português do século XX pelo poeta tradutor José Paulo Paes. Como o ovo do rouxinol “o pássaro que simbolizava por excelência a poesia” (1995, p. 108), temos uma gênese da poesia, associada a Hermes, o criador da lira.

Acolhe
da fêmea canora este novo urdume
que, animosa tirando-o de sob as asas
maternas, o ruído e mandou que, de metro de um
sopé, crescesse em número e seguiu de pronto, desde
cima, o declive dos pés erradios tão rápido nisso, quanto
as pernas velozes dos filhotes de gamo e faz vencer, impetuosos,
as colinas no rastro da sua nutriz querida, até que, de dentro do
seu covil, uma fera cruel, ao eco do balido, pule mãe, e lhes saia
célere no encalço pelos montes boscosos recobertos de neve. Assim
também o renomado deus instiga os pés rápidos da canção a ritmos
complexos. do chão de pedra pronta a pegar alguma das crias
descuidosas da mosqueada balindo por montes de rico pasto e
gruta de ninfas de fino tornozelo que imortal desejo impele,
precípites, para a ansiada teta da mãe para bater, atrás deles,
a vária e concorde ária das Piérides até o auge de dez pés,
respeitando a boa ordem dos ritmos, arauto dos deuses,
hermes, jogou-a à tribo dos mortais, e pura, ela
compôs na dor estrídula do parto do
rouxinol dórico benévolo.

Figura 1 - Poema *O ovo*, Símias de Rodes.

⁷ O poema concreto “Que não é” foi publicado no livro *Psia*, pela Ed. Expressão em 1986 (e pela Iluminuras em 1991), também feito canção, “O quê”, gravada pelo grupo *Titãs* (do qual Arnaldo Antunes fazia parte) no disco “Cabeça dinossauro”, lançado em 1986.

O conceito de gênero literário pode ser considerado uma das categorias mais antigas para pensar a história da literatura – basta que tomemos essa locução como uma etiqueta cuja utilidade maior é identificar e agrupar obras literárias que apresentam características comuns. Uma definição mais rígida desses gêneros surge com o Renascimento, mas o termo “gênero”, de origem latina (*genus*, *-eris*), tem origem nas ciências naturais, e significa, no campo da biologia, tempo de nascimento, de origem, espécie, geração. Em outros campos, como o filosófico e o jurídico, o termo diz respeito às características comuns, traços genéricos ou gerais de diferentes elementos, o que permite classificá-los como integrantes de uma mesma classe ou ordem. Em se tratando de literatura, a tendência de reunir e classificar as obras literárias em gêneros surge na Antiguidade Clássica, com Platão e Aristóteles, e persiste até hoje, fomentando ainda discussões teóricas sobre a pertinência ou mesmo a validade dessas classificações entre os mais renomados críticos literários.

Se recorremos hoje a um conjunto de gêneros (supra e sub gêneros) para falarmos em narrativa, romance, novela, conto, texto lírico, é porque, de certa forma, aceitamos essa classificação/hierarquização como capaz de nomear diversas formas de expressão artística de acordo com uma tradição em que tais categorias interferem na produção/recepção de obras literárias, e mesmo em sua interpretação. Essa mesma força da tradição justifica o aforisma de Roland Barthes citado por Terry Eagleton: “literatura é aquilo que é ensinado” (1997, p. 272).

A história dos gêneros, contudo, tem passado por momentos em que esse conceito muda, torna-se mais rígido, como podemos observar no período denominado Classicismo e, mais modernamente, na tradição formalista; chega mesmo a ser rejeitado pelas correntes de vanguarda e hoje precisa mostrar toda a sua resiliência para lidar com novas mídias e com a entrada em cena da chamada ciberliteratura, que levaria hoje ao extremo as propostas revolucionárias do grupo OuLiPo⁸ (*Ouvroir de Littérature Potentielle*). De todo modo, seria ingênuo imaginar que esse tipo de discussão possa

⁸ Fundado em 1960 por François Le Lionnais e Raymond Queneau, o grupo OuLiPo se mantém até hoje. Ver site disponível em <http://www.ouliipo.net/> Acesso em dezembro de 2013.

limitar-se aos autores ou filósofos de hoje, ou mesmo fazer aqui um levantamento de todas as perspectivas críticas sobre o gênero literário na atualidade.

A preocupação em estudar os gêneros discursivos/textuais é antiga e nos remete a Platão (428 a.C - 347 a.C.), que em seu livro III da *República* (394 a.C.), fez a primeira referência aos gêneros literários (ANGÉLICA SOARES, 2001), quando Sócrates distingue a narrativa pura de mitólogos ou poetas, a *diegesis*, e a narrativa imitativa ou *mimesis*, em que um personagem é o porta voz. De acordo com Platão, a *comédia* e a *tragédia* se constroem por imitação; os *ditirambos*⁹ pela exposição do poeta; e a *epopeia* pela combinação dos dois processos. Ao atribuir às artes função moralizante e ao classificar as obras literárias com base no conceito de imitação, o filósofo grego acaba, por extensão, denominando imitadores também os poetas, razão pela qual deveriam ser expulsos da *pólis* ideal, já que serviam de mau exemplo.

Henri-Irenée Marrou (1990) discorre sobre o fato e contextualiza que Platão condena os poetas por criarem mitos, apresentarem divindades e heróis que não passam de fantasmas, mentiras, imagens falaciosas, indignas de perfeição. A arte poética, perpassada de ilusão, é perniciosa por ser contrária à Verdade, por desviar o espírito de seu fim, que é a conquista da ciência racional. Platão então acusa Homero, Hesíodo e os demais poetas de serem tão somente exímios imitadores, e que, portanto, deveriam ser execrados da cidade perfeita¹⁰.

A civilização antiga não adere totalmente à condenação de Homero, a crítica de Platão não é suficiente para bani-lo da cidade, mas a ideia se infiltra e ganha terreno. As

⁹ Ditirambo, um tipo de hino, posteriormente associado à poesia lírica. De acordo com o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001, p. 1.063), classifica-se como ditirambo: **1.** (Na música e no teatro) Primitivamente, canto de louvor ao deus grego Dioniso (o Baco dos romanos) [Mais tarde foi acrescido de dança e música de flauta; no século VII a.C., com a introdução do coro de 50 elementos e um solista (corifeu), que com ele dialogava, gerou os primeiros elementos da tragédia (e do drama em geral); a partir do século V a.C., focalizava não só Dioniso, mas também outros deuses e mitos e, por fim, temas profanos.] **2. p. ext.** Versos de composição poética sem estrofes regulares quanto ao número de versos e pés, métrica e disposição de rimas, que visa festejar o vinho, a alegria, os prazeres da mesa etc., num tom entusiástico e/ou delirante. **3. p. ext.** versos de um poema, muito em voga no Arcadismo, em que se exalta um feito ou uma pessoa, caracterizado pelo tom excessivamente elogioso. **4. p. ext. pej.** exaltação exagerada (de um fato, das qualidades de alguém); bajulação, lisonja. ETIM. lat. dithyrambus, ditirambo, poema em honra a Baco.

¹⁰ Cf. Cap. 1 da minha dissertação (2008), em que explico em detalhes essa questão histórica.

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), também não são facilmente aceitas. Aliás, adverte o autor, o próprio Platão depõe 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 o encantamento mágico que considera tão prejudicial à educação grega. 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, e não restava ao filósofo outra alternativa senão banir o poeta, enxotá-lo de vez da República, pois o poeta passa a ser considerado um peso morto, já que não ocupa nenhuma função, não produz nada, apenas suas “inúteis” imitações de imitações. A poesia, embora bastante apreciada, parece nada ter a acrescentar à manutenção da Justiça e à consecução da Felicidade.

Enfim, Platão definiu as modalidades de enunciação (*tragédia*, *comédia*, *ditirambos* e *epopeia*) e não a essência das obras ou a finalidade delas. Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), por sua vez, recusou a hierarquia platônica e, em sua *Poética*, atribuiu novo conceito à *mimesis* artística, que proporciona prazer e conhecimento. Para ele, a diferenciação formal dos gêneros está intimamente ligada à preocupação conteudística. De acordo com Angélica Soares (2001) e Marielle Macé (2004), a classificação de gêneros, segundo Aristóteles, faz-se a partir de categorias internas à *mimesis*, a saber:

a) quanto ao *meio*, entenda-se, *formas* (som, imagem, ritmo); trata-se de um critério métrico requerido pela própria literatura, ou seja, Aristóteles não considera como tal os gêneros não versificados;

b) quanto ao *objeto* das histórias, nas quais as personagens são melhores, piores ou semelhantes a nós. Por exemplo, ao distinguir a *tragédia* da *comédia*, define a primeira

como aquela que apresenta homens melhores que nós, de mais elevada psique, capazes de transformar o mundo; e define a segunda como aquela que se ocupa de homens piores que nós, de menos elevada psique, portadores de vícios, personagens com limitações;

c) quanto ao *modo*, critério que privilegia a representação direta, o *gênero dramático*, característico da tragédia e da comédia, por exemplo, em relação às outras modalidades, como o poema narrativo de *gênero épico*. No primeiro, as personagens agem como se fossem independentes do autor; no segundo, o poeta é quem narra em seu nome ou assume diferentes personalidades. Nesse gênero deve-se aplicar o verso mais afastado da fala comum, já que se caracteriza por narrar feitos heroicos.

Nota-se que nem Aristóteles nem Platão fazem referência ao *gênero lírico*, o qual já aparece em Horácio (65 a.C. – 8 a.C.), mas é incluído nos demais poéticos, de fato, no Classicismo renascentista do século XVI. É, contudo, ainda com Aristóteles, no cap. 3 de sua *Retórica*, que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso (MARCUSCHI, 2008). Para o filósofo grego, são três os elementos que compõem o discurso:

1) aquele que fala – os valores morais e intenções do orador ou emissor (em grego, *ethos*);

2) aquilo sobre o que se fala – o teor da mensagem, o raciocínio e o modo de construção da argumentação (em grego, *logos*);

3) aquele a quem se fala – o interlocutor, a sensibilidade do auditório ouvinte (em grego, *pathos*), que pode se portar: (i) como espectador que olha o presente; (ii) como assembleia que olha o futuro; (iii) como juiz que julga sobre as coisas passadas.

A esses três tipos de julgamento, explica-nos Luiz Antônio Marcuschi (2008), Aristóteles associa três gêneros de discurso retórico: o *discurso deliberativo*, que servia para aconselhar/desaconselhar e voltava-se para o futuro; o *discurso judiciário*, que tem a função de acusar ou defender e reflete-se sobre o passado; o *discurso demonstrativo*, que tem caráter epidítico, ou seja, de elogio ou censura, e situa-se na ação presente.

Vê-se, pois, que tanto na sua *Retórica* quanto na sua *Poética*, Aristóteles preocupava-se em teorizar ou sistematizar os gêneros discursivos. Ainda no berço da nossa cultura Ocidental, contextualizam-nos Soares (2001) e Macé (2004), Horácio impõe à

literatura a função moral e didática; para isso, o prazer e a educação deveriam juntar-se a ela. Na sua arte poética *Epistulae ad Pisones* (*Carta aos Pisões*, 20 a.C. aproximadamente), o filósofo romano faz, em seus 476 versos, algumas reflexões sobre os gêneros literários, tece comentários acerca da estética a partir de uma teoria da beleza, fala dos poetas Homero e Arquíloco e, como Aristóteles, prioriza o gênero dramático como *mimesis* e ainda considera a *tragédia* dotada de uma finalidade própria. Horácio não chega a falar exatamente de gêneros: “*Singula quaeque locum teneant sortita decentem* (Que cada um – gênero ou poema? – guarde o lugar que lhe for apropriado e que lhe for atribuído, v. 92)¹¹” (MACÉ, 2004, p. 54), entretanto, completa Soares (2001), o poeta do *carpe diem* atenta para a adequação entre o assunto do poema e o ritmo, o tom e o metro, nesse sentido, só é considerado poeta aquele que souber respeitar a forma e o tom de cada gênero literário. Não admitia, por exemplo, o emprego do metro próprio da *tragédia* para um tema da *comédia*. Eliminava-se, desse modo, qualquer possibilidade de hibridismo, tão defendido pelo Classicismo do século XVI.

Na Idade Média, dá-se o rompimento com a tradição clássica e surgem novos gêneros, variados e complexos, que são rigorosamente sistematizados e se voltam para a poesia trovadoresca. De acordo com Soares (2001), a referência mais importante aos gêneros é feita por Dante Alighieri em sua *Epistola a Cangrande Della Scala*, na qual o poeta italiano classifica a *epopeia* e a *tragédia* como estilos nobres, a *comédia* como estilo médio e a *elegia* como estilo humilde. A *comédia* também se diferencia da *tragédia* por ter um final feliz. Já para Macé (2004), faz-se importante registrar que no período medieval, a poesia lírica, sobre a qual Platão e Aristóteles silenciaram, multiplicou-se em subgêneros. Diomedes, no final do século IV, por exemplo, dividiu os gêneros em: *imitativum*, *ennarrativum*, *commune*, recortando os grandes gêneros e os rearranjando, de modo que os diálogos de Virgílio passaram a participar do gênero dramático enquanto suas *Bucólicas* passaram ao gênero misto.

¹¹ A autora francesa cita o verso em latim e, em seguida, apresenta a tradução em língua francesa: « Que chacun – genre ou poème ? – garde la place qui lui convient et qui lui a été allouée, v. 92 » (tradução nossa).

Ainda de acordo com a autora francesa, a divisão de gêneros mais complexa é proposta pela *Poética* de Jean de Garlande (fim do séc. XII e início do séc. XIII), segundo a qual quatro critérios são considerados: a forma verbal, o modo de representação, o grau de realidade daquilo que é narrado e os sentimentos expressos. No seu cap. V, o poeta elabora difíceis e variadas distinções com relação à oposição entre prosa/verso, à modalidade narrativa (a *tragédia* como passado verídico e a *comédia* como ficção provável) e ainda inclui uma multiplicidade de pequenas formas poéticas. Dentre elas, destacam-se o *epitalâmio*: poema nupcial; o *epicedium*: um canto diante da sepultura, composto para alguém que ainda não foi enterrado; o *epitáfio*: inscrição tumular; a *elegia*: canto de tristeza, de dor, de sofrimento dos amantes.

As teorias dos gêneros no Renascimento (século XVI) são contraditórias, adverte-nos Macé (2004), pois duas vertentes se debatem: uma defendida pelo escritor italiano Lodovico Castelvetro, que retoma a sistematização de Aristóteles, e outra que defende as descrições à maneira das enumerações medievais, como os poetas franceses Thomas Sébillet e Peletier du Mans. A problemática posta para ambos é unir os gêneros retóricos aos gêneros poéticos e ainda agregar os gêneros da prosa narrativa à literatura. Castelvetro retoma as três categorias aristotélicas descritas acima (*meio*, *objeto* e *modo*) e as multiplica em combinações “monstruosas” (95 casos) – critica Macé (2004) – promovendo assim uma “salada” epistemológica na teoria dos gêneros. Sébillet, ao contrário, primeiro define os princípios gerais da poesia e depois enumera os “gêneros de escrita” próprios à “Poética francesa”. Na sua lista constam algumas formas líricas de poesia, como o *epigrama*, classificado por ele de acordo com o número de versos e a riqueza da rima.

Soares (2001) chama atenção para outro aspecto do Renascimento clássico: a leitura da *mimesis* aristotélica como imitação da natureza e não mais como um processo de recriação desta. Quanto mais perfeita fosse a imitação, mais valorizada era a obra. Segundo a autora, a teoria dos gêneros passa, nesse século XVI, a seguir preceitos rigorosos, tomando como modelos ideais os postulados teóricos da Antiguidade greco-romana, como a universalidade da arte e sua essência supra-histórica. Ao lado da *poesia dramática* e da *poesia narrativa*, um terceiro gênero: a *poesia lírica*, já incluída na obra horaciana. Na

nova configuração clássica, na *poesia dramática* não há intervenção do poeta; na *poesia épica*, ora fala o poeta, ora os personagens; na *poesia lírica*, somente as reflexões do próprio poeta.

No século XVII, quem “dá as cartas” à teoria dos gêneros é a *Arte Poética* (1674) de Boileau-Despréaux (1636-1711): obra que pode ser lida como espécie de legislação da literatura, importante documento do racionalismo francês segundo o qual se acreditava alcançar o bom-senso, o equilíbrio, a adequação e a clareza necessários à poesia - esclarece-nos Soares (2001). Boileau atribui a Aristóteles a definição de arte como imitação da natureza, critério esse que explica o desprestígio do lugar ocupado pelo *gênero lírico*, não mimético, diferentemente do *drama* e da *epopeia*. De acordo com Macé (2004), a *Arte Poética* de Boileau revela sua visão classificatória: no canto II, o poeta enumera os “pequenos gêneros” dispersos da poesia (a *elegia*, a *ode*, o *rondó*, a *balada* e o *madrigal* são alguns exemplos), e no canto III, elogia o sistema de regras para a construção dos “grandes gêneros”, como a *tragédia*, a *epopeia* e a *comédia*.

Boileau herda de Horácio a ideia de que o escritor deve ensinar modelos a ser copiados, tanto no aspecto interno (coerência da obra), quanto no aspecto externo (adequação às normas). Para Boileau, assim como para Aristóteles, há uma tendência na identificação de um determinado gênero: o prazer é próprio da tragédia, por exemplo, assim como há lugares comuns próprios da comédia. Enfim, conclui Macé (2004), a concepção de gêneros pronunciada pelo poeta francês é prática, “conciliando a liberdade artística e a norma social, a simplicidade da natureza e a tradição dos antigos”¹² (p. 70).

Soares (2001) completa o contexto histórico-literário do século XVII destacando a chamada “Querela dos antigos e modernos”. A autora explica que os “modernos” posicionavam-se a favor das formas literárias inovadoras e seriam posteriormente identificados como barrocos, enquanto os “antigos” eram os clássicos, que ainda defendiam os postulados greco-romanos.

¹² « (...) conciliant la liberté artistique et la norme sociale, la simplicité de la nature et la tradition des Anciens » (tradução nossa).

1.2 A revolução da literatura romântica na teoria dos gêneros.

É na segunda metade do século XVIII que o primeiro movimento do romantismo alemão assina “a instituição teórica do gênero literário” e se dá a entrada do gênero, até então preso a tipologias e normas, a um questionamento histórico. Essa mudança é revolucionária, como a própria “essência” do movimento romântico¹³, o qual rompe com a estética do Belo e com a prática da imitação. Nas palavras de Schlegel, “(...) todos os gêneros poéticos clássicos, na sua rigorosa pureza, são agora risíveis (...) Já existem tantas teorias dos gêneros poéticos {Dichtarten}, por que não há ainda algum conceito de gênero poético?”¹⁴ (apud MACÉ, 2004, p. 73).

O órgão responsável por divulgar os ideais da nova escola literária romântica nos anos 1770-1780 foi a revista *Athenäum*, dirigida pelo grupo de Iena, do qual faziam parte os irmãos August e Friedrich Schlegel. A eles juntaram-se os poetas Tieck, Novalis, Schiller e o filósofo Fichte, representantes do "romantismo de Iena". Entretanto, é com o movimento literário romântico, *Sturm und Drang*, também alemão e do qual fizeram parte Goethe e Schiller, que as ideias de historicidade e consequente variabilidade dos gêneros ganharam força – contextualiza-nos Soares (2001).

Os gêneros não são mais valores de caráter normativo, mas sim ferramentas explicativas ligadas a princípios de causalidade interna da literatura - esclarece-nos Macé (2004). Os irmãos Schlegel e o poeta e tradutor Hölderlin, para quem a arte não está nunca completa, propõem uma historicização da noção de gênero, na qual se recupera a disposição cronológica da tríade clássica (*drama*, *epopeia*, *lirismo*) e a transforma em sistemas diacrônicos divergentes, cuja ordem se estabilizará aos poucos, tornando o *drama* uma forma sintética em uma gradação que será retomada por Hegel em seu *Cursos de estética* (1820-1829).

¹³ Embora se possa comprovar que o movimento romântico fez escola, é preciso reconhecer que ele pode ser visto a partir de diversas perspectivas, e que não se pode dizer que se trata de um movimento homogêneo.

¹⁴ « Tous les genres poétiques classiques, dans leur rigoureuse pureté, sont à présent risibles [...] Il y a déjà tant de théories des genres poétiques {Dichtarten}, pourquoi n'y a-t-il encore aucun concept du genre poétique ? » (tradução nossa).

A historicização da noção de gênero constrói-se, portanto, como uma forma de oposição entre Classicismo e Romantismo, concorre para a constituição do Romantismo em gênero, e da literatura, que reúne a poesia e a filosofia, como absoluta síntese dos gêneros. Desse modo, pode-se dizer que, a entrada do gênero na história coincide com a entrada da literatura na querela dos gêneros – conclui Macé (2004).

A palavra “literatura” surge de fato, como afirma Eagleton (1997), no século XIX, e que é somente no Romantismo que a “poesia” passa a significar muito mais do que o verso, e incorpora um conceito de criatividade humana radicalmente contra a ideologia utilitária do início do capitalismo na Inglaterra. A distinção entre escritos “fatuais” e “imaginativos”, afirma o autor, já existia, mas é no período romântico que a palavra “poesia”, que tradicionalmente caracteriza a ficção, se torna sinônimo de “imaginativo”, uma vez que escrever sobre o que não existe passa a ser, de alguma forma, mais emocionante e valioso, como uma reação ao culto à razão e como um instrumento libertador em um meio de repressão política estabelecido pelo já feroz capitalismo industrial.

O termo “imaginativo” – explica-nos Eagleton (1997) – sugere uma ambiguidade: tem a ressonância do qualificativo “imaginário”, significando o que é “literalmente inverídico”, mas é também um termo avaliativo e remete a “visionário” ou “inventivo”. Essa “visão imaginativa” que ainda hoje valorizamos sobressai ao discurso meramente “prosaico”. A poesia ocupa, pois, lugar privilegiado em relação à prosa no sentido de que a “criação imaginativa” – o alcance intuitivo e transcendental da mente poética – constitui-se em uma crítica àquelas ideologias racionalistas ou empiristas escravizadas ao “fato”, ao cotidiano, ao prosaico.

No período romântico, a palavra “poesia” já não se refere simplesmente a um modo técnico de escrever, ao contrário, ela tem “profundas implicações sociais, políticas e filosóficas; ao ouvi-la, a classe governante pode, literalmente, sacar o revólver”, metaforiza Eagleton (1997, p. 26). Ainda de acordo com o autor, a literatura torna-se uma ideologia alternativa e a própria “imaginação” uma força política. Sua tarefa é transformar a linguagem e a sociedade por meio da arte. Talvez por isso os principais poetas românticos tenham se revelado, em sua maioria, ativistas políticos que assumiram compromissos

sociais e literários; seu radicalismo literário estava na importância dada à soberania e à autonomia da imaginação.

O fato é que os românticos legaram uma grande aversão à retórica e à poética dos neoclássicos que representava, para eles, “uma escravidão literária”. Aquelas regras nascidas há mais de dois mil anos são libertadas, visto que a elas se atribuía o papel de repressoras do espírito criador e inibidoras do talento do autor – o autor cuja figura começa a se esboçar por volta do século XVII, como registrou Michel Foucault (2006), discutido mais adiante – constituindo-se no Romantismo como *gênio*, isto é, aquele que tem o poder, a autoridade de apresentar as ideias estéticas.

Benedito Nunes (1999) explica a ideia 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 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 ideia estética se associam. É o gênio que detém o poder da imaginação produtiva. Desse modo, as ideias 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)

Esse escritor ganha, enfim, a liberdade para manusear as palavras, também mais livres, já que foram desprovidas da soberania que lhes impunham os clássicos. A retórica, por sua vez, perde seu posto e é substituída pelo êxito da ficção, que havia inutilizado as receitas de eloquência e, de certa forma, abandonado o dicionário e a gramática. A linguagem romântica torna-se mais coloquial – mas não banal –, uma vez que seu público não está mais restrito à nobreza, e contempla o leitor-burguês, que, em grande parte, não tinha a cultura necessária à compreensão da epopeia clássica e renascentista.

Eagleton (1997) também atenta para esse lugar ocupado pelo escritor romântico: no momento em que a arte se torna uma mercadoria como qualquer outra, o artista romântico, como um trabalhador alienado, torna-se um simples produtor dessa

mercadoria, e ocupa cada vez mais a margem da sociedade. Apesar de ser “a voz do povo” e pronunciar “verdades eternas”, é obrigado a recuar para a solidão de sua própria mente criativa. A visão de uma sociedade justa transformou-se em nostalgia na Inglaterra de Mary Shelley e William Blake. Somente na época de William Morris, nos fins do século XIX, ressalta Eagleton (1997), é que a distância entre a visão poética e a prática política para a causa do movimento proletário começa a ser significativamente encurtada.

Aliás, se antes do período romântico alguns escreviam poemas e outros pintavam quadros com finalidades diversas, agora essas práticas concretas, historicamente variáveis, estavam reunidas em uma faculdade especial, conhecida como “estética”, e uma nova geração de estetas surgia – como nos explica Eagleton (1997). Esses não mais preocupados com uma “arte” isolada e “bela”, como para os clássicos. A literatura tinha agora a função da “escrita criativa” com “fim em si mesma”. O escritor deixa de ser a figura tradicional que recebia seu soldo da corte, da igreja ou do mecenas da aristocracia, então era possível usar esse fato em favor da literatura. Perdeu o seu protetor e descobriu no poético um substituto para ele¹⁵.

A liberdade de criação passou a ser a bandeira dos românticos – contextualiza Soares (2001) – os quais, como já dito, rejeitaram as regras clássicas e o conceito de *mimesis*, mas aceitaram o hibridismo dos gêneros. Essa rebeldia romântica, como destaca Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1976) em sua *Teoria da literatura*, é bastante representativa no famoso e mesmo agressivo “Prefácio” de *Cromwell* (1827), de Victor Hugo, em que o poeta francês considera artificial separar a *tragédia* e a *comédia*, uma vez que na vida os opostos se misturam: o belo e o feio, o riso e a dor, o grotesco e o sublime etc. Para Hugo, a diversidade e os contrastes têm que caminhar juntos em nova forma, o *drama*, que, por sua vez, incorpora características de outros gêneros; é, pois, o gênero dos gêneros.

¹⁵ Em *The Event of Literature* (Yale University Press, 2012), Eagleton observa que a quebra da distinção entre alta literatura e literatura popular, proposta no livro *Teoria Literária* nos anos 80, acaba por se tornar institucionalizada. Na obra de 2012, o autor volta a perguntar se é possível definir literatura, mas convidando seu leitor a buscar entender as formas de categorização e tomar a literatura como forma de responder a questões de seu tempo.

É no Romantismo que a poesia aproxima-se do tom coloquial da prosa e a prosa ganha entonações poéticas. Segundo Soares (2001), o autor português Alexandre Herculano incorporou bem esse hibridismo em *Eurico, o Presbítero*, romance em linguagem poética, no qual o colorido da paisagem acrescenta à obra ficcional um tom de crônica histórica e a grandiosidade das personagens, os lances violentos, a unidade de ação e o desenrolar fatídico dos acontecimentos dá ao romance o tom de tragédia. Desse modo, a produção literária de Herculano pode ser lida como romance, poema, crônica ou tragédia.

De volta ao berço do Romantismo alemão, Macé (2004) ressalta ainda que o filósofo Friedrich Schlegel (1772-1829) foi um dos grandes entusiastas defensores do gênero poético no Romantismo. Para Schlegel, a poesia romântica é uma poesia universal, no sentido de que ela reúne todos os gêneros: funde poesia e prosa, genialidade e crítica, poesia artística e poesia natural; torna a poesia viva e social, preenche e satura todas as formas de arte e de cultura, reaviva as pulsações humorísticas, abraça tudo o que é poético. Segundo o poeta, crítico literário, filósofo e tradutor alemão, o gênero poético romântico ainda e sempre está por vir, eis a sua (in)essência, é um gênero que jamais se completa. Nenhuma teoria é capaz de esgotá-lo, e somente a crítica intuitiva se arrisca a caracterizar seu ideal. A poesia romântica é infinita e o poeta romântico é livre de qualquer arbitrariedade ou lei que o domine. O gênero poético romântico é mais que um gênero, a poesia romântica é, por si só, a arte mesma, pois em certo sentido, toda poesia é ou deve ser romântica. Apesar de todo o seu entusiasmo pela poesia do Romantismo, é o gênero romance que ganha o papel de protagonista a partir da segunda metade do século XVIII e durante todo o século XIX.

1.3 A hegemonia do gênero romance nos séculos XVIII e XIX.

Nessa época romântica, a Europa passou por mudanças estruturais de ordem política, social e econômica significativas. Os ideais do Iluminismo influenciaram a Revolução Francesa (1789) e, consequentemente, a queda do Antigo Regime. *Liberté, Égalité, Fraternité* ecoaram por todo o mundo, anunciando transformações. De fato, a aristocracia composta pelo clero e pela 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 a idealização de um novo sistema de organização social: o socialismo. Se no campo político houve a superação do absolutismo, no campo econômico, foi violenta a ascensão do liberalismo. E dentro desse contexto, eis a revolução do Romantismo, já assinalada anteriormente.

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, 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 *romance* foi, nessa época, 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.

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 ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências” (FOUCAULT, 2000, p. 33).

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”. Nas palavras do filósofo francês,

[...] 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).

Foi também nessa época do Romantismo que se instaurou um regime de propriedade para os textos – contextualiza Foucault (2000) – justamente pelo fato de os livros terem passado a ser editorados, tornando necessária, então, a criação de 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 Roger 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 adquire 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 torna-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 certo modo de ser do discurso, assegura-lhe função classificatória, uma vez que permite agrupar textos, delimitá-los, excluir alguns, opô-los a outros; relacionar 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 esse discurso do cotidiano e atribui-se a ele uma aura literária, 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 ser interpretado 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, essa *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 as narrativas, contos, epopeias, 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 antiguidade 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 assinatura, do autor, da identificação da origem: 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, depende das respostas a essas questões. E se o texto chega até nós anônimo, adverte Foucault (2000), imediatamente o autor é procurado. Até hoje a *função autor* atua fortemente nas obras literárias.

Além da situação privilegiada do autor (e, é claro, do poeta), o Romantismo promoveu outras mudanças que, a despeito de toda a heterogeneidade do movimento, podem ser elencadas 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 o velho e o novo etc.

No entanto, pontua Antonio 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. 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, e foi logo incorporado à ideologia oficial.

Leitor, autor e mercado definidos, o romance segue triunfante pelo Realismo-Naturalismo da segunda metade do século XIX. As filosofias científicas do Positivismo de Comte (1798-1857), do Evolucionismo de Darwin (1809-1882) e Spencer (1820-1903) e do Determinismo de Taine (1828-1893) dão o tom à teoria dos gêneros literários. É quando Ferdinand Brunetière (1849-1906) surge defendendo a ideia de um “darwinismo literário” e propondo a substituição das divisões temporais estáticas (décadas, séculos, eras) por uma genealogia histórica.

O historiador da literatura e crítico francês importa o paradigma positivista biológico segundo o modelo evolutivo darwiniano, para afirmar que os gêneros, assim como nós, têm infância, maturidade e velhice, ou seja, eles nascem, crescem e morrem, como se fossem seres vivos. Por isso, propunha que se fizesse o estudo da origem, do desenvolvimento e da dissolução dos gêneros. Para ele, é a lei da seleção natural que determina a produção dos gêneros: suas diferenças, transformações e relações.

Brunetière enfatiza que o meio (social, racial e histórico) é responsável pelas transformações que sofre o gênero, pela sua evolução literária propriamente dita, que não se reduziria à mera acumulação de fatos. Desse modo, exemplifica Soares (2001), o romance seria herança da *epopeia* ou da *canção da gesta* e, por sua vez, se transformaria em vários outros: romance de aventura, romance épico, romance de costumes etc. Pela lei segundo a qual só sobrevivem os mais fortes, a *tragédia clássica* teria desaparecido dando lugar ao *drama romântico*. Nessa linha brunetieriana, a *poesia lírica romântica* se configuraria como um gênero por ser uma transformação natural da eloquência sagrada do século XVII.

A importância desse tipo de pensamento – que não esconde sua pretensão à objetividade – é que ele relativiza as fronteiras entre criação e crítica literária e, simultaneamente, legitima o *cânone literário*. A história literária de Brunetière é aquela dos vencedores e não a dos vencidos da literatura, assume, nesse sentido, um caráter de “eugenia”, conclui Jean-Marie Schaeffer (apud MACÉ, 2004, p. 80).

Benedetto Croce (1886-1952) opôs-se radicalmente às concepções brunetierianas de “darwinismo literário”, combatendo-lhe o conceito de gênero, de imitação e de historiografia da obra literária. Segundo o filósofo italiano, todo conhecimento ou é intuitivo ou lógico e produz imagens e conceitos, respectivamente. A ideia de expressão que nos liberta da submissão intelectualista e da subordinação ao tempo e ao espaço da realidade é do conhecimento intuitivo. Croce recusa a sujeição da criação poética à realidade, o que o aproxima das concepções românticas, embora ele tenha ido mais longe: entendia a obra literária como individualidade, chegando a defender a ideia de que a história literária deveria abarcar monografias sobre grandes autores da literatura.

No entanto, o conceito de gênero, para ele, deveria ser entendido como um elemento extrínseco à essência da poesia, uma vez que esta era sempre fruto da intuição-expressão, logo, não poderia servir de base a qualquer critério de julgamento da obra.

1.4 A teoria dos gêneros chega ao século XX “sã e salva”.

Vale dizer que houve, entre os teóricos contemporâneos, uma repercussão do pensamento de Croce. Em Vossler, um dos fundadores da estilística moderna, na Nova Crítica americana (*New Criticism*) e também na fase inicial do Formalismo Russo, reconhece Soares (2001).

Os formalistas russos, liderados por Roman Jakobson – líder do Círculo Linguístico de Moscou em 1915 e depois fundador do Círculo Linguístico de Praga em 1926 –, passam a ver os textos literários “estruturalmente” e transferem a atenção do referente para o signo em si mesmo, não se interessando pela significação como elemento diferencial ou pelas leis e estruturas que subjazem aos textos literários – contextualiza-nos Eagleton (1997). Em poesia, as palavras não são reunidas segundo os pensamentos que transmitem, mas sim pelos padrões de semelhança, oposição, paralelismo etc. criados pelo som, significado, ritmo e conotações – completa o autor inglês.

Ao mesmo tempo em que desenvolvia suas teorias linguísticas, Roman Jakobson (1995) trabalhava com literatura e poesia, além de pintura e cinema. Em *Linguística e Comunicação*, é a linguagem poética que busca trazer para o campo da linguística ao fazer dela uma “função” da linguagem. Em sua teoria da hierarquização dessas funções, Jakobson identifica o literário como o predomínio da função poética sobre as demais, e afirma que “a insistência em manter a poética separada da linguística se justifica somente quando o campo da linguística pareça estar abusivamente restringido...” (p. 121). Com relação aos gêneros, explica ainda Soares (2001), o estudioso considera que a função poética é dominante em relação à função referencial, que estaria na *épica*, centrada na 3ª pessoa, enquanto a função emotiva estaria na *lírica*, voltada para a 1ª pessoa e a função conativa, no *drama*, ligado à 2ª pessoa.

Outros formalistas russos, como Yuri Tynianov e Boris Tomachevski, também tematizaram a história literária, acrescenta Soares (2001). O primeiro propõe uma aproximação entre a série “literária” e a “não-literária”, introduz princípios de “função”, “sistema” e “dominante”, reintroduzindo assim a ideia de gênero como fenômeno dinâmico, em constante mudança ou evolução, uma vez que Tynianov caracterizava a literatura como uma função histórica. Para o formalista russo, a obra não poderia ser isolada de seu sistema, pois o conceito de *ode*, por exemplo, é muito diferente nos anos de 1820 do que foi na época de Lomonossov, no início do século XVIII. De acordo com essa lei da “evolução dos gêneros” – herança de Brunetière – é que Tynianov justifica a evolução do romance e explica a importância de obras como *Tristram Shandy* ou *Dom Quixote*, explica-nos Macé (2004).

Tomachevski, por sua vez, considerou como traços dos gêneros um agrupamento constante em torno de procedimentos perceptíveis. Esses traços seriam “dominantes” – na adjetivação de Jakobson – na obra, embora houvesse outros procedimentos importantes para a criação do conjunto artístico. Para ele, é impossível estabelecer uma classificação lógica ou fechada dos gêneros, uma vez que sua dimensão é sempre histórica e, desse modo, os mesmos procedimentos podem levar a diferentes resultados em cada época. Assim como Tynianov, Tomachevski limitava o dinamismo dos gêneros na produção da obra às propriedades que transformavam um texto em obra literária, conclui Soares (2001).

A escola tcheca representou uma espécie de transição do formalismo para o estruturalismo moderno, assinala Eagleton (1997). Teóricos como Jakobson, Jan Mukarovsky e Felix Vodička passam a ver os poemas como “estruturas funcionais” em que os significantes e os significados são governados por um conjunto complexo e único de relações. Esses signos devem ser estudados por si mesmos, sem interferência da realidade exterior, tal como propôs Ferdinand Saussure, o “pai da linguística moderna”.

No Círculo de Praga, a palavra “estruturalismo” aproxima-se da palavra “semiótica” ou “semiologia”, que significa o estudo sistemático dos signos e indica um campo particular de estudos de poemas. O principal semioticista soviético da escola de Tartu, Yuri Lotman, considera, segundo Eagleton (1997, p. 152) que “na poesia, é a

natureza do significante, os padrões de som e ritmo criados pelas marcas nas páginas, que determinam o que é significado. Um texto poético está 'semanticamente saturado', condensa mais 'informação' do que qualquer outro discurso". Para ele, a poesia produz uma série mais rica de mensagens do que qualquer outra forma de linguagem. O texto literário é feito de "sistemas" (léxico, gráfico, métrico, fonológico etc) e obtém seus efeitos por meio dos choques ou tensões constantes entre esses sistemas.

Segundo Lotman, continua Eagleton (1997), o texto poético é, pois, um "sistema de sistemas", uma relação de relações. Trata-se da forma mais complexa de discurso que se pode imaginar, já que condensa vários sistemas, cada um deles com suas tensões, paralelismos, repetições, oposições, cada qual modificando todos os outros. Desse modo, a poesia ativa todo o corpo do significante, a palavra poética dá o máximo de si graças à pressão das palavras que a circundam, libertando, assim, seu mais rico potencial. Contudo, Lotman reconhece ainda que o significado do texto não é apenas uma questão interna, ele é inerente à relação com outros textos, códigos e normas na literatura e na sociedade. A significação de um texto também está relacionada ao "horizonte de expectativas" do leitor.

Se no Romantismo do século XIX a preocupação estava centrada no *autor*, conforme constatado anteriormente, no século XX o foco passou a ser o *texto* (Nova Crítica) e mais recentemente a atenção volta-se para o *leitor* ("teoria da recepção" ou "estética da recepção"). O leitor sempre foi o menos privilegiado do trio, o que nos soa estranho, uma vez que sem ele não haveria textos literários, já que os processos de significação só se materializam na prática da leitura; eis que agora o leitor assume posição de destaque: para que a literatura aconteça, ele é tão vital quanto o autor.

A semiótica aprendeu bem essa lição, conclui Eagleton (1997). Entretanto, representa a crítica literária transfigurada pela linguística estrutural, mais atenta à riqueza da forma e da linguagem do que grande parte da crítica tradicional. E se o estruturalismo transformou o estudo da poesia, também revolucionou o estudo da narrativa, criando uma "narratologia", cujos destaques estão o lituano A. J. Greimas, o búlgaro Tzvetan Todorov e os críticos franceses Gérard Genette, Claude Bremond, Roland Barthes e Claude Lévi-Strauss.

Dentre os estudiosos da narrativa, Macé (2004) destaca Todorov e sua obra *Introdução à literatura fantástica* (1970), na qual o autor toca na questão dos gêneros em dois pontos. Em um de seus capítulos, Todorov distingue os “gêneros teóricos”, elementares ou complexos, e os “gêneros históricos”, observáveis na realidade literária, sem contudo endurecer a oposição entre as duas categorias. O autor búlgaro propõe o “fantástico” como a descrição de um gênero que ele chama de “evanescente”.

A autora francesa destaca também a contribuição de Genette, especificamente com relação a questão dos gêneros, em sua obra *Introdução ao architexto*¹⁶ (1979), na qual o autor faz uma releitura da história da teoria dos gêneros e abandona a ideia de sistemas fechados. Genette aponta a irremediável fragilidade dessas concepções essencialistas dos gêneros e prepara o terreno para a historicidade e pragmática que se desenvolverá de Fowler a Schaeffer.

O crítico francês observa que, regularmente, atribuímos a tripartição dos gêneros em *drama*, *epopeia* e *poesia* a Aristóteles ou a Platão, em seguida, remontamos essa noção ao período romântico. Para Genette, explica-nos Macé (2004), essa ilusão retrospectiva sobre os textos fundadores projeta-se na nossa concepção de literatura, fazendo com que enterremos os poetas modernos em sua própria historicidade. Durante séculos, essa redução platônico-aristotélica do poético foi muito representativa, pesando sobremaneira nas teorias dos gêneros, principalmente na tentativa de integrar o lirismo a essa representação ou proclamar a dignidade dos gêneros não miméticos.

Ao longo da história dos gêneros, esse esquema de tríade não cessou de se deslocar e de se transformar para, afinal, se manter. Tanto em Platão quanto em Aristóteles, essa divisão tripartida nada mais era que um estatuto modal; no entanto, os gêneros não se organizam de acordo com os modos, mas são sim objetos históricos e flutuantes, definidos segundo critérios diversos e sem primazia hierárquica de uns sobre os outros. Segundo Macé (2004), eis o que Genette considera um “mal-entendido secular”: a insistência em repetir a universalidade desses modos como uma pseudo-naturalidade dos gêneros e procurar a todo custo constituir uma sistematização dos gêneros.

¹⁶ Título original em francês *Introduction à l'architexte* (tradução nossa).

Para Genette, ressalva Dominique Combe (1992), os “gêneros” são categorias propriamente literárias do discurso e os “modos” são categorias estritamente linguísticas, mais especificamente, qualifica o autor, daquilo que conhecemos hoje como pragmática. Combe (1992) chama atenção para o uso do termo “pragmático” utilizado por Genette ao se referir aos modos.

O crítico francês está se referindo à “situação de enunciação” no ato do discurso e não à concepção original da palavra como definida por Charles Morris. Genette se encaixa nessa terminologia da tradição de uma “linguística da enunciação” fundada segundo critérios gramaticais e se limita a analisar, diferentemente de Émile Benveniste, a relação estreita entre o enunciador e seu enunciado, abstraindo a relação daquele com o mundo e com este. Considera, portanto, o conceito de “modo” literalmente gramatical, assim como o entendem alguns linguistas.

Genette polemiza a teoria dos gêneros ao dizer que a poesia *lírica* não é propriamente um gênero; por outro lado, se ela é um “gênero”, o *épico* e o *dramático* não o são. O crítico divide a terminologia antiga chamando de *épico* e de *dramático* os “modos” e de *lírico* um “gênero”. Para ele, esses modos não parecem fazer mais parte da literatura de hoje, ao contrário da poesia, que tende a se fundir com o gênero lírico.

Ainda em sua *Introdução ao arquitexto*, Genette critica, dentre outros, Northrop Frye e sua *Anatomia da crítica* (1957), pela criação de um quarto gênero de ficção, que o autor de *Fearful Symmetry* (1947) vai batizar de “anatomia”. Soares (2001) também leva em conta a importância de Frye na questão dos gêneros e nos explica que o crítico canadense acrescenta ao *drama*, à *epopeia* e à *lírica*, um quarto gênero, a *ficção*. Quatro são também as modalidades da ficção: o romance romanesco, o romance realista, o romance confessional e a anatomia¹⁷.

Para finalizar esse panorama da teoria dos gêneros no século XX, Soares (2001) faz menção ainda a dois autores. O primeiro, Emil Staiger, que em seu livro *Conceitos*

¹⁷ Faz-se importante ressaltar aqui as diferenças conceituais e/ou de tradução entre Genette (apud MACÉ, 2004, p. 90) e Soares (2001, p. 19-20). O crítico francês chama o segundo romance de “realista”, enquanto a autora brasileira opta pelo termo “*novel*”; o “romance confessional” de Soares (2001) aparece para Genette como “autobiográfico”, mas a autora recusa essa denominação e chama de “sátira menipeia” ou “anatomia” o que Genette chama de “*fiction intellectuelle-extravertie*”.

fundamentais da poética (1946), afasta-se das classificações de herança clássica que sempre procuram encaixar as obras literárias em *lírica*, *épica* ou *dramática*. De acordo com a teoria staigeriana, os traços estilísticos da lírica, da épica e do drama podem ou não estar presentes em um texto, independentemente do gênero. É possível até que esses traços apareçam combinados de diversas formas, ressaltados ou diluídos, em nuances ou não, em um ou outro texto. Staiger analisa a presença desses traços, “conceitos fundamentais”, porém, não considera uma obra totalmente *lírica*, *épica* ou *dramática*.

O segundo autor apontado por Soares (2001) é Hans Robert Jauss, teórico da recepção, cuja importância, assim como a de Jakobson e a de Bakhtin, é reconhecida em qualquer panorama histórico da teoria dos gêneros. Jauss ressalta que toda obra literária admite um “horizonte de expectativas”, isto é, alguns conhecimentos prévios que conduzem a leitura e que estão vinculados a um conjunto de informações e a uma situação de apreensão. Os gêneros apresentam marcas variáveis, não totalmente conscientes, que servem de orientação de leitura (recepção) e de produção (situação da obra). Nesse sentido, um texto literário é sempre histórico, uma vez que é guiado pelo horizonte das expectativas de quem o recebe (leitor) e/ou produz (autor).

A teoria da “estética da recepção” de Jauss, como é conhecida, exige, portanto, a participação ativa do leitor, o qual, por meio da sua interpretação, completa o sentido da obra. Esse deslocamento *autor-leitor* já fora mencionado aqui anteriormente, no entanto, é na filosofia “dialógica” de Mikhail Bakhtin (1895-1975) que o leitor-receptor, bem como o gênero romance – com as devidas ressalvas que veremos adiante apoiados em Beth Brait (2006) - ganham maior destaque.

O Círculo de Bakhtin, composto pelos linguistas e teóricos literários russos, Valentin Voloshinov (1895-1936) e Pavel Medvedev (1891-1938), contesta veemente o formalismo de Jakobson e o estruturalismo de Saussure ao propor no estudo da linguagem humana a relevância de elementos como o contexto social, histórico, cultural e ideológico. Para formalistas e linguistas o papel de destaque caberia ao *falante*, enquanto o outro é visto como o *ouvinte passivo*, que apenas compreende o falante. Até mesmo em referenciais teóricos sérios, como o *Curso de linguística geral*, de Saussure, os dois

parceiros da comunicação discursiva aparecem esquematicamente como *falante-ouvinte*.

Bakhtin discorda disso, para ele

(...) o outro, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc (...) *Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva* (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); *toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante*. (BAKHTIN, 2003, p. 271, grifos nossos)

A construção de enunciados é caracterizada, portanto, como “dialógica”, no sentido em que é de natureza responsiva e se dá pela interação (verbal ou não-verbal) entre locutor/falante e interlocutor/ouvinte em um determinado meio social. Para o filósofo russo, essa interação pela linguagem ocorre em um contexto em que todos os participantes (falante e ouvinte) são ativos e se encontram em condição de igualdade.

Todo falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva do seu ouvinte. Ele espera, por assim dizer, uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau, uma vez que ele não é o primeiro falante do universo, ou, como brinca Bakhtin (1990), não é um “Adão-falante”.

No que diz respeito à abordagem bakhtiniana dos gêneros, o autor russo merece um tratamento especial, dado a seguir.

1.5 O “reinado” de Bakhtin na questão dos gêneros.

Bakhtin inova ao dizer que “(...) cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). De acordo com o teórico russo, há uma heterogeneidade de gêneros do discurso, orais e escritos, desde as réplicas do diálogo cotidiano, espontâneo, imediato e simples (*gêneros primários*) até os textos escritos mais elaborados, códigos culturais mais complexos, desenvolvidos e organizados (*gêneros secundários* - romances, dramas, pesquisas

científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc). Nas palavras do autor, “[o]s gêneros dos discursos nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente (...) Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero (...)” (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

A imensa maioria dos *gêneros literários* é constituída de gêneros secundários, de complexa comunicação cultural, formados por diferentes gêneros primários transformados. São gêneros discursivos secundários uma vez que

[a] linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente. A linguagem da literatura, cuja composição é integrada pelos estilos da linguagem não literária, é um sistema ainda mais complexo e organizado em outras bases. (BAKHTIN, 2003, p. 267)

A novidade trazida por Bakhtin (2003) é que esses gêneros literários eram estudados, desde a Antiguidade até os nossos dias – assim também como vimos ao longo deste capítulo – na “sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum” (BAKHTIN, 2003, p. 262-263).

Dito de outra maneira, os *gêneros literários* não eram até então classificados como *gêneros discursivos*, tal qual propõe o filósofo russo. Considero, pois, nesta tese – já respondendo à questão que nomeia este capítulo – e em comum acordo com Bakhtin, os *gêneros poéticos* como *gêneros literários* e, por extensão, como *gêneros discursivos*.

Ao dizer que todo enunciado é de natureza responsiva, isto é, que toda compreensão é preste de resposta – conforme grifamos em citação anterior – Bakhtin também explica que essa compreensão ativamente responsiva do ouvinte tanto pode realizar-se imediatamente após a voz da ação (por exemplo, o cumprimento de uma ordem militar) quanto permanecer, eventualmente, como compreensão responsiva silenciosa (como por exemplo, no caso dos *gêneros líricos*), de efeito retardado: mais tarde, o que foi ouvido/lido e ativamente entendido responderá nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte/leitor.

Desse modo, continua Bakhtin (2003, p. 272), “[o]s gêneros de complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado”. Essa constatação de Bakhtin “cai como uma luva” quando se trata do ensino/aprendizagem de literatura ou de poesias na escola, já que considero esse ato, na esteira do autor, uma comunicação discursiva. Desse modo, quando os *gêneros literários* ou *poéticos* são trabalhados em sala de aula, há, sim, uma compreensão ativamente responsiva do aluno-ouvinte, porém, essa resposta ativa, provavelmente, nem sempre é de efeito imediato, como ocorre com os *gêneros científicos*, e sim uma resposta ativa compreensiva de efeito retardado, que demanda tempo, reflexão, maturidade talvez.

Pode-se dizer, portanto, que, no ato de comunicação discursiva ou de enunciação, tal qual considero o ensino/aprendizagem na escola, os alunos deveriam ter papel ativo em sala de aula, isto é, deveriam “responder compreensivamente”, de maneira silenciosa ou não ao que lhe é enunciado. Que possam se tornar falantes e não apenas ouvintes passivos, que sejam participantes ativos do diálogo social – eis a “interação dialógica” que deveria funcionar em toda e qualquer aula, aqui entendida também como discurso dialógico ou diálogo vivo. No entanto, ao contrário, como veremos mais adiante nesta tese, os professores muitas vezes pecam quando, na tentativa de se fazerem ouvir, acabam por “emudecer” ou “silenciar” seus alunos em classe.

1.6 Gênero poético X gênero do romance – desmi(s)tificando Bakhtin.

Dentre os *gêneros literários*, sabe-se que Mikhail Bakhtin, desde os *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929), privilegiou a prosa e se valeu do *romance* como objeto teórico de sua pesquisa. Para ele, “o romance, tomado como um conjunto, caracteriza-se como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngua e plurivocal” (BAKHTIN, 1990, p. 73), tampouco Voloshinov ou Medvedev, para citar dois nomes representativos do Círculo, se propuseram a estudar o gênero poético. O fato de Bakhtin tomar o romance como a forma dialógica e polifônica por definição poderia, então, afastar, ou ao menos tornar inapropriada, qualquer tentativa de valer-se desse conceito de gênero literário para tratar

dos gêneros poéticos em sala de aula? Ledo engano. Ou, nas palavras de Cristóvão Tezza (2006, p. 197), seria “um equívoco metodológico tomar ao pé da letra o conceito de 'prosa romanesca' e encerrá-lo – agora sim – numa 'tipologia' de gêneros literários”. De fato, Bakhtin e seu Círculo teorizaram sobre romance, mas não faltou pena para que o autor russo filosofasse também sobre o conceito de poesia. Para ele, *prosa* e *poesia* são dois modos distintos, de formas genéricas, catalogáveis e tipologizadas, de apropriação da linguagem alheia. Afinal, “O romance é um gênero literário. O discurso romanesco é um discurso poético, mas que, efetivamente, não cabe na concepção atual do discurso poético”. (BAKHTIN, 1990, p. 80).

O que houve foi uma compreensão equivocada de Bakhtin quando o autor define os gêneros poéticos como *monológicos*, ao contrário do romance, *dialógico* por excelência, o que não quer dizer que o linguista russo tenha julgado o segundo superior ao primeiro. Nas palavras do autor,

[n]a obra poética a linguagem realiza-se como algo indubitável, indiscutível, englobante. Tudo o que vê, compreende e imagina o poeta, ele vê, compreende e imagina com os olhos da sua linguagem, nas suas formas internas, *e não há nada que faça sua enunciação sentir a necessidade de utilizar uma linguagem alheia, de outrem. A ideia da pluralidade de mundos linguísticos, igualmente inteligíveis e significativos, é organicamente inacessível para o estilo poético. O mundo da poesia que o poeta descobre, porquanto mundo de contradições e de conflitos desesperados, sempre é interpretado por um discurso único e incontestável.* (BAKHTIN, 1990, p. 94, grifos nossos)

É nesse sentido que dissemos que o gênero poético é monológico. Entretanto, mais adiante, o mesmo Bakhtin (1990, p. 94) reconhece que “isto não significa certamente que o plurilinguismo ou mesmo o multilinguismo não possam penetrar inteiramente na obra poética”. Para ele, essa possibilidade encontra-se nos gêneros poéticos “inferiores”, como as sátiras e as comédias, em que as outras linguagens sócio-ideológicas podem aparecer, principalmente, nas falas das personagens. Fora isso, a linguagem dos gêneros poéticos é, para o autor, autoritária, dogmática e conservadora, uma vez que se fecha à influência dos dialetos sociais não literários.

Ora, a voz bakhtiniana que discursa aqui é a voz do filósofo marxista que critica o poeta por escolher uma linguagem que ele considera artificial, uma vez que não recorre aos dialetos sociais. Os poetas simbolistas e parnasianos do final dos oitocentos podem até “vestir essa carapuça”, já que, de fato, assumiram esse ideal de criar uma “linguagem poética”, única e especial, intencional e particular, discurso centralizador por excelência, portanto, monologicamente fechado.

De acordo com a lógica bakhtiniana, o discurso poético não está aberto a contextos sociais plurilíngues nem a nenhuma estratificação pluridiscursiva. As *metáforas*, as *assonâncias*, os *versos*, as *rimas*, as *métricas*, o *ritmo* dos gêneros poéticos, reconhece Bakhtin (1990), corroboram para enrijecer e fixar o estilo poético, criando barreiras que não permitem que outros discursos possam adentrá-lo. O rigor formal e todos os recursos gráficos, visuais e sonoros de que dispõem a linguagem e o estilo poéticos, responsáveis pelo isolamento semântico-ideológico¹⁸ do poema, são sua força centrípeta, exclusivos do poeta.

E o poeta submete todas as outras linguagens à sua própria linguagem, às exigências do seu estilo, não tem limites linguísticos; ao contrário do romancista, o poeta pode fazer da linguagem poética o que quiser, já que ela é inteiramente sua e está a seu bel-prazer, solidário a tudo que diz: “A língua do poeta é a sua própria linguagem, ele está nela e é dela inseparável” (BAKHTIN, 1990, p. 94). Desse modo, continua polemizando o linguista russo, o discurso poético satisfaz a si mesmo e não admite enunciações de outrem, está privado de qualquer interação com o discurso alheio, ao contrário do gênero romance, cuja originalidade está no que o autor adjetiva como discurso pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal.

Para Bakhtin (1990, p. 74), “o romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente (...)”. Plurilíngue porque o gênero romance agrega o discurso do autor, os discursos dos narradores, os gêneros intercalados, os discursos das personagens.

¹⁸ Cristóvão Tezza (2006) adverte em suas notas que, em Bakhtin, a palavra “ideológico” não tem o sentido marxista de “ideologia” como “mascaramento do real”. Para o mestre russo, o termo “ideológico” refere-se a tudo aquilo que envolve visão de mundo e axiologia, isto é, escala de valor.

Cada um com uma variedade de vozes sociais (daí o plurivocal) e de diferentes ligações e correlações, sempre dialogizadas (plurilíngue, pois).

Ao diferenciar os gêneros discursivos primários (simples) dos secundários (complexos), em “Os gêneros do discurso”, de *Estética da criação verbal* (2003), o autor já havia chamado a atenção para o fato de que os gêneros secundários, em seu processo de formação, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, os quais se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, se transformam e adquirem caráter especial, perdendo o vínculo imediato com a realidade concreta e enunciados alheios. Exemplo disso é a réplica do diálogo cotidiano ou da carta: quando adentram o romance, ambos adquirem estatuto artístico-literário e tornam-se, portanto, enunciados secundários.

Vê-se, pois, que o gênero romance, como discurso secundário e complexo, está aberto para receber e transformar o discurso primário e simples, daí a sua natureza ideológica, plurilíngue, *dialógica*. O que não ocorre, segundo Bakhtin (1990), com o gênero poético, o qual, apesar de ser também discurso secundário e complexo, é fechado, centralizado no poeta, monolíngue, e portanto, *monológico*. Eis o que Tezza (2006, p. 201) chama de “núcleo duro” do conceito bakhtiniano de poesia.

“Será mesmo assim?” – questiona o crítico (2006, p. 209). Comungo com Tezza essa desconfiança: “Será o gênero poético um discurso, de fato, tão monológico assim?”. Não creio. Por mais que o poeta, na visão bakhtiniana, procure distanciar a linguagem poética da linguagem cotidiana, ele pode também, paradoxalmente, dar ao poema conotações prosaicas, como fizeram muitos dos poetas modernistas quando tentam fazer do poema “a voz do povo” e dialogam com ele, usando em seus versos uma linguagem assumidamente coloquial.

É como fez, por exemplo, Manuel Bandeira em sua “Evocação do Recife” (p. 212), ao valorizar uma língua que “vinha da boca do povo na língua errada do povo / língua certa do povo / porque ele que fala gostoso o português do Brasil”. O ápice do prosaísmo bandeiriano encontra-se, talvez, em seu “Poema tirado de uma notícia de jornal” (p. 214). E

como dizer que não existe *dialogismo* ou *linguagem alheia*, de *outrem* em “Teresa”?¹⁹ (p. 78). São apenas alguns exemplos de um poeta modernista brasileiro, mas creio que seja possível encontrar outros tantos na literatura universal.

O gênero poético demanda uma compreensão ativamente responsiva, porém, de efeito retardado, como dissemos anteriormente. Logo, as poesias são sim, nesse sentido, dialógicas, tal qual o romance. Agora, se levarmos em conta o que afirma Tezza (2006, p. 214) na leitura que faz de Bakhtin – “a linguagem poética, pelo seu princípio organizador de si mesma, não pede uma resposta – ela é uma resposta” – então posso dizer que o gênero poético é um discurso monológico, mas que esse “monologismo” não é, em hipótese alguma, redutor. Trazendo para nossa conversa a forma como o Eagleton de *The Event of Literature* (2012), quando volta a perguntar (quase 30 anos depois de seu famoso *Teoria da Literatura*) se a literatura é passível de definição, lembramos que ele toma a literatura como forma de responder a questões de seu tempo, uma performance e não um objeto parado no tempo e no espaço. A literatura já está em diálogo, ela responde, mas podemos entender que ela não é uma resposta única ou definitiva... talvez por isso mesmo Eagleton convide o leitor a responder buscando entender que respostas são aquelas – respostas ao grande diálogo da literatura com a sociedade.

Paz (2009) também se ocupa em distinguir *prosa* e *poema*. Para ele, a primeira diferença está no *ritmo*, núcleo do poema, “pai” da *métrica*. O ritmo é o elemento mais antigo e permanente da linguagem, provavelmente, anterior à própria fala. O ritmo é condição do poema, sem ritmo não há poema; ao passo que, para a prosa, ele é inessencial. A nossa linguagem, por inclinação natural, tende a ser ritmo, como se por lei da gravidade as palavras retornassem à poesia espontaneamente: livres, elas divagam e regressam ao ritmo. Já a prosa é discurso racional que busca coerência e clareza conceitual, por isso, resiste ao ritmo; é um instrumento de crítica e análise, discurso no qual se perfilam teorias e argumentos sobre fatos.

¹⁹ “Teresa, se algum sujeito / bancar o sentimental em cima de você / E te jurar uma paixão do tamanho de um bonde / Se ele chorar / Se ele se ajoelhar / Se ele se rasgar todo / Não acredita não Teresa / É lágrima de cinema / É tapeação / Mentira / CAI FORA”.

O poeta Paul Valéry, lembra-nos Paz (2009), comparou a prosa com a marcha e a poesia com a dança. A primeira andaria em linha reta, sinuosa, espiralada, ziguezagueante, mas sempre para diante como se seguisse uma meta precisa; a segunda andaria em círculos, em esfera, fechando-se sobre si mesma, em um universo autossuficiente cujo fim é também um princípio de volta, que se repete e se recia. Descritas assim metaforicamente, as imagens da *prosa* e da *poesia* parecem ecoar os sentidos *dialógico* e *monológico* bakhtinianos, respectivamente. Entre “Verso e Prosa”, o poeta-crítico faz sua opção:

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.* Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, enquanto que *é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas.* (PAZ, 2009, p. 12, grifos nossos)

Alfredo Bosi (2000) reconhece também esse valor histórico da poesia ao nos situar que o poder de nomear para os antigos hebreus significava dar a sua verdadeira natureza às coisas, reconhecê-las. Esse poder é o fundamento da linguagem e, por extensão, o fundamento da poesia. “O poeta é o doador de sentido” (BOSI, 2000, p. 163). Hoje, adverte-nos o crítico, é a ideologia dominante que dá nome e sentido às coisas; é a lógica do sistema capitalista, da sociedade de consumo, da indústria cultural, por isso a poesia não consegue há muito integrar-se, feliz, nos discursos correntes da sociedade. Aquele poder originário de nomear, de *com-preender* a natureza e os homens, poder de suplência e de união furtou-se à vontade mitopoética – lamenta o autor.

A poesia moderna parece então condenada a dizer apenas resíduos de paisagem, de memória e de sonho, compelida à estranheza e ao silêncio; pior, foi condenada a tirar só de si a substância vital. Esse meio hostil e surdo não constitui o ser da poesia, mas apenas o seu modo historicamente possível de existir no interior do capitalismo. “A poesia, reprimida, enxotada, avulsa a qualquer contexto, fecha-se em um autismo altivo; e só pensa em si, e fala dos seus códigos mais secretos (...); enlouquecida, faz de Narciso o último deus” (BOSI, 2000, p. 166). Mais uma vez, os ecos bakhtinianos do discurso poético

monológico, fechado em sua linguagem poética; “poesia-dançante” sob seu próprio eixo, como na imagem de Paz (2009).

Contudo, para Bosi (2000), não se trata de uma poesia-ingênua, e sim de uma *poesia-resistência*, fazendo-se, de algum modo, *discurso contraideológico*. Segundo nos contextualiza, toda poesia moderna a partir do Pré-Romantismo é uma forma de resistência simbólica aos discursos dominantes. E a resistência tem muitas faces, ora propõe a recuperação do sentido comunitário perdido (*poesia mítica, poesia da natureza*); ora propõe a melodia dos afetos em defensiva (*lirismo de confissão*); ora propõe a crítica direta ou velada da desordem estabelecida (vertente da *sátira*, da *paródia*, do *epos revolucionário*, da *utopia*). Nas palavras do autor:

A poesia resiste à falsa ordem, que é, a rigor, barbárie e caos, 'esta coleção de objetos de não amor' (Drummond). Resiste ao contínuo 'harmonioso' pelo descontínuo gritante; resiste ao descontínuo gritante pelo contínuo harmonioso. Resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia. (BOSI, 2000, p. 169).

Nostálgica, crítica ou utópica, a poesia moderna trilhou vários caminhos de resistência: *poesia-metalinguagem*, *poesia-mito*, *poesia-biografia*, *poesia-sátira*, *poesia-utopia*. Em seu belíssimo ensaio “Poesia-resistência”, Bosi (2000) explica-nos como cada uma delas faz a sua revolução simbólica. De todas, a poesia-metalinguagem é a que mais se aproxima da ideia bakhtiniana, uma vez que seu estilo poético já foi – reconhece o autor – de ascenso burguês. Que o digam os árcades e parnasianos, que da sua Arcádia ou do alto Monte Parnaso exerciam o labor do verso!

Mesmo aí Bosi (2000) vislumbra uma sombra, “ambígua sombra”, de recusa ao utilitarismo dos ofícios e profissões liberais; é um *não* ao avanço do mercado burguês. O poeta crê isolar-se (como Bilac²⁰, “Longe do estéril turbilhão da rua”) da tecnocracia do

²⁰ Refiro-me ao soneto de Olavo Bilac, “A um poeta”, a seguir: “Longe do estéril turbilhão da rua, / Beneditino escreve! No aconchego / Do claustro, na paciência e no sossego, / Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua! / Mas que na forma se disfarce o emprego / Do esforço: e trama viva se construa / De tal modo, que a imagem fique nua / Rica mas sóbria, como um templo grego / Não se mostre na fábrica o suplício / Do mestre. E natural, o efeito agrade / Sem lembrar os andaimes do

dinheiro, opondo-lhe a técnica do fonema e do grafema, em prol do estilo (“Arte pura”). Portanto, mais uma vez “desmi(s)tificando Bakhtin”, continua sendo, poesia-resistência.

1.7 O século XXI à procura de um gênero, de gêneros, de nenhum gênero.

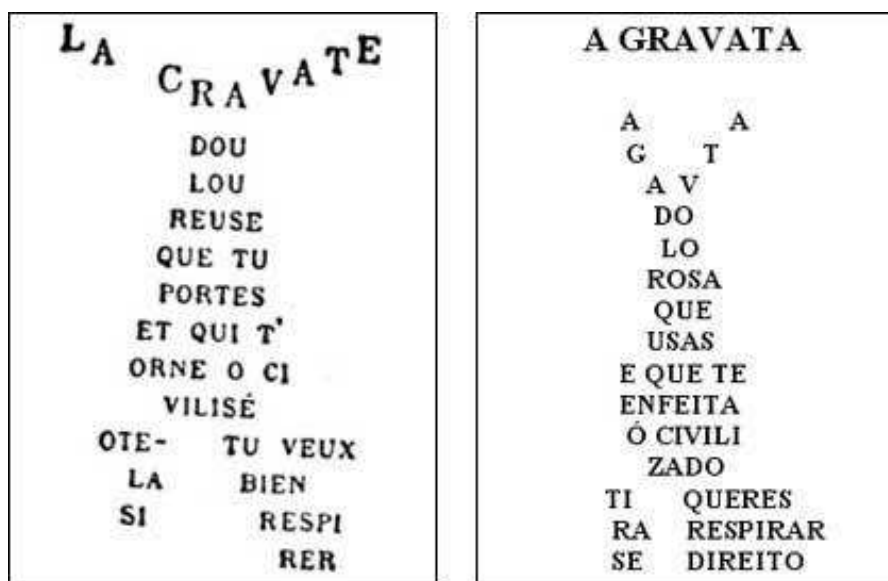


Figura 2 - Poema *A gravata*, Apollinaire.

Nosso passeio pela história dos gêneros adentra o século XXI e ganha proporções talvez ainda mais polêmicas. *O ovo grego* de Símias de Rodes resiste ainda nos caligramas de Guillaume Apollinaire, que tira da poesia a gravata que aprisiona, alterando a disposição do material linguístico na folha de papel. A que gênero pertence a gravata de Apollinaire? A mais de um?

Para Jacques Derrida, o filósofo das desconstruções, “A lei do gênero”²¹, determina que “todo texto participa de um ou vários gêneros, não há texto sem gênero, há sempre gênero e gêneros, mas esta participação não é jamais um pertencimento”²² (p. 264). Nesse sentido, todo texto nasce por referência a um gênero, mesmo que dela não se torne

edifício: / Porque a Beleza, gêmea da Verdade / Arte pura, inimiga do artifício, / É a força e a graça na simplicidade”.

²¹ Título original: « La loi du genre » (tradução nossa).

²² « Tout texte participe d'un ou de plusieurs genres, il n'y a pas de texte sans genre, il y a toujours du genre et des genres mais cette participation n'est jamais une appartenance » (tradução nossa)

prisioneiro, e “essa observação é absolutamente necessária e constitutiva do que se denomina arte, poesia ou literatura”²³ (p. 263).

Desse modo, e em consonância com a prática desconstrucionista derridiana, escolhi como epígrafe deste capítulo o poema concreto de Arnaldo Antunes, musicado quando o poeta ainda era membro da banda de rock nacional Titãs. Para mim, o gênero poesias “é o que não pode ser que não é”, ou seja, é e não é, pode ser e não pode ser. Mas é. Nada é poesia ou tudo pode ser poético. Nesta tese, consideraremos os gêneros poéticos no seu sentido mais abrangente, tal qual sugere Arnaldo Antunes, e não apenas o discurso/enunciado pertencente ao *universo dos versos*, em oposição àquele em *prosa*.

O fato é que os textos literários (ou não), ao longo da história, estão sempre submetidos a essa pressão de se enquadrar em um gênero, à procura de uma classificação estética, de um reconhecimento artístico, espécie de “institucionalização”, ou melhor, de uma “canonização” em que tema e forma se encaixam ora como continuação de uma tradição, ora como transgressão. Pode-se dizer que essa busca identitária quase existencial pela taxonomia tem como objetivo atribuir valor à obra literária, garantir *status* ao autor e induzir a recepção do leitor em determinado tempo e espaço. Na expressão de Macé (2004, p. 35), o que se nota hoje é uma “multidão de gêneros”²⁴, uma expansão de ordem quantitativa de gêneros na história literária.

Os gêneros se multiplicam, se imbricam, se transformam; estão para além das aspirações literárias, podendo se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, como nos apresenta Marcuschi (2008). O autor explica que a noção de gênero discursivo/textual se expandiu para os campos da etnografia, da sociologia, da antropologia, da retórica e da linguística. Está se tornando cada vez mais multidisciplinar e pode ser considerado “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica (...) Gênero pode ser isso tudo ao mesmo tempo” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

²³ « (...) cette remarque est absolument nécessaire et constitutive dans ce qu'on appelle l'art, la poésie ou la littérature » (tradução nossa).

²⁴ No original: « La foule des genres » (tradução nossa).

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), os gêneros são uma *forma de ação social* ou um *artefato cultural* importante, parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Todos os gêneros têm uma forma e uma função, assim como um estilo e um conteúdo; são como *entidades dinâmicas*, cujos limites e demarcação são fluidos; são, pois, formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem; são, enfim, atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam ao *controle social* e até mesmo ao *exercício de poder*.

Entretanto, os gêneros discursivos a que atentamos nesta tese são os gêneros poéticos, pertencentes à esfera do literário, desse modo, fazemos a ponte entre os estudos linguístico-discursivos sobre o poema e os estudos literários: um desafio e tanto, sobretudo quando levamos em conta, como Jean-Luc Nancy, em seu precioso ensaio “Fazer, a poesia”, que o “lugar da poesia” é de difícil acesso facilitado, “lugar elevado”; “lugar de uma impropriedade” – e é à procura desse lugar que nos situamos.

A palavra poesia designa também uma espécie de discurso, um gênero entre as artes, ou uma qualidade que pode apresentar-se fora dessa espécie ou desse gênero assim como também pode estar ausente das obras dessa espécie ou desse gênero (...) Poesia é, portanto, a unidade indeterminada de um conjunto de qualidades que não estão reservadas ao tipo de composição denominado 'poesia' e que não podem ser designadas, elas mesmas, a não ser ao afetarem com o epíteto 'poético' termos tais como 'riqueza', 'brilho', 'ousadia', 'cor', 'profundidade' etc. (...) 'Poesia' não tem exatamente um sentido, mas, antes, o sentido do acesso a um sentido cada vez ausente e adiado. O sentido de 'poesia' é um sentido sempre por fazer. (NANCY, 2004, p. 416)

Trata-se de um gênero ou discurso entre as artes, mas que não está às obras engessado, tampouco nelas se enquadra; a poesia extrapola o próprio conceito de arte, de gênero e de discurso; ela é anárquica, não tem limites, é indeterminada, inacabada, inexata; poesia que está sempre por fazer, o que nos remete novamente à epígrafe-poema-concreto de Arnaldo Antunes, ou seja, a poesia “é o que não pode ser que não é”, não coincidindo consigo mesma.

Nancy pede também ajuda ao dicionário *Littré* na sua empreitada de (não) tentar definir o gênero poético: “Qualidades que caracterizam os bons versos e que podem ser encontradas em outros lugares que não nos versos. (...) Brilho e riqueza poéticos,

mesmo em prosa. Platão está repleto de poesia”. Mais adiante, continua com a referência do *Littré*: “diz-se poesia tudo o que há de elevado, de tocante, em uma obra de arte, no caráter ou na beleza de uma pessoa e até mesmo em uma produção natural”. Definições essas que são ora aproveitadas ora descartadas por Nancy (2004). Para ele, “a poesia é, por essência, mais e outra coisa que a própria poesia. Ou ainda: a *própria* poesia pode muito bem ser encontrada ali onde sequer há poesia” (p. 416). Como Camões, que tenta definir o “Amor”²⁵ até concluir que “tão contrário a si é o mesmo Amor”, Nancy, ensaia: “Ela pode até mesmo ser o contrário ou a recusa da poesia, e de toda a poesia. A poesia não coincide consigo mesma: talvez essa não coincidência (...) seja o que faz dela propriamente poesia” (p. 417).

Assim, seguindo a lógica desconstrutivista de que a lei do gênero trabalha com seus limites e com a sempre possível possibilidade de mistura, de contaminação, Nancy dirá que “a poesia não será o que ela é senão sob a condição de, ao menos, ser capaz de negar-se: de renegar-se, de denegar-se ou de suprimir-se” (2004, p. 417). Ela nega que o acesso ao sentido “elevado” seja difícil e que o facilmente “tocante” possa ser tirado do alcance das mãos. “A poesia é, portanto, a negatividade na qual o acesso se faz o que ele é: aquilo que deve ceder e, por isso, antes de mais nada, furtar-se, recusar-se” (p. 417) – conclui o filósofo francês.

Continuando com o fazer poesia de Nancy, revela-se que o acesso à poesia é difícil, mas que é essa dificuldade que torna o acesso fácil: “O difícil é o que não se deixa fazer, e é isso o que propriamente a poesia faz. Ela faz o difícil (...) A poesia faz a facilidade do difícil, do absolutamente difícil. Na facilidade, a dificuldade cede” (p. 417). Logo, a dificuldade que nos é posta, de repente, de modo tão fácil, permite-nos encontrar o acesso ao “elevado” e “tocante” do sentido poético.

Essa negatividade dialética do discurso poético é o que faz a poesia não admitir ser circunscrita a um gênero do discurso, e Platão pode estar repleto de poesia – provoca-nos o amigo de Derrida. E mais, continua Nancy (p. 418), “a história da poesia é a história da recusa persistente de deixar a poesia identificar-se com algum gênero ou modo poético”. Isso não quer dizer, adverte-nos, que sejam inconsistentes todos os combates de “gêneros”,

²⁵ Refiro-me ao célebre soneto camoniano: “Amor é fogo que arde sem se ver”.

de “escolas” ou de “pensamentos” da poesia. Ao contrário, não há senão diferenças como essas, uma vez que o acesso ao poético se faz, incessantemente, uma outra e nova exatidão, a cada vez, perfeito: “A poesia não ensina nada mais que essa perfeição”. (p. 418)

Mesmo afirmando que na sua essência a poesia não se amarra em um gênero do discurso, mais adiante Nancy reconhece o poema como “ofício da linguagem” e como tal, “a poesia articula o sentido, exatamente, absolutamente” (p. 419) – perfeitamente, eu diria –, podendo ou não ultrapassar infinitamente a linguagem. E o que é devido pela palavra é o sentido, apesar de que se pode ficar sem ele. “Pode-se viver sem poesia. Pode-se sempre perguntar ‘para que poetas’? O sentido é um acréscimo, é um excesso: o excesso do ser sobre o próprio ser (...)” (p. 419)

Poesia é, portanto, esse excesso, é o “dizer-mais”, o “mais-que-dizer”, o “além-dizer”, conclui o filósofo francês. E recorre a Platão e sua “*poiésis*”: uma palavra em que se fez tomar o todo pela parte: o todo das ações transformado em métrica e versos escandidos; eis a metonímia. Desse modo, completa Nancy, “Poesia é a coisa feita do próprio fazer” (p. 420), um fazer que se desdobra todo no fazer do poema. Ressoam aqui os ecos austinianos²⁶ do quando dizer é fazer, mas levando adiante esse fazer coisas filosófico com as palavras, acrescentando um “quando fazer é dizer” [...] “fazer tudo falar” (p. 421).

Eis, então, no ensaio filosófico-poético, a originalidade da poesia, mais antiga que toda distinção entre prosa e poesia, entre gêneros ou artes, absolutamente. Poesia quer dizer o primeiro fazer, ou o fazer em primeiro, original a cada vez.

É em “Fazer, a poesia”, com a vírgula recuperada do primeiro título²⁷, que Nancy (2004) coloca em questão não apenas o lugar de um fazer, mas o próprio lugar da poesia, ou do fazer poético, pensado a partir da impropriedade desse lugar, ou da poesia como lugar dessa impropriedade, como um fazer “que abala a expectativa de transitividade” (CARDOSO, 2013, p. 415). Para nós, essa problematização se faz importante uma vez que o autor coloca em questão o fechamento da poesia em uma noção de gênero.

²⁶ Refiro-me às conferências do filósofo inglês John Langshaw Austin, reunidas no livro *How to do things with words*, publicado pela Oxford University Press, em 1975.

²⁷ Cf. apresentação do texto de Nancy por Mauricio Mendonça Cardoso, p. 414-415, *Alea*, 2013.

Defendo, pois, nesta tese, as poesias como “ser” gêneros discursivos, para que assim possamos investigar como se dá a circulação dos gêneros poéticos em salas de aula no Brasil e na França. Contudo, devemos levar em conta que há também quem argumente em outro sentido – como faz Jean-Luc Nancy em seu ensaio – no qual as poesias podem “não ser” gêneros discursivos, simplesmente por não se enquadrarem em quaisquer classificações, limitadoras por excelência. Ou ainda, como bem sintetiza Bosi (2000, p. 169), “o ser da poesia contradiz o ser dos discursos correntes”.

Admito ainda que o título deste primeiro capítulo pode ser entendido no seu sentido retórico, isto é, sem uma resposta igualmente limitadora, já que, dialeticamente, também faço jus às palavras finais do filósofo francês:

E se foi dito que após Auschwitz a poesia era impossível e, logo depois, ao contrário, que após Auschwitz ela se fez necessária, foi precisamente da poesia que pareceu necessário dizer uma coisa e outra. A exigência do acesso do sentido - sua exação, sua demanda exorbitante - não pode cessar de deter o discurso e a história, o saber e a filosofia, o agir e a lei. Que não nos venham falar de ética ou de estética da poesia. É justamente rio acima, no mais que perfeito imemorial delas, que fica o fazer chamado 'poesia'. Ele fica emboscado como um animal, tensionado como uma mola e, assim, em ato, já. (NANCY, 2004, p. 421)

Enfatizo que a poesia é necessária antes, durante e depois de Auschwitz. E se em pleno século XXI perguntarem, retoricamente ou não: “A poesia é ainda necessária?”, como provoca o posfácio de Bosi em *O ser e o tempo da poesia* (2000), respondo em comum acordo com o crítico que a poesia habita (entre) os homens, tanto para o seu encantamento quanto para o seu consolo. Muito antes da invenção da escrita, foi ela (a poesia) que “lhes deu o abrigo da memória, os tons e as modulações do afeto, o jogo da imaginação e o estímulo para refletir, às vezes agir (...) a linguagem-poesia foi, para a humanidade emergente, a 'casa do Ser'” (BOSI, 2000, p. 259).

A poesia sobrevive, continua o autor, no ato de ressignificar, de reencantar pessoas, coisas e eventos, como também de recolher-se em si mesma, mantendo viva a palavra. A poesia é hoje “bem-vinda porque o mundo onde ela precisa subsistir tornou-se atravancado de objetos, atulhado de imagens, aturdido de informações, submerso em palavras, sinais e ruídos de toda sorte” (BOSI, 2000, p. 260). Foi a poesia, reconhece o

crítico, que devolveu corpo e alma, forma e nome ao que a máquina social já considerava perdido.

E mais, é a poesia que nomeia o mundo dos objetos que nos rodeiam, que constituem nosso espaço de vida, nosso cotidiano; enfim ela é ainda a nossa melhor parceira para dar vida ao outro e recriar mundos. E o faz aliando sentimento e memória, figura e som. Momento breve que diz sensivelmente o que as inúmeras páginas de psicólogos e sociólogos buscam expor e provar mediante o uso de tipologias. O regime poético é o da densidade, que se alcança pela combinação de sons, ritmos e palavras – conclui o autor.

Em *Poesia e crise*, o poeta Marcos Siscar (2010), toma para si a tarefa de abordar certo mal-estar da literatura, buscando destrinçar os fios do que vem sendo chamado de crise, fracasso, perda de prestígio da poesia. Interessa especialmente para este trabalho aquilo a que se refere como “o peso social da literatura e as transformações sofridas pelas políticas educacionais”. Parece que, “da visão algo paternalista que, no passado, pretendia educar o público ignorante na obediência de valores elitistas, estamos passando hoje diretamente para o cinismo [...] da obediência ao gosto do público-alvo” (p. 19), cujos interesses são definidos, em outras palavras, pelo mercado. Nas palavras do autor:

A meu ver, o sentimento de crise deve ser reconhecido como um traço característico, de natureza ética, da constituição do discurso literário moderno. A poesia está em crise; de certo modo, continua em crise. Para que poesia, afinal, ‘em tempos de pobreza’? (...) Desse mal-estar ou dessa crise derivam alguns de seus mais altos momentos, dos mais admiráveis de toda a história do gênero; não se trata, portanto, de uma mera circunstância, porém de algo que envolve a própria identidade do discurso poético. A vitimização do poeta como tom dominante tem servido, ao longo do tempo, não exatamente para assentar o fato sociológico de sua condição marginal, mas frequentemente, e indiretamente, como modo de instituir um lugar distinto para a poesia: um lugar crítico, de paradoxal *resistência*. (SISCAR, 2010, p. 32, grifo do autor).

A poesia *existe, subsiste, insiste e resiste*. É um corpo que *resta*. Em francês o verbo *rester*, dentre outras acepções, significa *ficar, existir depois da destruição, da repressão; sobreviver; subsistir como resto ou remanescente*. Etimologicamente, *restar*

vem do latim (*resto, as, ávi, atum, are*) e significa também, *ficar constantemente, persistir; resistir; sobreviver*, enfim, *restar: resta-poesia, res-poesia* (coisa poética).

Nos capítulos seguintes, assumo o discurso da Linguística Aplicada para tratar dos gêneros poéticos, agora, predominantemente mas não exclusivamente como gêneros discursivos/textuais, a fim de investigar como circulam na escola, no campo da educação e da didática das línguas, em especial, nas aulas de Língua Materna: gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França.

II. EM BUSCA DE RAÍZES E VÍNCULOS TRANSVERSAIS: A INFLUÊNCIA DA PEDAGOGIA FRANCESA EM NOSSA EDUCAÇÃO.

*Eu atravesso as coisas - e no meio da travessia não vejo!-
só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada.
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e
passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,
bem diverso do que em primeiro se pensou.
Viver nem não é muito perigoso? (...)
Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...
João Guimarães Rosa²⁸.*

2.1 Metatese: Por uma Linguística Aplicada *Transdisciplinar*, *INdisciplinar* e *Transgressiva*.

Para tratar do ensino/aprendizagem dos gêneros poéticos em salas de aulas do Ensino Médio a partir de um estudo contrastivo entre o Brasil e a França, trago para o campo da Linguística Aplicada (doravante LA) as trilhas percorridas na travessia dos estudos de gêneros discursivos, literários e, enfim, poéticos.

Considerando que meu interesse é o trabalho em sala de aula, assumir a perspectiva *aplicada* hoje – em que pese a importância histórica de seu foco inicial em aplicação linguística ao ensino de línguas – é ter o tempo todo em mente que a LA passou e vem passando por diversas reformulações, que têm levado a mudanças de postura com relação ao conhecimento, a deslocamentos e mesmo a verdadeiras guinadas epistemológicas, como nos mostram diversos trabalhos na área, especialmente aqueles publicados nas duas últimas décadas.

Nesse cenário de rompimentos de diversos fios da tradição surgem novas formas de entrelaçar e tramas que exigem novos teares, que me permitem, enquanto me ponho a tecer um lugar possível para o que chamamos de gêneros poéticos, problematizar, criar inteligibilidades, discutir e refletir sobre o ensino de literatura na escola em diferentes

²⁸ ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1967, p. 30 e 52.

contextos, atentando para a circulação desses gêneros cá e lá, no movimento do poeta Michel Leiris em seu *Langage tangage*²⁹, em que podemos ouvir o balanço do barco no mar e o chamado a *engajar-se* – e aí temos um dialogismo poético. Deixando-me levar por esse movimento, busco no trabalho necessário de teorização um exercício de linguística crítica (LC) e intervencionista, para usar os termos de Kanavillil Rajagopalan (2006), que não se furte a intervir, política e socialmente, na forma como as coisas se apresentam, isto é, na realidade de ensino contemporâneo que aí está.

Defendo, em comum acordo com Angela Kleiman (1998), que o compromisso da LA está na relevância social de sua pesquisa, daí a importância de compartilhar as teorias e as práticas, “socializar os resultados” com todos aqueles que participaram de alguma forma – efetiva ou acadêmica – da pesquisa, agora sim, aplicada. Segundo a autora, se o impacto da pesquisa for negligenciável, a análise vai mostrar as razões para que erros do percurso sejam corrigidos; se o impacto for considerável, daremos visibilidade à área e ganharemos espaços políticos que reivindicamos. De fato, sou por uma LA que tenha essa dimensão política, crítica e ideológica (RAJAGOPALAN, 2006).

Kleiman (1998) justifica ainda que os trabalhos em LA podem ajudar a identificar problemas sociais que interessem a mais de uma área e cujo estudo demande esforços de diversos pesquisadores, de diversas disciplinas que dialogam com a nossa. Esse compromisso social é ratificado por Luiz Paulo da Moita Lopes (2006, p. 90), quando afirma que a LA contemporânea deve “renarrar e redescrever a vida social em sua agenda ética de investigação”, pois é essencial para o linguista aplicado “situar o seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas (...) ou que vê como separado de si como pesquisador”.

Moita Lopes (1998) destaca a importância da responsabilidade social para o linguista aplicado; responsabilidade que o torna, desde o início, mais reflexivo, com uma maior preocupação ética, em nível nacional e internacional. Perguntas do tipo: como mudar a prática social por meio de sua pesquisa? Fazer pesquisa para quem e com que objetivo? – são questões para as quais a pesquisadora em LA, assim como eu, está atenta, como

²⁹ Falo do livro de Michel Leiris, *Langage tangage ou Ce que les mots me disent*, publicado pela Gallimard em 1985.

também para a divulgação dos resultados de sua pesquisa a profissionais para quem seu trabalho seja útil. As “soluções” têm que responder aos anseios dos participantes, tanto aos engajados na produção do conhecimento, quanto àqueles envolvidos nos problemas de investigação.

É com essa LA que me identifico como pesquisadora: uma LA que tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, que se propõe a contribuir para a resolução de problemas da vida social (KLEIMAN, 1998); uma LA que se preocupa com o social, com o humano, orientada, na teoria e na prática, para responder a necessidades sociais, elaborada em função dessas necessidades, como afirma Antonieta Celani (1998); uma LA que precisa ter algo a dizer sobre o mundo tal qual se apresenta hoje, que se aproxime de áreas que focalizem o social, o político e a história (RAJAGOPALAN, 2006).

Assumo, portanto, nesta tese, a perspectiva de uma LA contemporânea *multi/pluri/inter* e, sobretudo, *transdisciplinar*, na esteira de trabalhos como os de Marilda Cavalcanti (1998), Celani (1998), Kleiman (1998), Rajagopalan (2006), Roxane Rojo (2006) e Inês Signorini (1998). Uma LA contemporânea *INdisciplinar* (MOITA LOPES, 1998, 2006), como espaço que desconcerta nosso olhar na “desaprendizagem” proposta por Branca Falabella Fabrício (2006); e, ainda, uma LA *transgressiva*, no sentido pretendido por Alastair Pennycook (2006).

Multi/pluri/interdisciplinar remete ao modo de a LA se articular com múltiplos domínios do saber, por dialogar com vários campos do conhecimento, que têm, de alguma forma, preocupação imprescindível com a linguagem. Essa troca já faz parte da prática da linguista aplicada. Contudo, mais recentemente, a LA tem avançado por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, muitas vezes permanecendo nesses limiares, sem a preocupação de delimitar um terreno “propriamente” linguístico, em que pudesse sentir-se segura para, a partir desse ponto, construir suas relações com áreas que serão sempre definitivamente outras.

Creio que é dessa forma, na instabilidade desse terreno, que Signorini fala sobre a forma como a LA contemporânea

tem-se também constituído como uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos

campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas de conhecimento. (1998, p. 89-90)

Essa nova postura da LA que começa a se delinear vem da área da filosofia da ciência e pode ser assumida em relação ao estudo/pesquisa em qualquer domínio do saber. Trata-se, conclui Celani (1998), de uma postura *transdisciplinar*. De acordo com a autora, uma visão *transdisciplinar* tenta destacar nessa colaboração de disciplinas um *fio condutor*, e até mesmo uma filosofia epistemológica, evocando modificações de percepção mais do que mudanças de fundo.

No entanto, essas novas percepções nos levam a modificações de fundo radicais. “Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*” (CELANI, 1998, p. 117, grifos da autora), e promove a participação ativa de pesquisadores das áreas envolvidas, para que se dê conta da problematização que provoca em cada área a abordagem do objeto de estudo proposto.

Uma concepção *transdisciplinar* de produzir conhecimento dialoga “indisciplinarmente” (MOITA LOPES, 2006) com diversas áreas, disciplinas plurais, em especial, com a “vertente sociocultural ou sócio-histórica”, adverte-nos Rojo (2006, p. 254). Desse modo, continua Celani (1998), novos espaços de conhecimento são gerados e, assim, da interação das disciplinas passa-se à interação dos conceitos que, por sua vez, leva à interação das metodologias. A *transdisciplinaridade* se realiza em uma problemática *transversal, através e além* e se dissolve em seu objeto, por isso Faure (1992) chama o pesquisador *transdisciplinar*, metaforicamente, de “um nômade”, de “um rei sem reino”.

É possível contrastar, na figura 1, o que seria uma visão *multi/pluri/interdisciplinar*, e, na figura 2, o que seria uma visão *transdisciplinar* de uma situação de pesquisa, conforme os esquemas ilustrados por Kleiman, citada por Celani (1998, p.118-119):

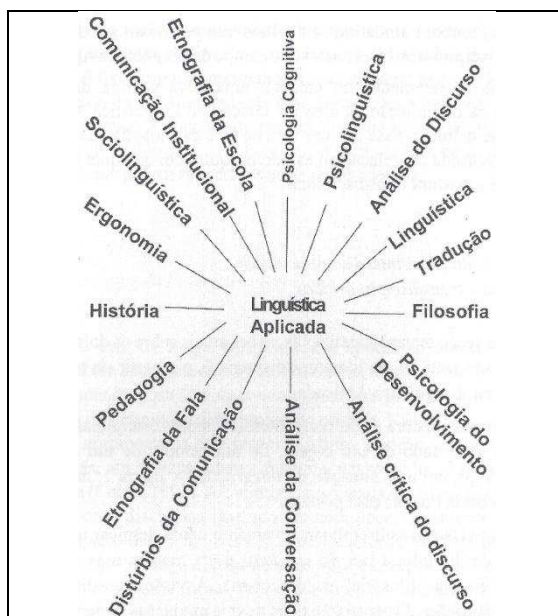


Figura 3: Visão multi/pluri/interdisciplinar (integração)

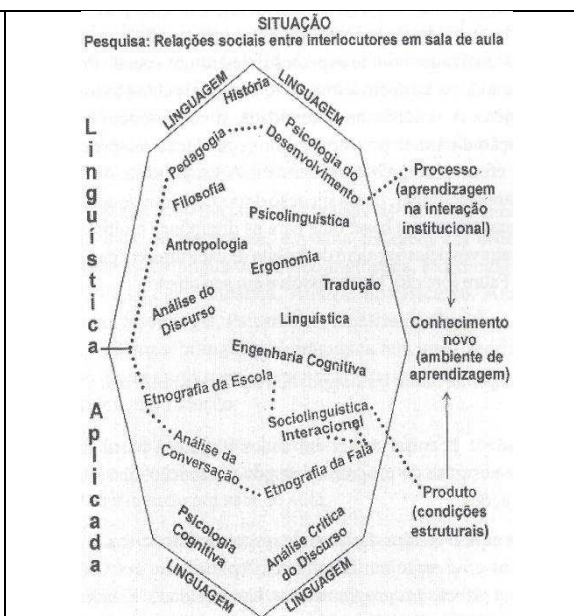


Figura 4: Visão transdisciplinar de uma situação de pesquisa

E a LA parece ter vocação para essa atitude *transdisciplinar*, pois está disposta à troca, à tolerância, à incerteza e ao risco. Propõe-se a ouvir múltiplas vozes, a ensaiar diversas perspectivas, está aberta a novos parceiros, a novas concepções, a novas abordagens, a novas compreensões e a novos sistemas. Exige coragem, imaginação, criatividade e iniciativa para reestruturar atitudes em incessante interpelação. A *transdisciplinaridade* é uma arte que se aprende com a experiência e pelo intercâmbio, conclui Celani (1998).

Compartilho tudo isso, e mais. Em comum acordo com Moita Lopes (2006), entendo a LA como área “híbrida” e “mestiça”, como área da “INdisciplina”, preocupada com o sujeito social e histórico, com “as vozes do Sul”, ou seja, uma LA responsiva à vida social; uma LA como uma área que explode a relação teoria e prática e em que ética e poder são os novos pilares.

O autor usa os termos “híbrida” ou “mestiça” para se referir a uma LA não como disciplina, mas como áreas de estudos (daí seu hibridismo ou mestiçagem) tais como: estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudos afro-asiáticos, estudos sobre aqueles a quem o autor chama, emprestado de Boaventura de Sousa Santos, pela

expressão “vozes do Sul”, uma metáfora do sofrimento humano para se referir aos marginalizados, de natureza fragmentada, heterogênea, contraditória e fluida, sempre abertos a revisões identitárias – eis o sujeito social de uma LA *transdisciplinar*, também metaforizado por Rojo (2006) como sujeitos de “privação sofrida”.

Já o termo INdisciplina, que consta no título do livro organizado pelo autor: *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar* (2006), refere-se à *interdisciplinaridade* latente da LA, que dialoga cada vez mais com outros campos epistemológicos – no caso de Moita Lopes, com as ciências humanas e sociais – focalizando tópicos comuns em um processo *transdisciplinar* de produção do conhecimento, fora dos limites impostos pela disciplina ou pelos departamentos. Na ilustração acima proposta por Celani (1998) é possível visualizar essa dimensão *transdisciplinar* da LA.

Por fim, enfatizo que comungo também, e principalmente, com a ideia de uma LA *transgressiva*³⁰, no sentido atribuído por Pennycook (2006). O autor usa o termo LA *transgressiva* para se referir a uma LA como um campo de investigação *transdisciplinar*, só que de maneira mais radical, já que *transgredir*, por extensão, significa “atravessar”, se preciso *transgredindo* fronteiras disciplinares tradicionais, com o objetivo de desenvolver uma nova agenda de pesquisa, livremente alimentada por uma ampla variedade de disciplinas, sem, no entanto, ser subalterna a nenhuma.

Pennycook (2006) explica-nos que a “noção de *transgressão*” sugere mais que um conhecimento *multi/pluri/inter* ou *transdisciplinar*, uma vez que apresenta um sentido ilícito de atravessar fronteiras proibidas e, se possível, derrubando as cercas de algumas dessas disciplinas. Sua teoria *transgressiva* marca o desejo de *transgredir*, tanto política quanto teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais, não apenas penetrando no território do proibido, como também tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito.

O autor argumenta que *transgredir* sugere resistir, cruzar os limites opressores da dominação de raça, gênero e classe. No campo do ensino, temos professores que *transgridem* os limites convencionais da pedagogia e ensinam seus alunos a *transgredir*: uma pedagogia como *transgressão* – é nessa que acredito. Atravessar fronteiras e quebrar

³⁰ Todos os itálicos e aspas são grifos nossos.

regras é um posicionamento reflexivo sobre o que *transgredir* e por quê. E para mim, poetisar é *transgredir*, poesia é *transgressão*, os gêneros poéticos circulam, de fato, na sala de aula, mas também, e, sobretudo, são e estão para além dos muros da escola, *transgredindo-a* sempre.

A LA *transgressiva*, tal como propõe Pennycook (2006), é entendida de modo *trans*, pois está em direção a uma mudança, a uma ação, para compreender a globalização, o movimento, os fluxos e as ligações. Direciona-nos a um deslocamento espacial, sempre em movimento, ao contrário do que é “pós”, que nos leva a um deslocamento apenas temporal, uma vez que *pós* refere-se ao que vem depois: “pós-colonialismo”, “pós-estruturalismo”, “pós-modernismo”.

Mais especificamente, dentro do domínio das teorias *transgressivas*, relacionamos conceitos de *translocalização*, *transculturação*, *transmodalidade*, *transtextualização*, *tradução*, *transformação*. Uma LA *transgressiva* não permite que a LA crítica descanse, portanto, é uma LA sempre engajada em práticas problematizadoras, que considera as implicações das viradas linguística, somática e performativa.

Por fim, reconhece que “necessitamos compreender o papel do discurso na constituição do sujeito, de um sujeito múltiplo e conflitante, e a necessidade de reflexividade na produção do conhecimento” (Pennycook, 2006, p. 83) e considera as línguas sob um olhar antifundacionalista e, nessa perspectiva, o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência da língua.

2.2 Transdisciplinaridade, *Traverses* 19-21, *travessia* Brasil e França.

Moita-Lopes (1998, p. 109) adverte-nos que a “transdisciplinaridade é um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que corta várias disciplinas, ou seja, *não se pode fazer LA transdisciplinarmente*”. O que se pode, continua o autor, é *o linguista aplicado atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar* que estão estudando um problema em um contexto de aplicação específico – no meu caso, o ensino de literatura, em especial, de gêneros poéticos em sala de aula – e para cuja compreensão as contribuições do linguista aplicado podem ser úteis.

Eis por que me apresento como linguista aplicada *transdisciplinar*, o que explica o constante diálogo que vou traçando ao longo desta tese com a Teoria Literária – tal qual no primeiro capítulo – e também com outras áreas do conhecimento: Pedagogia, Psicologia, História, Linguística, Análise do Discurso, Etnografia, Tradução, entre outras, para citar as que mais direta ou indiretamente atravessam este trabalho.

São esses atravessamentos constitutivos desta pesquisa que justificam o convênio de co-tutela, em regime de coorientação, firmado entre o departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (DLA-IEL/UNICAMP) e o departamento de *Lettres et arts du spectacle*, da Université Stendhal Grenoble 3, na França, onde participei, *transdisciplinarmente*, do grupo de pesquisas CEDILIT (*Centre de Recherche en Didactique de la Littérature*), que compõe a equipe *Traverses 19-21 - Équipe de recherche sur l'histoire, les théories et la didactique de la littérature et des arts du spectacle des XIXe, XXe et XXIe siècles*.

Participam da equipe *Traverses 19-21*, além do CEDILIT, os seguintes grupos de pesquisa: CESR (*Centre d'études stendhaliennes et romantiques*), É.CRI.RE (*Équipe de recherche sur la crise de la représentation*) e CINESTHEA (*Centre de recherche en Cinéma, Esthétique et Théâtre*). O caráter *transdisciplinar* da equipe revela-se nas pesquisas em diálogos *transversais* com a história, a teoria e a didática da Literatura e das Artes do Espetáculo.

Uma leitura da apresentação do grupo CEDILIT – cujo interesse maior diz respeito especialmente a questões relativas a leitura e escrita, sujeito-leitor, ateliês de escrita e a problemática do autor, privilegiando gêneros literários diversos e, de meu interesse especial, o gênero poético – está disponível em sua página no site da Université Stendhal³¹ e, no texto integral, a ideia da *transdisciplinaridade* está ainda mais evidente.

³¹ Texto original disponível em: <<http://traverses19-21.u-grenoble3.fr/spip.php?rubrique5>> : « Le Centre de recherche en didactique de la littérature mène des travaux sur les enseignements littéraires de l'école à l'université. Le CEDILIT s'intéresse tout particulièrement aux questions concernant le lire-écrire, à travers la problématique du sujet lecteur-scripteur, les ateliers d'écriture, la question de l'auteur. Il privilégie certains domaines et genres littéraires comme la littérature de jeunesse en son ample variété, le théâtre (texte et représentation), la poésie, la littérature dessinée, les écrits argumentatifs. Partie prenante de Traverses 19-21, le CEDILIT participe à certains des axes transversaux d'une équipe de recherche en littérature. Soucieux de l'évolution des questions dont

Preocupado com questões que tratam da didática do francês, da formação do professor e do combate ao analfabetismo, o grupo dialoga com outros professores-pesquisadores, estabelecendo *eixos transversais* de pesquisa em didática da literatura, como por exemplo, com a equipe *Modernités*, da Université Michel de Montaigne Bordeaux 3 e com a equipe *Lettres, langages et arts*, da Université de Toulouse II – Le Mirail.

Vale dizer que o CEDILIT direciona seus trabalhos para os ensinos literários da escola à universidade. Mais particularmente, interessa-se por questões de leitura e escrita. O Centro de Pesquisa em Didática da Literatura privilegia certos domínios e gêneros literários como a literatura juvenil, o teatro (texto e representação), **a poesia**, a literatura desenhada, a escrita argumentativa. Por fim, enfatizo que, o CEDILIT, assim como esta tese, defende um ensino de literatura apaixonante, eficaz, libertador, e adaptado, por essas razões, ao contexto contemporâneo.

Chamo a atenção para o termo que nomeia a equipe de estudos francesa, da qual o CEDILIT faz parte: *Traverses 19-21*. *Traverses* nos remete, imediatamente, ao verbo *traverser*, definido, em breve consulta ao dicionário *Le Petit Robert* da língua francesa, primeiramente como: *passer, pénétrer de part en part, à travers (un corps, un milieu interposé)*, ou seja, “atravessar”: passar, penetrar de um lado a outro, através (um corpo, um meio interposto).

Em seguida, o mesmo dicionário apresenta os sinônimos *transpercer, parcourir, croiser, se présenter*; as locuções adverbiais: *en travers, à travers, au travers, par le travers, de travers, transversalement*; as locuções adjetivas: *traversable, traversée, traversier/traversière*.

traite la didactique du français, il cultive des liens avec des enseignants-chercheurs de plusieurs équipes : Bordeaux 3 (« Modernités »), Toulouse-Le Mirail (Équipe « Lettres, langages et arts »), ainsi qu’avec les Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature dont il a organisé le troisième colloque en 2002. A partir des recherches en didactique qu’ils mènent, les enseignants-chercheurs du Centre interviennent dans la formation des enseignants, qu’elle soit initiale dans le cadre des masters ou continue, en particulier dans la perspective de la prévention de l’illettrisme. La finalité principale est la défense d’un enseignement de la littérature passionnant, efficient, libérateur, et adapté, pour ces raisons, au contexte contemporain ».

Além desses, em consulta ao dicionário *Litttré* encontramos os sentidos figurados: *passer à travers, traverser l'esprit, se présenter rapidement à l'esprit, traverser le coeur, causer une angoisse, susciter des obstacles, des embarras*.

Todas essas nuances de significados remetem-nos à ideia de *transversal*, de *transversalidade* pretendida por uma LA *transdisciplinar*, para se referir às disciplinas que dialogam com ela; à ideia de uma LA *transgressiva*, no sentido mais radical de “atravessar”, conforme explicado em Pennycook (2006) anteriormente; e também, à ideia de “travessia”, não apenas a um “atravessamento” geográfico, físico, corporal, mas, de modo figurado e de acordo com o *Litttré*, a uma *travessia* de espírito, de coração, de angústia, de superação de obstáculos psíquicos/psicológicos, tal qual o sentido ambíguo que o autor de *Grande sertão: veredas* atribui ao termo.

De acordo com Nilce Sant’Anna Martins (2008), em *O léxico de João Guimarães Rosa*, **travessia** significa

I. Ato ou efeito de atravessar uma região, um continente, um mar etc. Longo trecho de caminho ermo. II. Palavra muito empregada em GSV³² com o sentido simbólico de vida, transposição de etapas. É a última palavra do romance, que é uma travessia pelos caminhos da imaginação, da reflexão, da arte. (MARTINS, 2008, 500-501)

Eis o movimento desta tese, que assume a perspectiva de uma LA *transdisciplinar*, *transgressiva*, em diálogo com a equipe *Traverses 19-21*, mais especificamente com o grupo CEDILIT. E que se propôs (e se *transpôs*), por meio de uma co-tutela, a uma *travessia* de continentes, de oceano, de universidades, de pesquisas. Uma *travessia* que *transpôs* muitas etapas e obstáculos, que possibilitou reflexões acerca da arte, do ensino/aprendizagem da literatura, da poesia e, por que não, da vida. “Travessia perigosa, mas é a da vida” (ROSA, 1967, p. 410).

³² GSV: abreviação que a autora faz de *Grande sertão: veredas*.

2.3 A formação das escolas brasileiras no período colonial: os jesuítas invadiram nossas praias.

Antes de dar continuidade à história de nossos vínculos pedagógicos com a França, recorro a Joaquim Brasil Fontes (1999), que nos situa historicamente ao contextualizar que nossa pedagogia descende da educação na Antiguidade Clássica, a qual sofreu uma reformulação definitiva nos primeiros séculos da Idade Média e chegou ao Brasil através da Companhia de Jesus, quando a doutrina das *sete artes liberais*³³ foi ensinada a índios e colonos pelos jesuítas que se instalaram em nosso país. O salto histórico é grande, atravessa séculos, mas tem como objetivo mostrar como a educação em nossa pátria colonial (1530-1822) se calcou pela tradição da educação antiga³⁴. A influência francesa chega ao território nacional somente depois, mais precisamente no Segundo Império (1840-1889), como veremos mais adiante, e se mantém nos primeiros anos de República, atuante nos currículos escolares brasileiros.

Fontes (1999) estabelece o paralelo educacional entre Europa e Brasil a partir do século XVI, quando as escolas foram criadas nestas terras em pleno Renascimento europeu. 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

³³ 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 propedêutica. 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. Como “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 Antiguidade 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.

³⁴ No Cap. 2 da minha dissertação (2008), realizei uma extensa pesquisa sobre os modelos da educação na Grécia e Roma antigas, orientada por Curtius (1996) e Marrou (1990).

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.

Por ocasião de nosso “descobrimento” pela empresa da coroa portuguesa, que tinha a seu serviço a Companhia de Jesus, 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. Esse era o projeto político-pedagógico da Contrarreforma, definido pela Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534. Uma empresa que tinha a função de resgatar o espírito medieval das cruzadas, 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 antirrenascentista.

Até mesmo a cultura portuguesa, que renascia e se expandia no período quinhentista, sofreu com esse 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. 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 vai criar 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 e inclui o estudo da Gramática, da Retórica e da Dialética. O ensino das duas primeiras sobreviveu até meados

do século XVIII, quando houve o surgimento da escola moderna criada pela revolução romântica. A Gramática (*intellectus poetarum*) era o edifício das artes liberais, pois ensinava a arte de ler e escrever, cuidando do uso linguístico correto (*recte loquendi scientia*), e a leitura explicada dos poetas clássicos (*poetarum enarratio*), exatamente o que, séculos depois, passou a ser ensinado, muito frequentemente, pelo professor de literatura. Aliás, *litteratus* é aquele conhecedor de *litteratura*: um *lettré* – ressalva Fontes (1999).

O Latim era a língua ensinada 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 *tékhnē*, 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 *tékhnē rhethoriké* 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, entretanto, são figuras que ainda hoje insistem em aparecer no material didático do Ensino Médio, cujos exercícios forçam o aluno a identificá-las em fragmentos textuais escolhidos para esse fim, como se assim o aluno estivesse reconhecendo os recursos estilísticos que caracterizariam este ou aquele autor, esta ou aquela escola literária – critica Fontes (1999), conforme já citado na Introdução deste trabalho.

Ainda de acordo com a contextualização do autor, do final da Antiguidade 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*. Essa última substituição se fez num contexto pedagógico, quando a *inventio* e a *elocutio* foram deslocadas para a Lógica (Dialética). A Retórica teve seus processos recalcados, contaminando a Dialética e a Gramática, disciplina que, por sua vez, subordinou-se à Lógica no século XVII.

O fato é que – continua Fontes (1999) – 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.

Segundo João Adolfo Hansen (2001, p. 18), *ratio* significava então “ordem”, “regra”, “plano” e “razão”. Assim, o *Ratio Studiorum* prescrevia que “os conhecimentos são adquiridos por meio da exercitação de modelos”, e a repetição mecânica desse conjunto de regras levava à perfeição. Para o autor, o objetivo era construir uma orientação geral para conduzir o ensino em todas as regiões, com base no que chamavam de homens predispostos a uma “subordinação livre” (p. 34)³⁵.

³⁵ Em outra obra, Hansen (2002, p. 54) retoma o tema e, para que se tenha uma ideia do que chama de “brandura da colonização portuguesa e da missão jesuítica”, mostra de que forma a política de catequese atinge toda a organização social e cultural dos povos indígenas e cita um trecho da *Carta da Bahia*, do Padre Manuel da Nóbrega, que reproduziu parcialmente: “A lei que lhes hão-de dar é defender-lhes [proibir-lhes] comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes

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 o 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.

Sob a orientação geral de que fala Hansen (2001), as escolas jesuítas se espalharam por toda a colônia: Bahia, Pernambuco, Pará, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro e Colônia do Sacramento do Sul, mas 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, ou nas escolas de misericórdia, 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 estudados eram os antigos, sobretudo, o orador maior, Cícero, principal modelo, e o latim era falado mesmo nas chamadas classes iniciais, com alunos que, segundo relata Hansen (2001, p. 34), ignoravam a língua³⁶. Na *praelectio* não havia espaço para os autores modernos, e nessa explicação valorizavam-se, na Gramática, o sistema linguístico 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 primeiros currículos pedagógicos mostra-nos a semelhança da educação colonial com a da 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

ter uma só mulher; vestirem-se [...]; tirar-lhes os feiticeiros [...] fazê-los viver quietos, sem se mudarem [...] tendo terras repartidas que lhes bastem...” (2002, p. 55).

³⁶ Hansen (2002) chama também a atenção para o fato de que, considerando que os jesuítas buscavam a perfeição humana, nem todos eram desejados para o exercício sacerdotal, e que de início não admitiam nas escolas estudantes mestiços de “vil e obscura origem” (p. 67) – mas precisam apelar a outras formas de discriminação, uma vez que a escola era pública e, para receber subsídios da coroa, precisava ser aberta a todos.

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: tratava-se de uma disciplina que ensinava uma técnica privilegiada de domínio de linguagem, ensinava a arte de manusear as palavras a fim de persuadir, portanto, tinha força política, uma vez que a palavra é instrumento de poder. Era, pois, uma *tekhne* 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 dia³⁷.

2.4 O Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas do ensino: uma brecha para os iluministas franceses.

Nomeado déspota esclarecido pelo rei D. José I (1750-1777), o Marquês de Pombal (1699-1782) realizou inúmeras reformas com a finalidade de modernizar Portugal e suas respectivas colônias. Segundo Eugênio dos Santos (2003), Sebastião José de Carvalho e Mello, ou conde de Oeiras, ou Marquês de Pombal, que governou a nação portuguesa entre 1755 e 1777, “transformou-se em uma espécie de paradigma de uma época em mudança rápida, de rosto visível de um Estado que, a todo custo, tentava incorporar os efeitos das Luzes (da Boa Razão)” (2003, p. 75) que, por sua vez, abalaram os fundamentos da sociedade tradicional portuguesa.

A adoção dos novos valores vinha dos Iluministas, mas às vezes se impunham à custa de violências, embora em nome da Razão e dos Direitos do Estado – eis o “paradoxo do iluminismo” – assinala Santos (2003). É indiscutível, contudo, que o déspota esclarecido

³⁷ Retomaremos essa ideia de o retorno do *Trivium* no Cap. III.

marcou, de forma definitiva, a segunda metade do século XVIII luso-brasileiro, ao combinar a monarquia absolutista com o racionalismo iluminista.

O Marquês de Pombal pôs em prática um vasto programa de reformas política, econômica, religiosa e educacional. Esta última é a que mais nos interessa aqui: expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias (logo, Brasil), acabando com o monopólio do ensino jesuítico (1759) e, segundo Santos (2003), dando início a um processo de laicização e estatização dos seus conteúdos, agentes e instituições. O despotismo esclarecido adotou também a política de intervenção direta no sistema cultural por meio da censura do Estado. Isto é, a censura, outrora religiosa, foi substituída pela Real Mesa Censória, de 1768. A guerra contra a Igreja e o clero estava decretada.

A Universidade de Évora, cujos proprietários eram jesuítas, foi extinta pelo déspota, e a Universidade de Coimbra sofreu consideráveis reformas modernizadoras nos seus programas de ensino. O Marquês de Pombal renovou a educação portuguesa, e por extensão brasileira, tornando-a progressista, liberta do controle da Igreja e com base no princípio iluminista de que a Razão é a fonte de todo o conhecimento e sabedoria.

Luís Antônio Verney, com seu *Verdadeiro método de estudar* (1746), e Ribeiro Sanches, colaborador da *Enciclopédia* de D'Alembert, foram professores contratados do “estrangeiro” para reformar a educação nos campos da escrita, línguas, humanidades (retórica, poesia e história), ciências (aritmética, geometria, álgebra, óptica etc.), dança e esporte. Tais renovações, cultural e educacional, contribuíram para a substituição da influência espanhola em território luso pelas influências francesa, italiana, inglesa e alemã. Sobretudo a primeira, visto que professores iluministas franceses foram contratados para ocupar cadeiras nas universidades de Portugal. Estatisticamente, contudo, a expulsão dos jesuítas do ensino (1759) motivou uma baixa no número de alunos que chegavam à universidade portuguesa.

Os padres da congregação do Oratório também foram adversários dos jesuítas no debate sobre modelos pedagógicos - contextualiza-nos Santos (2003). Foram os oratorianos que introduziram ideias de Francis Bacon, Descartes, Gassendi, Locke e Antônio Genovesi em território luso, dando destaque à importância do ensino da língua, da gramática e da ortografia portuguesa. “(...) e Pombal mandou seus dois filhos (...)”

estudarem com os oratorianos no convento de Nossa Senhora das Necessidades” (SANTOS, 2003).

Os oratorianos, dentre eles, Padre Teodoro de Almeida, João Chevalier, os irmãos João Baptista e Clemente Alexandrino, gozaram de privilégios no campo educacional até meados dos anos 1760, quando desencadearam a fúria “visceral” pombalina, foram perseguidos e perderam seu lugar, embora continuassem ainda protegidos pelo monarca. Os congregados ou oratorianos não concordavam com o modelo político adotado pelo Marquês de Pombal, que tomava o Iluminismo, o despotismo iluminado, no seu sentido puro e duro; daí a origem do conflito. O déspota desentendeu-se, portanto, com jesuítas e oratorianos, e perseguiu-os até a morte.

No Brasil, com a expulsão da Companhia de Jesus das Colônias pelo Marquês de Pombal, em 1759, o país ficou com seu sistema de ensino desmantelado, pois não havia outro sistema de educação secundária e pública, uma vez que as escolas jesuíticas e o seu método de ensino foram extintos. Assim, durante a segunda metade do século XVIII até as primeiras décadas do século XIX, permaneceu um vácuo no ensino secundário brasileiro, o qual foi preenchido com cursos independentes chamados de “aulas régias” – contextualizam-nos Maria de Lourdes Haidar (1972), Escragnolle Doria (1997), Maria Auxiliadora Cavazotti (2003), Ariclê Vechia (2003), Karl Lorenz (2003), Etelvina Trindade (2003) e Roseli Boschilia (2003).

As “aulas régias” eram de: Gramática Portuguesa, Latim, Grego, Francês, Retórica e Poética, Filosofia, História, Geografia, Aritmética e Geometria. Cada curso era ministrado por um professor e financiado pelo governo central. Essas aulas foram introduzidas pela Ordem Régia em 1772, entretanto, a fiscalização a essas atividades educativas só se iniciou efetivamente a partir de 1779.

Após a reforma pombalina, foi difícil o governo português arranjar professores qualificados para atender os alunos da Colônia. Desse modo, como podemos constatar nos autores supracitados, a Coroa estabeleceu uma política educacional voltada para o ensino primário, em detrimento do ensino secundário, que continuou contando com o trabalho de religiosos de outras congregações, principalmente capelães rurais que haviam recebido educação jesuítica.

Somente no início do século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil (1808), é que ocorreram algumas mudanças significativas no setor educacional brasileiro, como a criação dos primeiros estabelecimentos oficiais de ensino secundário e das primeiras faculdades durante o Segundo Império (1840-1889). Mesmo assim, a educação nacional continuou precária e elitista em contraste com outros países da América Latina – reconhece Boschilia (2003).

Com a independência do Brasil (1822), foram criadas escolas públicas e particulares nas províncias de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Bahia. Esses estabelecimentos foram chamados de *Liceus*³⁸ e eram neles que funcionavam as aulas avulsas, independentes umas das outras e sem qualquer tipo de coordenação pedagógica.

No período Regencial é que se começa a discutir a necessidade de estabelecer uma educação nacional, e é nesse contexto que, em 1834, chega às províncias o Ato Adicional que delegou a elas a responsabilidade de promover o ensino primário e secundário. Coube à União a administração e a promoção do ensino superior no Império e o ensino em geral na sede da Corte – explicam-nos Cavazotti (2003) e Vechia (2003).

Em 1837, a Assembleia Legislativa aprovou o projeto de criação de uma escola secundária, a qual seria mantida pelo governo imperial, na capital do país. A autoria do projeto deve-se ao Ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, que fundou, em 2 de dezembro de 1837, o Imperial Colégio Pedro II. Esse ministro consultou os estatutos das escolas secundárias da Prússia, Holanda, Alemanha e França e escolheu o modelo francês, julgado como melhor tipo de instituição à época, como nos esclarece Doria (1997). Assim sendo, o Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 aprovou os Estatutos do Imperial Colégio Pedro II, os quais foram organizados com base nos estatutos dos liceus franceses, com algumas adaptações necessárias, mas também muitas cópias literais das disposições.

Durante todo o período imperial, continuam Cavazotti (2003) e Vechia (2003), os demais liceus e colégios, públicos ou particulares, de todas as províncias, foram levados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino àqueles do Colégio Pedro II. A partir de 1854, a hegemonia do colégio modelo só aumentou, quando os exames

³⁸ O nome é uma tradução portuguesa do *Lycée* francês, a escola secundária na França.

preparatórios, os quais garantiam o ingresso no ensino superior, passaram a ser realizados seguindo os programas curriculares do Pedro II. Essa foi a maneira encontrada para padronizar o ensino secundário em todo o país do Império.

No período republicano, a influência do Colégio continuou, já que toda e qualquer instituição de ensino que desejasse ter os privilégios do referido Pedro II deveriam adotar currículos e programas iguais ou semelhantes ao da escola padrão e submeter-se à fiscalização do poder central. Pretendia-se, dessa forma, manter a qualidade do ensino secundário por meio dessa padronização. O *status* do Colégio Pedro II se manteve até meados do século XX, conforme registra Márcia Razzini (2000) a seguir.

2.5 Colégio Pedro II – o currículo francês do colégio modelo do Império à República.

Razzini (2000) documentou de maneira brilhante em sua tese a história do ensino das disciplinas de português e de literatura na escola secundária brasileira, tomando como escola modelo o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, durante o período que vai de 1838 até a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.

A pesquisa pretendia, a princípio modestamente, analisar a *Antologia Nacional* (1895-1969) de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que foi adotada oficialmente pelos colégios tradicionais do Rio de Janeiro, então capital do Brasil (até 1960), tais como o Colégio Militar, a Escola Normal do Distrito Federal e, sobretudo, o Colégio Pedro II – instituição modelo durante décadas, responsável pela formação de nomes como Manuel Bandeira e Pedro Nava.

Entretanto, Razzini (2000) nos apresenta ampliando a sua pesquisa e nos oferecendo um panorama dos currículos e dos programas de ensino que circularam pelo Colégio Pedro II de 1838 a 1971, modelo da educação brasileira do Império à República. A autora reforça o que já foi dito anteriormente: que nossa pedagogia, desde os tempos da colonização, seguia o modelo europeu de ensino-aprendizagem: do jesuíta português, passamos para o modelo francês e depois inglês de ensino, sendo o modelo francês o que nos interessa aqui.

Dentre as importações culturais, o modelo francês foi o que mais exerceu grande fascínio entre nós durante todo o século XIX até metade do século XX. Razzini (2000) destaca que

A França se fez presente desde o financiamento, por D. João VI, da “missão artística francesa”, no início do século XIX, passando pela fundação de instituições nela inspiradas, como o Colégio Pedro II (1837), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), a Academia Brasileira de Letras (1897), além dos salões, clubes, teatros, associações, até a disseminação do consumo de bens importados, tais como, arquitetura, decoração, companhias teatrais (e *cocotes*), moda, culinária, além, é claro, de muito material impresso (folhetins, romances, compêndios, etc.) (2000, p.23)

A “ideologia da cópia”, como chamaram Silvio Romero e Roberto Schwartz, não se esgota por aí. A própria fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLCH), em 1937, na recém-criada Universidade de São Paulo (USP), era mais uma importação da “missão francesa”, uma vez que, para compor o então corpo docente, foram contratados professores como Lévi-Strauss e Roger Bastide, que davam aulas em francês.

Quanto às letras, continua Razzini (2000), dois fatos importantes ainda nos relacionam com a França: o primeiro crítico que influenciou nossa literatura, em 1826, foi o francês Ferdinand Denis, e o Romantismo, nosso primeiro movimento literário genuinamente nacionalista, teve início em Paris, com o grupo da Revista Niterói (1836).

A influência francesa também nos chegava, muitas vezes, através de Portugal, nas traduções portuguesas de obras francesas e na preferência de alguns escritores lusitanos pela cultura francófila. Éramos uma sociedade escravista e agrária, sinônimo de atraso e barbárie na visão eurocêntrica, entretanto, importávamos bens culturais e modelos europeus, criando nos trópicos uma “elite civilizada e culta”.

No que diz respeito à publicação de livros, a autora nos lembra ainda que houve uma grande influência de editores franceses no Brasil, como Plancher, Laemmert e Garnier, e que, até meados da década de 1930, 50% dos livros importados para cá vinham da França.

Em sua pesquisa, Razzini (2000) nos pontua que no século XIX havia no Brasil três tipos de cursos superiores: os militares (da marinha e do exército), os seminários episcopais (para carreira eclesiástica) e os cursos das carreiras liberais, dentre os quais, o

Direito e a Medicina gozavam de maior prestígio. Todos realizavam exames seletivos para ingresso e havia na época cursos de preparação para os candidatos. Segundo a autora, as instituições eram mantidas pelo poder público central e, para entrar nos cursos jurídicos (1827), por exemplo, eram exigidas “certidões de aprovações” por professores autorizados pelo governo em Latim, Francês, Retórica, Filosofia e Geometria.

Foi no bojo dessas exigências que nasceram as escolas secundárias no Brasil: para atender aos cursos superiores. Primeiramente, no século XIX, o curso era “anexo” às faculdades de Direito, mais tarde a demanda dos cursos superiores foi aumentando e então surgiram vários colégios, liceus, ginásios, ateneus etc, juntamente com seus aparatos pedagógicos: corpo docente, currículos, livros didáticos etc. Interessante notar o movimento “de cima para baixo”, ou seja, é a demanda dos cursos superiores que exige a criação dos cursos secundários no Brasil.

E é dentro desse contexto do século XIX que surge o Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837, tal qual registra José Ricardo Almeida (2000)

(...) o Seminário de São Joaquim fora convertido em escola profissional. (...) foi transformado, pelo decreto de 02 de dezembro de 1837, em uma espécie de Faculdade de Letras, sob o nome de D. Pedro II. O edifício foi restaurado e disposto para receber 100 alunos, mediante um preço módico para pensão. Os cursos foram constituídos e divididos em cadeiras de Latim, Grego, Francês, Inglês, Retórica e Poética, Geografia, História, Filosofia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Física, Aritmética, Álgebra, Geometria e Astronomia. (ALMEIDA, 2000, p. 79).

Como se vê, o decreto é datado de 02 de dezembro de 1837, já que o Colégio Pedro II foi fundado na Corte pelo Governo Regencial, porém, foi inaugurado em cerimônia solene em 25 de março de 1838, após as reformas no Seminário de São Joaquim, sob responsabilidade do arquiteto Grandjean de Montigny – acrescenta Razzini (2000). Segundo a autora, tanto o Colégio Pedro II quanto os cursos preparatórios oferecidos pelas escolas superiores públicas contavam com auxílio financeiro do poder central, já o ensino público secundário era custeado pelas províncias em forma de cursos ou aulas avulsas, nos chamados liceus provinciais, geralmente nas capitais.

O Colégio Pedro II foi ancorado inicialmente nos regulamentos dos colégios da França e era um colégio independente dos “exames preparatórios”, pois seu diploma de “Bacharel em Letras” dava direito ao ingresso em qualquer faculdade do Império. No entanto, continua Razzini (2000), a conclusão do ensino secundário não era pré-requisito para entrar nas escolas superiores como era na Europa.

Como se pode depreender do que foi levantado até este ponto, as escolas secundárias brasileiras cumpriam a mera função de cursos especializados no treinamento de candidatos para os tais exames preparatórios, função essa que seria mais tarde exercida pelas escolas particulares, com maior eficácia e em menor tempo, o que promoveu uma evasão de grande contingente de alunos das instituições públicas para as privadas.

Vê-se, pois, que o movimento faz eco no nosso sistema educacional ainda hoje, uma vez que a procura pelo ensino secundário privado no Brasil continua sendo uma maneira de a elite garantir, via de regra, o sucesso nos exames preparatórios atuais e o ingresso nas universidades do país.

Ainda em se tratando de refletir sobre o ensino médio brasileiro hoje, é interessante questionar se a organização de seus currículos se dá (como outrora ou desde sempre!) em função dos exames preparatórios nacionais (os vestibulares e o ENEM) que garantem o ingresso nas universidades públicas ou privadas do país, ou se, ao contrário, são os exames nacionais e os vestibulares que ditam como devem se organizar os currículos do ensino médio e seus efeitos nas dinâmicas em sala de aula, que se moldam para atender a essas exigências. Trataremos dessa questão mais adiante.

Para se ter uma ideia desse *boom* para as escolas particulares, em 1870, havia no Brasil 104 estabelecimentos secundários públicos, com 2.490 alunos, e 338 escolas particulares, com 5.881 alunos, conforme podemos constatar na tabela adaptada de José Ricardo Pires de Almeida (2000, p. 120) a seguir. No Rio de Janeiro, nos dois estabelecimentos públicos do Colégio Pedro II, nesse mesmo ano, estudavam em regime de internato e externato 330 alunos, enquanto nas demais escolas secundárias particulares estudavam 2.828 alunos, segundo dados também de Almeida (2000, p. 119).

O autor (2000, p. 120) nos oferece um resumo do relatório de 1870 que traz informações sobre a situação de ensinos público e privado do país no Império, a seguir:

Províncias	Escolas Primárias				Estabelecimentos de Ensino Secundário			
	Públicas		Particulares		Públicas		Particulares	
	nº	alunos	nº	alunos	nº	alunos	nº	alunos
Amazonas	31	627	4	113	1	30	1	21
Pará	106	4.710	57	608	1	140	7	726
Maranhão	101	4.459	30	1.164	2	272	25	386
Piauí	47	1.174	2	25	3	57	25	386
Ceará	174	7.605	49	2.807	7	470	5	209
Rio G. Norte	56	1.871	49	2.807	2	79	5	209
Paraíba	103	2.958	3	449	5	100	1	67
Pernambuco	236	9.323	126	1.800	6	198	34	764
Alagoas	101	5.234	69	não consta	2	209	5	101
Sergipe	100	4.121	17	203	9	não consta	10	não consta
Bahia	274	9.935	10	411	3	299	2	367
Espírito Santo	51	807	4	89	1	217	2	não consta
Rio de Janeiro	191	6.805	92	1.650	8	71	33	1.184
São Paulo	240	5.603	47	2.098	3	52	1	72
Paraná	18	1.571	47	2.098	2	42	1	não consta
Santa Catarina	73	2.448	33	1.929	2	42	1	52
S.P. do R.G.S.	203	9.514	88	3.379	3	54	119	902
Minas Gerais	378	12.700	142	370	42	não consta	59	371
Goiás	69	1.153	142	370	1	99	1	32
Mato Grosso	15	549	7	169	1	59	1	32

Tabela 1 - Resumo do relatório de 1870, feito pelo então ministro Conselheiro Paulino José Soares de Souza (adaptada).

As escolas secundárias, esclarece-nos Razzini (2000), subordinadas aos exames preparatórios, organizavam seus currículos de acordo com os padrões impostos pelos exames, concentrando logo nos primeiros anos de curso as disciplinas exigidas por estes. “Mudam-se os tempos, [mas não] mudam-se as vontades” – ecoa o verso camoniano, se me permitem a licença poética.

E o Colégio Pedro II aderiu à regra. Por isso, com o passar do tempo teve a sua concessão de diplomas e o seu número de alunos reduzidos, já que a demanda era por estabelecimentos secundários que orientassem os alunos para os exames preparatórios. No interior do Brasil, a situação escolar era ainda mais dependente dos exames: as aulas públicas avulsas ou as matérias que não caíam nos preparatórios, como Grego, Física, Química e História Natural, desapareceram por falta de alunos.

Até 1854, os exames preparatórios eram feitos pela faculdade escolhida – explica-nos Razzini (2000) – até que foram criadas as *Bancas de Exames Preparatórios*, que habilitavam o candidato a qualquer curso superior, tomando por base os compêndios e programas curriculares adotados pelo ensino oficial, entenda-se, aqueles adotados pelo Colégio Pedro II, a escola modelo.

Em 1856, o *Regulamento das Aulas Preparatórias das Faculdades de Direito* impunha também os mesmos compêndios e programas adotados pelo governo para a instrução secundária na Corte, o que deu início à centralização e à padronização do curso secundário e dos exames preparatórios pelo Colégio Pedro II.

Nas províncias onde não havia faculdades, para facilitar o acesso aos cursos superiores, foram criados, em 1873, exames preparatórios, esclarece Razzini (2000). Por um lado, essa medida contribuiu para desmoralizar os exames nas províncias, onde os certificados de aprovação eram facilmente conseguidos graças às fraudes³⁹ que lá ocorriam e, por outro lado, consagrar em definitivo os estudos secundários em etapas, por matéria, frequência livre, como no Colégio Pedro II a partir de 1878.

Na última década do Império, mais especificamente em 1886, um salto importante para o ensino de Língua Materna. As novas instruções que regulavam os exames preparatórios decretaram que a realização das provas das demais disciplinas devia condicionar-se à aprovação em português.

Razzini (2000) comenta ainda que havia um esforço para centralizar e uniformizar os preparatórios com a oficialização de regulamentos e programas para manter

³⁹ Um breve comentário: as fraudes, de fato, visam desmoralizar todo e qualquer exame. Dá para entender por que a mídia mal intencionada no Brasil vibra tanto ao anunciar supostas fraudes no nosso ENEM. Todo e qualquer assunto relacionado ao exame é, todo ano, motivo de especulação e crítica negativa por parte da imprensa, que, por sua vez, pretende como alvo atingir o governo federal responsável por ampliar a importância desse exame nacional (em 2004) para ingresso nas universidades no Brasil. Não argumento em defesa da fraude, que fique claro, mas é inquestionável a intenção política por trás desses (v)exames. Observei o mesmo na França, com relação ao Baccalauréat, em 2011 – logo, ano de eleição – quando o exame foi acusado de fraude e ocupou a mídia francesa, que alardeava a “crise no bac”. O motivo foi que um dos exercícios de matemática reservados às séries S (*scientifiques*) vazou pela internet, beneficiando alguns alunos de antemão. A prova não foi anulada, o que fez com que 165.000 candidatos se sentissem lesados. O Ministério da Educação francesa, no entanto, abriu uma sindicância para apurar a fraude.

o bom nível nacional a partir do Colégio Pedro II, no entanto, a aplicação dos exames nas províncias não surtia o efeito desejado, pois não havia supervisão da Corte nem infraestrutura eficiente.

Hoje, sabemos, são as universidades que preparam e corrigem seus exames vestibulares. Em 1911, o ministro Rivadávia Correia promulgou a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República instituindo o “exame vestibular” aos estabelecimentos das faculdades e não mais às escolas secundárias. Entretanto, durante o Segundo Reinado e na República Velha eram os colégios e os liceus que ofereciam a infraestrutura necessária (local dos exames, docentes examinadores, supervisão dos diretores, inspetores da instrução pública ou algum representante do governo) para a realização dos exames preparatórios.

Ser nomeado examinador dos preparatórios, relata-nos ainda Razzini (2000), era sinônimo de *status*, e muitas vezes garantia sucesso financeiro ao docente, que era contratado como professor particular ou como professor de escolas particulares de renome. O ápice do prestígio do professor-examinador era compor o corpo docente do Colégio Pedro II, como foi o caso dos autores da *Antologia Nacional*, os professores de português Carlos de Laet e Fausto Barreto. O poder dos professores do Colégio Pedro II era incomensurável, pois eram eles que decidiam, cada um na sua área, o programa curricular e os compêndios a serem adotados no Pedro II e, por extensão, nos exames preparatórios.

Depois da Proclamação da República (1889), essa hegemonia só aumentou, como já pontuaram Vechia (2003) e Cavazotti (2003) citadas antes, porém agora, enfatiza Razzini (2000, p. 28): “O currículo e os compêndios adotados pelo Colégio Pedro II converteram-se em referência dos decretos que regulamentavam os exames preparatórios e o ensino secundário nacional”. As outras escolas secundárias, como os liceus provinciais e os colégios particulares, deveriam executá-los obrigatoriamente. Portanto, conclui a autora, “qualquer análise do curso secundário referente a esta época, passa pelos programas e compêndios adotados pelo Colégio Pedro II” (RAZZINI, 2000, p. 28).

Em sua pesquisa de tese, a autora nos brinda com outras informações históricas importantes sobre a educação brasileira da década de 1830 a 1970, contudo, o que nos interessa aqui é o destaque dado ao Colégio Pedro II, escola mais importante do Rio de

Janeiro desde os tempos do Imperador homônimo até os primeiros anos de República, quando passou a ser chamado de Ginásio Nacional⁴⁰.

Como já dito, o curso completo no Pedro II conferia o grau de “Bacharel em Letras”, o que permitia a matrícula do aluno concluinte em qualquer curso superior. O Colégio contava com um corpo docente de prestígio, homens das letras e das ciências nacionais, e preparou, durante décadas, os filhos da elite brasileira, a qual procurava naquela escola uma educação europeia. De fato, a educação secundária no Brasil do Segundo Reinado (1840 - 1889) a República Velha (1889 - 1930) seguia a receita pedagógica da França humanista, conservadora e católica.

Como bem relata Razzini (2000, p. 33), “enquanto as moças do Collège Sion do Rio de Janeiro recebiam uma educação católica, a cargo das freiras francesas, o Colégio Pedro II fornecia aos rapazes” uma cultura humanística típica de um cavalheiro europeu. O Colégio buscou inspiração no currículo de educação clássica francesa, com ênfase no estudo do Latim e de sua respectiva literatura, visando ao ingresso nas carreiras liberais (Medicina e Direito).

Vale dizer que a permanência dos estudos clássicos em nossas escolas secundárias manteve-se durante todo o século XIX e até pouco mais da metade do século XX. O ensino do Latim e a leitura dos textos clássicos alimentaram por muito tempo os currículos nacionais garantindo *status* à elite brasileira, que almejava à educação europeia. Razzini (2000) faz um levantamento da carga horária semanal do Colégio Pedro II e aponta que o Latim era a disciplina com maior carga horária até o final da década de 1860 no curso secundário.

A partir de 1870, com a inclusão do português nos exames preparatórios, a carga horária do Latim diminuiu para dar lugar à Língua Materna. É o início da decadência da língua clássica, cuja carga horária foi reduzida, em 1898, a menos de um quarto da carga horária que ocupava no primeiro Regulamento do Colégio Pedro II, de 1838. É a partir de

⁴⁰ Segundo pesquisa de Razzini (2000), o Colégio Pedro II recebeu várias denominações ao longo de sua existência. Até 1889, era chamado de Imperial Colégio Pedro II. Em 1909, desmembrou-se em Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Em 1911, finalmente, recebeu o nome definitivo de Colégio Pedro II. Atualmente, a instituição continua a ser mantida pelo governo federal e possui várias unidades espalhadas pelo Rio de Janeiro.

1870 também que se dá uma ascensão do ensino de Língua Portuguesa e, consequentemente, do ensino de Literatura Brasileira no currículo nacional.

O Latim sobreviveu como disciplina obrigatória até 1960 e, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, transformou-se em disciplina complementar e passou a ocupar apenas o currículo denominado “clássico”. Em 1971, o Latim desapareceu definitivamente dos currículos da escola secundária brasileira – conclui Razzini (2000). Todavia, persiste em cursos universitários de Direito e Letras.

Disciplinas	1838	1841	1865	1870	1877	1882	1890	1893	1898	1901	1911	1920	1931	1943	1952	1961
Grego	18	20	9	9	12	9	8	12	9	8	6	-	-	-	-	-
Latim	50	31	30	21	18	12	12	16	12	9	10	9	6	14	8	-
Retórica e Poética	20	10	9	6	9	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hist. Lit. Nacional	-	-	-	-	-	-	3	3	3	4	-	-	-	-	-	-
Português	10	5	9	14	16	19	9	20	25	10	12	9	16	23	21	30
Francês	5	15	9	10	12	12	12	12	26	11	9	9	9	17	13	15
Inglês	5	12	9	10	6	9	11	12	27	10	10	9	9	9	7	15
Alemão	-	10	6	-	12	9	11	6	27	8	10	9	9	-	-	-
História	12	15	24	16	18	12	9	9	12	9	8	9	12	16	20	16
Geografia	11	8	12	16	10	12	11	12	14	9	9	9	11	14	14	9
Filosofia	20	10	6	7	6	6	-	-	1	3	-	3	-	4	3	-
Matemática	29	10	12	21	13	12	25	17	28	17	18	12	15	20	19	14
Ciências Naturais	9	5	6	8	6	6	17	6	10	10	6	6	16	16	14	4
História Natural	4	4	6	3	6	6	10	6	7	7	6	6	7	4	3	3
Desenho	8	16	?	-	2	25	11	?	10	11	12	12	12	6	8	4
Música	6	13	?	-	2	23	10	?	10	-	-	-	5	6	4	-
Ginástica	-	-	?	-	2	21	12	?	7	-	12	9	-	21	14	6
Religião	-	-	3	4	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	6	-	3	-	6	-	-	-	-	8
Total	207	184	147	145	156	204	177	131	231	126	132	111	125	170	148	109

Tabela 2 - Quadro do número de aulas semanais do ensino secundário do Colégio Pedro II. (o - indica que não havia aula daquela disciplina e o ? indica o não registro de Razzini, 2000).

Como se vê, o ensino no Colégio Pedro II era, de fato, inspirado no modelo clássico e humanista francês, que preparava os alunos para as carreiras liberais. Nas grades

observamos que o Latim é a língua com maior número de aulas (50) no primeiro currículo do Colégio (1838) e começa a despencar na década de 1870. O português e o francês, ao contrário, apresentam tímidas 5 aulas semanais em 1841 e 1838, respectivamente, porém têm sua carga horária aumentada a partir de 1870, e chegam a ocupar 25 e 26 horas semanais de aula em 1898.

Já as Ciências Naturais e a História Natural, veremos mais adiante o por quê, quase triplicaram suas presenças no pós Proclamação da República, somando-se 17 e 10 aulas semanais, respectivamente, em 1890. Interessante constatar também a presença da cadeira de Retórica e Poética no currículo da escola padrão, inicialmente com notáveis 20 aulas semanais (1838), passando a ocupar 6 em 1882 e, depois da República, mais precisamente a partir de 1890, desaparece do currículo escolar definitivamente.

Contudo, chamo a atenção aqui para a influência da língua e da cultura francesas na educação de nossa elite, estudantes do Colégio Pedro II, principalmente no *fin-du-siècle*. Ainda apoiada em Razzini (2000), destaco que a influência francesa não atingia apenas regulamentos e programas, como também envolvia a utilização de compêndios de edições francesas importadas ou já traduzidos para o português. A autora nos apresenta os livros franceses, importados e/ou traduzidos, que foram adotados pelos *Programas de Ensino do Colégio Pedro II* no período de 1862 a 1898, em todas as disciplinas. Vechia (2003) e Lorenz (2003) alargaram esse *Programa* registrando também outros livros de História e de Ciências, respectivamente, que também foram adotados no Colégio Pedro II, mas em período anterior ao apontado por Razzini (2000), ainda na primeira metade dos oitocentos.

Na tabela a seguir, faço um esquema dos livros franceses, ou traduzidos do francês, que fizeram parte do currículo do Colégio Pedro II, baseando-me em dados trazidos por Razzini (2000), Vechia (2003) e Lorenz (2003). Trata-se de um panorama abrangente, que nos permite visualizar a influência francesa no currículo que nos servia como referência nacional. Ressalvo, no entanto, que não se pretende aqui contemplar todos os livros que circularam pelo Pedro II do Império à República, mas sim pôr em destaque, para fins desta pesquisa mais especificamente, a presença marcadamente francesa.

DISCIPLINAS	LIVROS ADOTADOS NO COLÉGIO PEDRO II		
	TRADUZIDOS	NÃO TRADUZIDOS	
Francês	Gramática francesa, de E. Sevène	Petit Cours de Littérature Française, de C. André	
	Seleta francesa, de L. Marcou	Théâtre classique, de Regnier	
		Grammaire historique, de A. Brachet	
História	História romana, de C. De Rozoir e É. Dumont	Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres - Histoire de temps modernes; Histoire du moyen âge; Histoire contemporain, de Chantrel.	
	História Antiga, de S. J. Poirson e R. J. B. Cayx	Précis de l'histoire ancienne, de S. J. Poirson e R. J. B. Cayx	
	História da Civilização (2 vol.), C. Seignobos		
Filosofia		Cours abregé d'histoire de l'Eglise, de J. Chantrel	
		Cours élémentaire de Philosophie, de Barbe [traduzido a partir de 1870]	
		Précis d'un cours complet de Philosophie élémentaire, de A. Pellissier [depois traduzido por E. Zaluvar]	
		Cours de Philosophie, de L. P. Jaffre	
Ciências Naturais	Zoologia, de P. Gervais	Histoire naturelle, de É. J. J. Langlebert	Nouveau manuel des aspirants au baccalauréat ès sciences
	Física, de Drion e Fernet	Chimie, de É. J. J. Langlebert	
	Botânica, de Soubeirou	Nouveaux éléments de botanique, de L. Crié	
	Mineralogia, de G. Delafosse	Mineralogie e Geologie, de G. Delafosse, em Notions élémentaires d'histoire naturelle	
	Geologia, de P. Gervais	Botanique e Geologie, de P. Gervais, em Cours élémentaire d'histoire naturelle	
	Higiene, de A. Lacassagne	Précis d'hygiene: privée et sociale, A. Lacassagne	
	Lições normais de física, de D. Pouille (d'Amiens)	Cours élémentaire de hygiene à l'usage des élèves des Lycées, de H. Perrussel	
		Premiers soins à donner avant l'arrivée du medecin, de Dr. C. James	

		Traité élémentaire de physique, de A. Ganot
		Traité élémentaire de physique expérimentale et appliquée, de A. Ganot
		Éléments de physique expérimentale et de météorologie, de C. S. Pouillet
		La Physique, réduite en tableaux raisonnées, de É. Barruel
		Géologie e Minéralogie, de F. S. Beaudant
		Traité de botanique élémentaire, J. L. Souberian
		Notions élémentaires d'histoire naturelle, de A. P. Salacroux
		Premières notions d'histoire naturelle, de F. Hement
		Leçons élémentaires de chimie moderne, de A. Wurtz
		Nouveaux éléments de chimie théorique et pratique, de R. T. Guerin
Matemática		Arithmétique, de Guilmin
		Algèbre, de Bourdon
		Geometrie analytique, de Sonnet & Frontera
		Éléments de géométrie, S. F. Lacroix
		Calcul infinitesimal, de Sonnet
		Cours élémentaire de geometrie descriptive, de A. Jullien
Música		Manuel du solfège, de A. de Garaudé
		Solfèges des enfants, de A. de Garaudé
Geografia		Atlas, de Delamarche
		Atlas, de Schrader & Anthoine
		Éléments de cosmographie, de F. I. C
Outras disciplinas	Astronomia popular, de A. Comte	Les bases de la morale evolutioniste, de H. Spencer
		Précis d'economie politique, de Leroy-Beaulieu
		Sociologie générale élémentaire, de G. Greeff
		Le Brésil Littéraire. Histoire de la Littérature Brésilienne, de F. Wolf

Tabela 3 - Livros adotados pelo *Colégio Pedro II* (RAZZINI, 2000; VECIA, 2003; LORENZ, 2003).

É interessante notar que grande parte dos livros da lista dos traduzidos adotados pelo Pedro II são de origem francesa, ou melhor, de autores franceses, como é o caso da *Gramática francesa*, de Emile Sevens; da *Seleção francesa*, de Leopold Marcou; da *História romana*, de Charles De Rozoir e Édourd Dumont; da *História Antiga*, de Simon Jean Poirson e Rene Jean Baptista Cayx; da *Zoologia e Geologia*, de Paul Gervais; da *Botânica*, de Soubeirou; da *Mineralogia*, de Gabriel Delafosse; da *Higiene*, de Alexandre Lacassagne; da *Física*, de Drion e Fernet; das *Lições normais de física*, de D. Pouille (d'Amiens) e da *Astronomia popular*, de Augusto Comte.

Vechia (2003) explica que o compêndio de *História Antiga* é a tradução do *Précis de L'Histoire Ancienne*, de Jean Poirson e Rene Jean Baptista Cayx, dois historiadores franceses, e também professores, respectivamente, do Collège Royal Henri IV e do Collège Royal Carle Magne, ambos em Paris. Os autores do *História Romana* também eram professores de escolas secundárias parisienses: Charles De Rozoir era professor do Lycée Louis Le Grand, e Édourd Dumont, professor do Lycée Saint Louis.

Segundo a autora, o livro adotado em 1850 para *História do Brasil*, de Henrique Bellegarde, teve sua primeira edição totalmente baseada na obra *Résumé de l'Histoire du Brésil suivie du résumé d'histoire de la Guyane*, de Jean Ferdinand Diniz, publicado em Paris, em 1825. Na segunda edição, o autor luso-brasileiro reformulou o livro tentando eliminar as ideias copiadas do francês Diniz. Vechia (2003) revela ainda que o livro de *História do Brasil* adotado em 1856, do pernambucano Abreu de Lima, era uma reprodução da obra do historiador francês Alphonse de Beauchamp. Nesse sentido, pode-se acusar: se não eram traduzidos os livros didáticos, eram plágios dos franceses.

Ao analisar o plano de estudos do Imperial Colégio Pedro II de 1856, Vechia e Lorenz (1998) constatam que a organização dos estudos adotados pela escola modelo não seguia a orientação dos liceus franceses, no entanto, os conteúdos de História da Idade Média e História Antiga eram cópias integrais dos conteúdos ensinados nos *lycées* na França; a única obra de História Antiga omitida no programa brasileiro foi o *Condition de la Gaule pendant tout la durée de l'empire*, os demais eram todos livros iguais. Já o livro didático adotado para as três disciplinas de História (medieval, moderna e contemporânea) era a última edição do Manual do Baccalauréat, o mesmo utilizado nos liceus de Paris.

Essa é outra questão que nos chama a atenção: o fato de os alunos brasileiros do Pedro II estudarem o *Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres – Histoire de temps modernes; Histoire du moyen âge; Histoire contemporain*, para os cursos de Humanidades, bem como o *Nouveau manuel des aspirants au baccalauréat ès sciences*, para as Ciências Naturais. Ora, trata-se de livros didáticos especializados em preparar os estudantes, no caso, alunos franceses, para o exame nacional francês, ainda hoje nomeado *Baccalauréat*. Por que alunos brasileiros estariam estudando livros direcionados a um exame tão específico da França? Teria o bac alguma semelhança com os exames preparatórios para os quais os nossos alunos do século XIX se preparavam?

Após a aprovação do plano de ensino de 1862, os livros adotados mesclavam autores brasileiros e franceses, dentre eles, para História Antiga e História da Idade Média, o livro de Justiniano José da Rocha; para História Romana continuava o livro de Charles De Rozoir e Édourd Dumont; para História do Brasil, o livro de Abreu Lima, e para a História da Idade Moderna e Contemporânea, o já mencionado *Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres – Histoire de temps modernes*.

Mesmo após a reforma de ensino de 1870, “uma análise nos tópicos dos programas de ensino, no período, demonstra que, em essência, os conteúdos continuavam os mesmos, apenas mais sintetizados; em todo caso, refletiam a matriz francesa”. (VECHIA, 2003, p. 32). Para a autora, os planos de estudos de História no Imperial Colégio podem ser divididos em três fases distintas:

- A primeira fase (de 1838 a 1862): quando o ensino sofreu influência direta dos estudos históricos franceses, dada a adoção de livros didáticos de autores franceses renomados e do Manual do Baccalauréat, o que imprimiu características específicas à organização dos estudos e aos conteúdos estudados, mesmo que da História do Brasil;
- A segunda fase (de 1870 a 1890): quando os historiadores brasileiros começaram a opinar na seleção dos conteúdos de História a serem estudados, apesar de ainda persistirem neles conteúdos de influência francesa;
- A terceira fase (1890 a 1900): quando o ensino de História, no Brasil, passou a refletir as tendências da historiografia europeia, e, então, a lista de livros que orientavam os

estudos de História no Ginásio Nacional seguia a indicação de autores não só franceses, mas também alemães.

O enfoque dado aos conteúdos no período republicano apresentava características sociológicas e os livros didáticos de História adotados na década de 1890 foram: *História Antiga*, de João Ribeiro; *História Universal*, de G. Berquó; *História da Civilização*, em 2 volumes, do historiador francês Charles Seignobos; *História Universal*, de Weber, e para História do Brasil, *Lições de História do Brasil*, do Dr. Mattoso Maia.

Lorenz (2003), por sua vez, analisa o ensino de Ciências no currículo do Colégio Pedro II, e percebe que a disciplina ficou, por muito tempo, de escanteio, dando lugar ao ensino privilegiado que tinham as cadeiras de Humanidades. Segundo o autor, o primeiro programa de estudos (o de 1838) do Colégio Imperial era compreensivo e progressista, visto que dava espaço à Matemática e ampliava as Ciências, mas ao mesmo tempo, era tradicional e clássico em sua orientação, pois 62% de sua carga horária semanal eram destinados às Humanidades, ao passo que 11% aos Estudos Sociais, 14% à Matemática e apenas 6% destinavam-se às Ciências.

Motivo: antes de 1887, as disciplinas científicas não caíam nos exames preparatórios, portanto, não eram do interesse dos alunos, sobretudo daqueles que visavam ao ingresso nas faculdades de Direito e Medicina, cuja exigência maior estava nos estudos clássicos. No Brasil, assim como na Europa, o ensino de Ciências era considerado necessário apenas para as profissões técnicas da indústria, do comércio e da agricultura, explica-nos Lorenz (2003). O desprestígio das Ciências perdurou por muitas décadas, mesmo com tantas reformas nos programas de ensino do Pedro II (ao todo foram oito reformas até a República: 1855, 1857, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881).

A reforma educacional de 1855 estabeleceu um plano de estudos de sete anos no Colégio Pedro II, organizado em dois ciclos, semelhante ao que era proposto na França desde 1847 – contextualiza-nos Lorenz (2003). Criou-se também no Brasil a Inspeção da Instrução Pública Primária e Secundária, encarregada de aprovar os livros didáticos, incluindo as traduções. Com relação ao ensino de Ciências, a Inspeção, em sua primeira lista, indicou apenas livros franceses, muitos dos quais faziam parte do programa de

estudos de 1852 da França. Por meio dos livros didáticos, o currículo do Colégio fundamentou-se na tradição francesa durante décadas – conclui o autor.

Dentre esses livros didáticos de 1852, constavam: o *Notions élémentaires d'histoire naturelle*, de Antoine Paulin Salacroux, professor de história natural do Lycée Saint Louis, de Paris; o *Géologie* e o *Mineralogie*, de François Sulpice Beudant, nomeado Inspetor na Universidade e *Instructor Publique* dos colégios da França; e o *Nouveaux éléments de chimie théorique et pratique*, de Roch Théogène Guerin. Dois anos mais tarde entrariam os brasileiros Saturnino Soares Meirelles, com *Lições elementares de physica* e Joaquim da Silva Maia, com *Quadros synopticos do reino animal*.

Em 1876, novos livros didáticos foram indicados pelo então Ministro Cunha Figueiredo, continua a contextualizar Lorenz (2003). A predominância francesa permanece com *Chimie*, sexta parte do *Nouveau manuel des aspirants au baccalauréat ès sciences*; *Leçons élémentaires de chimie moderne*, de Adolphe Wurtz, professor da Faculdade de Ciências de Paris; *Éléments de physique expérimentale et de météorologie*, de Claude Servais Pouillet, mais tarde substituído por *Traité élémentaire de physique expérimentale et appliquée*, de Adolphe Ganot. Na lista, constam os brasileiros João Martins Teixeira, com *Noções da Química Geral*, e José de Abreu, com *Elementos de Geografia Moderna e Cosmografia*.

Especificamente em História Natural, mais autores e livros didáticos franceses destacam-se no currículo do Colégio Pedro II a partir de 1876, são eles: *Premières notions d'histoire naturelle*, de Félix Hément; *Histoire naturelle*, de Édmond Jean Joseph Langlebert, sétima parte do já citado *Nouveau Manuel des aspirants au baccalauréat ès sciences*; o *Notions élémentaires d'histoire naturelle*, publicado em dois volumes, *Mineralogie* e *Geologie*, de Gabriel Delafosse, professor da Faculdade de Ciências e membro do Museu de História Natural de Paris; o *Botanique* e o *Geologie*, que correspondiam ao primeiro e ao terceiro tomo, respectivamente, do *Cours élémentaire d'histoire naturelle*; e por fim, o *Traité de botanique élémentaire*, de Jean Léon Soubeiran, professor da Escola Superior de Farmácia de Paris, e o *Précis d'hygiène: privée et sociale*, escrito por Alexandre Lacassagne.

Para Lorenz (2003), não havia uma justificativa convincente para tanta dependência dos livros didáticos franceses em Ciências naturais a não ser a fidelidade à tradição de ensino dos liceus franceses. O fato é que, quando em 1887 os conteúdos de Física, Química e História Natural entraram, obrigatoriamente, nos exames preparatórios para as faculdades de Medicina, então as Ciências se tornaram mais presentes nos currículos e programas das escolas secundárias brasileiras, abandonando o desprestígio de outrora. Com a República, em 1889, a disciplina assinalou uma nova era graças à penetração das ideias positivistas no Brasil, tal qual veremos adiante, no item 2.7.

Já para Razzini (2000), um dos motivos para a adoção dos compêndios franceses foi o fato de não existir oferta de material didático nacional, desse modo, o aluno do Colégio Pedro II, “a elite da elite”, era educado como um aluno do *lycée* francês. Nesses *Programas* havia também muitos autores latinos e alguns gregos, os quais eram ensinados a partir de edições francesas, traduzidos para o francês por autores franceses, como é o caso de Louis Quicherat (autor do *Dictionnaire Français-Latin*), Regnier, Marchand, Legouez, Sommer, Paret, Cuvillier, Genouille, Lemaire, Pessoneaux entre outros.

O inglês e o alemão também faziam parte do currículo do Pedro II, no entanto, a língua francesa foi a que sempre teve maior destaque e por isso era ensinada logo nos primeiros anos do curso por ser considerada uma disciplina fundamental. Segundo Razzini (2000, p. 35), “sua aprendizagem incluía, além da aparelhagem linguística (ler, escrever, falar), a história da literatura francesa e a leitura de seus clássicos”.

Foi na Reforma Francisco Campos, de 1931, que o francês e o inglês se tornaram disciplinas obrigatórias do “curso fundamental”, enquanto o ensino do alemão era facultativo. Em 1942, com a Reforma Capanema e em razão da Segunda Guerra Mundial, o alemão desapareceu do currículo nacional, enquanto o francês e o inglês passaram a ser estudados nos dois “Ciclos” da escola secundária. A partir de 1961, o aluno podia optar entre o inglês e o francês, transformados em disciplinas complementares no currículo secundário, assim como o latim. Somente em 1971, com a Lei 5.692, é que o inglês se torna a única língua estrangeira obrigatória no ensino secundário, desaparecendo de vez o ensino do francês.

Nossa história literária também foi, por muito tempo, pautada pela perspectiva da França. Razzini (2000) evidencia isso ao contextualizar que, na década de 1850, a Literatura Brasileira ganhou espessura nas aulas de Português, Retórica e Poética; na década de 1870, para o ensino de Literatura Brasileira, por exemplo, foi escolhida a obra *Le Brésil Littéraire. Histoire de la Littérature Brésilienne*, de Ferdinand Wolf, impressa em 1863.

Le Brésil Littéraire era um livro de cunho essencialmente histórico, mas que não abandonou a divisão clássica dos gêneros literários, voltando-se, sobretudo, para a poesia brasileira. Trata-se de uma obra que representa o ponto de vista de um europeu (austriaco! – que escreveu a obra originalmente em alemão para ser, em seguida, traduzida para o francês – versão que chegou até nós) sobre a literatura nacional e que permaneceu no currículo do Colégio Pedro II, sem rival, de 1879 até a queda do Império, em 1889, quando foi substituída pela *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero.

E para não dizer que só falei do Pedro II, refiro-me, ainda neste capítulo, a outras escolas que herdaram currículos e ideologias francesas, como é o caso da Congregação Marista e da Escola Normal.

2.6 A Congregação Marista no Brasil: colégios de origem francesa em nosso ensino secundário.

Quando os jesuítas “desocuparam nossas praias”, expulsos do ensino pelo Marquês de Pombal (em 1759), ficou um hiato na educação brasileira, pois não havia professores habilitados para preencher o vácuo deixado pelos religiosos docentes. Dentro desse contexto é que surgiram as “aulas régias”, cursos independentes ministrados por um professor e financiado pelo governo central (1772), mas que careciam de fiscalização, o que só começou a ocorrer a partir de 1779. Segundo Tereza Fachada Levy Cardoso (1999), esse sistema de aulas correspondia aos ensinos primário e secundário e cada aluno frequentava as aulas que quisesse (não era necessário um prédio escolar) e, além do problema da

capacitação dos docentes, os livros destinados a essa formação eram escassos e os salários, baixos⁴¹.

Era preciso suprir a demanda dos alunos da Colônia, logo, para se abster da responsabilidade de manter o sistema escolar, o governo imperial permitiu que a Igreja continuasse ocupando alguns espaços educacionais, o que para ela era um ato político de manutenção do poder católico. Mesmo após a Proclamação da República, em 1889, quando houve a separação política do Estado e da Religião, a Igreja Católica continuou dominando, de modo mais moderado, vale frisar, as instituições de ensino, assegurando sua autoridade e tradição. Dada essa situação, o Brasil começou a receber, a partir do final do século XIX e início do século XX, inúmeras congregações religiosas dedicadas ao ensino, contrapondo-se ao ensino laico e aos modelos pedagógicos modernizantes da França iluminista – explica-nos Boschilia (2003). A Congregação Marista, de origem francesa, foi uma delas.

Em 1880, a Congregação Marista, também conhecida como Pequenos Irmãos de Maria, formada por religiosos leigos e criada por Marcelino Champagnat, deu início à expansão dos seus limites de atuação e chegou ao Brasil, a convite dos jesuítas, em uma época em que a congregação religiosa passava por uma crise na França. Suas atividades foram iniciadas em 1897, quando um grupo de Irmãos, vindos das Províncias de Lacabane e Varennes, estabeleceu-se em Congonhas do Campo, Minas Gerais. Estes atuaram também nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

No início do século XX, continua a contextualizar Boschilia (2003), chegaram dois novos grupos e em 1908 estavam criadas as três províncias maristas: a do Brasil Central (dividida, em 1958, em Província Marista do Rio de Janeiro e Província Marista de São Paulo), a Meridional e a do Brasil Norte. No estado do Paraná (atrelado à Província do Brasil Central), a Congregação Marista fez nome no campo da educação, pois, em 1924, os Irmãos Maristas fundaram o Juvenato Marcelino Champagnate em Curitiba e, no ano seguinte, o Instituto Santa Maria, que oferecia cursos Primário, Intermediário e *Gymnasial*

⁴¹ Cardoso (1999, p. 107-108) conta-nos ainda que essas aulas separavam (as turmas de) alunos (e respectivos professores) por sexo, e que a restrição do acesso (e o fato de não se destinar a todos indistintamente, mantinha a face discriminatória e excludente desse sistema de ensino. Às meninas era negado o acesso à geometria (só recebiam instruções de aritmética) e as prendas domésticas faziam parte do conteúdo programático a elas destinado (p. 111-112).

em regime de externato a alunos do gênero masculino. Em 1935, o Instituto recebeu o certificado de Inspeção Permanente do governo, garantindo seu *status* de estabelecimento público de excelência – vibra a autora, então professora da Universidade Federal do Paraná.

Seguindo ainda o mapa traçado por Boschilia (2003), pode-se notar que a Congregação Marista procurou se adaptar ao contexto nacional da época, sem, contudo, deixar de lado ser objetivo principal: manter e disseminar a religião católica dentro dos moldes tradicionais pregados pela doutrina ultramontana. Em 1853, após ter sido reconhecida como instituição de ensino, a Congregação Marista publicou o *Guide des Écoles a l'usage des petits frères de Marie*, o qual definia o modelo pedagógico e disciplinar a ser seguido pelos estabelecimentos ligados à congregação francesa.

Redigido obedecendo às ideias de Champagnat, o guia, informa-nos Boschilia (2003), pautava-se ora pelo modelo disciplinar dos jesuítas, que visava educar as elites, disseminar a fé católica e combater a modernidade, ora pelas propostas de João Batista de La Salle, que fundou o Instituto dos Frades das Escolas Cristãs no final do século XVII, que visava à instrução e à educação de crianças pobres, transmitindo-lhes códigos de boa conduta. Em 1907, dado o sucesso do Instituto e dos estabelecimentos maristas para além da França, o guia sofreu a primeira revisão. A terceira edição saiu em 1923, com poucas alterações, porém conservando sempre as orientações iniciais, como noções de ordem, disciplina e prática de exercícios físicos. Aliás, uma das especificidades do Guia das Escolas Maristas em relação aos demais modelos de ensino da época era justamente a ênfase dada à educação do corpo, do intelecto e da alma, visando à sociabilidade do aluno – explica-nos a autora.

Outro método adotado na maioria das escolas católicas de origem francesa é o do sistema de premiação ou emulação, próximo, na sua origem, ao método recreativo. Esse sistema estimula o desenvolvimento da criança por meio de exercícios, jogos e cantigas, pensados como uma maneira de internalizar a noção de trabalho, uma vez que despertam competitividade, sacrifício e risco, permitindo o estabelecimento de parâmetros que deveriam ser superados continuamente. Nesse sentido, conforme Boschilia (2003), a educação ideal e completa era a que ensinava a formação cristã ao cidadão virtuoso, baseada na “obediência” e na “disciplina”. E dentro dessa educação moral, dever-se-ia

ensinar o “amor ao trabalho”, isto é, despertar no aluno a vontade de trabalhar, o respeito à lei e ao trabalho, além da subordinação e do amor a seus superiores, preparando-os desde cedo para a sociedade industrial.

A educação marista ensinava também a fé em Deus, a obediência, a pureza, a compaixão, a modéstia, a franqueza, a lealdade, enfim, ensinamentos ligados à sensibilidade e à polidez, preocupações semelhantes a dos colégios católicos femininos. Por isso, era importante para os educadores, dentro desse contexto, enfatizar a virilidade dos alunos do gênero masculino. Os alunos “precisavam aprender a ser homens”, daí a importância do papel do futebol nessas instituições. A homossexualidade era um fantasma a ser combatido ferozmente, explica-nos Boschilia (2003).

O Guia Marista recomendava cuidados para conter os impulsos de sexualidade, tais como: proibia a exposição do corpo, zelava pela manutenção dos dormitórios fechados, exigia a presença obrigatória de um Irmão durante o banho coletivo, proibia os alunos de colocarem as mãos no bolso durante a recreação ou durante os passeios, evitava ao máximo a convivência e o contato dos estudantes com o sexo oposto no espaço escolar etc. Diferentemente dos colégios mistos ou dos colégios femininos, a homogeneidade do corpo discente era obtida por meio de critérios classificatórios definidos pela natureza do estabelecimento: juvenato, internato e externato.

No Brasil, a opção pela separação dos alunos de acordo com as categorias sociais, em espaços diferenciados, facilitava o controle e a disciplina, além do que, evitava a utilização de outros mecanismos de delimitação do território. De modo geral, o perfil socioeconômico dos alunos que estudavam em escolas maristas no Brasil era o modelo de uma família urbana, católica, de classes média e alta. O caráter homogêneo da clientela e o curto período de permanência na instituição – diferentemente dos internatos – possibilitavam uma maior eficácia dos métodos de vigilância do corpo e da mente. Era exigência, por exemplo, manter o corpo ereto, o olhar atento, as mãos sobre a mesa e os pés juntos, andar em filas silenciosas pelos corredores da escola, exercitar o autocontrole para um autodisciplinamento: o aluno deveria aprender a administrar a sua vontade e a governar a si mesmo. Reconheço, de fato, e em comum acordo com Michel Foucault, em *Vigiar e*

punir: nascimento da prisão (1987), que as relações de poder estão e são inscritas nos corpos dos indivíduos.

A partir dessas considerações, Boschilia (2003) afirma que

a aplicação de dispositivos de controle do corpo, pelos colégios católicos, não objetivava apenas a sublimação do sexo, mas principalmente a formação de uma categoria social distinta, cujo padrão de comportamento, facilmente identificado pela postura corporal, definia o lugar e o papel destinados a ela no espaço social. Alunos e alunas formados por estabelecimentos católicos, sobretudo franceses, manifestam na postura, na maneira de sentar, na posição dos braços, a sua origem escolar, a sua formação social, levando para o resto da vida a marca do comportamento e dos códigos impressos em seus corpos pelas instituições de ensino. (BOSCHILIA, p. 184, 2003)

O principal objetivo da Congregação Marista e de seu modelo pedagógico elaborado por Champagnat era criar um sistema singular de pensamento e de conduta no qual o aluno marista fosse reconhecido, em qualquer situação, como componente de um grupo exclusivo. Dessa forma, o aluno era reconhecido de acordo com sua hierarquia social e política, materializada no espaço escolar, que reproduzia, metonimicamente, a sociedade.

O resultado final era dar ao aluno marista uma identidade específica, que o diferenciava dos demais estudantes de escolas públicas ou leigas, e até mesmo de outros alunos de colégios católicos, masculinos ou femininos, internatos ou externatos. A convivência social em eventos culturais e religiosos com esses últimos era aceita, a fim de reforçar, por oposição, a identidade dos alunos maristas.

2.7 O Liceu e a Escola Normal procuram o seu lugar ao sol - e acham!

Segundo contextualiza Etelvina Trindade (2003), com o Decreto nº 5.429 de 1873, criavam-se, sob fiscalização da Corte, as mesas gerais de exames de preparatórios nas províncias onde não havia faculdades. Reflexo disso foi a preocupação das províncias em reorganizar e regulamentar os seus liceus para que não houvesse as fraudes de antes, o patronato, o desperpício dos alunos, a desorganização das bancas, a complacência dos

examinadores, como também o descompasso no ensino/aprendizagem de conteúdos desejáveis para o ingresso em cursos superiores.

Antes da reforma, eram sucessivos os fechamentos dos liceus e das aulas avulsas, bem como a falência das instituições particulares, cujas metodologias de ensino deixavam a desejar. A Escola Normal era precária, funcionava muitas vezes como apêndice de outra instituição e só se diferenciava desta por acrescentar a seu currículo a disciplina de Pedagogia e algumas aulas práticas. O caráter propedêutico do ensino secundário no Império, visando ao ingresso nos cursos superiores, não era incentivo para cursos profissionalizantes.

Os governos provinciais, por sua vez, tentavam desenvolver planos e programas de estudos para o ensino secundário condizentes com a orientação central da Corte. Para tanto, imitavam os currículos do Colégio Pedro II, nos quais a presença de manuais e compêndios franceses era significativa, ratifica Trindade (2003). Os professores, mal remunerados e sob vigilância de superiores, viam-se obrigados a assumir os encargos de um programa muito elaborado, de herança europeia, tendencioso para os estudos clássicos de caráter humanista, abusivo no ensino de línguas estrangeiras e na valorização da retórica em vez da prática.

Do outro lado da moeda, os alunos, igualmente desmotivados com a inadequação da metodologia, com a erudição dos planos de ensino, com certo despreparo dos professores, com a frouxidão das leis na aprovação dos exames preparatórios e o consequente ingresso nos cursos superiores, apresentavam baixa frequência e o índice de evasão escolar era alto. A solução mais viável que o governo encontrou foi o sistema de internato, forma de coagir o aluno a permanecer na escola.

Os pais tampouco ajudavam, eram displicentes com a vida escolar de seus filhos. Havia, reconhece Trindade (2003), um descompasso entre as medidas tomadas pelo governo no sentido de impor sua ideologia de ensino, o descompromisso das famílias e comunidades escolares, e os professores, que procuravam apoiar política, social e economicamente as mudanças governamentais. Agravava a situação a rotatividade dos presidentes provinciais, que muitas vezes vinham de províncias distantes, impedindo assim

a execução de tais medidas. Faltava um direcionamento na política educacional das províncias – crítica a autora.

O mesmo descompasso havia entre os programas da escola secundária, a forma de implementá-los e a população, que reagia com indiferença ou rejeição, sem questionar aquilo que lhe estava sendo imposto. Mesmo com o discurso nacionalista e liberal das propostas educacionais da Primeira República, ainda se escondiam por trás dos currículos meras importações de um estilo pedagógico europeu. As reformas educacionais dos novos tempos não mudaram significativamente as tendências clássicas do ensino secundário brasileiro, conclui Trindade (2003).

No entanto, a partir da década de 1870, quando a Língua Portuguesa ascendeu ao currículo em detrimento do Latim, e na década seguinte (1880) as Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, antes discriminadas, assumiram papel de destaque nos programas e planos de estudos das escolas secundária⁴², uma vez que foram introduzidas aos exames preparatórios, a situação começa a mudar de figura. Concordo com a autora na sua constatação de que a tônica da propaganda dos colégios era (retifico, e ainda é!) o número de alunos aprovados nos exames preparatórios.

Outra tendência do final do Império foi a busca por atividades profissionais, o que justifica o então fortalecimento da Escola Normal, considerada a única que ministrava um ensino secundário profissionalizante. Cavazotti (2003) explica que os programas de estudos em vigor no curso de formação secundária do educador da instrução elementar, denominada Escola Normal, foram fundamentados na linha do evolucionismo social, de caráter notadamente positivista, cuja penetração e influência na educação brasileira foi apontada por José Dias de Mattos Veríssimo⁴³, em sua obra *A Educação Nacional*, publicada em 1890.

A República precisava de um projeto de educação nacional e naquele momento eram os princípios do evolucionismo social de Herbert Spencer e a ideologia positivista de Auguste Comte que invadiam o território brasileiro disseminando a ideia de ciência em

⁴² Cf. na tabela 2 deste capítulo.

⁴³ Coincidência ou não, José Veríssimo foi durante sete anos Diretor do Externato do Ginásio Nacional, o Colégio Pedro II do período republicano, contextualiza-nos Cavazotti (2003).

todos os campos da realidade. Veríssimo buscou neles a fundamentação de sua proposta educacional, segundo a qual os conhecimentos a serem adquiridos devem contribuir para a vida do homem, devem ter valor de “disciplina”.

Já o processo de aprendizado é apresentado como um “exercício mental”, portanto, educativo por si mesmo, e a “ciência” é a resposta para tudo, responsável por produzir a perfeição da existência, e à qual todos os outros conhecimentos estão subordinados. Ainda de acordo com a linha spenceriana, Veríssimo defende que a formação social do indivíduo se dá pelo viés da educação, pautada privilegiadamente pelo ensino científico. Na concepção do evolucionismo social, educar o indivíduo é adaptá-lo ao meio social, o que modificará, pela força, suas convicções morais. Dentro desse contexto, explica-nos Cavazotti (2003), deflagra-se a necessidade de uma universalização da escola como unidade de instrução burguesa e do aprimoramento do professor, o que leva à instalação da Escola Normal na Corte, em 1880, e mais tarde nas demais províncias.

Apesar de inspirada no modelo alemão, a primeira instituição com o nome de Escola Normal funcionou primeiramente na França iluminista, em 1794. Jean Baptiste de La Salle, católico, um dos precursores dessa formação docente, criticava a formação improvisada de professores e defendia uma formação enciclopédica que incluísse leitura, gramática, sistema de pesos e medidas, aritmética e canto.

La Salle pregava uma formação prática em escolas infantis, entendendo que, o ensino deveria responder às necessidades dos alunos transmitindo-lhes conhecimentos e formando seus hábitos morais e intelectuais. Com essas ideias, funda os chamados “seminários de professores” em várias cidades da França, e cria-se em nosso país mais um vínculo pedagógico com o país da *Belle Époque*.

No Brasil, a reponsabilidade da Escola Normal era a formação do magistério para a escola elementar e abrindo as portas do mercado de trabalho para a mulher – a figura feminina vai receber a instrução para educar crianças na escola primária. De mãe, a mulher passa a educadora: um novo *status*, sinônimo de progresso – para usar um termo positivista-republicano. Houve, para usar a expressão de António Nóvoa (1991, p.18), uma “feminização do professorado, fenômeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão”.

Wilma Bueno (2003) assinala ainda que, apesar de essa mudança revelar “os sinais do tempo” da República brasileira, as mulheres daquela época, em sua maioria, conservavam ideias tradicionais acerca das funções a que eram destinadas: o casamento e a maternidade. Buscava-se nessas Escolas Normais adquirir noções de culinária, puericultura, trabalhos manuais, dentre outras atividades voltadas para a formação da mulher exemplar, ideal para um casamento burguês. A mulher republicana deu início à crise existencial feminina quando se dividiu entre as obrigações familiares e o trabalho.

Antes, as moças de família abastadas recebiam instrução em caráter privado, isto é, ou os mestres iam até suas casas ensiná-las ou eram educadas em escolas particulares. As moças que não gozavam desse privilégio financeiro recebiam instrução gratuita nos espaços de conventos ou orfanatos, muito despreparados para tal finalidade. Portanto, “as Escolas Normais vieram a ser os primeiros estabelecimentos de ensino moderno, leigos, ainda que a religião e a história sagrada sejam disciplinas de seus currículos, cuja frequência de alunas foi bastante expressiva, dado que regular” (CAVAZOTTI, 2003, p. 119).

Essa nova mulher moderna tinha que ter preparação racional e instrução enciclopédica, para que assim pudesse desempenhar de modo eficaz o processo de formação moral dos futuros cidadãos. Essa formação enciclopédica, contudo, não significava domínio aprofundado do assunto, ao contrário, estava baseada naquilo que o pedagogo francês Octave Gréard (que também recomendava os castigos corporais) ressaltava na época e que Veríssimo incorporou no seu projeto educacional: não cabe à mulher nenhum conhecimento aprofundado, pois isso é para os homens, mais inteligentes e mais aptos à ciência e à razão (fazendo eco a ideias de Spencer e Comte...). À mulher professora bastava a instrução média e de caráter nacional.

Havia essa preocupação com uma educação de caráter nacional em razão da instalação da República no nosso país. As futuras educadoras das novas gerações deveriam ensinar sobre o Brasil: sua geografia, sua história, sua literatura, sua cultura – uma espécie de Policarpo Quaresma, eu diria. O ensino deveria conter conceitos elementares da Matemática, Física, Química e Ciências Naturais, bem como da Língua e Literatura nacionais, sem que houvesse, contudo, advertia Veríssimo, o abuso de uma erudição

gramatical, cuja impertinência deve-se ao formalismo da regra e à falta da aplicação prática, registra Cavazotti (2003).

Destaca-se também a inclusão da educação física, preocupada principalmente com um programa de higiene e saúde, e complementada pela prática de jogos e recreações apropriados ao estágio de crescimento das jovens normalistas e aplicada no magistério da escola primária em substituição à prática inadequada de ginástica nas Escolas Normais Secundárias.

Essas últimas despontaram no Brasil nos anos 20, conforme assinala Dorothy Rocha (2003), que estudou os objetivos e planos de estudos de uma Escola Normal curitibana do período, e nos informa que nos currículos dessa instituição de ensino duas disciplinas específicas para a formação dos professores se destacavam: Pedagogia e Metodologia. Os alunos e alunas aprovados em todas as matérias eram considerados aptos a lecionar no ensino secundário, enquanto aqueles aprovados nas mesmas matérias, à exceção de Latim, Italiano, Inglês, Alemão e Retórica, estavam aptos a exercer o magistério apenas no ensino primário.

De acordo com a autora, a Diretoria Geral da Instrução tinha como alvo principal o professor. Cabia ao docente uma formação profissional de modo que a instrução e a educação não ficassem à mercê do clientelismo político, como nos tempos do Império, nem se pautassem pelo sentimentalismo, o qual, segundo a visão dos diretores, só corrompia o magistério. Era preciso levantar o nível moral e intelectual dos professores, cuja tarefa era “civilizar” a população.

Uma reforma na Escola Normal era fundamental. Reclamava-se de toda a infraestrutura: prédio, direção, regulamento, regimento interno próprios, programas racionalmente organizados, um curso que durasse quatro anos (e não dois, como antes), enfim, uma educação calcada em um ensino mais prático que teórico. Pretendia-se uma escola modelo na qual os alunos normalistas aprendessem métodos e processos por meio de fundamentos das leis da fisiologia, psicologia e pedagogia. Pregava-se uma educação baseada na racionalidade, segundo a qual a criança deveria aprender com menos esforço e sem fadiga.

As reformas vingaram na década de 1920, quando houve uma significativa remodelação no aparelho da Escola Normal. Ela ganhou um prédio independente, embora mantivesse ainda os mesmos professores, e o programa de Pedagogia repartiu-se em três outros: Antropologia, Psicologia Infantil e Metodologia Geral e História da Pedagogia. A nova instrução era que os professores “moldassem” as inteligências das crianças para que elas se tornassem independentes e soubessem identificar “causas e consequências”. A boa escola era aquela capaz de criar hábitos “concretos e úteis”, como os de trabalho e de leitura sã, os quais propiciavam desenvolvimento morais e mentais no cidadão, garantindo-lhe a felicidade e o bem comum.

Além disso, a formação docente deveria aliar rigor profissional ao espírito sacerdotal. Nesse sentido, seguiria a carreira do magistério aquele que idealizasse a grandeza da pátria e não o fazer fortuna. Por isso os homens acabaram desertando das Escolas Normais e fugindo do magistério primário. Logo, cabia à mulher o “sacerdócio do ensino primário”, conclui Rocha (2003), e essa formação deveria ser o objetivo principal das Escolas Normais.

A autora define o papel da Escola Normal brasileira:

a Escola Normal deveria preparar a professora para assenhorear-se da psicologia do meio em que iria trabalhar; adquirir uma cultura intelectual suficiente para transmitir aos escolares os conhecimentos e hábitos capazes de fazê-los bons brasileiros; conhecer (...) o grau de desenvolvimento intelectual e o grau de capacidade mental de cada um deles para que pudesse aplicar os métodos, processos, formas, modos e sistema de ensino, soubesse transmitir os conhecimentos e cumprisse os programas de ensino. Esta mesma instituição de ensino deveria ter como finalidade formar uma professora que evidenciasse um caráter reto e uma severa linha de conduta. Todavia, a formação da professora estava na dependência do ambiente educativo das Escolas Normais a ser definido pelo diretor auxiliado pelos professores. Aquele deveria ter uma alma de educador e estes deveriam aliar o espírito de obediência e disciplina à boa compreensão da nobreza de sua missão. (ROCHA, 2003, p. 151-152).

Nota-se a semelhança no tocante à conduta pedagógica com as Congregações Maristas abordadas anteriormente. A missão do magistério nas Escolas Normais também versavam sobre hábitos de obediência, disciplina, modéstia, tolerância, observação, estudo e dedicação leal. Um critério importante para ser um professor primário normalista era,

pois, a retidão de caráter e o comprometimento com a formação de cidadãos com bons hábitos morais e mentais, trabalhadores disciplinados, respeitadores das leis, das autoridades e das instituições, conclui a autora.

III: DO TRIVIUM AOS PCNs ATUAIS: QUAL O LUGAR DOS GÊNEROS LITERÁRIOS E POÉTICOS?

Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.
Roland Barthes⁴⁴

A poesia dá-se, como qualquer acontecimento se dá. (...) daí sua singularidade.
Haqira Osakabe⁴⁵

Ao finalizar dois capítulos de cunho mais histórico, pergunto-me: por que o resgate do conceito de gêneros literários na Antiguidade clássica, com a *Poética* e a *Retórica* de Aristóteles, para em seguida buscar as raízes da nossa pedagogia, desde o ensino do *Trivium* pelos jesuítas do Brasil colonial, passando pelas heranças francesas no currículo do Colégio Pedro II ao longo do Império até a República?

Dialogando com os lendários argonautas gregos, Fernando Pessoa evoca o percurso desses *errantes navegantes* no decantado “Navegar é preciso, viver não é preciso”. E, no entanto, alguma precisão é necessária. É preciso *inventar-se um cais*. A travessia é longa, e sabemos que mesmo com os cem olhos de Argos, a velha bússola ou o moderno GPS, ela permanecerá incompleta.

3. 1 Em exercício de uma LA transdisciplinar situada.

Já fiz referência na Introdução desta tese ao que Clécio Bunzen (2004), Roxane Rojo (2005) e Luiz Antônio Marcuschi (2008) afirmam sobre o fato de que ensinar os gêneros do discurso/textuais deu lugar a certo modismo na educação atual. Trata-se do ensino recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) que, por sua vez, “revozeiam tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem

⁴⁴ Roland Barthes é citado por Ivanda Martins, no seu texto *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 86.

⁴⁵ OSAKABE, Haqira. *Poesia e indiferença*. In: PAIVA, Aparecida et al.(org.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008, p. 43.

didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Língua da Universidade de Genebra (Schneuwly e Dolz) afiliada ao interacionismo sociodiscursivo” (ROJO, 2008, p. 93).

A noção de gênero e as análises de gêneros diversos, retomados da *Retórica* e da *Poética* aristotélicas, muitas vezes pelo percurso das releituras de Bakhtin (Cap. I), têm sido objeto de reflexão de diversas correntes teóricas e são referenciados, como nos lembra Rojo (2008), em propostas, programas e parâmetros curriculares de ensino para a educação básica (ensino fundamental e médio) em língua e linguagem no mundo contemporâneo. Para a autora, os gêneros aparecem hoje nos currículos nacionais como objetos capazes de desenvolver competências e capacidades de leitura, escrita e fala/escuta, em lugar dos tipos de texto de décadas passadas (descrição, narração, dissertação, argumentação); e mesmo que a referência não seja explícita, como no caso brasileiro, o conceito de gênero é sempre convocado, em especial, os gêneros literários, apesar do apelo à diversidade textual (literários/informativos; discursos/persuasivos, expositivos, narrativos e expressivos; textos literários e não ficcionais; formais e informais etc.).

Trata-se, afinal, de uma inovação ou de uma repetição curricular? Ao recorrermos à história da escola, ou melhor, à história das disciplinas escolares, em especial à introdução da disciplina Língua Portuguesa nos currículos nacionais do ensino secundário via Colégio Pedro II, tal qual nos apresentou Razzini (2000) no nosso Cap. II, notamos que a Língua Materna consta muito timidamente nos currículos oficiais (como no de 1838)⁴⁶ e convivía com a formação clássica do *Trivium* (Fontes, 1999): Gramática, Retórica e Lógica (Dialética), em Latim.

Sabe-se que o *Trivium* adentrou território nacional em 1586 por meio do ensino jesuítico (o *Ratio Studiorum*) e se manteve nos currículos nacionais durante todo o Império. Somente na República, mais exatamente em 1890, é que as disciplinas de Retórica, Poética e Gramática se fundiram em uma só disciplina que passou a se chamar Português.

⁴⁶ Cf. na Tabela 2: a cadeira de Língua Portuguesa contava com 10 aulas semanais em 1838, disputando espaço com o Latim (50 aulas semanais), a Retórica, Poética e Filosofia (20 aulas semanais).

Apoiada em Razzini (2000), noto que o ensino do *idioma pátrio* – para usar o termo romântico – ocupava, em 1838, o sétimo lugar⁴⁷ na carga horária de aulas do Colégio Pedro II, na qual predominavam as disciplinas clássicas e o Latim. O início da ascensão da disciplina Língua Portuguesa nos currículos nacionais se deu apenas a partir de 1870, quando a Língua Materna foi inserida nos exames preparatórios para ingresso nos cursos superiores, conforme já dito e redito nesta tese.

Nesse sentido é que se pode dizer que o ensino da língua e da literatura portuguesa sempre se pautou pelo ensino das línguas clássicas (o Latim e o Grego), herança do currículo humanista francês. A Gramática nacional era estudada em contraste com o Latim e a literatura nacional era estudada de acordo com os critérios fixos da Retórica e da Poética clássicas, portanto, era-nos apresentada dividida por **gêneros**. A leitura literária, explica Razzini (2000), que era base do ensino do Latim e do Grego e base do ensino de Retórica e Poética, também se transformou na base do ensino da língua e da literatura nacional, que, por sua vez, valorizava os “clássicos nacionais”⁴⁸.

No início, as aulas de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II eram restritas ao primeiro ano do ensino secundário e se dedicavam apenas ao estudo da Gramática. Aos poucos, continua Razzini (2000), elas foram invadindo as aulas de Retórica e, para auxiliar no ensino de língua, vieram a Leitura Literária e a Recitação (1855), ainda nos primeiros anos do secundário. Depois de 1870, entraram no currículo a Redação e a Composição, e após a queda da Retórica e da Poética (1890), introduziu-se a Gramática Histórica.

Mesmo adotando a *Antologia Nacional* no currículo de português nos primeiros anos do ensino secundário do Colégio Pedro II, o modelo clássico e beletриста de ensino da língua nacional continuou até a década de 1940. Os autores e textos selecionados pela *Antologia* de Fausto Barreto e Carlos de Laet ensinavam o “bem falar” e o “bem escrever” a muitas gerações de brasileiros e lhes forneceram formação literária nacional, reforça Razzini (2000). Os autores e textos canônicos da literatura serviam de modelo para o

⁴⁷ Cf. na Tabela 2: Latim – 1º lugar; Matemática – 2º lugar; Filosofia, Retórica e Poética – 3º lugar; Grego – 4º lugar; História – 5º lugar; Geografia – 6º lugar; Português – 7º lugar.

⁴⁸ Entenda-se, aqueles autores que faziam parte da *Antologia Nacional* (1895-1969), de Fausto Barreto e Carlos de Laet – assunto central da tese da autora.

conhecimento do vernáculo e aquisição da língua falada e escrita, além de oferecer aos seus alunos-leitores uma formação literária clássica.

Rojo (2008) chama-nos a atenção para o fato de que os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico, ou seja, os gêneros literários/poéticos estavam desde sempre atrelados ao ensino de língua e literatura em currículo nacional, o que significa dizer que tratar dos gêneros discursivos/textuais na sala de aula em pleno século XXI não é um fenômeno de inovação e sim de repetição, pois “estamos lidando com mudanças que se dão no solo de pelo menos 150 anos de práticas escolares cristalizadas” – a questão levantada por Rojo com relação a tal repetição se explicita: “Resta saber com que tratamento e suportando que práticas escolares”. (ROJO, 2008, p. 81-82). Embora conteúdos curriculares e práticas escolares tenham sofrido modificações ao longo de todo o século passado, essas mudanças não são de fundo, visto que, até 1971, continua a autora, os estudos secundários humanísticos na escola pública, ainda naquela época restrita à elite, denominavam-se *clássico* e incluíam disciplinas como o Latim, mais duas línguas estrangeiras, as Histórias das Literaturas portuguesa e brasileira, o estudo da Gramática, da Composição e da Lógica (filosofia).

Segundo Rojo (2008), e conforme o que foi apresentado no Cap. I, Aristóteles, em sua *Poética* (334 a.C.), enumera diversos gêneros literários (*epopeia*, *poema trágico*, *poesia ditirâmbica*, *comédia*) e trata-os como *poesias*, usando mais adiante, especificamente, o termo *gênero*. O filósofo grego dedica-se ao longo da obra a falar da *tragédia*, da *comédia* e da *epopeia* como arte mimética e, observa a autora, pode-se dizer, em termos bakhtinianos, que dispensa considerável atenção à forma composicional e ao estilo dos gêneros que aborda, não se esquecendo, contudo, de fazer referência às condições de recepção da *tragédia* por parte do espectador.

Já em sua *Retórica* (330 a.C.), Aristóteles divide os argumentos dessa arte em três classes: os que dizem respeito ao *falante*, ao *ouvinte* e ao próprio *discurso*. E é quando discorre acerca dos argumentos que situam o ouvinte que recorre ao conceito de *gênero*, enumerando-os em *deliberativo*, *judiciário* e *demonstrativo*⁴⁹. Em termos bakhtinianos, o poeta clássico desenvolve seu tema a partir da situação de produção dos discursos – em

⁴⁹ Cf. Cap. I.

especial, a partir das relações entre os interlocutores –, situando-os em suas esferas de produção/circulação: política, jurídica e científica ou escolar. Entretanto – e eis o desvio apontado por Rojo (2008) ao qual aqui apenas faremos menção –, não é diretamente pelo viés de Aristóteles que esses *gêneros* adentram a escola: enquanto a *Poética* fornece material para o formalismo russo, a *Retórica* aproxima-se mais da teorização bakhtiniana.

O *Trivium* chega à escola pelo filtro primeiro de Quintiliano em *De Institutione Oratoria* (95 d.C.), espécie de compêndio de diretrizes curriculares para o “bom uso da linguagem”, em termos de *tekné*, na formação de crianças, adolescentes e adultos. A obra foi traduzida (segundo filtro) para o português como um manual didático nacional, no século XVIII, por Jerônimo Soares Barbosa. O tradutor, que era também professor da Universidade de Coimbra, transformou a obra de Quintiliano em um manual de estudos para os alunos de letras clássicas, selecionando teorias afinadas com a corrente cultural iluminista da época e que interessavam apenas àqueles estudantes. É a tradução de Jerônimo Soares Barbosa que “encaminha definitivamente a didatização da *Poética* e da *Retórica* aristotélicas para a pedagogização e para a gramaticalização das obras” (ROJO, 2008, p. 85).

De fato, as disciplinas de Gramática Geral ou Gramática Filosófica, inspiradas nos livros publicados por Soares Barbosa, orientaram o ensino de língua portuguesa durante boa parte do século XIX, acrescenta Razzini (2000), e esclarece ainda que os *gêneros poéticos e retóricos*, gozaram de maior espaço nos *Programas do Colégio Pedro II* (de 1881): os seis livros indicados para leitura nas aulas de Retórica e Poética eram, em sua maioria, compilados por professores portugueses e organizados por *gêneros* e *subgêneros* (de *prosa* e de *poesia*).

A virada pragmática ou comunicativa no ensino de Língua Materna ocorreu apenas com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, de 1971. Rojo relata que o regime militar da década de 1960 ampliou o acesso de camadas populares ao ensino público, já que visava à formação de mão-de-obra para atender a expansão industrial do país, já imerso no capitalismo. É nesse momento que os filhos das elites deixam as escolas públicas e procuraram as salas de aula na rede privada de ensino. O perfil sociocultural, econômico e profissional dos professores também sofre alteração com a ampliação nas redes públicas:

baixos salários, desprestígio e perda de autonomia. Cabe ao “novo” professor usar, propositalmente, o **livro didático** como material de apoio⁵⁰.

É nessa nova configuração da escola que a disciplina de Língua Portuguesa ensinada no primário, ginásio (1º grau) e colegial (2º grau) dos anos 1960, 1970, 1980 e 1990, passa a se chamar *Comunicação e Expressão. A Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* entram para o currículo do colegial (2º grau) apenas. Dentro desse contexto, o beletismo do ensino de português diminui e se constitui “um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo os gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias” (ROJO, 2008, p. 87).

Mudam-se os currículos, mudam-se os materiais didáticos, e a língua começa a ser valorizada como instrumento de comunicação, por isso ensinam-se elementos de comunicação e funções da linguagem. Quanto aos *gêneros*, constata-se um desaparecimento do conceito de referenciais, propostas, programas e materiais em favor da presença maciça dos textos em sala de aula, uma diversidade de textos, de preferência das mídias de grande circulação, continua Rojo (2008). Os textos jornalísticos, publicitários, as charges e as histórias em quadrinhos invadem a sala de aula. E o *texto vira pretexto*, critica Geraldi (1984), para o ensino de Língua Materna.

E os *gêneros literários e poéticos*? Foram marginalizados pela cultura de massa ou simplesmente reduzidos ao ensino da literatura infantil. Disputam espaço com os gêneros jornalísticos, publicitários, midiáticos, digitais que se tornaram os gêneros escolarizados por excelência. Esse é o panorama que se instalou na educação brasileira da década de 1990 até início do século XXI, o que, a meu ver, é bastante preocupante. Deu-se fim ao beletismo e, por tabela, ao ensino dos clássicos da literatura. Ratifico o que defendi no mestrado e ressaltei na Introdução deste trabalho: sou pelo “O direito à literatura” (CANDIDO, 1995) e pela leitura dos clássicos (CALVINO, 1993). Não estou militando pela volta do beletismo de outrora, o que poderia soar para alguns como uma postura elitista –

⁵⁰ Rojo (2000) ressalta que a adoção do livro didático hoje se deve a variadas razões, dentre elas, o número de alunos em sala de aula, a falta de tempo, de remuneração do professor no contexto atual de ensino, principalmente no ensino público – acréscimo –, e também a falta de formação do professor para elaborar seus próprios materiais didáticos que criem condições de viabilidade para a realização do currículo em sala de aula.

que fique claro! –, mas reivindico *a priori* o lugar (como direito humano) dos *gêneros literários e poéticos* (sobretudo os clássicos) na sala de aula.

3.2 O papel da escola no *desensino* dos gêneros literários e poéticos.

Recorro agora, ao meu saudoso mestre Haquira Osakabe (2008), que em seu ensaio “Poesia e Indiferença”, explica a ideologia latente da nova tendência do ensino de língua e literatura. Segundo o autor,

Conduzindo essa discussão para a contemporaneidade, e em particular para **o lugar que caberia à literatura na educação brasileira**, (...). A chamada democratização da educação no Brasil que ampliou o acesso à escola, sem a devida alocação dos recursos para tanto, colocou os educadores brasileiros diante de dilemas até hoje não resolvidos: para onde se quer conduzir o educando brasileiro, ou para que sociedade formá-lo, ou para o exercício de quais papéis pensa-se educá-lo? (...) muito pouco clara fica a função da literatura para esse público. E muito menos clara fica a função de uma literatura de tradição (história literária, cânones, estilos etc) (...) [Pratica-se então] (...) uma pedagogia da facilitação (...) Para poucos (os inefáveis), o domínio e o acesso aos objetos mais sofisticados da cultura; à grande massa, só aquilo que ela pode assimilar, logo, literatura de quinta linha. Outra não é **a ideologia da visão neoliberal**, só que, nesse caso, os excluídos são todos aqueles a quem se dá a ilusão da inclusão, os dignificados pela ilusão igualitária. (OSAKABE, 2008, p. 46-48, grifos nossos)

Essa lógica, portanto, não tem nada de inócua ou de neutra. Até a década de 1950, continua o autor, formou-se uma geração de cidadãos bacharéis cujo desempenho linguístico e conhecimento da poesia estavam em escrever à Camões, falar à Vieira, sonetar à Olavo Bilac. De acordo com essa concepção, a legitimidade de uma expressão linguística reside no uso estabelecido pela língua literária escrita. As obras de Camões, Gil Vicente, Vieira, Camilo, Machado, Graciliano e Drummond dificilmente deixarão de constiur-se como referência obrigatória nesse sentido. “Não se trata aqui de sacralização ou consagração externa de tais obras, mas, sim, do delineamento de padrões estéticos que contribuíram para a estruturação do universo estético de nossa cultura escrita”. (OSAKABE, 2008, p. 46).

Os recentes “estudos culturais”, de cunho “relativista”, propõem a indistinção entre literatura e outras manifestações e defende a prioridade de uma leitura acessível, mais ao nível do público-leitor. Uma solução saudável, sensata, digerível – ironiza o autor – que dissolve as barreiras entre objetos melhores e piores, entre o literário e o não-literário e, sobretudo, elimina a aura de inacessibilidade do objeto literário. No entanto, adverte, é justamente esse rebaixamento que é elitista e discriminatório, pois parte do pressuposto de que as classe subalternas não teriam condições de assimilar os conteúdos “adequados” às classe dominantes.

A tese de Osakabe (2008), que acusa a ideologia neoliberal por essa inversão (ou perversão), dialoga com a de Antonio Candido (1995), quando esse aponta para o problema de que, na nossa sociedade, um homem do povo muitas vezes é privado da possibilidade de ler e apreciar um Machado de Assis ou um Mário de Andrade, por exemplo. Para as classes populares, ficam a chamada literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Trata-se, sim, de modalidades importantes e nobres, reconhece o ensaísta, mas é grave considerá-las suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, estaria impedida de chegar às obras consideradas eruditas.

Segundo Candido (1995), 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 equitativa dos bens. Numa sociedade estratificada como a nossa, em que grande parte da população é ainda analfabeta, parece não haver espaço para o prazer estético proporcionado pela leitura literária. Quando há um esforço real de igualitarização, há um aumento sensível do hábito de leitura, e, portanto, difusão crescente das obras.

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 – e 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 porque sempre pede para continuar a ser lida, e não por trazer uma verdade que nela se encerra ao ser lida pelo povo caso chegasse até ele. O poder dos grandes clássicos está na forma como cada um se relaciona com a tradição, como rompe com ela, como a reconstrói. É dessa forma que ultrapassam barreiras da estratificação social, redimem as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois podem interessar a todos, sem distinção de níveis sociais, promover outras realidades de acordo com o papel que cada sociedade atribui à obra literária, e que trazem, com eles, como ensina Italo Calvino (1993) em seu *Por que ler os clássicos*, as marcas que neles deixaram leitores de todos os tempos, e uma espécie de magia na possibilidade sempre aberta de ainda surpreenderem.

Nesse sentido é que se pode dizer que a literatura é alimento humanizador, um “bem incompressível”, entenda-se, indispensável à nossa sobrevivência, imprescindível para a existência humana, independente de classes sociais. “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, conclui Candido (1995, p. 187). Em harmonia com esse pensamento, Tzvetan Todorov (2012), em seu Prólogo, declara: “A literatura amplia o nosso universo (...), ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (p. 23-24)

E a poesia, arremata Osakabe (2008), pode ter uma importância central no processo educacional, pois, como arte em geral, não constitui o adorno ou o supérfluo, e ocupa um lugar nuclear, próprio da sua constituição: “[a] poesia produz no leitor, como qualquer obra de arte, uma percepção nova sobre determinada experiência, ou constitui ela própria uma experiência sempre renovada (...)” (p. 49)

É essa particularidade que a coloca como um desafio para o leitor, já que são inesgotáveis suas possibilidades significativas. Perto da poesia fica patente a transitividade da linguagem cotidiana, assim como fica patente o patamar do senso comum em que se situa o leitor. Embora ambas sejam linguagem o fenômeno poético acaba por transportá-la a

outro patamar sem se deixar formalizar por ela. Nesse sentido, continua o ensaísta, parece legítimo afirmar que a sensação de diferença que a poesia “provoca no leitor não pode ser considerada como diferença discriminatória, excludente, mas, sim, como o motor de elicitação de um processo básico de conhecimento” (p. 50). O franqueamento do segredo do texto resulta sempre num conhecimento e numa nova experiência, sempre surpreendente, e nunca redutível aos processos da linguagem ordinária.

É justamente essa capacidade singular de provocar aquela sensação de experiência nova e fundante no sujeito que qualifica a consistência, ou melhor, a insistência e a persistência de um texto poético. Para o autor, o acesso à poesia é uma tarefa complexa e simples a uma só vez (eis o paradoxo identitário do discurso poético, para lembrar o poeta e crítico Marcos Siscar, 2010). Complexa, por conta de todo um trabalho de constituição de um contexto que viabilize o acesso ao aluno. Simples, pois tudo acaba por se resumir à suspensão temporária dos processos de mediação que o aluno já vivenciou, aos inevitáveis lugares comuns, estereótipos, que lhe dão a estabilidade referencial necessária para sua convivência cultural e social.

Ao fim do seu ensaio, Osakabe (2008) retoma o título e conclui que,

a contrapelo da indiferença, decorrente do ceticismo que compõe a base atual dos comportamentos sociais e políticos, **nada mais extemporâneo do que a poesia, nada mais inadequado do que ela nesta época em que critérios como utilidade e eficácia impõem-se como determinantes dos valores de prestígio. E nada mais fecundo do que ela para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora.** (p. 53-54, grifo nosso).

A escola brasileira regida por políticas neoliberais deseja isso? Que lugar ela tem dado à literatura e às poesias na contemporaneidade? Partilho também das inquietações de Siscar em *Poesia e crise* (2010):

Haveria espaço, hoje, para um tipo de experiência que contradiz a fruição consumista, hedonista e destruidora? Em outras palavras, haveria um lugar para a contrariedade da experiência artística? **Será possível ensinar (e dar lugar, na história contemporânea, para) aquilo que não tem espaço nos padrões de veiculação ou de atribuição de prestígio cultural?** Para o ceticismo crítico ou para o cinismo mercadológico – ponto que não raro têm em comum – o destino está traçado: é o valor

absolutizado do capital urdindo suas ramificações em nível mundial.
(p.38, grifo nosso)

Em se tratando de estudos literários, uma das questões mais discutidas hoje, reconhece Siscar (2010), é o problema da “perda de prestígio”⁵¹ de seu objeto – a literatura –, que estaria definitivamente rendida ao mercado ou em “decadência”, já que é incapaz de inserir-se nele. Essa situação é designada nos debates atuais como crise, exaustão, fracasso, pobreza, desvalorização, perda das ilusões, perda do rumo, de centralidade; é um *topos* largamente explorado pelo jornalismo, mas também pela universidade. Nas palavras de Siscar,

Se algo como um valor democrático está em jogo na literatura não é pela suposta necessidade de chegar ao grande público, mas pelo fato de mostrar que a soberaina do interesse dito comum está sempre a ser elaborada, está sempre a ser conquistada, e que terá lugar apenas na medida em que for capaz de levar em conta as exclusões que o discurso inevitavelmente opera, no próprio gesto de (re)constituir a “justiça social” (2010, p. 39)

Todorov (2012), por sua vez, anuncia que a Literatura está sob ameaça, *Literatura em perigo*, adverte lamentando. Não no sentido da escassez de bons poetas ou ficcionistas, mas no modo como a literatura tem sido ensinada aos jovens, desde a escola primária até a faculdade. Como afirma Osakabe (2008), o acesso à literatura foi “disciplinarizado”, institucionalizado e o jovem a compreende como uma matéria a ser aprendida por meio da periodização e não como agente de conhecimento de mundo. A

⁵¹ 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 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. Charles Baudelaire, consciente de que seus poemas reduzir-se-iam a simples mercadoria, recusou-se a ser um mero produtor que “vende poesia” e 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 capitalista – *Le Temps que mange la vie* (In: BAUDELAIRE, Ch. O inimigo. *As Flores do Mal*. Trad. Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 130.

preocupação de ambos os autores é, portanto, condizente com o que tratamos nesta tese: o ensino de literatura.

Interessante notar que Todorov (2012) faz sua crítica referindo-se à realidade escolar na França, mas tanto lá quanto cá suas constatações convergem para o que considero urgente: é preciso que o texto literário, retifico, os gêneros literários voltem a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional. O autor tornou-se, entre 1994 e 2004, membro do Conselho Nacional de Programas para o ensino literário nas escolas francesas, ao fazer parte de uma comissão consultiva pluridisciplinar, ligada ao Ministério da Educação na França. Nesse cargo, deparou-se com o *Boletim Oficial* do Ministério da Educação francesa (nº6, de 31 de agosto de 2000), no qual se encontrava o programa do ensino de Francês nos *lycées*.

Logo na primeira página, confessa-nos Todorov (2012, p. 26), sob o título “As perspectivas de estudo”, o programa anuncia que “O estudo dos textos contribui para formar a reflexão sobre: a história literária e cultural, os gêneros e registros, a elaboração da significação e a singularidade dos textos, a argumentação e os efeitos de cada discurso sobre seus destinatários”. O programa ainda explica, continua o autor, que os gêneros “são estudados metodicamente”, que “os registros (por exemplo, o trágico e o cômico)” são aprofundados no segundo ano do ensino médio, que “a reflexão sobre a produção e a recepção dos textos constitui um estudo separado do *lycée*” ou que “os elementos da argumentação” serão doravante “apreciados de maneira mais analítica” (TODOROV, 2012, p. 26).

No estudo de literatura na escola, não se aprende acerca do que falam as obras, mas o que delas falam os críticos. Para isso, primeiro deve-se conhecer os instrumentos dos quais se servem. Todorov (2012, p. 28) explica que, ao entrar no ensino médio na França, o aluno deve primeiro “dominar o essencial das noções de gênero e registro”, assim como “as situações de enunciação”, em outras palavras, deve se iniciar no estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética.

Indignado, o então membro do Conselho questiona-se se seria mesmo necessária essa abordagem em primeiro plano nos programas escolares franceses, pois para ele – assim como também para nós – esses objetos de conhecimento são construções

abstratas, conceitos que vêm da análise literária e que, portanto, não falam das obras, do seu sentido, do mundo que evocam, que deveria ser o foco do ensino de literatura, conclui. Da maneira como tem se estruturado o ensino, os alunos do ensino médio “aprendem” que a literatura não tem relação com o resto do mundo, pois estudam apenas as relações dos elementos da obra entre si.

Dentro desse contexto, resta ao professor de literatura ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora, a metonímia etc., além de dar conta também de estudar as obras. Tarefa difícil, o que talvez explique a baixa demanda pelos *lycées* “L” (*Littéraires* - Literários) e pelos cursos universitários de Letras hoje na França. Todorov (2012, p. 39) registrou que em poucas décadas o número de inscritos nessa área no *bac* geral passou de 33% a 10%. E defende a categoria ao enfatizar que os professores não são os responsáveis por essa maneira ascética de falar da literatura.

Faço coro às palavras do autor búlgaro. Nesta tese, propus-me a estudar os currículos oficiais que circularam pelo ensino médio nacional, dando ênfase, como já justificado, aos *Programas* do Colégio Pedro II no Brasil imperial e republicano, até chegar, com os devidos recortes, aos PCNs em vigor na atualidade. Entretanto, estive presente também em salas de aula, aqui e na França, conforme descrevo no capítulo seguinte. Nessa pesquisa de observação, pude notar o desânimo de certos professores (de Mme Blancard, no *lycée* francês, e de P4, no ensino médio público brasileiro)⁵² de Língua Materna ao terem que lidar com *currículos* e *avaliações*.

E por falar em avaliações, Todorov (2012) critica também o exame do *bac*, que cobra leitura de livros literários, mas elabora questões que se referem à função de um elemento estrutural do livro, dispensando o sentido desse elemento e também o sentido do livro inteiro em relação ao seu tempo. Os alunos são interrogados sobre questões pontuais como, por exemplo, qual o papel da personagem x, do que trata o episódio y. O autor se

⁵² P4 chegou a me dizer nos bastidores da sala dos professores que se arrependia de ter escolhido fazer Letras, deveria ter optado por Matemática, confessou-me. Mme Blancard também desabafava sempre o desgaste que sentia ao dar aulas de literatura na tentativa de cumprir os programas e ainda motivar seus alunos a lerem Baudelaire, por exemplo.

refere ao exame de 2005, específico para o *lycée* “L”, no qual seriam cobradas as leituras de *Perceval ou le Conte du Graal*, de Chrétien de Troyes e *O Processo*, de Franz Kafka.

Para o autor, o *mea culpa* deve-se ao ensino universitário, que ora privilegia o estruturalismo, ora o niilismo, ora o solipsismo, “assassinando”, desse modo, a literatura. A análise das obras literárias feita na escola não deveria ter como fundamento os conceitos introduzidos por este ou aquele linguista, por este ou aquele teórico da literatura, pois, quando os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso, perde-se o sentido dessas obras, que é o conhecimento do mundo e do ser humano. Coloca-se, portanto, como inimigo do “didatismo”, pois acredita que o conhecimento de literatura não é um fim em si mesmo, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um, o que poderá ter como consequência, o amor à literatura.

O autor é contra o reducionismo com que a escola e a universidade tratam a literatura e reage dizendo que é preciso ir além do estudo “da metonímia e da personificação”, bem como não permitir que a história literária assuma todos os papéis. Em suas palavras:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (...) A literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos (...) Tal é o 'gênero comum' da literatura (...) (TODOROV, 2012, p. 76-77)

É a essa dimensão da literatura que devemos conduzir nossos alunos, conclui o autor – e eu contrassino. Todorov (2012) contrasta o *desensino* de literatura em duas realidades, digamos que, de certa forma, próximas: o ensino médio e o ensino universitário. Serge Martin (2013) amplia o descompasso ao refletir sobre o ensino dos gêneros poéticos do maternal à universidade. Ele confessa que já ensinou em todos os níveis e que jamais sentiu qualquer dificuldade em lidar com poemas quando os estudantes eram crianças, ao passo que, na universidade ou na formação de mestres, sempre encontrou dificuldade com esse tipo de ensino.

É como se houvesse um *desaprender* a ler poesias. O poeta José Paulo Paes, em “Infância e poesia”, um artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 9 de agosto de 1998, responsabiliza a escola por esse fenômeno. Segundo Paes (1998), as crianças apresentam afinidades psicológicas com a linguagem poética, uma vez que, diferentemente dos adultos, elas ainda não estão sujeitas às coerções normativas da língua, o que lhes possibilita usá-la (e lê-la) de maneira menos automatizada e mais criativa, sobretudo quando se trata da linguagem inovadora da poesia moderna.

Contudo, continua Paes, quando passa a “instrumento pedagógico”, o ensino de poesia pode suscitar dois tipos de deformação: uma é a *deformação espontaneísta*: que confunde o gosto natural que toda criança tem pela poesia com uma certa capacidade de criação, e então a escola a obriga a “composições canhestras” que acabam por apagar a leitura da poesia; a outra é a *deformação pragmática*: que consiste no fato de a escola usar a poesia como simples auxiliar no ensino de noções de gramática, deixando de lado o seu valor propriamente estético.

Desse modo, a criança perde a fruição lúdica que nutre intuitivamente pela poesia. Paes (1998) exemplifica que a criança é capaz de decorar versos espontaneamente e reproduzi-los depois, em voz alta, o que não ocorre com a história em prosa. A história ela reconta com suas próprias palavras, mas o poema, não! Se a escola pudesse, ao contrário, embutir na criança esse gosto pelo poético e isso persistisse na adolescência, teríamos adultos leitores assíduos da grande poesia, conclui.

Os apontamentos do poeta são de grande interesse, e há ainda inúmeros exemplos de trabalhos de qualidade realizados em escolas com leitura e produção de textos poéticos, como é o caso dos ateliês de poemas descritos por Josette Jolibert em *Formando crianças leitoras* (1994) e em *Formando crianças produtoras de textos* (1994a) na França, as oficinas de poesias descritas por Ana Elvira Gebara (2009) em *O ensino singular dos gêneros poéticos: reflexões e propostas*, em São Paulo, e as sugestões de trabalho com leitura de poesias, do nono ano do ensino fundamental ao ensino médio, relatados por Hélder Pinheiro, em *Poesia na sala de aula*.

Há muitos outros trabalhos a citar, e deixo-os para o último capítulo, em que relato minha experiência como pesquisadora-observadora das dinâmicas de trabalhos com

os gêneros poéticos em salas de aulas do ensino médio no Brasil (em Campinas e Indaiatuba – SP) e na França (em Grenoble). Antes disso, vejamos o que dizem os *currículos oficiais* sobre o ensino dos gêneros literários e como funcionam as *avaliações nacionais* que sinalizam o andamento desse processo de ensino/aprendizagem no país.

3.3 O que dizem os PCNs e as Orientações Curriculares sobre o ensino dos gêneros literários.

No final do século passado, deparamo-nos com mudanças conjunturais significativas em função do fenômeno da globalização e do *boom* das novas tecnologias da informação e da comunicação, e, novamente a educação no Brasil passou por reformulações. Enquanto na década de 1970 o governo militar investiu na profissionalização compulsória, sem a necessidade de um ensino superior; na década de 1990, o objetivo passa a ser a formação do aluno com aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade para utilizar as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis.

Passamos a falar de múltiplos letramentos a fim de incluir o cidadão no mundo multissemiótico (cores, sons, imagens e *designs*, textos orais/escritos, hipertextos, etc), tal como se coloca o nosso na contemporaneidade. Os discursos que circulam nos PCNs enfatizam essa nova educação para a cidadania, falam de uma sociedade globalizada, na qual é necessária uma ética plural e democrática e bem como do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Nesse contexto, como observa Rojo (2008), torna-se urgente uma visão situada da língua em uso, linguagem e texto, acompanhada de práticas didáticas plurais e multimodais, que diferentes *teorias de texto* e *gêneros* favorecem e possibilitam. “E é nessa nova conjuntura do final dos anos 1990 que a noção de *gênero discursivo/textual* é (re)convocada, notadamente pelos PCNs” (ROJO, 2008, p. 92), visando desestabilizar práticas de ensino consideradas problemáticas ou tradicionais.

Ainda de acordo com a autora, a *noção de gênero*, diferentemente da *noção de tipo de texto*, “favorece um tratamento mais flexível da forma e do estilo e o diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados. É mais

resistente, em princípio, à gramaticalização” (p. 92). Nesse sentido, entendo, como Rojo (2000), que os PCNs de Língua Portuguesa representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras, em particular nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

Para explicar a diferença entre *gênero discursivo* e *tipologia textual*, Beth Brait (2000) pede-nos que observemos a placa de trânsito fotografada pelo poeta José Paulo Paes e que aparece na obra *Um por todos – poesia reunida*:



Figura 5 - Poema *Liberdade interdita*, José Paulo Paes.

A placa de trânsito, em um cruzamento da cidade de São Paulo, é lida como um texto do gênero “código de trânsito”, relacionado às normas de utilização dos espaços urbanos por motoristas e pedestres – objetivo, claro, sem ambiguidades ou sentidos inesperados, sem dimensão ideológica, explica Brait (2000). Fotografada pelo poeta e impressa em seu livro de poemas, modifica-se inteiramente. Outro espaço, outra forma de circulação, outras leituras. O texto pertence a outro gênero, “o poético”, produzindo outros efeitos de sentido que se relacionam com a memória discursiva de uma realidade cruel vivida no contexto dos anos 1970: o da ditadura militar.

No cruzamento, a placa informava a pedestres e motoristas a interdição da Avenida Liberdade em função da construção do metrô, o que obrigava um desvio à direita, para os bairros Paraíso e Vila Mariana. No livro de poemas de José Paulo Paes, o

referencial de trânsito passa a funcionar como suporte de um *gênero poético*, na vertente irônico-crítica, e constrói outros referentes a partir do interdiscurso ditatorial que vigorava naqueles anos – conclui Brait (2000). De fato, o gênero é mais flexível, dialógico e contextualizado.

O *conceito de gênero do discurso/textual* convocado à didatização pelos PCNs de Língua Portuguesa é o de abordagem bakhtiniana (linha seguida por Brait), afiliada ao interacionismo sociodiscursivo (recuperado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, em *Gêneros orais e escritos na escola*). A proposta do Grupo de Didática do Francês da Universidade de Genebra é enfocar, na sala de aula, **o texto**, não mais como pretexto para o ensino de gramática normativa e de gramática textual na crença de que “quem sabe as regras sabe como proceder”, como ocorreu no Brasil em décadas passadas. A ideia é tomar o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Os PCNs de Língua Portuguesa incorporam essa proposta e passam a dar importância considerável às situações de produção e de circulação dos textos, nesse sentido, naturalmente, convocam a *noção de gêneros discursivos/textuais* como um instrumento melhor que o *conceito de tipo* para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos orais e escritos. “Duas novidades são bastante importantes nessa virada: o ensino de linguagem e de gêneros orais (formais públicos) e a valorização dos contextos de uso e de circulação”, conclui Rojo e Cordeiro (2004, p.11).

Para Rojo (2008), ao se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin, os PCNs realizam uma operação de *desarticulação* do conceito de seu espaço de sentido original, ao passo que realizam uma operação de *rearticulação* do conceito com outros já presentes na comunidade escolar, os quais dão origem a um *novo conceito* e não apenas a um *novo uso do conceito*, destaca a autora.

Como vimos no Cap. II, os objetos de estudo do Círculo de Bakhtin são a teoria da enunciação e o romance polifônico (o seu foco em *Problemas da poética em Dostoiévski*), que estendem o conceito de *gênero literário* para além das fronteiras da arte verbal: “para a vida e para a ética, para além da estética”, nas palavras de Rojo (2008, p.

95). O deslocamento sucessivo dos *gêneros literários* para os *gêneros linguísticos* e, finalmente, para os *gêneros do discurso*, estende o conceito para todas as formas de discurso da vida e da atividade humana, recolocando-o de forma sociossituada, isto é, no fluxo das mais variadas formas de relação social.

No contexto escolar, de um lado, a circulação de gêneros do cotidiano, retóricos, poéticos e literários coloca em confronto as formas do *dialogismo* próprias de cada gênero e de cada texto, bem como as formas de recepção da palavra na escola. Por outro lado, nesse universo de transmissão do conhecimento, do saber oficial, é natural que ganhem espaço formas de transmissão e assimilação autoritárias – eis o paradoxo da escola. Dito de outra maneira, as tipologias e as gramáticas tratam o texto como matéria morta, repetível, modelar e unívoca, ou seja, de forma autoritária e prescritiva, porém, convivem, no mesmo espaço escolar, com os gêneros, que por sua vez, são mais flexíveis e aptos a uma abordagem persuasiva, às apreciações de valor, à abordagem criativa, centrífuga – explica-nos Rojo (2008).

A proposta didática de Schneuwly e Dolz (2004) de trabalhar os gêneros orais e escritos como objetos de ensino na escola, assim como é a proposta dos nossos PCNs, mantém esse paradoxo, ou melhor, essa via dupla de abordagem dos textos na escola, quando propõem, por exemplo, a ideia de gênero como *megainstrumento*. Segundo os autores de Genebra,

[a] ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos de “megainstrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 143)

A ideia de gênero como *megainstrumento* para o campo de ensino/aprendizagem, como o próprio termo sugere, é proposta como meio no qual se apoiam outros instrumentos linguísticos (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da

língua) que entram em funcionamento ou são analisados. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 151), a abordagem didática do gênero requer sua “modelização”, segundo a qual se “definem os princípios (por exemplo, o que é um debate?), os mecanismos (refutação) e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos”. Repete-se o paradoxo: o gênero na escola é *modelo e referência* (abordagem prescritiva), mas também é *flexível e plurissêmico* (abordagem bakhtianiana).

Collares *et alii* (1999), citados por Rojo (2008), afirmam que o tratamento de gênero como megainstrumento no ensino de línguas é, por isso mesmo, objeto privilegiado de ensino. Seria, interroga-se Rojo (2008, p. 99), “a rearticulação do conceito de gêneros do discurso/texto um novo retorno ao *trivium*?” Um retorno que permitiria, a um só tempo, o resgate da *Poética* aristotélica, isto é, da gramática/poética, e da *Retórica*, ou seja, da lógica/dialética dos argumentos?

Nesse segundo caso, a rearticulação do conceito de gênero discursivo/ textual no campo didático permite, sob uma perspectiva política, a educação para a coisa pública, em que o homem livre participa ética e politicamente, não mais da pólis, mas de uma sociedade global repleta de informações; uma educação na qual práticas sociais letradas e cidadãos podem (e devem, segundo os nossos PCNs) ser favorecidas. Em um Brasil no qual hoje são acentuados os problemas de iletrismo e de analfabetismo funcional, defendemos, em comum acordo com Rojo (2008), não alunos gramáticos que conheçam uma metalinguagem sofisticada, mas, sim, alunos letrados, com acesso à diversidade de textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.), e que formemos leitores e produtores de discursos capazes da *réplica ativa e de responsabilidade ética*, para usar os termos de Bakhtin.

A proposta de Schneuwly e Dolz (2004) de trabalhar na escola os gêneros escritos e orais, sobretudo os gêneros orais públicos como o conto oral, a conferência, o debate, a entrevista jornalística – cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, ou seja, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.) –, pode ser considerada um marco importante nessa virada pragmática que destinou o campo didático de ensino de língua a uma abordagem procedimental e não-conteudística. Contudo,

reconhecem em tom de crítica Rojo e Cordeiro (2004), os autores da Universidade de Genebra, que nos servem como referenciais nos PCNs, não apresentam propostas operacionalizadas, por isso, são alvo de dúvidas quanto ao *modo de pensar* e o *modo de fazer* o ensino dos gêneros escritos e orais.

Os autores genebrinos propõem um agrupamento de gêneros a ser trabalhado em sala de aula regido pelas capacidades de linguagem globais exigidas pelas práticas de uso e que os distribui por cinco domínios que exigem capacidades diferenciadas: o narrar, o relatar, o argumentar, o expor e o descrever ações. Para cada capacidade, os autores dão exemplos de gêneros orais e escritos que podem ser trabalhados. Do ponto de vista curricular (um currículo *aberto, negociado, progressivo*), os autores sugerem, como nossos PCNs, que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade em um processo de aprendizagem em espiral. No entanto, para esta tese, o que chama mais atenção é que nessa proposta – referência nos PCNs para o Ensino de Língua Portuguesa – não entram gêneros poéticos, o que é justificado pelos linguistas em nota de rodapé: “Ignoramos propositalmente **a poesia**, que não pode, absolutamente, ser tratada como agrupamento de gêneros. Para um tratamento interessante, ver Jolibert, Sraiki e Herbeaux 1992”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 50, grifo nosso).

A pergunta que insiste em não calar é: por que “ignorar a poesia?” ou “por que ela não pode ser tratada como agrupamento de gêneros?”. Ao consultarmos Josette Jolibert (1994, 1994a), concluímos que os autores de Genebra não consideram o trabalho com as poesias insignificante (como poderia parecer à primeira leitura), mas, sim, preferem não enquadrá-las em agrupamentos, alegando que gêneros poéticos requerem um trabalho especial, individualizado, específico, como o desenvolvido pelos autores aos quais remetem na nota citada. Quanto a esse tratamento da poesia – ignorada e elevada? – lembremos outra nota; esta, em *Poesia e Crise*:

A alegação de que a poesia ocupa o espaço de outros objetos culturais dignos do conhecimento crítico é ocasionalmente motivada por uma aspiração “desmistificadora” e “democrática”, mas se confunde muito facilmente, dependendo do lado pelo qual se olha, com a reiteração de um mecanismo de censura. No melhor dos casos, configura um tipo de reação reflexa à qual não resta, como alternativa cultural, senão a legitimidade das pesquisas de gosto... (SISCAR, 2010, p. 35)

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*⁵³ (doravante *Orientações*) invertêm nesse segundo plano a que foi legada a Literatura nos PCNs quando estes incorporam os conteúdos literários no estudo da linguagem, não levando em conta a especificidade de tal disciplina, tão imprescindível à formação de um leitor crítico e autônomo, tal como alardeiam os próprios parâmetros curriculares. Ainda assim, a melhor resposta aos PCNs, a meu ver, encontra-se na epígrafe de Barthes que escolhi como abertura deste capítulo.

Concordamos que a Literatura seja um *gênero discursivo/textual* entre vários, porém, assim como os autores das *Orientações*, consideramos que o discurso literário vai além das elaborações linguísticas usuais, é menos pragmático e se presta a menos aplicações práticas. Uma de suas marcas é justamente ser o discurso transgressor por excelência, o que garante ao leitor literário o exercício da liberdade. Como bem justifica meu mestre no documento em questão

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004)

Ratifico, portanto, a importância da presença da Literatura (com maiúscula, sim!) no currículo do ensino médio. Importância essa que parece ter sido colocada em questão nas discussões dos últimos PCNs. E é esse lugar que, novamente, reivindico. Como muito bem pontua Siscar (2010), a reivindicação de um lugar de interesse específico para a literatura não deveria implicar uma setorização do conhecimento. Nas palavras do autor:

⁵³ Trata-se de um documento oficial da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006 (239p.) e está dividido em três volumes, a saber: vol. 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; vol. 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; vol. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Referimo-nos ao vol. 1 por razões óbvias. Vale ressaltar que esse volume conta com a consultoria de Neide Luzia Rezende, Maria Zélia Versiani Machado e Enid Yatsuda Frederico, além da leitura crítica de nomes como Lígia Chiappini Moraes Leite e Haquira Osakabe. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em dez. 2013.

“Se a tarefa da literatura é admitir o inadmissível (ou seja, admitir-se), a resposta ao conhecimento seria antes de tudo a resposta a uma injunção, a uma solicitação provinda de um lugar exógeno (irredutível à gramática, à consciência, à lógica do capital)” (p. 40).

Vimos no capítulo anterior que a disciplina Literatura gozou durante muito tempo de certo *status* nos currículos nacionais. Era um dos pilares na formação burguesa humanista, sinal distintivo de cultura e que, por isso mesmo, o “bem escrever” era moldado em autores como Camões ou Euclides da Cunha – para citar um português e um brasileiro. Entretanto, como também já pontuamos, mudanças conjunturais promoveram o aparecimento de novas linguagens, novos códigos e novas tecnologias – para usar os termos oficiais – que deslocaram esse lugar privilegiado da Literatura. A LDB n° 5.692/71 imprime ao ensino médio um caráter profissionalizante para atender ao mercado de trabalho; a nova LDB n° 9.394/96 vem nos desviar desse caminho e significa um avanço para o ensino médio. A escola passa a ter como meta o desenvolvimento humano, a autonomia intelectual, o pensamento crítico, sem se preocupar se o educando vai continuar ou não os estudos em curso superior.

Para cumprir esses objetivos, dizem as *Orientações* sobre o ensino de Literatura e alertam os PCNEM e os PCN+, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos e características das escolas literárias, como ocorre até hoje (nas observações que fiz em nas salas de aula no Brasil e na França isso fica evidente).

Enfim, não basta aprender a ler e escrever, é preciso “letrar” o aluno e, por extensão, promover um “letramento literário”: capacidade de se apropriar efetivamente da literatura, da poesia, por meio da experiência estética e da fruição. Quanto mais o leitor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será sua experiência estética, e mais letrado, crítico, autônomo e humanizado – no sentido candidiano (1995) – ele será. Esse letramento literário deve, por sua vez, oferecer ao aluno tanto os escritos de um erudito Euclides da Cunha quanto os de um popular Patativa do Assaré, sem que um diminua a importância do outro.

O que se nota é que a leitura literária na passagem do ensino fundamental para o ensino médio sofre mudanças significativas. No primeiro, ao menos teoricamente, lê-se literatura infanto-juvenil; no segundo, literatura canônica. Se fora da escola circulam

literatura de massa e *best-sellers* recomendados pela mídia e pelo mercado editorial, dentro da escola as escolhas dos livros passam por diversos filtros: leitores experientes, catálogos de editoras, divulgadores em peregrinação pelas escolas das cidades, até o crivo dos bibliotecários e professores antes de chegar aos alunos.

No ensino médio, a literatura infanto-juvenil é substituída por alguns autores selecionados da Literatura brasileira e portuguesa, os quais disputam lugar e atenção com a História da Literatura e seus estilos. Os próprios PCN+ ressaltam que “o aluno deve saber (...) identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências” (2002, p. 65).

Nos manuais didáticos (livros e apostilas adotados) do ensino médio, por sua vez, no lugar da experiência estética plena por meio da leitura do texto literário, vê-se a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados considerados exemplares de determinados estilos. Nesse sentido, os manuais tornam-se insuficientes para a formação de leitores autônomos da Literatura. O livro didático pode servir de apoio ao professor, mas jamais substituir a leitura integral da obra literária.

Os professores podem (e devem) contar com outras estratégias, guiando-se, por exemplo, pela sua formação como leitor de obras de referência em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja dividir com os seus alunos. É recomendável também, sugerem as *Orientações*, o diálogo com a arte do cinema e do teatro, a linguagem da música popular ou erudita, enfim, com textos mais complexos, que podem ou não vir acompanhados intertextualmente de outros com os quais estão mais familiarizados⁵⁴.

⁵⁴ Na minha dissertação de mestrado, entrevistei um professor da rede pública de ensino, o Prof. Marcelo da Rocha Pinto e Moura, que chegou a contrastar intertextualmente em suas aulas, o *Navio negreiro*, de Castro Alves, com algumas canções da banda Rappa, a fim de mostrar como a voz do negro oprimido se insere historicamente na literatura ao longo dos séculos – “as vozes do Sul”, para usar o termo da LA INdisciplinar de Moita Lopes (2006).

Uma nota de travessia: em observações de aulas de Literatura no ensino médio nacional, na rede pública e privada de ensino da região de Campinas-SP, constatei que há professores que se apoiam exclusivamente no livro didático, como foi o caso de P4, professora da escola estadual, cujos alunos passavam o tempo de aula copiando o livro didático (texto e exercícios) nos seus cadernos. A justificativa era que os alunos não tinham o livro didático, material público, mas precisavam registrar o conteúdo para estudarem depois.

Por outro lado, assisti às aulas de P1, na escola particular, e jamais vi o professor recorrer ao material didático apostilado; ao contrário, recorria a materiais multimídia, lia textos poéticos no site *Jornal de Poesia*, mostrava pinturas e música erudita aos alunos, falava de cinema e até de desenhos animados. Seu repertório intelectual, artístico e cultural impressionava, sem falar que a escola oferecia infraestrutura para o uso das “novas tecnologias”.

As *Orientações* criticam a escola por privilegiar as atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto, apontando sempre para aspectos da história da literatura, características de estilo etc., ignorando a leitura efetiva do texto literário e, pior, substituindo-a por simulacros, entenda-se, por resumos disponíveis na internet e em publicações dirigidas a vestibulandos, paráfrases de obras literárias feitas pelos professores, indicações de filmes baseados nas obras, enfim, estratégias que afastam o educando do objetivo maior do ensino de Literatura: a leitura.

A crítica a esse ensino formalista-estruturalista já foi apontada aqui por Fontes (1999), Gebara (2002) e Todorov (2012). As *Orientações* reforçam o fato de que esse tipo de *metaleitura*, que busca o residual, as figuras e funções de linguagem, a decodificação, a *leitura eferente*, no dizer de Gebara (2002), só desestimulam os jovens adolescentes à leitura na escola. Fora dela, ele se sentirá motivado pelas “escolhas anárquicas” da literatura de massa, em geral, narrativas ficcionais que associam amor e suspense, apresentam uma linguagem mais coloquial, em que o tempo de enunciação e o tempo de leitura são próximos do aluno, cujo enredo rápido e intenso é também descartável: descobre-se o culpado e ponto final.

As *Orientações* sugerem aos professores possibilidades de mediação interessantes e condizentes com o público de alunos do ensino médio cujas aulas observei aqui e na França. Espera-se que o professor seja, em primeiro lugar, um leitor de Literatura e que, como mediador, selecione e leve para sala de aula narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros, respeitando as exigências curriculares e projetos pedagógicos da escola onde leciona.

Para isso, devem ser considerados: i) os tempos escolares, que levam à organização sistemática dos conteúdos que devem ser ensinados ao longo dos três anos de ensino médio; ii) os gêneros (noção também fundada em Bakhtin e considerada básica para inserção do aluno no mundo letrado; iii) os autores e obras que serão selecionados para leitura dos alunos ao longo do ensino médio. Quer a escola adote ou não material didático, ele não pode ser absoluto. As escolas, no ideal das *Orientações*, devem contar com um “acervo básico” de livros não só da Literatura brasileira canônica, mas, se possível, de obras contemporâneas significativas e de outras nacionalidades. É desejável também que disponham de uma biblioteca para esse acervo e que os professores se envolvam em projetos interdisciplinares e adotem uma perspectiva multicultural com as artes plásticas e o cinema, por exemplo.

Com relação à **leitura de poesias**, as *Orientações* abrem um parêntese para falar da dificuldade que muitos professores confessam no trato com o discurso poético em sala de aula, o que tornaria essa prática rarefeita ou centrada em uma perspectiva tradicional (interpretação unívoca e intenção autoral); acusam os manuais didáticos de trabalharem nessa perspectiva, não criando o hábito de leitura desse gênero (algo comprovado estatisticamente pelas editoras) e fazendo dessa leitura “coisa para poucos”. De fato, como pontua Siscar, o que há é o que se chama de uma “força legisladora” de uma *maioria de consumidores*, não havendo de fato espaço para poesias. (2010, p.35).

Onde estaria o erro na formação escolar que não garante leitores de poesias? – questionam as *Orientações*. Provavelmente na não exploração das potencialidades da linguagem poética, de suas estratégias, das formas de lidar com ela em seus diversos modos de realização. Paes (1998) encontra na criança uma percepção poética manifesta no tratamento lúdico das palavras, em seu gosto pelo ritmo e pela rima, pelo *nonsense*. Essa

percepção vai aos poucos desaparecendo, e é o que se constata no próprio texto das *Orientações*, afirmando que no ensino médio não se estimula a leitura e releitura de poemas abrindo aos jovens leitores caminhos para além do universo escolar. No entanto, afirmam ainda, o ensino médio poderia sim,

ser uma etapa da escolariedade em que se olharia para a arquitetura do poema nas suas diferentes dimensões. As antologias pessoais dos leitores ganhariam, assim, uma dinâmica que de fato pudesse assegurar a prática da leitura de poemas quando já não mais circunscrita a atividades pontuais na comunidade escolar. É importante, para isso, ampliar na escola o circuito de poemas e poetas, quem sabe buscando novas formas de circulação social de poemas, como jornais, revistas (impressos e digitais), e mesmo em outros meios audiovisuais, que, em dobradinha com livros de poemas, permitiriam ver e entender a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2006, p. 74-75)

Acreditamos nessa prática social. Afinal, ensinar poesia não é ensinar técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas, como pretendem muitas vezes as aulas de metaleitura na escola. Se na perspectiva do letramento o enfoque está em promover práticas sociais de leitura e escrita, então é a escola, microcosmo do mundo, o espaço para o letramento literário, sobretudo se levarmos em conta o fato de que, para muitos brasileiros, as práticas de leitura se realizam exclusivamente na escola.

No que diz respeito à seleção de textos e livros, as *Orientações* surpreendem ao afirmarem, ao contrário do que tenho ouvido, que o cânone não é em si negativo, até porque não é estático, ele incorpora e exclui obras ao longo do tempo. O importante é fazer o aluno conhecer uma tradição literária, suas convenções e rupturas, e não decorar estilos de época – advertem – até porque há autores que transgridem essa camisa-de-força e são autoperódicos⁵⁵.

⁵⁵ Lembrei-me imediatamente de Álvares de Azevedo, que, em sua *Lira dos vinte anos*, apresenta-nos poemas ultrarromânticos ao lado de poemas satíricos em que o poeta debocha do próprio romantismo piegas do qual também fazia parte. Vale a pena conferir “É ela! É ela! É ela! É ela!” e “Namoro a Cavalo”. In: AZEVEDO, M. A. Álvares de. *Lira dos Vinte Anos*, Porto Alegre: L&PM, 1998, p. 181 e 190, respectivamente.

Quando se propõe a leitura literária como centro do ensino de Literatura, não se deve necessariamente descartar a importância do contexto histórico-social e cultural em que a obra foi produzida, ou as particularidades de seu autor, explicam as *Orientações*. Sugerem, isso sim, para o ensino de Literatura, o caminho inverso: o estudo das condições de produção como subordinado à apreensão do discurso literário. A ideia é priorizar a leitura direta da obra, reservando a história literária ao último ano do ensino médio apenas.

As *Orientações Curriculares* surpreendem também, na contramão da crítica de senso comum, quando destacam *pontos positivos* (eles existem!) ao lado de *pontos negativos* no ensino da Literatura sob a perspectiva da História Literária. São eles:

Pontos positivos	Pontos negativos
Resolve o problema da seleção de obras, pois defini um <i>corpus</i> nacional, eliminando peculiaridades regionais.	O <i>corpus</i> é canônico e não há tempo para se trabalhar com outras leituras fora do cânone para que o aluno note a diferença estética.
Resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, uma vez que lidam com uma crítica institucionalizada.	Impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura, o que lhe garante um diálogo/debate mais livre com seus alunos.
Permite cobrir um tempo cronológico extenso, que vai do século XII ao XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária.	Tal extensão torna-se matéria a ser decorada, como as características barrocas, românticas, naturalistas etc. Não há ensino/aprendizagem.
Permite tomar conhecimento de um grande número de autores e obras.	Em virtude dessa quantidade e variedade, inviabiliza-se a leitura do livro.
Permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras.	Obriga a obra a se ajustar à camisa-de-força da crítica literária e não o contrário.

Tabela 4 - Pontos positivos e negativos da adoção da História da Literatura no ensino, conforme adaptação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2006.

Em tom de conclusão, ressaltam, enfim, que o professor trabalhe com a leitura *vagarosa* da Literatura, mesmo que sejam somente trechos de obras fundamentais; que ele leia em voz alta, recupere aspectos significativos da obra lida, que imprima um ritmo de leitura lento, de reflexão e devaneio, diferente daquele da cultura de massa.

Os poemas, em especial, dizem as *Orientações*, são gêneros propícios à sensibilização, à fruição do aluno. Sugerem, então, a leitura silenciosa e a releitura em voz alta⁵⁶ – não necessariamente nessa ordem – antes de analisar isoladamente aspectos (imagens, relação de som e sentido etc.) dos poemas, por exemplo. Se a proposta é que o aluno leia, concluem, “então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores”. (p. 79).

E (re)pensar os currículos leva-nos imediatamente a (re)pensar as avaliações. As *Orientações Curriculares* reconhecem a preocupação dessa faixa etária escolar com o vestibular e, hoje em dia, acrescento, também com o ENEM – exame que merece destaque à parte nesta tese.

3.4 BAC e ENEM: mais uma herança francesa na educação nacional?

O vestibular não precisa ser visto como um problema incontornável para o currículo do ensino médio, afirmam as *Orientações*, apesar de sua lista de obras literárias a ser lida aumentar o fardo dos alunos já sufocados com a quantidade de conteúdo do ensino médio. Deve-se, recomendam, aliviar os programas da disciplina, retirar dele o que não for essencial e preparar o aluno para que no fim da sua escolaridade seja um leitor autônomo de obras mais complexas, conhecedor de uma tradição literária. Nessas condições ideais de aprendizagem, o sucesso nos vestibulares e no ENEM estaria, consequentemente, garantido.

Contudo, há escolas que organizam seus currículos e programas concentrando os conteúdos nos dois primeiros anos do ensino médio e deixando o terceiro ano para uma “revisão para o vestibular”, como é o caso de muitas escolas particulares do Brasil, como os colégios A e B, em que estive presente observando aulas de Literatura e ouvi nos discursos dos professores a preocupação constante com o vestibular. É fato que muitas escolas da rede privada de ensino do nosso país têm tornado seus professores e alunos reféns dos vestibulares e, mais recentemente, do “fantasma do ENEM”, e é justamente esse ensino exclusivamente propedêutico que reprovamos. Dentro desse contexto,

⁵⁶ Falaremos da técnica de leitura em voz alta no capítulo seguinte.

(...) o aluno estuda a literatura para 'passar no vestibular', sem compreender o fenômeno literário à luz de uma perspectiva mais ampla que considere a natureza interdisciplinar da leitura literária, a função social da literatura como um meio de conhecer o universo transfigurado, reinventado no texto. (MARTINS, 2006, p. 94)

Ivanda Martins, referência na área, reconhece que a literatura sofreu um processo de escolarização e que a leitura literária foi perdendo espaço para outros meios de comunicação. Ela defende uma abordagem da literatura na escola tendo em vista noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose. Se o texto literário é plural, polissêmico, transdisciplinar, sua leitura é um ato político e social. Martins (2006) enfatiza ainda a importância da teoria literária como subsídio do professor na sala de aula, critica a exclusividade atribuída ao cânone e à história da literatura e, ao final, faz sugestões metodológicas interessantes para o ensino de literatura no ensino médio. Não vou aqui, porém, estender-me no tema, uma vez que o foco desta seção não é mais o *currículo* oficial e sim as *avaliações* nacionais, e para tratar desse tema recorro à contextualização de Beth Marcuschi (2006).

No final dos anos 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante DCNEM), seguindo a linha da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio (doravante LDBEM), reafirmaram o Ensino Médio (EM) como etapa imprescindível de escolarização, portanto, parte integrante da educação básica nacional. Os conhecimentos tidos como fundamentais para o exercício da cidadania devem, a partir de então, ser trabalhados em todas as escolas do país. Para averiguar esse pressuposto, foram criados sistemas de avaliação nacionais como o SAEB e o ENEM, ambos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, desde 1990. (MARCUSCHI, 2006)

Para entender melhor essas intervenções do Estado no EM, o esquema proposto por Márcia Mendonça e Clécio Bunzen (2006, p. 16 – adaptado para este trabalho) nos esclarece:

INTERVENÇÕES DO ESTADO NO ENSINO MÉDIO	
Ano	Alterações na organização e no funcionamento legal do EM
1996	Inclusão do EM na educação básica com a promulgação da LDB.
2004	Reunificação, pelo MEC do EM e do ensino profissionalizante com o intuito de oferecer mais uma oportunidade ao jovem que, caso não ingresse no ensino superior, tenha uma formação mais ampla, contemplando eixos da ciência, da cultura e do trabalho.
Ano	Implantação e ampliação de sistemas de avaliação sistemática
1995	Ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o EM.
1997	Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
2003	Ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o EM, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM).
Ano	Publicação de documentos orientadores da ação docente
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).
2002	Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidos como PCN+).
2005	Discussão, com professores de vários estados, dos problemas do PCNEM e do PCN+ (Moita Lopes & Rojo, 2005); Elaboração de novos documentos, relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tabela 5 - As intervenções do Estado no Ensino Médio a partir da década de 1990.

3.4.1 O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)

Esta tese requer atenção especial para o ENEM, exame nacional criado em 1997, dois anos depois da inclusão do EM no SAEB. Marcuschi (2006) explica-nos que na sua primeira versão o ENEM foi primeiramente apresentado pelo INEP / MEC como um instrumento de autoavaliação para os alunos concluintes do EM. Era um exame facultativo e com um agravante, era pago, por isso não conseguiu adesões em quantidades expressivas em suas primeiras realizações.

A partir de 2001, o MEC conseguiu praticamente impor o ENEM como uma alternativa parcial ou total à prova de ingresso no ensino superior (o nosso vestibular), graças às políticas de convencimento junto às universidades e faculdades para que o exame nacional fosse gratuito para alunos oriundos de escolas públicas. Segundo a autora, essa estratégia deu maior visibilidade ao ENEM perante a sociedade e estudiosos das áreas

avaliadas pelo exame, ao mesmo tempo em que seus pressupostos e suas provas passaram a ser objeto de estudo e análise nas escolas.

Os resultados do ENEM são tomados como diagnóstico do ensino praticado no EM, logo, as políticas de educação do país passam a enfocar e adequar o nível de ensino médio que se pretende alcançar no Brasil. O perfil de aluno pretendido para essa etapa de escolaridade é mensurado pelo exame, unificado nacionalmente, de forma que os saberes e objetos de ensino por ele avaliados sinalizem a proposta curricular básica a ser priorizada nas escolas de todo o país, aponta Marcuschi (2006).

A partir de 2009, sempre respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para o ingresso ao ensino superior passou a ocorrer como fase única de seleção ou combinado com os processos seletivos próprios de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Esse sistema de seleção já é adotado por 21 universidades federais, quatro estaduais e 29 institutos federais; a partir de 2014, mais dez universidades federais e duas estaduais vão usar o exame do ENEM como processo seletivo de ingresso⁵⁷.

Segundo o seu atual presidente, Prof. Dr. Luís Cláudio Costa, o ENEM dá acesso a mais de 100 instituições, a cerca de 3.700 cursos e oferece em torno de 130 mil vagas. O exame é também utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de

⁵⁷ Segundo o Ministério da Educação (MEC), as instituições manifestaram interesse em aderir total (como único processo seletivo) ou parcialmente (mantendo ainda o vestibular ou avaliações seriadas) ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que seleciona os candidatos para as vagas ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior que usam o Enem. As universidades federais que vão aderir integralmente ao Sisu em 2014 são: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e na Universidade Federal do Amapá (Unifap), 50% das vagas serão preenchidas pelo Sisu. A Universidade Federal do Pará (UFPA) vai usar o sistema para a seleção de candidatos para 20% das vagas. As demais serão preenchidas usando a nota do Enem, mas sem integrar o Sisu. A Universidade de Brasília (UnB) vai reservar metade das vagas do processo seletivo do primeiro semestre para o Sisu. Entre as estaduais, a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) vai reservar 25% das vagas do primeiro semestre para o Sisu e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 50% de todas as vagas. (Informações disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/10/a-partir-de-2014-12-universidades-vaio-aderir-ao-enem> . Acesso em março 2014).

Financiamento Estudantil (Fies) e o programa Ciência sem Fronteiras. Em 2013, foram aproximadamente 7 milhões e 200 mil participantes.

É indiscutível, portanto, o sucesso do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil, apesar de toda a torcida contra: da mídia, dos donos de cursinhos preparatórios para o vestibular, de algumas universidades e faculdades públicas ou privadas que sempre lucraram como o comércio do vestibular, de alguns professores⁵⁸ que se veem obrigados a reformular suas estratégias já cristalizadas de aulas. Prova disso são os dados oficiais do próprio INEP / MEC – 2013, disponíveis nas tabelas abaixo, que apontam o crescimento no número de inscritos no ENEM, por região do Brasil, ao longo dos últimos cinco anos. Os índices da região Nordeste e Sudeste são bastante significativos:

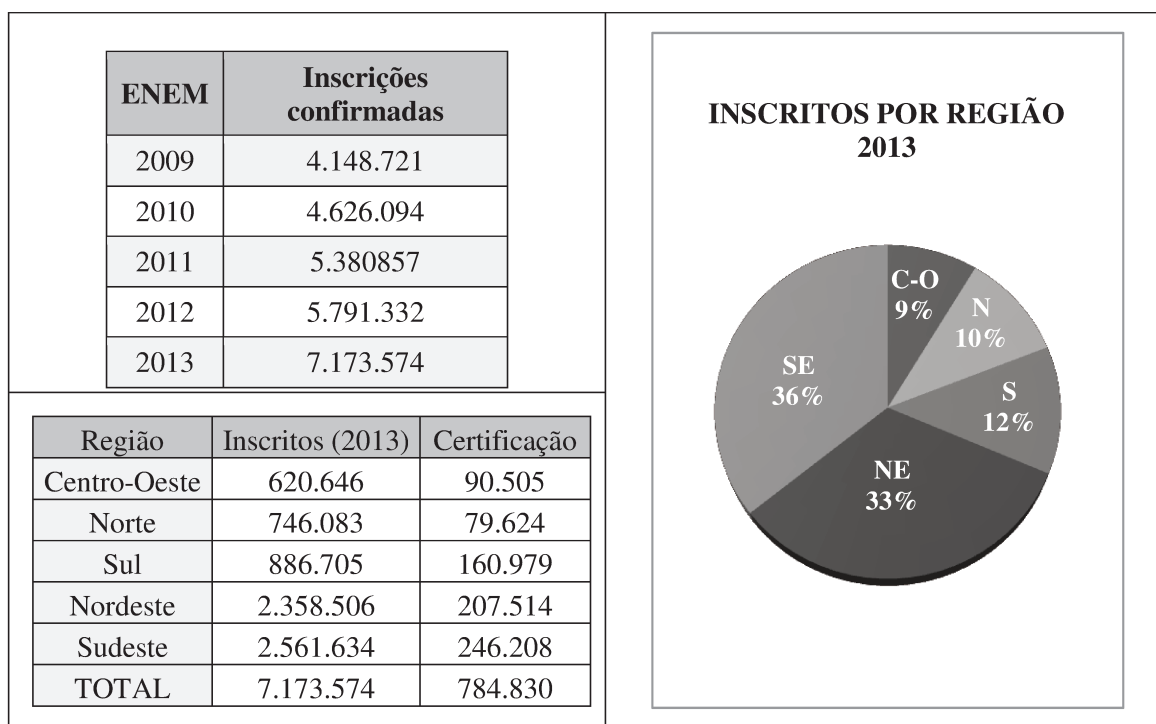


Figura 6 - Dados oficiais do INEP/MEC sobre o ENEM 2013⁵⁹.

Como afirmei em rodapé no capítulo anterior, acusar o exame de fraudes, realçar problemas em seu gabarito, promover o vazamento de questões, duvidar da

⁵⁸ Cf. Capítulo IV.

⁵⁹ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/indicadores_consolidados_dados_nacionais_estados_enem_2013.pdf> Acesso em março 2014.

competência de seus corretores de Redação⁶⁰ etc. (não sabemos o que está ainda por vir!) são estratégias políticas – a meu ver, cruéis e interesseiras – que visam única e exclusivamente desmerecer o exame, seja como o ocorrido na França, em 2011, com relação ao exame do *bac*, seja no século XIX quando os tais “exames preparatórios” eram realizados nos liceus provinciais e não no Colégio Pedro II, na Corte carioca. Invertendo mais uma vez Camões: Mudam-se os tempos, [mas nem sempre] mudam-se as vontades... nem as relações de poder!

Levando em conta a importância que o ENEM adquiriu nas últimas décadas, e sua consequente influência na educação nacional, retorno a Marcuschi (2006, p. 59) para retomar a questão: “qual é o currículo de ensino de Língua Portuguesa considerado nos referidos processos de testagem? O que esse currículo e os resultados revelados pelos exames nos informam sobre o ensino de Língua Portuguesa no EM?”, uma vez que, como vimos, historicamente, é a *avaliação* (final do processo pedagógico do EM) que tem determinado o *currículo* (início do processo pedagógico) que se deve seguir. Nas palavras da autora:

Entendemos que a avaliação educacional não apenas disponibiliza informações a respeito da qualidade do ensino-aprendizagem desenvolvido nas redes de ensino, não apenas ratifica o EM como etapa essencial da formação escolar, mas influencia fortemente na revisão e consolidação de propostas curriculares a ponto de a formação continuada e de as práticas pedagógicas dos professores passarem a ser também (embora não apenas) orientadas por essas definições. (MARCUSCHI, 2006, p. 59-60)

O ENEM é feito ao final do terceiro ano do Ensino Médio. Trata-se de uma avaliação extensa, 178 questões de múltipla escolha ao todo, mais a Redação, por isso a duração de dois dias, um final de semana. No sábado, as provas de *Ciências da Natureza e*

⁶⁰ Participei do processo em 2013, quando fui contratada como corretora de Redação do ENEM. Considero-me testemunha, portanto, da seriedade do exame. Nós, corretores, fizemos treinamento teórico e prático, presencial e a distância, ao longo de três meses (de agosto a outubro de 2013) antes de assumirmos o cargo de corretores. Fomos constantemente avaliados antes, durante e depois de selecionados para o processo. Posso afirmar com a maior tranquilidade que os comentários da mídia acerca do exame, sobretudo aqueles que ferem a capacidade intelectual dos corretores de Redação – portanto, colegas nossos, professores de Língua Portuguesa – são calúnias politigueiras.

suas Tecnologias (45 questões) e *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (45 questões); no domingo, a prova de *Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (44 questões, sendo 5 de língua estrangeira, a escolher entre inglês ou espanhol, mais a produção de texto) e a *Prova de Matemática e suas Tecnologias* (44 questões).

As disciplinas estão inter-relacionadas em áreas do conhecimento e não identificadas como componentes curriculares (Língua Portuguesa, Literatura, Redação, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física etc.) tal como tradicionalmente se fazia. Cabe ao pesquisador categorizar as questões como pertinentes a um determinado campo do conhecimento. O fato é que todas as questões requerem, em comum, a habilidade de leitura, ou melhor, a compreensão de leitura, e no caso da prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a habilidade de escrita, a produção textual.

O fato de o ENEM valorizar o eixo língua-leitura subjacente às propostas de suas questões em todas as áreas do conhecimento coloca o exame na perspectiva do sociointeracionismo vygoskyano, tal qual defendem Schneuwly e Dolz (2004). O exame trata a leitura e a compreensão de texto como práticas sociais, inserindo o aluno-leitor em situações de comunicação contextualizadas. A língua, essencialmente dialógica, é estudada a partir das produções de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, da sua função social em contextos de uso. Merece, portanto, elogios.

O ENEM dá relevância expressiva à leitura e à compreensão de textos, o que não se restringe apenas à área de Língua Portuguesa *stricto sensu*, assinala Marcuschi (2006), e trabalha a competência de ler, compreender, interpretar e produzir texto no seu sentido amplo de aprendizagem processual. De acordo com a autora, duas concepções são caras ao ENEM: a *interdisciplinaridade* e a *situação-problema*. A primeira é perceptível nas questões de múltipla escolha, cujos conteúdos (artes, ciências, filosofia, linguagens) são inter-relacionados, ou seja, a construção do conhecimento se dá interdisciplinarmente em contexto sócio-histórico e cultural e não de maneira fragmentada e descontextualizada. A segunda é reconhecível na proposta de produção de texto. O texto dissertativo-argumentativo exigido pelo exame propõe um tema de importância nacional, polêmico por

excelência, e pede para o aluno uma proposta de intervenção político-social, que respeite os direitos humanos.

O exercício é democrático no sentido de que estimula os jovens a transcenderem suas preocupações individuais e se interessarem pelo mundo social e político que os cerca. Ao adotarem uma posição, um ponto de vista, uma atitude concreta em relação às questões do mundo contemporâneo, os jovens alunos estão desempenhando sua cidadania, fundamental no seu processo de formação. Não se trata de escrita retórica pura e simplesmente, a produção textual do ENEM **exige** uma proposta de intervenção do aluno que ofereça uma solução para o problema colocado em questão, e esse item é supervalorizado nos critérios de correção – eis o diferencial do exame. Afinal, permitam-me polemizar, não é esse aluno-leitor-escritor autônomo, cidadão, consciente, humano e crítico que desejam os PCNEM e os PCN+? Entendo que sim.

O ENEM define, em sua Matriz de Referência da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, 9 competências e 30 habilidades a elas associadas:

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM* ao seu tema.
H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.
H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.
H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.
H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Tabela 6 - Matriz de Referência do ENEM - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias⁶¹.

(* LEM: Língua Estrangeira Moderna)

⁶¹ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2013/edital-enem-2013.pdf> . Acesso março 2014.

Nota-se nas competências 1 e 9 – as que abrem e fecham, respectivamente, a Matriz de Referência do ENEM – a preocupação do exame em contemplar o uso das novas tecnologias de comunicação e informação aplicadas em contextos relevantes para a vida e para o mundo. Aliás, essa é uma preocupação existente em todas as áreas de conhecimento, pois todas elas (*Ciências da Natureza e suas Tecnologias*; *Ciências Humanas e suas Tecnologias*; *Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* e *Matemática e suas Tecnologias*) se encerram com o nome de “suas Tecnologias”.

As competências 6 e 7 contemplam a pluralidade de gêneros e tipos textuais, de recursos verbais e não-verbais, seus objetivos, sua estruturação, seus sentidos, sua recepção. Propõem aquilo que chamamos na contemporaneidade, em consonância com Rojo (2006) e Marcuschi (2006), de práticas de leitura de *gêneros discursivos multimodais*, isto é, que se utilizam de diferentes linguagens (verbal, imagética etc) que circulam em mídia, principalmente digital, mas também em mídia impressa, jornalística, cotidiana, burocrática, publicitária, de divulgação científica, tirinhas, gráficos, tabelas, panfletos etc., e que requerem uma leitura não-linear.

A competência 8 centraliza a questão de língua portuguesa como língua materna, exige que se reconheça o padrão culto da língua, mas reconhece também, sem preconceito, as suas variações linguísticas, sociais, regionais e de registro.

A competência da área 5, contudo, é a que mais nos interessa aqui por tratar do literário. Atentemos ao que diz o texto em 15: “Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”, 16: “Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário” e a 17: “Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”. Somadas as habilidades, constata-se que o estudo da Literatura espelhado nas questões do ENEM está de acordo com o que sugerem as *Orientações Curriculares*. Prioriza-se a leitura do texto literário levando em conta o seu momento de produção (H15), as concepções artísticas que fundamentam a construção desse texto (H16) e o reconhecimento daquele texto (obra) dentro de uma tradição literária nacional (H17). Não há exigência de informações históricas, meramente cronológicas a respeito dos autores, nem de escolas literárias, observa também Marcuschi (2006).

Para Osakabe e Enid Frederico

os exames do ENEM têm contemplado a experiência literária do aluno através de questões que permitem não apenas verificar sua capacidade de leitura em geral, mas também a de avaliar as particularidades do texto literário, sem com isso cobrar conteúdos mais específicos (datas, autores, escolas literárias, entre outros). (2004, p. 73)

São questões que enfocam a leitura do texto literário, dialogando interdisciplinarmente ou não com outros textos. O ENEM dá espaço para trabalhar os gêneros discursivos/textuais multimodais sem descartar ou menosprezar os gêneros literários e poéticos. Por ser um exame restritamente escrito, peca ainda por excluir as modalidades orais da língua, como almejam os autores de Genebra que teorizam nossos PCNs, no entanto, conforme nos alerta Marcuschi (2006, p.62), “o currículo avaliado sempre terá dimensões mais restritas, se comparado ao currículo trabalhado, ou seja, as avaliações promovidas pelos sistemas estão aquém do universo de competências efetivamente ensinadas e aprendidas”. Justificado. Quem sabe, no futuro, não teremos também um Exame Nacional de Ensino Médio oral, assim como há o *Baccalauréat* escrito e o oral na França?

3.4.2 O *Baccalauréat* (*bac*)

Interessei-me pelo exame nacional francês ao pesquisar vínculos entre a pedagogia brasileira e a francesa. Antes mesmo de me deparar com os currículos do Colégio Pedro II (Cap. II) e descobrir raízes fecundas da educação humanista francesa em território nacional ao longo do século XIX e meados do século XX, já tinha conhecimento do *Baccalauréat*, mais conhecido como *bac*, e pude, digamos, “conviver” com a presença constante do exame ao longo do ano de 2011, em que estive pesquisando na França e assistindo a aulas nos *lycées* de Grenoble. Falarei dessa experiência em sala de aula no capítulo seguinte.

Na França, o *lycée* também tem duração de três anos: no primeiro ano (*le seconde générale*), os alunos têm disciplinas mais gerais e só a partir do segundo ano (*le*

première), é que optam por fazer os estudos “científicos” (*S: scientifiques*), “econômicos e sociais” (*ES: économiques et sociales*) ou “literários” (*L: littéraires*), o que significa diferenças de cargas horárias entre as disciplinas e de peso (coeficientes) entre as provas. Quem opta por fazer o *lycée L*, tem aulas enfatizando Literatura e Línguas, o *S* dá mais ênfase a Matemática, Física, Química e Biologia, e o *ES*, enfatiza as disciplinas de Economia e História. Isso não quer dizer que um aluno que opte, por exemplo, por fazer o *lycée S* não possa entrar em uma faculdade de Direito ou Letras.

Os alunos fazem o *bac* em duas etapas: as matérias de Língua e Literatura francesas são abordadas no exame ao final do segundo ano do *lycée (le première)* e as matérias mais específicas, de acordo com o tipo de *lycée* escolhido, caem na prova ao final do terceiro ano (*le terminale*). Os alunos que finalizam o primeiro ano do *lycée (le seconde générale)* não passam pelo exame, apenas fazem o *bac* ao final do segundo e terceiro anos (*première e terminale*, respectivamente) do ensino médio.

Criado em 1808, o *baccalauréat* é um diploma do sistema de educação da França que permite o ingresso dos alunos no ensino superior (nas Universidades e Institutos Tecnológicos). Trata-se de um exame nacional, assim como o nosso ENEM, porém, as notas e menções conquistadas contam pontos quando o aluno deseja fazer uma classe preparatória para ingresso nas *Grandes Écoles*⁶². Você obtém o *bac* quando consegue uma média de 10/20, ou seja, 50% da nota no exame. Se obtiver entre 12 e 14 receberá uma Menção *Assez Bien* (suficiente), entre 14 e 16, uma Menção *Bien* (bem) e mais de 16, uma Menção *Très Bien* (honrosa). As menções não interferem no ingresso nas Universidades, mas chegam a valer descontos (bolsas de estudo) nas *Grandes Écoles*. Portanto, ter o diploma de aprovação no *bac* é imprescindível para o aluno concluinte do *lycée* francês.

⁶² As *Grandes Écoles* são cursos superiores muito disputados na França atualmente. Os alunos que desejam estudar nelas fazem aulas preparatórias direcionadas para o concurso de entrada, que é muito disputado. Se o aluno não conseguir entrar em uma *Grande École de Commerce*, por exemplo, e quiser tentar a faculdade (de engenharia ou de administração) novamente, pode conseguir equivalências em várias disciplinas, já cursadas nas classes preparatórias, e ingressar no segundo ou terceiro ano da faculdade, desde que as disciplinas cursadas sejam afins com o curso escolhido na Universidade. As *Grandes Écoles* são alvo de muita crítica na França, visto que se tornou um curso superior extremamente elitizado.

Existem três tipos de *bacs* que correspondem ao tipo de *lycée* em que o aluno escolheu estudar. Há o *Baccalauréat général* (*bac* geral), o *Baccalauréat technologique* (*bac* tecnológico) e o *Baccalauréat professionnel* (*bac* profissional). No interior de cada *bac* existem séries. No *Baccalauréat général*, por exemplo, temos a série *ES*, que se refere ao *économique et social*, o *L*, de *littérature* e o *S*, de *scientifique*. Essa nomenclatura serve apenas para o *bac général* porque, se tratarmos do *Baccalauréat technologique*, por exemplo, a série passa a se chamar *STI*, de *sciences et technologies industrielles*. Neste trabalho só vou me referir ao *Baccalauréat général*, uma vez que as aulas que acompanhei nos *lycées* franceses eram dessas turmas e não dos dois outros *bacs*, que correspondem no Brasil ao que consideramos cursos profissionalizantes.

A lei de 17 de março de 1808 que criou o *Baccalauréat* na França decretava que os candidatos à prova deveriam ter no mínimo 16 anos e os exames eram **orais** sobre os autores gregos e latinos (Poética), Retórica, História, Geografia e Filosofia. O primeiro exame contou com 31 alunos. Em 1830, introduziram a primeira **prova escrita** na qual se pedia uma composição em francês ou a tradução de um autor clássico; em 1853, a primeira prova de língua viva entrou no exame; em 1874, o *Baccalauréat* em Letras foi dividido em duas séries de provas, com um ano de intervalo entre uma e outra; em 1927, a primeira série do curso de Letras foi repartida em latim-grego, latim-grego vivante, línguas vivas; em 1946, a primeira série foi repartida em sete: quatro séries clássicas, duas modernas e uma técnica.

Em 1968, foi criado o *Baccalauréat technologique* visando a uma formação tecnológica. Há oito tipos diferentes desse *bac*. O *Baccalauréat professionnel* surgiu em 1985 e atende à demanda de empresas que então necessitavam de técnicos altamente qualificados. Os estudantes que optavam por esse *bac*, via de regra, era porque estavam motivados a entrar direto no mercado profissional. Esse *boom* pelos cursos profissionalizantes lembra o ocorrido em território nacional durante o regime militar. Foi somente em 1993 que surgiram as novas séries do *Baccalauréat général* tal como são intituladas hoje: *ES* (*économique et social*), *L* (*littéraire*) e *S* (*scientifique*).

Ao longo do tempo o diploma foi se democratizando: se em 1880, apenas 1% dos alunos obtinha o *bac*, essa proporção se elevou para 25% em 1975; 62,6% em 2003;

para atingir 71,6% em 2011, conforme dados do governo francês⁶³. De 1930 a 1948, o número de candidatos a obter o diploma dobrou, passando de 15.000 a 30.000. Daí em diante o número só aumentou: em 1973, 150.000; em 1985, 250.000; em 1998, 470.000. Vejamos na tabela 8, o crescimento da última década na seguinte distribuição por *bac*:

Tipos de Baccalauréat	2003	2011
Baccalauréat général	259.812	283.121
Baccalauréat technologique	137.603	128.832
Baccalauréat professionnel	88.504	155.502
TOTAL	484.000	567.500

Tabela 7 - Número de alunos que obtiveram o *bac* de 2003 a 2011.

1880	1936	1945	1970	1975	1989	1995	1996	2000	2006	2011
1%	2,7%	3%	20%	25%	36%	63%	61%	62%	63,8%	71,6%

Tabela 8 - Porcentagem de alunos que conquistaram o *bac* de 1880 a 2011.

Na tabela 9, é possível notar os grandes saltos que se dão de 1945 (apenas 3% no ano final da Segunda Guerra Mundial) a 1970 (20%) ou 1975 (25%); depois os índices se mantêm estáveis nos anos 1990, na faixa dos 60%, até que atingem o pico em 2011, com 71% de alunos franceses a obter o diploma do *bac*. Dos 661.800 candidatos inscritos para o exame, 567.500 conseguiram-no, ou seja, um sucesso significativo de 85,7%. Com relação ao tipo de *Baccalauréat*, de cada 100 candidatos, 50 conquistam o *bac général*, 23 o *technologique* e 27 o *professionnel*. Constata-se na tabela acima que, de 2003 a 2011, o crescimento maior foi pelo *Baccalauréat professionnel*.

O exame nacional francês é composto por nove a dez provas obrigatórias, entre escritas e orais, e também por provas facultativas. O *bac* ocorre todo mês de junho na

⁶³ O histórico da trajetória do *Baccalauréat*, assim como todos os dados estatísticos e porcentagens aqui apresentados foram extraídos de fontes que constam no site oficial do governo francês. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr>>. Acesso em março 2014.

França e requer meses de preparação: segurança, divisão de alunos por salas, gestão de cópias das provas, seleção e convocação de professores corretores do exame, inspetores, sem falar nos conteúdos previamente elaborados e que passam por comissões de aprovação, grade com critérios de distribuição de notas etc. Enfim, é um exame que demanda ampla mobilização do Ministério de Educação francês.

Uma das professoras, cujas aulas acompanhei, Mme Gardey, do *lycée* Marie Curie, em Grenoble, participava da banca corretora das provas do *bac*. Observei em suas aulas o direcionamento que dava ao exame, tanto na organização e preparação de suas aulas quanto na elaboração de sua prova, tal como descrevo no próximo capítulo. Mme Blancard, do *lycée* Champollion, fazia o mesmo. No Brasil, nos discursos dos professores que acompanhei em salas de aula, não se incluía a preocupação com o ENEM, mas com o vestibular, principalmente nas falas dos professores das escolas particulares A e B. Na escola pública C as professoras não falavam em vestibular nem em ENEM – o que não necessariamente seja algo ruim – diga-se de passagem.

Ao contrário do ENEM, que é um exame nacional relativamente novo (de 1997), que – apesar da chamada grande mídia – tenta se consolidar e tem surpreendido pela boa qualidade de suas provas, o *Baccalauréat* francês é um exame secular, que já passou por inúmeras reformas ao longo de sua história, tentando se modernizar a duras penas – como tentei esboçar neste capítulo – mas ainda assim é vítima de muitas críticas dos educadores franceses, conforme ouvi em “conversas de bastidores” por lá.

A resposta à pergunta que fiz no início desta seção – BAC e ENEM: mais uma herança francesa na educação nacional? – é não. Essa era a hipótese que eu sustentava antes de pesquisar o território educacional do país da *Belle Époque*. Hoje, concluo que não é possível afirmar que o modelo ENEM seja influência do *Baccalauréat* francês. Em todo caso, é indiscutível a importância de ambos os exames nacionais. São mecanismos de avaliação dos resultados para aferir os pontos de chegada do EM, nesse sentido, são sinalizadores eficazes dos currículos, averiguam se as competências e habilidades estão presentes no ensino/aprendizagem dos conteúdos da educação básica no contexto escolar. Falaremos mais a respeito na sala de aula, isto é, no capítulo seguinte.

IV. OS GÊNEROS POÉTICOS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO CONTRASTIVO ENTRE BRASIL E FRANÇA.

As poesias na escola podem ainda oferecer às poesias e aos alunos a oportunidade de (se) ler, de (se) dizer, de (se) escrever. As poesias se fazem a cada dia na leitura de todos, na fala de cada um, pois ninguém pode evitar 'a rima e a vida'.

Marie-Claire Martin & Serge Martin⁶⁴

Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional.

Hanna Arendt⁶⁵

No final das contas, como linguista aplicada, devo neste capítulo falar dos métodos – caminhos percorridos – para recolher o material de pesquisa e análise e sobre a forma como venho lidando com a sua “dadidade” – um neologismo jocoso de Rajagopalan (2012) para pôr em xeque a evidência dos dados coletados, como exigem as ciências sociais e humanas, entre elas, a linguística aplicada. Os dados, contra a vontade do cientista, justifica Rajagopalan (2012), não deixam de ser subjetivos, até porque foram escolhidos conscientemente pelo pesquisador, que, no meu caso, tinha interesse específico em contrastar duas realidades de ensino de Língua Materna. Nesse sentido, continua o autor, são dados produzidos e não descobertos *in natura*. Assim, ciente de que o material que selecionei dependem intimamente da forma como os enquadro e analiso, passo a descrever o processo que presidiu à escolha desses “dados”, no Brasil e na França.

Assisti a um total de 90 horas de aulas de Língua e Literatura no Brasil (Campinas e Indaiatuba – SP) e na França (Grenoble). Uma pesquisa de campo que se estendeu ao longo de todo o doutorado (de 2010 a 2013). Observei, anotei e transcrevi todas essas aulas a que assisti cá e lá, elaborando, a partir dessa experiência e refletindo sobre ela, o meu *journal de bord*, no qual registro o cotidiano das aulas que observei em

⁶⁴ Texto original: « Les poésies à l'école peuvent encore donner l'occasion aux poésies et aux élèves de (se) lire, de (se) dire, de (s')écrire. Les poésies se font chaque jour dans la lecture de tous, dans la parole de chacun, car aucun ne peut éviter 'la rime et la vie' », 1997, p. 138.

⁶⁵ ARENDT, Hanna. In: *Entre o passado e o futuro*. Citação emprestada do PCNEM, 2000, p. 68.

território francês, e um *diário de classe*, no qual registro o cotidiano das aulas que observei em território nacional (cf. apêndice). Os recortes que fiz e que me propus a analisar como *corpus* deste trabalho não deixam de ser “por encomenda”, uma vez que fazem parte da minha visão de mundo e, concordando com Rajagopalan (2012), não há como analisar sem ao mesmo tempo interferir – queiramos ou não.

A perspectiva da LA *transdisciplinar* que assumo desde o princípio sabe disso, já que se caracteriza, conforme Kleiman (1998), pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas-fonte e das metodologias, com o objetivo de entender os problemas sociais de comunicação em contextos específicos (*objeto* abrangente) que procura resolver (*objetivo* abrangente) – eis o compromisso social (e político- ideológico, eu acrescentaria) da LA *transdisciplinar*. É um equívoco, portanto, continua a autora, avaliar a pesquisa em nossa área por parâmetros como o grau de formalismo das descrições, a validade de uma observação em um estudo de casos, ou o tamanho de uma amostra em um experimento.

4.1 Metodologia.

Entretanto, há ainda em LA, não apenas no Brasil, mas pelo mundo afora, quem julgue dessa forma, sobretudo os pesquisadores de herança positivista, que busca a padronização das variáveis que, tratadas como dados estatísticos, almeja generalizações que se sustentam, afinal, na quantidade dos dados (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Tendo em vista que assumi, desde o princípio, a perspectiva de uma LA *transdisciplinar* e *transgressiva*, que dialoga com diversas fontes (teoria literária, educação, história, tradução etc.), assumo agora seu viés inovador de investigação ao optar por uma metodologia de *pesquisa qualitativa*, de análise *interpretativista* e *subjetivista*, em conformidade com Moita Lopes (1994), e de *cunho etnográfico*, como a entende Kleiman (1998).

Moita Lopes (1994) explica-nos que uma análise *interpretativista* não ignora a visão dos participantes do mundo social caso pretenda investigá-lo, pois considera que é esta que o determina; na posição *interpretativista*, o fato deve ser interpretado levando-se em conta os vários significados que o constituem; na visão *interpretativista*, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação, daí o seu fator

qualitativo, interessa o particular. Trata-se de uma generalização construída *intersubjetivamente*, que privilegia a especificidade, o contingente e o particular. O único preço a pagar, adverte-nos o autor, é a *subjetividade*, ou melhor, a *intersubjetividade*, “os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem” (MOITA LOPES, 1994, p. 332)

Concordamos, pois, com o autor, ao considerar que essa investigação de natureza *interpretativista* é a mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora, uma vez que permite revelar conhecimentos de natureza diferente graças a seu enfoque inovador – daí o interesse, afirma Signorini (1998, p. 93), “na área pelas metodologias de base interpretativista que não obscurecem essa participação do pesquisador na construção do campo de referência e favorecem o não deslocamento ou purificação do linguístico”.

Moita Lopes (1994) explica que a linguagem é a determinante central do fato social e o meio de se ter acesso à compreensão desse fato é considerando as várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores. A investigação científica interpretativista é representada, nesse sentido, como *intrinsecamente subjetiva*, visto que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social.

O autor define duas formas de se fazer pesquisa *interpretativista*: a pesquisa *etnográfica* e a pesquisa *introspectiva*. Apesar de a primeira ser mais usada na área de pesquisa em sala de aula, focalizando o processo de ensino/aprendizagem, explica Moita Lopes (1994), a nossa pesquisa não se enquadra, efetivamente, nem uma nem em outra, por isso optei por defini-la como pesquisa de “cunho etnográfico” (entre aspas), o que caracteriza, segundo Kleiman (1998, p.60), a pesquisa que tem “parentesco com a metodologia de coleta de dados, em contextos naturais”, mas também, continua a autora, “a caracterização poderia muito bem referir-se ao caráter híbrido da pesquisa quanto ao papel da teoria na construção e análise do problema”.

Na pesquisa de cunho etnográfico, continua Kleiman (1998), existe uma preocupação em valorizar os participantes da situação de pesquisa e o contexto

(situacional, institucional e macrossocial) em que eles atuam, além de utilizar diferentes instrumentos de pesquisa como gravadores, vídeos, diários, material lido ou escrito pelos participantes etc., com a finalidade de conferir validade aos estudos – preocupação recorrente na etnografia convencional.

No nosso caso, não foi possível a gravação em áudio, muito menos em vídeo, da sala de aula, uma vez que os alunos eram menores de idade (entre 15 a 17 anos) e as escolas em que estive presente pesquisando, tanto aqui quanto na França, não se dispuseram ao trabalho burocrático de pedir autorização aos pais e às instâncias superiores para que tal registro fosse feito. Rejeitaram de imediato, mostrando certa desconfiança com relação a essa opção. Tranquilei-os dizendo que apenas observaria as aulas e tomaria nota dos dados que me interessassem nas situações de ensino/aprendizagem para a construção do diário de classe ou *journal de bord*. Notei alguns professores resistentes, lá e cá, conforme relato nos diários mais adiante, mas depois fui autorizada por eles e pelas respectivas instituições, tal como também atestam as declarações oficiais obtidas junto a cada escola e o termo de consentimento livre esclarecido dos professores.

Creio que o acesso às escolas só me foi concedido justamente por não haver gravações. Então, anotei tudo o que pude em mínimos detalhes, desde a explanação dos conteúdos na lousa por parte do professor, as intervenções dos alunos, os exercícios propostos pelo material didático (livro e apostila), as avaliações orais e escritas, as apresentações de seminários etc. Um material riquíssimo que ponho à disposição de todos no apêndice ao final desta tese.

Para realizar esta pesquisa *qualitativa interpretativista, subjetivista*, de *cunho etnográfico*, fiz, portanto, uso da *triangulação de dados*, seguindo Moita Lopes (1994); ou seja, escolhi *três tipos de instrumentos* que me possibilitam interpretar *intersubjetivamente* as atividades que se desenvolveram na sala de aula e visam estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador: **i)** o *diário de classe* e o *journal de bord*, nos quais registrei por escrito as observações minuciosas relativas à sala de aula dos ensinos médios nacional e francês, atentando, sobretudo, para a transposição didática dos conteúdos literários por parte do professor (ensino) e para a recepção dos alunos (aprendizagem); **ii)** o *questionário dos professores*, por meio do qual pude compreender melhor a organização de

seus cronogramas de ensino, ou seja, a organização e distribuição dos currículos que seguem e dos materiais que utilizam ao longo dos três anos; **iii)** as *avaliações orais e escritas*, devidamente documentadas nos diários de classe.

Os três instrumentos encontram-se, integralmente, no apêndice desta tese. Identifico-me, contudo, com as dificuldades apontadas por Moita Lopes (1994), ao afirmar que quando optamos por esse tipo de pesquisa qualitativa interpretativista, deparamo-nos com uma abundância de dados que dificulta tanto o exercício da interpretação e análise desses dados, quanto sua divulgação. Exemplo disso, foi o *questionário dos professores*, o qual acabou não sendo, efetivamente, analisado, serviu-me apenas como documento de consulta para entender a organização e os programas de ensino seguidos pelos professores-sujeitos da pesquisa. Centralizei a análise do *corpus* nos *diários de classe* e nas *avaliações*.

A primeira dificuldade apontada por Moita Lopes (1994) acima pode ser resolvida com a escolha subjetiva de alguns dados, dentre um acervo maior, que selecionei para compor parte do *corpus* de análise; a segunda é deixar claro que a seleção e a análise refletem sua interpretação, mas que os “dados” continuam lá, disponíveis em arquivo, para outros pesquisadores-interpretadores contestarem, ou seja, ofereço meu trabalho a outras perspectivas de análise.

É sempre um risco, adverte-nos Celani (1998, p. 125), mas temos que aprender a conviver com as oposições, afinal, “a transdisciplinaridade é uma arte que se aprende com a experiência e pelo intercâmbio”.

4.2 Os primeiros contatos para ter acesso aos *lycées* de Grenoble, na França.

Meu contato com o *lycée* Marie Curie, onde acompanhei as aulas de Mme Valérie Gardey, deu-se por meio de Mme Nathalie Rannou, membro do CEDILIT⁶⁶. Conheci Mme Rannou na reunião do nosso grupo de pesquisa em junho de 2011 e contei-lhe que procurava contato com professores de francês do *lycée* a fim de fazer observações em sala de aula, investigando, desse modo, o ensino de poesias na escola. A professora mostrou interesse, disse-me que no momento estava muito ocupada corrigindo as provas do

⁶⁶ CEDILIT: Centre de Recherche en Didactique de la Littérature.

bac, mas que entraria em contato com professores que ela conhecia de alguns *lycées* de Grenoble a partir do segundo semestre, quando se inicia o ano letivo na França, e me colocaria em contato com eles em breve.

Aproveitei a ocasião para lhe dizer que a correção do *bac* também era algo que me interessava, pois fazia parte da minha pesquisa contrastar o ENEM brasileiro com o *bac* francês, ambos exames nacionais que avaliam o desempenho de alunos do Ensino Médio. Mme Rannou perguntou-me sobre o ENEM, como funcionava, se era como o exame francês, e conversamos sobre essas questões durante todo o *rendez-vous* do CEDILIT.

O encontro de junho de 2011 foi a despedida do semestre rumo às férias de verão, por isso M. Jean-François Massol, meu co-orientador de tese e responsável pelo grupo de pesquisa, preparou um almoço especial para o grupo do CEDILIT, com direito a muito queijo e vinho, na própria Université Stendhal Grenoble 3. Mme Rannou e eu trocamos emails e telefones e, de fato, em pouco tempo ela me colocou em contato com a professora do *lycée* Marie Curie, Mme Valérie Gardey.

Escrevi a Mme Gardey, que me respondeu de maneira bastante receptiva. Informou-me que estavam em *vacances d'été* e que as aulas só iriam retornar em setembro. Disse-lhe que aguardaria o contato dela então. Conforme prometeu, Mme Gardey me escreveu um email na primeira semana de setembro e já agendamos um encontro no próprio *lycée* Marie Curie. Muito gentil, ela me deu todas as coordenadas para chegar ao local, que *tramway* (linha A) deveria pegar, para onde me dirigir ao chegar ao *lycée* etc. Levei quase uma hora para chegar ao colégio, que, aliás, é muito bonito, organizado e tem uma infraestrutura invejável a muitos colégios públicos brasileiros.

Fui a seu encontro na sala dos professores e fui recebida com muita atenção. Expliquei-lhe meu *sujet* de pesquisa e Mme Gardey considerou-o bastante interessante, mas lamentou, pois, de acordo com a sua programação, só começaria a trabalhar com “poesias” em janeiro de 2012. O primeiro módulo a ser trabalhado seria o “teatro”, em seguida o “romance” e, no final do ano, o “texto argumentativo”. O módulo “poesias” tinha sido agendado para o início do ano seguinte. No entanto, ainda em setembro, trabalharia com alguns “textos poéticos”, os quais me enviou com antecedência por email, e com “teatro em

versos”. Propus-me a assistir a essas aulas iniciais e aguardar janeiro do ano seguinte (2012) para acompanhar o módulo “poesias”.

Mme Gardey prometeu que iria contactar outras colegas de trabalho que iriam trabalhar o módulo “poesias” ainda nesse semestre, já que janeiro estava longe de chegar e ficaria muito próximo do meu retorno ao Brasil. Reforcei meu interesse em coletar dados e registrar toda uma sequência didática envolvendo poesias em sala de aula o quanto antes, afinal, tinha ido a Grenoble para realizar a “pesquisa de campo” em território francês.

Felizmente, ela me sugeriu Mme Sarah Blancard, com quem tentei várias vezes entrar em contato por email, mas não fui atendida. Insisti, enviando-lhe duas ou três vezes o mesmo email. Em vão. Recorri a Mme Gardey novamente e pedi-lhe, pessoalmente, que entrasse em contato com Mme Blancard, desse modo, fui prontamente atendida. Mme Blancard trabalharia com “poesias” logo no primeiro “módulo” do ano letivo, ou seja, em setembro, por isso eu, a principal interessada, deveria manter a paciência e aguardar a sua boa vontade de me receber no *lycée* Champollion. Enquanto aguardava o contato de Mme Blancard, fui convidada a assistir às primeiras aulas de Mme Gardey, em setembro, em uma classe do *Première Scientifique (S)*, na qual a professora trabalhou com leituras poéticas, no caso “Les tragiques” (apêndice, p. 423), do poeta Agrippa d'Aubigné (1552-1630), em seu livro *I Misères*.

Finalmente, depois de vários desencontros com Sarah Blancard, de aulas marcadas e depois desmarcadas por email, finalmente conseguimos agendar o primeiro *rendez-vous* para que eu pudesse assistir à sua aula do dia 07 de outubro de 2011, quando então ela trabalharia em classe com três poemas: “Le Crapaud”, de Tristan Corbière, em *Les amours jaunes*, 1873 (apêndice, p.428); “Le Crapaud”, de Victor Hugo, em *La légende des Siècles*, 1859 (apêndice, p. 429) e “J’aime l’araignée, j’aime l’ortie”, também de Victor Hugo, em *Les contemplations*, 1856 (apêndice, p. 430). Imaginei, a princípio, que não haveria tempo de trabalhar os três, uma vez que cada aula durava uma hora apenas, das 10h às 11h.

Cheguei ao *lycée* Champollion mais cedo, por volta das 9h30. O colégio ficava relativamente perto de onde morava, no centro de Grenoble, dez minutos para chegar lá a pé. Entrei e me dirigi ao *accueil*. Não sabia se Mme Blancard havia falado algo sobre mim

e fiquei apreensiva, mas fui muito bem recebida e um senhor muito simpático me indicou o caminho da sala dos professores, dizendo que poderia esperar a professora lá.

Ao entrar, deparei-me com uma professora muito jovem, disse-lhe *bonjour* sem obter retorno, e peguei meu celular para enviar uma mensagem a Mme Blancard, avisando que estava na sala dos professores à sua espera. Outros professores entraram, alguns me cumprimentaram; outros, não. O clima era de bastante formalidade. Cinco minutos depois a “professora jovem” que já estava na sala dos professores quando entrei veio em minha direção e se apresentou: era quem eu procurava. Fiquei surpresa! Confesso que imaginava uma Mme Blancard mais velha, e deparei-me com uma professora de francês muito jovem (aparentemente, deveria ter cerca de 25 anos) – como eu quando comecei minha carreira docente.

Sua simpatia me fez ficar em dúvida quanto à forma de tratamento – se continuava a chamá-la de *vous* ou se eu poderia *tutoyer*, já que ela era tão jovem, aliás, mais jovem do que eu. Não tive espaço para isso. Durante a meia hora que conversamos na sala dos professores antes de entrarmos em sala de aula, continuei a *vouvoyer* e a chamá-la de Madame. Mme Blancard perguntou sobre o que exatamente tratava a minha pesquisa. Expliquei-lhe então a ideia do meu trabalho e o que pretendia observar nas suas aulas de literatura, tranquilizando-a, uma vez que havia percebido, já na leitura dos emails por nós trocados, que ela estava um pouco preocupada, insegura, talvez, de ter uma estranha em sala de aula – daí a impressão que ficou de certa má vontade dela em responder aos meus emails.

Mme Blancard perguntou-me se eu trabalhava com M. Massol. Ela o conhecia, já tinha sido aluna dele na faculdade de *Lettres* e conhecia também a esposa dele, Mme Chantal Massol. Elogiou-os e disse que M. Massol tinha muitos livros publicados. Eu já sabia disso e aproveitei para ressaltar a importância dele para a realização do meu trabalho de doutorado, pois havia me indicado várias leituras sobre didática da literatura, ampliando assim meu leque de referências bibliográficas sobre o assunto, ainda pouco explorado no Brasil. Com o passar do tempo, ela me confessou que não se deu muito bem com M. Massol na faculdade.

Quando o sinal tocou anunciando a hora de entrarmos em classe, Mme Blancard (mantive a formalidade francesa...) dirigiu-se comigo até o *accueil* para pegar a chave da sala de aula. A atendente foi um pouco grosseira comigo, pediu que eu fechasse a porta e esperasse a professora lá fora. Ao sair, Mme Blancard pediu desculpas pela funcionária e aproveitou para desabafar que não gostava muito daquela escola, que achava os professores e funcionários muito arrogantes, chatos, e que sentia falta do *lycée* Marie Curie, onde trabalhara durante dois anos. Compreendi então de onde ela conhecia Mme Gardey. As duas haviam trabalhado juntas naquele *lycée*.

Comecei a acompanhar as aulas de Mme Blancard de 07 outubro a 02 dezembro de 2011. Ela lecionava em classes do *Séconde générale* e do *Première ES*. A cumplicidade entre a professora-observadora e a professora-observada transformou-se em amizade. Só voltei a reencontrar Mme Gardey no *lycée* Marie Curie em 12 dezembro de 2011, e acompanhei suas aulas até 27 de janeiro 2012, praticamente véspera do meu retorno ao Brasil. Mme Gardey lecionava em uma classe do *Terminale L* e trabalhou durante todo esse tempo com a leitura de poesias do livro de Phillipe Jaccottet, *À la lumière d'hiver*.

4.3 O percurso percorrido pelas escolas da rede particular de ensino de Campinas e Indaiatuba – SP, no Brasil.

A iniciativa de começar a coletar dados para minha pesquisa de campo aconteceu no segundo ano do doutorado, em 2010, quando entrei em contato com P1, amigo dos tempos da graduação no IEL/UNICAMP, mais tarde colega de trabalho na escola de rede particular que chamarei doravante de A. O Professor P1 foi também sujeito de pesquisa do meu mestrado, quando entrevistei docentes das redes privada e pública de ensino. P1 já trabalhava, desde aquela época, na mesma Escola A, no bairro de classe média-alta chamado Taquaral⁶⁷, em Campinas, São Paulo.

⁶⁷ A Escola A sempre foi uma referência como escola de ensino particular que prepara os alunos para o vestibular. Uma escola de rede com unidades espalhadas por toda Campinas (unidades Taquaral, Cambuí, Galleria shopping, Barão Geraldo e Castelo) e demais regiões do interior de São Paulo (Indaiatuba, Valinhos, Vinhedo, Americana e Amparo). Em 2008, a rede entrou em crise, situação que se tornou insustentável nos anos seguintes, então ela fechou suas portas em 2013,

A ideia inicial era assistir às aulas de literatura ministradas por P1 em todas as classes do ensino médio dessa escola de renome da rede privada de ensino e que adota um material didático próprio apostilado. Optei primeiramente pelo ensino na rede particular porque sabia, de antemão, que o foco de escolas dessa rede é, via de regra, ensinar para o vestibular e, mais recentemente, quem sabe, para o ENEM, cujo exame é alvo importante da minha pesquisa. Pude comprovar esse direcionamento em alguns momentos pontuais, mas contundentes, nos discursos dos professores da rede privada. A ênfase maior ainda é o “velho” vestibular e não o ENEM.

Como já conhecia o professor e a instituição, o meu acesso à escola e às aulas de P1 foi fácil; no entanto, não consegui cumprir 20 horas de aulas observadas, o mínimo pretendido para uma pesquisa de campo. Decidi então retornar ao ensino privado em 2012, após a temporada na França em 2011, para assistir às aulas de outro professor, de outra escola particular de renome, ampliando assim as horas de investigação sobre o ensino de literatura nessa rede de ensino. Acompanhei, então, as aulas de P2, no colégio que chamarei doravante de B, em Indaiatuba, também no interior de São Paulo.

O Professor P2 não foi entrevistado por mim durante minha pesquisa de mestrado, tampouco o conheci nos saudosos tempos da graduação no IEL/UNICAMP, como P1. Conheci o Professor P2 porque trabalhei com ele durante anos no Colégio particular B, onde o professor leciona atualmente literatura e análise de textos⁶⁸ para os alunos dos primeiros e segundos anos do ensino médio. Mais uma vez, o meu acesso à escola, ao professor e às aulas foi fácil, já que estava, nos dois casos, “pisando em território conhecido”.

deixando muitos professores e funcionários com salários atrasados e sem efetuar os pagamentos rescisórios, como é de direito do trabalhador. O Sindicato dos Professores de Campinas (SINPRO) levou o caso à Justiça do Trabalho e a situação até agora (2014) ainda não foi regularizada. P1 foi um dos professores prejudicados com a falência da rede.

⁶⁸ O material do Colégio B é também apostilado, assim como o material da Escola A. No Colégio B, a disciplina de Língua Portuguesa está dividida em quatro frentes, a saber: gramática, literatura, análise de textos e redação, e se distribui uma frente para cada professor. O Professor P2 assumiu duas frentes, a 2 e a 3, ou seja, a de literatura e a de textos. Na Escola A, a disciplina de Língua Portuguesa também se apresenta fragmentada em três partes distintas: gramática, literatura e redação. A instituição contrata um professor para cada parte. P1 dá aulas apenas de literatura.

O que me chamava atenção, e creio que devo registrar aqui, era a conversa na sala dos professores de ambas escolas particulares. Na Escola A, na unidade Taquaral, o assunto recorrente naquele ano (2010) na sala dos professores a cada intervalo era a possível falência da rede de ensino em questão. Os docentes percebiam que o sistema estava prestes a ruir em função da concorrência com o Novo Anglo, que acabara de abrir várias unidades e se instalar em Campinas e região. Os professores não paravam de falar disso, preocupados com seu futuro. Não havia outro assunto na sala dos professores além da ameaça da nova escola e das decisões tomadas pelo SINPRO em proteção aos professores da rede.

No Colégio B, por sua vez, durante o pouco tempo de café que tomei na sala dos professores, testemunhei comentários de docentes – ex-colegas meus de trabalho, pois lecionara naquela instituição por mais de dez anos – sobre o ENEM, sobre o bolsa-família, sobre as cotas nas universidades públicas etc. Alguns desses comentários relato aqui, não porque interessem diretamente às discussões da tese, mas porque permitem diferenciar o perfil político-ideológico dos professores da rede pública e da rede privada de ensino no Brasil e refletir sobre a questão.

4.3.1 Ensino público X Ensino privado: diferenças ideológicas.

O tempo em que circulei pela escola pública foi suficiente para ouvir discursos inflamados em defesa das cotas para afrodescendentes nas universidades, em defesa do programa bolsa-família e em defesa da greve dos professores da rede estadual de ensino. Até mesmo os cartazes de publicidade e propaganda espalhados pelos murais da Escola Estadual, doravante C, explicitam esse tipo de visão política de mundo (apêndice, p. 884).

Enquanto na escola particular, no ambiente da sala dos professores, só ouvi críticas à política social e à educação dos governos petistas Lula e Dilma – em vários momentos, nos discursos dos professores de exatas (Matemática, Física e Química) do Colégio B, cujos nomes prefiro manter em anonimato, os ataques foram inflamados. Essa diferença ideológica me chamou a atenção e me permite entender, de certa forma, como

cantam as vidas severinas, qual é a parte que a cada um “cabe neste latifúndio”, isto é, que interesses são defendidos por quem e para quem em cada sistema de ensino.

A começar pelo assunto “cotas para afrodescendentes nas universidades públicas”. Na Escola Estadual C⁶⁹, vários cartazes afixados em murais da escola reforçavam a luta contra o preconceito racial e social. Vi e fotografei trabalhos desenhados pelos alunos, igualmente expostos nos murais, que exprimem essa necessidade consciente de luta. Nas escolas particulares que frequentei jamais vi ou ouvi a circulação de semelhante discurso. Os cartazes espalhados pelos murais – lidos com muita naturalidade – convidavam os alunos para passarem “as férias de julho na Disney” ou para sua “viagem de formatura em Porto Seguro, na Bahia” (apêndice, p. 884).

Na sala dos professores do Colégio B, em Indaiatuba, um dos professores do, digamos assim, grupo de exatas, esbravejava contra as cotas, quaisquer que fossem, em universidades públicas. Para ele, essa política de cotas é uma enganação, apenas um paliativo que não resolve os problemas estruturais que envolvem o ensino público brasileiro. Apoiando-se em bases históricas, outro professor tentava, em vão, conter os ânimos, explicando que toda tentativa de mudança no sistema, sobretudo quando se mexe naqueles que têm poder, promove esse tipo de reação, pois mudar o *status quo* é algo muito difícil – e perigoso, eu diria.

Vale registrar que também ouvi, em alto e bom som, na mesma sala e do mesmo grupo, críticas ao ENEM, acusando o exame de “conteudista”, exigindo que o aluno decore “fórmulas” e cobrando assuntos muito específicos que há muito tempo não caíam mais nos vestibulares. Para eles, o ENEM é um retrocesso no ensino nacional. Ressalto aqui o meu espanto, considerando que a prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* é uma avaliação de leitura e interpretação de textos, bem diferente da forma como era descrita pelos professores a prova de *Matemática e suas Tecnologias*.

⁶⁹ Durante este trabalho, usei a abreviação E. E. C para nomear a escola pública estadual na qual estive presente.

Quando o Colégio B recebeu o novo material apostilado da rede para as chamadas “Aulas Especiais do ENEM”⁷⁰, os professores de Matemática, Física e Química lamentaram o fato de terem de adaptar suas aulas às exigências do novo exame. Reclamaram muito da apostila que, segundo afirmavam, trazia muitos textos e poucos exercícios de raciocínio lógico-matemático. Os professores foram advertidos pela mantenedora do colégio, que não gostou de saber que os professores estavam falando mal do material da própria rede. O material preparado pela rede para as aulas do ENEM não estava equivocado: propunha leitura e compreensão de textos em exercícios de Matemática e Física, portanto, o perfil da prova *Matemática e suas Tecnologias* estava, sim, adequado, e o que havia era forte resistência ao exame.

Outro comentário negativo ao ENEM partiu de uma professora de Química do mesmo colégio. Por ocasião de uma fala da diretora e da mantenedora sobre as provas multidisciplinares aplicadas pelo colégio seguindo o modelo do ENEM, a professora argumentou que não concordava em seguir o modelo do exame nacional por considerar a prova “um despropósito”. Criticou uma questão da prova de *Ciências da natureza e suas Tecnologias* por trazer “um texto enorme” para fazer uma pergunta de Química tão fácil e simples que “qualquer leigo” responderia. Para a professora, a leitura da questão era uma “perda de tempo”. A partir dessa crítica pontual, generalizou afirmando que “todo o ENEM era uma exame extenso, cansativo, com textos muito longos e inúteis”. Um dos professores argumentou, então, que era melhor ler um texto “longo e inútil” a simplesmente obedecer aos comandos de “calcule”, “faça”, “resolva”, como nos vestibulares de antigamente.

Entre os professores havia um grupo que não participava dessas discussões. O Professor P2 era um deles. Na Escola A, o Professor P1 tampouco passava seu intervalo

⁷⁰ Desde 2012 o Colégio B oferece a seus alunos do terceiro ano do ensino médio e do curso pré-vestibular aulas especiais direcionadas para o ENEM. São aulas ministradas à tarde, das 14h às 15h40, nas quais professores e alunos utilizam um material apostilado especial ENEM produzido por aquele sistema de rede educacional. Nota-se, claramente, o interesse das redes particulares de ensino em usar os índices de resultados do ENEM como diagnóstico do ensino médio em suas escolas. Em São Paulo, a mídia divulga um *ranking* em que elenca e classifica as escolas de acordo com as notas dos alunos que se saíram melhor no ENEM. Há uma disputa acirrada entre as escolas, visto que estar entre as primeiras colocadas no *ranking* do ENEM é hoje sinal de *status*. A rede de ensino à qual o Colégio B está vinculado já prepara materiais específicos para “treinar” os seus alunos para o Exame Nacional de Ensino Médio desde 2010.

discutindo a situação da empresa. Nos intervalos, P2 preferia, na maioria das vezes, consultar sua página de poesias no facebook⁷¹, e P1 sempre tinha um livro em mãos para ler solitário. Com relação a meu trabalho de pesquisa, ambos se mostravam solícitos em me ajudar no que fosse necessário. Foi também no intervalo das aulas que os professores responderam ao meu questionário de pesquisa, material que também está anexo à tese.

Enfim, assisti às aulas do Professor P1, na escola particular A, de 27 de agosto a 10 de outubro de 2010, e do Professor P2, no colégio particular B, de 02 março de 2012 a 17 agosto de 2012. Todas as aulas foram transcritas e fazem parte do diário de classe anexo.

4.4 Da escola privada à escola pública de Campinas (SP): outra travessia.

Após observar os dois professores da rede privada em sala de aula e recolher material para análise de suas aulas, fui aconselhada a visitar também uma escola da rede pública, visto que acompanhar as dinâmicas de classe de dois colégios particulares não representaria, significativamente, a realidade do ensino de literatura no Brasil – conforme me advertiram os docentes Prof^a Dr^a Maria de Fátima Silva Amarante (PUC-Campinas) e Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva (IEL/UNICAMP), quando expus o meu trabalho de tese no SETA⁷², em novembro de 2012.

Em defesa do meu trabalho, contra-arguntei que os dados da rede privada muito me interessavam, pois estava focada no ensino/aprendizagem da literatura, em especial na circulação dos gêneros poéticos em sala de aula, independente de a esfera ser pública ou privada. Por isso havia direcionado inicialmente a pesquisa para o ensino privado, ao qual tive acesso mais facilitado. Fui convencida pelos meus interlocutores no SETA de que deveria observar as aulas de literatura também em classes do ensino médio da rede pública. O desafio em 2013 era outro: em que escola(s) e qual(is) professor(es) da rede pública de ensino aceitaria(m) me receber em sala de aula como pesquisadora-observadora?

Entrei em contato com outro amigo dos tempos da graduação, o Professor Marcelo da Rocha Pinto de Moura, que trabalha na rede pública e que, assim como P1,

⁷¹ P2 é poeta e dispõe suas poesias em uma página de facebook chamada “Poesia Reclamada”.

⁷² Seminários de teses em andamento, organizado anualmente por alunos de pós-graduação do IEL.

havia sido entrevistado por mim na pesquisa de mestrado. Solicitei sua ajuda e ele me levou à escola estadual em que trabalha, no bairro Nova Aparecida, em Campinas, São Paulo.

Na quinta-feira, dia 21 de março de 2013, conversei com a Professora P3, que leciona Língua Portuguesa para os alunos do 3º ano do ensino médio na escola. Ela aceitou minha presença nas aulas em que trabalharia com literatura e combinamos começar as observações na segunda-feira, dia 25 de março. Lá estava eu de volta à sala de aula; dessa vez, em outra esfera, na rede pública de ensino.

4.4.1 Encontros e desencontros.

No dia previsto cheguei à escola pública estadual, às 10h20, uma vez que a aula da professora no 3ºA começaria às 10h40. Fiquei à espera da docente no corredor que dá acesso às salas de aula na companhia de duas inspetoras de ensino que fazem a vigilância dos corredores.

Nesses vinte minutos de espera, como o sinal não havia tocado, os professores começaram a aparecer no corredor e a perguntar às inspetoras o que estava acontecendo. Elas responderam que não haveria sinal porque os alunos iriam assistir a uma peça de teatro e depois estariam dispensados. A Professora P3 confirmou que, de fato, não haveria aula, e pediu desculpas, pois não sabia da peça teatral. Propus-me a voltar no dia seguinte e pedi a ela que entrasse em contato com outras docentes do primeiro e segundo anos do ensino médio para que, se possível, eu pudesse acompanhá-las também.

No dia seguinte, voltei à escola para assistir à aula às 8h40 no 3ºA. Como não vi a professora e o sinal já havia tocado, perguntei pela docente e uma inspetora respondeu que ela não viria e que eu estava esperando à toa. Uma professora “eventual”⁷³ foi encaminhada para “ocupar” a sala de aula de P3.

⁷³ A “eventual” é uma professora que fica à disposição da escola para, como o próprio nome diz, “eventualmente” entrar em sala de aula para substituir qualquer professor que tenha faltado, não necessariamente da mesma disciplina.

4.4.2 Críticas e Desabafos.

Perguntei à inspetora se a Professora P3 havia avisado que não compareceria à primeira aula e ela me disse que não, mas que isso era comum e acontecia todos os dias. Perguntei-lhe se conhecia as professoras P4 e P5 (mencionadas no dia anterior pela Professora P3).

A inspetora respondeu-me que conhecia P5, mas não P4. Conversamos um pouco e ela me informou que era assistente social, mas não trabalhava na profissão; durante a conversa criticou o sistema escolar e os alunos. A inspetora comentou que jamais faria cursos como Pedagogia ou Letras, que se dedicam à educação, porque: o professor não é reconhecido, os alunos não querem saber de estudar e o sistema educacional no Brasil está falido. Em tom de franco desabafo, afirmou que o problema é que “o governo sustenta malandro”, por isso o país não vai pra frente mesmo. Aproveitou para me aconselhar a não seguir a área da educação porque, para ela, “dar aula só se for um bico apenas”, ainda mais em se tratando de ensino público. Fez, então, uma ressalva: se for para trabalhar no ensino particular, tudo bem, pelo menos lá o professor ganha melhor e os alunos são mais interessados.

A conversa foi interrompida quando a Professora P5 apareceu no corredor e eu fui apresentada a ela. P5 me disse que o Prof. Marcelo já havia falado de mim e que eu poderia, sim, acompanhar as aulas dela nos segundos anos do ensino médio, no entanto, advertiu-me que ela só trabalharia com a literatura a partir de junho, quando iria propor aos alunos alguns seminários sobre o Romantismo.

A professora falava comigo enquanto caminhava até a sala dos professores e eu a acompanhava. Explicou-me que costumava cobrar seminários dos alunos, nos quais eles falam do autor, da obra, das características do movimento literário etc. Os alunos não gostam – comentou – e até já a chamaram de “louca” por cobrar esse tipo de trabalho, mas disse que no final eles mesmo se surpreendem com seminários muito criativos.

Justificou-se dizendo que tinha muito conteúdo de gramática e de texto para concluir e por isso deixava a literatura mais para o segundo semestre. A Professora P5 reclamou do fato de ter que ensinar gramática a partir do texto – como “eles dizem que é

pra fazer”⁷⁴ – pois, argumenta, os alunos não sabem nem o que é “substantivo”, quanto mais reconhecer um “substantivo” no texto, “não dá!” – enfatizava. A conversa se encerrou quando lhe disse que em junho estaria lá para assistir às aulas de literatura e aos seminários dos alunos sobre o Romantismo. P5 concordou, autorizando-me.

Depois do sinal anunciando o intervalo às 9h30, vendo que a Professora P3 não chegava, procurei saber quem era a Professora P4. Eu mesma me apresentei a ela, falei do meu trabalho, expliquei que estava observando aulas de literatura no ensino médio, e perguntei-lhe se poderia acompanhar as aulas dela nos primeiros anos do ensino médio. Ela concordou. Informou que havia acabado de trabalhar com o Trovadorismo em uma classe e que eu poderia ter assistido àquela aula em que os alunos haviam copiado no caderno uma cantiga medieval escrita na lousa. Lamentei a ausência da Professora P3 e confirmei minha presença na aula de segunda-feira, dia 1º de abril.

Ainda durante o intervalo a Professora P4 perguntou-me se eu era estagiária e expliquei que era estudante do doutorado na Unicamp e que assistir às aulas era parte da minha pesquisa de campo. Ela me confessou que no ano anterior, em outra escola, havia lecionado para uma classe do segundo ano do ensino médio que não tinha tido nada de literatura no primeiro ano e que ela havia precisado fazer uma revisão geral dos movimentos literários para poder começar com o Romantismo. Indignada, falou do descaso dos professores com o ensino público e explicou que “aqueles alunos ficaram um ano sem aulas de literatura porque o professor deles, que também lecionava em escola particular, só faltava e não se importava com os alunos da rede pública”. Concluiu afirmando que “quem precisa dos professores são os alunos da escola pública e não os da escola privada, pois estes já têm a vida pronta, aqueles não”.

Com o toque do sinal às 9h50, terminou o intervalo. A inspetora aconselhou-me a pegar o número de celular da Professora P3 para o caso de outro imprevisto. Agradei a preocupação e prometi voltar na segunda-feira, dia 1º de abril. No dia 31 de março, domingo à noite, a Professora P3 me enviou uma mensagem pelo celular comunicando que não iria no dia seguinte. Decidi, então, assistir às aulas de P4, no 1º B (dia 1º de abril) e, a

⁷⁴ Não lhe perguntei quem eram “eles”, apenas ouvi a crítica em tom de desabafo. Provavelmente, “eles” são os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio).

partir da semana seguinte (dia 8 de abril), acompanharia as aulas de P3 no 3ºA. Pretendia ainda conseguir contato uma professora que lecionasse em classes do segundo ano, para que assim eu pudesse circular nos três anos do ensino médio.

4.4.3 O ensino médio noturno: outro desafio.

Fui à Escola Estadual C na sexta-feira à noite, dia 03 de maio de 2013, a fim de conhecer a Professora P6, que leciona Língua Portuguesa para os segundos anos do Ensino Médio noturno do curso regular e do EJA⁷⁵. Cheguei muito antes do início das aulas e fiquei aguardando com meu colega Marcelo, que leciona nessa escola também à noite e foi o responsável pelo meu contato com a Professora P3 (do 3ºA) e agora com a Professora P6 (do 2ºF). Entramos juntos na escola e encontramos P6. Enquanto conversávamos, Marcelo foi até a sala dos professores deixar seu material. Ao voltar, comentou que provavelmente não haveria aula, pois não havia alunos na escola e apenas alguns do lado de fora.

A professora concedeu que eu acompanhasse as aulas dela sem problemas, de preferência no 2ºF, que era, segundo seus termos, “a classe menos pior”. Um aluno que passava e ouviu o comentário perguntou: “Sério mesmo, Dona, nossa classe é a menos ruim?” P6 balançou a cabeça confirmando a indagação do aluno, e ele ficou nitidamente feliz com aquele “elogio”.

Tocou o sinal das 19h e a escola continuava praticamente vazia. Os professores apareceram por ali e se questionaram se haveria aula mesmo. Aguardaram o segundo sinal. Marcelo me explicou que os alunos podiam entrar depois do segundo sinal, às 19h10. De acordo com ele, se houvesse meia dúzia de alunos, haveria aula, por determinação da diretora, em resposta à reclamação de um professor sobre o atraso com seu conteúdo porque “nunca tinha aula às sextas-feiras à noite no colégio”.

Tocou o segundo sinal e cerca de dez alunos entraram. A coordenadora do noturno determinou que juntassem todos em uma única sala de aula e os professores se revezariam para dar aula para os que vieram à escola. Um professor se ofereceu para ser o

⁷⁵ EJA: Educação de Jovens e Adultos.

primeiro e os outros voltaram para a sala dos professores. P6 me chamou para tomar um café e depois também fomos à sala dos professores. Lá conversamos sobre minha pesquisa.

A professora queria saber se era um estágio, se eu já era formada, se eu trabalhava, onde, se eu gostava de literatura, quantos anos eu tinha etc. Enfim, encheu-me de perguntas e depois se ofereceu para me dar o material que a Secretaria da Educação do governo de São Paulo havia enviado para os alunos do ensino médio. Cedeu-me também os livros didáticos adotados pela escola. Perguntei se ela usava todos esses materiais em sala de aula e ela me respondeu que às vezes sim, mas já me advertiu que o ritmo da turma da noite era diferente do ritmo da turma da manhã e que eu logo iria perceber isso ao acompanhar essas aulas.

Ainda naquela ocasião, a professora me apresentou à “professora de reforço” de Língua Portuguesa e Espanhol que acompanhava as aulas dela à noite, que se interessou pelo meu tema de pesquisa e fez elogios rasgados ao apoio do governo à pesquisa dentro e fora do país. Conversamos um pouco sobre política e foi então que eu soube que a rede pública estadual de ensino estava em greve, mas que somente dois professores daquela escola haviam aderido ao movimento.

Às 20h, P6 disse que não daria mais aula aquele dia para o 2ºF e que eu poderia ficar à vontade, caso precisasse ir embora. Combinamos minha presença em suas aulas e ela sugeriu que eu acompanhasse as aulas às sextas, já que eram aulas duplas. Antes de ir embora, disse-me ainda que não costumava trabalhar muito com literatura à noite, principalmente com poesias. Justificou-se dizendo que tem preferido trazer charges e trabalhar com a interpretação desse tipo de texto com o público do noturno. Notei certa insegurança da Professora P6 quando me confidenciou que não sabia se ia ajudar muito no meu trabalho, que se as aulas não fossem de literatura ou de poesia, eu poderia procurar outro professor.

Sugeriu que eu acompanhasse a Professora P3 em outra escola estadual, contando-me que P3 fazia um trabalho excelente com literatura no ensino médio para os segundos anos em outra escola pública. Depois anunciou que iria tentar usar um pouco o material enviado pelo governo, porque sabia que nele havia algo de literatura, mas não de poesia especificamente. Para deixá-la mais à vontade, disse que fizesse como preferisse e

que eu a acompanharia. Fui embora com a sensação de que a professora tinha se arrependido de ter aceitado minha presença em suas aulas. De fato, não houve aula de Língua Portuguesa no 2ºF, mas fui embora com a promessa de voltar na sexta-feira seguinte, dia 10 de maio, à noite.

4.4.4 Desistência e insistência: *pr'a o céu eu vou nem que seja a porrete!*⁷⁶

Três dias depois, mais especificamente, dia 07 de maio de 2013, recebi uma ligação da Professora P6 para o telefone fixo de minha residência. Confesso que tomei um susto! Não esperava que a professora ligasse para minha casa (P6 me disse que tinha o número registrado no celular dela graças ao Prof. Marcelo, meu colega), mas essa não foi a surpresa maior – a grande surpresa foi ser informada por ela, pelo telefone, que havia decidido tirar licença prêmio, e que por isso não iria à escola nos próximos três meses. Ela se justificou dizendo que já que estava prestes a se aposentar, nunca tinha tirado essa licença e havia perdido a mãe recentemente.

Depois de um pedido de desculpas, voltou a sugerir que recorresse à Professora P3, em outra escola pública, enfatizando que P3 “realmente” trabalhava literatura na sala de aula. Aceitei as justificativas, acrescentei meus pêsames pelo falecimento de sua mãe e disse que voltaria a falar com a Professora P3. Antes, porém, perguntei-lhe se alguém ficaria no lugar dela à noite, se haveria um professor substituto. A professora disse que não sabia como funcionava e achava que os alunos normalmente ficavam sem aula da disciplina. É provável, explicou-me, que coloquem um professor “eventual”, mas não necessariamente um professor de Língua Portuguesa.

Encerrei a conversa agradecendo à professora ter me avisado da sua ausência antes de eu me deslocar até a escola na sexta-feira à noite. Vale dizer ainda que, uma semana depois eu soube pelo próprio Professor Marcelo que a Professora P6 havia

⁷⁶ Tomo emprestada, mais uma vez, a expressão de Nhô Augusto (p. 381) no conto de Rosa, *A hora e a vez de Augusto Matraga*, ao qual me referi na Introdução deste trabalho, a fim de enfatizar a dificuldade que tive – e a minha insistência – no acesso a determinados professores da Escola Estadual C. Primeiro os desencontros com a Professora P3 (solucionados), depois o distanciamento da Professora P5 (não acompanhei suas aulas de Romantismo que começariam em junho) e por último, a rejeição da Professora P6 (supostamente em licença prêmio).

postergado o pedido de licença e que continuava a dar aulas à noite na então escola pública estadual. Como não me telefonou para avisar, supus que, de fato, não queria – seja qual fosse o motivo – minha presença em sua sala de aula.

Apesar da desistência da Professora P6 (2°F), continuei insistindo em assistir às aulas naquela escola estadual e consegui. Acompanhei as aulas nas classes do primeiro e terceiro anos do ensino médio, com a Professora P4 (1°B) e a Professora P3 (3°A), e essas aulas estão todas transcritas no diário de classe no apêndice desta tese.

Resumindo: acompanhei 90 horas de aulas ao todo. Em Grenoble, na França, estive presente no *lycée* Champollion, com Mme Blancard, e no *lycée* Marie Curie, com Mme Gardey. Em São Paulo, estive na rede particular de ensino, nas escolas A, em Campinas, e no Colégio B, em Indaiatuba, acompanhando as aulas dos Professores P1 e P2, respectivamente. E na rede pública de ensino de Campinas assisti às aulas das Professoras P3 e P4.

O sertão é uma espera enorme. De todo o material que recolhi e que disponibilizo para leitura, escolhi (a dedos!) alguns aspectos para análise, procurando esboçar um panorama do ensino de literatura no ensino médio na contemporaneidade, tendo sempre em vista os gêneros poéticos em travessia.

4.5 Análise do corpus selecionado.

4.5.1 Como as poesias (sobre)vivem entre os muros da escola: as análises formais e a busca pelas figuras de estilo.

Na França, acompanhei um módulo inteiro de trabalho com poesias que iam do simbolismo ao surrealismo nas classes de *sécondes générales* do *lycée* Champollion. O objetivo principal daquela sequência, esclareceu-me a professora Mme Blancard, era a leitura completa de *Les Fleurs du Mal*, de Charles Baudelaire. Os alunos teriam que ler a obra poética em casa e, em sala de aula, a professora retomaria a leitura de alguns poemas por ela selecionados. Após a leitura de cada poema, a professora selecionava algumas

questões de interpretação de texto propostas pelo livro didático⁷⁷ para que os alunos respondessem, fazendo depois a correção do exercício.

Um dos primeiros poemas trabalhados foi “Élévation”⁷⁸ (apêndice, p. 438). Logo após a leitura, Mme Blancard pergunta se alguém tem dúvidas acerca do vocabulário do poema; em seguida, fala do *spleen* [tédio] e do *ideal* [ideal], no poema “Le Spleen et l’Ideal”, e já lança uma série de perguntas abertas à classe, do tipo: “Qual é a forma do poema? “Quantas sílabas?” “Qual é a rima?”, “Campos lexicais”. Somente ao final é que se preocupa em explorar a polissemia do título do poema: “elevação psíquica”, “elevação espiritual/mental”, e sentido religiosos, remetendo à “elevação da hóstia”. A professora anota na lousa e pede que os alunos releiam o poema em busca desses sentidos.

Em outra classe, após a leitura do mesmo poema baudelaireano, a professora aponta para anáfora em “Par delà” [além de], nos versos 3 e 4; chama a atenção para o “imperativo” no verso 9: “Envole-toi” [Voa (tu)]; explica a ideia “metonímica” no verso 15: “Heureux celui qui peut d’une aile vigoureuse” [Feliz aquele que (pode) de asa vigorosa (lançar-se)] = metonímia de *oiseau* [pássaro] e *ange* [anjo], e então fala da “transcendência” proposta nesse verso. Pergunta à classe qual é a figura de estilo contida ali e anota a resposta do aluno na lousa: “aliteração” em “l” para mostrar a liberdade, a leveza do espírito. Explora a questão da “dualidade” para explicar a “antítese” e o “paradoxo”; solicita que seus alunos identifiquem no poema exemplos de *enjambements*, explica as figuras de linguagem e depois localiza-as nos versos com o auxílio dos alunos.

No primeiro caso, as perguntas propostas por Mme Blancard já indicam a preocupação em explorar os aspectos formais do poema. No segundo caso, a atenção é dada às figuras de linguagem. O tema do poema, a ideia de elevação como libertação, a transcendência espiritual, a fuga do mundo real para o mundo etéreo, o nirvana, todos esses aspectos que envolvem “Élévation” são interpretados e analisados sob a luz de uma explicação *a priori* formal do poema.

⁷⁷ PEGORARO-ALVADO, Fabienne *et al.* Empreintes littéraires Français. 2e. livre unique. Margnard, Paris, 2011.

⁷⁸ Minhas traduções atêm-se à finalidade explicativa da aula. Baudelaire, por exemplo, tem no Brasil grandes tradutores como Guilherme de Almeida, Jamir Almansur Haddad, Ivan Junqueira, Ana Cristina César, José Paulo Paes, Juremir Machado da Silva, Helena Amaral, Álvaro Faleiros, entre outros.

A crítica de Michèle Petit (2002) a esse tipo de ensino é bastante pertinente:

E privilegiou-se uma concepção instrumentalista, formalista, inteiramente ao lado da maestria do texto - inspirada na linguística estrutural e na semiótica, depois na nova-retórica (...). O 'texto' literário tornou-se uma máquina que funciona – supõe-se que o leitor adquire um saber-fazer técnico, as ferramentas capazes de fazê-lo funcionar - como uma 'forma de discurso' entre outras (...) [quanto mais] a escola se abria a categorias sociais afastadas da cultura letrada, mais se impunha um jargão e técnicas de extrema sofisticação, emprestadas da crítica textual, das teorias da enunciação, da retórica. Para dar um exemplo, podemos encontrar em classes do primeiro ano do ensino médio definições como as seguintes: metáfora, metonímia, sinédoque, perífrase, oximoro, hipérbole, epífora, gradação, litote, eufemismo, antonomásia, hipálage, preterição, expletivo, hipérbato, prosopopeia, paronomásia, (...) do gênero epanalepse, anadiplose, anacoluto e outros zeugmas. E como diz François Bon, de quem roubei esse exemplo, é possível evidentemente questionar se é com esse tipo de conhecimento que se lê ou se escreve. (PETIT, 2002, p. 127-128)⁷⁹

O conhecimento de todos esses recursos estilísticos não ensina, de fato, nem a ler nem a escrever, e muito menos – eu acrescentaria – acorda no aluno o sujeito leitor de poesias. Desse modo, conclui Annie Rouxel (2004, p. 149): “o ensino médio transformou a leitura em uma prática formal, dissecante, mesmo que se pretenda desenvolver a sensibilidade dos alunos”⁸⁰. É esse tipo de leitura de decodificação que a escola brasileira ensina, criticam Fontes (1999) e Gebara (2002); uma leitura sempre amarrada a questões que exploram identificações e classificações, como, por exemplo, de figuras ou funções de linguagem.

⁷⁹ « Et l'on a privilégié une conception instrumentale, formaliste, entièrement du côté de la maîtrise du texte – inspiré de la linguistique structurale et de la sémiotique, puis d'une neo-rhétorique (...). Le 'texte' littéraire est devenu une machine qui fonctionne – le lecteur étant supposé acquérir le savoir-faire technique, les outils à même de le faire fonctionner – puis une 'forme de discours' parmi d'autres (...) l'école s'ouvrait à des catégories sociales éloignées de la culture lettrée, plus s'y imposaient un jargon et des techniques d'une extrême sophistication, empuntés à la critique textuelle, aux théories de l'énonciation, à la rhétorique. Pour prendre un exemple, on peut être contrôlé en classe de seconde sur les définitions suivantes: métaphore, métonymie, synecdoque, périphrase, oxymora, hyperbole, épiphore, gradation, litote, euphémisme, antonomase, hypallage, préterition, explétion, hyperbate, prosopopée, paronomase, (...) du genre épanalepse, anadiplose, anacoluthie et autres zeugmes. Et comme le dit François Bon à qui j'ai volé cet exemple, on peut évidemment se demander si c'est avec cela qu'on lit ou qu'on écrit ». (tradução nossa).

⁸⁰ « (...) le lycée a transformé la lecture en une pratique formelle, desséchante, lors même qu'il entend développer la sensibilité des élèves ». (tradução nossa).

De fato, aqui, o ensino dos gêneros poéticos se faz de modo semelhante, não apenas o material didático supervaloriza as figuras escondidas nos discursos, como a própria estratégia de aula do professor é moldada dessa forma, conforme observei nas aulas a que assisti também no Brasil, por exemplo, no Colégio B. O Prof. P2 propôs em uma aula fazer juntamente com seus alunos alguns exercícios da apostila e é notável a prioridade dada pelo material didático ao aspecto formal das poesias. Temos um exemplo disso na aula de leitura e interpretação do texto (fragmentado) “Antífona”, do poeta Cruz e Souza (apêndice, p.691), em uma classe de segundo ano (2ºB). A primeira questão a apostila é: “O poema apresenta regularidade métrica? Qual a distribuição de rimas?”; a segunda: “Localize no poema termos do vocabulário litúrgico, religioso. Que atmosfera geral esses termos conferem ao poema?”. A terceira pergunta é sobre *função da linguagem*, seguida de interrogações como: “se o poema é *metalinguístico*, quais são as *imagens visuais* do poema, dê exemplos de *imagens olfativas* e *sonoras*, fale sobre o emprego das *reticências*”.

Em todo o módulo de exercícios daquela aula não havia uma só questão que remetesse ao conteúdo do poema simbolista. As imagens visuais, olfativas e sonoras são claramente alusões à presença das sinestésias, ou seja, os exercícios têm como finalidade, via de regra, a análise e o reconhecimento formal de aspectos do poema. O professor, obrigado a seguir a apostila, não tem como escapar dessa armadilha estruturalista. P2 parece não se incomodar com isso, ao contrário, sempre lê o poema em voz alta (falaremos disso mais adiante) e diz que é importante “sentir o poema” na leitura, entretanto, a primeira pergunta que lança à classe ao terminar de ler é se o texto é um soneto ou não. Em uma aula, chegou a confessar que gosta de olhar primeiro para a forma do poema – e ensina isso aos alunos – para depois trabalhar seus outros aspectos que, pelo visto, ficam em segundo plano.

O Prof. P1, da Escola A, também valoriza o aspecto formal em suas leituras poéticas, mas, como dito na “nota de travessia” do capítulo anterior, ele não se prendia ao material didático da escola particular onde lecionava. Lia textos poéticos (efetivamente, já que completos e não excertos) no site *Jornal de Poesias* e dali deslanchava para “outras” (não mais em segundo plano) análises intertextuais com o cinema, teatro, artes, música etc.

Na mesma nota, falei também das aulas da Prof^a. P4, na Escola Estadual C, que consistiam – literalmente – em fazer os alunos copiarem o livro didático.

Uma das aulas vai além da cópia, e a professora decide falar de rima e métrica e ensinar seus alunos a fazer escansão. Nessa aula, eles copiam a matéria referente à divisão silábica de poesias do livro didático em seus cadernos, no outro dia – teoricamente – a professora explicaria. Não ocorreu conforme o programado. Primeiro, antes de a aula começar, a Prof^a. P4 me chamou de lado para pedir esclarecimentos sobre o exercício da apostila que pedia para escandir a primeira estrofe do soneto camoniano, o famoso “Amor é fogo que arde sem se ver”, pois, segundo me confessou, não sabia muito bem as regras para dividir os versos, achava algo muito subjetivo. Concordei, e sentei-me ao lado dela para que fizéssemos juntas o exercício.

Durante a aula, enquanto os alunos reinam brincando, gritando, cantando em voz alta, a Prof^a. P4 dá vistos nos cadernos, averiguando quem tinha copiado e feito os exercícios do livro didático que ela havia indicado. De repente, volta à lousa e começa a fazer a divisão de sílabas na estrofe do soneto de Camões. Explica que só se conta até a última sílaba tônica e conclui que são dez. Pergunta para os alunos como se classifica o poema com esse número de sílabas e ouve respostas variadas: “deção”, “estrofe”, “amoroso”, “horroroso”, “classe 10” etc. No dia seguinte, a mesma algazarra, até que poucos minutos antes de o sinal tocar, P4 pede que o aluno L., considerado o melhor aluno daquela classe, vá à lousa e apresente a escansão que tinha feito. Os demais deveriam copiar.

Não considero de todo descartável ou um equívoco ensinar poesias atentando para o aspecto formal do texto poético. Não, de modo algum! Concordo com Octavio Paz (2009, p. 11), quando afirma que rima e métrica dão ritmo ao poema e que esse é “o elemento mais antigo e permanente da linguagem (...) o ritmo se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se manifesta plenamente. Sem ritmo, não há poema (...) o ritmo é condição do poema”. Ainda em consonância com Paz (2009), quando cita Valéry, entendemos que a prosa é uma marcha e a poesia é uma dança, cujo ritmo vai e vem, cai e se levanta, como a maré. O ritmo é o núcleo do poema e metro e ritmo não são a mesma coisa, adverte-nos o autor. O ritmo é o pai da métrica, inseparável do verso, mesmo

que o verso seja livre, ele tem unidade rítmica. O ritmo não é só medida e quantidade silábica, acentos e pausas; é imagem e sentido. O metro nasce do ritmo e a ele retorna. De acordo com a explicação do autor,

[r]itmo, imagem e significado se apresentam simultaneamente em uma unidade indivisível e compacta: a frase poética, o verso. O metro, ao invés disso, é medida abstrata e independente da imagem. A única exigência do metro é que cada verso tenha as sílabas e os acentos requeridos. Tudo se pode dizer em hendecassílabos (...) Em si mesmo, o metro é medida vazia de sentido. O ritmo, pelo contrário, jamais se apresenta sozinho; não é medida, mas conteúdo qualitativo e concreto. Todo ritmo verbal contém já em si mesmo a imagem e constitui, real ou potencialmente, uma frase poética completa. (PAZ, 2009, p. 13)

Essa concepção poética de poesia como dança ou música – daí a compreensão da métrica somente em relação ao ritmo – faz todo sentido, e seria muito mais interessante ensinar sob essa perspectiva, como fez P1 ao convidar seus alunos a ouvir, em sala de aula, *Tocata e fuga em ré menor*, de J. S. Bach, e *Pequena serenata noturna*, de W. A. Mozart, a fim de marcar a diferença de estilos poéticos entre Barroco e Neoclassicismo. Alguns alunos se assustam aos primeiros acordes da *Tocata*, mas o espanto não os leva a classificar o estilo de “horroroso”.

Buscar no poema de Cruz e Souza os efeitos sinestésicos é interessante, desde que não seja simplesmente para decodificar o poema e classificá-lo como simbolista. Igualmente interessante, a meu ver, é contrastar efeitos visuais, como os de perspectiva e profundidade, respectivamente, em *As meninas*, de Diego Velásquez (apêndice, p. 586), ou em *A incredulidade de São Tomé*, de Caravaggio (apêndice, p. 558), como propôs o Prof. P1 em suas aulas sobre o Barroco.

O que se nota, de modo geral, é que em ambos os contextos escolares, cá e lá, o prazer das leituras poéticas, o gosto pelas poesias, bem como o ensino/aprendizagem de uma leitura “para se descobrir ou se construir, para elaborar sua interioridade, sua subjetividade”⁸¹ (PETIT, 2002, p.7) parecem não conseguir adentrar, pular, derrubar os

⁸¹ « pour se découvrir ou se construire, pour élaborer son intériorité, sa subjectivité » (tradução nossa)

muros da escola – como propôs Roger Waters, do Pink Floyd, no inesquecível álbum *The Wall*.

O sujeito-aluno-leitor procura, então, escapar dessa “prisão” formal – e por extensão, institucional, com seus sinais que não param de tocar – desviando o foco da aula para aquilo que lhe é de interesse subjetivo. Recorto e destaco alguns desses momentos que experimentei em salas de aula, quando os alunos: **i)** demonstram curiosidade sobre a vida dos poetas (Charles Baudelaire, em Grenoble, na França; Fernando Pessoa, em Campinas-SP, Brasil); **ii)** protestam por meio da leitura em voz alta de um *rap*; **iii)** aproveitam-se da escrita poética para se posicionarem ideologicamente e/ou para usarem palavras vulgares; **iv)** tecem interpretações pessoais (e criativas!) a um poema de Arthur Rimbaud e, por fim, **v)** demonstram emoção no ato de ler poesias ao projetá-las em sua vida privada.

4.5.2 O interesse dos alunos pela pessoa do autor.

De volta ao contexto do *lycée* Champollion, o título atribuído por Mme Blancard àquela sequência de poesias baudelafricanas é: “Le Symbolisme dans la poésie de Baudelaire” [O simbolismo na poesia de Baudelaire] – “Le Spleen et l’Idéal”. A professora anuncia o poeta, mas antes fala do movimento literário em que ele está inscrito, enfatiza as características do Simbolismo, topicalizando na lousa: “o contexto”, “os princípios”, “as formas e gêneros”, “os temas dominantes”, “os autores e as obras”. E elenca os “poetas malditos”: “Baudelaire: *Les Fleurs du Mal* (1857); Rimbaud: *Illumination* (1886); Verlaine: *Poèmes Saturniens* (1866)”. O passo seguinte consiste em falar da “Biografia de Baudelaire (1821 – 1867)”, o que muito interessa aos alunos.

A classe anota o que a professora escreve na lousa, ao mesmo tempo em que participa com perguntas de interesse pessoal em Baudelaire. Querem saber detalhes. Por exemplo, por que o poeta havia brigado com seu padrasto; se fora rico a vida inteira, vivendo apenas da herança do pai; se havia se casado, já que era um boêmio; que drogas usava, se o absinto era uma bebida cujo teor alucinógeno vinha também de uma flor, como o ópio; enfim, a curiosidade pela vida mundana e pelas drogas tomou conta daquela sala de aula.

O fato de saber que Baudelaire foi um poeta que ultrajou a moral pública e por isso foi censurado, tendo suas *pièces condamnées* [poemas condenados], também interessa aos alunos, que querem saber se ele havia sido preso; se tinha tido envolvimento homossexual, já que tratou de lesbianismo em seus poemas; se andava com prostitutas e o que a mulher dele fazia ao saber disso etc. A curiosidade os dispersava de qualquer interesse pela poética baudelairiana, mas os despertava para a vida pessoal do poeta.

No Brasil, presenciei algo semelhante em classes de segundos e terceiros anos do ensino médio da Escola A. Primeiro, o Prof. P1 anuncia que vai falar do poeta mais importante da língua portuguesa no século XX, aquele que disputa a fama com Camões (século XVI); em seguida, brinca ao dizer que “o cara é foda”⁸², e revela tratar-se do poeta Fernando Pessoa. Os alunos ouvem atentos, curiosos. P1 continua a aula, destacando pontos da vida pessoal do poeta português: diz que ele tinha poucos amigos, só publicou um único livro em vida (*Mensagem*, 1934) – os demais poemas foram achados guardados em baús e ainda hoje despertam interesse pela genialidade e brilhantismo da heteronímia criada pelo poeta.

Antes, contudo, de explicar os heterônimos, o professor já é surpreendido pelas perguntas dos seus alunos que querem saber se Pessoa havia se casado, se era *gay*, se escreveu só poesia, do que ele havia morrido etc. Ao responder que o poeta morreu de cirrose hepática, P1 dá abertura para comentários jocosos, do tipo: “Mais um poeta bêbado!”. Para os alunos, poesia e boemia rimam e andam juntas!

O professor começa então a explicar detalhadamente os heterônimos criados por Pessoa e escreve na lousa: “A principal criação de Fernando Pessoa são os heterônimos (nomes diferentes), personalidades poéticas independentes, com biografia, poemas e estilo próprios nas quais o poeta se fragmenta”. Explica a diferença entre pseudônimo e heterônimo e elenca os três principais heterônimos do poeta português: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos.

Enquanto escreve na lousa as características de cada criação pessoana, é interrompido pelos comentários dos alunos, sempre muito interessados na vida de cada

⁸² Diferente dos colégios particulares mais tradicionais e até religiosos, os colégios-cursinhos não censuram esse tipo de linguagem.

heterônimo e na vida do poeta. Os alunos, curiosos e envolvidos com a aula, reagem: “Esse Fernando Pessoa era louco?”, “Ele era um *fake*?”, “Ele era bipolar?”, “É crime inventar pessoas que não existem, é falsidade ideológica!”, “Ninguém quis prendê-lo?”, “Ele fumava um, tenho certeza!”, “Ele era louco mesmo?”, “Esse tiozinho aí se drogava...”, “Eu acho que o próprio Fernando Pessoa era um heterônimo também!”, “Ele era um esquizofrênico, isso sim!”, “Nossa, gente, ele era malucão!”.

As reações dos alunos ao longo de toda a aula demonstravam uma indignação de ordem subjetiva. O professor buscava associações com os filmes “Matrix”⁸³ e “Mente Brilhante”⁸⁴, justificava dizendo que nós também somos múltiplos, que nos desdobramos em várias versões, somos também diversos personagens, às vezes um real e outro virtual, como nos *MSNs*, nos *facebooks*, nos *blogs* etc. Nada acalmava a euforia dos alunos, impressionados com a heteronímia pessoana. Deixavam transparecer pouco interesse pelas poesias lidas e apresentadas pelo professor, a saber: “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa-ele mesmo (apêndice, p. 523); “Se quiserem que eu tenha um misticismo”, de Alberto Caeiro (apêndice, p. 559); “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio”, de Ricardo Reis (apêndice, p. 577); “Lisbon Revisited”, de Álvaro de Campos (apêndice, p.572)⁸⁵; afinal, os alunos só queriam saber da vida de cada poeta criado pelo poeta maior.

O interesse pelo autor-Baudelaire, assim como o interesse pelo autor-heterônimos-Pessoa, uma curiosidade muito mais biográfica que poética, é reflexo de uma escolha, de uma preferência. Antes mesmo de os alunos se apropriarem dos textos poéticos, apropriam-se da vida de seus autores e, nesse sentido, pode-se dizer que realizam uma leitura subjetiva. Os professores, por sua vez, tentam minimizar os aspectos biográficos dos autores e valorizar os textos poéticos em sala de aula, mas não conseguem avançar no seu intento porque são, o tempo todo, interrompidos pelas perguntas e comentários de seus alunos, os quais, propositalmente, desviam a aula de seu foco para direcioná-la à vida privada dos poetas.

⁸³ *Matrix* é uma produção cinematográfica de 1999, dos gêneros ação e ficção científica, dirigido pelos irmãos Wachowski.

⁸⁴ *Mente Brilhante* (em inglês, *Beautiful Mind*) é um filme de 2001, do gênero drama biográfico, sobre a vida do matemático John Forbes Nash, dirigido por Ron Howard.

⁸⁵ PESSOA, Fernando. *Obra Poética – em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1994.

Entre a insistência no formal e a obediência ao gosto do aluno, o coração do professor balança. Como muito precisamente destaca Siscar em *Poesia e Crise*, a popularização da experiência poética não deveria resvalar para “uma concessão estratégica aos interesses da maioria”, de forma a transformar o leitor em consumidor (2010, p. 37). Se, por um lado, insistir na leitura de poesia – em tempos de acesso à Internet e de culto aos avatares das redes sociais – é tentar elitizar esse ensino, por outro lado, ensinar de acordo com a lógica do consumo é, como observa ainda Siscar, cair no cinismo e na irresponsabilidade com relação às políticas culturais.

4.5.3 Os fantasmas do *bac*, do vestibular e do ENEM.

Quando o movimento é inverso, é o professor quem se frustra. Foi o que ocorreu quando Mme Blancard finalizou a biografia de Baudelaire e começou a trabalhar com as leituras das poesias de *Les Fleurs du Mal*, dedicando algumas aulas à leitura de “Élévation”, “LXII Spleen”, “Parfum Exotique”, “Les Bijoux” et “Femmes Damnées” (apêndices, p. 438-442, respectivamente). Estes últimos foram lidos pela própria professora, em voz alta, já que se tratava de textos longos; habitualmente, são os alunos que leem o texto poético na classe, conforme presenciei nos dois *lycées* franceses.

Mme Blancard chama a atenção para a cena de lesbianismo e de incesto em “Femmes Damnées” (apêndice, p. 442), entretanto, para minha surpresa e da professora, a “temática picante” não atrai o interesse dos alunos do *séconde générale*. Dessa vez eles estão preocupados em “aprender logo” a fazer o *commentaire composé* – objetivo final das leituras de Baudelaire – já que este, sim, é o texto a ser cobrado no *devoir surveillé* (abreviado de DS) da semana seguinte. A preocupação com a prova é maior do que qualquer fascínio pelo erotismo baudelaireano. A professora esperava o envolvimento afetivo dos alunos-adolescentes com aquela leitura erótica, mas se frustra ao perceber que, tão acostumados eles estão com o sistema institucional, que prioriza o aspecto formal, que se privam do prazer do texto e da leitura mais subjetiva, atribuindo maior relevância à avaliação.

Posso dizer que a leitura de Baudelaire e de *Les Fleurs du Mal* no *lycée* Champollion foi quase sempre direcionada e, nesse sentido, reduzida ao ensino/aprendizagem de um tipo de texto específico: *le commentaire composé*, um tipo de redação literária que não é ensinada nas escolas no Brasil, mas que tem merecido destaque em território francês. Mme Blancard dedica muitas aulas para explicar a estrutura desse texto, faz esquemas na lousa, traz exemplos prontos para que os alunos tenham um referencial, destaca até mesmo os elementos de coesão/coerência (“*Dans son poème*”, “*De plus*”, “*Enfin*”) [Em seu poema, Além disso, Enfim] que, segundo ela, devem ser utilizados nas aberturas dos parágrafos. Para elaborar o *commentaire composé*, o aluno realiza uma leitura poética e, em seguida, é convidado a escrever um texto de análise do poema ressaltando as características estilísticas do autor, da obra e da época à qual a escola literária se vincula.

A preocupação dos alunos com o DS da semana seguinte se amplia para uma preocupação maior com o *bac*, visto que o *commentaire composé* é a produção textual exigida no exame nacional francês. Em contraste, no Brasil, não há a exigência desse tipo de texto, mas há uma preocupação especial dos colégios, principalmente aqueles que praticam o chamado ensino propedêutico – como é o caso das escolas particulares nas quais estive pesquisando – com a produção de texto exigida nos vestibulares de renome e no ENEM. O vestibular ainda é o fantasma maior nos discursos dos professores em sala de aula, conforme presenciei nas aulas de P1, quando ele anuncia, por exemplo, as obras literárias que serão lidas ao longo do ano e por quê. Entretanto, o ENEM vem ganhando espaço e já aparece como preocupação nas apostilas didáticas do Colégio B e, consequentemente, nas aulas de P2.

Na escola pública, por sua vez, ouvi apenas a Prof^a. P3 falar do ENEM ao me explicar que existe um material apostilado que o governo do estado de São Paulo envia a cada bimestre para as escolas públicas e que traz exercícios de intertextualidade muito próximos daqueles cobrados no nosso exame nacional. A professora elogiou as apostilas e me disse que, quando dá tempo, trabalha com esse material em sala de aula. A Prof^a. P4 assinalou que não adiantava usar esse material em classe por que as respostas dos

exercícios ficavam disponíveis em um site da Secretaria da Educação e os alunos acessavam o *link* (que ela mesma indicou) e só copiavam as respostas.

Voltando ao país da *Belle Époque* e sem adiantar o final deste capítulo, vale registrar aqui também a avaliação de Mme Gardey, no *lycée* Marie Curie, após uma sequência de aulas de leitura poética de Philippe Jaccottet com as turmas do *terminale littéraire*. Os alunos leram a obra completa *À la lumière d'hiver* (1977) do poeta, e as poesias foram trabalhadas detalhadamente pela professora por meio de diversas dinâmicas em sala de aula. No entanto, ao final da sequência didática (SD), a avaliação proposta por Mme Gardey tem por finalidade o preparo para o exame francês, e até o tempo determinado para responder à questão (1 hora) é estipulado pelo modelo do *bac*.

Philippe Jaccottet écrit : « Je ne parle pas de moi, seulement de ce que je devine et qui est commun à tous. » Cette affirmation vous semble-t-elle justifiée par votre lecture de l'oeuvre au programme ? Les élèves doivent répondre à ce sujet en 1h, comme au bac⁸⁶.

Nesse sentido, resta-me concluir que Mme Blancard direciona a leitura de Baudelaire para a redação do *commentaire composé*, bem como Mme Gardey lê poemas de Jaccottet com seus alunos pensando na avaliação à maneira do *bac*. Se no capítulo anterior discutimos o fato de as avaliações determinarem os currículos e programas a serem seguidos no ensino médio no Brasil, vimos que na França o movimento também é “de cima para baixo” e, assim como em território nacional, ditam as dinâmicas dos professores em sala de aula.

4.5.4 A leitura em voz alta e o *rap* de R.

Nos *lycées* franceses, observei que os professores solicitam sempre que os alunos leiam em voz alta as poesias. Curiosa, soube depois que se trata de um treinamento

⁸⁶ Tradução nossa: “Philippe Jaccottet escreve: 'Eu não falo de mim, somente daquilo que eu suponho ser e que é comum a todos'. Essa afirmação parece a você justificada pela sua leitura da obra no programa? Os alunos devem responder a essa questão em 1 hora, como no *bac*”.

para a *lecture expressive* cobrada no exame do *bac blanc oral* – avaliação realizada apenas ao final do *première*. Jean Georges (1999, p. 107) demonstra sua indignação com tal exigência

No ensino médio, então, a leitura em voz alta intervém obrigatoriamente, pois que ao término do segundo ano do ensino médio acontecem as provas de francês do Baccalauréat e essas provas comportam uma oralidade, quer dizer, solicitam uma explicação (ou um comentário!) do texto. E o candidato deve explicar (?) um texto cuja leitura preliminar em voz alta é mais ou menos imposta. (GEORGES, 1999, p. 107)⁸⁷

O ritual da *lecture expressive* demanda que os alunos se levanten para ler o poema selecionado em voz alta, atentando para sua postura corporal, dicção ou impositação de voz, ritmo dos versos. Em seguida, conforme exigência do *bac*, o aluno deve explicar o que entendeu do poema. A explicação do texto lido em voz alta é um ritual no ensino literário na França, porém, esse exercício, continua Georges (1999, p.110), “não serve para nada, uma vez que professores e alunos se privam do prazer do texto ao tentar explicá-lo a todo custo”⁸⁸. E justifica dizendo que: “a leitura em voz alta é o mais raro prazer que existe. E que todos os professores deveriam aprender a experimentá-la. Pois esse prazer não é dado. Ele se obtém” (p. 135)⁸⁹.

Trata-se da leitura oralizada do texto poético, exercício que, de certa maneira, contextualiza J-F Massol (2009), dá continuidade à recitação praticada nas escolas francesas ao longo do século XIX, quando recitar poesias era o objetivo primeiro das aulas de língua francesa, antes do vocabulário, da conjugação e da gramática, segundo as Instruções Oficiais de 1923, que completam as de 1887. O autor explica que esse tipo de exercício oral vai perdendo importância à medida que as poesias modernas passam a ocupar

⁸⁷ « Au lycée donc, la lecture à haute voix intervient obligatoirement puisqu’au terme de la première, se situent les épreuves de français du Baccalauréat et que ces épreuves comportent un oral, c’est-à-dire une explication (ou un commentaire!) de texte. Et le candidat doit expliquer (?) un texte dont la lecture préalable à voix haute est plus ou moins imposée » (tradução nossa).

⁸⁸ « Cet exercice ne sert à rien lorsque professeurs et élèves se privent du ‘plaisir du texte’ à trop vouloir l’expliquer » (tradução nossa).

⁸⁹ « la lecture à haute voix est des plus rares plaisirs qui soient. Et que tous les enseignants devraient apprendre à y goûter. Car ce plaisir n’est pas donné. Il s’obtient » (tradução nossa).

o lugar outrora privilegiado das clássicas e românticas, devidamente metrificadas e rimadas ao molde tradicional.

No Brasil, nas escolas do interior de São Paulo em que estive presente observando aulas, não se estimula a leitura de poesias em voz alta pelos alunos do ensino médio, muito provavelmente porque os exames nacionais (vestibulares e ENEM) não dispõem de uma prova oral. O ritual brasileiro é diferente. É o professor quem faz a leitura, “teatralizando-a” muitas vezes, como gosta de fazer o Prof. P2, ou declamando os versos decorados, como faz em alguns momentos o Prof. P1, conforme constatei nas salas de aula. A leitura feita pelos docentes é uma estratégia para tentar facilitar a compreensão dos alunos. Ao ler em voz alta, P2 e P1 dão ritmo ao poema, gesticulam, leem com o corpo, através do corpo, por meio do corpo, *in-corpo-rando* as poesias com *as técnicas de corpo*, diria Mauss (2006). Nas palavras de M-C. e S. Martin:

Procura-se, 'ao final' das dicções, uma justeza, não no sentido em que uma dicção subsumiria todas as outras, mas porque em um momento dado, em uma leitura dada, o poema proferido terá criado uma relação entre seus diferentes protagonistas, entre todos os componentes de sua dicção para deixar agir plenamente sua significância. Trata-se de (...) dizer com seu corpo, do corpo que diz transformando o poema nesse movimento de incorporação. É preciso buscar esse lugar da voz, pois mudar de dicção pode ser mudar o poema. (1997, p. 197)⁹⁰

Os alunos demonstram apreciar aquela *performance*, para usar o termo de Paul Zumthor (2007), e ficam impressionados com a memória do Prof. P1, que declama versos de Fernando Pessoa e de Camões de cor, e pedem para que o Prof. P2 leia o poema em voz alta, pois sabem que o professor gosta da encenação e que é também um poeta, uma vez que compartilha seus poemas no *facebook*.

⁹⁰ « On recherche, ‘au bout’ des diction, une justesse, non au sens où une diction viendrait subsumer toutes les autres, mais parce qu’à un moment donné, dans une lecture donnée, le poème dit aurait créé un rapport entre ses différents protagonistes, entre toutes les composantes de sa diction pour laisser agir à plein la signifiante. Il s’agit de (...) dire avec son corps, le corps disant devenant le poème dans ce mouvement d’incorporation. Il faut chercher ce lieu de la voix car changer de diction peut être changer de poème. » (tradução nossa)

A leitura de poesias em voz alta, seja pelo aluno ou pelo professor, é uma urgência atual, como bem pontua Zumthor (2007), uma espécie de retorno forçado ou revanche da voz humana contra a tecnologia dos *media*; uma necessidade de desestabilizar o curso hegemônico da escrita nas sociedades ocidentais – defende o autor. E clama por uma poesia vocal, uma leitura poética em voz alta, recitação que requer a presença constante do corpo, músculos, vísceras e sangue, lugar central e único modo vivo de comunicação poética – a *performance*. Para o autor, a *performance* oral é também gestual, ritualística por excelência, exige a participação do corpo e pode se dar em “teatralidade” ou “espetacularidade”, dependendo de sua percepção espacial. É daí que emana o prazer do texto, gozo da liberdade para quem lê com o corpo e para quem ouve com a alma. E não, convenhamos, para quem somente se prepara para um exame do *bac*.

Essa nostalgia da voz em Zumthor (2007) surge, justifica-se, quando o autor se propõe a estudar o funcionamento da voz poética. Suas pesquisas o conduziram para as cantigas medievais, para os cançonetistas ou recitantes na Europa e na América, para os repentistas brasileiros e outros praticantes da voz no Japão. Em defesa da oralidade, o autor ressalta que ela permite a recepção coletiva, como os cantos revolucionários que movimentaram multidões. Os efeitos retóricos, rítmicos, musicais (e de dança, para fazer ecoar as imagens de Paz, 2009) contribuem para esse efeito unânime.

Isso talvez explique a leitura do *rap* do aluno R. em uma classe do terceiro ano do ensino médio da escola estadual em que estive pesquisando, na turma (3ºA) da Profª. P3, durante os seminários orais, em grupo, sobre os movimentos de vanguardas. De modo geral, os alunos prepararam apresentações em *power-point* – muitas delas com textos copiados da internet, informações da *Wikipédia* (algumas incorretas) – sobre Futurismo, Expressionismo, Dadaísmo, Cubismo, Surrealismo. Ficaram nervosos para falar, consultaram suas anotações manuscritas, enfim, era possível perceber que se tratava de um exercício oral difícil para alunos que sempre são convocados a permanecer em silêncio em sala de aula.

Durante a apresentação dos seminários, manifesta-se de repente, “a voz da experiência e da sabedoria, que grita para os navegadores em alto-mar”⁹¹. Não era o Velho do Restelo d'*Os Lusíadas*. Era o aluno R. que havia sacado um papel e declamado um *rap* de sua autoria – *O Grito*⁹² de protesto em forma de *rap* expressionista. O trabalho do grupo de R. era sobre Expressionismo, então o aluno compôs, por analogia, um *rap* intitulado “Expressão” (apêndice, p. 854), o qual passava a ler em voz alta, poeticamente, em *performance* própria – um *rap* de protesto à falta de liberdade de expressão. Mantive o texto do aluno original no apêndice, bem como um outro *rap* chamado “Mundo cego” (apêndice, p. 833-834), composto por ele em outra ocasião a pedido da professora. R. ficou muito feliz quando lhe pedi as cópias de seus *raps* para o meu trabalho. Sentiu-se, de alguma forma, ouvido. Houve espaço para “as vozes do Sul” se manifestarem, para lembrar a LA INdisciplinar de Moita Lopes (2006). R. teve ali o seu momento de epifania ou de alumbramento, para usar o termo de Manuel Bandeira. Para Zumthor (2007), dentre as sete definições de voz que elenca, esta nos interessa agora:

A voz é uma forma arquetipal, ligada para nós ao sentimento de sociabilidade. Ouvindo uma voz ou emitindo a nossa, sentimos, declaramos que não estamos sozinhos no mundo. A voz poética nos declara isto de maneira explícita, nos diz que, aconteça o que acontecer, não estamos sozinhos. Plano de fundo preenchido de sentidos potenciais (...) Voz implica ouvido (...) (ZUMTHOR, 2007, p. 86)

Marcuschi (1997) lembra bem que a escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos a.C., ou seja, há cerca de 5.000 anos. Antes disso, éramos somente orais. O berço da literatura e de toda a poesia é oral. Quando crianças somos essencialmente orais até que a escola nos separa da oralidade e nos apresenta a escrita, que assume *status* e, então, apropriar-se dela passa a ser um fenômeno “ideologizável”, afirma Marcuschi (1997, p. 125).

⁹¹ No texto original de Camões, esses versos são da estrofe 94, do Canto IV d'*Os Lusíadas*: “Mas um velho, de aspecto venerando / Que ficava nas praias, entre a gente, / Postos em nós os olhos, meneando / Três vezes a cabeça, descontente, / A voz pesada um pouco alevantando, / Que nós no mar ouvimos claramente, / C'um saber só de experiências feito, / Tais palavras tirou do experto peito: (...)” (CAMÕES, 1995, p. 77).

⁹² Uma alusão à obra expressionista *O Grito* (1893), de Edvard Munch (1863-1944).

Contudo, parece-me que a oralidade voltou à moda. Os linguistas genebrinos sugerem o seu ensino em contexto público, e essa preocupação consta em nossos PCNs. A escola, que historicamente nos afastou da oralidade, ao menos na França, persiste com ela, mesmo que obrigando seus alunos do *lycée à lecture expressive* e ao exame do *bac blanc oral*. No Brasil, os alunos curtem não só o fato de os professores recitarem poesias, como também ousam rascunhar e ler seus versos, e pedem a seus mestres que leiam e comentem, em segredo, longe da sala de aula, conforme me relataram os próprios docentes em particular. Em comum acordo com Zumthor (2007), é hora de dar a vez e a voz poética aos alunos do ensino médio. Tal qual o aluno R. ao declamar o seu *rap* na escola pública brasileira e o aluno J., do *lycée Marie Curie*, que recitou Victor Hugo na aula inaugural de Mme Gardey (apêndice, p.247)

4.5.5 O lugar “marginal” da escrita poética na sala de aula.

E por falar em aluno-escritor de poesias, acompanhei apenas uma atividade envolvendo escrita poética em sala de aula, e foi em território francês. Mme Blancard, do *lycée Champollion*, inova ao solicitar um trabalho de criação de poemas surrealistas. Antes, contudo, explica o movimento do Surrealismo, contextualizando-o, destacando autores e obras, enquanto notamos o interesse dos alunos em tudo que diz respeito aos “sonhos” e/ou “pesadelos”. A atenção se desvia o tempo todo para as questões subjetivas que trazem à tona: um se lembra da sensação de *déjà vu*, outro quer saber quem da classe é sonâmbulo; outra relata um episódio em que sonhou ter perdido a chave de casa e quando acordou verificou que a tinha perdido mesmo; outro conta que às vezes acorda assustado depois de algo que sonhou etc.

Assim, cada aluno participa relatando, a seu modo, algo relacionado a essa temática tão explorada pelos surrealistas: o sonho e o pesadelo. A professora, por sua vez, deixa-se interromper para ouvir cada história, e também brinca: sugere que os alunos ensaiem descrever seu sonho em forma de texto, aproximando-se assim da técnica surrealista, mas adverte que se for pesadelo não o façam antes do meio-dia, pois diz a lenda

que o pesadelo pode acontecer, isto é, pode se tornar realidade. A classe se deixa envolver pelos mistérios do inconsciente!

As leituras poéticas foram então selecionadas do livro didático, seguidas dos exercícios propostos e, por fim, da atividade de fundo lúdico. Mme Blancard encomendou aos seus alunos que trouxessem para a aula tesoura, cola e muitos jornais e revistas. A proposta foi que fizessem, eles mesmos, divididos em grupos, poesias surrealistas com recorte e colagem de “versos”. Os alunos adoraram o *événement poétique*! – termo empregado por Nathalie Rannou (2010). Observei o trabalho de cada grupo – até fotografei o resultado final! (apêndice, p. 448 - 450)⁹³ – e pude perceber como a compreensão do “ser ou não ser” poesias variava em cada um.

Para algumas “meninas” os versos deveriam ter algo de sentimental ou estar dentro daquilo considerado “politicamente correto”, e foi entre essas balizas que construíram poesias como: “Le meilleur coeur dit la verité” [O melhor coração diz a verdade]; “Comment sauver beaucoup de tendresse aux couleurs marines” [Como conservar muita ternura das cores marinhas]; “La petite miraculée dit... *protéger* l’air du temps” [A pequena miraculada diz... *proteger* o ar do tempo]; “Rois d’un soir encore un effort! *Faites coucou à la police*” [Reis de uma tarde, ainda um esforço! *Digam alô para a polícia!*] etc.

Entre alguns “meninos”, ao contrário, a sensação era a de poder criar versos engraçados, “politicamente incorretos”, e foram por isso censurados pela professora, que não permitiu a exposição de poesias que tivessem palavrão (foi o caso de um “merde” interditado), com ambiguidade sexual ou de cunho racista, como “Les islamismes vote le nazisme au Maroc” [Os islamitas aprovam o nazismo em Marrocos]; “La bonne Marine Le Pen (enfonce) Kadhafi avec énergie” [A bondosa Marine Le Pen (enterra) Kadhafi energicamente]; “DSK silencieux (défonce) grièvement Morin au Sofitel avec plaisir” [Dominique Strauss-Kahn silenciosa (arromba) gravemente Morin no Sofitel com prazer]. Os verbos entre parênteses foram arrancados da cartolina, isto é, foram literalmente censurados pelos motivos já descritos, o que nos faz pensar na “boa e velha escola” que

⁹³ Na França, tive autorização, devidamente documentada, dos alunos para as fotos,.

confunde educar e censurar; aquela instituição “castradora de prazeres”, na linguagem de Barthes (2006) e de Zumthor (2007).

Críticas ao sistema de ensino à parte, é interessante notar a diferença de gosto de acordo com o gênero do leitor. A relação dos “meninos” e das “meninas” com a leitura – e, por extensão, acrescento, com o poético – se dá de maneira diferente, sobretudo entre os adolescentes. Massol (1999) já havia constatado essa diferença de “goût” et de “degoût” [de gosto e de desgosto] pelas obras lidas de acordo com o gênero-leitor em uma pesquisa realizada em 1997, em alguns *lycées* de Grenoble.

Petit (2002) também enfatiza essa diferença sob um viés psicanalítico. Segundo a autora,

(...) na puberdade, uma crescente proporção de jovens – além dos ambientes populares – parece rejeitar os livros, como se eles os arrancassem da barra da saia de suas mães. Essa recusa se manifesta em particular com relação a obras literárias, cuja leitura é coisa de meninas, ou de meninos que se diferenciam de seu entorno por sua sensibilidade, seu temperamento solitário, ou graças a uma mudança posterior a um encontro (...) Porque a leitura, mais ainda a de textos literários, está em relação com a experiência da separação, da perda (...). Quando negamos a falta, quando estamos de armadura, em músculos, na superfície ou na ideologia, fugimos da leitura e ainda mais da literatura – ou tentamos controlá-la –, e nos privamos ao mesmo tempo de um dos meios de reparar a perda. Em alguns meninos, essa reação pode chegar à rejeição da decifração e de toda a aprendizagem. A passagem da forma, da letra, para o sentido, que supõe que se faça um desvio por seu mundo interior, é impossível para aqueles sobre cujo equilíbrio psíquico precário repousa seu evitamento. (PETIT, 2002, p. 94-95)⁹⁴

⁹⁴ « à la puberté une proportion croissante de garçons – au-delà des milieux populaires – semble rejeter les livres comme s'ils s'arrachaient aux jupes de leurs mères. Ce refus se manifeste en particulier à l'égard des oeuvres littéraires, dont la lecture est l'affaire des filles, ou bien de garçons qui se sont différenciés de leur entourage par leur sensibilité, leur tempérament solitaire, ou un changement consécutif à une rencontre (...) Car la lecture, plus encore celle de textes littéraires, est en rapport avec l'expérience de la séparation, de la perte (...). Quand on dénie le manque, quand on est tout en armure, en muscles, en surface ou en idéologie, on fuit la lecture et plus encore la littérature – ou on tente de la maîtriser –, et l'on se prive du même coup de l'un des moyens de réparer la perte. Chez certains garçons, cette réaction peut aller jusqu'à un rejet du déchiffrement et de tout apprentissage. Le passage de la forme, de la lettre, vers le sens, qui suppose de faire le détour par son monde intérieur est impossible pour ceux dont l'équilibre psychique précaire repose sur son évitement. » (tradução nossa).

Para os “garotos”, aceitar a ideia de um vazio interior a ser preenchido pela voz de outro, isto é, abandonar-se a um texto, deixar-se levar pela leitura literária, prender-se a palavras de um autor ou de um poeta é algo que pertence ao universo feminino e, dentro dessa lógica, preferem a *performance* esportiva mais viril, deixando as qualidades literárias em particular para as “garotas”. Talvez por isso pensem no poético como algo satírico, da ordem da abertura para o politicamente incorreto, para o erótico, enquanto elas associam os versos ao sentimento, ao amor, ao politicamente correto. Ao menos foi assim, em termos de gênero, que os/as alunos/as do *seconde générale* se diferenciaram quando criaram seus poemas surrealistas através de recortes e colagens.

No Brasil não presenciei nada igual, o que demonstra, de certa forma, o lugar marginal que a escrita poética tem ocupado em nossas instituições de ensino médio. Na escola pública estadual, a Profª. P4 chegou a sugerir uma espécie de “desenho poético”. A professora escreveu na lousa estes versos de Cassiano Ricardo: “O que é poesia? Poesia é uma ilha cercada de palavras por todos os lados”, e pediu aos alunos que desenhassem (apêndice, p. 749-763) o que haviam compreendido do poema – uma atividade, ao meu ver, infantil para um público adolescente como são os alunos do primeiro ano do ensino médio. P4 também chegou a propor, por alto, que os alunos elaborassem um *funk* sobre o Trovadorismo, já que tinha trabalhado com as cantigas medievais semanas antes de eu chegar às aulas. Somente o aluno L. entregou o trabalho (apêndice, p.768-769). A Profª. P3, também pouco antes da minha presença em suas aulas, havia pedido que os alunos fizessem uma poesia: três alunos a entregaram (apêndice, p. 833-836), dentre eles, o *rap* “O mundo cego” de R., já mencionado aqui.

Escrever poemas é da ordem do lúdico, do prazer, do sentimento, logo, não combina com a escola nem com as avaliações – ironizo. Talvez por isso, até hoje (2014), a habilidade de escrever esse gênero textual nunca tenha sido proposta em nossos ENEMs nem em vestibulares nacionais a que tive acesso.

4.5.6 A leitura irreverente e criativa de Ch.

No Brasil, quando o Prof. P1 lê os sonetos camonianos de amor, logo percebemos as alunas mais interessadas, suspirando a cada verso. Quando o Prof. P2 leva para sala de aula os sonetos obscenos – e, portanto, censurados nos livros didáticos – de Bocage⁹⁵ ou de Gregório de Matos⁹⁶, são os alunos que gozam. Nesse caso, não estariam os alunos, de modo geral, reproduzindo um construto social que estereotipa a mulher como mais emotiva, sensível, romântica por excelência, enquanto o homem exerce o papel do mais viril, ligado ao sexo, ao obsceno, às provocações “politicamente incorretas”? Creio que sim. A subjetividade me parece, aqui, mais uma construção social que um aspecto de gosto individual propriamente dito do leitor.

A atitude provocativa dos “meninos”, descrita anteriormente nas aulas sobre poesias surrealistas, repetiu-se quando um aluno do *première économique et social* (ES), chamado aqui de Ch., em um simulado do *bac blanc oral*, interpretou a seu modo “La Vénus Anadyomène”, de Arthur Rimbaud⁹⁷ (apêndice, p. 431). De acordo com Ch., Rimbaud fala, na primeira estrofe, de uma “femme à cheveux bruns” (verso 2) [mulher de cabelos castanhos] que está morta em “un cercueil vert” (verso 1) [caixão de zinco verde]. Mme Blancard, indignada, pergunta-lhe o que o levou a pensar nisso, e ele então completa que “une vieille” (verso 3) [uma velha] é, para ele – faz questão de frisar que se trata de uma interpretação dele –, a imagem da morte! A classe e eu caímos na risada! Justificou-se então dizendo que aquela imagem “horrible” (verso 10) [horrível] de “une vieille” (verso 3) com “(...) le col gras et gris, les larges omoplates / qui saillent; le dos court qui rentre et qui ressort; (...)” (versos 5 e 6) [a nuca gorda e cinza, as grandes omoplatas que saltam; o dorso curto que desce e sobe] era a imagem da morte!

⁹⁵ Trata-se do poeta português Manuel Maria Barbosa du Bocage (1765-1805), maior representante do neoclassicismo lusitano. Considerado um dos maiores sonetistas da língua portuguesa, Bocage se tornou famoso pelos seus poemas obscenos, repletos de palavras vulgares.

⁹⁶ Gregório de Matos (1623-1699) foi um poeta brasileiro do período Barroco. Recebeu o apelido de “Boca do Inferno” logo que seus poemas satíricos se popularizaram na Bahia, sua terra natal. Assim como Bocage, Gregório de Matos também escreveu poesias obscenas, fazendo uso de palavrões.

⁹⁷ Indico a tradução de Ivo Barroso, de 1994 (cf. referências).

E continuou a sua interpretação. Segundo Ch., quando o poeta fala de “Puis les rondeurs des reins semblent prendre l’essor; / La graisse sous la peau paraît en feuilles plates:” (versos 7 e 8 da segunda estrofe) [Depois a redondeza do lombo parece tomar a frente; a gordura sob a pele espalha-se em placas]; e em seguida, na terceira estrofe: “L’échine est un peu rouge, et le tout sent un goût / Horrible étrangement; on remarque surtout / Des singularités qu’il faut voir à la loupe...” (versos 9, 10 e 11) [A espinha é um pouco vermelha e o todo rescende a um gosto horrível estranhamente; observa-se sobretudo singularidades que é preciso que se as veja sob lupa...], ele está se referindo “às celulites da mulher”. Creio que as expressões “les reins” [lombo/quadril] e “l’anus” [o ânus] no último terceto, contribuíram para levar Ch. a essa conclusão “criativa”, que não esconde a imaginação e as fantasias sexuais do aluno adolescente. Nesse momento, a professora colocou a mão na cabeça e olhou para mim, com ar de desespero. Eu ri... Ch. tentou, mais uma vez, justificar-se, dizendo que era um poema “sarcástico”, e mais, “obsceno”. De certa forma, repetia-se a visão sobre o poético que demonstraram ter os alunos do *seconde*, aos quais me referi anteriormente.

Descontente, Mme Blancard decidiu passar para a etapa seguinte: as questões acerca do texto poético de Rimbaud, de suas características estilísticas e temáticas. Quando já na décima e última questão, de fundo subjetivo, sinalizando assim o encerramento do exame oral, a professora perguntou-lhe: “Quel est le poème qui t’a plu et pourquoi?” [De que poema você gostou e por quê?]. A resposta de Ch. veio de imediato: “L’obscène” [Do obsceno]. Não houve tempo nem de responder ao “pourquoi”, porque todos já estavam rindo – inclusive eu e a professora – da irreverência do aluno. A leitura de “Venus Anadyomène” por Ch. foi pautada naquilo que lhe é, naturalmente, de interesse: a descoberta sexual. E em se tratando de um poema que se refere à Vênus mitológica, a associação não é de todo a se estranhar... Como assinala Petit (2002):

(...) uma importância muito particular na adolescência (...); na qual se invadem as histórias lidas certamente com o desejo de se aproximar dos mistérios do sexo. (...) E hoje como ontem, muitos adolescentes folheiam avidamente os livros, porque estão em busca de saber sobre questões tabus, ou por darem acesso ao que possuem de mais secreto a dizer, por excelência, no domínio das fantasias eróticas, dos fantasmas. (...) Essa curiosidade é a própria base de uma pulsão de conhecimento – a

psicanálise o mostrou – e ela os leva a buscar todas as direções, não somente nos manuais de educação sexual ou em livros de medicina, mas ainda em histórias em quadrinhos, testemunhos, biografias, ou na literatura erótica (...). (PETIT, 2002, p. 50-51)⁹⁸

E, pode-se acrescentar, também nas poesias. Foi o que o aluno Ch. fez. Para quem estava presente à aula, era evidente a atitude de “deboche” do aluno, uma estratégia para se safar da seriedade exigida pela situação do exame simulado e também para se autoafirmar perante os outros colegas. Ch. queria ser engraçado, agir de uma maneira provocativa, um modo de se impor aos demais, de marcar sua identidade diante do grupo. É incompreendido por Mme Blancard, que se envergonha da situação, afinal, de acordo com a lógica do sistema institucional, a escola não é um espaço para o “riso”, para a “alegria” (SNYDERS, 1993); ao contrário, é o lugar da seriedade, do não-prazer.

Nesse sentido, a interpretação do aluno do *première* torna-se incompreensível para a docente e, por extensão, para o *lycée*, tal qual ocorreu com as escritas poéticas realizadas pelos alunos-meninos do *séconde générale*. Em ambas as situações, os leitores-escritores do gênero masculino submetem sua leitura e escrita subjetivas ao papel esperado pela comunidade de alunos, o de “desestabilizadores da ordem”, diferente do papel das leitoras-escritoras do gênero feminino. No Brasil, esses arquétipos se repetem, sem distinção do ambiente escolar francês.

É possível compreender, entretanto, por que para Ch. a sua interpretação faz sentido: é o seu universo, a sua fantasia (sexual), sua fase de vida que ele transporta para os versos do poeta simbolista. Trata-se, na classificação de Rouxel (2004, p. 145-147), de um “lecteur spectateur” [leitor espectador], particularmente representativo entre os alunos do *première*; ou de um “lecteur bohème” [leitor boêmio], diletante, amador, “flâneur”, que usa o texto como pretexto para suas divagações.

⁹⁸ « (...) une importance toute particulière dans l’adolescence (...); où l’on envahit les histoires lues, avec bien sûr, le désir d’approcher les mystères du sexe. (...) Et aujourd’hui comme hier, bien des adolescents feuilletent avidement des livres parce qu’ils sont en quête de savoir sur des sujets tabous, ou pour permettre à ce qu’ils ont de plus secret de se dire, par excellence dans le domaine des rêveries érotiques, des fantasmes. (...) Cette curiosité est la base même d’une pulsion de connaissance – la psychanalyse l’a montré – et elle pousse à chercher tous azimuts, non seulement dans les manuels d’éducation sexuelle ou les livres de médecine, mais encore dans des bandes dessinées, des témoignages, des biographies, ou de la littérature érotique, (...). » (tradução nossa)

Esse aluno-leitor-espectador-boêmio do *première* do *lycée* Champollion (re)inventa o poema de Rimbaud sem se preocupar se está perto ou longe do projeto do autor do texto lido, aliás, sua interpretação pode até ser contrária a este. Nesse sentido, o estudante Ch. também individualiza sua leitura, subjetivando-a, como justifica S. Martin (2004, p. 204): “(...) o leitor torna-se sujeito de sua leitura porque inventa o poema de sua leitura por e no sujeito do poema”⁹⁹.

Ch. comporta-se como um “leitor subjetivo”, na definição de Langlade (2004, p. 85), um “leitor pessoal, singular, normal” – adjetiva o autor –, bem diferente daquele “leitor experiente”, também denominado por ele “leitor crítico, letrado, profissional” – eu diria, “ideal”, no sentido mesmo da “idealização” pretendida pela escola. E é, por isso, ainda de acordo com Langlade (2004, p. 81), um leitor oprimido pelo sistema escolar:

A exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é normalmente rotulada como uma condição de êxito da leitura literária escolar e universitária. Um exemplo entre outros emprestado a um documento institucional recente: ‘Para construir uma interpretação, é preciso ultrapassar as reações pessoais, parciais e unilaterais, manchada por erros, obscurecida pelo jogo múltiplo das conotações’. (LANGLADE, 2004, p. 81)¹⁰⁰

Nesse caso particular de Ch., a seleção subjetiva feita por ele ao expor sua interpretação do poema “Vénus Anadyomène” foi surpreendente, apesar de compreensível, dados os motivos que já apontados. Por mais que saibamos que o texto literário é polissêmico por excelência, a professora não poderia concordar com aquela análise. Não se trata, portanto, de opressão (como diria Langlade, 2004) ou de castração (como diria Barthes, 2006), mas de orientação de leitura. De acordo com Vincent Jouve (2004, p. 106), há dois planos considerados constitutivos do ato da leitura: “o plano afetivo” e o “plano intelectual”, ambos afetados pela subjetividade.

⁹⁹ « (...) le lecteur devenant sujet de sa lecture parce qu’il invente le poème de sa lecture par et dans le sujet du poème. » (tradução nossa)

¹⁰⁰ « L’exclusion, ou tout au moins la marginalisation, de la subjectivité du lecteur est couramment affichée comme une condition de réussite de la lecture littéraire scolaire et universitaire. Un exemple parmi d’autres emprunté à un document institutionnel récent¹⁰⁰: ‘Pour construire une interprétation, il faut dépasser les réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d’erreurs, embrouillées par le jeu multiple des connotations’. » (tradução nossa)

No plano afetivo, a identificação (que em princípio é programado pelo texto) é frequentemente vivida subjetivamente pelos leitores. Esse fenômeno está na origem de contrassensos, talvez conscientes deles mesmos (...). Quanto ao plano intelectual, a compreensão (que está, no entanto, supostamente enraizada no sentido literal do texto) padece frequentemente da subjetividade dos leitores. É de início devido aos limites de nossa faculdade de memória: não podemos assimilar o conjunto de dados textuais; daí em diante, o que retemos de um texto depende prioritariamente de nossos centros de interesse. Essa seleção subjetiva da informação é a fonte de numerosos erros de leitura. (JOUVE, 2004, p. 108)¹⁰¹

Creio que o equívoco de Ch. se deu tanto no “plano afetivo” quanto no “plano intelectual”. O aluno fez uma leitura consciente, a fim de se fazer engraçado para os outros colegas, para mim e para a professora também. Tratou-se de um episódio em que a recepção subjetiva do poema foi deturpada de acordo com os interesses do aluno-adolescente.

Já não foi o que ocorreu com o aluno L. da Escola Estadual C, quando P3 levou o poema de Waly Salomão, *Remix do século XX* (apêndice, p. 849), na voz da cantora Adriana Calcanhoto para a sala de aula. A professora propôs iniciar a temática das vanguardas pela discussão do texto do poeta baiano e L. tomou *a vez e a voz* para interpretá-lo, subjetivamente. P3 ficou tão feliz com a intervenções do aluno que disse ao final da aula que tinha vontade de dar um “beijo na boca” dele! (Risos). No Brasil, somente na escola pública observei os alunos assumirem sua *voz interpretativa* na leitura de poemas em classe. Foi na Escola Estadual C também, vale dizer, que ouvi dos alunos duas pérolas na definição do que entendem por poético: Segundo R., “poema é você expressar o que você pensa” (apêndice p.782), e para L., “poesia é como mulher: a gente nunca entende por completo” (apêndice, p.824). De fato!

¹⁰¹ « Sur le plan affectif, d'identification (qui en principe est programmée par le texte) est souvent vécue subjectivement par les lecteurs. Ce phénomène est à l'origine de contresens, parfois conscientes d'eux-mêmes (...). Concernant le plan intellectuel, la compréhension (qui est, pourtant, censée s'enraciner dans le sens littéral du texte) pâtit souvent de la subjectivité des lecteurs. C'est d'abord dû aux limites de nos facultés mémorielles: nous ne pouvons assimiler l'ensemble des données textuelles; dès lors, ce que nous retenons d'un texte dépend prioritairement de nos centres d'intérêt. Cette sélection subjective de l'information est la source de nombreuses erreurs de lecture. » (tradução nossa)

E para que se (re)afirme a possibilidade de se desenvolver em um ambiente escolar uma leitura subjetiva, emancipadora, capaz de nos libertar, de nos fazer transgredir; uma leitura que nos leve a elaborar nossa cidadania, a conquistar nossa posição mesma de sujeitos, nossa interioridade, nosso espaço, consciente/inconsciente, na construção de um sujeito-leitor; encerro estas reflexões relatando o que observei em uma classe de *terminale littéraire* no *lycée* Marie Curie, em Échirolles, e que me faz acreditar, em comum acordo com Petit (2002, p. 99), no papel da literatura – e das poesias como extensão – como “leituras reparadoras”.

4.5.7 Ler Jaccottet de maneira subjetiva no *lycée*

Para a classe de *terminale littéraire*, Mme Gardey propôs a leitura da obra poética *À la lumière d'hiver*, de Philippe Jaccottet¹⁰², livro cobrado pelo exame escrito do *bac*. Como se vê, a adaptação da didática de ensino ao exame nacional se mantém! E, por essa razão, os poemas de Jaccottet seriam lidos e trabalhados em detalhes em sala de aula. A leitura prévia deveria ser feita em casa; entretanto, nas dinâmicas de classe, Mme Gardey solicitava que cada aluno lesse um poema da primeira série “Leçons” e, a cada leitura em voz alta, fazia-se uma discussão interpretativa e analítica das poesias, a fim de traçar as principais temáticas trabalhadas pelo poeta em seus textos.

Os alunos participavam ativamente das leituras e dos comentários pós-leitura poética, salvo duas meninas que, sentadas a meu lado direito, não paravam de manusear o celular escondidas da professora e de desenhar em seus respectivos cadernos-fichários. Além disso, eram as únicas que não tinham o livro em mãos. Os demais demonstravam interesse, creio que por se tratar de uma classe do *terminale* e, sobretudo, por serem do *littéraire* (L), o engajamento era maior que nas outras classes do *seconde* e do *première*.

Conforme a leitura ia se realizando, mais denso ficava o clima na classe, devido à temática central do livro: a morte. Jaccottet, em suas poesias do “Leçons”, lamenta a perda do seu mestre, do seu discípulo – forma como se refere ao seu “beau-père” (padrasto)

¹⁰² JACCOTTET, Philippe. *À la lumière d'hiver* (1977). *Précédé de Leçons et de Chants d'en bas* (1983) et suivi de *Pensées sous les nuages* (1994). Gallimard, 1994.

–, vítima do câncer. A natureza mórbida, o corpo doente, o sofrimento latente nas palavras do poeta à procura de descrever esse sentimento que é a dor da perda, sobretudo quando se dá pela morte, angustiava toda a classe: a mim, aos alunos e à própria Mme Gardey.

A professora explicava os versos, chamava a atenção da classe para a construção de metáforas, metonímias, antíteses, aliterações e assonâncias (as figuras de estilo estão sempre presentes) e solicita a participação de seus alunos que, por sua vez, colaboram na interpretação de imagens e também na análise daquelas poesias modernistas que tanto nos impressionavam.

Em um determinado momento da aula, uma aluna, visivelmente emocionada, levanta-se de sua carteira logo após a leitura de um poema e pede permissão para sair. Mme Gardey concede-lhe alguns minutos lá fora e aconselha-a a voltar quando estiver melhor. Clima tenso, as leituras poéticas continuam. Dez minutos se passam e outra aluna solicita permissão para sair e socorrer a colega que não voltava. A professora agradece-lhe a gentileza e as duas alunas ficam fora de sala de aula por quase meia-hora. Voltam à classe quase ao final da aula e Mme Gardey pergunta-lhes se está tudo bem. Elas respondem balançando a cabeça positivamente. Como pesquisadora-observadora, não entendi o que estava acontecendo exatamente, pois para mim se tratava de uma emoção vivenciada por todos.

Ledo engano. Ao fim da aula, perguntei à professora o que tinha ocorrido com as alunas e Mme Gardey me explicou que a primeira estava com o pai enfermo, sofria com um câncer, e a segunda tinha a mãe em estágio terminal da doença. Eis a poesia em seu exercício ético e estético¹⁰³, capaz de *toucher le corps* e, por extensão, *l'âme*, diriam Nancy (2006) e Zumthor (2007). É possível afirmar que os textos poéticos de Jaccottet foram capazes de tocar os sentimentos daquelas alunas, despertando-lhes dor? Ou elas, já tão submersas em sua dor, apenas se deixaram transbordar quando leram os poemas?

Ou ainda, sob outra perspectiva, talvez mais cruel, não teria sido a escola quem as excluiu, uma vez que as alunas se viram obrigadas a se ausentar da classe para não perturbar os outros com sua dor? Se a instituição escolar não é o espaço do “riso”, da

¹⁰³ Retomo o título da minha dissertação de mestrado: *Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético*, 2008.

“alegria”, como criticamos anteriormente, também não é o espaço do “choro”, da “dor”, da “morte”. Nesse ambiente, tem-se a impressão de que é preciso se conter o tempo todo, pois o extravasar pode não ser bem visto nem bem recebido, e pode também despertar a vergonha de expor uma dor tão íntima.

Se não encontram respaldo no ambiente escolar, as alunas podem encontrar consolo nas leituras. Acredito que, de alguma forma, a leitura poética de Jaccottet poderia funcionar para elas como uma leitura reparadora, acolhedora, autoterapêutica – como bem adjetiva Petit (2002) – aquela que nos socorre em momentos de crise:

Ao longo de toda a vida, nos momentos de crise, a leitura pode ser uma via privilegiada para nos fazer encontrar um espaço repousante e a experiência da criança que, a partir desse espaço estético, calmo, protetor, entre sua mãe e ela, encontra forças e se torna autônoma. Se ela permite descobrir-se ou construir-se, ela se torna crucial quando é preciso reconstruir-se após um luto, uma doença, um acidente, uma separação amorosa, a perda do emprego, uma depressão, todas as experiências de que nossos destinos são feitos, todas as situações que maltratam a representação que se tem de si e o sentido de sua vida. A leitura exerce agora o papel de autoterapia. (PETIT, 2002, p. 100)¹⁰⁴

As alunas podem reconhecer sua dor na dor do poeta que, inconformado, sofre com a perda de seu *beau-père*, assim como elas sofrem com a proximidade da morte dos pais. A leitura das poesias de Jaccottet pode permitir que elaborem ou restaurem seu espaço íntimo, sua interioridade, sua individualidade, ajudando-as a resistir à fragilidade física e psíquica em se encontram. Pela leitura literária e através dela, podem (re)conquistar sua posição de sujeito, sua dignidade, sua condição humana, um trabalho quase-psicanalítico na superação da dor e, portanto, na (re)construção de si. Mais uma vez, nas palavras de Petit (2002)

¹⁰⁴ « Mais tout au long de la vie, dans le moments de crise, la lecture peut être une voie privilégiée pour nous faire retrouver un espace paisible et l’expérience de l’enfant qui, à partir de cet espace esthétique, calme, protecteur, entre sa mère et lui, se ressource et devient autonome. Si elle permet de se découvrir ou de se construire, elle devient cruciale lorsque l’on doit se reconstruire, après un deuil, une maladie, un accident, une séparation amoureuse, le perte de son emploi, une dépression, toutes épreuves dont nos destins sont faits, toutes situations qui mettent à mal la représentation que l’on a de soi et le sens de sa vie. La lecture joue alors le rôle d’autothérapie. » (tradução nossa).

(...) há na leitura, ou na rememoração de obras literárias, alguma coisa que vai além da ‘distração’, do esquecimento temporário de sua dor; algo que se relaciona ao sentido da vida, à afirmação da dignidade, à afirmação da humanidade, a despeito das mutilações, dos paliativos humilhantes; algo que nos toca profundamente. Quando nos sentimos muito inseguros, quando o corpo é atingido, quando angústias e fantasmas arcaicos despertam, a reconstrução de uma representação de si, de sua interioridade, pode ser vital. E há nas leituras, ou na contemplação de outras obras de arte, algo que é profundamente reparador. (PETIT, 2002, p. 101)¹⁰⁵

Não que a leitura poética, no caso, possa tudo reparar. Seria ingênuo acreditar nisso, reconhece a autora, “mas às vezes contribuir para simbolizar suas pulsões destruidoras, elaborar seu pensamento, dar uma maior liberdade para se portar além dos caminhos interamente traçados pelo destino”. (PETIT, 2002, p. 10)¹⁰⁶

A recepção da leitura de Jaccottet nessa classe de *terminale littéraire* sensibilizou a todos, eis um *événement poétique*, para usar mais uma vez a expressão de Rannou (2010). Compartilho, portanto, com a autora, a ideia de que é indispensável que a escola promova esse tipo de leitura subjetiva,

(...) que concorre para o desenvolvimento do aluno como pessoa, que deixam um lugar pleno para a expressão e a realidade do sujeito. O aluno é um leitor global tão complexo, paradoxal, encarnado, contextualizado, clivado, em devir... quanto qualquer leitor experiente. (RANNOU, 2010, p. 22)¹⁰⁷

¹⁰⁵ « (...) il y a dans la lecture, ou dans la remémoration d’œuvres littéraires, quelque chose qui va bien au-delà de la ‘distraction’, de l’oubli temporaire de sa peine; quelque chose qui se rapporte au sens de la vie, à la dignité maintenue, à l’humanité maintenue, en dépit des mutilations, des soins humiliants; qui touche à la profondeur de lui-même. Quand on se sent très délabré, que le corps est atteint, qu’angoisses et fantasmes archaïques se réveillent, la reconstruction d’une représentation de soi, de son intériorité, peut être vitale. Et il y a dans des lectures, ou dans la contemplation d’œuvres d’art d’ailleurs, quelque chose qui est profondément réparateur. » (tradução nossa)

¹⁰⁶ « mais parfois contribuer à symboliser ses pulsions destructrices, à élaborer sa pensée, à donner une plus grande liberté pour se porter ailleurs que sur les chemins tout tracés par le destin » (tradução nossa)

¹⁰⁷ « (...) qui concourent au développement de l’élève en tant que personne, laissent une place entière à l’expression et la réalité du sujet. L’élève est un lecteur global, aussi complexe, paradoxal, incarné, contextualisé, clivé, en devenir... que n’importe quel lecteur expert. » (tradução nossa)

Reitero que promover essa leitura literária, poética, subjetiva entre os alunos-adolescentes é um desafio para os professores; contudo, um desafio possível tanto no Brasil quanto na França. Concordo piamente com Zumthor (2007, p 81), quando afirma que “minha leitura poética me 'coloca no mundo' no sentido mais literal da expressão”. Apoiada ainda nos dizeres da epígrafe que abre este capítulo de reflexões e análises, acredito que foi através dos poemas de Jaccottet que as alunas do *terminale* a que me referi puderam (se) ler, (se) dizer, (se) escrever, ambas e cada qual na sua dor.

AQUI A ESTÓRIA ACABA...

O texto poético significa o mundo.

Paul Zumthor.

O que levo daqui em diante é o que resta. O que resta das poesias, dos discursos que teorizaram sobre elas, das múltiplas abordagens, das *desinvenções dos poetas*. “*Stop*. A vida parou ou foi o automóvel?”. A vida não para, o tempo não para – nome Carlos, *gauche*; codinome Cazuza, beija-flor –, mas a travessia, para se fazer tese, precisa parar.

Apesar do impulso marítimo de querer continuar, encerro. *Cumpro*. Tomo emprestado o desabafo de Álvaro de Campos:

O que há em mim é sobretudo cansaço

- Não disto nem daquilo,

Nem sequer de tudo ou de nada:

Cansaço assim mesmo, ele mesmo.

Cansaço.

A travessia, como prevista, foi longa, atravessou séculos, oceano, países, universidades, escolas públicas e privadas de ensino em busca do lugar dos gêneros poéticos (*ser ou não ser* gênero discursivo/textual – é!). Há lugar para as poesias nas salas de aula?

Stop. Agora navegar não é mais preciso. Viver é preciso – e muito perigoso!

Estas considerações não são finais. São parte de um percurso traçado ao longo do doutorado, o qual exigiu leituras e discussões teóricas com autores que considere fundamentais. Contudo, em se tratando de ensino/aprendizagem de Literatura na escola e dos gêneros poéticos em circulação na sala de aula, ainda há muito o que se discutir e fazer a respeito, não apenas na prática docente, mas também na pesquisa acadêmica. Na Linguística Aplicada transdisciplinar em que “a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente mas é modificada pela

prática”, nas palavras de Moita Lopes (1998, p. 110), mas que também se pode dizer como o velho poeta pantaneiro: “que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

No início deste percurso, apontamos, historicamente, os conceitos que definem os gêneros discursivos/textuais, procurando, dentre eles, *o ser e o estar* dos gêneros literários e poéticos como tais. Nesse passeio histórico, tomamos como referenciais Combe (1992), Eagleton (1997, 2012), Genette *et al* (1986), Macé (2004), Marchuschi (2008), Schaeffer (1989), Soares (2001) e Derrida (1986). Reconhecemos a revolução romântica na teoria dos gêneros, com Foucault (2006) e Nunes (1990), a hegemonia do gênero romance no “reinado” de Bakhtin (1990, 2003), e procuramos “desmi(s)tificá-lo” com a poesia prosaica do modernista Manuel Bandeira, ou com os teóricos Bosi (2000), Nancy (2004), Siscar (2010) e Tezza (2006). Para nós, antes de tudo, e acima de tudo, resistindo a Auschwitz, *as poesias; resta-poesia, res-poesia*.

Em seguida, assumimos a perspectiva de uma Linguística Aplicada *transdisciplinar, indisciplinar e transgressiva*, tal qual nos propõem Cavalcanti (1998), Celani (1998), Fabrício (2006), Kleiman (1998), Rajagopalan (2006), Rojo (2006), Signorini (1998), Moita Lopes (1998, 2006) e Pennycook (2006), a fim de dialogar *multi/pluri/interdisciplinarmente* com a história da educação no Brasil. Nessa pesquisa, contamos com as leituras fundamentais de Fontes (1999) e Hansen (2001) para contextualizar como se deu a formação das escolas brasileiras no período colonial: primeiro a invasão dos jesuítas, depois a expulsão destes do ensino nacional pelo Marquês de Pombal, abrindo uma brecha para os professores iluministas franceses – pontuam Santos (2003); Doria (1997); Haidar (1972); Vechia e Cavazotti *et al* (2003).

No período imperial, buscamos raízes e vínculos transversais com a França, procurando esclarecer de que formas a pedagogia francesa deixou suas marcas na formação do nosso ensino secundário. Almeida (2000), Nódoa (1991), Vechia e Cavazotti *et al* (2003) e, principalmente, Razzini (2000), foram contribuições preciosas para constatarmos a excelência do Colégio Pedro II e a influência de seu currículo modelo, predominantemente francês, do Império à República no Brasil. A Congregação Marista, a

Escola Normal e os Liceus também fazem parte da herança educacional francesa em nosso país.

Antes, contudo, da sala de aula, era preciso ver também – com Rojo (2000, 2004, 2008) revozeando Schneuwly e Dolz (2004) – de que forma se registra a presença dos gêneros discursivos/textuais, como eles se estabelecem em *currículos* e *avaliações* oficiais estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil. Nessa etapa do trabalho, criticamos o *desensino* da Literatura na escola em diálogo com Osakabe (2008), Martin (2013), Martins (2006), Paes (1998), Siscar (2010) e Todorov (2012); questionamos e reivindicamos, em consonância com Calvino (2003), Candido (1995) e Gebara (2002, 2009), o lugar destinado aos gêneros literários e poéticos nos documentos oficiais (PCNEM, PCN+) que regem esse ensino.

Passando agora pelo ensino na França, contrastamos também *as avaliações* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do *Baccalauréat (bac)* francês, sempre atentando para o tipo de formação (*competências e habilidades de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*) que se almeja dos alunos nessa faixa de escolaridade, uma vez que essas avaliações nacionais funcionam como sinalizadores eficazes dos currículos oficiais. Com Frederico e Osakabe (2004) e Marcuschi (2006), elogiamos o nosso ENEM, ainda recém-nascido se comparado ao exame nacional francês oitocentista.

Entre Brasil e França, aqui como lá, a geração de registros e análise crítica dos dados, tal como nos dita Moita Lopes (1994), uma *pesquisa qualitativa, subjetivista e interpretativista*, de *cunho etnográfico*, recomenda Kleiman (1998), com base em observações em salas de aula e *uso da triangulação: diário de classe e journal de bord; questionário dos professores; avaliações orais e escritas*. Constatamos que, ao contrário do que supunha nossa vã filosofia, por detrás dos muros dos *lycées* franceses e das escolas brasileiras, há muito mais semelhanças nas práticas pedagógicas que diferenças.

Apoiados nas leituras de Barthes (2006), Georges (1999), Jouve (2004), Langlade (2004), Marcuschi (1997), Massol (1999, 2009), M-C e S. Martin (1997), Martin (2004), Mauss (2006), Nancy (2006), Paz (2009), Petit (2002), Rannou (2010), Rouxel (2004), Snyders (1993) e Zumthor (2007), notamos que, tanto lá quanto cá, os alunos burlam o formalismo poético e institucional, seja ao se interessarem pela pessoa do poeta,

ou ao soltarem a voz no *rap* de protesto, ao (re)interpretarem Rimbaud à sua maneira, ao escreverem poesias com palavras vulgares, seja se deixando tocar pelo discurso poético: ao (se) ler, (se) dizer, (se) escrever, os alunos-leitores de poesias se colocam no mundo. *O sertão é o mundo. O texto poético é o mundo. Poesia-travessia.*

A Professora P4 me perguntou certa vez no corredor da escola estadual pública o porquê de se ensinar literatura no ensino médio. De fato, o ensino médio é muitas vezes negligenciado, carente de carinho e de atenção, uma espécie de filho do meio: não tem a importância que os pais dão ao filho mais velho (ensino superior), nem a atenção que requer o filho mais novo (ensino fundamental).

Resta a *terceira margem*: “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro - o rio”. Entretanto, se não pude responder naquele momento à pergunta que a professora me fazia, espero ter-lhe respondido, ao menos em parte contando esta estória.

É preciso que a Linguística Aplicada cuide do ensino médio. Afinal, é nossa função, linguista aplicada *transdisciplinar*, nas palavras de Kleiman (1998, p. 66), “ajudar a identificar os grandes problemas sociais que interessam a mais de uma área”, juntar esforços com outros pesquisadores, de diversas (sub)disciplinas da LA, a fim de dar visibilidade à área em que identificamos problemas e assim ganharmos espaços políticos que reivindicamos. Reivindicamos aqui – e por que não? – o ensino em direção a uma *poiésis*.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889) - história e legislação*. Trad. Antonio Chizzotti. Ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2.ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.
- AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford University Press, 1975.
- AZEVEDO, M. A. Álvares de. *Lira dos Vinte Anos*, Porto Alegre: L&PM, 1998.
- BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1985.
- BARONI, Raphaël; MACÉ, Marielle. *Le savoir des genres*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2007.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas – As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Introd. e trad. do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. de Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Huitet, 1992.
- BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Edição bilíngue. Trad. de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOSCHILIA, Roseli. O ensino secundário em um colégio de origem francesa no Brasil - L'enseignement secondaire dans un collège d'origine française au Brésil. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*, São Paulo: Annablume, 2003, p. 173-204.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, 2000. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

BUENO, Wilma de Lara. Educação das moças na cidade de Curitiba entre 1930 e 1947. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária: modelos e planos* (Brasil, séculos XIX e XX), São Paulo: Annablume, 2003, p. 205-235.

BUNZEN, Clécio. O ensino de 'gêneros' em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: COVRE, André *et alii*. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004, p. 221-257.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil: Fundação Biblioteca Nacional, Dep. Nacional do Livro, 1995, p. 77.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira – momentos decisivos (1750-1880)*. 10ª ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, Antonio. Os primeiros baudelairianos. In: *A educação pela noite e outros ensaios*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (6), 1999, p. 105-130. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30261/pdf>>

CARDOSO, Maurício Mendonça. Apresentação. *Alea, Estudos neolatinos*, 7 Letras, jul-dez. 2013, vol. 15, nº 2, p. 414-415.

CAVALCANTI, Marilda. AILA 1996 e um estado da arte em microcosmo da Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p.173-186.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Influência positivista no curso de formação secundária do professor. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária: modelos e planos* (Brasil, séculos XIX e XX), São Paulo: Annablume, 2003, p. 111-141.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 115-126.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Revista Educação e Sociedade*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>, 1999, p. 202-219.

COMBE, Dominique. *Les genres littéraires*. Paris: Hachette Livre, 1992.

CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura Européia e Idade Média*. Trad. Teodoro Cabral e Paulo Rónai. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1996.

DERRIDA, Jacques. La loi du genre. In: *Parages*, Paris: Galilée, 1986, p. 249-287.

DÓRIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EAGLETON, Terry. *The Event of Literature*, Yale University Press, 2012.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de 'desaprendizagem' - redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45-65.

FAURE, Guy Olivier. A constituição da interdisciplinaridade: barreiras institucionais e intelectuais. In: *Revista Tempo Brasileiro*, 108, 1992, p. 61-68.

FONTES, Joaquim Brasil. *As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Iluminuras Ltda., 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Lisboa: Vegas, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *O ensino singular dos gêneros poéticos – reflexões e propostas*. 2009. 268p. Tese (Doutorado em Letras clássicas e vernáculas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula - leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1984.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 1989.

GOMES, Lenice. No coração da poesia: redemoinho de palavras na sala de aula. In: *Revista Construir Notícias*, nº 15, ano 03, Março/Abril 2004.

GENETTE, Gérard. *et al. Théorie des genres*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.

HAIDAR, Maria de Lourdes. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 1972.

HANSEN, João Adolfo. Serafim Leite: História da Companhia de Jesus no Brasil. In: Mota, Lourenço Dantas, *Um banquete no trópico*. Introdução ao Brasil, vol. 2. São Paulo: SENAC, 2002, pp. 44-73.

HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e Política Católica Ibérica no Século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M.L.S. *Brasil 500 anos, tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JACCOTTET, Philippe. *À la lumière d'hiver (1977)*. Précédé de Leçons et de Chants d'en bas (1983) et suivi de Pensées sous les nuages (1994). Paris: Gallimard, 1994.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: *Linguística e comunicação*. Tradução de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

JEAN, Georges. *La lecture à haute voix: Histoire, fonctions et pratiques de la 'lecture oralisée'*. Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions Ouvrières, Paris, 1999.

JOLIBERT, Josette. (coord.) *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Arte Médicas, 1994. vol. I.

JOLIBERT, Josette. (coord.) *Formando crianças produtoras de texto*. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Arte Médicas, 1994a. vol. II.

JOUE, Vicent. La lecture comme retour sur soi: de l'intêret pédagogique des lectures subjectives. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes, 2004, p. 105-114.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 37-55.

KLEIMAN, Angela Bustos. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 47-70.

LANGLADE, Gérard. Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'oeuvre. In: ROUXEL, Annie ; LANGLADE, Gérard. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes, 2004, p. 81-91.

LEIRIS, Michel. *Langage tangage ou Ce que les mots me disent*. Paris : Gallimard, 1985.

LORENZ, Karl M. O ensino de ciências e o Imperial Collegio Pedro II: 1838-1889. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária: modelos e planos* (Brasil, séculos XIX e XX), São Paulo: Annablume, 2003, p. 49-75.

MACÉ, Marielle. (org.) *Le genre littéraire*. Paris: Éditions Flammarion, 2004.

MARCUSCHI, Beth. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.) *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de Língua. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. In: *Revista Signótica*, 9:119-145, jan./dez., 1997.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antiguidade*. Trad. Mário Leônidas Casa-Nova. 5ª reimp. São Paulo: EPU, 1990.

MARTIN, Marie-Claire; MARTIN, Serge. *Les poésies, l'école*. 1er edition. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

MARTIN, Serge. Irréversible, imprévisible petite histoire d'un chroniqueur en poésie contemporaine. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes, 2004, p.197-205.

MARTIN, Serge. D'école à l'université, 'avec les poèmes on est tous des débutants'. In: jornal on-line *Mediapart*, 15 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.mediapart.fr/journal/culture-idees/120613/de-l-ecole-l-universite-avec-les-poemes-est-tous-des-debutants>>. Acesso em junho 2013.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 83-102.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de João Guimarães Rosa*. 3ª ed. revista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MASSOL, Jean-François. Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des oeuvres. IN: *Lecture privée et lecture scolaire: la question de la littérature à l'école*. Grenoble: CRDP, 1999, p. 117-135.

MASSOL, Jean-François. Aujourd'hui et hier, la poésie à l'école. Quelques observations pour accompagner une liste de livres et articles lus ou relus récemment In: *Lire écrire à l'école – Le dossier de la poésie à l'école*. Grenoble: CRDP, n° 8/9, dez. 2009, p. 2 -7.

MAUSS, Marcel. Les techniques du corps. In: *Sociologie et anthropologie*. 11. ed., Paris: Quadrige, 2006.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.11-22.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia e utopia: sobre a função social da poesia e do poeta*. São Paulo: Escrituras, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (D.E.L.T.A). vol. 10, nº 2, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 101-114.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea - problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+ – Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras)*. Brasília: DF: MEC/SEMTEC.

NANCY, Jean-Luc. *Corpus*. Paris: Éditions Métailié, 2006.

NANCY, Jean-Luc. Fazer a poesia. *ALEA – Estudos Neolatinos*. 7 Letras, jul-dez. 2013, vol. 15, nº 2, pp. 416-422.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. *Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético*. 2008. 190f. Dissertação (Mestre) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

NÓVOA, António (Org.) O processo histórico de profissionalização do professorado. In: *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991, p. 15-21.

NUNES, Benedito. *Hermenêutica e poesia: o pensamento poético*. Maria José Campos (org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

OSAKABE, H. ; FREDERICO, E. Y. Literatura. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em dez. 2013.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida *et al.*(org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

PAES, José Paulo. *Poemas da antologia grega ou palatina: séculos VII a.C. a V d.C*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PAES, José Paulo. Poesia e infância. In: *Folha de São Paulo*, 9 de agosto de 1998.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PEGORARO-ALVADO, Fabienne *et al.* *Empreintes littéraires Français*. 2e. livre unique. Paris: Margnard, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética – em um volume*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S. A., 1994.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organização de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PETIT, Michèle. *Éloge de la Lecture – la construction de soi*. Éditions Belin, 2002.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

POUND, Ezra. *A arte da poesia*: ensaios escolhidos [por] Ezra Pound. Trad. de Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A “dadidade” dos tios dados na/da pragmática. In: GONÇALVES, Adail Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (Org.). *Ciências da linguagem. O fazer científico?* Campinas: Mercado de Letras, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

RANNOU, Nathalie Brillant. *Le Lecteur et son poème. Lire en poésie: expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, thèse de doctorat présentée à la faculté des Arts, Lettres, Langues de l'Université de Rennes 2, 2010.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação*: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 439p. Tese (Doutorado em Letras na área de Teoria Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000.

REY, Alain. *Le Petit Robert micro* - dictionnaire d'apprentissage de la langue française. Paris: Le Robert, 2011.

RIMBAUD, Arthur. *Poesia completa*. Edição bilíngue (anotada). Trad. de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.

ROCHA, Dorothy. Escola Normal secundária de Curitiba nos anos 20. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária*: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX), São Paulo: Annablume, 2003, p. 143-171.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, 2000. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Glaís. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colab.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica - privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, 253-276.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (org.) *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

ROSA, João Guimarães. A hora e a vez de Augusto Matraga. In: *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 363-413.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1967.

ROUXEL, Annie. Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In: ROUXEL, Annie ; LANGLADE, Gérard. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2004, p. 137-152.

SANTOS, Eugênio dos. Pombal e os oratorianos. In: *Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, n. 15-16, Lisboa: Instituto Camões, jan-jun 2003.

SCHAEFFER, Jean-Marie. *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* Paris: Édition du Seuil, 1989.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua – currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. ; CAVALCANTI, M. (orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 89-98.

SISCAR, Marcos. *Poesia e Crise: ensaios sobre a “crise da poesia” como topos da modernidade*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Ao raiar da literatura brasileira: sua institucionalização no século XIX. In: *Introdução à Historiografia da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007, p. 13-27.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes* – reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. de Cátia Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colabs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

TEZZA, Cristóvão. Poesia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 195-217.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TRINDADE, Etelvina de Castro. Uma instituição de ensino secundário no Brasil Imperial: o liceu de Curitiba. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.). *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*, São Paulo: Annablume, 2003, p. 77-109.

VECHIA, Ariclê. Imperial Collegio de Pedro II no século XX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.) *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*, São Paulo: Annablume, 2003, p. 25-47.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, M. L. *Programa de ensino da escola secundária brasileira*. Curitiba: Ed. Autores, 1998.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

A

P

Ê

N

D

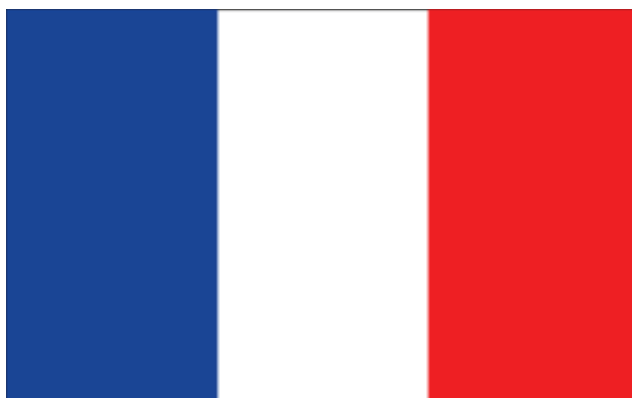
I

C

E

JOURNAL DE BORD

(2011 – 2012)



**LYCÉE CHAMPOLLION
ET
LYCÉE MARIE CURIE**

LYCÉE CHAMPOLLION



LYCÉE MARIE CURIE





JL.COPPERE/FP

Lycée Champollion - Grenoble
Cours La Fontaine - 38026 Grenoble Cedex
Tél. 04 76 85 59 59 - Fax 04 76 85 34 59

Grenoble le 16 décembre 2011

ATTESTATION

Je soussigné, M. COPPERE, proviseur du lycée Champollion, atteste que mademoiselle Cynthia AGRA de BRITO NEVES a effectué un stage d'observation des classes de Mme Sarah BLANCARD, professeur au lycée, dans le but de comparer la poésie enseignée en France avec la poésie enseignée au Brésil.

Ce stage s'est déroulé du 7 octobre au 16 décembre 2011 à hauteur de 8 heures/semaine.

Attestation délivrée pour valoir ce que de droit.

Le professeur

Le proviseur





Le 30 Janvier 2012

ATTESTATION PROFESSIONNELLE

Le Proviseur du Lycée Marie Curie à Echirolles, soussigné, atteste que

Mlle CYNTHIA AGRA DE BRITO NEVES a effectué un stage d'observation des classes de Mme Valérie GARDEY dans le but de comparer la poésie enseignée en France avec la poésie enseignée au Brésil.

Ce stage s'est déroulé du 23 septembre 2011 au 30 janvier 2012

pour un total de 14 heures, suivant détail ci-dessous :

- 23 septembre 2011 – classe de 1^{ère} – 1 heure
- 30 septembre 2011 – classe de 1^{ère} – 2 heures
- 12 décembre 2011 – classe de terminale L – 1 heure
- 13 décembre 2011 – classe de terminale L – 2 heures
- 6 janvier 2012 – classe de terminale L – 1 heure
- 9 janvier 2012 – classe de terminale L – 1 heure
- 13 janvier 2012 – classe de terminale L – 1 heure
- 17 janvier 2012 – classe de terminale L – 2 heures
- 24 janvier 2012 – classe de terminale L – 2 heures
- 27 janvier 2012 – classe de terminale L – 1 heure

La présente attestation est établie pour valoir et servir ce que de droit.

Le Proviseur

M. COPPERE



Ministère de l'Éducation Nationale - Académie de Grenoble - Région Rhône-Alpes
Lycée Marie Curie - Avenue du 8 Mai 1945 - BP 348 - 38435 ECHIROLLES Cedex
Tél : 04 76 33 70 00 - Fax : 04 76 40 33 43 - Courriel : ce.0382920T@ac-grenoble.fr

Grenoble, le 23 septembre 2011.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey

Première Scientifique (S)

Vendredi, 14h -15h.

Vou ao “lycée” Marie Curie neste dia 23 de setembro para assistir a aula especial sobre o texto poético “Les Tragiques” (1616), livre I *Misères*, do poeta Agrippa d’Aubigné (1552-1630), cuja leitura é obrigatória para o exame do bac (anexo 1). Chego no horário combinado e fico aguardando a professora vir me buscar no “accueil”. Vamos direto para a sala de aula, onde os alunos esperam a professora do lado de fora da classe.

Mme Gardey entra em classe juntamente comigo e lá nos deparamos com um aluno “japonês” que parecia ensaiar alguma coisa. Depois todos os alunos entram e se sentam, acomodando-se cada um em seu lugar.

Observo o espaço ao meu redor: as salas de aula têm as mesas e as cadeiras dispostas em círculo, e as mesas não são individuais, cabem duas pessoas em cada uma. A professora tem a sua mesa também, com lousa branca e caneta colorida.

Em seguida, Mme Gardey e o aluno “japonês” me ajudam a deslocar uma mesa para que eu possa me sentar mais ao fundo da classe. Prefiro esse lugar porque a perspectiva me permite observar toda a classe.

A professora então me apresenta aos alunos, dizendo que eu sou aquela professora de literatura do Brasil que veio a Grenoble fazer pesquisa. Os alunos me recebem com um “bonjour” bem simpático. Noto, claro, a curiosidade no olhar deles, mas nenhum veio conversar comigo antes nem depois, era como se minha presença não significasse muita coisa nem alterasse a dinâmica escolar deles, ao menos por enquanto.

Mme Gardey convida o “japonês” para “abrir” a aula com a apresentação de um poema de Victor Hugo, o qual ele havia decorado para declamar em classe – era isso que treinava quando chegamos à sala de aula. Enquanto declama, muito bem ensaiado por sinal, e com direito até a algum teatro com o corpo (anda e gesticula com as mãos enquanto declama), alguns alunos riem dele e/ou da situação ousada do aluno conhecido por ser muito aplicado aos estudos.

Ao terminar, aplausos ao “japonês” e é chegada a hora de Mme Gardey pedir para os alunos pegarem o texto a ser trabalhado em sala naquele dia. Os alunos lhe obedecem e pegam o xerox do tal poema: “Les Tragiques” (1616), livre I *Misères*, de Agrippa d’Aubigné (1552-1630). Eu já havia lido em casa, pois Mme Gardey me enviou antes alguns textos de poesia por email, alertando-me que trabalharia em classe com eles, e este poema fazia parte dessa coletânea. “Les Tragiques”, do século XVII, carrega uma leitura difícil, tanto para mim, quanto para os alunos, mesmo a professora tendo disponibilizado um vocabulário ao final do texto. O poema é escolhido para servir de abertura ao assunto a ser trabalhado naquele módulo: “a guerra”. O texto apresenta a seguinte indicação: “Séquence 1. La question de l’Homme dans les genres de l’argumentation. La guerre en question. Lectures analytiques” (cf. anexo 1).

Mme Gardey inicia então a leitura do texto poético e os alunos ouvem em silêncio. Observo a classe e vejo que estão realmente acompanhando a leitura do poema. Os alunos sentados ao meu lado têm o xerox de texto rabiscado com canetinha colorida, sinal de que a leitura prévia demandada pela professora foi realmente cumprida por eles. Ao finalizar a leitura, Mme Gardey pergunta se há alguma dúvida e os alunos respondem que não com a cabeça, mas é certo que há e elas surgirão durante o desenrolar da aula.

A professora pergunta a que gênero corresponde o poema. Alguém sussurra “épique”. Mme Gardey escreve a palavra na lousa e continua. A pergunta segunda é com relação ao número de sílabas que há no poema e um outro aluno responde: “alexandrin”, ou seja, 12 sílabas, anota a professora na lousa. Em seguida, ela aponta para o verso 19 (“Leur conflit se rallume et fait si furieux”), perguntando o que podemos encontrar ali. Um aluno rapidamente responde: “diérèse”, e Mme Gardey anota isso na lousa, mostrando a “diérèse”¹ na palavra final do verso: “fu-ri-eux”².

Mme Gardey vai, passo a passo, explorando o poema com os alunos. Pergunta o significado de algumas palavras (não captei quais eram), mesmo aquelas que constam no vocabulário de rodapé, provavelmente para verificar – penso eu – se os alunos tinham mesmo entendido o sentido delas.

¹ Separação de duas vogais de ditongo em hiato.

² Confesso que fiquei impressionada porque nunca ensinei isso em curso de ensino médio no Brasil nem constatei que outro professor, dos que observei em sala de aula, tivesse trabalhado com algo tão específico do ritmo poético.

Alguém pergunta o que significa “A la fin se defend”, no verso 13, e os próprios colegas se prontificam a explicar, mas não consigo acompanhar o que dizem³. Outros alunos perguntam sobre palavras que estão no vocabulário e a professora reforça a explicação.

O aluno “japonês” que declamou o poema de Victor Hugo no início da aula sempre levanta a mão querendo participar de tudo, é impressionante a sua euforia, chega a ser engraçado! Aliás, noto esse comportamento na sala de aula: todo mundo que deseja falar, levanta a mão primeiro e Mme Gardey concede-lhe ou não a palavra. O aluno “japonês” sempre tenta e, por vezes, ouve um “attendez” para dar a vez aos outros, senão só ele participa.

Depois da análise formal do poema, a professora parte para a compreensão deste e pergunta à classe quem são “les deux frères” (os dois irmãos) retratados no poema, ao que os alunos, sem dificuldade, respondem: “Esau e Jacob”. Mme Gardey escreve na lousa: “Jacob – victime, lute légitime. Le parti protestant”.

A professora solicita a atenção da classe para explicar que no poema não dá pra pronunciar “Esaú” como oxítone senão muda a metrificação. Fala-se “Esau”, explica a professora, enquanto a classe a ouve atentamente.

Em alguns instantes eu me questiono se os alunos estão assim em silêncio, atentos à discussão da aula em função da minha presença ou não. Curiosa, pergunto isso a Mme Gardey no final da aula, e ela me diz que talvez não, mas sim porque se trata de um texto fundamental para o bac, texto poético que consta na lista de exigência do exame, por isso a atenção dos alunos do “Première”, que farão essa avaliação pela primeira vez no final do ano letivo.

A professora retoma a análise do poema provocando a classe ao anunciar que há uma construção especial nos versos 4 e 5 (pelo visto, refere-se novamente ao aspecto formal do texto). Um aluno responde prontamente: um “enjambement”. Mme Gardey concorda e aponta onde está a figura de estilo: “(...) à force de coups / D’ongles (...)”, mas justifica que não é bem isso a que ela se refere. O aluno desabafa baixinho, bem ao meu lado: “Oh, putain!”⁴. A professora reforça que ainda há naqueles versos uma outra coisa. Alguém então responde que se trata do “acúmulo”, espécie de “gradação” de partes do corpo: “Des tétins (...) / d’ongles, de poings, de pieds (...)”.

³ Creio que essa dificuldade inicial se deva ao fato de ser a primeira aula que observo e faço anotações em território francês. Espero que, com o passar dos tempos e com a prática, eu vá acostumando o meu ouvido e assim, a minha atenção ficará mais aguçada para cumprir com o exercício da pesquisa de campo.

⁴ Expressão muito comum entre os adolescentes franceses. Não é ofensivo, é apenas um desabafo, do tipo: “Ai, droga!” Ouço muito essa expressão no cotidiano e em sala de aula não é diferente.

Mme Gardey concorda e acrescenta que nesses versos há a ideia de violência, partes de um corpo em pedaços.

Em seguida, pede para os alunos escandirem o verso 28 e chama a atenção para a palavra “Viole” no início do verso, dizendo que há ali também uma “diérèse”: “vi-o-le”. No entanto, justifica-se a professora, ela pretende explorar semanticamente a palavra “viole”. Vai até a lousa e anota a tal palavra, depois pede aos alunos aproximações semânticas e vai anotando o que diz a classe: “violence”, “force”, “agressivité”. Retoma a palavra e pergunta o que caracteriza “Esau”, em tom de quem está concluindo um percurso percorrido. Um aluno responde: “agressive”, “violent”. Outros se manifestam acrescentando adjetivos ao irmão de Jacob. Ela volta-se mais uma vez à lousa e vai anotando o que dizem seus alunos, montando assim um perfil de Esau, assim como tinha feito anteriormente com o irmão dele: “Esau – violent, aggressive, immature, inconscient, égoïste etc.” - eis alguns termos falados em voz alta pelos alunos para defini-lo. Alguns até repetem “violent”, e Mme Gardey brinca dizendo que não vale repetir a mesma palavra.

No verso 9, há a palavra “frère”, indica a professora e, mais uma vez, solicita aos alunos aproximações semânticas àquela palavra. Imediatamente alguém responde “fraternité”. Mme Gardey concorda com um “très bien” e continua a fazer algumas provocações interpretativas. Diz que Esaú e Jacó eram irmãos gêmeos, portanto unidos desde a barriga da mãe, no entanto, separados por uma tragédia.

O “aluno-japonês” chama-se J.⁵ Descubro isso de tanto que ele insiste em participar de tudo e levanta sempre rapidamente a mão. Dessa vez, a professora pede para que espere ela terminar de falar, que depois vai lhe dar a palavra. Mme Gardey volta-se à lousa e lê o que havia escrito no perfil de Jacob: “Jacob – victime, lute légitime. Le parti protestant”. Em seguida, lê o perfil de Esau: “Esau – violent, aggressive, immature, inconscient, égoïste etc.”, e conclui o que faltava ali: “le parti catholique”. Desse modo, conclui-se que, Jacó representa a parte protestante e Esaú a parte católica.

Vale lembrar, explica a professora, que o século XVII, data do texto poético em questão, foi a época da Contrarreforma, ou seja, período em que católicos e protestantes estavam “em pé

⁵ Devo esclarecer que coloquei apenas as iniciais dos nomes de todos os alunos dos quais falo neste trabalho de coleta de dados na França e no Brasil.

de guerra” – já que o assunto é guerra – disputando territórios, fiéis e poder político⁶. Mme Gardey também explica algo referente à hierarquia na época, mas não entendo nada do que diz nesse momento.

Finalmente a palavra é dada a J., que começa a falar de uma “linha” do poema e é logo corrigido pela professora: “linha não, verso”. Não entendo o que ele deseja pontuar. Acho até que o importante para J. é se fazer presente, estar participando, mais do que o comentário acrescentado.

Mme Gardey retoma o discurso e aponta para os últimos versos, atentando para a figura da “mère qui nourrit ses enfants avec son lait, le suc de sa poitrine, son sein d’une amour maternelle”. Alguém interrompe afirmando que não entendeu a palavra “abois” no verso 30. A professora lê a definição trazida no vocabulário de rodapé e reforça a explicação.

Uma aluna continua com a interpretação ao dizer que: “Elle (la mère) est dépassé par les attitudes de ces enfants”. De repente, um outro aluno diz em voz alta, como se tivesse entendido tudo: “La mère c’est la France!” (“Eureca”, penso eu!). A professora concorda com um “Voilà” satisfatório e dá continuidade àquela ideia: de fato, a “mãe” é a pátria, a França, um país vítima da disputa entre seus “filhos”: catolicismo X protestantismo. “S’il n’y a pas de nourriture, tout le monde va mourrir: les enfants, la population française”, completa Mme Gardey. O alimento é o leite da mãe, que está misturado com o sangue, como sugere a imagem do último verso: “Je n’ai plus que du sang pour votre nourriture!”. Sangue este da guerra entre católicos e protestantes, metonimicamente representados pela disputa dos irmãos gêmeos, Esaú e Jacó, pelo leite da mãe.⁷

Um aluno levanta a mão e confessa que não tinha entendido a metáfora. Mme Gardey explica para ele de novo o raciocínio e aproveita para relembrar à classe o nome da construção de toda essa imagem. Uma aluna adianta-se e responde logo: “allégorie”. A professora a elogia e anota a palavra na lousa, em seguida, pede para a aluna explicar para os outros da classe o que é

⁶ Confesso, contudo, que não tinha feito essa interpretação quando li o poema em casa. Aliás, nem me passou pela cabeça relacionar Esaú e Jacó a uma “guerra religiosa”. Fico surpresa com a leitura-reveladora da professora e isso me permite tecer outras analogias a partir dos arquétipos bíblicos. Lembro-me, por exemplo, do romance homônimo de Machado de Assis e da “guerra amorosa” de Pedro e Paulo pelo amor de Flora.

⁷ Lembro-me nesse momento dos versos de “Navio Negreiro”, de Castro Alves, em que há uma passagem em que o leite da mãe-negra-escrava, que amamenta enquanto é chicoteada, mistura-se ao sangue que alimenta o filho, na seguinte imagem: “Negras mulheres, suspendendo às tetas / Magras crianças, cujas bocas pretas / Rega o sangue das mães”. Enquanto penso no poeta dos escravos, um aluno manifesta-se...

uma alegoria. Ela então simplifica ao dizer que a alegoria no poema é construir a imagem da mãe (que alimenta os filhos inimigos) associada ao país (que vivia uma guerra religiosa). Mme Gardey formaliza a explicação: “Allégorie c’est donner une image concrète d’une idée abstraite”, escreve na lousa.

Em seguida lança um desafio à classe ao questionar por que o poeta prefere usar uma alegoria para falar daquela questão contextual. Um aluno prontamente lhe responde que é para tornar a história mais facilmente lembrada. Mme Gardey balança a cabeça positivamente e continua: “Que-ce que l’auteur dit sûr la guerre?” Um aluno responde, sintetizando bem a ideia do texto, pois segundo ele, em uma guerra quem sofre é o país, assim como a mãe sofre na desunião dos filhos (no caso, Esaú e Jacó).

Mme Gardey finaliza a aula escrevendo na lousa: “Elmts⁸ de synthèse: Absurdité de la situation: lutte fratricide qui conduit tout le monde à la destruction”, e mais embaixo escreve em forma de tópicos: “registrar tragique/pathétique”; “violence du combat”.

Toca o sinal avisando que a aula acabou e os alunos começam a guardar o material, enlouquecidos para sair, já que é a última aula do dia. Noto que alguns nem anotam o que a professora escreve nesse finalzinho da aula, tamanha euforia para ir embora.

No trajeto da classe para a sala dos professores, converso sobre a aula com Mme Gardey e ela, novamente, é muito solícita comigo, pergunta se eu tenho dúvidas, diz quando será o próximo encontro e que me enviaria um email caso tivesse algum texto para a próxima aula. Reforça sempre que, se eu tiver dúvida na hora de transcrever a aula, que eu posso escrever um e-mail para ela, sem problemas. Sinto-me bem acolhida nesse primeiro dia. Acho que tive sorte em encontrar uma professora tão gentil.

⁸ Abreviação de “Éléments”.

Grenoble, le 30 septembre 2011.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey

Première Scientifique (S)

Vendredi, 14h -17h.

Esta aula será uma preparação especial para o bac oral: 1 hora e meia de explicação sobre o exame e 1 hora e meia de uma espécie de “simulado” do que seria essa prova, assim me explica antecipadamente, na sala dos professores, Mme Gardey.

O simulado de hoje pretende focar a leitura, interpretação e análise de textos poéticos (cf. anexos 1, 2, 3, 4 e 5), por isso topei vir assistir ao evento. Considero interessante compreender o processo de qualquer que seja o exame do bac – oral ou escrito – sobretudo se há, entre os textos escolhidos para a avaliação, os de gênero poético.

O ritual da primeira aula se repete. Toca o sinal e a professora é a primeira a entrar na sala. Eu a acompanho, escolho o meu lugar – sempre ao fundo para ter uma visão mais panorâmica dos alunos – e sento-me à espera do início da aula. Os alunos entram, sem muito alarde, sentam-se em seus lugares (nos mesmos da aula anterior), só que dessa vez alguns chegam atrasados, mesmo assim a professora concede-lhes a entrada.

Antes de começar a programação daquele dia, Mme Gardey dá alguns avisos com relação às aulas seguintes. Pergunta primeiro se os alunos já tinham estudado o “Guernica”, de Picasso. Alguns dizem que sim, mas ela adverte que não se trata apenas de “dar uma olhada”, mas de “estudar” o quadro, fazer pesquisas sobre ele. Depois soube que a obra de arte em questão é também exigência do bac, conteúdo obrigatório de História da Arte.

Em seguida, Mme Gardey agenda para sexta-feira, dia 07 de outubro (2011), o trabalho de leitura da “première scène” do texto de Pierre Corneille: *L'illusion comique* (1636). Orienta os alunos a observarem duas coisas, assim dispostas na lousa:

- “- Relever le infos concernant a Alcandre et Pridamant
- Relever les éléments qui donnent des indications pour la mise en scène et le décor”.

Mais informalmente, Mme Gardey convida os alunos para assistirem a uma peça que vai se passar em novembro, explica onde será o espetáculo, diz que não há muitas entradas e pede

para quem tiver interesse que levante a mão. Assim, entrega-lhes o panfleto de propaganda do teatro e passa uma lista a fim de anotar os nomes dos interessados.

Ao terminar, pede para os alunos se prepararem, abrirem seu material porque ela vai agora começar a explicar o funcionamento do bac oral. Os alunos me parecem bem interessados, dispostos a ouvi-la e a anotar tudo. Mme Gardey utiliza uma transparência para explicar a prova. Na 1ª transparência, está escrito:

EAF: Déroulement de l'épreuve orale 1ère partie: explication de texte

- **Conditions:** 1e. examinateur choisit un texte dans le descriptif sur lequel il pose une question à laquelle le candidat doit répondre; 30 mn préparation; 10 mn parole.
- **Introduction**
- **Lecture (expressive)**
- **Rappel question et annonce plan**
- **Explication:**
 - elle prend en compte la question
 - elle est organisée (plan, liens logiques)
 - elle est illustrée (citations avec indications des versos ou lignes)
 - elle est riche et littéraire (repérage et analyse des procédés stylistiques)
 - elle est claire (correction et richesse de la langue, du vocabulaire)
- **Conclusion**

Enquanto eu e os alunos anotamos a transparência concentradamente, alguns fazem perguntas, mas não consigo captá-las. Mme Gardey dá instruções dizendo para fazerem a prova com calma, que os minutos dados para a preparação são suficientes, que basta fazer anotações e um plano do que falar, já que tinham feito a leitura prévia dos textos indicados para o exame nacional francês. Alguém então lhe pergunta como se faz um plano e ela aconselha dividir as ideias do texto em partes, estruturando o que os alunos já tinham anotado ou sublinhado durante a leitura do texto.

Um aluno pergunta como se dá essa leitura cobrada na prova. Mme Gardey explica que o examinador não vai pedir para o aluno ler todo o texto (no critério “lecture expressive”), mas uma parte dele, apenas o suficiente para ele avaliar a leitura expressiva do aluno. E confessa que há

alunos que não sabem ler em voz alta, que não têm dicção nem desenvoltura para essa habilidade e por isso vão mal nessa parte, como ela mesma já testemunhou nas provas em que foi examinadora. Segundo a professora, seus alunos vão bem porque treinam esse tipo de leitura para um público ouvinte, encoraja-os dizendo que eles podem ficar tranquilos com relação a isso.

Quando as dúvidas acabam, Mme Gardey prossegue com a 2ª transparência:

Déroulement de l'épreuve, 2ème partie: entretien

- Autres textes de la séquence (pts communs; différents; liens avec problématique de la séquence...)
- Lectures cursives
- Lectures complémentaires
- Touts connaissances susceptibles d'avoir été abordées:
 - historiques
 - tts notions littéraires inhérents au sujet
 - ...
- Toutes activités indiquées sur le descriptif:
 - sorties theater
 - film visionné
 - exposés
 - recherché personnels ou collectives
 - lectures d'image
- Peuvent aussi être plus individuelles:
 - texte ou sequence préféré
 - avis personnel sur oeuvre, spectacle vu...

Todos os alunos, sem exceção, anotam o esquema exposto pela transparência da professora ao mesmo tempo em que fazem perguntas sobre o exame, mostrando-se curiosos e preocupados. Mme Gardey, por sua vez, responde a seus alunos com muita simpatia, apesar de sempre muito séria e sem permitir qualquer desvio do assunto na aula. Quando algum aluno “engraçadinho” conversa um pouco mais alto ou faz alguma brincadeira, ela logo chama atenção com a seguinte pergunta: “Est-ce que vous avez quelque problème les garçons?”. Entretanto, esse

tipo de postura é raro, pois, via de regra, os alunos se mostram bem interessados, e até mesmo tensos – como os alunos vestibulandos no Brasil – com o exame nacional.

A terceira e última transparência apresenta-nos os critérios de avaliação da prova oral do bac. Sinalizo a Mme Gardey que não consigo copiar, então ela me promete um xerox na semana que vem. Em seguida, anuncia que irá começar o simulado, pois já tinha dado a hora. Os alunos se mostram nervosos, pedem uns cinco minutinhos de descanso e eu ouço alguns “oulalá”. O aluno J. se manifesta pela primeira vez nessa aula. Faz uma pergunta que não consigo ouvir...

Mme Gardey dá um tempinho a mais para os alunos terminarem de anotar a transparência e se organizarem para o treinamento. Depois explica como vai ser o simulado do exame: primeiro ela vai elaborar uma questão sobre o texto de Etienne-Noël Damilaville, article “Paix” (extrait), *Encyclopédie*, 1751-1772, que os alunos teriam lido antecipadamente. Assim, eles terão meia hora para se preparar: reler o texto, fazer um plano do que expor, uma síntese das principais ideias para apresentar ao examinador. Em seguida, Mme Gardey, então examinadora, vai sortear alguém para o “entretien”, com duração de 10 a 15 minutos. E a questão da prova é lançada em forma de ditado para a classe anotar: “D’après ce texte quelle vision les philosophes du XVIIIe. ont-ils de la guerre?”.

Vale lembrar que “guerra” é o tema em comum dos textos já indicados para a leitura, desde *Guernica*, de Picasso (anexo 2), até os textos poéticos distribuídos em xerox pela professora, a saber: Agrippa d’Aubigné (1552-1630), “Les Tragiques” (1616), livre I *Misères* (anexo 1); Jacques Prévert, “Familiale”, em *Paroles* (anexo 3); Paul Eluard, “La victoire de Guernica”, em *Cours naturel* (1938) (anexo 4); René Depestre, “Minerai noir” (anexo 5), extraído do “recueil” de mesmo título (1956).

Os alunos começam então a trabalhar, inicialmente sem saber muito bem por onde, sentem-se perdidos – eu percebo – e se olham uns aos outros, com um riso nervoso estampado nas bocas adolescentes. Os alunos pegam seus respectivos fichários com as anotações e os colocam em cima das mesas. Depois pegam o xerox do texto de Damilaville nas mãos, todo rabiscado, com anotações feitas com caneta colorida e assim começam a rascunhar.

Mme Gardey vem em minha direção e pergunta se eu entendi o processo da prova do bac, se eu tenho alguma dúvida, oferecendo-se no que ela poderia ajudar. Pergunta-me também se no Brasil é assim, quer saber como funciona o nosso ENEM oral. Então eu lhe explico que não há

prova oral no ENEM, apenas avaliações escritas em uma prova de múltipla escolha mais a composição de uma redação.

A docente sugere que eu caminhe pela classe, que observe o que os alunos fazem, como trabalham e o que escrevem. Aceito o convite e ambas começam a circular pela classe: ela ajudando os alunos nas suas dúvidas e eu anotando no meu “journal de bord” o que observo.

Vejo que alguns alunos releem o texto (já marcado pela leitura prévia), anotam algo ao lado deste ou no caderno-fichário, como se estivessem fazendo um plano de apresentação. Noto como as meninas são mais organizadas em suas anotações, usam canetas coloridas para destacar, até o rascunho apresenta uma letra bonita e legível – impressionante! Os meninos já são mais desorganizados, percebo. Anotam usando caneta na folha do xerox do texto, rabiscam o que erram, não se preocupam com a qualidade da letra.

Uma aluna, no entanto, ao me ver me aproximar dela, debruça-se no que está escrevendo, de propósito, para eu não ler e ainda me encara com braveza (Ah, esses adolescentes...). Mme Gardey também circula pela classe e tira dúvidas de quem a solicita.

De modo geral, os alunos entendem se tratar de um simulado sério: um deles pede autorização para saber se pode pegar uma pasta na bolsa, outro pergunta se pode consultar o texto e as anotações de aula, ou seja, compreendem aquele exercício como uma situação de prova, por isso solicitam a autorização da professora para as consultas. Mme Gardey permite acenando com a cabeça.

Constato também que alguns alunos ficam só enrolando, que não produzem nada, apenas folheiam seu material de classe, “pescando” algo com o colega vizinho; uns espreguiçam-se, outros abrem a boca com sono, rabiscam algo, mas nada de produção consistente. É possível averiguar quem está trabalhando ou não em sala de aula.

Um aluno tira seu notebook da mochila⁹ e começa a trabalhar com o computador em classe, digitando o que seria seu plano de compreensão do texto dado. Mme Gardey vai auxiliá-lo

⁹ Observo o aluno com seu “portable” e me desvio, sem querer, do foco, pensando admirada na diferença de um ensino público francês e de um ensino público brasileiro. O “lycée” Marie Curie é uma escola grande, bonita, limpa, nova, com infraestrutura típica de uma escola privada no Brasil: biblioteca, cafeteria, televisão em todas as salas, lousa branca, recursos de multimídia, sala de professores geral e por área, professor substituto previamente contratado, caso algum professor falte, o que é raro, disse-me Mme Gardey – salvo quando é inverno e muitos adoecem (com gripe, resfriado) ou se machucam nas pistas de ski, confessou-me sorrindo a professora. E os alunos não são aquele público desfavorecido, pobre, de vida sofrida, que divide os estudos com o trabalho, como no Brasil. São alunos de todas as classes, creio eu,

em alguma pergunta que ele fez. Ao terminar, a professora olha o relógio e anuncia que faltam 10 minutos para encerrar a meia hora concedida para a atividade de preparação.

Ouve-se um “buchicho” geral, os alunos parecem desesperados. O aluno J. quase tem um “chilique” e a professora brinca com ele dizendo que tomasse cuidado para não ter um ataque cardíaco. A classe ri descontraída, até que Mme Gardey anuncia novamente que faltam 5 minutos finais, e o estresse volta a tomar conta da classe. Ela então aconselha: “Profitez les dernières minutes!”.

Tempo esgotado. É chegada a hora do tal simulado do bac. Mme Gardey pergunta se alguém da classe quer ser o voluntário. Advinha quem rapidamente levanta a mão? J.! Todos riem da atitude afoita dele. A professora então o adverte que se fosse ele, seria a primeira e última, porque nos outros simulados ela daria chance para outros alunos. Ele abaixa a cabeça, mais ou menos conformado, e uma outra aluna se prontifica a participar do exame como voluntária. Mme Gardey sugere uma votação à classe para decidir entre ela e o J. e a menina ganha a disputa.

A proposta é mesmo de ensaiar uma situação tal qual a do exame do bac oral. Nesse sentido, Mme Gardey toma todas as providências. Senta-se na sua cadeira, em frente à mesa do professor, chama a aluna para sentar-se diante da mesa, à sua frente. M. (assim me referirei ao nome da aluna) faz uma pequena introdução, apoiando-se naquilo que havia preparado por escrito e, em seguida, Mme Gardey pede para que ela leia o texto. A aluna lê em voz alta, com boa dicção, apesar da voz baixa. A professora solicita que ela pare no final do primeiro parágrafo e determina que comece a apresentação. M. então sintetiza o texto, parágrafo por parágrafo, de acordo com as suas anotações prévias.

bem-vestidos, bem equipados de material escolar (com direito a notebook!) e que disputam uma boa nota no bac, como qualquer outro aluno de uma escola privada francesa. Lá, não há diferenças gritantes entre o ensino público e privado, como aqui. O aluno, via de regra, vai para a escola particular quando não consegue vaga na escola pública do seu bairro ou relativamente perto da sua residência. Contudo, opta-se primeiramente pelo ensino público. Outra questão é que há escolas particulares em que se tem aulas de religião, o que não ocorre na escola pública francesa, laica por excelência. Por isso, quando decidi comparar o ensino brasileiro com o ensino francês, não me propus, de início, a observar o nosso ensino público, uma vez que já havia sido advertida sobre a diferença, “para além dos muros da escola”, entre os dois sistemas. Aliás, na escola pública no Brasil muitas vezes nem sequer há aulas de literatura... É o que pretendo averiguar...

Enquanto isso, Mme Gardey anota em seu caderno suas observações, simulando a real situação da prova. A aluna, por sua vez, não me parece tensa ou tímida, age naturalmente. Até que ao final ela se silencia, mostra-se insegura, gagueja um pouco, acho que não tem mais o que falar e ainda faltam 5 minutos para o término da entrevista oral.

A professora então encerra essa etapa e passa para a seguinte: faz-lhe uma pergunta sobre os outros textos, que fazem parte do “supports des lectures analytiques”. Primeiro sobre *Candide*, de Voltaire, e depois sobre o “Les Tragiques”, d’Aubigné, livre I, *Misères*, poema trabalhado em classe semana passada quando eu estava presente. Pergunta-lhe se a visão de guerra nesses três textos é a mesma e qual a relação disso com o quadro *Guernica*, de Picasso. M. responde corretamente, lembra-se da Guerra Civil Espanhola e resume rapidamente a visão da guerra nos três textos.

Mme Gardey lhe faz uma pergunta mais geral, fora do contexto textual: “Est-ce que vous lisez beaucoup?” A aluna responde que sim e a professora pergunta o que ela costuma ler. M. fala dos últimos livros que leu, resumindo seus respectivos assuntos. Mme Gardey encerra a entrevista, avisando que, excepcionalmente, ela vai terminar 5 minutos antes, pois pretende usar esses minutos finais para os alunos fazerem com ela a avaliação do desempenho de M. no exame.

Coloca a transparência em que constam os critérios de avaliação do bac¹⁰ e vai, passo a passo, juntamente com a opinião dos alunos, pontuando o desempenho da aluna entre “bien”, “moyen” ou “faible”. M. tira quatro “bien”, 10 “moyen” e apenas um “faible”. Interessante porque enquanto pontuam, os próprios alunos tecem as críticas – muitas delas são do J. (!) – e a professora vai aconselhando o que foi positivo, o que foi negativo, o que se deve evitar e o que se pode melhorar na hora do exame etc. Corrige M. em uma resposta que ela deu sobre Voltaire e comenta a leitura do texto feita por ela, critério em que foi penalizada por ter lido em voz muito baixa, pecando assim no que item “persuasão”. O sinal toca e os alunos saem da classe alvoroçados.

¹⁰ Cf. em http://media.education.gouv.fr/file/43/17/1/fiches_evaluation_200171.pdf

Grenoble, le 07 octobre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Première ES: économique et social.

Das 11h às 12h.

Finalmente, depois de vários desencontros entre mim e Mme Sarah Blancard, de aulas marcadas por ela e depois desmarcadas por email, eis que finalmente conseguimos agendar o primeiro “rendez-vous” para eu assistir à sua aula neste dia 07 de outubro, quando então ela trabalharia em classe com três poemas: “Le Crapaud”, de Tristan Corbière, em *Les amours jaunes*, 1873 (anexo 6); “Le Crapaud”, de Victor Hugo, em *La légende des Siècles*, 1859 (anexo 7) e “J’aime l’araignée, j’aime l’ortie”, também de Victor Hugo, em *Les contemplations*, 1856 (anexo 8). Imaginei, a princípio, que não daria tempo de trabalhar os três, uma vez que a aula duraria uma hora apenas, das 10h às 11h.

Chego ao “lycée” Champollion mais cedo, por volta das 9h30. O colégio fica relativamente perto de onde moro, no “centre ville” de Grenoble. Desse modo, levo dez minutos para chegar lá a pé. Entro e me dirijo ao “accueil”. Não sabia se Mme Blancard havia falado algo sobre mim no “lycée” e fiquei com receio de que não me deixassem esperá-la lá dentro do colégio. Engano meu, pois um senhor muito simpático me recebe bem e já me indica o caminho da sala dos professores, dizendo que eu poderia esperar a professora lá.

Ao entrar, deparo-me com uma professora muito jovem, digo-lhe “bonjour” sem obter retorno e pego meu celular para enviar uma mensagem à Mme Blancard, avisando-lhe que estava na sala dos professores à sua espera. Outros professores entram, alguns me cumprimentam, outros não. O clima é de formalidade. Cinco minutos depois a tal da “professora jovem” que já estava na sala dos professores quando entrei, vem em minha direção e me diz que era ela quem eu procurava. Fico surpresa! Confesso que imaginava uma Mme Blancard já senhora, como Mme Gardey e, ao contrário, deparo-me com uma professora de francês muito jovem – como eu quando comecei minha carreira docente – bonita, simpática, nem parecia aquela dos emails tão desencontrados.

Então fico em dúvida se eu continuo a chamá-la de “vous” ou se eu a poderia “tutoyer”, já que ela era tão jovem, aliás, bem mais jovem do que eu. Não tive espaço para isso. Durante a

meia hora que conversamos na sala dos professores antes de entrarmos em sala de aula, continuo a “vouvoyer” e a chamá-la de Madame, com o consentimento dela mesma.

Mme Blancard pergunta sobre o que exatamente se trata a minha pesquisa. Explico-lhe então a ideia do meu trabalho e o que pretendia observar nas suas aulas de literatura, tranquilizando-a, uma vez que percebi, desde os emails por nós trocados, que ela estava um pouco preocupada, insegura talvez, de me ter em classe, daí a impressão que tive de uma certa má vontade em me responder aos meus emails. Ela me pergunta se eu trabalhava com M. J-F Massol e eu confirmo. Mme Blancard o conhece, tinha sido aluna dele na faculdade de “Lettres” e conhece também a esposa dele, Mme Chantal Massol. Ela os elogia e me diz que M. Massol tem muito livro publicado. Eu já sabia disso e aproveito para ressaltar a importância dele para a realização do meu trabalho de doutorado, pois que me indicou várias leituras sobre didática da literatura, ampliando assim meu leque de referências bibliográficas sobre o assunto, nem tanto explorado no Brasil.

Quando o sinal toca anunciando a hora de entrarmos em classe, Mme Blancard (continuei chamando-lhe de “Madame” e de “Vous” apesar da pouca idade, mas ela não me autorizou a tratá-la de outra forma, então mantive a formalidade francesa...) dirige-se comigo até o “accueil” para pegar a chave da sala de aula. A atendente é um pouco grosseira comigo, pede para que eu feche a porta e espere a professora lá fora. Ao sair, Mme Blancard me pede desculpas pela funcionária e aproveita para desabafar que não gostava muito daquela escola, que achava os professores e funcionários muito arrogantes, chatos, e que sentia falta do “lycée” Marie Curie, onde trabalhou durante dois anos. Compreendo então de onde ela conhecia Mme Gardey. As duas haviam trabalhado juntas naquele “lycée”.

Chegamos à porta da sala de aula e os alunos nos esperam com olhar de curiosos. Mme Blancard já havia falado de mim para eles, os quais me recebem com bastante carinho: cada um que entrava em classe ensaiava um “bonjour” dirigido a mim. Contudo, antes da aula começar, dois alunos pedem a palavra para dar um aviso sobre a entrada gratuita a um museu de Grenoble. Em seguida, a professora pede para que eu mesma me apresente à classe. Vou até à frente, ao lado da professora, e me apresento aos alunos (eram 35 ao todo) como “a pesquisadora brasileira”. Eles sorriem para mim com ar de simpatia. Em seguida, procuro uma carteira para me sentar, mas não havia carteiras vagas, restavam apenas duas cadeiras simples, sem a mesa de

apoio. Sento-me e anoto minhas observações com o caderno apoiado no colo, com certo desconforto.

Enfim, a professora anuncia que vai começar a aula e pede para os alunos pegarem o texto “Le Crapaud”, de Tristan Corbière. Pergunta se há algum voluntário para fazer a leitura em voz alta e ninguém responde. Ela então aponta para um aluno e solicita que ele leia o poema. Ao terminar, a única observação de Mme Blancard sobre a leitura do aluno foi com relação à pontuação do poema, corrigiu-o e disse para ele prestar atenção ao ritmo. Volta-se para a lousa (o conhecido “quadro negro com giz”) e começa a escrever sem parar. Anota:

II-) a) Vocabulaire du chant: “chant”, “vif”, “rossignol”

- Chant pathétique / dévalorisé
- Si le chant du crapaud = chant du poète
- Crapaud = poète

Mme Blancard escreve na lousa, mas para a cada frase para perguntar algo à classe, esperando que os alunos respondam e assim vão acompanhando o desenrolar daquela interpretação. Eis que ela lança a pergunta-chave: em que momento o poeta reconhece ser ele mesmo o “crapaud” (o sapo). Alguns levantam a mão – os alunos têm esse hábito aqui na França, mas no Brasil nem tanto – e uma aluna se adianta e responde ser no 7º verso (“- Un crapaud! – Pourquoi cette peur”). A professora balança a cabeça em sinal negativo e um outro aluno responde ser no último verso (“Bonsoir – ce crapaud-là c’est moi”), o que é considerado correto por Mme Blancard. Ela volta-se para a lousa mais uma vez e continua:

- Au vers. 9: “Vois-le, poète tondu, sans aile”
- Double intertextualité

Escrito isso, lança uma outra pergunta: se alguém conhece um poema do Baudelaire parecido com aquele, em especial, com esse verso. Um aluno – fiquei pasma! – disse que sim, que era o poema “l’Albatros”. A professora parabeniza-o pela lembrança e pede para que ele

explique para a classe como era o poema, do que se tratava, e ele o fez¹¹. Após a explicação do aluno, Mme Blancard continua na lousa:

- Cf. “l’Albatros”, de Baudelaire
- “Ses ailes de géant l’empêchent de marcher”
- Sa poésie = les poètes st compris pour les hommes à cause de leur poésie.

Em seguida pergunta se alguém conhece a história de Sansão e Dalila. Alguns dizem que sim e a professora escolhe uma aluna para contar rapidamente a história. E continua a escrever na lousa:

- 2 Cf. “poète tondu” = cf. à Sansson qui a sa puissance

Interessante como os alunos (e eu naquela ocasião também) têm a preocupação de anotar tudo o que é escrito na lousa. O que não entendem (da letra), perguntam e, às vezes, deixam de participar para copiar.

Mme Blancard sempre chama a atenção de alguém que conversa paralelamente à explicação, no caso, dois alunos atrás de mim que estão sussurrando o tempo todo e isso tira um pouco a minha atenção. Um deles começou a assoar o nariz e a professora se incomoda com aquilo e pede para que ele pare de fazer barulho. Achei desnecessária a “bronca”, mas continuei a somente observar.

A ideia da aula a partir de então passa a ser atentar para verso-a-verso do poema, pois a professora solicita que um ou outro aluno leia algum(ns) verso(s) e vai anotando na lousa:

- L’avenir n’est optimiste pour le poète
- V.13: NON
- FROID
- SOUS SA PIERRE
- La mort
- V. 14 = le poète fait ses adieux au monde

¹¹ Lembro-me na hora da semelhança também com o poema “Morcego”, de Augusto dos Anjos, sobretudo nos seus versos finais: “A Consciência Humana é este morcego! / Por mais que a gente faça, à noite, ele entra / Imperceptivelmente em nosso quarto”.

- “Bonsoir”

Mme Blancard pergunta à classe se alguém sabe como se chama o poema que usa animais. Um aluno responde: “fable”. A professora disse que era como se fosse fábula, quase isso. Um outro ensaia um “personnification”. Ela o parabeniza pela lembrança, entretanto, explica que ainda há um outro nome, “bes...” adianta a primeira sílaba, mas ninguém completa a palavra. Mme Blancard finaliza: “un bestiaire (animal repassant)” e anota na lousa:

- Corbière utilise un bestiaire
- Auto part trait cynique et dévalorisant
- Forme particulière = sujet particulier (laideur)
- Statut du poète isolé des autres hommes
- Ouverture: “Le Crapaud”, de Victor Hugo

- La poésie permet développer la laideur (entre parênteses, mais uma palavra escrita, porém, não entendo a letra e quando mais tarde pergunto à professora, depois da aula, ela também não se lembra mais o que tinha escrito entre parênteses e a lousa já tinha sido apagada...)

Mme Blancard faz uma breve pausa para anunciar aos alunos a aula do dia seguinte (sábado, 08/10/2011). Ressalta a importância da presença deles, uma vez que seria um simulado do bac oral. Explica à classe o funcionamento da prova, a mesma explicação que eu havia ouvido de Mme Gardey: o texto seria sorteado (um dos que a professora havia dado e trabalhado em sala de aula), haveria 10 minutos para preparação de um plano, em seguida, um aluno sorteado iria à frente responder ao exame oral, demonstrando assim aos outros como funcionava a entrevista. Ao terminar, Mme Blancard pede para os alunos pegarem o texto poético “Le Crapaud”, de Victor Hugo. E anota na lousa:

- Documents Complémentaires
- “Le Crapaud”, Victor Hugo.

Em seguida, solicita que uma aluna leia até o verso 15 do poema e pede que outro aluno continue até o final. Aproveita para sugerir que todos atentassem para a leitura em voz alta, já que ela é cobrada no exame do bac oral. Os dois estudantes obedecem à professora e leem com cuidado o poema; o segundo gagueja um pouco e duas meninas riem baixinho dele. Ao finalizar a

leitura, a professora sintetiza afirmando que nesse texto, homem e animal são diferentes, e a aluna que iniciou a leitura completa a ideia ao dizer que, no poema, o poeta não se identifica com o “crapaud”.

Interessante que em nenhum momento usou-se o “eu-lírico” ou “eu-poemático” ao se referirem à “voz-poética”. No Brasil, os professores tomam cuidado para não equivaler o poeta (autor, pessoa que escreveu a poesia) ao eu-lírico (a voz do poema). Na França, não encontrei essa preocupação, ao contrário, Mme Blancard muitas vezes se referia ao poeta pelo nome próprio dele, por exemplo, dizia algo do tipo: “no verso tal, Victor Hugo sente que...”.

O objetivo da aula era explorar a *intertextualidade* entre os dois poemas “Le Crapaud”, de Corbière e de Victor Hugo, respectivamente. A professora então pergunta como os dois “crapauds” são representados pelos poetas e os alunos respondem alternadamente: “desvalorisés”, “pas aimés”.

Surtem em classe algumas questões, a meu ver, interessantes por parte dos discentes. Perguntam à professora por que o poeta escolheu o “crapaud”, e por que falar em “crapaud” e não de amor, de sentimentos... As meninas fazem caras de nojo ao falar em “crapaud”, provavelmente porque não entendem o que poderia haver de lirismo naqueles versos sobre um “sapo”¹².

Mme Blancard pergunta em quais versos de Victor Hugo aparecem a descrição do “crapaud”¹³. Ninguém responde e ela dá uma dica, sinalizando estar entre os versos 15 a 20. Uma aluna levanta a mão e diz ter localizado nos versos 12 e 13, e os lê em voz alta: “Le crapaud, sans effroi, sans honte, sans colère, / Doux, regardait la grande aureole solaire”.

Mme Blancard decide escrever na lousa:

- Il utilise un objet poétique particulière en faire sa poésie. Toute laideur mérite d’être exprimé.

Faltam poucos minutos para acabar a aula, em todo caso, a professora solicita que os alunos peguem o outro poema de Victor Hugo para ler: “J’aime l’araignée, j’aime l’ortie”. Novamente pergunta se há voluntários e alguns alunos se oferecem para fazer a leitura. A

¹² Afinal de contas, nós, mulheres, sempre acreditamos que por trás de um sapo, há um príncipe! Ledo engano...

¹³ Enquanto isso, eu me lembrava de “Os sapos”, de Mário de Andrade e daquela ousadia toda na declamação do poema na Semana de Arte Moderna, em 1922.

professora escolhe dois e divide a tarefa: o primeiro lerá até o verso 15 e o segundo até o verso final. Mais uma vez, adverte sobre a importância da leitura para o exame do bac e concede a voz aos alunos. Cada vez que um “tropeça” na leitura, alguns colegas riem dele. Contudo, o leitor não se incomoda e até ri também quando gagueja. Eis a dinâmica descontraída desta turma.

Terminada a leitura do poema hugoano, Mme Blancard faz uma correção de “liaison” para o segundo aluno-leitor, nos versos 15 (“Pas de bête qui n’ait un reflet d’infini”) e 22 (“C’était un prêtre ayant un livre qu’il lisait”). A princípio, pensei que o que a professora chama de “liaison” é o “enjambement”, já apontado na aula de Mme Gardey. Depois percebi que não, pois a “liaison” é a ligação entre as palavras, recurso exigido em alguns casos específicos de leitura em língua francesa, e não a ruptura sintática entre versos (“enjambement” = encavalgamento).

A questão geral proposta à classe pela professora foi: por que e/ou como Victor Hugo provoca o leitor naquele poema. Não há tempo para a resposta, tampouco para trabalhar com esse último poema, pois o sinal toca e os alunos começam a guardar o material, outros querem mais algumas informações sobre o simulado do bac oral no dia seguinte e a confusão se arma. Mme Blancard responde, atenciosamente, a cada um deles.

Sáimos da classe conversando sobre a aula. Mme Blancard me convida para vir assistir ao simulado no dia seguinte e eu confirmo minha presença, perguntando-lhe sobre o horário e sobre a dinâmica do exercício para o bac oral. Depois nos despedimos com um “à bientôt”! A formalidade inicial parecia mais tênue após a aula.

Grenoble, le 08 octobre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Première ES: économique et social.

Das 8h às 10h.

Sábado de manhã, primeiro dia frio do outono, amanhece com o céu nublado e aquela chuvinha fina que nos convida a permanecer na cama por mais tempo. Não era possível, pois havia me comprometido a assistir ao simulado do bac oral na classe de Mme Blancard, das 8h às 10h, no “lycée” Champollion.

Chego à escola exatamente no horário da aula, quando o sinal havia acabado de tocar. Vou com Mme Blancard para a sala de aula e já no primeiro diálogo com ela recebo permissão para usar o “tu”. Boa surpresa, sinal de que começamos a nos entrosar. Ontem parecia tão distante, hoje já demonstrou mais aproximação, mais intimidade e até me autorizou a “tutoiá-la”.

Em classe, Mme Blancard entrega aos alunos e – a mim também – um material previamente xerocado, cujo título é “Épreuve Orale de L’E.A.F”, onde constam os critérios de avaliação do bac oral. Mme Gardey, que também promoveu um simulado do mesmo exame com seus alunos, havia me prometido enviar esses critérios por email e não o fez. Por sorte, obtive esses critérios nessa ocasião.

Em seguida, a professora explica os critérios de avaliação da prova, item por item e aconselha os alunos a não usarem certos “achismos” na explicação do texto poético, a evitar a modalidade oral e a procurar construir argumentos mais consistentes, concretos e não partir para abstrações ao interpretá-lo.

Explica-lhes então como fazer o plano de apresentação oral, instruindo-lhes, por exemplo, a organizar assunto por assunto em sua respectiva estrofe e tomar cuidado para não “mélanger” tudo; se começar falando do “crapaud” – uma referência ao poema trabalhado em classe no dia anterior – não mudar e passar a falar do poeta, para no final voltar a falar novamente do “crapaud”. Seguir uma coesão e coerência internas, esclarece a professora.

Uma aluna pergunta se, por exemplo, na hora do exame ela se esquecesse de um nome ou de algo referente ao texto, se isso seria grave, o que ela deveria fazer. Mme Blancard tenta acalmá-la e sugere a ela uma saída educada – “à la française”, nós diríamos! – que confessasse à examinadora que não se lembrava no momento, que havia lhe fugido o tal nome. Percebo uma

certa tensão dos alunos franceses em torno do bac, algo bem semelhante à tensão de nossos estudantes em relação ao vestibular e, mais recentemente, em relação ao ENEM, um exame praticamente novo pelo qual nossos alunos passam ao final do ensino médio.

Mme Blancard também dá dicas para os alunos não ficarem escrevendo um plano muito extenso, até porque não há tempo hábil para isso, eles têm 10 minutos para se prepararem para a entrevista e, muitas vezes, enquanto preparam o plano, um outro aluno está sendo entrevistado simultaneamente, de modo que não se pode contar com o silêncio absoluto na classe onde o exame está sendo aplicado. Para aqueles que têm mais dificuldade em se concentrar, dispersam-se com facilidade, sugere que levem um “tampão” de ouvido para colocar na hora da prova.

É por tudo isso que a leitura prévia, isto é, o estudo de cada texto proposto para o bac faz-se relevante, uma vez que o aluno já vai preparado para o exame e ao ser sorteado o texto da prova, ele já o conhece e assim fica – pelo menos teoricamente – mais fácil de preparar o plano de apresentação do texto. Os 10 minutos concedidos são para uma releitura, para relembrar o texto e organizar a apresentação oral, adverte a professora.

Mme Blancard ensina que eles devem elencar as ideias de cada estrofe (se for um texto poético o sorteado no exame), destacando um verso ou outro que contenha uma ideia importante, seguindo a ordem do texto. E adverte para escreverem a ideia e não desenvolverem uma “narrativa” de cada parágrafo ou estrofe do texto.

Finalmente, pede para os alunos pegarem o texto e escreveu o nome na lousa: “La Vénus Anadyomène” (anexo 9). Em seguida, anotou a questão: “Pbtq¹⁴: En quoi ce poème possède-t-il un objet poétique particulier?”.

Trata-se de um poema de Arthur Rimbaud, extraído de “Le Cahier de Douai, 1870”. Confesso que deixei escapar um “sorrisinho” de satisfação porque constatei que os poetas estudados nos “lycées” franceses são, de fato, aqueles que eu pressupus em meu projeto inicial de pesquisa. Fazia parte da minha curiosidade acadêmica investigar que poetas circulavam no ensino secundário da França¹⁵ e me senti, em parte, respondida. São os poetas clássicos, no sentido

¹⁴ Abreviação de “problématique”. Devo justificar que toda palavra ou expressão escrita na lousa de forma abreviada por Mme Blancard foram transcritas por mim de maneira completa, ou seja, sem abreviações. Desse modo: pbtq = problématique; dbt = début; mout = mouvement; sct = société e outras mais que aparecerão nas demais aulas por mim transcritas.

¹⁵ Cf. as questões levantadas na introdução desta tese: “E na França, como circulam as poesias na escola? Refiro-me ao “lycée”, nosso ensino médio – foco da minha pesquisa tanto no mestrado como também

daqueles poetas renomados, ou seja, cânone literário francês. Ontem, Tristan Corbière e Victor Hugo; hoje, Arthur Rimbaud.

Ao ser lançada a problemática, surgem as perguntas mais elementares dos alunos – como no simulado aplicado também na classe de Mme Gardey – por exemplo, perguntam sobre como começar o plano, ou se podem falar no geral do poema e depois especificar a resposta à problemática. Mme Blancard responde que sim, que é possível essa organização.

Uma aluna ao meu lado pergunta a que época pertence Rimbaud, se antes ou depois de Baudelaire. A professora responde que se trata de um poeta simbolista, portanto, um “pouquinho” depois de Baudelaire. De fato, o ensino/aprendizagem de Literatura na escola é algo muito marcado pela preocupação cronológica, reflexo de uma tradição pedagógica – talvez universal – de se ensinar a História da Literatura e não a Literatura propriamente dita. No entanto, essa é uma discussão que merece um capítulo à parte, não cabe nesse momento em questão.

Alguém pergunta quanto tempo tem para fazer o plano e Mme Blancard repete que seriam apenas 10 minutos. O desespero começa a tomar conta do ambiente. Os alunos consideram escasso o tempo, têm muitas dúvidas, por isso, a professora passa a atender individualmente quem levanta a mão para tirar dúvidas. A classe está agitada e eu acabo perdendo um pouco a dinâmica, pois não consigo ouvir as questões dos alunos e as respectivas respostas da professora. Dessa vez estou sentada ao fundo, com uma mesa ao meu dispor, assim, tenho mais conforto que no dia anterior, no entanto, sob minha perspectiva não é possível dar conta de todas as perguntas-respostas que circulam em sala de aula. Fico restrita a acompanhar somente a demanda dos alunos mais próximos¹⁶.

agora no doutorado. Que espaço têm os poetas franceses nas instituições escolares do país da “Belle Époque”? Charles Baudelaire, Stéphane Mallarmé, Victor Hugo, Arthur Rimbaud, Paul Verlaine, enfim, os clássicos são lidos, ensinados e apreciados nos “lycées” franceses? (p.32).

¹⁶ Nesse momento sinto falta de um gravador, penso que se eu tivesse gravando a aula não perderia essas perguntas-respostas. Por outro lado, conformo-me rapidamente, pois nem mesmo com esse recurso seria possível registrar tudo, já que os alunos falam ao mesmo tempo. A professora, por sua vez, atende às dúvidas individualmente e responde em voz baixa enquanto a classe conversa, ri e elabora seu projeto de texto. De fato, não dá para registrar em um gravador toda a dinâmica da classe. Sem falar que, meu acesso às aulas nos “lycées” seria impossível se minha proposta fosse fazer a pesquisa com o uso de um gravador. Teria que ter uma autorização do diretor do “lycée”, uma carta de consentimento especial dos pais de cada aluno (menores de idade), além da concordância da professora. Enfim, um procedimento burocrático desgastante, sem, contudo, a garantia do sucesso.

A aluna ao meu lado direito, por exemplo, a mesma que outrora perguntou sobre a época de Rimbaud e Baudelaire, volta a perguntar à professora o século de Rimbaud. Constatado novamente a preocupação em situar historicamente o poeta. Estico o olho para ver o que ela estava escrevendo em seu plano. Para não faltar com a ética, peço permissão para isso e ela me autoriza a ler o que escreve. Eis a organização do plano da aluna: ela escreveu “introduction”, embaixo “alexandrin”, em seguida anotou em forma de itens: “XIX siècle, 1870”, “symbolisme – poème traditionnel”: Ne parle pas d’amour ni de beauté”; “Une description macabre”: “qui sont du poème classique”. Ao terminar, chama a professora para ler o que tinha escrito e Mme Blancard reconhece que estava bom, que tinha gostado da “description macabre” e fala para ela desenvolver mais essa ideia.

Outra aluna à minha frente chama a professora e lhe pergunta sobre a “rima” do poema. Três alunos à minha esquerda não param de rir e conversar. Um deles declara para o outro o que tinha feito até então e sintetiza: primeiro, na introdução, confessa ter falado um pouco do poeta, depois da forma do poema e depois do movimento simbolista. Interessante notar, já nesse primeiro momento, como a preocupação *sui generis* é com o aspecto formal do poema. Uma aluna anota “alexandrin”, referência à métrica do poema, outra pergunta da “rima” e este último descreve a “forma” do poema logo após a introdução. Noto que o primeiro olhar analítico do aluno ao ler um poema recai sobre o aspecto formal do texto.

Surgem pequenas discussões entre os estudantes quando um mostra para o outro o que tinha escrito, provavelmente há divergências sobre a compreensão do soneto de Rimbaud. Quando Mme Blancard avisa que faltam 5 minutos, a agitação aumenta juntamente com as reclamações de desespero. Dois daqueles à esquerda não tinham sequer começado. Enquanto isso a professora circula pela sala, tira dúvidas de quem solicita, lê alguns planos, comenta-os, elogia ou questiona algo escrito pelos alunos etc. Alguns dizem não saber mais o que dizer e são apressados por ela. Risos de descontração também se ouvem pela classe.

A aluna ao meu lado direito, após trocar ideias com a colega ao lado dela, avança no seu plano e escreve, tal qual a professora havia sugerido: “V1 (...), V2 (...)”, ou seja, ela enumera o verso e ao lado escreve a ideia. Não consigo, contudo, enxergar e copiar em minhas anotações o que ela fez. Nesse momento Mme Blancard nos informa que já tinha dado o tempo do trabalho escrito e que agora a entrevista oral iria começar. Pede ao aluno A. um número qualquer e ele sugere o “13”. A professora procura na lista quem é o número 13 da classe e diz ao aluno que ele

foi o sorteado para responder às questões do bac oral. O aluno 13 não quer, chama seu colega A. de “serpent” e a classe ri da situação.

Outro aluno, Ch., se oferece para ir no lugar do colega. Levanta-se e vai à frente responder à prova. A professora senta-se entre os alunos, ao fundo, perto de mim, e deixa Ch. lá na frente para que apresentasse o plano dele. Fico surpresa com a iniciativa do aluno, já que ele era um dos três à minha esquerda que não parava de conversar.

Mme Blancard pede silêncio à classe em respeito ao colega e autoriza Ch. a expor o que tinha preparado. Vê-se, no entanto, que o desenrolar desse simulado é diferente daquele que ocorreu na classe de Mme Gardey. Naquela ocasião, a professora manteve-se sentada à sua mesa e a aluna diante dela, também sentada em uma cadeira, frente a frente com a professora, respondia às questões orais do bac. Nesse momento, a disposição professor-aluno foi modificada. Mme Blancard está sentada entre os alunos, próxima a mim, e o aluno Ch. está no lugar dela, à frente da classe e da lousa.

Ch. começa a ler seu plano para a classe: primeiro apresenta o poema como sendo de Rimbaud, diz se tratar de um soneto do simbolismo, situa-o em 1870, informa de onde a obra foi retirada: “Le Cahier de Douai” – até agora nenhuma novidade – e passa a falar especificamente do poema, que segundo ele, descreve uma “femme”. Em seguida, começa a responder à questão “problématique” da prova quando é interrompido pela professora.

Mme Blancard esclarece que antes de partir para a tal “problematização”, ele tinha que ler o poema em voz alta, uma vez que a “Lecture correcte et expressive”, bem como a “Qualité de l’expression et niveau de language” são os dois primeiros itens de avaliação da “Expression et Communication”, segundo os critérios de correção do bac oral.

Descontraído, Ch. ri, pede desculpas à classe e parte para a leitura do texto poético. Ao terminar, começa a explicá-lo, sem muita seriedade, levando a classe – e a mim e a Mme Blancard também – aos risos. Segundo sua interpretação, na terceira estrofe, quando o poeta fala de “un peu rouge (...) / Des singularités qu’il faut voir à la loupe...” (versos 9 e 11, respectivamente), ele está se referindo (pasmem!) “às celulites da mulher”. A professora coloca a mão na cabeça e olha para mim desesperada. Eu rio... Ch. tenta justificar, dizendo que era um poema “sarcástico”. E continua a sua interpretação.

De acordo com ele, na primeira estrofe, a “femme à cheveux bruns (verso 2)” está morta em “un cercueil vert” (verso 1). Mme Blancard, indignada, pergunta-lhe por que, e ele então

completa que a “vieille” (verso 3), para ele, – faz questão de frisar que se trata de uma interpretação dele – é a imagem da morte! A classe e eu caímos na risada!

A professora interrompe a apresentação, pois vê que Ch. não está levando a sério, e informa que começaria o “entretien”. Primeiro Mme Blancard corrige a leitura do poema, apontando a falta de “liaison” nos versos 2 e 3 (“De femme à cheveux bruns fortement pommadés / D'une vieille baignoire émerge, lente et bête”) e depois nos versos 8 e 9 (“La graisse sous la peau paraît en feuilles plates” / “L'échine est un peu rouge, et le tout sent un goût”).

A professora aproveita a ocasião para enfatizar a dificuldade que é ler um poema em voz alta. Ela afirma ser um texto diferente, o qual não se tem o costume de ler, por isso é preciso que os alunos treinem a leitura de poesia em voz alta, para aprender a pontuá-la melhor, respeitando o seu ritmo e não se esquecendo das “liaisons”. Em seguida, passou para as questões da entrevista oral. Mme Blancard havia preparado as perguntas da prova em seu caderno de anotações, mas acaba não fazendo todas, seleciona algumas. Ao final do exame, eu, curiosa, peço para copiar todas as questões por ela elaboradas para o simulado do bac, como é possível conferir no anexo 10.

No entanto, somente algumas perguntas foram respondidas por Ch., as quais exponho a seguir (em francês) juntamente com a redação “aproximada” das respostas dele (em português, pois em se tratando de uma prova oral, anotar em língua materna era mais rápido e mais fácil pra mim).

1) Que fait Rimbaud dans ce poème?

Ele fala de uma mulher que, como já disse, está morta.

2) De quelle peinture Rimbaud s'est-il inspiré?

Na Vênus “mitologique”.

A professora insiste para saber sobre a pintura, já trabalhada em sala de aula – dá a dica – e ele se lembra da tela, mas não do nome do pintor. É a pintura de Botticelli, pintor renascentista do século XVI, relembra Mme Blancard.

3) Quels peuvent être les différents rôles du poète?

O poeta é uma espécie de expectador das cenas do mundo, ele vê as coisas do mundo, as imagens etc e as usa nas suas poesias – ou talvez ele tenha dito – e faz poesias.

4) Pourquoi la laideur peut-elle être un objet poétique?

Porque choca o leitor, é algo diferente, sei lá... (o “sei lá” foi, de fato, a expressão usada por Ch.)

5) Quelles sont les différents formes poétiques connues?

O soneto, o soneto com versos metrificados e... (a classe ri da espontaneidade do colega) a prosa.

A professora interfere e faz aqui uma retificação: a prosa poética. Ch. concorda balançando positivamente com a cabeça. Ela pergunta-lhe, de improviso, se ele sabe como se chamam os versos não metrificados e ele responde que não. A professora explica: “vers libres”. O aluno confessa preferir esses para ler, pois são mais fáceis – justifica – e surpreende-me com um comentário de teórico literário: “La poésie c’est ne pas forcément les rimes, les vers”.

6) Le poète est-il plus dans la contrainte formelle ou dans l’imagination?

No formal.

Mme Blancard o interrompe mais uma vez e lhe pergunta se a poesia fala de sentimentos do poeta. Ch. responde convicto de que “pas forcément”. Interessante notar que mesmo não respondendo às questões da professora como ela desejaria, com seriedade, com aquele compromisso de quem estuda e está preocupado com o exame do bac no final do ano letivo, o aluno demonstra, tanto na questão anterior quanto nesta, ter noção de, digamos, “concepções modernas” da poesia. Por exemplo, ele sabe que poesia não é só rima e versos metrificados e que não necessariamente ela fala só de sentimentos do poeta.

7) Qu'est-ce-qui fait qu'un text est¹⁷ poétique?

As imagens, dizem de uma outra maneira, “pas normal” sobre a realidade, o mundo¹⁸.

8) La poésie est-elle le genre le plus approprié pour évoquer les sentiments?

“Pas forcément”, responde novamente Ch..

O aluno permanece meio rindo, meio irônico, como em todas as respostas anteriores e sob risos da classe, que se diverte (e eu também) com aquela “entretien”. Ao ver a cara de desgosto da professora, Ch. tenta “melhorar” a resposta e diz que sim, porque a poesia fala de amor, da mulher amada etc. Não me pareceu convincente...

Em seguida, Mme Blancard pergunta explicitamente: “A poesia serve pra quê?”. Ela parecia esperar uma resposta “ideal”, induzir Ch. a dizer algo que ele ainda não tinha dito. O aluno responde que “a poesia serve pra falar das coisas do mundo (de novo!), do que eles (poetas) pensam”.

Finalmente, a professora deixa transparecer aquilo que pretendia como resposta: começa a falar da importância política das “poesias engajadas”, por exemplo, na época da eclosão do nazismo de Hitler e as “poesias de protesto” durante a Segunda Guerra Mundial. A classe ouve atentamente a professora, entendendo o recado passado por ela. E as perguntas continuam.

9) La vie quotidienne est-elle poétique?

Sim, porque o cotidiano inspira os poetas, eles falam daquilo que veem, das imagens que o cercam (de novo a referência às imagens!).

A resposta vaga demonstra já o cansaço de Ch., mas creio que todos nós já estávamos esgotados com aquela performance. Mme Blancard anuncia a última pergunta:

¹⁷ Não deveria ser “soit” a forma verbal utilizada?

¹⁸ Nesse instante me lembrei dos versos de Alberto Caeiro – poeta-heterônimo de Fernando Pessoa – tão realçados por Moisés (2007, p. 14) em sua argumentação a favor do poético: “a poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez”, isto é, ensina-nos a ver o mundo como uma experiência primeira, infantil, recém-nascida, totalmente nova, tal qual – acrescento – o deslumbramento vivenciado por Miguilim, ao final da novela de Guimarães Rosa, quando o menino experimenta os óculos do doutor e “vê o mundo-Mutum pela primeira vez”, anunciando assim sua travessia para outro mundo, o da cidade, “o mundo-não-Mutum”, o mundo adulto. Como se vê, há muito de poético nas respostas de Ch.

10) Quel est le poème qui t’a plu et pourquoi?

“L’obscène” – e todos nós gargalhamos e batemos palma para ele. A professora fica constrangida, mas não aguenta também e ri, pois se tratava, de fato, de uma resposta inusitada. Ch. tenta consertar dizendo que gostava desta poesia do Rimbaud porque fala de amor, da mulher morta e, principalmente, de obscenidades – o que ele adora! – justifica o aluno, retomando a resposta inicial. Continuamos a rir, porque a explicação de Ch. só piora sua situação aos olhos de Mme Blancard. Ele faz uma confusão de ideias, mistura “amor”, “mulher morta” e “obscenidades” em um mesmo poema e suas justificativas não parecem nada convincentes.

A professora se levanta, retoma a frente e Ch. volta ao seu lugar. Ela concede um intervalo de 10 minutos, entre 9h20 e 9h30, tempo para que os alunos saiam para fora da classe e fiquem à porta conversando entre eles e/ou comendo algo que trouxeram de casa. Enquanto isso, Mme Blancard vem até mim com a intenção de comentar e até justificar a performance do aluno. Eu a tranquilizo, dizendo que no Brasil esse tipo de postura é comum, afinal a adolescência é mundial, transcende os muros da escola!

Na volta do intervalo, os alunos se acomodam em seus lugares enquanto a professora anuncia algumas mudanças na programação da semana e fala sobre os horários de aula. Em seguida, propõe uma atividade nova: a escrita poética. Explica que se trata de um exercício de escrita surrealista (a “escrita automática”), no qual ela irá fornecer algumas expressões e/ou palavras soltas a fim de introduzir uma ideia e os alunos deveriam completar a frase numa espécie de “jeux de mots”, como faziam os poetas dadaístas, contextualiza a professora. E escreve na lousa:

- 1) Si.... alors.....
- 2) Qu’est ce que..... c’est.....
- 3) Cadavre exquis (nom+adj.+verbe+cpt du nom)
- 4) Pourquoi... parce que....

A atividade é uma espécie de exercício de recreação, programado para a meia hora final da aula. Mme Blancard exemplifica o primeiro para que os alunos entendam a dinâmica do jogo e a deixa é suficiente para eles logo se envolvam no “travail d’écrit”. A classe trabalha de maneira

descontraída (aliás, até demais!). Vejo um aluno jogando bolinha de papel no outro, às costas da professora.

Mme Blancard, por sua vez, vem até mim e pergunta se está tudo bem, se eu já conhecia esse tipo de exercício, se fazíamos esse “jeux de mots” no Brasil etc. Aproveito a ocasião e peço para que ela, se possível, me concedesse as cópias dessa atividade com as respectivas respostas dos alunos. Seria interessante para minha pesquisa – justifico – atentar para como o aluno entende e responde a um exercício de escrita poética. A professora concorda, sem problemas, e diz que quando eles entregarem para ela a atividade, que ela vai providenciar as cópias para mim.

Depois a professora circula pela classe, observa a produção escrita de seus alunos que, entretidos, mostram seus textos uns aos outros, riem e quando terminam, pedem para a professora ler e dizer se está bom. Mme Blancard sempre respondia que sim, que estava “legal” (“c’est cool”) e faz sinal de que o tempo acabou. Recolhe os textos e os lê rapidamente, em voz alta, à frente da classe. Risos em geral. Alguns textos saíram rimados, outros proverbiais, outros engraçados, outros *non-sense*. Os alunos gostam de ouvir o que o outro escreveu. Toca o sinal anunciando o fim da aula. Os alunos vão embora espavoridos e eu saio na companhia de Mme Blancard.

Ficamos de acertar o próximo encontro por email, pois ela não sabe ainda quando vai trabalhar novamente a poesia em sala de aula. Eu aproveito e assinalo mais uma vez o meu interesse em ter acesso àquela atividade (“jeux de mots”) com as respectivas respostas dos alunos. Mme Blancard concorda e, semanas depois, trouxe-me os exercícios, os quais eu transcrevi e estão dispostos no anexo 11.

Grenoble, le 07 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 7.

Das 14 às 16h.

Chegamos à sala de aula às 14h em ponto. Mme Blancard me pede para que eu mesma me apresente aos alunos do Seconde 7, o que fiz com prazer. Eles me olham curiosos e, segundo a professora me confessou ao final da aula, comportaram-se melhor do que antes neste dia.

Feita a minha apresentação, Mme Blancard pede para os alunos abrirem o livro didático¹⁹ na página 230 e me dá um livro que ela tinha em mãos para que eu pudesse acompanhar a aula. Seria “aula de poesia”, segundo a classificação da própria professora, em que leríamos alguns textos poéticos e os alunos responderiam a alguns exercícios de interpretação propostos pelo material.

Mme Blancard solicita que um aluno comece lendo em voz alta a poesia de Victor Hugo, “Soleils couchants”, em *Les Feuilles d’Automne* (1831), na página 230 (anexo 12). Em seguida, os alunos deveriam responder às questões 4 e 5 da página 231, a saber:

Questão 4: “Quelle opposition majeure apparaît dans la quatrième strophe? Comment cette opposition est-elle marquée syntaxiquement?”

Alguns alunos ensaiam a resposta, de maneira correta, mas é a professora quem a conclui ao explicar a dicotomia homem-natureza proposta pelo poema. E assim escreve na lousa:

Resposta: “L’opposit se forme entre l’homme et la nature. Il utilise le “mais” pour montrer la contradict. L’homme souffre du temps, mais pas la nature. Les mots placés à la rime sont positifs “joeux”/“fêtes”/“cadieux” ils concernent la nature heureuse en opposait avec la mort de l’homme”.

Questão 5: “Quel sentiment Hugo exprime-t-il dans ce poème? Quelle réflexion sur lui-même lui inspire la fuite du temps?”

Mme Blancard sempre pede para um aluno ler a pergunta em voz alta e espera a resposta da classe. Os alunos candidatos a respondê-la levantam a mão e esperam ser chamados pelo nome

¹⁹ PEGORARO-ALVADO, Fabienne; DOUX-POUGET, Coralie; MARIE PROVOST, Estelle; NUNEZ, Sandrine; PIERRE, Anne; QUANTIN, Alice; RICHAUDEAU, Cécile; ZABER, Myriam. *Empreintes littéraires Français 2e* – livre unique – programme 2011. Paris: Magnard, 2011.

pela professora. Dessa vez, cada um sugeriu um sentimento, como “mélancolie”, “tristesse”, “angoisse”, por exemplo. A professora aproveita-se dessas sugestões e completa a ideia ao dizer que “l’homme est éphémère, il va mourir, il est fini”. E então, elabora a resposta na lousa:

Resposta: “Victor Hugo est **tourmenté** par les temps que passe, il est triste par rapport à la mort inéluctable de l’homme L’homme est malheureux car il est conscient de sa finitude. Le poète romantique utilise la nature pour exprimer ses sentiments”.

Mme Blancard não só escreve o “tourmenté” de vermelho, como pede para os alunos fazê-lo também, uma preocupação estética com a anotação que os alunos (e eu também) fazem da lousa. Antes, contudo, de concluir a ideia de que o poeta romântico utiliza a natureza como cúmplice de seus sentimentos, a professora pergunta à classe que característica do romantismo encontra-se naquele poema.

Alguém sussurra a palavra “natureza”, ela concorda, até que uma aluna se lembra de um outro poema romântico, “Le Lac”, de Lamartine (anexo 13), na página 226 do livro didático, o qual foi trabalhado em aula anteriormente (eu não estava presente nesta). De acordo com a aluna, nesse poema o poeta também fala de sua relação com a natureza e, sobretudo, com o tempo: “Les temps m’échappe et fuit” (verso 30). A professora considera “excelente” a intervenção da aluna e a elogia para a classe (de fato, ela foi brilhante!)

Mme Blancard determina que os alunos adiantem até a página 235 para trabalhar com o próximo texto poético: “Demain, dès l’aube” (anexo 14), também de Victor Hugo. Solicita que um aluno leia o poema em voz alta, agradece a leitura sem tecer qualquer comentário sobre a performance deste e lança a seguinte questão à classe: “Ce poème parle a qui et pour quoi?” Uma aluna imediatamente responde: “Parle a sa fille qui est mort”. A professora então anota na lousa: “C’est un poème dédié a la fille de Victor Hugo”. Em seguida, muda de estratégia. Pede para que os alunos respondam às questões 1, 2, 4 e 8 e lhes concede alguns minutos para que cumpram os exercícios por escrito. Os discentes assim o fazem, sempre entretidos em conversas paralelas com os colegas ao lado. Enquanto isso, Mme Blancard se adianta e escreve na lousa uma síntese de cada questão (1, 2, 4 e 8) proposta pelo livro didático:

1) “Accumulait de verbes qui expriment un déplacement”.

No livro, a pergunta da **questão 1** completa é: “Répertoriez tous les verbes exprimant un déplacement et montrez leur progression. Pourquoi peut-on parler d’un voyage?”

A professora solicita que uma aluna responda e ela acerta a questão ao dizer: “partirai”, “irai”, “marcherai”, “arriverai”. Um outro aluno toma a vez e explica – sem que ninguém o solicitasse – que o “partirai” seria de onde o poeta sairia, de onde ele habitava, provavelmente; o “marcherai” uma referência à viagem que faria e o “arriverai” ao destino por ele pretendido. Fico surpresa com a iniciativa dele, depois percebo que se trata de um aluno que sempre participa da aula.

A dinâmica se repete, há alunos realmente engajados na aula, atentos, participativos e há outros sem dar a menor importância àquilo. Uma aluna, por exemplo, conversa com a colega ao lado, alheia ao que o outro acabou de responder sobre os verbos. Mme Blancard não poupa as broncas: encara as duas alunas e pergunta se a professora está atrapalhando – ou seja, inverteu os papéis (“Est-ce que je vous dérange?”). As estudantes, desconsertadas, respondem que não e encerram a conversa paralela imediatamente.

Mme Blancard volta-se para a lousa e continua a escrever ainda a resposta da primeira questão:

“Le poème est un voyage sous l’apparence d’un pèlerinage. Ces termes pour être mis en valeur sont en début de vers”.

Ao terminar pede para que um outro aluno leia a **questão 2** em voz alta e responda: “Relevez les repères temporels: combien de temps dure ce voyage?”. O estudante obedece, enquanto a professora escreve na lousa:

2) “demain”, “dès aubes”, “jours”, “nuits”, “soirs”

A docente faz uma pergunta para induzir a resposta do exercício, não consigo escutar exatamente o que foi, mas era algo como “começa quando e termina quando?”. Um aluno entende a dica da professora e responde: “Le jour c’est la vie et le soir, la nuit c’est la mort”. Outro colega conclui: “Le temps symbolise le cycle de la vie”. Fala bem rápido, como quem não quer perder a chance de mostrar a professora que “sacou” a ideia. Mme Blancard gosta das respostas e as completa na lousa:

“On a ici un symbole du cycle de la vie. Hugo se rapproche de la mort, de la tombe de sa fille”.

A professora pede agora para que outro aluno leia a **questão 4**: “Vers quel but Victor Hugo marche-t-il? À quel moment le découvre-t-on dans le texte?”. O aluno lê a pergunta e ao ser indagado sobre a resposta, confessa não ter feito nada. Mme Blancard passa adiante, para outro aluno, já adiantando que é possível responder às questões 4 e 8 conjuntamente. De modo geral, os alunos participam, alguns levantam a mão sempre, à espera de ser escolhido(a) para a resposta. E ensaiam boas respostas, curtas, diretas, mas nunca fora do contexto estudado.

Questão 8: “Comment l’auteur exprime-t-il sa tristesse? Que symbolise le ‘bouquet de houx vert et de bruyère en fleur’ que Victor Hugo dépose sur la tombe de sa fille?”

Mme Blancard não espera a resposta dos alunos e ela mesma sintetiza na lousa:

Resposta 4/8: “Victor Hugo nous montre son sentiment de tristesse “seul”, “triste”, il ne perçoit plus la beauté de la vie, la douleur physique. On voit au vers 7 “le dos courbé”.

Em seguida, pergunta para a classe, em voz alta, se alguém sabe ou se lembra de como se chama o poema que fala de tristeza. Uma aluna arrisca-se: “élégiaque”. Mme Blancard demonstra aprovar a resposta e completa a lousa: “Ce poème est un poème élégiaque car il exprime une plainte”.

E então anuncia o próximo texto a ser trabalhado, na página 236, “Comme on voit sur la branches”, em *Les Amours de Marie* (1578), de Pierre de Ronsard. Explica que primeiro falaria do autor para depois tratar do texto e volta-se à lousa mais uma vez para escrever:

“Comme on voit sur la branches, Pierre **de** Ronsard”. Mme Blancard chama a atenção dos alunos para o “de” do sobrenome do autor. Pergunta-lhes o que o “de” significa e um aluno responde que se trata de alguém “nobre”. A professora concorda e acrescenta: alguém da “aristocracia”. Em seguida, continua suas anotações na lousa, recurso bastante usado por Mme Blancard em suas dinâmicas de aula:

“• Ronsard (1524 – 1585)

Page – il s’occupe du fils du roi. Il veut devenir militaire, mais il renonce à cause d’une grave maladie (sourd). Il va se consacrer à la poésie. Il s’installe à Paris em 1544”.

A professora dá uma pausa e pergunta à classe qual era o nome do grupo de poetas do século XVI. Um aluno responde “Lumières”, referindo-se aos “Iluministas”. Mme Blancard

responde que “pas encore”, e ninguém mais se arrisca a dizer. Ela então concede: “le groupe de la Pléiade” – pelo visto, o grupo não era conhecido por ninguém na classe, pois não houve qualquer manifesto de reconhecimento daquele nome. A professora continua na lousa:

“Il forme le groupe de la Pléiade = c’est des écrivains qui ont comme mission d’enrichir la langue française”.

Nova pausa para explicar que até o século XVI, a língua oficial era o latim. Em 1539, o latim foi desalojado e o francês moderno passou a ser a língua oficial, ganhou notoriedade e por isso precisava ser valorizada. Muitos escritores da época se encarregaram de cumprir esse papel. Mme Blancard continua com as anotações na lousa:

“Il ira rencontrer Joachim du Bellay. Il va défendre les valeurs Humanistes = ils s’inspirent des auteurs de l’Antiquité dans les histoires et la forme de leur texte”.

Dessa vez é um aluno quem interrompe para perguntar se eles também se inspiravam “em coisas do tipo medusa”, por exemplo, mas não lembrava a palavra apropriada para dizer isso. É, portanto, auxiliado por Mme Blancard, que lhe explica: “pela mitologia grega”. E retoma a lousa:

“Ils font des références à la mythologie. Ils prônent une écriture riche et travaillé”.

Mais uma vez, a professora interrompe a aula para chamar a atenção de um aluno que conversa com o colega ao lado. A professora fala ironicamente: “Est-ce que je vous dérange? Ah, bon, parce que vous me dérangez, ok? Arrêtez-vous!”

É hora de ler a página 236, na qual, à esquerda, há um pequeno texto sobre a vida e obra do poeta Ronsard e à direita o então poema já anunciado acima: “Comme on voit sur la branche”, em *Les Amours de Marie* (1578). Um aluno – bem aplicado por sinal – pede para fazer as duas leituras. Ao concluir, Mme Blancard faz uma observação a respeito da linguagem do poema. De acordo com a professora, a sintaxe desse poema é diferente do poema de Victor Hugo. Ronsard tem uma linguagem mais complicada, o que o diferencia da linguagem mais simples, mais direta do poeta romântico.

Em seguida, lança à classe um desafio: pergunta sobre o que fala o poema, mas pede que os alunos o definam em uma única frase. Um aluno responde prontamente: “de fleur”. Mme Blancard considera insuficiente a resposta, afinal, não solicitou uma palavra e sim uma frase.

Pede então que ele enriqueça a resposta. Outro aluno se adianta e responde que se trata de uma comparação entre a “beauté” da flor e a da “femme”. A professora avalia a resposta como “parfait”.

Toca o sinal anunciando o fim da primeira aula, no entanto haveria outra aula que começaria daqui a cinco minutos. Mme Blancard permite sempre que nesse momento, espécie de intervalo entre as aulas, os alunos saiam um pouco da classe, fiquem à porta tomando um ar, conversando, comendo algo enquanto ela apaga a lousa e tira minhas dúvidas.

Ao fim do pequeno intervalo, os alunos retornam à sala de aula. Há um pouco de agitação por parte deles, que demoram a recuperar o ritmo. A professora espera com paciência, olha para eles, na esperança de que o silêncio se fizesse presente de novo. Não entendo bem quando a vejo se dirigir a um aluno e tirar o boné de sua cabeça, creio que seja “interdit”, assim como também é proibido o uso de burcas – alvo de polêmica em território francês.

Mme Blancard retoma então o poema de Ronsard e continua escrevendo na lousa:

“• Le poème

• Le thème: La beauté de la femme, la jeunesse, la mort”.

A professora anota aquilo que os alunos vão lhe dizendo, é uma estratégia de construir a aula conjuntamente. Primeiro ela pergunta qual a forma desse poema e cerca de quatro alunos levantam a mão para responder. Mme Blancard autoriza uma aluna a responder e ela não teve dúvida: “Sonnet”. A professora lhe pergunta por que e a estudante mais uma vez acerta: porque tem “deux quatrains e deux tercets”. Mme Blancard transcreve a resposta na lousa:

“• La forme: Sonnet (2 quatrains / 2 tercets). Les rimes sont embrassées. Les deux tercets n’ont pas le même thème que le début du poème, le dernier vers = vers de chute”.

A aluna ainda quis completar a resposta e explica que as duas primeiras estrofes falam da “beauté” e as duas últimas da “mort”. Correta a percepção da aluna. A professora a elogia e continua as anotações em lousa:

• Parques: C’est une allégorie”.

Mme Blancard escreve “Parques” e em seguida pergunta para o aluno S. – aquele que tinha falado da “medusa” anteriormente, provável apreciador da mitologia – se ele sabe o que

“Parques” representa na mitologia. O aluno balança a cabeça negativamente. A professora explica então, anotando na lousa:

“Ce sont 3 femmes qui sont soeurs et filles de la Nuit (reforçou a ideia de que “Nuit” tem que ser escrita em letra maiúscula nesse caso). Elles représentent la destinée de l’hoMme Elles décident au moment de la mort”. Pergunta agora de modo geral à classe: “qui parle a qui dans ce poème?” E escreve:

“• Situation d’énonciation: Le poète s’adresse à la femme qu’il aime”.

Um aluno observa em seguida que a voz poética assume o que realmente sente por essa mulher, eis o lirismo poético – conclui.

Creio que já um pouco cansada do “vai-e-vem” da aula, Mme Blancard decide mudar de estratégia e lê as perguntas 1, 2, 3 e 4 da mesma página 236, em seguida, determina que os alunos devam responder sozinhos. Ela concede 15 minutos para que façam o exercício e se senta um pouco diante de sua mesa. Alguns minutos depois, levanta-se para circular na sala de aula e observar o que produzem seus alunos. Estes, como de praxe, aproveitam a ocasião do exercício para conversar com o colega ao lado, mas por outro lado, também fazem o que tinha sido solicitado pela professora.

Terminado o tempo, a professora anuncia que vai começar a correção das questões, são elas:

Questão 1: “Que symbolise la fleur en général, et plus particulièrement la rose? Observez et commentez la place du mot “rose” dans le poème”.

Questão 2: “Étudiez le parallelism entre la jeune fille et la rose. Quelles sont les similitudes entre les deux?”

Questão 3: “Expliquez la figure de style du vers 4. Pourquoi cette image est-elle intéressante par rapport à l’ensemble du poème?”

Questão 4: “Quels éléments permettent de rapprocher ce texte et celui de Victor Hugo, ‘Demain, dès l’aube...’ (p. 235)?”

Madame Blancard, sempre muito apoiada ao recurso de escrever na lousa, sintetiza as questões e elabora, junto com os alunos, as respectivas respostas, desse modo a seguir:

- 1) “Le symbole de la fleur: La beauté et la jeunesse”. Resposta esta dada por um aluno, e completada pela professora: “Elle représente la velouté de la peau du visage” (A professora explica também o que era “velouté” fazendo gestos sob a própria face). “La rose symbolise l’amour”.

Ao terminar de anotar isso, o aluno S. toma a palavra e surpreende ao explicar para a classe o que significa cada rosa. Segundo o que disse, a “rose rouge” simboliza o “amour”, a “rose rose” simboliza a “passion”, a “rose jaune” simboliza a “infidélité” e a “rose blanche” simboliza o “mariage”. A professora completa: e a “amitié” também²⁰. Em seguida, continua a síntese de pergunta/resposta na lousa:

“Le poète utilise deux fois le terme ‘rose’. A la fin du premier vers (vers liminaire) et à la fin du dernier vers, le terme est au pluriel”.

E lança outra pergunta à classe: “Pourquoi utiliser la rose dans la première et dernière strophes?”

F., um aluno tímido, aplicado, que se senta na primeira fileira e sempre levanta a mão para responder, é autorizado dessa vez e explica que na primeira estrofe o poeta fala da “beauté” e da “jeunesse, já na última estrofe fala da “morte” e da “velhice”²¹. Mme Blancard volta-se à lousa e completa o esquema-resposta à questão 1:

“Dans un premier temps: la vie

Dans un premier temps: l’éphémérie

L’amour est comme la rose = le corps meurt mais le sentiment amoureux reste”.

A professora passa então para a questão 2, assim também esquematizada;

- 2) “Femme = rose – ‘première fleur’ = éclosion

²⁰ Confesso que fiquei admirada com a iniciativa do aluno e com o tipo de conhecimento sobre rosas. Todos ficaram ouvindo atentos o que o colega ensinava e a professora deixou que falasse, com cara de consentimento e satisfação. Elogiou S. ao final.

²¹ Nesse poema “Les Amours de Marie”, de Pierre de Ronsard, uma construção em particular me fez lembrar naquele momento – se me permitem o paralelo – de nosso Vinícius de Moraes. Na primeira estrofe Ronsard rima “**la rose**” (verso 1) com “**l’arrose**” (verso 4). Em a “Rosa de Hiroshima”, Vinícius constrói: “Da rosa de Hiroshima / A rosa hereditária / A rosa radioativa / Estúpida e inválida / **A rosa com cirrose / A anti-rosa atômica** / Sem cor sem perfume / Sem rosa, sem nada”. Contudo, o prefixo “a” que em língua portuguesa é usado para negar o nome, em Ronsard não funciona como par antitético “rose/arrose” (rosa/ regar). Em Vinícius, a “anti-rosa” e a “rosa com cirrose”, negam a “rosa” em toda sua beleza lírica. E nos remete à imagem da bomba de Hiroshima, comumente denominada “cogumelo”, e renomeada ironicamente de “rosa” por nosso poeta.

Rose = femme – ‘belle jeunesse’ = beauté”

Um aluno pede para completar a resposta e junto à professora vão analisando individualmente algumas palavras-chave de cada verso, ao mesmo tempo em que Mme Blancard anota na lousa:

“V6: verbe ‘embaumant’ = elle sent bon

V3: ‘vie couleur’

V8: ‘languissante, elle meurt’

V7: ‘mais, battue’ » la beauté est éphémère”.

3) “V4: Quand l’aube, de ses pleurs, au point du jour l’arrose”

Depois de copiar o verso 4, a professora dá uma pausa e provoca a classe ao dizer que há ali uma figura de linguagem, perguntando se alguém sabe dizer qual é. Um aluno responde prontamente: “une personnification”. Mme Blancard continua anotando, sempre com a preocupação de que todos os alunos copiem o que ela escreve na lousa:

“Une personnification = la rosée de l’aube qui perle sein la rose”.

É a vez de uma estudante interromper a escrita da professora para perguntar se a ideia, pelo que ela entendeu, é a de que o poeta perdia a mulher que ama a cada manhã, seja porque ela envelhece, seja porque amanhece. E finaliza com um “c’est ça?”. A professora afirma que sim, e elabora a continuação da resposta:

“Les pleurs peuvent aussi symboliser la tristesse du poète qui chaque matin voit la femme se rapprocher de la mort et sa beauté devenir éphémère”.

4) “Deux poètes qui parlent à une personne aimée.

Victor Hugo: ‘houx’/ ‘bruyère’ (vers 12)

Ronsard: ‘rose’ (vers 1)

Les fleurs symbolisent l’offrande de celui qui reste a celui qui est mort (l’amour).

La poésie va permettre au poète d’exprimer ses sentiments et d’atténuer sa douleur”.

A última frase é escrita em vermelho e recomendada para que os alunos também copiem em “rouge” nas suas anotações, destacando assim a importância da conclusão.

Faltam poucos minutos para o sinal tocar e Mme Blancard lembra os alunos que quinta-feira (dia 10/11) ela vai trabalhar com *Les Fleurs du Mal*, de Baudelaire, portanto, eles deveriam trazer o livro para a sala de aula, já tendo feito a leitura prévia da primeira parte: “Spleen et idéal”. Um aluno ao fundo reclama – em tom de brincadeira – dizendo que tinha que comprar outro livro, como se já não bastasse o livro didático utilizado em classe, ambos muito caro. A professora sorri e explica a ele que a edição “poche” custava menos de três euros e cinquenta, ou seja, menos que um lanche no Mac Donald’s. A classe ri da argumentação de Mme Blancard, salva pelo toque do sinal anunciando o fim da aula. O próximo encontro será quarta-feira de manhã (das 9h às 10h) com outra classe de segundo ano.

Grenoble, le 09 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 8.

Das 9h às 10h.

Chego ao “lycée” Champollion às 8h45 e espero Mme Blancard na sala dos professores, “comme d’habitude”. Ela vem ao meu encontro e no caminho para a sala de aula me explica que hoje entraríamos em uma outra classe de “Seconde”, portanto, ela trabalharia de novo com o mesmo texto poético de Pierre Ronsard. Antes, porém, ela iria fazer uma tabela cronológica para situar os poetas do século XIX, o que seria diferente da aula de ontem no “Seconde 7”. Antecipa-me também, que nessa classe a maioria é de “garçons”, o que tornava a aula mais difícil no sentido de manter o comportamento disciplinado da turma.

Ao chegarmos à classe, o ritual se repete: é a professora quem tem a chave da sala de aula e abre a porta para os alunos – que nos esperam lá fora – entrarem. A professora é sempre a primeira a entrar e os alunos a acompanham depois. Interessante porque nas aulas que acompanhei no Brasil, a ordem era inversa. O professor espera à porta todos os alunos entrarem e ele é quem entra por último e fecha a porta.

Enquanto os alunos se acomodam em seus lugares – não há “place réservé”, eles escolhem onde querem se sentar – a professora aproveita para distribuir exercícios por ela corrigidos. Noto que Mme Blancard costuma aplicar tarefa para casa, recolhe-os e os corrige para em seguida devolver aos alunos, que curiosos, comparam as notas com o colega ao lado, veem o que errou e tiram suas dúvidas com a professora, enfim, preocupam-se porque sabem que serão avaliados através desses pequenos trabalhos diários, já que não há “prova” ou “avaliação” específica para se passar para a série seguinte: o “Première”.

Terminada a devolução dos exercícios corrigidos, a professora pede para que eu me apresente à classe. Cumpro também com o meu ritual, como nas classes anteriores e, confesso que percebo o quanto os alunos ficam curiosos e surpresos com minha presença, sobretudo quando anuncio que sou brasileira.

É hora de começar a aula e Mme Blancard nos contextualiza que havia falado até então da literatura da “Antiquité”, passando pela “Moyen Âge jusqu’à XVIème siècle” e que hoje iria

começar a falar dos poetas do século XIX²². Explica que vai fazer uma tabela na lousa, muito importante, situando as escolas literárias, as respectivas características temáticas e formais, bem como os autores e obras principais (cf anexo 15).

De repente somos surpreendidos por um aluno, nervoso, que levanta a mão e pede para Mme Blancard que o permita sair porque ele tinha acabado de ver que trouxe um exercício importante (daqueles que valem nota) do professor da aula anterior com ele, em seu fichário, e não o devolveu. A professora permite que ele saia e o aluno vai correndo, temeroso, ao encontro do outro professor. A classe ri da falta de atenção do colega.

Mme Blancard começa então a esquematizar a tabela na lousa, elaborando-a pouco a pouco, consultando os alunos, que já conheciam alguns poetas e características do romantismo. E eles vão dizendo em voz alta: “Victor Hugo e Lamartine”, por exemplo, mas não conhecem “Musset”, que lhes é apresentado pela professora. Embaixo do nome do poeta, a docente escreve “registre lyrique” e pergunta à classe como é denominado o poema que trata de tristeza. Os alunos respondem “*élégie*” e a professora acrescenta ao lado, entre parênteses, “*plainte*”. Uma aluna pergunta se o poeta Apollinaire²³ pertence a esse meio literário e a professora nega, justificando que Apollinaire é do século XX, depois de Hugo, Lamartine e Musset.

A sequência referente ao Parnasianismo é novidade para os alunos, no entanto, quando a professora escreve “Gautier”, um aluno grita “Le Parnasse”, como se já o conhecesse de longa

²² Ao final da aula, pergunto-lhe se não vai trabalhar com as poesias dos séculos XVII e XVIII e Mme Blancard me responde que “talvez” no “*Première*”, mas nunca no “*Seconde*”. Pergunto-lhe novamente se ela podia fazer isso, isto é, pular períodos literários sem ter uma preocupação cronológica linear, e ela me diz que sim, que o conteúdo do “*Seconde*” não precisa ser tão rigoroso assim. Logo “vesti a carapuça” do professor de literatura do Brasil que, via de regra, trabalha seguindo linearmente a cronologia dos movimentos literários. Nos dois colégios particulares brasileiros em que observei as aulas de Literatura, constatei que no primeiro ano do nosso ensino médio, ensina-se da Literatura medieval ao Romantismo do século XVIII e XIX e no segundo ano do ensino médio, ensina-se a Literatura do século XIX ao século XX. No terceiro ano, por sua vez, costuma-se fazer uma revisão preparatória para os exames do vestibular e do ENEM. Na escola pública o cronograma não é tão fechado assim, uma vez que o professor tem os três anos do ensino médio para trabalhar o conteúdo de Língua Materna, sem se preocupar com a “revisão” nos terceiros anos.

²³ A pergunta da aluna não surgiu do nada. Na verdade, ela se lembrou de uma atividade que a professora havia aplicado em classe algum tempo antes, na qual constavam três textos poéticos: um de Victor Hugo, o segundo de Apollinaire e o terceiro de Ronsard. Era uma atividade de leitura de poesias seguida de um trabalho escrito aos moldes do bac, cujas questões eram estruturadas da seguinte forma: havia uma pergunta geral sobre o “sujet” comum entre os três textos, um comentário sobre o texto do poeta vanguardista, uma dissertação e um exercício de invenção. A aluna, muito provavelmente, associou o nome de Apollinaire àquele contexto literário ao se lembrar da atividade “Corpus” já trabalhada em sala de aula, sem a minha presença. Mme Blancard foi quem me explicou a associação da aluna depois.

data. De fato, Théophile Gautier era-lhe um nome familiar associado imediatamente ao Parnasianismo porque a professora já tinha mencionado isso em classe, em algum momento que ela não soube me precisar depois. Na parte do Simbolismo, quando Mme Blancard explica que “le poète va être marginal”, indaga aos alunos se eles sabem o que significa ser um poeta marginal. Não obtém resposta, por isso explica que é quando o poeta se sentia mal diante da sociedade, sendo rejeitado por esta.

Em seguida pergunta se alguém sabe por que o nome “symbolisme” e um aluno arrisca dizer que é porque a poesia usava símbolos para representar coisas. Um outro grita do fundo da classe: “Baudelaire”. Alguns risos e a professora vai explicando, completando a tabela, contextualizando-nos com aquilo que os alunos falavam e/ou perguntavam em contribuição. Por fim, alguém pergunta se “Verlaine” pertencia ao simbolismo. Mme Blancard diz que sim e acrescenta o nome do poeta à tabela na lousa.

Preenchida a tabela, a professora pede para os alunos pegarem o livro didático e abrirem na página 236, pois iriam trabalhar com a poesia e com as questões referentes a Pierre de Ronsard. Enquanto eles se organizam para pegar o material, Mme Blancard relembra-lhes da leitura obrigatória de *Les Fleurs du Mal*, de Baudelaire, e solicita que tragam o livro na aula seguinte. Informa que eles podem comprar a obra poética na livraria “Gilbert Joseph”, quase em frente à escola. Os alunos se aproveitam da mudança de “sujet” para conversarem alto. A professora se estressa e reclama severamente com a classe.

Depois vira-se à lousa para anotar o seguinte:

“Texte 3: Pierre de Ronsard

“Comme on voit sur la branches”

Anuncia, contudo, que falará antes do autor para depois ler a poesia e trabalhar com os exercícios. E continua na lousa:

“Ronsard (1524-1585)”

Para de escrever para perguntar qual é o século e uma aluna responde “XVI ème siècle”. Em seguida, Mme Blancard pergunta a que época correspondia o século XVI e um aluno responde “na ponta da língua”: “Renaissance”. Mais uma vez, a professora destaca o “de” antes do sobrenome “Ronsard” e explica se tratar de alguém da aristocracia. Na lousa, anota: “Page

d'aristocrates". Aproveita a ocasião para perguntar se os alunos sabem o que é "page"²⁴ e decide explicar-lhes.

Em seguida escreve: "Il veut s'engager dans une carrière militaire. Il est atteint d'une grande maladie – il se consacre à l'écriture. Il va vivre de sa poésie. Il va s'installer... – um aluno interrompe a professora e se adianta ao dizer de supetão: "na corte!" Mme Blancard lhe pergunta então onde ficava a corte. Ele ri e responde "à Paris, bien-sûr!" É o R., o mesmo que esqueceu de entregar o exercício ao professor e que saiu da classe apavorado para fazê-lo. Um aluno participativo na aula, que gosta de responder às indagações da professora, mas que também adora conversar paralelamente quando há espaço para isso (e também quando não há!).

Mme Blancard continua suas anotações na lousa:

"Il va s'installler à Paris et il va rencontrer Joachim Du Bellay".

Explica que Bellay pertencia a um grupo de literatos conhecido. A classe não se manifesta, provavelmente, um sinal de que não sabiam de que grupo se tratava. A professora completa a ideia na lousa:

"Les poètes de la Pléiade: un group d'écrivains qui veulent mettre en valeur la langue française. Ils s'inspirent de la poésie antique et veulent un langage savant et riche. Utilisation de figures de style".

Mme Blancard pergunta então aos seus alunos o que significa valorizar a língua. Um responde que é valorizar a forma, outro diz que é usar metáfora. Risos. Ela explica que as duas coisas são possíveis e amplia a resposta ao dizer que não só a metáfora, mas as figuras de linguagem de modo geral, o preciosismo lexical etc – não consegui anotar exatamente o que ela disse a mais. A professora passa agora para a etapa seguinte da aula e propõe a leitura do poema. Alguns alunos se oferecem e a professora pergunta-lhes o que é importante ao realizar a leitura poética. Um responde: a "liaison". Ela então o escolhe para ler o poema: "Comme on voit sur la branche", do tal poeta Ronsard.

O aluno lê muito bem e é por isso parabenizado ao final por Mme Blancard. A primeira pergunta aberta à classe foi: "De qui parle le poème?". Um aluno responde: "Parle de la vie et

²⁴ "Page": um jovem rapaz nobre que é colocado junto a um senhor ou a uma dama para aprender o ofício das armas.

après de la mort”. A professora faz uma cara ainda insatisfeita, apesar de concordar em parte com a resposta. Outra aluna acrescenta: “Mais parle aussi de la nature...”. Mme Blancard queria mais, diz que eles estão se esquecendo do principal, daí alguém parece compreender a dica e responde: “De l’amour”! “Finalement”, realiza-se a professora. Aliás, qual é o título do livro em que se encontra o poema – questiona ela à classe e ouve a resposta esperada: *Les Amours de Marie*. Em seguida anota na lousa:

- “• Le poème:
- Thème: La vie / La mort / L’amour [la nature / la rose]”

Ainda sobre a temática amorosa, pergunta qual é a função da letra maiúscula no verso 5, em “l’Amour”, e sem dificuldade uma aluna explica que é para valorizar aquele sentimento. O Amor também é uma entidade mitológica, acrescenta a mesma aluna. Outra rapidamente confessa à Mme Blancard que entendeu agora a referência à “La Parque”, no verso 11. A professora lhe pede para esperar que daqui a pouco a deixaria explicar isso à classe. E retoma o que a primeira aluna dizia sobre “l’Amour”, acrescentando que se tratava de uma “allégorie”.

Permite então que a segunda aluna explique para a classe o que era “Parque” e a menina fala em voz alta, orgulhosa pela oportunidade, demonstrando conhecer aquela referência mitológica. Mme Blancard parabeniza-a e escreve na lousa:

“Parque: Allégorie: 3 soeurs qui représentent la durée de la vie. L’une d’elle va choisir la mort de l’homme en coupant son fil.

- Situation d’énonciation: Le poète qui s’adresse à sa bien aimée.”

Já no finalzinho da aula, a professora lança a questão geral: “Qui parle a qui dans ce poème?”. Um aluno responde que “Ronsard parle”. Risos. Mme Blancard o ignora e incentiva a classe a continuar a resposta. Um outro completa dizendo que o poeta fala à mulher que ele ama. Toca o sinal e a professora pede para que todos anatem a lição de casa: deveriam responder às questões referentes à interpretação do poema de Ronsard que ela iria corrigir depois. O mesmo “engraçadinho” acima citado diz que não precisava fazer os exercícios, que eles já tinham entendido tudo. Entre risos, a docente insiste que era importante sim.

Os alunos saem da classe correndo, com exceção de um que se aproximou da professora para dizer que ele, particularmente, adorava poesia. Olhou de soslaio para mim, e eu e Mme

Blancard tivemos a impressão de que ele estava querendo me impressionar. Rimos da situação depois e nos recolhemos à sala dos professores para tomar um chá antes de eu ir embora.

Grenoble, le 10 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 8.

Das 15 às 17h.

Chego ao Champollion com quinze minutos de antecedência ao início da aula e, diferentemente das outras vezes, não preciso passar pelo “Accueil”, vou direto à sala dos professores me encontrar com Mme Blancard, que já estava à minha espera. Muito prestativa, ela me pergunta se eu havia transcrito, digitado a aula anterior, se havia alguma dúvida e eu aproveito o momento para lhe perguntar algumas coisas e tirar algumas dúvidas: da letra dela quando escreve na lousa e eu não entendo, sobre o livro didático (decidi comprar um para acompanhar as aulas mais confortavelmente), sobre o curso de “Français” e sobre o funcionamento do “lycée”.

Mme Blancard sempre enfatiza que não gosta muito do ambiente de trabalho dali, pois considera os professores muito arrogantes, que mal nos cumprimentam quando chegamos à sala dos professores. De acordo com a professora, isso se deve ao fato de o Champollion ser um “lycée” bem conceituado, localizado em uma área central de Grenoble, próximo à praça “Victor Hugo”, um lugar relativamente nobre da cidade, com alunos “burgueses”, bem diferente do ambiente de um “lycée dans le banlieu”, desabafa para mim.

Toca o sinal e vamos para a classe. A aula seria no mesmo “Seconde” do dia anterior, logo os alunos já me conheciam. Estão todos nos esperando do lado de fora da sala de aula e quando nos aproximamos, eles ensaiam alguns “buenos dias”, “hola, que tal?” para mim, como se eu, brasileira, falasse espanhol. Explico-lhes em tom bem-humorado que no Brasil se fala português, então é “bom dia”, “oi, como vai?”. Os alunos riem envergonhados e entramos à sala de aula.

Escolho um lugar para me sentar e, já acomodada, uma menina vem até mim perguntar há quanto tempo eu estava na França, pois que eu falava francês muito bem. Eu agradeço o elogio e respondo que há nove meses eu estava em Grenoble, mas que já tinha estudado francês no Brasil antes de vir para cá. Era, com certeza, uma demonstração de carinho, pois ela só me ouviu falar três ou quatro frases em francês, quando me apresentei à classe ontem. O comentário da aluna era, para mim, um sinal de boa recepção.

Os alunos hoje demoram mais para se acalmar. A professora, à frente, com os braços cruzados e “cara de brava” espera o silêncio para começar a aula. E os alunos, como se ninguém estivesse ali diante deles, conversam, riem, escolhem seus lugares para se sentar, trocam de lugar, levantam-se e se sentam alternadamente, enfim, parece que estão em uma festa! Até que Mme Blancard dá um grito: “Je suis dans une tapicerie, c’est ça?” E soltou o verbo com a classe! Até eu me assusto com o tom de voz utilizado por ela. O silêncio desejado é alcançado e a professora inicia as atividades programadas.

Primeiro distribui exercícios corrigidos. Era uma atividade sobre *Les Fleurs du Mal*, de Baudelaire, que os alunos tinham feito antes do feriado de “Toussaints”, como uma leitura prévia do livro de poesias a ser trabalhado em classe. Em seguida, Mme Blancard pede para que os alunos abram o livro didático na página 236, pois ela iria terminar o poeta Ronsard, o mesmo da aula anterior.

Somos surpreendidos por quatro alunos que batem à porta pedindo para entrar. Estão muito atrasados e eu não consigo entender qual foi a desculpa dada por eles, no entanto, Mme Blancard permite que entrem. A classe continua falante, agitada, creio que era em função do feriado amanhã, dia 11 de novembro. A professora para várias vezes o que estava fazendo para dar bronca, está nervosa com a falta de disciplina de seus alunos. Três sentados ao fundo não param e ela chama a atenção deles particularmente. Os alunos pedem desculpas, mas com aquele ar irônico. Nada novo para mim ou diferente do Brasil...

Mme Blancard decide então começar a aula efetivamente. Dessa vez, não há leitura em voz alta do poema “Comme on voit sur la branche”, de Pierre de Ronsard, creio que porque no dia anterior o poema já havia sido lido por um aluno e naquele momento a professora queria agilizar a aula, começá-la logo, então busca apenas retomar o “fio da meada”. Desse modo, lança logo a questão: “Que symbolise la rose?” para o aluno S., um do “fundão” que não parava de conversar. Imagino que seja uma estratégia da professora para trazê-lo à aula. E o aluno responde, sem titubear: “l’amour et la beauté”. Mme Blancard escreve então na lousa:

“Le symbole de la rose”: l’amour et la beauté.

La mort représentée par la fleur qui fane.

La beauté qui va petit à petit passer.

Jeunesse: ‘le fleur de l’âge’”.

É importante frisar que a docente não anota na lousa sem interagir com a classe. A cada frase que escreve, ela explica para os alunos o sentido e até demora mais na expressão “na flor da idade” associada à juventude. Em seguida, pergunta em geral: “Quelle comparaison a fait Ronsard?”. Alguns alunos ensaiam respostas soltas, mas quem acerta é uma aluna sentada próxima a mim: “entre la rose et la femme”. Mme Blancard volta-se à lousa e continua anotando:

“Elle représente la douceur de la peau.

La comparaison entre la femme et la rose”.

Para mais uma vez para explicar o uso que fazemos da flor em diversas ocasiões: para reverenciar alguém, para sinalizar que gosta da pessoa, para demonstrar amor e até mesmo nas situações de morte, quando jogamos flores para a pessoa morta, segundo a professora, fazemos isso também para simbolizar que estamos doando um pouco de nós mesmos, de nosso amor, respeito, carinho ao morto. E na lousa, escreve:

“Malgré la mort, le poète se souviendra de la beauté de la feMme

Les fleurs représentent aussi, le souvenir que l’on garde de la personne aiméé”.

Em seguida, Mme Blancard parte para outras problematizações, propõe questões abertas à classe, como por exemplo: por que falar de romantismo se o poema é de 1578? A que época literária corresponde o século XVI? Uma aluna responde: “Humanisme”. A professora vai então escrevendo na lousa e perguntando aos alunos: “O romantismo fala do quê?” E os alunos respondem, de modo fragmentado, algumas características do romantismo, as quais Mme Blancard elenca na lousa:

“La poésie peut servir à différentes causes:

- Exprimer les sentiments du poète
- La poésie peut soulager / accepter la douleur
- L’amour
- Prendre conscience du temps qui passé”.

Os itens são construídos com a participação dos alunos, a professora estrutura, sintetiza e explica aquilo que eles dizem em voz alta. No último item, a professora relembra aos alunos a ideia do “carpe diem”.

Ao finalizar essa etapa da aula, que nada mais é do que uma retomada do que foi trabalhado ontem, Mme Blancard anuncia a segunda etapa da aula: os alunos iriam fazer uma atividade escrita sobre o poema de Victor Hugo, “Demain, dès l’aube” (página 235 do livro didático), também já estudado em aulas passadas. Eles teriam entre 10 a 15 minutos para fazer o exercício. E escreve a atividade na lousa:

“Rédiger une sous-partie de commentaire composé”.

A proposta faz com que a classe volte à agitação com risos e conversas paralelas. A professora dá-lhes uma nova bronca: “Vous me fatiguez et je suis fatiguée de dire tout les temps la même chose!” E pede silêncio através da conhecida onomatopeia do “xxxxxxxxxxxxxxxxiiiiiiiiiii”.

Solicita que um aluno leia em voz alta o poema – “comme d’habitude” – e, em seguida, explica passo a passo o que queria. Pelo que entendi, os alunos teriam que elaborar uma resposta em forma de texto único, daí a expressão “commentaire composé”. Mme Blancard esquematiza na lousa:

I-) L’état d’esprit du poète

a) Son désir de partir vers sa fille

- Repères temporels
- Les temps des verbes
- Les sentiments du poète

Noto depois que a atividade sugerida pela professora era uma espécie de síntese das questões da página 235, cujas perguntas eram referentes ao poema de Victor Hugo. “Mãos à obra”, os alunos começam a trabalhar enquanto a professora circula pela classe conferindo a atividade e tirando dúvidas²⁵.

²⁵ Percebo aqui uma diferença com relação às aulas de Literatura a que assisti no Brasil até agora. “Chez nous” parece não haver tempo para exercícios em classe, as aulas são expositivas, mais diretivas, isto é, o professor explica, escreve na lousa, alguns alunos participam, copiam, entretanto, não há um momento específico para se fazer exercícios em classe. De fato, as aulas duram de 45 a 50 minutos e o conteúdo do ensino médio é muito extenso para ser trabalhado em apenas dois anos. Digo dois anos porque em muitas escolas privadas no Brasil – como as escolas em que assisti às aulas em função da pesquisa – o ensino médio se reduz a dois anos, uma vez que o terceiro ano é voltado para uma revisão para o vestibular, espécie de curso preparatório para o exame de ingresso às universidades. As aulas são direcionadas para “o que cai no vestibular” e, atualmente, a preocupação se estende para “o que é cobrado no ENEM”. E se

Passados alguns minutos, Mme Blancard senta-se diante de sua mesa e fica a observar a classe trabalhando. As conversas inevitavelmente voltam. Ela percebe que dois alunos estão manuseando “aparelhos eletrônicos”. Vai até eles e ameaça tomar os aparelhos. Um resiste, há uma breve discussão entre eles e a professora recolhe as “máquinas”. Na verdade, eles estavam jogando em seus “celulares” ou “i-phones” – não sei exatamente – distraídos e alheios às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dez minutos havia se passado quando Mme Blancard decide fazer a correção do exercício, pois percebe que a conversa só aumenta juntamente com a dispersão. Eu, que observo tudo, vejo claramente quem trabalha efetivamente – a maioria – e quem não faz nada ou só conversa. Estes últimos, apesar de minoria, atrapalham tanto que a professora decide antecipar a correção da atividade.

Começa com o primeiro item sobre “l’état d’esprit du poète – son désir de partir vers sa fille”. E pergunta à classe o que Victor Hugo quer dizer com aquilo. Um aluno grita lá do fundo: “Il va se tuer!”. Outro acode: “Il veut rester avec sa fille, dans sa tombe”.

A professora não leva adiante as respostas, nem as comenta, e já passa para o segundo item. Ela começa então a seguir as questões de interpretação de texto do livro didático, na página 235, referentes ao poema hugoano. Vai até a lousa e escreve: “repères temporales” (**questão 1**), ao que os alunos respondem em seguida:

“a) Repères temporales: ‘demain’, ‘longtemps’, ‘soir’, ‘nuit’.

Mme Blancard avança para o próximo item (**questão 2**):

b) Le futur: ‘partirai’, ‘irai’, ‘marcherai’, ‘arriverai’”.

Após anotar os respectivos verbos no futuro na lousa, pergunta aos alunos: “Pourquoi le poète a utilisé le futur?” E um aluno responde que era porque ele iria fazer aquilo com certeza,

não há tempo para exercícios em classe, o que dirá fazer aquela antiga “lição de casa”. A conhecida “tarefa de casa” perdeu seu sentido, uma vez que não há tempo para o professor cobrá-la ou corrigi-la em sala de aula, muito menos de levar os exercícios para corrigir em casa, como constatei ser prática comum de Mme Blancard. Primeiro porque, de modo geral, o aluno não faz a lição que era para casa, segundo porque o professor trabalha muitas horas por dia e, muitas vezes, em mais de uma escola, desse modo, fica difícil para ele corrigir atividades extras, pois já tem o compromisso de elaborar e corrigir provas e isso já lhe toma muito tempo. O lema entre os professores brasileiros é “otimizar” o tempo em sala de aula e não acumular mais trabalho para casa.

pois se não fosse, usaria o tempo condicional. Mme Blancard deixa escapar um “parfait” pela resposta e aproveita para reforçar a ideia dos tempos futuro e condicional ²⁶. Continua na lousa (**questão 3**):

“c) Les sentiments du poète: il est ‘triste’, ‘seul’”.

Sempre escreve aquilo que os alunos vão, de certa forma, ditando. Nesse momento da aula eles estão interagindo bastante. A professora então lhes pergunta que tipo de poesia seria aquela e um aluno ao fundo responde: “Pléiade”. Nem a professora pôde conter o riso. Ele se lembrou dessa palavra que a professora, de fato, explicou na aula anterior, ao dizer que se tratava de uma referência a um grupo de escritores, e decidiu arriscá-la como resposta. Mme Blancard insiste na pergunta, reformulando-a e um aluno acerta: “élégiaque”. A professora então pergunta o que o poeta quer, deseja nos versos finais – era a questão mais fácil, pois todos queriam respondê-la. Mme Blancard concede “a hora e a vez” para uma aluna que diz simplesmente “encontrar a sua filha”.

Mais uma etapa da aula concluída e eu fico sem entender a proposta do exercício “commentaire composé”, pois o que a professora tinha feito até então foi retomar alguns pontos de análise do poema de Victor Hugo, de acordo com as questões do livro didático (página 235). E o fez de modo fragmentado, pontuando itens na lousa. De repente, Mme Blancard apaga toda a lousa e anuncia que é hora de elaborar o “texto-resposta-completa” e que todos os alunos devem copiar, pois ela vai mostrar como funciona a estrutura de um “commentaire composé”. E torna a escrever na lousa:

“Dans son poème au registre élégiaque, Victor Hugo va mettre en avant une plainte douloureuse. (Idée) Il veut rejoindre la tombe de sa fille et va faire un pèlerinage pour la retrouver. (Interprétation) Nous pouvons remarquer l’abondance de repères temporels comme “demain”, le soir” et “la nuit”. Ces repères temporels nous évoquent la durée de son voyage qui correspond à une journée et de façon symbolique la nuit fait référence à l’approche de la mort.

²⁶ Ao ouvir a resposta daquele aluno, confesso que eu também pensei em um “parfait”. Esse tipo de consciência sobre o porquê da utilização dos verbos em determinado tempo e modo não é tão óbvio assim. Comum é perceber a diferença no uso de “presente”, “passado” e “futuro”, por exemplo, mas não entre “futuro” e “condicional”. Na nossa língua, o correspondente seria perceber a diferença entre o “futuro do presente” e “futuro do pretérito” – aliás, não sei por que se chama “futuro do pretérito”, para mim, um paradoxo: futuro e pretérito ao mesmo tempo! Deveria se chamar também “condicional”, como no francês e no inglês.

De plus²⁷, Hugo utilise... (a professora faz uma pausa na elaboração do texto para perguntar como se chamam os verbos utilizados pelo poeta. Um “engraçadinho” responde: “verbs” e a classe ri... Alguém retifica: “verbs de mouvement”. Mme Blancard então continua a escrita...) *des verbes de mouvement qui sont réperables au vers 3 “j’irai” au vers 2 “je partirai” et au vers 5 “je marcherai”. Dans la dernière strophe...* (outra pausa para perguntar à classe qual o verbo de movimento utilizado na última estrofe do poema. Um aluno responde “arriverai” e é contestado por outro que diz ser o verbo “descendant”. Mme Blancard explica que, de fato, os dois são verbos de movimento, no entanto, ao continuar sua redação, opta pelo primeiro)... *le verbe “arriver” est présent. L’ensemble de ces verbes représentent les différentes étapes du voyage vers sa fille.*

Nous pouvons ajouter l’idée que la valeur de ces verbs est une valeur de certitude (talvez por isso a professora tenha optado pelo “arriverai”, afinal, ela quer usar os verbos no futuro e “descendant” está no gerúndio). *Le futur montre aussi que le poète prend la décision de partir vers sa fille pour retrouver sa présence.*

Enfin, le poète insiste sur son sentiment de tristesse profonde. Afin d’illustrer cette douleur, Victor Hugo place... (mais uma pausa para fazer os alunos participarem – de forma mínima, eu diria – da construção daquele texto. A professora pergunta como se classificam as palavras “triste” e “seul” utilizadas pelo poeta e um responde: “adjectifs”. Ela continua...) *deux adjectifs qui sont “triste” et “seul” en début de vers. Cette place choisie...* (hora da pausa para lançar outra questão à classe. Dessa vez, Mme Blancard quer saber que conotação têm os adjetivos “triste” e “seul”. R. – já me referi a ele na aula passada – responde “pejorative”. Outro aluno diz “tristesse”, “c’est déprimant”. A professora prefere a segunda resposta e R. contesta sem entender por que não poderia ser “pejorative”. Mme Blancard lhe explica que “pejorative” pressupõe uma crítica e na poesia os dois adjetivos não têm esse valor. E continua o texto...) *...met en valeur la connotation en rapport avec le chagrin. Le poète souffre de la disparition de sa fille et utilise la poésie pour tenter de faire taire sa douleur”.*

Após a escrita desse longo texto, o qual os alunos copiam – e eu também – a professora explica qual será a próxima etapa da aula. Eu já estou cansada, imagino o desgaste da professora... Mme Blancard apaga a lousa e afirma que vai escrever agora uma espécie de

²⁷ Os negritos em “de plus” e mais adiante em “enfin” foram marcados pela professora – no caso, sublinhados manualmente – pois a intenção era mostrar para os alunos a estrutura desse tipo de texto.

“roteiro de estudo” (não foi esse o termo que ela usou, mas foi como entendi a proposta inicialmente) para a leitura de *Les Fleurs du Mal*, de Baudelaire²⁸. Sugere que os alunos reflitam sobre esses itens no “weekend” a fim de escolherem uma dessas propostas para fazerem uma “exposé” na semana seguinte. Ideia interessante. E pôs-se, mais uma vez, a escrever na lousa:

- “- Les paysages romantiques dans la peinture du XIX
- Les peintres impressionistes
- Les représentations du poète au XIX
- L’idée du mal du siècle XIX
- L’image de la femme dans le recueil *Les Fleurs du Mal*
- La beauté et la laideur dans *Les Fleurs du Mal*”.

Os alunos anotam a tarefa e eu ouço o R. ao meu lado fazer um comentário interessante. Ele diz à professora que quer trabalhar com a “poésie engagée”. Mme Blancard o encoraja e faz sinal de que gostou da ideia do aluno. Vamos ver o que virá semana que vem, “On verra!”, como dizem os franceses.

A professora anuncia o próximo passo: vai falar agora do “SYMBOLISME” antes de falar de BAUDELAIRE especificamente. Apaga a lousa novamente e começa o assunto final da aula:

“LE SYMBOLISME

C’est une école poétique dans la 2ème moitié du XIX, en reaction envers certaines caractéristiques du romantisme”.

Explica o significado de “école” como “mouvement littéraire”, um grupo de autores que têm um estilo em comum. E que o “romantisme” é considerado ultrapassado, retrógrado para eles. Devo dizer que as duas explicações são bem rápidas, sem qualquer contestação ou dúvida de aluno, por isso a professora passa adiante. De repente, Mme Blancard interrompe a aula para repreender dois alunos que brincam de jogar papelzinho amassado um no outro. Ela dá uma bronca nos dois e recolhe os papéis. Um deles me olha risonho, como se eu os tivesse delatado. De fato, eu já tinha visto a brincadeira, afinal, estou observando toda a dinâmica da classe, mas

²⁸ Vê-se, contudo, que somente os dois últimos itens se referem diretamente ao livro do poeta maldito. A proposta da “exposé” aborda uma temática mais ampla e não se trata, como imaginei, de um “roteiro de estudo” para *Les Fleurs du Mal*.

em nenhum momento me envolvo em qualquer situação que seja – pelo menos até agora. Mme Blancard pegou os dois no flagra em um dos momentos em que se virou da lousa em direção aos alunos. Fim da bronca, fim do “tic-tac” – como eles mesmo disseram, a professora continua a aula:

“• Grands principes

- Révéler certains mystères du monde, le sens caché du monde.
- Montrer la suggestion du monde”.

Um aluno a interrompe para perguntar o que seria “la suggestion” e Mme Blancard lhe explica a diferença entre o “dire” (descrição objetiva) e o “suggérer” (descrição subjetiva). Em seguida, continua:

“• Formes et genres

- La prose poétique
- Le vers libre”.

Ao ouvir “vers libres”, R. comenta que isso é algo muito “compliqué” e a professora concorda balançando a cabeça positivamente, mas sem se importar muito com o comentário, passa adiante:

“• Thèmes dominants

- Évoquer leurs états d’âme
- Évoquer les paysages rêvés”.

Após escrever isso, Mme Blancard nos contextualiza explicando que Baudelaire era considerado o precursor e, nesse sentido, criador desses “thèmes dominants”. Explica também o que são as “paysages rêvés”, isto é, as paisagens oníricas. Segundo a professora, são paisagens diferentes das paisagens reais, que são coloridas. Nota-se que as explicações são rápidas, sem muito aprofundamento. Não sei se o motivo é porque Mme Blancard tem pressa, uma vez que o horário da aula está chegando ao fim, ou se ela não pretende mesmo se aprofundar no assunto. Continua a escrever na lousa:

- “- Évoquer des réalités cachés
- Évoquer la fruite du temps”.

R. interrompe para perguntar se Lamartine e Victor Hugo também são simbolistas, já que falam também dessas temáticas. A professora lhe responde que não, que são do romantismo, um pouco antes, mas que provavelmente os simbolistas se inspiraram nas poesias deles. E prossegue na lousa:

“- Parler du désenchantement du réel”.

Mme Blancard não só pede para que os alunos sublinhem a palavra “désenchantement”, como também pergunta se eles sabem o que é. Um responde “utopie”, outro que se trata de um “euphemisme”. Creio que os alunos não entenderam o sentido da palavra e estão “chutando” respostas. A professora explica que o “désenchantement” é uma desilusão com o real; em língua portuguesa, um “desencantamento”. Para terminar, elenca na lousa os principais poetas e suas respectivas obras do período simbolista:

“ – Baudelaire – *Les Fleurs du Mal*
 – Arthur Rimbaud – *Illumination*
 – Verlaine – *Poèmes Saturniens*”.

Essa conclusão da aula se dá de modo bem interativo. Mme Blancard anota o nome do primeiro poeta e os outros são ditados pelos próprios alunos. R. grita “Rimbaud”, mas não lembra o nome do outro. Pede para o colega ao lado dizer o nome do outro poeta, pois ele já tinha dito na aula anterior, quando a professora preenchia a tabela na lousa. O colega reafirma: “Verlaine” e assim a docente anota na lousa, completando com o nome da obra.

Toca o sinal e os alunos começam a guardar o material para sair. Mme Blancard os recomenda ler o poema da página 165 do livro *Les Fleurs du Mal*, de Baudelaire, da edição “poche”, própria para o “lycée”. Foi essa a edição indicada pela professora e também comprada por mim na livraria que ela também indicou (Gilbert Joseph). É o poema LXII da primeira parte do livro, “Spleen et Idéal”. A docente avisa também que a leitura é para “mercredi prochain”, dia 16/11.

Todos saem da classe, porém, Mme Blancard e eu continuamos lá. Ela apaga a lousa, fecha as janelas e confessa: “Tu sais, Cynthia, je suis épuisée”. Noto o cansaço dela no olhar e tento consolá-la dizendo que hoje, ao menos, é véspera de feriado²⁹! Vamos embora exaustas.

²⁹ Dia 11 de novembro é feriado na França, dia em que se comemora o Armistício de Compiègne, assinado entre os Aliados e o Império Alemão em Compiègne, na França, pelo fim das hostilidades na Frente Ocidental, o que registra o fim simbólico da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Grenoble, le 14 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 7.

Das 14 às 16h.

O ritual se repete: chego ao “lycée” quinze minutos antes do horário da aula, espero Mme Blancard na sala dos professores e quando toca o sinal anunciando a hora de entrar em sala de aula, a professora vem ao meu encontro – um pouco atrasada – para me levar com ela à classe.

Somos as primeiras a entrar enquanto os alunos aguardam-nos lá fora. Eu me acomodo no mesmo lugar de sempre, no meio dos alunos e fico com o material em mãos para anotar mais uma aula de Literatura, cujo “sujet” será poesia.

Mme Blancard afirma que precisa sair um pouco da classe – parece-me que esqueceu algo na sala dos professores – e diz que já voltaria. Pede para eu “tomar conta” da classe. Os alunos entram em seguida, no entanto, não se sentam de imediato. Fico observando e acho engraçado apenas eu estar sentada e eles não... Somente quando a professora retorna à classe é que eles começam a se sentar. Coincidência ou obediência?

Em seguida, Mme Blancard logo anota na lousa uma tarefa: teatro na segunda-feira que vem, dia 21 de novembro. Um aluno pergunta se é obrigatório e ela responde que sim. Especifica na lousa:

“Lundi, le 21 novembre, les élèves assisteront à des pièces de théâtre concernant les conduites à risques. Au petit gymnase Cour C 14h – 15h30”.

Pergunto se eu posso ir também e ela me autoriza, com muita receptividade. Ao terminar o “convite obrigatório” aos alunos, a professora entrega a eles um xerox de texto. O assunto impresso chama-se uma “Question de Corpus”, uma espécie de gabarito de uma atividade que ela trabalhou em classe dias anteriores, seguindo os moldes do bac³⁰. Ela determina a leitura em voz

³⁰ Trata-se de uma atividade cobrada no exame nacional francês, que consiste em um exercício de leitura intertextual entre três textos poéticos: um de Victor Hugo, outro de Apollinaire e o último de Pierre de Ronsard. Em seguida, é proposto um trabalho escrito com questões estruturadas da seguinte forma: a primeira pergunta é geral sobre o “sujet” comum entre os três textos, a segunda pede para o aluno fazer um comentário sobre o texto de cada poeta, a terceira requer a elaboração de uma dissertação e a quarta e última é um exercício de invenção, aliás, criado pela própria docente. A “Question de Corpus” é uma

alta de cada parágrafo a um aluno diferente. Ao terminar a leitura do texto, não tece qualquer comentário, só reafirma o que já havia falado antes, ao entregar a cópia, que aquilo é um exemplo de uma resposta completa ao exercício do bac conhecido como “commentaire composé”.

Em seguida, Mme Blancard avisa que vai retomar a aula anterior, na “séquence 5”, e anota na lousa:

“Séq. 5: Le Symbolisme dans la poésie de Baudelaire” – “Le Spleen et l’Idéal”

O aluno S. a interrompe nesse momento para perguntar – e sugerir – por que ela não trazia um texto já com o conteúdo da aula e distribuía cópias em vez de eles, alunos, ficarem copiando da lousa. A professora não “perde o rebolado” e lhe responde com bastante simpatia que só ler o que está pronto e sublinhar não ajuda a fixar a matéria. Ela prefere a dinâmica de explicar o conteúdo, anotá-lo na lousa, parando sempre para dialogar com a classe enquanto os alunos copiam da lousa. Mme Blancard aproveita para sugerir aos alunos que anotem além do escrito na lousa, ou seja, que se possível, tomem nota de coisas que ela argumenta nas explicações, detalhes que ela diz em aula e que completam o conteúdo. O aluno balança a cabeça convencido. A professora continua na lousa:

“I-) LE SYMBOLISME

Durant la 2ème moitié du XIX Charles Baudelaire va aller à l’encontre de certains aspects de la poésie romantique.

• Grandes principes

- Interpréter les symboles et les mystères du monde
- Messenger de la Nature
- Privilégier l’arte de la suggestion avec la métaphore

• Thèmes dominantes

- Le voyage – réel: attiré par l’Orient
 - spirituel: vers un ailleurs
 - le revê / le cauchemar
- L’ennui dans la vie terrestre, rejet de la société
- La dualité du monde = la beauté / la laideur”.

resposta completa que explica a “resolução” de um exercício proposto pelo bac chamado de “commentaire composé”.

O assunto é novidade para os alunos, talvez por isso a classe fique em silêncio enquanto a professora esquematiza a matéria na lousa. Entretanto, algumas intervenções surgem, por exemplo, quando a professora se refere aos “temas dominantes” do simbolismo, ela indaga à classe o que eles repararam como tema geral, comum na leitura prévia que fizeram – se é que fizeram – de *Les Fleurs du Mal*. Um aluno responde: “il y a beaucoup de voyage”. A partir desse comentário do aluno, Mme Blancard anota na lousa como subitem “Le voyage”. Em seguida, pergunta como é possível viajar e um “engraçadinho” responde: “de train”. Só a professora ri dessa vez, e aproveita para explicar que é através dos sonhos que se dá a fuga da realidade.

Explica também a atração dos simbolistas pelo Oriente misterioso e sedutor. E antes de anotar o penúltimo subitem temático na lousa, uma aluna (a L.) cita o termo “ennui” e é parabenizada pela docente com um “parfait”. “L’ennui dans la vie terrestre”, completa MmeBlancard. Em seguida escreve na lousa o próximo item:

“• Auteurs / Oeuvres:”

Antes, porém, de continuar, pergunta à classe em geral: “Qui sont les poètes maudits?” S. responde praticamente gritando: “Baudelaire et Rimbaud!”, como quem não quer perder a chance de mostrar que sabe. A professora completa com “Verlaine” e, desse modo, preenche a lousa:

“- Baudelaire: *Les Fleurs du Mal* (1857)

- Rimbaud: *Illumination* (1886)

- Verlaine: *Poèmes Saturniens* (1866)”

Um aluno atrás de mim, curioso, foge ao esquema da aula e quer saber da professora se Baudelaire usava ópio. A professora responde que sim, do mesmo modo que Zola, Flaubert, Rimbaud e outros grandes escritores. Torna a escrever na lousa:

“II-) Biographie de Baudelaire [1821 – 1867]

Son père meurt lorsqu’il 6 ans et sa mère va se remarier avec un militaire = le commandant (um aluno intervém para dizer o nome³¹) Aupick”.

³¹ No momento em que o aluno se antecipa para dizer o nome do padrasto de Baudelaire, eu fico admirada, confesso, indagando-me como ele poderia saber desse detalhe sobre a vida do poeta. Depois percebo que o livro *Les Fleurs du Mal* que os alunos têm em mãos é uma edição comentada, própria para

Outra pausa para saciar a curiosidade do mesmo aluno que há pouco perguntou sobre o ópio. Dessa vez, ele e seu colega ao lado querem saber se o “absinthe” é produzido a partir de uma flor. A professora não sabe informar com certeza, diz que provavelmente sim, ou melhor, ela acha que sim, já que se trata de uma bebida destilada, ela acredita que seja a partir de uma erva alucinógena³². Entretanto, promete ao aluno pesquisar sobre isso e responder na próxima aula³³. Mme Blancard, em tom de brincadeira, pede para eles esquecerem um pouco a “droga” (!) e voltarem para a aula. A classe ri descontraída. Para não perder o hábito, continua a escrever na lousa sobre a biografia de Baudelaire, tecendo sempre comentários:

“Mauvaise entente entre les 2 hommes” – A professora explicou que o problema era que o padrasto queria que Baudelaire seguisse a carreira militar, mas o poeta se recusava a fazê-lo, afinal, queria escrever suas poesias.

“Après avoir eu son bac, il vit une vie de bohème à Paris” – Para satisfação dos alunos, Mme Blancard explica o que é levar uma vida boêmia: cercado de bebidas, mulheres, festas em Paris etc. Os alunos apreciam o que ouvem.

“C’est un dandy raffiné” – Pergunta se os alunos sabem o que isso significa, mas não obtém resposta, então a professora continua contextualizando: diz que Baudelaire tinha muito dinheiro, devido à herança do pai e também porque seu padrasto era rico, logo o poeta podia gastar sua fortuna como um “bon vivant”. Volta-se à lousa e anota:

“Il commence à publier ses poèmes dans des journaux

1857: Première publication de son recueil *Les Fleurs du Mal* divisé en 6 sections”

o “lycée”, no qual encontramos nas primeiras páginas uma biografia do poeta, um “tableau” cronológico contextualizando os principais acontecimentos da época em relação à vida de Baudelaire. Logo, deduzi que o aluno tinha lido isso no livro, aliás, da mesma edição que eu havia comprado e também tinha em mãos para acompanhar a aula.

³² Esse tipo de curiosidade referente a bebidas e drogas é comum em se tratando de alunos adolescentes, tanto no Brasil quanto na França. Afirmo isso porque em outros momentos desta e de outras aulas, o assunto veio à tona novamente. O mesmo observei no Brasil, quando em uma aula sobre Fernando Pessoa, o poeta modernista português, um aluno, ao ouvir a explicação sobre heteronímia, logo concluiu que Pessoa “fumava um”. Isso, na linguagem dos jovens, significa dizer que ele “fumava maconha”, ou seja, usava droga – eis a justificativa para a criação dos heterônimos na visão “simplificada”, mas própria da idade, do aluno-adolescente.

³³ Na verdade, a professora não cumpre com o prometido nem o aluno a cobra por isso na aula seguinte. Creio que ambos esqueceram.

A professora decide parar um pouco com a escrita e começa a interagir com a classe. Primeiro pergunta se alguém sabe o que tinha acontecido após a publicação dessa primeira edição do livro de Baudelaire. A L. (aluna já citada por mim em outro momento) responde que a obra foi rejeitada. Mme Blancard detalha o escândalo: explica que as poesias baudelaireanas foram consideradas vulgares porque falavam de bebidas, boemia, mulheres, lesbianismo, enfim, temas que na época chocavam a sociedade, mas que hoje – opina a professora – já não nos chocariam tanto... E continua a anotar na lousa:

“Son recueil va être amputé de 6 poèmes (“pièces condamnées”) = outrage à la morale publique”.

Mme Blancard compara o choque provocado pelas poesias de Baudelaire publicadas com o que ocorreu quando da publicação de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. Alguém pergunta sobre do que se trata o romance *Mme Bovary* e a professora explica ser uma história sobre o adultério feminino, o que na época, século XIX, era considerado um escândalo na sociedade, portanto, tornou-se uma espécie de livro proibido. O impacto de Baudelaire à sociedade do “fin du siècle” foi tal e qual, conclui a professora.

Um aluno pergunta se o poeta foi preso. A professora responde que não, que sua condenação se deu pela sociedade. A classe parece-me bem envolvida com a história de Baudelaire, pois não param de perguntar, até mesmo detalhes do tipo: como ele viveu às custas do pai, se trabalhava, o que fez quando o dinheiro do pai acabou, se ganhou dinheiro com suas poesias, se casou, se usava drogas... Mme Blancard deixa-se envolver com aquela curiosidade discente e responde a todas as questões. Diz que o poeta viveu às custas de herança, mas que o dinheiro acabou e ele passou dificuldades; que não ficou “rico e famoso” com a publicação de suas obras, ao contrário, só foi reconhecido como o “grande poeta” depois que morreu, até lamentou ser este um acontecimento comum entre grandes autores; respondeu que o poeta se envolveu com várias mulheres, chegou a casar sim; que era apreciador do absinto, “a fada verde” dos poetas simbolistas e, provavelmente, usou drogas também, assim como Rimbaud e muitos outros etc.

Depois da “enxurrada” de perguntas-respostas, a professora finaliza na lousa essa parte biográfica:

“1861: 2ème édition sans les 6 poèmes et Baudelaire ajoute une trentaine de poèmes.

Il meurt le 1^{ère} août 1867

1949: Annulation de la condamnation envers le recueil”

Em seguida, pede para que seus “élèves” abram o livro *Les Fleurs du Mal* na página 33 para a leitura do poema “Élévation” (anexo 16). Quase todos têm a mesma edição do livro, indicada para o “lycée”, conforme expliquei em nota. S. é o primeiro a levantar a mão e pedir para ler em voz alta. Os alunos sabem como funciona o ritual. No entanto, Mme Blancard determina que todos da classe leiam primeiro o poema silenciosamente. Concede alguns minutos para isso e quando percebe que muitos haviam terminado, autoriza S. a ler as três primeiras estrofes e Ivan a ler as duas últimas. Eles assim o fazem. Ao final, não faz qualquer comentário quanto ao desempenho na leitura deles.

Antes, contudo, de a professora se pronunciar, um aluno já lhe pergunta o que é “pâme dans l’onde” (verso 6). Provavelmente, ele não tem a edição comentada para o “lycée”, uma vez que nesta consta, ao final da página, um vocabulário onde essa expressão é explicada³⁴. Mme Blancard tira a dúvida do aluno e explica outras palavras do vocabulário, como “éthers”, da mitologia antiga. Encerrada a etapa de “tirar dúvidas de vocabulário”, ela então começa a analisar o poema, lançando perguntas gerais à classe, tais como: “Quelle est la forme du poème?” – L. responde que o “poème est versifié”. Mme Blancard continua: “Combien de syllabes?” – um outro aluno responde “douze”. A professora tenta induzi-lo a saber como se chama um poema dessa medida, e ele completa: “alexandrin”. “Quelle est la rime?” – o mesmo aluno responde “embrassées”. Satisfeita, Mme Blancard volta-se a lousa para escrever:

“Élevation

• Forme: Poème versifié fait de quatrains. Alexandrin. Rimes embrassées”.

Toca o sinal anunciando o final da primeira aula e os alunos fazem um intervalo de cinco minutos à porta da sala de aula. Descansados, os alunos retornam aos seus lugares e a professora, que não para nunca, aproveita esse movimento para devolver a eles mais exercícios corrigidos. Em seguida, retoma o assunto e a lousa, ou seja, continua trabalhando o poema “Élévation”.

³⁴ Está escrito em “notes”: “se pâme: tombe en extase, en pâmoison”.

Mme Blancard escreve na lousa “Champs Lexicaux” e pergunta à classe o que poderia anotar embaixo desse título. Um aluno sugere “la nature”, a professora aceita; outro sugere “la mort”, Mme Blancard rejeita. Ressentido, o aluno reafirma que foi “la mort” que ele entendeu do poema. A professora tenta contornar a situação e explica ao aluno que não se trata “pas forcement de la mort”, mas de algo mais ligado ao campo “spirituel”. Alguém então completa: “l’élévation”. A professora anota a palavra na lousa e acrescenta ainda “l’étauffement”:

“• Champs Lexicaux: la nature / l’élévation – l’étauffement”.

Em seguida, passa para a próxima etapa, isto é, anota na lousa o próximo item a ser analisado:

“• Mouvement du texte: Progression dans le poème”

E faz a pergunta aberta: “Quelle est la progression de ce poème?”. A classe se mantém em silêncio, ninguém responde. Mme Blancard pede para que façam a leitura silenciosa da primeira estrofe de novo, concentrados. Feito isso, uma aluna (creio que a L. novamente) responde que é a alma do poeta que se eleva. Então a docente transcreve isso na lousa:

“Le poète (son âme) va s’éloigner de la terre”.

Um aluno atrás de mim, muito participativo por sinal, pergunta à professora se a ação de “s’éloigner de la terre” tem a ver com o “nirvana”. Mme Blancard disse-lhe que “pas forcement”, uma vez que o “nirvana” estava mais associado ao budismo, religião da Índia, e que os autores simbolistas não estavam ligados a esse sentido exatamente. O aluno parece não concordar muito porque depois da explicação da professora, ele resmunga algo baixinho para o colega ao lado, como se não estivesse convencido da explicação³⁵.

A partir desses comentários, Mme Blancard escreve na lousa:

“• Titre: c’est un titre polysémique (plusieurs sens)

1) Élévation physique

2) Élévation spirituelle / mentale

³⁵ Confesso que também não concordei muito com a explicação de Mme Blancard, pois os simbolistas, de fato, versavam sobre a “transcendência” da alma, sobre o desapego ao materialismo corporal, eram, nesse sentido, místicos, em busca do “Ser”, o que, de certa forma, pode ser associado ao nirvana budista.

3) Sens religieux = l'élévation de l'hostie”.

Em seguida, explica o que significa a elevação da hóstia segundo o ritual cristão³⁶ e aproveita para acrescentar que os simbolistas falam muito de coisas religiosas em suas poesias, que Baudelaire mesmo fazia referências a diversos símbolos religiosos.

A fim de quebrar um pouco o ritmo da aula – creio que cansativa tanto para a professora quanto para os alunos –, Mme Blancard propõe algumas questões de interpretação e análise do poema para os alunos responderem. Desse modo, eles trabalhariam um pouco sozinhos durante alguns minutos. Eis as perguntas anotadas na lousa:

“Questions:

- 1) Relevez le mouvement d'élévation dans le poème
- 2) Relevez les termes qui montrent le spleen / l'Ideal
- 3) Comment la poésie permet au poète de se libérer”.

A professora concede quinze minutos para os alunos responderem às questões e a classe começa a trabalhar. Observo que todos estão com o livro aberto em mãos, alguns (re)leem a poesia, outros conversam como o colega ao lado, outros rascunham algo no caderno ou fichário de anotações, outros chamam a professora para tirar alguma dúvida. Mme Blancard, por sua vez, circula pela classe atendendo a todos que levantam a mão à sua procura. À parte, pergunto-lhe qual é a dúvida mais frequente dos alunos, pois não consigo ouvir o que perguntam a ela. A professora me responde que é com relação à questão 2, mais especificamente, eles têm dúvidas em identificar no poema o “spleen, la mélancolie³⁷”.

Um aluno atrás de mim, a que me referi antes, chama-me para me mostrar uma outra poesia do Baudelaire e me pergunta, apontando o verso, se havia ali um “enjambement”. Eu respondo que sim e ele fica feliz, comenta orgulhoso com o colega ao lado que ele sabe sim o que

³⁶ Creio que seja este um assunto delicado a ser tratado nas escolas públicas francesas, uma vez que a França é um país laico. Por isso, qualquer conotação religiosa nas instituições desse país é motivo de atenção e passível de polêmica, como foi o caso do uso das “burcas” nas escolas. As alunas mulçumanas assistem às aulas sem o véu, mas vestem as burcas quando saem da escola. É possível ver tal ação já na calçada em frente ao “lycée”. Aqui, noto que a professora toma certo cuidado ao explicar a simbologia da hóstia na religião católica-cristã.

³⁷ Falar em melancolia, sobretudo, entendê-la ou justificá-la é, sem dúvida, algo bastante complexo, diria até que é mais psicanalítico que filosófico ou poético...

é “enjambement”. E então os dois alunos procuram o tal recurso na poesia “Élévation”. Não chegam a um acordo, desse modo me consultam novamente para me perguntar se havia um “enjambement” naquele poema e onde. Eu indico os versos e eles agradecem sorrindo para mim.

Passaram-se os minutos concedidos para o exercício. Mme Blancard solicita que um aluno responda a primeira questão e ele identifica que havia “élévation” na primeira estrofe, porém, não avança mais na resposta. A professora consulta a classe e pouco a pouco vão surgindo os exemplos. Ela decide, como de costume, esquematizar a resposta na lousa:

“1) Mouvement d’élévation:

- 1ère strophe: progression dans l’élévation ‘des étangs’, ‘sphères étoilées’, l’esprit va de plus au plus haut.

- Thèmes qui montrent l’élévation: ‘au-dessus’ des étangs, ‘au-dessus’ des vallées
(paralelisme de construction)”.

É importante frisar que o termo “paralelisme” foi dito por um aluno enquanto a professora escrevia na lousa. Ela aproveita então “a deixa” e anota entre parênteses a expressão “paralelisme de construction”. Outro aluno pergunta-lhe como se chama aquela repetição da mesma palavra no “début” de cada verso. Antes de a professora responder, uma aluna se antecipa: “anaphore”³⁸

Mme Blancard continua a anotar na lousa:

“‘Par delà’ (v3, v4): anaphore

-v 9 ‘Envole-toi’ – Imperatif”

Ao terminar, uma pergunta mais direcionada à classe: “Quelle est l’idée d’élévation dans la 4ème strophe?”. Silêncio. A professora dá uma dica ao dizer que na quarta estrofe há uma ideia “métonymique”. Ninguém responde. Um aluno quebra o silêncio e pergunta se não seria um “euphemisme”. A docente explica a diferença entre metonímia e eufemismo, convencendo-o. Em seguida, retoma a questão que ela mesma responde na lousa:

“Le poète veut que son esprit quitte la terre pour trouver l’ideal

V15: ‘Heureux (...) aile vigoureuse’ = metonymie de l’oiseau/ de l’ange”.

³⁸ Fico impressionada muitas vezes com o nível dos alunos dessa classe em particular (Seconde 7). Eles me surpreendem por saberem termos como “enjambement”, “paralelisme”, “anaphore”...

Mme Blancard explica a ideia de “transcendência” e a metonímia contida em “*aile vigoureuse*”. Depois lê devagar, ela mesma, em voz alta, o verso 17. A professora quer que os alunos identifiquem mais uma figura de linguagem nesse verso e consegue: um aluno fala em voz alta: “*allitération*”. A professora pergunta à classe se aliteração consiste na repetição de vogais ou de consoantes e ouve a resposta certa. Em seguida, pergunta ao aluno que identificou a figura de linguagem, qual é a letra que se repete e ele acerta novamente: “*l*”. A professora quer mais e indaga à classe qual é a ideia contida naquela insistência em repetir o “*l*”. Alguém responde corretamente: “*l’idée de liberté*”. Mme Blancard parece-me satisfeita com o desempenho da classe (e eu impressionada com aquela performance dos alunos!) e conclui anotando na lousa:

“- *Allitération en ‘l’ pour montrer la liberté / légèreté de l’esprit*”.

Chega a hora de a professora perguntar sobre o “*enjambement*”. Primeiro dirige-se à classe em geral questionando se Baudelaire havia usado esse recurso. Um aluno pergunta o que era “*enjambement*” e a professora pede para o S. (que tem a fama de ser bom aluno) tirar a dúvida do colega, porém, dessa vez, S. não sabe responder. Imediatamente, o aluno atrás de mim se oferece para responder, pois já havia me consultado a respeito e estava confiante. Responde certo e sorri para mim. Agora que os alunos já sabem o que é um “*enjambement*”, Mme Blancard pergunta-lhes por que motivo Baudelaire usou esse recurso no poema, mais especificamente nos versos 7-8, 15-16, 19-20 – ela vai apontando os versos com a ajuda dos alunos. Ninguém sabe responder, logo, ela mesma dá a resposta na lousa:

“- *Présence d’enjambements afin de symboliser l’élévation. Le début de la phrase commence sur le premier et se termine sur la quasi-totalité du vers suivant (7-8), (15-16), (19-20)*”.

Toca o sinal finalizando mais uma aula. Antes, contudo, de os alunos saírem da classe, Mme Blancard recomenda a “*lição de casa*”: os alunos teriam que reelaborar a resposta da questão 1 em forma de texto contínuo, sintetizando tudo o que ela escreveu na lousa hoje. “*Beaucoup de boulot!*” – reclamam os alunos antes de deixarem a sala de aula.

Grenoble, le 16 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 7.

Das 08 às 09h.

Esta quarta-feira é o dia mais frio que já passei até então em Grenoble: 3,5°C fazia de manhã cedo quando saí de casa em direção ao “lycée” Champollion observar mais uma aula de Mme Blancard. Poucos alunos compareceram hoje em sala de aula: 18 apenas para uma classe com 35 alunos. Não há, portanto, aquela demora habitual para se começar a aula, isto é, a espera de os alunos se sentarem em seus devidos lugares e abrirem o seu material. Estão calmos – com sono, creio eu – e logo que a professora solicita para que abram o livro *Les Fleurs du Mal* na página 165 para ler o poema “LXII Spleen” (anexo 17), assim o fazem.

Mme Blancard escreve então na lousa: “Méthode Commentaire Composé” e explica a importância desse exercício, que é solicitado pelo bac. O objetivo da aula hoje é aprender como se elaborar um “commentaire composé” – justifica a professora. Pede para que um aluno leia as três primeiras estrofes do poema e para que uma aluna leia as duas últimas. Antes, porém, adverte que tomem cuidado com as “liaisons”, uma vez que essa preocupação também é avaliada na prova oral do bac.

Os dois leem o poema baudelaireano em voz alta e a Mme Blancard não tece qualquer comentário acerca da leitura. Atenta, primeiramente, às questões de vocabulário, em especial à expressão “Angoisse despotique” (verso 19). Pergunta à classe se eles sabem o que é “despotique”. Ouvem-se algumas respostas soltas, aproximando esse adjetivo a “poder” e a “rei”. Mme Blancard então explica quem era a figura do “déspota” e a utilização desse adjetivo no verso, associado à angústia. De fato, concluiu a professora, trata-se de uma angústia “com letra maiúscula”, dominante, poderosa, que reina sobre o poeta.

Em seguida lança a pergunta-chave que sempre faz após a leitura de um poema: “Quelle est le thème de ce poème?” A L. responde de imediato: “spleen”. A professora concorda e anota na lousa, ao mesmo tempo em que explica o que quer dizer:

“Thème: le spleen = l’ennui. Vocabulaire de l’enfermement, l’idée d’obscurité”.

A segunda questão dirigida à classe foi: “Quelle est la place du poète dans ce poème?”. Não espera a resposta e já escreve na lousa:

“Le poète ressent ce spleen quand il est dans la société”.

Mme Blancard decide mudar um pouco de estratégia e pede aos alunos que eles elaborem uma questão central, uma espécie de “problématique”, a qual apontasse para a ideia nuclear do poema. Alguns minutos de silêncio até que um aluno arrisca: “Comment le poète exprime-t-il le spleen dans ce poème?”. A professora concorda com a questão, contudo, reelabora-a na lousa:

“Problématique: Grâce à quels procédés le poète exprime-t-il l’idée de spleen?”

A partir de então, Mme Blancard redireciona a aula para o objetivo pretendido e anunciado no início da aula: como se fazer um “commentaire composé”? – pergunta à classe. Um aluno afirma que se começa pela contextualização do texto e do autor. A docente concorda e sugere que, “se possível” – pois sabe o quanto os alunos ficam nervosos na hora do exame do bac e talvez por isso não lembrem exatamente à qual escola literária pertence este ou aquele autor cujo texto está ali na prova – como introdução, os alunos falem da época do autor, das características do movimento literário ao qual ele pertence para depois falar do autor propriamente dito.

No entanto, atenção – adverte mais uma vez a professora – não se trata de falar com quem – no caso de Baudelaire, por exemplo – o poeta se casou, se usava drogas ou não, porque isso não interessa ao corretor do exame nem é relevante na elaboração de um “commentaire composé”. Deve-se falar do poeta contextualizando-o de acordo com o movimento literário do qual faz parte.

Após essas primeiras dicas, Mme Blancard começa a elaborar um “commentaire composé” na lousa, para que, desse modo, os alunos compreendam a estrutura desse tipo de texto, a saber:

“Introduction:

Au XIX siècle un des mouvement littéraire important est le symbolisme représenté par Baudelaire. La poésie symbolique préfère la suggestivité du langage. Charles Baudelaire appartient à l’idée des... (a professora para nesse momento da escrita para perguntar à classe como eram conhecidos os poetas Baudelaire, Rimbaud, Verlaine. Um aluno grita: “des poètes

maudits”. Fingindo não estar ainda convencida, Mme Blancard pede para que o aluno explique o sentido de “maudits” e ele o faz, conforme aprendeu na aula anterior. A professora então continua o exercício de escrita...) ‘poètes maudits’, en effet ces poètes sont incompris par la société. En... (a professora perguntou se alguém se lembrava do ano da publicação de *Les Fleurs du Mal* e um aluno responde facilmente, afinal, tinha sido este o assunto da última aula...) 1857, Baudelaire publie *Les Fleurs du Mal* où il exprime ses sentiments e sa mélancolie”.

Mme Blancard para novamente para explicar a próxima etapa. Diz que, feita essa contextualização inicial, os alunos podem falar do texto poético especificamente. Primeiro do aspecto formal do poema, instrui a professora. Pergunta ao Nicolas qual era a forma desse poema de Baudelaire e o aluno responde corretamente: “versifié”. Então continua na lousa:

“Le poème intitulé “Spleen” est un poème versifié évoquant du poète dans le monde dans lequel il introduit. (Problématique)”.

Nova pausa para o passo seguinte. Mme Blancard instruiu seus alunos a, após analisar o aspecto formal do texto, analisar outros aspectos, tais como a atmosfera do poema, as imagens evocadas, a que essas imagens se associam, que sugestões remetem à melancolia (“spleen”) etc. A professora muda agora a estratégia da aula: os alunos teriam alguns minutos para continuar o “commentaire composé” que ela começou, procurando, contudo, atender a esses aspectos anotados na lousa:

- “I-) Une atmosphère mélancolique
- atmosphère / fantastique (mort)
- toucher
- ouïe”

Passado o tempo concedido, Mme Blancard escreve na lousa: “a) Description d’un paysage d’horreur” e solicita que um aluno responda essa primeira parte. O aluno acerta e a professora põe-se a escrever o que ele disse na lousa, reelaborando algumas passagens. Aconselha, por exemplo, a não usar o “je” no texto, optar pelo “nous”, nem nunca se referir ao autor pelo seu “prénom”, Charles, por exemplo, pois assim ninguém o conheceria, sempre pelo “nom” Baudelaire – justifica. Na lousa, a professora reforça o conselho sublinhando:

“Dans ce poème, nous pouvons remarquer que Baudelaire utilise certains de ses sens pour ‘évoquer’ son effroi par rapport au monde dans lequel il vit. Pour commencer, le poète utilise l’ouïe... (um aluno identifica a expressão que revela o sentido da audição e fala antes de a professora escrever na lousa) ...dès le second en évoquent un ‘esprit gémissant’, il renforce cette image avec l’expression ‘affreux hurlement’ au vers 14 (Mme Blancard chama a atenção da classe para não usar a palavra ‘linha’, como muitas vezes ela tem visto em alguns textos dos alunos, pois em se tratando de poesia, usamos ‘versos’, explica).

Nous observons... (faz uma nova pausa para justificar aos alunos a escolha lexical pelo verbo “observer”, já que anteriormente usou o “remarquer”, era preciso enriquecer o vocabulário e evitar repetir palavras ou expressões)... une... (outra pausa para perguntar à classe qual é a figura de linguagem que contém o verso 14. Um aluno identifica a presença da aliteração, porém não sabe responder o sentido pretendido pelo poeta com a repetição do “r”. Mme Blancard faz a interpretação e anota na lousa)... ‘alliteration’ em ‘r’ signifiant le côté négatif et repoussant de la réalité. De plus, l’utilisation de deux termes en rapport avec les cris donne sensation terreur au lecteur”.

A professora está bastante concentrada no texto que produz na lousa para exemplificar o “commentaire composé”. Esquece-se, contudo, da produção dos alunos, afinal, ela tinha concedido um tempo para eles escreverem e a intenção era corrigir o que tinham feito. No entanto, o que se observa é que a docente continua elaborando o texto, à sua maneira, consultando os alunos para extrair deles algumas análises ou interpretações. Quando não é correspondida, ela mesma analisa e/ou interpreta. O diálogo com os alunos enquanto escreve na lousa é constante, porém, a proposta do exercício que era deixá-los produzirem o “commentaire composé” não é cumprida.

Mme Blancard solicita que os alunos releiam com atenção o primeiro verso. Pergunta-lhes qual a ideia evocada pelas palavras “bas”, “lourd”, “pèse” e “couvercle”. Um aluno responde que é a ideia de “poids”. Mme Blancard concorda e estimula mais a classe para completar a resposta no sentido de ampliarem aquela interpretação. Sem êxito, ela mesma analisa o primeiro verso, escrevendo na lousa:

“Nous pouvons également évoquer l’idée d’une atmosphère pesante pour le poète. En effet le vers... (indaga como se chama o primeiro verso do poema e um aluno concede-lhe a

resposta correta: ‘liminaire’)... liminaire illustre l’idée d’enfermement avec la succession de termes comme ‘bas’, ‘lourd’, ‘pèse’, ‘couvercle’. Le poids du monde se ressent sur l’esprit et le corps de Baudelaire”.

A aula já está prestes a acabar e os alunos cansados de tanto escrever. A professora também demonstra fadiga, por isso – creio eu – anuncia que partirá para a conclusão do texto. Pergunta que termo poderia usar para assinalar a conclusão e os alunos, quase que em refrão, respondem “enfim”. Mme Blancard acata o termo sugerido e finaliza o “commentaire composé” – visivelmente com pressa – na lousa:

“Enfin, le poète met en avant un paysager morbide. Dans la dernière strophe il y a une référence directe à la mort avec l’évocation du ‘corbillards’. L’ensemble du poème parle ‘d’esprits’ et le poète utilise le verbe ‘geindre’ au vers 16”.

A classe não participa da construção dessa última parte do texto. Um aluno, entretanto, contesta quando a professora escreve que “le poème parle”. Segundo ele, seria “errado” dizer que o “poema fala”. A professora explica-lhe que não, que a construção era legítima porque está pressuposto que é o poeta – a voz do poema – quem fala, quem se expressa. E desse modo, conclui o texto:

“Ce gémissément illustre l’idée d’une mort proche. Le poème ne semble pas donner à son auteur une possibilité d’échapper à son sentiment de mélancolie”.

Fim do “commentaire composé”, fim da aula. Toca o sinal e a professora anuncia a boa nova. Comunica aos alunos que dia 05/12, uma segunda-feira, haverá uma prova na qual deverão elaborar um “commentaire composé”. Uma aluna pergunta qual será o texto escolhido. Mme Blancard afirma ser surpresa, mas que “forcement” será um texto poético.

Grenoble, le 16 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 8.

Das 09 às 10h.

Nem sequer mudamos de classe, são os alunos do Seconde 8 que vêm até a sala de aula, mais ou menos cinco minutos após a saída dos estudantes do Seconde 7. Entram bastante agitados, como costumam se comportar, e se sentam com alguma demora.

Mme Blancard vai até a carteira de uma aluna e pega o fichário dela emprestado para verificar onde tinha parado na aula anterior. A menina fica olhando a professora sem entender o que ela queria, pois Mme Blancard não lhe pediu autorização, simplesmente pegou o fichário que estava em cima da mesa. Ao devolvê-lo, sorri para a aluna e explica que fez uma consulta apenas para se situar na matéria e a aluna sorri também em forma de consentimento.

A professora nem espera o silêncio completo da classe e já anuncia que vai falar hoje de Baudelaire, sua biografia e obra. Os alunos ficam a postos para copiar. Mme Blancard volta-se para a lousa e começou a escrever:

“Biographie de Baudelaire [1891-1867]

Il a 6 ans quand son père est mort et sa mère se remarie avec le commandant Aupick (militaire). Mauvaises entente entre Baudelaire et son ‘père’. Il a son bac et il va mener une vie bohème (c’est-à-dire, il va profiter de sa vie). Il va vivre comme un dandy... (a professora pergunta à classe o que é ser um “dandy” e os alunos respondem dizendo que é viver bem, ser rico, aproveitar a vida etc. Mme Blancard continua, então, a escrever na lousa)... (vie raffiné / élégant / cultivé). Il commence à publier des poèmes... (nova pausa para perguntar aos alunos onde se publicava naquela época. A resposta surgiu rápida e correta. A professora continua...)... dans les journaux en 1850”.

A interação com os discentes não se esgota aí. Mme Blancard escreve, explica e pergunta pequenos detalhes aos seus alunos. Estes, por sua vez, enchem a professora de curiosidades: “Quel était son boulot?”, “Il avait beaucoup d’argent?”, “Qu’est-ce qu’il a fait quand l’argent de son père est fini?”. Sempre questões de ordem pessoal e a professora se desdobra para responder o quanto podia e sabia.

Chega a hora de falar sobre o livro e escrever na lousa:

“1857: *Les Fleurs du Mal*

Son recueil est condamné pour atteinte à la morale publique”.

Mme Blancard explica que o livro fala de bebidas, mulheres, erotismo, lesbianismo, vida boêmia. O aluno R., até então quieto, entusiasma-se e pergunta alto: “comment?”. A professora continua: diz que esse tipo de temática, da maneira como foi abordada por Baudelaire, chocou a sociedade da época e isso fez com que o livro fosse proibido. Na lousa:

“1861: 2ème édition du recueil avec 6 poèmes en moins (‘les petits pièces condamnées’).

Il est meurt à Paris en 1867”.

A fim de instigar mais a recepção dos alunos, a docente lança algumas questões à classe, tais como: “Quels sont les idées de *Les Fleurs du Mal*?”, “Les poèmes s’agit de quoi?”. E continua a escrever na lousa, sem esperar a resposta:

“L’ensemble du recueil nous montre l’avis de Baudelaire par rapport à la société, sa mélancolie, la description de femmes”.

Mme Blancard completa oralmente que Baudelaire teve muitas meretrizes e que falava desse “submundo” da boemia em suas poesias. Uma aluna pergunta se ele havia se casado e a professora responde que sim, mas que isso não o impedia de participar desse submundo, da boemia e de se envolver com meretrizes. Esses são os temas que habitam sua poética. A aluna balança a cabeça negativamente em sinal de desaprovação àquilo. A professora retoma suas anotações na lousa:

“Spleen / Idéal”

/	\
ce qui	éxaltation dans
amène	l’élévation /
à la	la voyage et le
mélancolie	revê

- La poésie doit tout dire du monde”.

Mme Blancard espera que os alunos terminem de copiar a lousa e, em seguida, solicita que abram seus livros *Les Fleurs du Mal* na página 33, para a leitura do poema “Élévation” (anexo 16). Usa da mesma estratégia que na outra classe ao pedir para um aluno ler as três primeiras estrofes e outro continuar a ler as duas últimas, sempre em voz alta. Adverte-os, contudo, para lerem “doucement”.

Fim da leitura, a professora pergunta se há alguma dúvida de vocabulário e a primeira apontada foi o termo “miasmes morbides” (verso 9). Provavelmente, o aluno que fez a pergunta não tinha a edição do “lycée” em cujo rodapé há a explicação desse vocabulário. A professora pede para alguém que tem o livro daquela edição recomendada ler a explicação: “miasmes morbides: émanations infectieuses propageant des épidémies mortelles”. Mesmo assim, Mme Blancard explica melhor o sentido daquela expressão ao aluno e novamente pergunta à classe se há mais alguma dúvida de vocabulário.

Como não houve, começa a explorar o texto poético. Dirige-se a A. e indaga-lhe: “De quoi parle ce poème?”. O aluno responde: “de son esprit”. A professora continua: “Où se balader son esprit?”. Alguns alunos ficam soprando respostas soltas, meio sem sentido, só para rir, mas a professora os ignora e quando um finalmente responde: “Dans la nature”, ela aceita como correto. Em seguida, passa a explicar o sentido “d’élévation” como um movimento de libertação da vida, que, para o poeta, é “spleen”. Enquanto explica isso, a classe conversa sem lhe dar muita atenção. Mme Blancard para a aula, já sem paciência, e dá várias broncas nos alunos, depois continua: “Quelle est la forme de ce poème?” Sem esperar resposta, volta-se à lousa e escreve:

“Forme: Poème versifié en alexandrins (5 quatrains)

Champs Lexicaux: La nature / étouffement / élévation”.

Os alunos citam as palavras por ela dispostas no “Champs Lexicaux”. As conversas paralelas continuam e isso também atrapalha a minha atenção. Mme Blancard fica visivelmente incomodada, mas continua na lousa: “Titre: Polysémique”. E pergunta à classe “Quels sont les sens du mot élévation?”. Uma aluna repete o que ela já tinha dito anteriormente: “la liberté du poète”. A professora quer esmiuçar mais a polissemia do título e assim enumera na lousa:

“1) S’élèver physiquement

2) Élévation spirituelle

3) Effet des drogues”.

Os alunos riem quando a professora escreve esse último item e dizem brincando que essa era exatamente a elevação do poeta – uma referência às drogas. Mme Blancard ri e brinca também ao dizer que eles só pensam no efeito drogas e recomenda: “Arrêtez ça!”. O restante da classe continua “infernally” naquela manhã tão fria. Ninguém para quieto na aula. A professora desiste de continuar e muda, propositalmente, de estratégia, anunciando os exercícios. Pontua três questões e determina que os alunos vão trabalhar sozinhos com o poema baudelaireano. Na lousa:

“1) Repérez les mouvement d’élévation dans le texte

2) Montrez la dualité du monde [ombre / lumière // espoir / désespoir // pureté / impureté]

3) Trouvez les enjambements”.

A classe começa a trabalhar, porém, a conversa não para: haja energia! Os cinco meninos sentados ao fundo são os piores. Riem o tempo todo, de tudo. Mme Blancard até ensaia sentar-se um pouco para descansar, mas desiste e trata de caminhar por entre as carteiras dos alunos, verificando o que estão fazendo. Alguns tiram dúvidas e ela atende individualmente aqueles que levantam a mão e lhe chamam: “Madame, madame”. Decide parar em pé lá no fundo da classe e fica ali de braços cruzados olhando os cinco que não param quietos. Dá-lhes uma pequena bronca e cobra que façam o trabalho.

A dúvida mais frequente que surge na classe é com relação à questão 2. Os alunos parecem não ter entendido a “dualité”. A professora então explica em voz alta para todos ouvirem, já que é uma dúvida que se repete individualmente. Ela diz que a questão pede para que identifiquem palavras, expressões, ideias, imagens que mostrem uma coisa e outra, eis a dualidade – simplifica.

Outra pergunta que surge entre os alunos é sobre o que significa “enjambement”. Mme Blancard pergunta se alguém da classe saberia explicar. Não há voluntários, então ela mesma explica. Vale remarcar aqui, a diferença entre este Seconde 8 e o Seconde 7, onde os alunos sabiam o que era o “enjambement” – motivo de surpresa para mim. Neste Seconde 8, ao contrário, a questão 3 é a que causou mais dificuldade justamente por se tratar de identificar os “enjambements” no poema de Baudelaire.

Por falar em surpresa, durante a aula eu reparo que alguns alunos têm em cima de suas mesas livros que trouxeram de casa e que estavam lendo. Curiosa para saber o que os adolescentes franceses andam lendo fora da exigência escolar, peço para a aluna atrás de mim para eu ver o livro que está em cima da sua mesa de trabalho. A menina portava o romance “Irrésistible Alchimie”, de Simone Elkeles. A foto da capa do livro insinua um “quê” de erotismo. Outro menino ao meu lado tinha com ele um livro de poemas chamado “Amour Solaire, Amour Lunaire”, de Tiphaine Gerba. Confesso que não conheço nenhum dos dois autores nem obras...

Nos minutos finais da aula, a professora anota na lousa a “lição de casa”, para “jeudi”, ou seja, amanhã, dia 17/11. A saber:

“- Apporter *Les Fleurs du Mal*

- Finir de répondre aux questions

- Essayer de rédiger la sous-partie

a) L’élévation: idée / citation / interpretation”

Mal terminou de anotar e explicar o que era para fazer, o sinal toca encerrando a aula.

Grenoble, le 17 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 8.

Das 15 às 17h.

Chego ao “lycée” e logo me dirijo à sala dos professores, onde fico esperando Mme Blancard me buscar para mais uma aula no “famoso” Seconde 8. Sempre sigo esse percurso e até hoje ninguém me barrou, nem no “Accueil” nem na sala dos professores. Aliás, lá ninguém nunca me perguntou quem eu sou nem o que faço ali, sem falar que poucos me cumprimentam. Entro, sento-me e fico à espera de Mme Blancard. Ao tocar o sinal, ela aparece e me cumprimenta receptiva. Vamos juntas à sala de aula e no trajeto ela me diz o que vai trabalhar naquele dia. A dinâmica tem funcionado bem.

Ao chegarmos à classe, os alunos nos esperam lá fora e, sempre ensaiam um “Hola, que tal?” para mim. Eu retribuo com um “bonjour” simpático, mas já lhes falei que no Brasil se fala português e não espanhol. Em vão. Na sala de aula, as carteiras hoje estão dispostas separadas umas das outras e em fileiras, como é comum nas salas de aula do Brasil. Aqui, contudo, não é o hábito. Quando as carteiras estão assim dispostas, significa que haverá prova. Os alunos começam a questionar se seria “prova surpresa” e a professora tranquiliza-os dizendo que não sabia por que as carteiras estavam assim, mas que não haveria prova dela não. Então alguns arrastam a carteira para junto do colega e sentam-se lado a lado “comme d’habitude”.

Passado esse tumulto inicial, Mme Blancard começa a aula cobrando dos alunos a “lição de casa” que ela havia recomendado no dia anterior: “la sous-partie du poème “Élévation”, de Baudelaire” (anexo 16). Somente um aluno se levanta e entrega a folha com a tarefa feita para a professora corrigir. Entretanto, isso não quer dizer que outros não tenham feito. A professora propõe fazer a correção conjuntamente na lousa. Fica em pé, de braços cruzados, olhando para o fundo da classe, esperando o silêncio que não se fazia. “Les garçons au fond, ça va?”, repreende. Eles respondem com outra pergunta sonsa: “Moi?”, “Qui, moi?”. Risos.

Um aluno “gordinho” (vou chamá-lo carinhosamente assim, porque o adjetivo fará sentido no desenrolar da aula) bate à porta pede para entrar atrasado. Traz com ele um atestado, mas Mme Blancard solicita que ele busque na secretaria do colégio um outro papel burocrático, não entendo bem qual é. O “gordinho” retira-se e a classe continua agitada. Os alunos reclamam

“qu’il fait chaud”! (Inacreditável, pensava eu!). Dizem isso só porque uma fresta de sol está iluminando a sala de aula, pois as janelas estão fechadas e o aquecedor ligado. E lá fora deveria estar entre 10°C a 15°C, conforme havia previsto a “météo” para o “après-midi”.

O aluno S. arrasta a sua carteira e pergunta se pode se sentar ao meu lado. Eu lhe respondo que sim, claro. Pede também para usar o meu livro, pois, segundo ele, não tinha trazido o seu *Les Fleurs du Mal*. Logo depois o “gordinho” volta com o documento que a professora pediu em mãos. A classe ri porque ele está carregado com mochilas e casacos que se arrastam no chão. Mme Blancard permite que entre e se acomode. Em seguida, irrita-se com tanta agitação: “Est-ce que je peux faire mon cours?”. Um “engraçadinho” responde: “Ahn?”³⁹, a professora retribui: “Deux” e a classe inteira ri “daquele fora”, inclusive eu e a própria Mme Blancard.

A professora então começa a escrever na lousa: “a) L’élévation”. Mal termina e um aluno pede para que acenda a luz da sala porque ele não consegue enxergar o que está escrito na lousa. Novo estresse porque outros não querem que acendam a luz, já que, segundo eles, “il fait chaud”. Há um pequeno “bate-boca” entre os alunos e a professora opta por acender a luz. Pede novamente silêncio, já brava, e decide começar a correção dos exercícios.

Solicita que um aluno leia o que fez em casa. Ele lê e é elogiado com um “très bien”. Em seguida, a aluna D. pede para ler o que tinha feito também e Mme Blancard permite. Finalmente, todos ouvem quietos seus colegas. Quando D. termina a leitura, a professora conclui: “Ok, ça c’est une sous-partie, d’accord?”. Anuncia, contudo, que ela irá elaborar “la sous-partie d’un commentaire composé” na lousa, não exatamente igual ao que os dois alunos apresentaram, uma vez que cada um valoriza mais uma coisa que outra, no entanto, o objetivo é mostrar a estrutura do texto. Volta-se à lousa e começa a elaboração do seu texto:

“Dans ce poème, l’idée d’élévation du corps et de l’esprit est présente dès le premier quatrain. Baudelaire accumule les termes tels que ‘au-dessus’ et ‘par de là’. Le premier vers est formé grâce à... (a professora para nesse momento para provocar a classe perguntando aos alunos como se chama essa estrutura contida no primeiro verso, porém ninguém responde, ela ajuda remarcando a repetição das expressões, até que uma aluna acerta: ‘paralelisme’. Mme Blancard continua a escrever enquanto a classe volta a conversar sem parar)... ‘paralelisme de

³⁹ A interjeição proferida pelo aluno tem a mesma sonoridade do “un” em francês, por isso a professora retrucou com um “deux”, eis a lógica da brincadeira.

construction’ et les vers 3 et 4 contiennent une anaphore. Ces insistances permettent au poète de montrer au lecteur la nécessité de prendre de la hauteur par rapport à la terre.

De plus, Baudelaire évoque l’image d’une réalité difficile à supporter, il ne se sent pas à l’aise dans sa société, en effet, au vers 13 évoque ‘les ennuis’ et les ‘sombres chagrins’. Le vocabulaire péjoratif associé à la réalité force l’esprit du poète à s’élever. Ce dernier utilise les verbes ‘Envole-toi’ et ‘Va’ à l’impératif afin de donner un ordre à son esprit. L’inspiration poétique se trouve plus facilement dans ‘l’air supérieur’ (v.10)”.

Mme Blancard produz seu texto sem interagir como antes com os alunos, creio que em razão das conversas que tomam conta da classe. Nesse momento, no entanto, ela decide parar e perguntar a seus “élèves” qual é a imagem sugerida nos versos 15 e 16 do poema (“Heureux celui qui peut d’une aile vigoureuse / S’élancer vers les champs lumineux et sereins”). Um aluno responde: “d’oiseau”. Então ela indaga qual é a figura de linguagem contida aí. Os alunos arriscam respostas como “métaphore”, “enjambement” etc, sem convicção, apenas tentativas. A professora esclarece se tratar de uma “métonymie” e explica a figura das partes – “aile vigoureuse s’élancer” – que representam o todo – “d’oiseau”.

Os alunos continuam reclamando do calor, então Mme Blancard abre a janela ao meu lado. Um vento frio invade a classe e eu volto a colocar o agasalho. A professora volta-se à lousa mais uma vez e finaliza seu texto a partir da última explicação:

“Enfin, au vers 15, Baudelaire montre qu’il aimerait pouvoir s’envoler et que sa inspiration possède ‘une aile vigoureuse’. La métonymie fait référence à l’envol d’un oiseau qui peut partir au dessus de la terre. Cette une vie de libérer son esprit est utile au poète pour son rapport avec le monde, il peut comme il exprime dans le dernier vers du poème comprendre ‘le langage (...) choses muettes’. Le poète peut alors comprendre les symboles de la nature”.

Devo notificar que enquanto eu copio a lousa juntamente com os alunos, eu observo o comportamento da classe como um todo. Eis que flagro algumas atitudes dos alunos sentados ao fundo. Eles estão jogando papelzinho um no outro, rindo e conversando entre eles. O pior é

quando vejo um aluno jogar um “aviãozinho” de papel no teto⁴⁰, deixando-o grudado lá junto a vários outros, que eu não sei se foi ele quem jogou ou se já estavam lá. O S., ao meu lado, não copia nada. De repente o vejo manuseando um celular embaixo da carteira, escondido, enviando mensagem para alguém.

R. chama a professora, parece desesperado: “Madame, madame, madame” e quando ela vai até o aluno consultar sua dúvida, ele lhe diz que não pode mais fazer o texto porque tudo o que tinha pensado, a professora já tinha escrito na “sous-partie” dela. Ri dissimulado. Mme Blancard espera a classe terminar de copiar o texto da lousa e anuncia que haverá uma prova dia 08 de dezembro. Uma aluna dá um grito dizendo que era o dia do aniversário dela. Os outros fingem dar “chilique” com a surpresa. A professora aproveita para acrescentar – como o fez na outra classe do Seconde – que será “forcement” uma poesia o texto da prova. E escreve, sem explicar por que, o seguinte esquema na lousa:

I-) _____

a) L’envol

b) _____

II-) _____

a) _____

b) _____

Há muito barulho na classe. A professora para mais uma vez, cruza os braços e fica olhando séria para os alunos. R. tenta impressioná-la e pede silêncio aos colegas. Em vão. Mme Blancard chega ao seu limite e opta por dar um sermão: começa dizendo que eles agem como crianças, então ela vai tratá-los, a partir de então, como tal. Ordena que todos abaixassem a cabeça sobre os braços em cima da mesa e assim permanecessem quietinhos até se acalmarem. O “gordinho” reclama dizendo que não consegue fazer isso porque a camisa dele aperta no corpo e fica muito desconfortável. A classe inteira ri (e eu também não resisti...). A professora mantém-se severa e todos fazem o que ela determinou. Primeiro riem muito, mas vão aos poucos cedendo. Creio que o castigo infantil funciona, pois os alunos estão agora mais calmos. Alguns levantam a

⁴⁰ Depois verifiquei que os alunos faziam os “aviõezinhos” de papel e os molhava – não sei como – em seguida, jogavam no teto e o papel molhado ficava lá grudado.

cabeça, cochicham com o colega ao lado e são logo repreendidos por Mme Blancard. Silêncio total. Sensação de paz.

Passaram-se cinco minutos e todos igualmente com as cabeças baixas, até que uma aluna cai na gargalhada e a professora ordena que ela saia da classe para só voltar quando estivesse “calminha” – ironiza. Mme Blancard retoma o seu discurso e diz que realmente não está feliz em agir daquela maneira. São 32 alunos na classe, portanto, é difícil tanto para ela quanto para eles. Como professora, tem que trabalhar, cumprir seu dever, ensinar o conteúdo e eles não estão contribuindo nem um pouco para isso. Fala também de regras, de respeito, de atitudes infantis, enfim, solta o verbo. Nunca a vi tão abatida como hoje. Depois ela se cala e a classe toda fica em silêncio. Já havia se passado 10 minutos e o sinal do intervalo logo tocaria. Todos, sem exceção, de cabeça baixa sob as mesas e Mme Blancard séria, sentada em sua cadeira, encara a classe. (Que sossego! – pensei).

Toca o sinal e a professora vai dispensando os alunos fileira por fileira, menos os cinco garotos do famoso “fundão”. Eles continuam lá quando todos os outros já haviam saído. A professora então fala diretamente a eles sobre as atitudes que vêm tendo em sala de aula e diz que “estará de olho” neles a partir de então. Ameaça chamar os pais deles para conversar com ela, depois os dispensa para o recreio.

Nós duas saímos por último da sala de aula e fomos tomar um chá na sala dos professores. Noto que Mme Blancard está bem chateada com o desempenho daquela turma hoje. Conversamos um pouco sobre isso em cumplicidade. Na sala dos professores ela me segreda que não gosta daquele ambiente também e que acha boa a minha companhia porque assim conversamos durante o intervalo sem que ela precise se entrosar com algum professor dali. Fico feliz com a confissão! De fato, os professores não se mostram muito companheiros. As conversas entre eles são poucas e não percebo qualquer sinal de amizade ou de intimidade entre os docentes.

Pós-intervalo, estamos de volta à mesma sala de aula. Os alunos entram e se sentam desconfiados. Eis que S., outrora sentado ao meu lado, não retorna. Seu material continua sob a carteira, mas ele não volta do intervalo. Mme Blancard vai até a porta, observa o corredor e nem sinal do aluno. Decide então começar a aula e anuncia que vai explicar como se fazer a “sous-partie de commentaire composé”, ou seja, pretende ensinar como funciona a estrutura desse tipo de texto cobrado no exame do bac. Pergunta para um dos cinco “garçons” do “fundão” como se

deve iniciar o texto e um deles responde que é pelo contexto de época e pelo movimento literário. A professora concorda e esquematiza na lousa:

“Introduction

Au XIX siècle un courant littéraire important apparaît dans la deuxième moitié du siècle, il s’agit du symbolisme qui ...(Mme Blancard para de escrever para perguntar à classe: ‘de quel parlent les symbolistes?’ E um aluno responde o que ela reelabora em seguida)... permet aux poètes de montrer les mystères du monde. Charles Baudelaire appartient au symbolisme applique qu’il / met en oeuvre / dans son recueil intitulé *Les Fleurs du Mal* publié en... (um aluno se antecipa para dizer a data)...1857”.

A professora interrompe algumas vezes a sua escrita para ir até a porta ver se S. aparece e nada. Ela então pega o material do aluno que estava em cima da carteira, coloca dentro da mochila dele e a coloca fora da sala de aula, no chão do corredor, mais precisamente falando, como se sinalizasse que ele não mais entraria em classe. Os alunos riem da situação porque sabem que o colega teria problemas depois: ele teria sua ausência registrada e seus pais saberiam do ocorrido. Feito isso, Mme Blancard continua na lousa:

“Il évoque l’idée de Spleen et celle d’Idéal. Dans le poème ‘Élévation’ qui est en début de recueil, Baudelaire grâce à cinq quatrains nous évoque son envie de libérer son esprit du poids de l’ennui”.

Os alunos copiam o que a professora escreve na lousa e até que estão, nessa segunda aula, mais quietinhos. O castigo anterior funcionou! Eis que S. reaparece acompanhado de um outro colega, de quem ninguém tinha dado falta. Surgem à porta da sala de aula e dizem “coucou!” A professora quer saber onde os dois estavam que chegaram tão atrasados e eles respondem que foram comer algo na “boulangerie”⁴¹ e riem simplesmente. Mme Blancard não permite que eles

⁴¹ No “lycée” Champollion, os alunos têm um intervalo pequeno, de cinco minutos, entre uma aula e outra. Cada aula dura então 55 minutos, pois os 5 minutos finais para completar uma hora são concedidos a esse intervalo. É quando Mme Blancard permite que os alunos se levantem um pouco, vão ao corredor, comam algo, conversem, confirmem o celular etc. Além deste, há também o intervalo maior, de 15 minutos, quando os alunos podem sair do “lycée” para fumar. Eles ficam à frente do colégio, espaço permitido para fumar, já que dentro do “lycée” não se pode mais, de acordo com a lei anti-tabagista recentemente aplicada na França. Não estão, portanto, “presos”, nem “uniformizados”, como em algumas escolas brasileiras, e podem sair nesse intervalo para não apenas fumar, como também comer, beber nas

entrem e avisa que estariam com falta. S. pega a mochila dele no chão do corredor e o segundo aluno pede permissão para entrar na classe e recolher seu material. Assim o faz. Os dois vão embora conscientes do que fizeram.

A professora retoma a aula lançando aos alunos a “problématique” que deve constar no “commentaire composé”:

“Nous nous demanderons grâce à quels procédés le poète nous parler-t-il de l’envol?”

Um aluno coloca uma questão interessante: pergunta se o “commentaire composé” cobrado na prova do bac, mais precisamente no primeiro dia do exame, é referente ao livro todo ou a uma poesia em especial, no caso, por exemplo, do livro *Le Fleurs du Mal*. Mme Blancard demonstra ter gostado da pergunta, pede silêncio à classe que voltava a conversar nesse momento, e responde que é para fazer sobre um texto apenas, no caso, uma poesia, a qual estaria transcrita na prova, ou seja, não é necessário nem é o caso, decorar os poemas de Baudelaire.

A proposta da aula a partir de então é trabalhar com o poema “Parfum Exotique” (anexo 18), da página 68 do livro *Le Fleurs du Mal*. Quando a professora anuncia a tarefa, os alunos reclamam, pois não querem fazer mais nada em classe, estão cansados. Mme Blancard insiste, afirmando que eles não têm escolha, que vão fazer sim a atividade. E pôe-se a escrevê-la na lousa:

“Texto 2: ‘Parfum Exotique’

‘Une île paresseuse où la nature donne

Des arbres singuliers et des fruits savoureux’

- 10 lignes
- Convaincre l’interlocuteur
- S’inspirer de la Nature de Baudelaire”.

Em seguida, explica oralmente o que exatamente eles têm que fazer, a saber: deveriam produzir um texto convencendo o seu interlocutor a apreciar aquela natureza – quem sabe até ir a essa ilha paradisíaca – descrita por Baudelaire nos dois versos destacados acima. No meio do texto deverá haver, necessariamente, uma referência aos versos de “Parfum Exotique”, seja copiá-los, seja remeter-se a eles de alguma forma. Mãos à obra!

“boulangeries” da redondeza. Foi o que fizeram S. e seu amigo, só que estes abusaram – propositalmente – do tempo concedido.

Com certa preguiça, os alunos começam a produção do texto. Algumas conversas paralelas, o que é natural, mas nada comparável à aula anterior. R. pergunta “si on peut faire en deux”. Mme Blancard nega essa possibilidade e reforça que é importante eles treinarem a elaboração desse tipo de texto individualmente. R. ainda levanta a mão algumas vezes, sempre repetindo três vezes: “Madame, madame, madame”, para tirar dúvidas com a professora.

Enquanto trabalham, a professora circula pela sala de aula tirando as dúvidas de quem solicita. O “gordinho” pede auxílio várias vezes, sempre com dúvidas em relação ao uso de palavras “familiers” ou não. Pergunta também como se escreve esta ou aquela palavra e a professora sempre lhe dá atenção, é solícita com ele, pois, conforme me segredou depois, é um aluno que tem muitas dificuldades.

Um dos garotos que sentam “au fond” pergunta que adjetivo poderia usar para caracterizar a “femme” descrita pelos poetas simbolistas. G., também da “turminha do fundão”, sugere ao colega em voz alta, “écarlate”, mas Mme Blancard intervém esclarecendo que “écarlate” é “rouge” e que o sentido pretendido pelo aluno não é esse, caberia então o adjetivo “languide” e explica-lhes a conotação da palavra.

Vê-se, pois, que a classe finalmente trabalha! Eventualmente há um episódio que tira a atenção da turma, como é o caso de uma aluna que se levanta da cadeira e quando vai sentar-se de novo, o colega puxa a cadeira sem que ela visse, e “la pauvre” cai no chão. Risos. Ainda bem que a própria aluna leva na brincadeira e ri também, senão a professora teria que tomar novas providências.

O sinal toca e os alunos entregam o exercício à professora antes de saírem da classe. Por hoje só. Fechamos as janelas, a porta da classe e também partimos.

Grenoble, le 23 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 8.

Das 09 às 10h.

Chego ao “lycée” mais cedo que o de costume e fico, como de praxe, aguardando Mme Blancard na sala dos professores. Quando algum docente entra, eu ensaio um “bonjour”, às vezes obtenho sucesso, outras não. Tomo um chá quente e fico ali observando aquele ambiente de trabalho. Mme Blancard chega e nós vamos para a sala de aula conversando pelos corredores do colégio. Eu lhe explico que hoje, excepcionalmente, eu não poderia ficar depois da aula tirando dúvidas com ela, como sempre fazemos, porque tenho um compromisso na universidade logo em seguida, às 10h30⁴². Ela compreende e se coloca à minha disposição para tirar minhas dúvidas um outro dia. E assim chegamos à classe.

Os alunos nos esperam à porta. A professora abre a sala de aula, entramos e ela aguarda o silêncio para anunciar o que vai trabalhar na aula de hoje. Antes, porém, os alunos perguntam quando será a prova, pois tinham se esquecido. Um responde que será dia 08/12, outro o contraria afirmando ser dia 15/12, outro, em tom de brincadeira, afirma que será, na verdade, no dia 25/12 (natal!). Risos. Mme Blancard confirma o dia 08/12, como já havia falado anteriormente.

R. senta-se no “fundão”. Percebo que hoje ele está inquieto. A professora chama sua atenção duas vezes antes de começar a aula. Em seguida, Mme Blancard solicita que abram o livro *Les Fleurs du Mal*, de Baudelaire, mais especificamente na página 66 – para quem tem a versão própria para o “lycée” – no poema “Les Bijoux” (anexo 19). Dá um tempinho até que todos tenham “o livro diante dos olhos” – foi a expressão que usou – para começar a leitura. Aqueles que estão com outra versão da obra não acharam ainda o poema, por isso a professora vai ajudá-los, uma a um, a encontrar o poema na edição que têm do livro.

⁴² Conteí-lhe que seria um evento triste: a “soutenance” de doutorado em marketing da minha amiga brasileira, que conheci em Grenoble, com quem viajei para Praga em julho, e que faleceu repentinamente, em agosto, aos 27 anos. Entretanto, a Universidade Pierre Mendes France (UPMF) decidiu levar adiante a sua defesa e entregar o diploma à sua mãe, presente na cerimônia, uma vez que a tese já estava praticamente pronta. O orientador de tese de Hyane Trigueiro de Almeida foi quem se encarregou de apresentar o brilhante trabalho da colega em uma defesa bastante emocionante. Brasileira que sou, narrei detalhes do que aconteceu com Hyane à Mme Blancard, que se mostrou interessada na história trágica e me deu força, encorajando-me para o evento.

Todos a postos, a docente determina que D. comece a leitura das quatro primeiras estrofes e um outro aluno – não consegui ouvir o nome – continue a ler as quatro últimas estrofes. Eles assim fazem, em voz alta, com bastante desenvoltura. Não há qualquer correção ou comentário da professora com relação ao desempenho de leitura deles, a intenção dela, parece-me, é ir direto à questão: “Pourquoi ce poème a choqué la société du XIX^eme siècle? Um aluno responde de imediato que é porque se trata de um poema “sensuel” Outro contribui: “c’est érotique”. Outro aluno – carinhosamente chamado aqui de “gordinho” – atenta para o verso 15, em que aparece a palavra “lubricité”⁴³. A professora concorda com ele, explicando que a palavra tem mesmo conotação sexual.

No entanto ela quer mais interpretação e análise, provoca a classe, perguntando sobre como é ou como está a mulher do poema, qual a posição dela (versos 17 – 20) que tanto chocou a sociedade da época. Os alunos não respondem, parecem, de modo geral, não muito interessados. Alguns riem simplesmente. Na edição do livro feita para o “lycée” há, na página 67, uma imagem sugestiva da “femme” pintada por Eugène Delacroix (anexo 21). A tela chama-se “Étude de femme vue de dos” (1833). Mme Blancard não comenta nada a respeito dessa imagem com os alunos nem eles atentam para a ilustração.

Talvez se sintam tímidos ou envergonhados para explicar algo relacionado a sexo, ou talvez porque não sabem mesmo, não entenderam o poema, tão habituados estão a olhar apenas para o aspecto formal do poético. A própria Mme Blancard se encarrega de responder: uma posição “lascive”. Alguns risinhos pela classe a irritam e ela decide “dar uma bronca”: indaga qual o motivo da risada, pois o assunto “sexo” é comum, cotidiano, está o tempo todo exposto na televisão, na internet e eles, os alunos, têm acesso a isso o tempo todo, logo não entende o motivo dos risos e da conversa paralela.

Retoma a interpretação e análise do texto perguntando novamente aos alunos por que o poema chocou tanto a sociedade da época. Um afirma que simplesmente porque Baudelaire é um poeta... A professora concorda de certa forma com ele, mas tenta completar o raciocínio do aluno: trata-se de um poeta que tematiza o erotismo em poesias, o que não é comum entre os poetas até então. Antes os poemas falavam de paisagens, de amor, mas de sexo (ênfatisa) não, e este é o diferencial do poeta Baudelaire.

⁴³ Na edição do livro para o “lycée”, há no vocabulário de rodapé a explicação do termo “lubricité” como “attirance pour la débauche sexuelle”.

A leitura seguinte é anunciada por Mme Blancard na lousa: “Femmes Damnées”⁴⁴ (anexo 20), página 204. Novamente a professora se dispõe a ajudar os alunos que não encontram o poema em sua edição de livro. Depois justifica que ela mesma vai ler esse poema, porque ele é muito longo, e orienta os alunos a atentarem para “qui parle a qui dans ce poème”. Espera o silêncio e quando finalmente todos estão com “le poème devant les yeux”, inicia a leitura.

Aproveito para observar a classe durante o “ato” da leitura. Três ou quatro alunos desviam o olhar da página do livro em direção ao nada; um abaixa a cabeça na mesa e cochila; outro, com a tesoura em mãos, corta algo, e assim não prestam atenção à leitura do poema. Ao terminar, Mme Blancard confessa que este é o poema de que ela, particularmente, mais gosta e que a escolha em lê-lo tinha sido subjetiva. De novo pergunta em que posição se encontram aquelas mulheres do poema. Ninguém responde.

Relê a quinta estrofe (versos 17 – 20), esperando que os alunos participem. O “gordinho” (ainda não sei o seu nome) pergunta à professora, com um “risinho nos lábios”, se Baudelaire está falando de “lesbianismo”. Mme Blancard afirma que sim, porém tem algo a mais. Olha para a classe com esperança de que alguém avance na resposta, em vão. Ela então explica que o poeta descreve ali uma cena de incesto entre duas irmãs⁴⁵. Entretanto, os alunos nem parecem se importar com aquela revelação, alguns conversam paralelamente enquanto a professora explica. Desanimada, Mme Blancard encerra a leitura por ali. Não vai adiante nem com a poesia em questão nem com *Les Fleurs du Mal*. Trata de anunciar a próxima etapa da aula: vai começar a falar da poesia do século XX e anota na lousa:

“Séquence 5: La Modernité Surréaliste”.

Antes, porém, de continuar, indaga a todos o que poderia significar o termo “surrealismo”. Um aluno responde se tratar de um “super” realismo e outro acrescenta que não deixa de ser uma visão “réaliste”. A professora concorda com o “sur” do primeiro e volta-se à lousa para continuar a explicação:

⁴⁴ Vale dizer que em 1866, Baudelaire acrescenta ao poema o subtítulo “Delphine et Hippolyte”.

⁴⁵ Confesso que até eu fico surpresa, pois não tinha atentado para o fato de que as duas mulheres descritas em uma cena de sexo nos versos baudelaireanos são irmãs. Como os alunos poderiam “sacar” isso? Eu não tinha feito essa leitura, só consegui perceber que se tratava de uma cena sexual entre duas mulheres, mas não que são irmãs, surpreendo-me ao saber que se trata de uma relação incestuosa. Espero, em vão, a reação surpresa também dos alunos, mas não há qualquer alarde...

“I-) Les origines

Grande innovation poétique: Blaise Cendrars, Guillaume Apollinaire

Il n’y a pas de ponctuation, se libérer de la poésie classique”.

R., ao fundo, questiona se Apollinaire não é do século XIX. Atenciosa, a professora responde que ele se enquadra nos dois: final do XIX e início do século XX. Retoma a lousa em seguida:

“C’est l’ère de l’Esprit Nouveau

• Dadaïsme

Mouvement fondé en 1916 par Tristan Tzara en réaction aux... (nesse momento, a professora pergunta à classe o que está acontecendo nessa época, qual é o contexto e ouve a resposta correta de um aluno, então continua a escrever)... massacres de la première guerre mondiale.

Tristan Tzara va rencontrer en France l’écrivain André Breton”.

De repente, Mme Blancard para de escrever na lousa, senta-se na cadeira dela, cruza os braços e fica olhando sério para os alunos. Ela está visivelmente “fatiguée” daquela turma falante. Poucos minutos se passaram e a classe agora está em silêncio. A professora se levanta e volta a fazer suas anotações de aula na lousa, ao mesmo tempo em que interage – como se vê, bem menos que das outras vezes – com os alunos.

• Surréalisme

C’est André Breton qui veut fonder un mouvement collectif.

1924: Le premier manifeste du surréalisme”.

Mme Blancard pergunta se os alunos sabem o que é um manifesto e um aluno explica: “c’est un texte qui explique les idées du mouvement”. Então que ela acrescenta embaixo da palavra “manifeste”: “explique ses idées / ses valeurs”. E continua na lousa:

“- Refus de la poésie traditionnelle (explica que é o fim dos alexandrinos, por exemplo)

- L’art va servir à la libération de l’esprit

- Expression de l’inconscient [écriture automatique].

Nesse instante, a professora faz uma pausa para explicar melhor do que se tratava a escrita automática. Afirmar que é quando os poetas escrevem sem pensar, no sentido de que escrevem o que vem a suas mentes no ato da escrita. Uma escrita que tenta se aproximar do movimento dos sonhos, do inconsciente, muitas vezes os poetas ensaiavam descrever até mesmo seus próprios sonhos. Em seguida, Mme Blancard retoma a lousa:

“- On évoque l’amour fou de la femme

- Le corps féminin de façon érotique

- La magie des villes et des rencontres (a docente faz aqui outra pausa para explicar a importância do “por acaso”, e exemplifica que é como sair de casa e se deixar levar pelo acaso aos mais variados ambientes e situações)

- L’association de mots / des collages de façon hasardeuse (cadavre exquis)”.

A professora pergunta se eles conhecem esse exercício, se já tinham feito e explica o funcionamento. Lembro-me de que ela tinha proposto esse jogo de escrita (“jeux de mots”) na classe do “Première” no início de outubro, conforme descrevi nas anotações de aula. Os alunos estão desatentos, conversam paralelamente o tempo todo. Mme Blancard chama a atenção do aluno S. (aquele que na última aula chegou atrasado depois do intervalo e não pôde entrar) duas vezes e na terceira, esbraveja: “S., quand je parle vous taisez, ok?!”

Para terminar, elenca os autores e suas respectivas obras na lousa:

“- Louis Aragon: *Le paysan de Paris* (1926), *Cantiques à Elsa*

- Paul Éluard: *L’amour la poésie*

- André Breton: *Nadja*

- Salvador Dalí”.

O nome Dalí é reconhecido pelos alunos e R. grita: “Monet”. Mme Blancard pergunta quem havia dito aquilo, mas o aluno não assumi quem foi. Ela então o corrige assim mesmo, explicando que Monet era “impressionista”. R. fica repetindo a palavra: “impressionisme”, entregando assim ser o autor da confusão.

Só faltam cinco minutos para o sinal tocar. A professora aproveita o finalzinho da aula para recomendar a “lição de casa”, a qual seria cobrada no dia seguinte (24/11). É para os alunos

lerem o poema da página 282 do livro didático e responderem às questões 1, 2 e 4. Mme Blancard anota na lousa e diz que vai cobrar a tarefa amanhã.

Grenoble, le 24 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 8.

Das 15 às 17h.

Mme Blancard vem me buscar na sala dos professores para mais um dia de aula. Encontra-me de “gorrinho” na cabeça, devido ao frio daquele dia. Elogia, mas logo adverte que em sala de aula eu teria que tirar porque não é permitido usar qualquer tipo de chapéu, boné ou gorro em classe. Lembrei-me logo do dia em que ela mesma tirou o boné da cabeça de um aluno, então lhe respondi que tudo bem, sem problemas.

No trajeto até a sala de aula, pergunta-me sobre a “soutenance da Hyane”, demonstrando solidariedade à história da amiga brasileira que lhe relatei na aula passada. Conto rapidamente como foi e ela emenda a conversa com um convite para ir ao teatro com os alunos no dia seguinte (sexta-feira), à noite. Já tinha assistido à peça na segunda-feira⁴⁶, por isso não quis me comprometer de novo. Seria um outra peça, explica-me Mme Blancard, mesmo assim, recuso o convite. Ela entendeu minhas desculpas, afinal, terminaria tarde e não haveria “tramway” neste horário para eu voltar para casa.

Ao chegarmos à classe, o mesmo ritual se repete: os alunos nos esperam do lado de fora, Mme Blancard abre a porta, todos entram e se acomodam, com aquela agitação habitual. A professora fica em pé, diante a turma, esperando o silêncio que sempre demora a se fazer. Quando a turma fica quieta, a professora mostra aos alunos dois textos que ela havia feito cópia e que iria distribuir para todos.

Trata-se de dois “exemples de rédaction d’une sous-partie de commentaire composé”, aliás, os mesmos textos que ela havia escrito na lousa em aulas anteriores, com algumas modificações de palavras ou expressões e devidamente digitado. Sugere que os alunos leiam em casa e caso tenham alguma dúvida, que perguntem a ela na semana seguinte, pois a prova que

⁴⁶ Aliás, foi uma peça bem interessante e educativa, da qual os alunos gostaram e eu também. Tratava-se de uma campanha de prevenção ao álcool, ao cigarro, às drogas e à AIDS. Distribuíram camisinhas masculinas e femininas no evento, falaram abertamente da moda do êxtase, das drogas em geral, da bebida como uma armadilha-sociável, mas que também pode causar dependência etc. Enfim, foi um teatro bem interativo e os alunos riram e participaram. Valeu a pena ter ido ao evento!

farão no dia 08 de dezembro será sobre isso, portanto, aquele material os ajudaria nos estudos preparatórios para o exame.

Em seguida, Mme Blancard pergunta quem não trouxe o livro didático e alguns – mais ou menos uns 8 alunos, de 33 no total – levantam a mão. A professora pede então para aqueles que trouxeram emprestarem para o colega que não tem o livro em mãos, de modo que a classe se organiza e cada dupla fica com um livro à disposição para o trabalho em sala. Depois ordena que abram o livro na página 282, para a leitura em voz alta de dois textos (anexo 22) de Paul Eluard, extraídos de *Les Dessous d'une vie* (1926), em que o poeta surrealista narra seu sonho-pesadelo. Cada aluno, determinado pela professora, lê um parágrafo do texto.

Ao final da leitura, o primeiro a se manifestar é aquele a quem chamei outrora de “gordinho”, mas que agora sei o seu nome: F.. Ele pergunta se aquela descrição tinha sido um sonho do poeta e a professora confirma. Na verdade, isso já está escrito ao lado do texto, em nota de curiosidade e Mme Blancard já havia dito isso antes mesmo da leitura se iniciar. F. queria se mostrar participativo, é um aluno que tem dificuldades de relacionamento com os colegas – contou-me a professora depois – pelo fato de ser “gordinho” e de ser de família árabe.

Uma menina levanta a mão demonstrando urgência em falar. A professora concede-lhe a palavra e ela diz, eufórica, que certa vez sonhou que perdia a chave de casa e quando acordou, viu que tinha mesmo perdido. Então pergunta a Mme Blancard se tinha alguma relação entre o sonho e a realidade. A classe ri e a professora responde-lhe que achava que não, que era uma coincidência apenas...

R. também participa, afirmando que quando se pensa em algo antes de dormir, sonha-se com o que estava pensando. Mme Blancard confirma essa possibilidade e acrescenta que até mesmo quando lemos um livro antes de dormir, podemos sonhar com a narrativa deste. F. intervém de novo e indaga à professora se é possível sonhar o mesmo sonho mais de uma vez. A professora afirma que sim, que às vezes isso pode acontecer mesmo. Percebo que o assunto interessa à classe logo de início, pois todos estão envolvidos com os relatos dos colegas.

Entretanto, Mme Blancard encerra os comentários para anunciar o que seus “élèves” têm que fazer em sala de aula: responder às questões 1, 2 e 4 da página 282 do livro didático, abaixo transcritas, sobre os dois textos de Paul Eluard:

Questão 1: Montrez que la juxtaposition de ces deux textes traduit le caractère incohérent des rêves.

Questão 2: Comment Eluard procede-t-il pour raconter ses rêves (enchaînement des faits, temps verbaux)? Cherche-t-il à les interpréter ou les restitue-t-il tels quels? Justifiez votre réponse.

Questão 4: Quels sont les éléments communs à ces deux rêves? Que révèlent-ils de l'état d'esprit du rêveur? Faut-il parler de rêves ou plutôt de cauchemars?

Mme Blancard concede-lhes alguns minutos para trabalharem respondendo às questões. Ao terminar, deveriam observar a tela de Salvador Dalí exposta na página seguinte: 283 (anexo 23). Interrompe o que dizia para dar uma bronca no aluno: “G., je finis de parler et tu parles après, d'accord?”. Uma aluna – a mesma que confessou ter perdido a chave de casa após ter sonhado com isso – emenda a bronca com a pergunta sobre o que é uma “muse” e a professora lhe responde meio irritada, ríspida até (creio que se aborreceu com o G. e acabou descontando na “japonesinha”), que é uma “femme qui inspire le poète, qui habite ses rêves, ses fantasies”. Atrás de mim está o F., que não faz os exercícios, mas observa a tela de Dalí e comenta com os colegas ao lado: “c'est bizarre ce tableau là”.

Passados alguns minutos, Mme Blancard chama a atenção da classe por que iria responder às questões na lousa e escreve:

“Texto 1: *Les dessous d'une vie*, Paul Eluard

Le caractère incohérent des deux rêves: essort avec la juxtaposition qui ne fait aucun lien logique entre ces deux rêves.

L'inconscient ne se soucie pas de finir son revê. Le poète surréaliste ne se soucie pas de la cohérence de son oeuvre”.

É disputando a voz com a dos alunos que a professora completa essa primeira resposta. Ela tenta dialogar, extrair deles ideias cabíveis à resposta, mas a classe conversa muito, atrapalhando o andamento da aula. Mme Blancard para de escrever, olha brava para os alunos e lhes chama a atenção. Confessa que procura ser gentil, que deixa os alunos participarem da aula, mas que eles confundem isso com falta de autoridade. Pede a colaboração e continua a explicar, primeiro o que é justaposição, e como os alunos não a identificaram no texto, ela mesma aponta para os parágrafos justapostos.

R. interrompe para fazer uma pergunta: quer saber como se chama o fato de a pessoa sonhar que está, por exemplo, andando por um corredor e, de repente, acordar andando mesmo por esse corredor. A professora afirma se tratar de um caso de “sonambulisme”. Os alunos riem da resposta. Para não perder o “fio da meada”, a docente solicita que uma aluna leia a resposta da questão 2. Ela cumpre a tarefa corretamente e Mme Blancard, em seguida, anota na lousa o que ela tinha respondido de forma “brilhante” – elogia a professora:

“2) Enchaînement des évènements sans liens logiques. Utilisation d’un présent de narration il ne cherche pas à interpreter mais restitue simplement ce don’t il a rêvé”.

A quarta questão é F. quem responde o primeiro item, porém, equivocou-se ao dizer que os dois textos falam “d’une femme blonde”. Os colegas retificam afirmando que apenas no texto 1 há essa imagem, pois no texto 2 o poeta fala de Gala, sua esposa, e que ela não é “blonde”. Mme Blancard começa a elaborar a resposta na lousa e os demais alunos contribuem, citando itens que a professora elenca da seguinte forma:

“4) Éléments communs:

- Un homme et une femme
- La mort
- La femme qui trompe Eluard
- La femme amoureuse
- La violence
- L’angoisse”

Somente os dois últimos itens são sugeridos por Mme Blancard, que desenvolve um pouco mais a questão da “angoisse”, escrevendo na lousa:

“L’angoisse apparait à la fin des deux rêves. L’angoisse est insoutenable pour l’inconscient le rêveur doit se réveiller”.

Os alunos mais uma vez se envolvem com a matéria e começam a falar de seus sonhos. Um afirma que quando sonha que está morrendo se mexe na cama, protege-se, encolhe-se todo. Outro narra que já sonhou que estava caindo de um precipício e acordou assustado. Até Mme Blancard conta-lhes seu pesadelo de que alguém enfiava uma faca na garganta dela e, no dia

seguinte, quando acordou, percebeu que estava rouca. Achou uma coincidência incrível! – ela comenta. Em seguida, desloca-se até o “fundão” da classe para pegar uns papéis que um aluno preparava em forma de aviãozinho... A professora recolhe o material e o aluno fica todo desconfiado. Dá continuidade à matéria anotando na lousa:

“Document Complémentaire: tableau de Salvador Dalí

Rêve cause par le vol d'une abeille autour d'une pomme-grenade une seconde avant l'éveil”.

F., entusiasmado com a tela de Dalí, pergunta como seria uma “pomme-grenade”⁴⁷ e Mme Blancard explica que seria uma maçã mesmo, que explode como uma granada. O aluno deixa escapar um “c’est bizarre ça”, e a professora relembra se tratar de “surréalisme”. Continua a anotar seus apontamentos na lousa, parando a cada item para interagir com os alunos, que já não estão mais tão atentos e agora voltam a conversar paralelamente. Noto que eles se interessam em “falar dos sonhos”, mas quando o assunto volta ao livro didático, os alunos se dispersam de novo.

“Peinture surréaliste

- Collage et assemblage de papiers sur une toile (Mme Blancard explica o que é fazer uma colagem na técnica surrealista)

- Le frottage (explica a técnica, mimetizando-a com um papel em mãos)

- Le dessin automatique (explica que se trata de uma pintura imediata, pinta-se o que vêm à cabeça do artista na hora. Um aluno indaga se não seria isso uma pintura abstrata e a professora concorda dizendo que é como se fosse)

- L’oeuvre d’art doit être le fruit du hasard”.

O sinal do intervalo soa e os alunos saem da classe para dez minutos de descanso. Vou até a sala dos professores com Mme Blancard para tomarmos um chá e lá conversamos um pouco sobre o comportamento da classe. Ela está “desolée” com os alunos do Seconde 8 porque tem que parar sempre a aula para chamar-lhes a atenção. Tento consolá-la mostrando o lado positivo:

⁴⁷ Eu já havia perguntado aos alunos atrás de mim o que era uma “pomme grenade” e eles me explicaram que “pomme” era uma fruta, apontaram para a imagem dela na tela. Disse-lhes que isso eu sabia, mas que não tinha entendido o “grenade”. Eles balaçaram a cabeça negando saberem também. Por isso que F. lançou a pergunta naquele momento. Creio que mesmo os alunos não haviam entendido o adjetivo atribuído ali à “pomme”. Ou não entenderam o meu francês e por isso não souberam me responder...

comento o quanto eles ficaram envolvidos com a questão dos sonhos, participando da aula, contando suas experiências etc. A professora reconhece que há momentos interessantes, entretanto, para ela, boa parte da aula é desmotivadora, uma vez que a conversa é constante entre os alunos, os risinhos, os papeizinhos que tentam jogar em forma de avião no teto etc. De fato, ela tem sua razão...

Na volta à sala de aula, Mme Blancard espera que todos se acomodem e informa à classe sobre a ida ao teatro, no dia seguinte (“vendredi”), às 20h. Fala do horário, do ponto de encontro, atenta para o tipo de comportamento que deveriam ter, como por exemplo, diz que não é para comer dentro do teatro, que deveriam tomar cuidado e desligar os celulares durante a apresentação da peça, zelando pelo silêncio, além de outras advertências mais. Aproveita a ocasião e emenda outro recado: solicita que os alunos anotem na agenda o compromisso de trazer para a aula de quarta-feira próxima (dia 30/11) um jornal e/ou uma revista qualquer, uma tesoura e uma cola para uma aula de atelier poético, que ela vai explicar com maiores detalhes no dia da aula.

Em seguida, pede para os alunos abrirem o livro didático na página 283 e observarem o “tableau” por dois ou três minutos, em silêncio, pois vai trabalhar com a tela de Salvador Dalí (anexo 23). Faz uma breve propaganda do pintor espanhol ao dizer que suas telas são muito ricas, repletas de imagens para se apreciar e pergunta à classe se eles conhecem aquela famosa tela do “relógio derretido”. Alguns balançam a cabeça dizendo que sim, outros respondem que não. Vê-se, pois, que não há os minutos de silêncio para observar o quadro...

Logo Mme Blancard decide lançar algumas questões à classe, direcionando a interpretação e análise da tela de Dalí exposta no livro. Pergunta a todos o que há no primeiro plano do quadro e os alunos respondem quase que em coro: “une pomme et une abeille”. A professora, gesticulando, conclui que a partir dessa “pomme-grenade” se desenvolvem os demais planos. Pede para os alunos observarem o centro do “tableau” e aponta para a figura da “femme”, que seria a “Gala”, musa de vários artistas daquela época – contextualiza. Depois pergunta à L.⁴⁸

⁴⁸ Creio que Mme Blancard solicita a intervenção da aluna porque comentei com ela no intervalo que as meninas se posicionavam pouco em sala de aula. Observo que, muitas vezes, só os meninos falam, respondem, interagem com a matéria e que as meninas ficam caladas, só participam quando solicitadas pela professora. Ela concordou comigo e me disse que não tinha reparado nisso antes, mas que eu tinha razão e que ela ia chamar mais as alunas para a aula.

diretamente: “Qu’est-ce qu’il y a sous la femme là?”. A aluna responde: “une plateforme”. Mme Blancard volta-se à lousa e começa a estruturar novamente a aula:

“1) Les éléments qui composent le tableau:

Pomme grenade = point de départ du revê

Plateforme en pierre iceberg + gouttes d’eau”.

Os alunos começam a rir porque tinham notado o quanto Gala é musculosa – comentam. Um “engraçadinho” pergunta à professora, em tom de provocação, se é mesmo uma “femme”. Mme Blancard ri também, mas assegura ser uma mulher, basta observar os seios, argumenta, aliás, Gala é a musa de muitos artistas, como Paul Eluard e Salvador Dalí. Continua na lousa:

“La femme nue en train de dormir/de rêver son corps est gracieux”

É importante observar que os alunos se empolgam mais uma vez com a pintura de Dalí e começam a ditar para a professora os objetos observados enquanto Mme Blancard toma nota na lousa:

“- Une carabine/fusil/plus baïonette

- 2 tigres qui menacent la femme avec leurs gueulles et leurs griffes”.

Ao falar dos tigres, os alunos ficam curiosos para entender aquela imagem e perguntam à professora se o “poisson” está engolindo o tigre. Mme Blancard afirma que, no entender dela, não. Para ela, a “pomme-grenade” tinha explodido e o “poisson” saiu de lá; o tigre, por sua vez, saiu do “poisson”, do mesmo modo que o tigre que está à sua frente, e assim sucessivamente. Escreve na lousa:

“- L’éléphant aux pattes d’araignée portant un obélisque”.

Uma aluna pergunta o que é aquela mancha no céu e a professora afirma ser a lua. Enquanto isso os alunos discutem que tipo de peixe é aquele e cada um dá uma opinião, rindo. Mme Blancard, que se preocupa em registrar tudo na lousa, continua com o esquema de anotações:

“- La lune en arrière plan

- Un gros rascasse plus 2 grains de grenade

- Une île / un rocher
- La pomme-grenade
- Une falaise avec du tissu qui peut représenter un visage... (a professora para para indagar à classe, mas ninguém responde, então continua...) des branches
- En bas: un coquillage (responde uma aluna)".

A conversa volta a tomar conta da aula e Mme Blancard para de novo, cruza os braços e espera o silêncio. Reclama que o colega da frente quer falar algo em contribuição à aula, no entanto ela não consegue ouvi-lo – nem eu – dado o barulho. Faz-se o silêncio, mesmo assim não consigo entender o que o aluno está perguntando. F. toma a vez e quer saber o que o elefante traz “au dos”. Não escuto o que a professora lhe responde. Em seguida, ela chama a atenção para os dois extremos que compõem a tela: o céu e o mar. Uma aluna observa que “la femme lévite” e Mme Blancard discorda; S. decide participar e afirma que “la femme est endormie”; R. questiona o fato de nada ser real naquela tela. A professora retruca que “la femme” é real e reforça que a proposta dos surrealistas é mesmo representar não a realidade, mas o sonho. Retoma as anotações finais na lousa:

“- Mise en scène irréaliste.

La femme semble apaisée et elle est en apesanteur malgré la menace des tigres. Elle est endormie”.

Mme Blancard para novamente a aula para dar outra bronca na turma. Reclama que está “fatiguée” de tanto pedir silêncio e argumenta que duas horas de aula naquela classe parecem oito. Ameaça dizendo que se os alunos não acham interessante o assunto, que pelo menos se cale e deixem aqueles que se interessam aprender. É ríspida com um aluno que ousa falar algo com o colega ao lado enquanto ela está dando a bronca. Ordena que ele se cale, literalmente, e reforça que quando ela estiver falando o aluno deve se manter calado. Em seguida, faz um sermão sobre comportamento, sobre respeito, sobre amizade e autoridade, enfim, percebo que Mme Blancard está realmente exausta com aquela turma. Os alunos, por sua vez, sentem a bronca e até ficam quietinhos nos minutos finais da aula.

A professora aproveita o momento de paz e solicita que abram o livro didático na página 284 porque ela quer terminar a aula com a leitura do texto “Désespoir du soleil”, em *Corps et*

biens (1930), de Robert Desnos (anexo 24). Pergunta quem gostaria de ler e ninguém se candidata, então ela mesma determina que cada aluno vai ler um parágrafo. Vai até o “fundão” da classe e se mantém lá, de pé, em tom de ameaça, diante dos meninos que gostam de conversar.

Durante a leitura a classe se manteve em silêncio. Ao terminar, Mme Blancard propõe uma questão aberta: “Por que se pode dizer que o texto fala de um sonho, não necessariamente de um pesadelo, mas de algo estranho?”. Ninguém responde, creio que os alunos estão também cansados e depois da última bronca, ficaram desmotivados. A professora então responde explicando que o texto faz associações estranhas de ideias, tal qual quando sonhamos...

O sinal toca e ela não tem tempo de continuar a explicação, contudo, pede, como lição de casa, que os alunos ensaiem descrever e narrar um sonho qualquer que tiveram. E brinca com eles dizendo para que se fosse um “cauchemar”, que não descrevam antes do meio-dia, porque segundo os supersticiosos, isso provoca azar e o pesadelo pode acontecer caso se fale dele antes desse horário.

Os alunos vão embora e só restam F. e R. na classe, esperando por mim e por Mme Blancard. F. tenta falar espanhol comigo e eu explico aos dois – já pela segunda ou terceira vez – que no Brasil falamos português e não espanhol. R. pergunta se sabíamos falar espanhol mesmo assim e eu lhe respondo que “pas forcement”, uma vez que a segunda língua que se aprende com mais frequência no Brasil é o inglês. F. fica indignado, pois, segundo ele, deveríamos todos saber falar espanhol, em consideração aos países de fronteira. Depois elogiam o meu francês e eu agradeço a gentileza.

Já no corredor, R. fala para a professora tomar uma atitude mais severa com os alunos do “fundão”, aconselha ela fazer como os outros professores fazem, que os coloque para fora de sala de aula. F. concorda com o colega e pede mais intolerância à professora. Mme Blancard explica não gostar desse tipo de postura, que prefere sempre conversar, pedir a colaboração da turma, mas que agradece a recomendação dos dois. Vamos embora quando já está escurecendo em Grenoble (às 17h) e o pôr-do-sol aumenta a sensação de frio e de cansaço.

Grenoble, le 25 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 7.

Das 11 às 12h.

Hoje o ritual se dá de modo um pouco diferente. Mme Blancard vem ao meu encontro na sala dos professores depois que os alunos do Seconde 7 já estão dentro da classe, devidamente acomodados. Sento-me à frente, pois quase nunca tem lugar para mim ao fundo da classe, onde eu costumava me sentar no Brasil.

Antes de a aula começar, Mme Blancard dá alguns recados: pede para os alunos trazerem jornal e/ou revistas, tesoura e cola na segunda-feira seguinte, dia 28/12, quando participarão de uma espécie de atelier poético, anuncia a professora. Em seguida, lembra-lhes da prova⁴⁹ dia 05/12. Dessa vez os alunos se preocupam em tomar nota na agenda.

O passo seguinte da aula é pegar o livro didático e abrir na página 282 para a correção da questão 3 que deveria ter sido feita em casa⁵⁰ sobre os dois textos de Paul Eluard, extraídos de *Les Dessous d'une vie* (1926), anexo 22. Mme Blancard volta-se então à lousa e escreve “Q3” para elaborar a resposta. Entretanto, creio que ela se enganou porque a resposta que anotou na lousa faz mais sentido se associado à questão 4, uma vez que a questão 3 é de fundo pessoal, requer uma resposta subjetiva, conforme se pode comparar e constatar abaixo:

Questão 3: Relevez dans ces rêves des faits qui vous surprennent ou vous font sourire. Ces faits semblent-ils surprendre le rêveur? Pourquoi selon vous?

Questão 4: Quels sont les éléments communs à ces deux rêves? Que révèlent-ils de l'état d'esprit du rêveur? Faut-il parler de rêves ou plutôt de cauchemars?

Antes mesmo de responder à tal questão 3 ou 4, a professora chama a atenção para a linha 13 do texto, onde aparece a palavra “coquette” e relê o seguinte trecho da linha 10: “Quelqu'un

⁴⁹ A prova se chama Devoir Surveillé, cuja abreviação é DS e assim ela é denominada por todos.

⁵⁰ Vale dizer que as questões 1 e 2 da mesma página foram feitas em sala de aula na sexta-feira anterior, dia 18/11, quando não pude comparecer ao “lycée”. Provavelmente não houve tempo de encerrar os exercícios em classe e a professora solicitou que fizessem a questão 4 em casa. As questões 3 e 5 não foram cobradas por Mme Blancard, conforme constatamos na sala do Seconde 8 (cf. notas da aula do dia 24/11/2012). Por isso também que eu acredito que ela se enganou ao enumerar a resposta como sendo da questão 3.

près de moi désire confusément fuir avec elle”. Percebo que ao atentar para aquela palavra e esta frase, Mme Blancard está, intencionalmente, direcionando a resposta. Volta-se à lousa e escreve:

“Q3: • L’image de la femme qui trompe ou veut abandonner son bien-aimé. La femme amoureuse ‘elle sourit’ / ‘sa bouche fraîche (...)’ aller vers moi”. (linhas 21 e 12, respectivamente).

Depois enfatiza que no texto 1 (linhas 1 a 12), a ideia de violência é bastante presente e pede para que os alunos identifiquem-na. A classe se mantém em silêncio por alguns minutos até que uma aluna levanta a mão para responder, mas Mme Blancard não a vê e responde a questão novamente na lousa:

“• La violence: ‘La balle est restée près du coeur’ (linha 5). Quelqu’un a tiré sur la femme”.

Em seguida, a professora insinua que no texto 2 (linhas 13 a 23) também há cenas que remetem à violência, então solicita que uma aluna responda e anota a resposta dela na lousa:

“La femme est malmenée par le poète: ‘j’en barbouille le visage de G...’, ‘enfonce le pinceau dans la bouche’, ‘la jette en bas des escaliers’”. (linhas 15, 16 e 17, respectivamente).

Noto o quanto esse Seconde 7 se comporta de maneira diferente do outro. Enquanto Mme Blancard escreve na lousa, eles ficam quietos, copiam, quando são chamados a participar, levantam a mão, interagem, mostram-se interessados naquilo que está sendo trabalhado em classe. O outro Seconde 8 até participa, entretanto, em meio a conversas paralelas, risos e sempre há aqueles que não fazem absolutamente nada durante a aula, o que não vejo nessa classe. Por isso Mme Blancard se irrita tanto quando leciona no Seconde 8 e para constantemente a aula para reclamar dos alunos.

S. faz um comentário muito interessante – eu diria até filosófico, “schopenhauerziano” – nesse momento: afirma que vivemos com medo da morte, por isso que nossos pesadelos sempre têm algo ligado à morte, eis o nosso medo cotidiano justamente porque vivemos. Mme Blancard concorda e assinala a pertinência da constatação do aluno. Em seguida, anota na lousa:

“Le deuxième texte ressemble à un cauchemar (A professora abre um parênteses aqui, literalmente, para dizer que essa palavra é invariável, aparece sempre no singular. Os alunos ficam surpresos, dizendo que não sabiam). Le poète se réveille quand la peur est trop grande à

supporter. L'inconscient dicte les rêves et le poète accepte de les retranscrire car le hasard et les associations d'idées produisent du sens" (nesse final, Mme Blancard ratifica que "o acaso é que faz o senso", explicando a ideia surrealista para a classe).

A docente aproveita a ocasião para encorajar seus alunos a transcreverem seus sonhos, sugere que experimentem fazer isso a fim de constatar o quão interessante é esse tipo de exercício. "Essayez-vous!", exclama, deixando a classe entusiasmada. Fala também da interpretação dos sonhos, segundo Freud, e os alunos gostam do que ouvem, cochicham entre eles, riem ao se lembrar de seus próprios sonhos e comentam com o colega ao lado.

Um, em particular, pergunta a Mme Blancard se é possível, por exemplo, um poeta sonhar que está fazendo uma poesia e, ao acordar, transcrevê-la e eis que sua poesia é fruto de um sonho. A professora afirma que é possível sim isso ocorrer, por que não? E dá outro exemplo engraçado: há pessoas que sonham que estão fazendo xixi e, ao acordar, percebem que realmente fizeram, só que "xixi na cama". Eis o limite sutil entre o sonho e a realidade... Os alunos parecem se divertir com a comparação e riem descontraidamente .

Mme Blancard interrompe aquela interação com os alunos para propor a atividade seguinte e, desse modo, escreve na lousa:

"Document Complémentaire: *Rêve causé par le vol d'une abeille autour d'une pomme-grenade une seconde avant l'éveil*".

Enfatiza que os alunos devem sublinhar o título da obra de arte, assim como todos os títulos de livro quando são manuscritos. Aproveita a ocasião e explica também que, quando os títulos da obra são digitados no computador, deve-se usar o itálico, pois assim rege a convenção. Em seguida, pede que seus "élèves" observem a tela de Salvador Dalí na página 283. Concedelhes alguns minutos e depois anota na lousa:

"Dalí va peindre un revê raconté par Gala

1) Pomme-grenade = taille normale plus l'abeille"

A professora explica que esses são os elementos em primeiro plano na tela e pergunta à classe "quelle est la taille?". Os alunos respondem "taille normale". Depois ficam calados,

quietos e Mme Blancard os provoca: “Ditez-moi sur les éléments là! Participez! Comme est la femme?” Um aluno quebra o silêncio e afirma: “elle dort”. A professora então escreve na lousa:

“• Une femme qui semble endormie, elle est nue, elle a une attitude sereine, elle est en a pesanteur cela renforce le caractère paisible”.

Um aluno levanta a mão para dizer que não há nada real ali na tela. Uma aluna observa que “la femme” parece estar em paz, tranquila, diz. Como se vê, os alunos pouco a pouco voltam a participar da aula e Mme Blancard se aproveita disso para perguntar que outros elementos encontram-se no “tableau”. Eles vão citando os nomes dos objetos e a professora os enumera na lousa:

“• Un fusil à baïonette tendu vers son bras

• 2 tigres... (antes de preencher o que virá a seguir, Mme Blancard indaga à classe como estão os tigres e os alunos respondem intercaladamente: estão bravos, estão com fome, querem comer a “femme” etc, então ela continua a preencher a lousa)... qui menacent la femme [avec] gueule ouverte, crocs aiguisé et des griffes sorties.”

Um aluno se interessa pelo “poisson” e sugere que a professora escreva na lousa:

“• Un rascasse qui est enorme”

Por falar em “poisson”, eis que surge a mesma dúvida que no Seconde 8: o “poisson” está comendo o tigre ou vomitando-o? Mme Blancard mais uma vez explica o movimento: a impressão que se dá é que após a explosão da “pomme-grenade” saem dela, o peixe, o tigre, nessa disposição em que estão expostos na tela. Em seguida, anota na lousa:

“• La pomme-grenade, sa taille est décuplée, le poisson sort de la pomme-grenade”.

Chama a atenção da classe para a imagem do elefante e pergunta o que há de especial nele. Os alunos respondem de imediato que são as patas finas e longas. A professora quer saber com que essas patas se parecem e ouve como resposta que são como as da girafa. Todos rimos. Mme Blancard corrige ao dizer que parecem patas de aranha, não de girafa... E para não perder o costume, volta-se à lousa novamente:

“• Un éléphant avec l’obélisque (pergunta se os alunos conhecem o obélisque de Paris e eles afirmam, quase em coro e prolongando o som do “m”, que “simmmm”!) et des pattes comme une araignée”.

Faltam poucos minutos para tocar o sinal encerrando a aula, no entanto, Mme Blancard insiste que os alunos apontem mais elementos do “tableau” de Dalí e continua enumerando o que eles ditam em voz alta:

“• La lune + une falaise + la mer + un rocher”

Fim da aula. A professora convida os alunos interessados a, voluntariamente, apresentarem uma “exposé” de um outro “tableau” de Dalí a ser escolhido por eles. Os voluntários podem fazer a exposição em grupo de quatro pessoas e ela mesma propõe se encarregar de trazer as telas do pintor espanhol para os alunos escolherem de qual preferem falar sobre. Alguns se inscrevem para o desafio e Mme Blancard se compromete a agendar o dia para o então seminário.

Grenoble, le 28 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 7.

Das 14 às 16h.

Mais uma vez Mme Blancard vem ao meu encontro na sala dos professores após deixar todos os alunos do Seconde 7 acomodados em classe. Creio que prefere fazer assim a partir de agora para que os alunos não fiquem expostos ao frio por muito tempo, já que aguardam a nossa chegada no corredor do “lycée”. Dessa forma, esperam-nos no “quentinho” da sala de aula, uma vez que todas dispõem de aquecedor.

Sento-me ao lado de uma aluna, bem ao meio da classe. Posso dizer que já me sinto totalmente integrada à turma, como se fizesse parte do grupo, pois assisto a todas as aulas de Mme Blancard, anoto tudo que ela escreve na lousa, tenho o livro didático e o utilizo para ler e acompanhar exercícios desenvolvidos em classe com os alunos.

A proposta da aula hoje é o “atelier poético”, por isso os alunos estão munidos de jornais, tesoura e cola. A professora também tem em mãos o material para emprestar, caso seja necessário. Antes, porém, Mme Blancard solicita que os alunos abram o livro didático na página 289 a fim de ler o texto “Poème”, de André Breton, publicado no “Manifeste Surréalisme”, em 1924 (anexo 25). Um aluno faz a leitura em voz alta e a professora então explica que a proposta é exatamente esta: fazer poesias com recortes de jornal, tal qual Breton. Autoriza os alunos a se sentarem em grupos de quatro pessoas e “mãos à obra”!

Eu também participo fazendo parte de um grupo com mais três meninas: a L., a C. e a A-L.. Ao me ver interagindo, Mme Blancard me autoriza balançando a cabeça positivamente. Então começamos a cortar palavras (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios etc) e expressões e vamos deixando os recortes expostos sob a mesa. Quando C. considera que já temos material suficiente, paramos para iniciar a “montagem de poesias”.

C. e L. são as que mais opinam, formam versos que querem colar na cartolina, em seguida, mudam uma palavra ou uma expressão de lugar. C. é a aluna que mais dá palpite sobre a construção dos versos, argumenta dizendo que de tal modo fica mais poético que outro e desse modo “vamos fazendo poesias”. A-L. , mais calada, é quem se encarrega de preparar toda a

cartolina e é ela quem vai colando as poesias previamente montadas por nós em cima da mesa. Eis o resultado:

- 1) “Comment sauver beaucoup de tendresse aux couleurs marines.”
- 2) “La petite miraculée dit... *protéger* l’air du temps.” (O verbo “protéger” é incluído depois por sugestão de uma delas).
- 3) “Rois d’un soir encore un effort! *Faites coucou à la police*”. (Esses versos são criação unicamente de L., que faz questão do finalzinho).
- 4) “Retour paradoxal un pilote coincé dans les toilettes la tête haute.”
- 5) “Unique l’apocalypse *briller sur l’herbe*.” (O verso primeiro não agrada uma das meninas. Então elas o desmontam e reelaboram outro ainda com a expressão “briller sur l’herbe”, assim: “Si les câmeras sont utiles... Je veux *briller sur l’herbe*”.
- 6) “La quête du graal unique de l’étudiant insomniaque s’embrase.”
- 7) “Le meilleur coeur *qu’on adore* dit la vérité”. (A expressão “*qu’on adore*” causa polêmica: uma quer mantê-la, a outra não. Há uma votação – proposta da C. – para tirar a expressão ou deixá-la onde está. Ganhou a primeira opção e o verso final ficou: “Le meilleur coeur dit la vérité”. Também achei a segunda versão mais poética!).
- 8) “Ilê de beauté de l’univers enterrent la hache de guerre”. (Esse verso também é modificado antes de ser colado na cartolina. A aluna quer inverter a ordem e extrair o “l” da palavra “univers” para usar em outro poema. Então a nova versão fica assim: “Univers ilê de beauté enterrent la hache de guerre”.
- 9) “L’école sous pression accueille l’apocalypse”. (Essa formação inicial não se mantém, pois, sem querer, A-L. cola de modo invertido, assim: “Sous pression l’école accueille l’apocalypse”).
- 10) “Il n’est jamais trop tard: *Tintin face à la crise de l’Europe*”. (As expressões “Tintin” e “crise de l’Europe” foram escolhidas por mim, entretanto, esse verso que proponho originalmente não se mantém, as alunas mudam radicalmente para: “Il n’est jamais trop tard la justice va enquêter”. Desse modo, excluem o lado humorístico proposto por mim, que era justamente misturar a personagem infantil “Tintin” com a crise na Europa, uma relação “surreal”! Noto que meu grupo considera poético os versos mais

sérios, em tom de provérbios, diferente do grupo que está atrás, que monta seus poemas e riem das combinações sarcásticas o tempo todo).

- 11) “Voyage: une chance unique *d’aime*”. (O “d” é recortado e colado depois, especialmente para ser encaixado aí).

Somos o primeiro grupo a terminar o trabalho que, modéstia à parte, ficou lindo! (anexo 26). A-L. colore toda a cartolina e escreve como título (a pedido de Mme Blancard): “Les Poèmes Surréalistes”. A professora afixa nosso trabalho no mural da classe, ao lado de outro. Os demais (anexo 27) são levados por ela para a sala dos professores e guardados no armário para que sejam afixados depois, quando sobrasse espaço no mural da sala de aula.

Antes de tocar o sinal, Mme Blancard acelera o ritmo para escrever na lousa o que quer como tarefa de casa, a saber:

“Pour vendredi 2 décembre

Lire le poème p. 290

Questions: 5/6/7

Plus: Rédiger la synthèse (sujet marqué page 290)

Apporter le livre de français Littérature”.

Fim da aula e os alunos ainda não acabaram suas cartolinas. A professora pede agilidade e enquanto eles terminam o trabalho, ela vai organizando a classe novamente: recolhe os papéis do chão, arruma as carteiras, enche os sacos de lixo com os restos de recorte espalhados, enfim, prepara o espaço para o professor seguinte. Eu lhe dou um “coup de main” nesse processo.

Grenoble, le 30 novembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 8.

Das 09 às 10h.

Chego ao “lycée” Champollion mais animada para a aula de hoje, pois sei que Mme Blancard vai propor aos alunos uma atividade diferente: o recorte-cola dos poemas surrealistas. Na sala dos professores surpreendo-me com alguns professores conversando, de modo amigável, até porque um “tutoiava” o outro, o que é raro nesse ambiente de trabalho.

Contudo, eu continuo anônima, entro na e saio da sala dos professores do Champollion sem ninguém nunca ter me perguntado quem eu sou nem o que faço ali. Não sei se entendem o porquê de eu me encontrar com Mme Blancard e noto que não há abertura para qualquer tipo de aproximação entre mim e eles. Agora entendo quando a professora diz que aquele ambiente é “méchant”. Enfim, chego lá, sento-me no sofá, tomo um “cappuccino” ou um chá que pago retirado da máquina, leio um livro enquanto aguardo o sinal de entrada e o encontro com Mme Blancard.

Vamos à classe do Seconde 8 e os alunos nos esperam no corredor. A professora abre a porta e todos nós entramos. Sento-me à frente e aguardo os alunos se acomodarem juntamente com Mme Blancard. Ela vem até mim e pergunta minha opinião sobre o que fazer hoje, pois tinha programado o “atelier poético” para amanhã, dia 01/12⁵¹, porém, excepcionalmente, os alunos não terão duas aulas seguidas amanhã, já que às 16h haverá uma reunião de pais. Desse modo, a docente não sabe se começa o atelier hoje e o termina amanhã ou se propõe outra coisa hoje e “sacrifica” o atelier para amanhã mesmo, durante uma aula apenas. Ela pede minha opinião e eu lhe digo que seria melhor fazer o combinado com os alunos, uma vez que eles trouxeram tesoura, cola, jornais e revistas etc. Mme Blancard concorda e decide que dividirá o atelier em dois dias então. Depois comenta comigo, pede para eu prestar atenção e notar como esta classe de Seconde 8 trabalha diferente do outro Seconde 7.

Antes, contudo, de anunciar a atividade, dá uma bronca geral na classe que não para de conversar alto. Argumenta que são apenas 9 horas da manhã e ela já se sente obrigada a gritar

⁵¹ E eu que achava que o “atelier poético” seria hoje, fico um pouco decepcionada...

para que o Seconde 8 consiga ouvi-la. Chama os alunos de crianças, uma indireta para vestir a “carapuça” nos famosos do “fundão” que se destacam na indisciplina. G.⁵², por exemplo, é repreendido duas vezes por colocar o “gorro” na cabeça em sala de aula, o que é proibido pela escola e, mesmo sabendo disso, insiste em colocá-lo porque diz que sente frio na orelha.

Ainda nesses primeiros minutos de aula, G. faz algo reprovável ao puxar a cadeira na qual S. iria se sentar, sem que este visse, e o colega cai rispidamente no chão. G. começa a rir alto, mas ao ser indagado pela professora, nega ter sido o autor da brincadeira de mau-gosto. S., por sua vez, com cara de choro, confessa ter se machucado. Mme Blancard o acolhe com os braços e sugere que ele saia um pouco da classe, que vá ao banheiro, que tome uma água e volte quando estiver melhor. Ele obedece. Ao voltar, o mesmo G. mais outro colega do “fundão”, o W. – aquele que fazia os aviõezinhos de papel molhado e jogava no teto, conforme relatei em aula anterior – ficam rindo dele, debochando do jeito de S..

Depois das broncas, Mme Blancard consegue, finalmente, anunciar a atividade do “atelier poético” aos alunos, explicando-lhes que hoje eles apenas vão recortar as palavras e montar as “frases”⁵³ e que amanhã ela vai doar as cartolinas para eles fazerem a colagem e finalizarem o trabalho. Em seguida, mostra-lhes os trabalhos prontos do Seconde 7 a fim de ilustrar o que é para fazer e exemplificar como ficará o produto final. Aproveita também para alertar a todos que não criem “frases” de conotação sexual ou racista. Adverte que esse tipo de “frase” está “interdit” e mostra anti-exemplos censurados por ela em um trabalho da outra classe⁵⁴.

Alguns alunos riem da situação e ficam mais curiosos ainda para ver as “frases proibidas”. Até eu peço autorização a Mme Blancard para ver o trabalho que ela alterou e anotar as tais “phrases interdits”, a saber: “La bonne Marine Le Pen (enfonce) Kadhafi avec énergie”; “DSK”⁵⁵

⁵² Sempre que Mme Blancard reclama da bagunça promovida pelo “quarteto fantástico” que se senta ao fundo da classe, eu observo que esse tal de G. é quem lidera os outros, envolvendo-os na indisciplina.

⁵³ Mme Blancard nomeou “frases” aquilo que tenho chamado de “versos”, uma vez que se trata de uma atividade lúdica para criação de “poemas surrealistas”.

⁵⁴ Mme Blancard arrancou – literalmente – as palavras coladas na cartolina, as quais davam sentido de ambiguidade sexual ou as que montavam frases de cunho racista. E leu um anti-exemplo: “Les islamismes vote le nazisme au Maroc”. Adverte aos alunos do Seconde 8 que esse tipo de “frase” ela não aceitaria.

⁵⁵ DSK: abreviação do nome de Dominique Strauss-Kahn, pessoa pública que ganhou demasiado destaque da mídia este ano (2011) devido aos escândalos de abuso sexual nos quais estava envolvido e, como era candidato pelo Partido Socialista francês, decidiu abandonar a candidatura tamanha pressão que sofreu. Seu nome esteve estampado em todos os jornais esse ano, portanto, fácil acesso aos alunos que manuseavam os folhetins.

silencieux (défoncé) grièvement Morin au Sofitel avec plaisir”. Os verbos entre parênteses foram arrancados da cartolina, ou seja, censurados pelos motivos já descritos acima.

Os alunos então se organizam para o trabalho lúdico e, noto que, assim como o Seconde 7, envolvem-se felizes na atividade: recortam palavras, folheiam revistas e jornais, conversam entre eles, riem das possibilidades de versos que constroem enquanto Mme Blancard circula entre eles anotando algo em uma espécie de “folha de controle”. Mais tarde ela me explicou que estava controlando a presença dos pais à reunião do dia seguinte, por isso circulava perguntando a cada aluno se o pai viria ou não à reunião e se o aluno o acompanharia ou não, ou seja, eram anotações para seu controle pessoal.

Noto que há também uma folhinha circulando entre os alunos e não sei do que se trata. A professora me esclareceu depois que era a “ficha de satisfação”, a qual foi entregue aos alunos no dia anterior para que avaliassem o colégio. Um aluno, o representante da turma, é o encarregado de recolher essas fichas e levar ao “conselho de classe”, que será na sexta-feira, um dia após a reunião de pais.

Observo atentamente o F., aluno outrora chamado de “gordinho”. Ele está fazendo os recortes sozinhos, pois não se encaixou em nenhum grupo. Está triste, com os olhos mareados, disperso e muitas vezes o flagro olhando para o horizonte com cara de choro. Mme Blancard também nota isso e vai conversar com ele. F. quer saber o que a professora vai falar dele para os pais na reunião e ela responde que ele não deve se preocupar, que falará bem dele, vai dizer que ele é um aluno esforçado, “très ami” etc. F. esboça um sorriso, mas continua apático, isolado de toda a classe e até para de recortar os jornais e revistas que tinha em cima de sua carteira. Fico com o coração apertado, parece que a qualquer momento ele vai desatar a chorar...

Os demais fazem o trabalho se divertindo. Às vezes eu flagro um jogando “bolinha de jornal” no outro, outros riem das frases que vão montando e discutem se ficaria melhor “assim ou assado” etc. Dessa vez eu não participo de nenhum grupo, até porque não fui convidada... Sinto que essa classe me considera “professora” no sentido de ser também uma autoridade ali, sinto até que eles sempre me olham com certo receio de que eu os entregue a Mme Blancard, já que, de onde estou, vejo de modo privilegiado “a bagunça” toda. Papel este que me foi atribuído pela própria Mme Blancard, pois quando a professora precisa sair da classe para pegar algo na sala dos professores, diz sempre que “eu ficarei tomando conta deles”. Em todo caso, não ter

participado de nenhuma equipe é bom porque posso observar de modo mais amplo como os alunos do Seconde 8 trabalham em grupo.

A professora fica realmente tocada com a postura de F. hoje e vem conversar comigo no canto da sala, baixinho, sem que os alunos nos ouçam. Confessa-me que ele é vítima de “bullying” na classe porque era “gordinho”. E, por isso, ninguém o convidou para fazer parte do seu grupo.

Aproveito para perguntar por que os alunos fazem aquele tipo de brincadeira, a meu ver, violenta, com o S.. Já imaginava a resposta, mas queria ouvir de Mme Blancard o provável motivo: porque S. tinha trejeitos “afeminados” e os alunos o maltratavam por isso, homofobia visível. A docente me segreda também que está pensando em desenvolver um trabalho de integração com aquela turma, talvez trabalhar com alguns textos que falem sobre o “bullying”, mas que me contará detalhes disso depois.

Mme Blancard dirige-se a F. e sugere que ele se sente com o pessoal da frente, mas ele não quer. A professora insiste e ele concede, já no fim da aula. Seu semblante continua o mesmo, isto é, integrou-se a um grupo fisicamente, não psicologicamente.

Faltam cinco minutos para terminar a aula e a “operação limpeza da classe” começa. Eu e Mme Blancard recolhemos os jornais, ela guarda em bolsinhas improvisadas e devidamente identificadas os recortes de cada grupo, e organiza as carteiras para a próxima aula, com ajuda dos alunos, que, por sua vez, também guardam seus materiais.

Vejo nesse momento uma cena que me deixa chocada, quase a denunciei a Mme Blancard, mas não foi preciso porque ela também flagrou o tal do G., com a tesoura em mãos, ameaçando furar o S.. Brincadeira-de-adolescente-inconsequente que poderia acabar em tragédia!

G. simula que vai furar os olhos de S., manuseando no vai-e-vem a tesoura em direção aos olhos do colega de classe, depois encosta a tesoura em seu pescoço, em tom de ameaça também, até que Mme Blancard vê o absurdo e dá um grito de repreensão. Vai até o “fundão” da classe e conversa seriamente com G., critica esse tipo de atitude dele, e dá uma bronca nos dois, alertando S. a não aceitar esse tipo de provocação dos colegas e aconselhando-o a se sentar longe deles.

Toca o sinal e a professora não deixa ninguém sair da sala de aula. Obriga todos a se sentarem e a ficarem quietinhos. Está furiosa com as atitudes de G.. Quando todos se acalmam, ela verifica se a classe está realmente limpa e então permite a saída. Vamos para a sala dos professores conversando sobre esse tipo de brincadeira, de postura, e falamos, sobretudo, de

“bullying”. Mme Blancard está visivelmente abalada com o jeito do F. hoje – e eu também – e combina que retomaremos esse assunto outro dia, com mais calma, durante um chá. “J’attends donc!”.

Grenoble, le 1er décembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 8.

Das 15 às 16h.

A aula no Seconde 8 hoje será uma continuação do trabalho de ontem, só que dessa vez a classe vai finalizar a montagem dos poemas surrealistas devidamente colados em cartolinas. Estou ansiosa para ver o resultado!

Encontro-me com Mme Blancard na sala dos professores e vamos juntas pegar a chave da classe no “accueil”. Espero a professora lá fora, no corredor, quando a supervisora do Champollion aproxima-se de mim e pergunta se eu tinha um “rendez-vous” com alguém. Eu lhe respondo que sim, que estou ali esperando Mme Blancard. Ela quer saber se eu vou fazer alguma intervenção em alguma classe hoje. Explico-lhe que não, que eu estou apenas acompanhando as aulas de Mme Blancard como uma “estagiária”. A professora me vê em desconforto, sem entender o que eu conversava com a supervisora, sai do “accueil” e vem me auxiliar.

Algo muito engraçado se passa nesse momento. A supervisora vê que a sacola que Mme Blancard segura nas mãos é de uma loja especializada em vinhos, chamada “Nicolas”, e pergunta o que ela traz ali, como se desconfiasse que houvesse vinhos na sacola. A professora explica sorrindo que não, que está carregando a garrafa de água dela e não vinho, que não se preocupasse. Rimos da situação, entretanto, Mme Blancard explica-me que, pelo tom, a supervisora estava mesmo desconfiada e então ela prefere jogar fora a sacola e ficar com a garrafa de água nas mãos.

Chegamos à classe do Seconde 8 e os alunos estão alvoroçados, “comme d’habitude”. Também como de costume, é preciso que a professora dê “aquela bronca”, ameaçando encerrar o trabalho incompleto, caso eles continuem “daquele jeito”, conversando alto, desorganizados, em caos.

A professora solicita que eles se sentem formando o mesmo grupo do dia anterior a fim de continuar o trabalho. Mme Blancard entrega-lhes a bolsinha de jornal improvisada com os recortes dentro, distribui as cartolinas e explica que o número de cartolinas que ela tem é

insuficiente para todos os grupos, então ela vai dividir uma cartolina em duas para dar metade para cada grupo. Assim feito, os alunos começam a trabalhar.

F. se senta junto ao mesmo grupo de ontem e dessa vez consegue se entrosar: participa do trabalho de colagem e montagem das cartolinas. Contudo, seu olhar continua triste, evasivo. Em determinado momento da aula, ele vai até a frente, encosta-se à mesa da professora e conversa com ela baixinho. Parece que algo de errado se passou com ele, pois está, mais uma vez, com cara de choro. Pergunto em segredo à Mme Blancard o que houve e ela me conta baixinho, na classe, que roubaram 20 euros dele hoje quando os alunos estavam na aula de esporte. F. não sabe quem foi o “ladrão” e está bem chateado. A professora depois, em particular, confessa-me que tem pena dele, pois sabe que F. é vítima de diversas formas de “bullying” e que o roubo foi mais uma forma de agressão dos alunos. Concorro plenamente com ela, percebo que ele é segregado da turma, e aproveitamos esse momento em que os alunos estão produzindo suas cartolinas para comentarmos sobre filmes que tratam do assunto.

S. está sentado ao lado do G. e do W. , os dois do famoso “fundão” que fizeram aquela brincadeira arriscada com ele ontem. Mesmo assim, S. se propõe a fazer o trabalho com eles dois que, por sua vez, não param de agredi-lo fisicamente durante toda a aula. Primeiro eu vejo o G. dá-lhe um empurrão, com tal força, que S. bate no armário de trás provocando um barulho enorme. Mme Blancard dirige-se até eles e lhes chama atenção.

Depois vejo o G. batendo nele, literalmente, dando-lhe “safanões” na cabeça e S. devolve-lhe as agressões jogando o jornal na cara dele. Ainda vejo S. chutando W. embaixo da carteira e os dois (W. e G.) devolvendo-lhe a agressão na mesma moeda, ou seja, com chutes. O pior se dá quando G. pega o desodorante dele da bolsa e espirra na cara de S., machucando os olhos da vítima. Dessa vez, Mme Blancard não só vê, como ouve também o barulho do ocorrido, então vai até o “fundão” confiscar o desodorante do aluno e dá uma nova bronca no trio.

Voltamos a conversar baixinho e eu comento com ela que não entendo por que o S. senta-se com os dois que, justamente, maltratam-no o tempo todo. Mme Blancard confessa-me não entender isso também e me fala que é sempre assim: o S. vive do lado deles, faz trabalhos com eles e vive sendo escoraçado pelos dois. Provavelmente, concluímos, ele goste de um ou de outro, no sentido platônico do amor, no caso, homossexual.

Observamos também que o grupo deles não faz nada! A classe toda engajada, produzindo seus “tableaux” de exposição de “poèmes surréalistes” e G., W. e S. só rindo, brincando,

agredindo-se mutuamente. No final da aula, quando faltam apenas cinco minutos para tocar o sinal, eles fazem uma única “frase-poesia-surrealista” e nem sequer enfeitam a cartolina, entregam-na de qualquer jeito, como se quisessem se livrar daquilo. Eu proponho tirar uma foto do trabalho deles e então eles se agitam e querem expor o cartaz que fizeram e também querem aparecer na foto (primeira foto do anexo 28). Também fotografo os outros trabalhos (anexo 28), com autorização dos alunos, que adoraram a ideia!

Mme Blancard circula pela classe lendo o que seus alunos criaram, elogiando-os e, dessa vez, só há um caso de censura em um trabalho em que havia a palavra “merde”. A professora pede para que deem um jeito e tirem essa palavra, então os alunos colam um papel em branco em cima, acatando, desse modo, a censura imposta.

Neste finalzinho de aula, os grupos vão terminando seus respectivos trabalhos e eu vou fotografando-os, com o consentimento deles, claro, que se orgulham de mostrar a cartolina pronta. Eu também elogio os trabalhos e a criatividade deles deixando-os felizes. Toca o sinal e os alunos vão embora, mas ficamos eu e Mme Blancard fazendo a limpeza da classe e organizando as carteiras, tal qual no dia anterior. Despedimo-nos logo porque a professora vai em seguida participar da reunião de pais e mestres.

Grenoble, le 02 décembre 2011.

Lycée Champollion – Mme Sarah Blancard.

Classe de Français en Seconde 7.

Das 11 às 12h.

Mme Blancard vai me buscar na sala dos professores e me leva para a classe do Seconde 7, onde os alunos nos esperam já sentados. Não há, contudo, uma carteira disponível para mim, tenho que improvisar e me sentar em uma cadeira suja de pó e fazer minhas anotações apoiando-me no colo. Tudo bem. Hoje é meu último dia de observação no “lycée” Champollion, o que desde já me inspira saudades...

Antes de a aula começar, a professora enreda aos alunos como tinha sido a “reunião de pais” no dia anterior, conta-lhes que tinha elogiado o Seconde 7, dizendo que são alunos interessados, que participam da aula, que perguntam muitas coisas interagindo com a explicação da professora, mas que conversam bastante também, o que é natural porque são adolescentes, com bastante energia, então “bavardent beaucoup”. Os alunos olham atentos para Mme Blancard demonstrando curiosidade em saber qual perfil que ela traçou deles para os pais.

Saciada a curiosidade da classe, a professora pergunta quem fez a “synthèse” que ela havia solicitado como “lição de casa” na última aula. Alguns alunos levantam a mão sinalizando que fizeram o exercício, porém, a maioria confessa não ter feito. Mme Blancard recolhe os de quem fez e anuncia que na aula de hoje ela fará uma revisão sobre a “sous-partie do commentaire composé” como preparação para a DS (Devoir Surveillé), no próximo dia 05 de dezembro. Os alunos demonstram tensão, estão preocupados com a prova. A professora reforça ainda se tratar de um gênero textual cobrado no exame do bac. Mais um motivo para a atenção dos alunos.

Um aluno aproveita a ocasião para confessar que tem dúvidas sobre como começar o texto, o que escrever na introdução, por exemplo. A professora o tranquiliza e afirma que vai retomar isso durante a aula de hoje. Avisa para todos trazerem o livro *Les Fleurs du Mal*, de Baudelaire, no dia da prova e começa a tomar nota na lousa do que eles precisam estudar para a prova da semana que vem, a saber:

“DS

- *Les Fleurs du Mal*

- Méthodologie commentaire [introduction]
- Symbolisme
- Figures de style”.

Sugere que os alunos estudem tudo o que ela ensinou em sala de aula sobre o Simbolismo, sobre Baudelaire, e que revejam as figuras de linguagem. Um aluno atrás de mim imediatamente pergunta o que é mesmo o tal do “enjambement” e Mme Blancard lhe explica, mostrando na lousa como se dá a continuação do verso. Em seguida, esquematiza na lousa o formato do “commentaire composé” dividindo-o em “Introduction” e “sous-partie A e B”, assim:

“Introduction I-] _____ a) _____ b) _____ II-] _____ a) _____ b) _____	X _____ _____ _____ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX X _____ _____ _____ _____
---	---

A professora explica que o primeiro parágrafo é a introdução. Um aluno pergunta quantas linhas mais ou menos tem que ter a introdução e Mme Blancard responde que entre 8 a 10 linhas. Ela marca, no rascunho à direita de quem lê, o primeiro X e, em seguida, faz as linhas, apontando ser este o espaço para a introdução. Depois aconselha os alunos pularem uma linha, marcado como xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, para então começarem a “sous-partie”, o que marca com novo X e mais algumas linhas.

Trata-se de um esquema para que os alunos visualizem como organizar seu texto. Do lado esquerdo de quem lê, a docente faz a divisão do texto em “sous-partie”, entenda-se o “I-] _____” como o lugar onde se anuncia uma “grande ideia” sobre o texto a ser examinado, no caso da prova, um texto poético de Baudelaire, extraído de *Les Fleurs du Mal*. “a)” e “b)” são os tópicos explicativos da ideia anunciada acima em “I-]”. E o mesmo processo se repete em “II-]”.

_____”, onde se anuncia mais uma “grande ideia” sobre o texto e desmembra-se essa ideia em “a)” e “b)”, desenvolvendo-a.

L. indaga quantas linhas tem que ter o texto todo. Mme Blancard sugere entre 15 a 20 linhas, porém, se passar um pouco mais, tudo bem, tranquiliza, é um bom sinal, mas se o aluno produzir menos que 15 linhas, então já não é recomendável. Todos anotam as dicas com seriedade e preocupação. A professora percebe a tensão que paira na classe às vésperas da prova e anuncia que vai elaborar um exemplo de “Introduction” com os alunos. Solicita que abram os livros didáticos na página 251 para ler o poema “L’albatros”, de Baudelaire (anexo 29), sobre o qual fará a “introdução” com eles.

“Qui va lire le poème?”, pergunta Mme Blancard aos seus “élèves”. E um aluno se oferece para fazê-lo em voz alta. Os demais ouvem o poema atentos. Ao terminar, a professora pergunta se há alguma dúvida de vocabulário e os alunos querem saber o sentido de duas ou três palavras, como “indolents” (verso 3) e “brûle-gueule” (verso 11). Em seguida, a professora explica a expressão “au milieu des huées”, no verso 14, e parte para a questão que costuma lançar à classe: “De quoi parle ce poème de Baudelaire?”. Não há resposta imediata, então Mme Blancard repete a questão, esperando a participação dos seus alunos. Silêncio.

A professora decide, portanto, tecer algumas interpretações, mas de maneira muito rápida, pois parece preocupada com o tempo. Faz algumas análises, como por exemplo, explica que o “albatroz” ou “prince des nuées” (verso 13) é uma metáfora para o próprio “poeta” e que “les ailes de géant” (verso 16) é, por analogia, uma metáfora para a “poesia”. Aponta o paradoxo contido no verso 10, em “beau” e “laid” e enfatiza a vontade do poeta-albatroz em voar, ou seja, em se libertar desse exílio ao qual ele se sente preso (verso 15).

Mme Blancard pergunta à classe em que outro poema de Baudelaire essa vontade de “libertar-se” é evidente e ouve de um aluno a resposta bem-vinda: “Élévation”. Os alunos demonstram acompanhar aquela breve análise uma vez que balançam a cabeça afirmativamente. Mme Blancard volta-se à lousa e anota o que deve constar em uma “Introduction”:

“Introduction

- Amorce (mouvement littéraire ou le genre étudié)
- Présentation de l’auteur
- Présentation de l’oeuvre
- Présentation du poème (fond / forme)

- Problématique

- Plan”.

Concede alguns minutos para os alunos copiarem a lousa e solicita que leiam para si, mais uma vez, o poema, concentrados, antes que ela comece a elaborar o texto introdutório da “sous-partie”. Feito isso, Mme Blancard chama a atenção dos alunos e pede uma sugestão de como iniciar o texto. A ideia de começar contextualizando parte de L.. A professora concorda e anotou na lousa:

“Introduction

Alinéa » Au 19ème siècle, un des grand mouvement poétique qui voir le jour est le symbolisme. C’est un mouvement qui va tenter expliquer les mystères du monde”.

A professora vai escrevendo o texto e lendo-o em voz alta. De vez em quando acrescenta algo oralmente, mas não registra. Afirma, por exemplo, que os poetas simbolistas usam símbolos para representar algo, assim como o “albatroz” é simbolicamente o “poeta”. Apenas fala isso, não escreve na lousa. E continua o texto:

“Charles Baudelaire appartient à ce mouvement, c’est un poète maudit incompris par la société. Il publie en (pergunta à classe e uma aluna imediatamente responde) 1857 Les Fleurs du Mal (lembrou-lhes de sublinhar o título da obra), un recueil (pergunta, propositalmente, como se escreve essa palavra e os alunos a soletram) poétique qui se será censuré. (para de escrever para pedir silêncio à classe que começa a dispersar e a conversar. Ouve-se o “xxxxxxxxxxxx” alto da professora. Em seguida, continua...). Le poème “L’albatros” est un ajoute à la deuxième édition en (pergunta novamente o ano da publicação do livro e alguém responde de cor) 1861”.

Mme Blancard explica, apontando para a lousa e mostrando o que estava fazendo, que primeiro se contextualiza o autor em seu respectivo movimento literário, depois se fala do poeta, da obra como um todo e, em seguida, da poesia em questão. A próxima etapa será falar da forma e do conteúdo do poema: “Ensuite se parle du fond et de la forme du poème”, desse modo, continua na lousa:

“Ce poème composé de (pergunta para os alunos quantas estrofes de quantos versos tem o poema e alguns alunos respondem corretamente) quatre quatrains évoque l’image de l’albatros,

oiseau superbe dans les cieux mais inadapté à la vie sur terre. Nous nous demanderons de quelles manières Baudelaire compare-t-il à l’oiseau”.

Termina de escrever isso e a aula acaba, sem que haja tempo para se prolongar mais no conteúdo, ou seja, na interpretação e/ou análise do poema baudelaireano. Mme Blancard se despede da classe dizendo para eles ficarem tranquilos com relação à prova de segunda-feira, que não se esqueçam de trazer o livro *Les Fleurs du Mal* e sugere que leiam o exemplo completo do “commentaire composé” do poema “Élévation” que ela fez e entregou para eles em cópia há alguns dias, em aula anterior.

Os alunos se vão e nós também. Mme Blancard me informa que semana que vem eu não preciso ir ao “lycée” para assistir às aulas porque será semana de provas (DS), no entanto, coloca-se à disposição para me receber caso eu tenha dúvidas em minhas transcrições de aula. De certa forma, nós nos despedimos porque a professora me informa também que o trabalho com a poesia acabou nos “Secondes” e que ela, depois das provas, trabalhará com textos argumentativos, eis a próxima sequência prevista para as duas turmas. Ficamos de nos encontrar mais algumas vezes para acertos finais, como tirar as minhas dúvidas e receber o meu atestado de estágio (“attestation”) etc. Combinamos até de tomarmos um “vinho quente” na “Fête de Noël”, na praça Victor Hugo, em frente ao Champollion. Não sei se as promessas serão cumpridas...

Grenoble, le 12 décembre 2011.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey

Classe du Terminale Littéraire (L).

Lundi, 14h30 – 15h30.

Chego ao “lycée” Marie Curie com certa antecedência a pedido da própria Mme Gardey que deseja conversar comigo antes da aula. Espero a professora no pátio interno do “lycée” e ela vem ao meu encontro sorridente, desejando-me um “bienvenue” acolhedor. Quer me apresentar à bibliotecária da escola, que já tinha morado no Brasil, onde trabalhou como professora de francês na Aliança Francesa do centro velho da cidade de São Paulo e por isso “arranha” o português. Uma simpática senhora que faz questão de me mostrar a biblioteca e me indicar onde fica a sessão de livros de poesias. Apresenta-me também uma coleção de literatura de cordel traduzida para o francês – genial!

Em seguida, Mme Gardey me conduz até a sala dos professores, não a geral, mas a de área. Apresenta-me às outras docentes de língua francesa, explica-lhes rapidamente o meu “sujet” de pesquisa e eu sou recebida com entusiasmo por elas. Todas dizem achar interessante estudar o poético em sala de aula, sobretudo fazer um estudo que se propõe a contrastar o ensino de literatura entre Brasil e França.

Feitas as apresentações e terminado o bate-papo inicial, Mme Gardey me explica a “sequência de poesias” que será desenvolvida na classe do “Terminale littéraire” de dezembro a janeiro. Trabalhará com o livro de poesias de Phillipe Jaccottet, *À la lumière d’hiver*. Então me mostra o livro, justifica por que prefere aquela edição dividida em três “recueils”: “Leçons”, “Chants d’en bas” e “Pensées sous les nuages” e me situa ao explicar que esta semana vai ler em sala de aula a primeira parte do livro: “Leçons”. A leitura deve ser feita previamente pelos alunos em casa para que tenham uma noção do que se trata o livro, no entanto, a ideia é ler poema por poema em sala de aula, juntamente com a participação destes.

Ao tocar o sinal de entrada nos dirigimos à sala de aula, onde os alunos nos aguardam lá fora. Mme Gardey abre a classe para que nós entremos primeiro e para que eu possa escolher o lugar onde quero me sentar. Escolho mal porque os que sentaram ao meu lado não têm o livro em

mãos e eu preciso do livro como apoio para acompanhar a aula ao menos neste primeiro dia. A professora então solicita que uma aluna da frente se desloque até mim e se sente ao meu lado esquerdo para que eu possa acompanhar as leituras poéticas com o livro dela. E, em seguida, apresenta aos alunos o livro de Jaccottet, mostrando-lhes que é dividido em “recueils”. Pede para um aluno ler os títulos de cada “recueil” e contextualiza a obra anotando na lousa:

“Cours d’Introduction – Jaccottet:

- I- Composition: Recueil *À la lumière d’hiver* comporte plusieurs parties: voir sommaire.
- II- Repères Chronologiques / Circonstances de publication:
 - “Leçons” 1ère publication en 1969
 - “Chants d’en bas” publication en 1974
 - “Pensées sous les nuages” en 1977
- A- “Leçons”: écriture commence en 1966-1967
 - Parfois 20 versions pour un seul poème
 - Réédition en 1977 dans le recueil *À la lumière d’hiver*
 - 1ère partie du recueil:
 - Circonstances d’écriture: J. C. Haesler (imprimeur): son beau-père”.

Antes de iniciar as leituras, Mme Gardey provoca a classe com perguntas abertas do tipo: “De quoi parle ce livre?”. Alguém responde timidamente: “C’est bizarre!”. Outro tenta completar dizendo que se trata de um ciclo de vida, mas a pergunta continua no ar, sem respostas consistentes. A professora decide então contextualizá-lo e explica aos alunos – e ensina para mim também, pois ainda não sabia nada sobre o autor – que as poesias de Jaccottet foram escritas na ocasião da morte de seu sogro (“beau-père”), durante toda agonia vivida por ele em função do câncer que o consumiu.

É a primeira experiência do poeta com a morte de alguém tão próximo e isso o impressiona de tal forma que ele, durante a doença do sogro, registra os passos da doença em uma espécie de “journal de bord”, o qual lhe serve de material para escrever depois suas poesias. Em 1969, Jaccottet publica o primeiro texto e vai o reescrevendo, reelaborando suas poesias até sair a edição de *À la lumière d’hiver* em 1977.

Mme Gardey propõe em seguida iniciar a leitura do primeiro poema. Há uma breve discussão sobre qual é o primeiro poema do livro, pois um aluno ao ver o poema que vem antes da página de rosto e antes do título do recueil, “Leçons”, considera-o muito pequeno para ser uma poesia. A professora esclarece a todos que aquele já é o primeiro poema sim, que funciona como abertura da obra, e aproveita para perguntar à classe como se chama o poema que não apresenta um título especificamente. Os alunos respondem, quase em coro, que o poema sem título é chamado pelo primeiro verso, logo, aquele poema se chama: “Qu’il se tienne dans l’angle de la chambre”, anota a professora na lousa.

Em seguida, pede para uma aluna lê-lo em voz alta. Ela gagueja algumas vezes e Mme Gardey a corrige cada vez que julga necessário. Terminada a leitura, a professora pergunta como se chama aquele “qu’il” que se repete no início do verso. Alguns respondem: “anaphore”. E ela quer saber mais sobre o recurso utilizado. Um aluno diz que serve para dar ritmo ao poema.

Mme Gardey pergunta então quem é o sujeito, se há sujeito ali. Ninguém responde. Ela insiستی questionando quem é o sujeito do “qu’il”. Silêncio. Ela então responde com tom de obviedade: “C’est son beau-père!”. Uma aluna pareceu “sacar” e completa que há uma referência à morte do “beau-père” do poeta em “sa fin” (verso 3).

Outro aluno observa que há também uma referência à escrita do poema no verso: “(...) les lignes que j’assemble en questionnant (...)”. E completa que é o “beau-père” do poeta que o inspira a escrever, que o guia e o protege de qualquer erro ou desvio, como se pode ler nos versos: “Que sa droiture garde ma main d’errer ou dévier”. Pelo visto, os alunos começaram a se soltar!

Em seguida, uma aluna arrisca dizer que no final do poema, em “si elle tremble”, o pronome “elle” é uma referência à musa do poeta. Mme Gardey a corrige e relê todo o verso “(...) Que sa droiture / garde ma main d’errer ou dévier, si elle tremble” para justificar que o “elle” se refere à “main”. Nesse momento uma aluna bate à porta e pede para entrar. A professora autoriza, pois já contava com o atraso da aluna, conforme me explica depois.

Mme Gardey segue adiante, para poema da página 11⁵⁶. Solicita que um aluno o leia em voz alta e, imediatamente após a leitura, atenta para a primeira palavra do poema, logo no

⁵⁶ Vou pontuar as páginas aqui de acordo com minha edição de livro, a saber: JACCOTTET, Philippe. *À la lumière d’hiver* (1977). *Précédé de Leçons et de Chants d’en bas* (1983) et suivi de *Pensées sous les nuages* (1994). Éditions Gallimard, 1994.

primeiro verso: “Autrefois” e explica que se refere a tudo o que o poeta escreveu antes. “Avant quoi?”, indaga a professora à classe. Uma aluna responde: “Avant la mort de son beau-père”, trata-se de uma oposição entre o “autrefois” no primeiro verso e o “présent” no último verso, completa Mme Gardey. Os alunos acompanham atentos o desenrolar da aula.

A professora continua a análise, esmiuçando palavras e expressões do poema. No segundo verso: “moi, l’effrayé, l’ignorant, vivant à la peine”, refere-se ao poeta, terrorizado, ignorante com relação à morte, até então desconhecida por ele, que “vivent à peine”, ou seja, que “se rebaisse”, sofre diante daquela imagem de morte que ele reconhece não entender: “me couvrant d’images les yeux / j’ai prétendu guider mourants et morts”.

Uma aluna lê a segunda estrofe novamente: “Moi, poète abrité, / épargné, souffrant à peine, / aller tracer des routes jusque-là!” para dizer que “souffrant à peine” é um indicativo de que o poeta não conhece suficientemente a morte. Outra aluna retoma a última estrofe para associar a imagem da “lampe soufflée, / main plus errante, qui tremble” com o ato da morte.

Outros comentários atravessados são feitos pelos alunos e pela professora, mas confesso não ter conseguido anotar todos, pois Mme Gardey não escreve nada na lousa, diferente de Mme Blancard e, além disso, a aula naquela classe de “Terminale” é mais dinâmica, já que os alunos são mais maduros que os do “Seconde” e os do “Première” que observei antes. Tenho certa dificuldade nesse começo, mas creio que nas aulas seguintes vou pegar o ritmo da aula.

Na poesia seguinte (páginas 12 e 13), após a leitura em voz alta, um aluno atenta para a expressão do primeiro verso da quarta estrofe: “Lorsque le maître lui-même” e enfatiza que o “maître” é o “beau-père” do poeta⁵⁷. A professora gosta do comentário e solicita que todos anotem aquela palavra como segunda temática relevante da poética de Jaccottet (a primeira é a “morte”). “Maître” é como o poeta, então “disciple”, enxerga seu “beau-père”, explica a professora.

Em seguida, Mme Gardey aponta para outra expressão no primeiro e segundo versos da segunda estrofe: “Vient un moment où l’aîné se couche / presque sans force (...)” em que o poeta faz referência ao seu “maître” ao chamá-lo de “l’aîné se couche” e a referência à doença em “presque sans force”. Depois pergunta aos alunos o que eles entendem, ainda na segunda estrofe,

⁵⁷ Em nenhum momento se usou o termo “eu-lírico” para se falar da voz lírica do poema; o termo empregado é sempre “poeta” mesmo.

em: “(...) On voit / de jour en jour / son pas moins assuré”. Não sabem responder, então ela explica que o “maître” não caminha mais seguro, o que é visível dia após dia, ele agora cambaleava.

Um aluno, até então em silêncio, decide participar e relê o primeiro verso: “Raisins et figues”, interpretando-o como uma possível relação metaforizada entre o “maître” e o “disciple”. Mme Gardey não concorda com aquela leitura, responde-lhe com um “pas forcement” desconfiado e a classe ri do colega, que ri também da situação.

A professora chama atenção para outra temática: a do “tempo” e pede para os alunos destacarem esse tema que aparece no segundo verso da quarta estrofe: “si vite est emmené si loin”. A expressão “si vite” denota a “rapidité” em que a doença avança. Uma aluna pergunta se o terceiro verso da segunda estrofe (“de jour en jour”) também não traz a mesma ideia de “rapidité”. Mme Gardey afirma que, ao contrário, a expressão “de jour en jour” denota uma ideia de mais tempo, de tempo longo, que demora a passar. A aluna se convence.

Mme Gardey pergunta se há ali algo de “nature” nesse segundo poema e os alunos respondem afirmativamente, elencando os elementos da natureza que aparecem nos versos: “montagnes” (verso 2), “nuages” (verso 3), “l’eau” e “herbes” (verso 11), “fruits” (verso 16) e “l’oiseau” (verso 17). A professora reforça que a “nature” é mais uma temática importante nas poesias de “Leçons” de Jaccottet. Uma aluna toma a vez e sintetiza que, por enquanto, as grandes temáticas o “recueil” são: “la mort”, “la relation maître/disciple”, “le temps qui passe” e “la nature”. Quer retomar os temas porque está anotando, assim como os outros colegas.

Aliás, vale dizer que eu observo a classe bastante interessada, creio que o fato de se tratar de uma classe de Terminale e, mais do que isso, de um “Terminale littéraire” contribui. Além do que, a obra de Jaccottet é leitura obrigatória para o exame do bac, logo, em tese, todos têm interesse em aprender aquele conteúdo.

O passo seguinte é reparar na repetição do “ni” no início de cada verso da quinta estrofe do poema: “ni la lanterne des fruits, / ni l’oiseau aventureux, / ni la plus pure des images”. A negação indica que não pode seguir, que não pode continuar, que é finito, cíclico, como a natureza, assim o é a vida do “beau-père”.

Mme Gardey pergunta à classe o que o poeta pretende ao escrever esse poema e alguém responde que é amenizar a sua dor. De fato, o poeta parece pretender se acostumar com a ideia de morte como algo natural, e assim, aceitar a sua própria finitude. A professora continua

incentivando os alunos a participarem e pergunta o que está fazendo o poeta naquele poema. Ela mesma responde: “il raconte la mort”, daí “l’agonie” que permeia todo o poema, o que fica claro no final, no último verso “plutôt le coeur endurant” – o coração sofre ao tentar suportar aquela dor. Conclui o poema e já pede para os alunos passarem para o próximo, na página seguinte (p. 14).

O ritual se repete: a professora pergunta quem gostaria de ler o próximo poema em voz alta e um aluno se candidata. Algumas vezes Mme Gardey determina quem vai ler, outras vezes ela oferece a leitura a quem quer ler. Após a leitura do aluno, a professora indaga à classe: “Que thèmes a ici?” Uma aluna responde de imediato: “supporter la mort”, outro aluno ensaia “rapporter au maître/disciple”.

É possível constatar que os alunos tentam responder de acordo com o que já foi apontado e/ou discutido até então, sem acrescentar nada na leitura de cada novo poema. Mme Gardey tenta ajudá-los, conduzindo por vezes a interpretação do poema em questão. As duas últimas respostas não são consideradas suficientes, então ela continua a perguntar à classe o que é “la patience” no terceiro verso da segunda estrofe; “j’apprends à leurs pieds la patience”. Ninguém se arrisca, então a própria professora responde que “la patience c’est la mort”. A morte que vem chegando com paciência, consumindo a sua vítima. Uma aluna contribui com a resposta ao apontar o último verso: “ils n’ont pas de pire écolier”, pois, segundo ela, esse caminho longo e paciente da morte é que torna a dor mais insuportável ainda. Para completar, alguém chama a atenção para a expressão “hommes vieux” no verso 5 como mais uma referência ao “beau-père” do poeta, ao seu “maître”.

Mme Gardey aceita as interferências e análises de seus alunos sempre que cabíveis. A classe, de modo geral, participa muito daquele “debate” sobre os poemas de Jaccottet e parece gostar da dinâmica de leitura poética proposta pela professora. Alguns falam mais, como é o caso do aluno C., porém, outros nem se importam com o que está ocorrendo em sala de aula, como é o caso das duas alunas sentadas ao meu lado direito que passam a aula toda desenhando e, por vezes, manuseando o celular escondido.

Uma aluna se candidata para ler o poema seguinte, da página 15, e após a leitura, ela mesma explica se tratar de novo da morte. A professora concorda, afirmando ser esse o tema que permeia todo o livro mesmo, mas que há ali também uma ideia insistente de sofrimento. A aluna à minha esquerda, com a qual eu divido o livro de Jaccottet, pergunta se no segundo e terceiro

versos: “(...) que soit ainsi jeté bas / le maître (...)” trata-se de uma outra forma de se referir à morte.

Mme Gardey concorda e aproveita para apontar no verso 6: “dans le lit de nouveau trop grand” explicando que o “beau-père” está “faiblit”, o que nos faz relembrar aquela imagem do “doente de cama”, como se costuma dizer. Para concluir, a professora relê o último verso “La terre qui nous portait tremble” e enfatiza a dor da separação: mestre e discípulo são separados pela morte do primeiro.

O poema seguinte, da página 16 foi lido por outra aluna-candidata. Ao encerrar a leitura, C. já dispara um comentário dizendo que “ce poème parle des sentiments”. Mme Gardey o provoca solicitando que ele desenvolva mais a ideia, ainda muito em aberto. O aluno continua explicando que “la morte arrive et que le poète se met du côté du mourant et parle de ses sentiments”.

Uma aluna toma a palavra para dizer que o poema fala de “nostalgie”. A professora lhe pergunta onde exatamente e ela indica os dois últimos versos: “Lui qui avait toujours aimé son clos, ses murs, / lui qui gardait les clefs de la maison”. Tem-se a impressão, continua a aluna, de um sentimento de “lui qui avait toujours aimé”, como se o poeta tivesse uma espécie de crise de consciência, ou melhor, como se tivesse lhe despertado a consciência de que seu “beau-père est mourant”.

Mme Gardey solicita que C. leia o último poema daquela aula, o que ele cumpre com simpatia. Infelizmente, o sinal toca logo após a leitura e não há tempo de debater o poema. A professora avisa que continuará na aula seguinte e que todos devem portar o livro em mãos, ou seja, quem não o comprou ainda, deve fazê-lo logo para que possa acompanhar as aulas.

Desconfiada que a aluna ao meu lado direito não tinha anotado nada, Mme Gardey lhe pergunta se tudo bem com as leituras, com a aula, se ela tem alguma questão a fazer. A aluna responde que não, que está tudo bem e arruma seu material para ir embora logo. A professora sorri para mim como quem diz que percebeu que a aluna não fez nada durante toda a aula.

Os alunos saem da classe e eu aproveito o momento para conversar um pouco com Mme Gardey sobre a aula. Confesso a ela que é difícil anotar tudo, que “j’ai me débrouillé” para acompanhar o ritmo dinâmico de uma classe do Terminale. Ela me explica que a intenção é ler todo o livro de Jaccottet em classe, por isso a rapidez da leitura-interpretação-análise de cada

poema. A primeira parte, “Leçons”, terminaremos na aula seguinte e em janeiro trabalharemos com os outros “recueils” do livro, planeja a professora.

Em seguida, pergunta-me se eu tinha gostado dos poemas, o que eu achei do poeta que não conhecia e eu lhe respondo positivamente, realmente, as poesias são de forte impressão, densas e “émouvants”. Mme Gardey me segreda que para duas alunas ali presentes aquelas leituras são mais difíceis ainda, porque ela sabe que uma tem o pai com câncer e a outra a mãe, então falar da morte assim como faz Jaccottet é delicado, sobretudo para elas.

Noto que enquanto me conta isso, o olhos da professora ficam mareados, como se ela estivesse também tocada com o sofrimento das alunas ou emocionada com as leituras poéticas de Jaccottet. Não lhe pergunto mais nada, apenas informo que comprarei o livro para acompanhar melhor as aulas seguintes. Anoto a referência bibliográfica e nos despedimos.

Grenoble, le 13 décembre 2011.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey

Classe du Terminale Littéraire (L).

Lundi, 15h30 – 17h30.

Chego ao “lycée” Marie Curie e fico aguardando Mme Gardey vir ao meu encontro no pátio interno do colégio. Aproveito para observar a agitação dos alunos durante o horário de recreio. Os alunos estão, quase todos, com “gorrinhos” de papai Noel, em clima de véspera de natal. Quando Mme Gardey aparece para me receber, nós vamos para a sala de professores da área de língua francesa e de lá para a sala de aula, onde os alunos nos esperam lá fora. A docente abre a porta da classe e todos se acomodam em seus lugares. A mesma aluna que havia se sentado ao meu lado direito na última aula senta-se novamente, abre seu material e continua a desenhar e pintar antes de a aula começar...

Eu comprei o livro de Jaccottet, a mesma edição da professora, creio que assim será mais fácil acompanhar a aula de agora em diante. Mme Gardey inicia o curso perguntando à classe em qual poema paramos na aula anterior. Um aluno indica ser o poema da página 17, então a professora solicita que uma aluna o leia em voz alta novamente para retomarmos de onde paramos. É uma aluna estrangeira, uma canadense que está fazendo intercâmbio na França e que estudava naquela classe do Terminale littéraire. Percebi o seu “accent” diferente e confirmei depois com a professora a nacionalidade da aluna.

Após a leitura, Mme Gardey relê os três primeiros versos: “Entre la plus lointaine étoile et nous, / la distance, inimaginable, reste encore / comme une ligne, un lien, comme un chemin” e pergunta à classe de quem se está falando ali. A pergunta aberta soava quase como retórica, pois todos teoricamente saberiam responder que se trata do “beau-père” do poeta, o qual se encontra distante, longe, junto às estrelas, situa-nos mesmo assim a professora. A partir dessa “deixa”, os alunos começam a participar.

Primeiro uma aluna comenta que há uma noção de espaço em “comme un chemin” (verso 3), outra aluna acrescenta que se trata de um espaço “hors de toute distance” (verso 4), “hors de mesures” (verso 8) e um aluno conclui a ideia ao dizer que esse espaço é “un autre espace” (verso 7), “non pas plus loin que toute étoile, ni moins loin” (verso 6). Desse modo, os alunos vão

recuperando expressões do poema que remetem à noção de espaço e traçam suas interpretações. Mme Gardey parece-me satisfeita com aquela interação dos alunos e para a aula para sorrir para C. e dizer-lhe que ele estava “charmant” com aquele “gorrinho” de papai Noel. Anunciou em seguida o próximo poema.

Um aluno lê o poema da página 18: “Mesurez, laborieux, cerveaux, oui, mesurez” e ao terminar, uma aluna comenta que nesse poema o poeta se dirige diretamente ao leitor. Mme Gardey concorda, apontando para a escolha dos verbos. Outra aluna afirma ser curioso o fato de o poeta usar o verbo “mesurez”, pois, segundo ela, não se pode “mesurer la mort”. A professora balança a cabeça positivamente como quem concorda com aquelas observações. Um aluno chama a atenção para a expressão “laborieux cerveaux” (verso 1) que, segundo ele, indica justamente a dificuldade de se “mesurez ce qui nous sépare d’astres encore inconnus” (verso 2), isto é, é difícil medir e ao mesmo tempo difícil de aceitar a distância imposta, entre o “maître” e seu “disciple”, difícil medir o “espace infranchissable” (verso 5) que os separa.

Uma aluna acrescenta que o verbo empregado “mesurez” (verso 1), bem como “parcourez ces lignes” é uma referência ao “métier” do “beau-père” do poeta, que é “imprimeur”. Um aluno, curiosamente chamado de M. – e que me chamou atenção por participar o tempo todo das análises poéticas – completa a ideia da colega ao observar naqueles versos uma certa ironia, pois, segundo ele, é como se o poeta falasse para o seu “beau-père” continuar a trabalhar: “mesurez, tracez, parcourez, voyez, considérez” (versos 1, 3 e 5, respectivamente), no entanto, o “maître” está morto. Mme Gardey gosta daquele comentário e elogia seu aluno pela interpretação.

Para finalizar a leitura, uma aluna comenta algo sobre a forma dos versos, atentando para o fato de que todo o poema é escrito entre parênteses e isso, segundo ela, salta aos olhos, já que é o único poema do “recueil” que é escrito assim. A professora considera a sua observação pertinente e aproveita para lhe perguntar o porquê do uso de parênteses pelo poeta, qual efeito isso pode ter. A aluna responde que dá uma ideia de comentário apenas, ou seja, o poeta quis dizer algo “entre parênteses”, como se pretendesse tecer um comentário. Mme Gardey concorda com a análise da aluna e pede para que todos anotem esse detalhe formal importante.

Passamos para o poema da página 19: “Muet. Le lien des mots commence à se défaire”. Após a leitura em voz alta, uma aluna levanta uma dúvida de vocabulário, não sabe o que é o “Hélerons-nous” (verso 6). A professora explica o significado do verbo (“héler”, que quer dizer

“appeler de loin pour faire venir”)⁵⁸ e logo emenda um comentário sobre a brevidade dos versos. Pede para que os alunos observem como os períodos construídos são curtos em relação aos outros poemas deste “recueil” e lhes pergunta o que esses versos curtos, provavelmente, querem dizer: “Ça marche quoi?”, indaga à classe. Alguns “chutam” respostas soltas, as quais não consigo ouvir, então Mme Gardey explica que talvez o poeta queira representar a perda da linguagem assim como a perda de seu “beau-père”, por isso o uso de versos curtos, de uma linguagem também fragmentada, que vai se diluindo, se perdendo, conforme avança a doença de seu parente.

Para completar a ideia desenvolvida pela professora, uma aluna aponta no verso 2: “Il sort des mots”. Mme Gardey vibra com um “Parfait!” e continua a explicar que “les mots” são o “métier” do “beau-père” que era “imprimeur”, assim como é também o “métier” do poeta. “Maître” e “disciple” têm o mesmo “métier”. Ainda no verso 2 há a palavra “aussi” – explica a professora – isto é, os dois têm em comum o mesmo trabalho com as palavras que, nesse momento poético, fogem a ambos: ao “beau-père” porque está (quase) morto e ao poeta porque não encontra palavras para se exprimir, para definir sua dor, seu sofrimento.

Há uma única aluna deficiente física na classe. Ela tem uma doença degenerativa, explicou-me Mme Gardey depois da aula, por isso se cansa com muita facilidade e faz em dois anos o que corresponde a um ano letivo do “lycée”. Entretanto, é uma aluna que participa muito de todas as leituras e está sempre engajada nas interpretações, analisando os poemas de Jaccottet com empenho. Noto que ela, o aluno M. e o C. são os que mais participam – pelo menos até então – das dinâmicas de leitura poéticas realizadas naquela sala de aula do Terminale littéraire, cujo nível de conhecimento poético, literário é surpreendente para mim.

Essa aluna acrescenta um comentário relevante, atenta para o adjetivo “muet” que aparece no verso 1 e que abre todo o poema, daí se entende as palavras que escapam nos versos seguintes – continua – o silêncio estabelecido pela distância, pela separação talvez. Depois aponta o substantivo “frontière” que inicia o verso 3 e lembra que essa palavra estabelece uma barreira entre dois países por exemplo, que falam línguas estrangeiras, diferentes. Logo, “poeta” e

⁵⁸ Não consegui anotar exatamente o que disse a professora naquele momento, sei que ela explicou o sentido do verbo para a aluna, mas não entendi. Então procurei o significado da palavra depois no dicionário *Le Petit Robert Micro* e o acrescentei entre parênteses.

“maître” não falam mais a mesma língua já que estão separados por uma “frontière” (vida X morte - pensei) que os distancia.

M. levanta sempre a mão, insistente para se fazer ouvir e tecer também seu comentário. Mme Gardey sempre lhe concede a palavra porque suas análises são, via de regra, bem-vindas. Dessa vez, explicou que o poeta perde todos os seus referenciais ligados à existência, primeiro perde sua direção em termos de espaço, no sentido de quem se vê longe, distante, separado “espacialmente” de seu “beau-père”; segundo por que perde as palavras, está mudo, não exerce mais seu “métier” como outrora e isso o anula, de certa forma, em termos de existência⁵⁹.

A aluna à minha esquerda⁶⁰ levanta a mão para também tecer seu comentário e aponta para o processo de degradação ao qual está submetido o poeta. Segundo a aluna, o poeta não fala mais, não escuta mais, não escreve mais e, observa, “son dos se voûte”, como está descrito no verso 12, ou seja, está já velho, curvado, cansado. Mme Gardey concorda com tudo aquilo e aproveita a ocasião para perguntar à classe se todos estão anotando esses comentários importantes. Os alunos respondem positivamente balançando a cabeça.

O poema da página 20: “Qui m’aidera? Nul ne peut venir jusqu’ici” é lido pela aluna J.. Ao terminar a leitura, Mme Gadey solicita que C. comente aquele poema porque ele está muito calado até então. Ele abaixa a cabeça e diz que não quer falar. A professora então provoca J.: “un petit idée, un petit mot sur ce poème là” e ela responde desmotivada que os poemas de Jaccottet “sont toujours la même chose!”. A classe ri e Mme Gardey reconhece que “oui, c’est toujours le même sujet”, mas quer que ela desenvolva algo sobre aquele poema que leu especificamente. J. não sabe o que dizer sobre o poema e passa a sua vez para outro aluno qualquer falar.

A professora então chama a atenção para a presença das aspas do primeiro ao oitavo verso, sobretudo na abertura do poema: “Qui m’aidera?”. J. decide participar e diz que as aspas dão a impressão de que é o “beau-père” quem está falando ali naqueles versos, ou seja, que ele ainda fala, não está morto.

⁵⁹ Genial o comentário analítico do aluno M.. Ao final da aula eu confessei a Mme Gardey que estava surpresa com o nível da turma e ela me disse que eles eram muito bons, interessados, sobretudo porque se tratava de uma classe de Terminale littéraire. Reconheceu, contudo, que M. e a aluna deficiente física eram muito estudiosos e dedicados à literatura, à arte, o que os diferenciava do demais. M., por exemplo, era músico e tocava piano encantadoramente, justificou a professora. Eu, brincando, disse-lhe ter me apaixonado por ele naquela aula! Rimos juntas.

⁶⁰ Refiro-me à aluna da esquerda, é bom reforçar, pois a da direita parece-me estar alheia a tudo o que se discute ali, ela só desenha e pinta em seu caderno durante toda a aula...

Outra aluna toma a palavra e acrescenta que em: “Qui m’aidera?” parece que o “beau-père” está sofrendo e as pessoas não entendem a sua dor, não o socorrem como deveriam. A mesma sensação de desespero se repete nos versos 2: “Qui me tiendrait les mains (...)”, 3: “qui mettrait un écran devant mes yeux (...)” e 4: “qui serait jour et nuit autour de moi comme un manteau”. Ela ressalta a palavra “manteau” nesse verso 4 como algo que serve para proteger, acolher, aconchegar, no entanto, esse “manteau” não serve ao “beau-père” porque não faz “rien contre ce feu, contre ce froid” (verso 5). Está sem abrigo, sem conforto, sem socorro, conclui a professora.

Uma outra aluna observa um aspecto formal importante e recebe um elogio de Mme Gardey. O poeta inicia o poema com uma pergunta: “Qui m’aidera?” e termina com outra pergunta: “Est-ce ainsi qu’il se tait dans l’étroitesse de la nuit?”. A professora reforça que aquelas perguntas que abrem e fecham o poema são importantes e quer saber por quê. Alguns minutos de silêncio até que uma aluna interpreta que não adianta o poeta questionar porque a morte é inevitável. Outra aluna acrescenta que se trata de um “monologue”, logo, são perguntas sem repostas.

Mme Gardey aprova os comentários e, em seguida, indaga se há ali naquela poesia algum tema novo não apontado antes. C. afirma que é o tema do “corps”, representado ali, metonimicamente, pela “main”, sempre associada à escrita do poema, à linguagem poética, completa a professora. Para encerrar, Mme Gardey ainda aponta para a presença de assonâncias no poema e anota a figura de estilo na lousa:

“Assonances: “o” et “ou” – sonorités fermées”.

Uma aluna lê o poema seguinte, na página 21: “C’est sur nous maintenant” e, após a leitura, seu primeiro comentário é com relação ao verbo “vomir” usado pelo poeta no verso 4. A professora ri da observação, mas concorda que, realmente, “vomir” é algo que chama logo nossa atenção quando se lê aquele poema. Pretende, contudo, saber mais, e pergunta aos alunos em geral o que eles têm a dizer sobre o poema em questão. Um aluno afirma, em tom de dúvida, que parece haver alguma conotação religiosa no “vomir”, uma vez que a palavra aparece logo depois do verbo “vénérer”. Mme Gardey não descarta a aproximação, diz que pode ser uma leitura possível, mas não leva adiante, e logo encaixa outra pergunta: quer saber dos alunos o que eles

entendem da imagem “montagne en surplomb” no verso 2. Alguém explica que se trata da ideia de perigo, de ameaça para quem está embaixo da montanha inclinada.

A professora pergunta o que seria o “son coin” no verso 9 e uma aluna brinca imitando um “porco” onomatopeicamente. A classe ri da irreverência da aluna e Mme Gardey “leva na esportiva” chamando-lhes de “classe de Seconde”. Reforça a pergunta, mas ninguém se arrisca a responder. Ela então explica que é “faire entrer dedans”, portanto é algo que “faire souffrir”, que é “violent” e relê os versos 8 e 9 para contextualizar o que afirma: “quand l’autre monde enfonce dans un corps / son coin!”.

Em seguida, solicita que Marine leia o próximo poema, na página 22: “On peut nommer cela horreur, ordure”⁶¹. Após a leitura uma aluna faz uma careta e desabafa: “Ça s’est dégradé!”. Mme Gardey ri e pergunta o porquê daquela impressão. A aluna justifica apontando para o substantivo “remugle”⁶² no último verso, sinônimo de degradação. Outra aluna chama atenção para “livre de poète” no verso 4 e “page d’écriture” no verso 5 como indícios de metalinguagem. A professora pergunta a M. o que ele acha disso e o aluno interpreta como se o poeta estivesse questionando a capacidade da poesia de “dar conta”, de “descrever” a morte, por isso usa palavras pejorativas que remetem à degradação, como “horreur, ordure, remugle”, é o que ele pode fazer enquanto linguagem para se referir à morte, nada mais que isso, pois o sentimento que emana da morte o poeta não consegue transpor em palavras⁶³.

M., outra aluna que participa bastante da aula, retoma “remugle” e diz que, para ela, esta é uma palavra que remete à algo religioso, mas no sentido pejorativo. C. “atropela” a colega e (re)afirma que o poeta usa palavras duras, como “horreur, ordure”, no entanto não consegue descrever sua dor nem a morte de seu “beau-père”. Segundo ele, “c’est pas la vie qui est ordure, mais le fin de la vie, la mort”, filosofa. A aluna à minha esquerda constata que o “pessimismo” é uma característica importante desse poema. Outra contribui ao dizer que “la nuit” no verso 10, assim como tudo o que remete à “l’ombre” são palavras ligadas à morte.

O sinal anunciando o fim da primeira aula toca, entretanto, Mme Gardey não interrompe a dinâmica de aula de imediato porque algumas alunas ainda estão tecendo comentários

⁶¹ “Ordure”: de acordo com o dicionário *Le Petit Robert Micro*, “ordure” significa “immondice”, algo que nos causa repugnância.

⁶² “Remugle”: também de acordo com o *Le Petit Robert Micro*, “remugle” é um “odeur désagréable de renfermé”.

⁶³ Depois dessa interpretação, fico encantada por M.!

interessantes sobre o poema, como uma que aponta para “l’illimité” no verso 12 e associa com “pas limité”, fazendo uma analogia ao oposto da morte que é, no limite, o fim (da vida). Outra apontou para “accouple” que vem logo depois de “l’illimité” no mesmo verso 12 (“L’illimité accouple ou déchire”). A aluna comenta que é justamente na ocasião da morte que a família se “accouple” como talvez não ocorra em nenhum outro momento.

A professora balança a cabeça afirmando ser uma leitura possível. Noto que Mme Gardey procura valorizar o comentário subjetivo de seus alunos. Decide então ceder aos 5 minutos de intervalo porque todos estão já cansados. Os alunos saem da classe, ficam à porta da sala de aula conversando, comendo, bebendo, alguns aproveitam para ir ao banheiro, e ao fim do intervalo, voltamos ao livro.

A professora sugere mudar de estratégia. Faltam dez páginas (da 23 a 33) para finalizar a leitura do primeiro “recueil Leçons”, então pergunta à classe o que os alunos preferem: continuar lendo poema por poema e comentá-los um a um como estavam fazendo até então, ou cada um lê um poema em voz alta, sem parar para comentar, e ao final falam em geral sobre os dez últimos. A segunda opção de “lecture collée” – adjetiva a professora – ganha democraticamente. Desse modo, cada aluno vai lendo um poema, da página 23 a 33, e Mme Gardey corrige a leitura de uns, elogia a de outros, chama a atenção para as “liaisons”, lembrando ser importante para o exame do bac oral, e a estratégia funciona bem, ao menos muda o ritmo da aula.

Terminada a leitura, pergunta o que há em comum, de modo geral, nesses dez poemas finais. Silêncio inicial até a professora perguntar como se chama o poema endereçado a alguém que morre e um aluno responde prontamente: “építaphe”. Uma aluna afirma que acha interessante o aspecto formal desses últimos poemas, uma vez que percebe haver um espaço em branco maior entre as estrofes. C. interpreta esse espaço em branco como uma espécie de “silence” do poeta para “réfléchir”. Mme Gardey aceita os comentários com um “c’est possible” e ressalta o tema “de la montagne”, explicando ser este um espaço comum na poética de Jaccottet. Aconselha os alunos a destacarem nos poemas essa palavra com caneta colorida.

Uma aluna atenta para a repetição do verbo “souffler” nos poemas da página 24: “Un simple souffle, un noeud léger de l’air” (verso 1) e da página 27 (verso 2): “Souffle arraché: méconnaissable”. Mme Gardey elogia a observação e acrescenta que “souffler” é o ato mesmo de quem vive, pois quando se morre, imediatamente se para de “souffler”. Ao terminar de dizer isso,

uma aluna se levanta e, visivelmente emocionada, pede permissão para sair da classe. A professora concorda e lhe recomenda voltar somente quando estivesse melhor.

Um celular toca quebrando o clima pesado que se criou na sala de aula. Mme Gardey repreende a aluna que deixou seu aparelho sonar e pede para que o desligue. Voltamos aos poemas. Poucos minutos depois uma outra aluna se levanta e solicita autorização para sair também, quer ver como está a amiga lá fora. A professora concede e agradece a iniciativa da colega⁶⁴. As duas voltam meia-hora depois e retomam seus lugares.

C. procura recuperar o ritmo da aula ao se referir ao poema da página 29: “L’enfant, dans ses jouets, choisit, qu’on la dépose”, como ilustrativo na presença de elementos da mitologia: “le Nil” (verso 3) e “des Enfers” (verso 7). Uma aluna relê, logo em seguida à observação do colega, o primeiro verso do poema da página 28: “J’ai relevé les yeux” e comenta ser uma atitude de quem está vivo: “relever les yeux”, assim como “souffler” anteriormente mencionado.

Mme Gardey emenda perguntando aos alunos o que têm a dizer sobre o poema da página 31: “Plutôt, le congé dit, n’ai-je plus eu qu’un seul désir: / m’adosser à ce mur”. Uma aluna responde que há no último verso, “les barques pleines de brüllants soupirs”, a possibilidade de ajudar a levar alguém que esteja morto, na imagem de “les barques” que podem carregar o defunto. A professora não discorda propriamente da aluna, mas redireciona a imagem de “les barques” para a imagem de um “transporte para a morte” e não como disse a aluna, o “transporte para ajudar” a quem está morrendo ou já está morto.

M., por sua vez, enfatiza a expressão “m’adosser à ce mur” e desmembra o verbo “a-dos-ser”. De acordo com sua interpretação, uma ideia possível que se ressalta nessa expressão é a de quem apóia “le dos” sobre o muro, isto é, uma imagem de quem está morrendo. Aliás, a mesma palavra “mur” aparece nos poemas da página 20 (verso 6: “D’ici, j’atteste au moins qu’il est un

⁶⁴ São as alunas cujos pais estão com câncer. A primeira a se emocionar sofre com o pai doente e a segunda, que foi em seu socorro e solidariedade, sofre com a mãe em estágio terminal da doença, explicou-me Mme Gardey ao final da aula, quando eu, curiosa, indaguei-lhe o que tinha acontecido naquele momento tão delicado da aula. Talvez as alunas tenham, de alguma forma, reconhecido sua dor na dor do poeta que, inconformado, sofre com a perda de seu “beau-père”, assim como elas sofrem com a proximidade da morte dos pais. A leitura das poesias de Jaccottet permite que elaborem ou restaurem o seu espaço íntimo, a sua interioridade, a sua individualidade, ajudando-lhes a resistir à fragilidade física e psíquica em que se encontram. Pela leitura literária e através dela, podem (re)conquistar sua posição de sujeito, sua dignidade, sua condição humana, um trabalho psicanalítico na superação da dor e, portanto, na (re)construção de si, de acordo com: PETIT, Michèle. *Éloge de la Lecture – la construction de soi*. Éditions Belin, 2002.

mur”), da página 21 (verso 12: “Le front contre le mur de la montagne”) e da página 23 (verso 7: “Bourrés de larmes, tous, le front contre ce mur”), observa o aluno.

Alguns outros alunos indicaram ainda no poema da página 31, palavras como “montagnes” (verso 4), “herbes” (verso 5), “figuiers” (verso 6) e “nuit” (verso 7) e a professora solicita então uma conclusão: “Quel thème est-il?” Os alunos respondem em massa: “nature”. Mme Gardey explica que há uma relação entre natureza e nascimento, porém, antes de concluir, é interrompida por uma aluna que deseja acrescentar que, provavelmente, a morte do “beau-père” do poeta o faz compreender melhor a natureza, pois se trata de um ciclo natural: viver e morrer.

M. afirma que essa ideia o faz lembrar o “epicurisme”. Mme Gardey para a aula e pede para que ele repita o comentário em voz alta. Ele repete a frase e a professora solicita então que explique para todos o que é o “epicurisme”. M. explica que, segundo essa filosofia, quando se morre é possível voltar à vida através da natureza. Ele fala outras coisas mais sobre o epicurismo até que a professora encerra o assunto, pois pretende retomar com a classe todos os temas que constam na poética de “Leçons”, aconselhando todos a anotarem: “la mort”, “maître/disciple”, “langage/écriture”, “espace”, “nature”, “corps”, “lumière/obscurité”, “croissance/religion”, “souffler” – relembram os alunos enquanto anotam.

Mme Gardey propõe falar agora dos outros dois “recueils” do livro de Jaccottet: “Chants d’en bas” e “À la lumière d’hiver”, os quais os alunos devem ler para as aulas seguintes, em janeiro (2012), após as “vacances de Noël”. A professora aproveita os minutos finais da aula para introduzir o novo assunto, incentivar as próximas leituras, mudando assim a dinâmica da sala. Volta-se para a lousa e começa a explicar contextualizando as duas partes do livro, a saber:

“**B-** CDB: écrit entre mai et sept 1973. Publié en 1974. Remanié en 1977.

Écrit pendant maladie puis décès mère.

Décès de la mère en 1974

“Je l’ai vue droite (...)” écrit après le décès de sa mère

Poème Préliminaire

C- ALLDH⁶⁵: Écriture entre janvier 1974 et janvier 1976”.

⁶⁵ Abreviação da obra: *A la lumière d’hiver*, de Phillippe Jaccottet.

Em seguida, enfatiza o paradoxo contido no título *À la lumière d'hiver* e pergunta se alguém na classe sabe dizer por quê. Não há resposta. Mme Gardey explica que Jaccottet, vivo até hoje, mora na região de Grignon⁶⁶, onde mora a filha de Mme de Sévigné, uma mulher da nobreza que habitava Versailles e que escrevia cartas para a filha, as quais ficaram famosas quando publicadas. Grignon é uma região do vinho, fria, mas que dispõe de uma luminosidade intensa (“lumière”), sobretudo no inverno (“d’hiver”), quando a paisagem se torna mais bonita ainda. Jaccottet escreveu seus poemas de *À la lumière d'hiver* influenciado por essa beleza natural.

M. a interrompe para comentar que *À la lumière d'hiver* o faz lembrar de um poema de Baudelaire que se inicia com “Amer savoir”⁶⁷. Mme Gardey pede para ele repetir em voz alta o que disse, pois sempre valoriza seus comentários. Em seguida, encomenda a leitura dessas duas partes do livro (“Chants d’en bas” e “À la lumière d’hiver”), portanto, os poemas da página 35 a 97, segundo a edição de livro da professora, que é a mesma da maioria da classe. Avisa que trabalhará com essas poesias nas aulas seguintes, em janeiro (2012), e que ao final das leituras de Jaccottet, aplicará uma prova, no modelo de um exame do bac, no início de fevereiro (2012). Toca o sinal e todos se retiram, restando apenas em sala de aula eu, a professora e a aluna com deficiência física, que demora mais para conseguir sair da classe.

⁶⁶ Uma comuna francesa na região administrativa da Borgonha, no departamento Côte-d'Or.

⁶⁷ M. se refere ao poema VII de “Le Voyage”, de *Les Fleurs du Mal*, o qual se inicia com o seguinte verso: “Amer savoir, celui qu'on tire du voyage!”. Ao fim da aula perguntei a Mme Gardey se ela conhecia o poema e por que a semelhança, ela me disse que não o conhecia, que o saber era do aluno, pois não havia trabalhado esse poema em classe.

Grenoble, le 06 janvier 2012.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey

Classe du Terminale Littéraire (L).

Vendredi, 13h30 – 14h30.

Ao contrário de todas as outras vezes, chego ao “lycée” Marie Curie em cima da hora do início da aula, quase a ponto de perder o compromisso. Mme Gardey me espera ansiosa no “accueil”. Os alunos já entraram em sala de aula, estão apenas me esperando chegar. Peço mil desculpas e explico que havia perdido o “tram”, por isso o atraso. Mme Gardey confessa que já estava preocupada, mas que tudo bem, ela compreende e para me tranquilizar, afirma que isso não era grave (“C’es pas grave!”).

Vamos direto para a classe, onde os alunos já estão devidamente acomodados. Alguns ensaiam um “bonjour” ao qual eu respondo com simpatia, apesar de envergonhada. Sento-me, mais uma vez, ao lado daquela aluna que desenha durante as aulas. Hoje ela está com o cabelo todo pintado de cor-de-rosa! Mme Gardey faz a chamada e notifica que há muitos ausentes, em seguida, recolhe alguns trabalhos que havia encomendado aos alunos, mas nada sobre as poesias de Jaccottet. Feito isso, anuncia que vai começar a trabalhar com o poeta e pede para que os alunos abram o livro no “recueil Chants d’en bas”, cuja leitura prévia havia sido solicitada para se trabalhar hoje em sala de aula.

Uma aluna inicia os comentários, sem que a professora solicite. Fala sobre a distinção entre o “parler” e o “chanter” como primeira observação facilmente visível naquele “recueil”. Uma outra aluna tenta tecer outro comentário, o qual não consigo ouvir, mas Mme Gardey considera-o muito vago e recomenda que ela ache nas poesias uma referência daquilo que está falando. A dinâmica da aula hoje se mostra bem diferente da aula anterior, pois não há leitura em voz alta de cada poema para em seguida se comentar. Mme Gardey conta com a leitura prévia feita em casa durante as “vacances de Noël”, desse modo, o trabalho em classe é retomar essa leitura, interpretar e analisar os poemas.

C. arrisca dizer que a primeira e a última estrofes do poema 1, “Je l’ai vue droite et parée de dentelles”, na página 37, dão uma ideia de emoção e a professora considera novamente o comentário vazio e o aconselha a explorar mais essa ideia, torná-la mais concreta. Vê-se, até

então, que Mme Gardey não permite que a aula se direcione para comentários sem fundamentos, vazios, sem sustentação, uma vez que está cobrando uma leitura madura, mais crítica de seus alunos do Terminale. Finalmente, uma aluna foi elogiada ao observar a diferença central entre o poema 1 e o poema 7. “Parler est facile” – assim se inicia o primeiro verso do poema 1 da página 41 e “Parler donc est difficile” – é o início do primeiro verso do poema 7 da página 50. Mme Gardey acrescenta o poema 3 da página 45 que se inicia com “Parler pourtant est autre chose” e estimula a discussão: “Ça veut dire quoi?”, lança a pergunta à classe.

“Parler” para o poeta é um fardo, no entanto, ao mesmo tempo, é necessário, responde uma aluna. A professora, em tom de conclusão, afirma que “La mort fait courir les mots” e indaga à classe, mais uma vez, o que isso quer dizer. C. explica que “parler de la mort est difficile parce que elle contamine les mots”. M. toma a palavra para dizer que “parler, chanter, écrire”, não importa, “tous les mots sont écrits de la même encre” – verso 6 do poema 1 (página 41), aponta. Depois acrescenta que as palavras não são reais, são escrituras apenas, enquanto que a morte sim, é real. Ao escrever sobre a morte, transformá-la em linguagem, o poeta a torna real. Mme Gardey vai concordando com os comentários e concede a voz para quem levanta a mão para falar em sala de aula.

Uma aluna, por exemplo, comenta que “parler” para o poeta é um sentimento íntimo. A professora considera a ideia vaga e pede para ela exemplificar, provar o que diz. Alguns comentários soltos surgem na classe, os quais não consigo registrar porque são conversas atravessadas sobre a poética de Jaccottet. Mme Gardey percebe os desencontros e retoma a palavra apontando para os versos finais do mesmo poema 1: “Parler alors semble mensonge, ou pire: lâche / insulte à la douleur, et gaspillage / du peu temps et de forces qui nous reste” (páginas 41 e 42). Afirma se tratar de uma provocação do poeta e pede para alguém explicar o que ele quer dizer com “parler alors semble mensonge”. Uma aluna interpreta dizendo que para Jaccottet “parler” é algo negativo, é uma “mensonge”, não combina com a poesia, que é bela por definição.

A professora concorda balançando a cabeça positivamente e acrescenta que “la parole c’est comme un jeu”, nesse sentido, “tracer des mots sur la page c’est...”, deixa em aberto para que os alunos completem a ideia e alguns sussurram “facile”, “paisible”, “protecteur etc. É um

desabafo para o poeta que necessita escrever para suportar a dor da morte de sua mãe⁶⁸, continua Mme Gardey, ajudando o desenrolar dos alunos.

Uma aluna se adianta e aponta o primeiro verso do poema 6 (página 49): “J’aurais voulu parler sans images (...)”, antes de concluir, a professora pergunta qual é o tempo e modo verbal daquela construção. Alguém responde rapidamente “Conditionnel” e a docente então deseja saber se é o “Conditionnel Passé” ou “Présent”. C. arrisca dizer o “Présent” e é corrigido por Mme Gardey que, em seguida, tenta recuperar a ideia da aluna e explica que a construção exprime um “(je) voudrais”, mas que não é possível “parler sans images”.

C. compara a ideia de “mensonge” no poema 1 com a ideia de “porter un masque” no verso 5 do poema 7 (página 50): “Si c’est porter un masque plus vrai que son visage”. A professora não concorda, relê o verso em voz alta e lhe explica que é o oposto, pois o sentido de “masque” neste verso do poema 7 não é negativo como o “mensonge” do poema 1, ao contrário, a máscara é “plus vrai que son visage”. Para justificar, comenta que a fantasia que muitas vezes escolhemos para ir a uma festa nos revela muito do que somos. Desse modo, a máscara pode ser, muitas vezes, mais verdadeira do que supomos – afirma Mme Gardey rindo da ironia de sua própria frase.

M. pede a vez para falar do poema 5, na página 48: “Assez! oh assez”. Explica que a referência à mãe morta aparece na segunda estrofe do poema, no pronome “elle”. O aluno procura recuperar a imagem da mãe do eu-lírico que parte numa “barque d’os” e se distancia (verso 5), atentando para o último verso dessa estrofe: “ainsi elle se rempli d’une eau amère” e, sobretudo, para a palavra “a-mère”, que é o oposto da “mère”, a qual representa doçura e não amargura (“amère”), no entanto, a palavra se constrói com “-mère” após o “a-”.

Mme Gardey aproveita a interferência de M. e questiona à classe o que seria esse “barque d’os”. C. responde ser um barco que leva as almas. A professora interpreta ao dizer que, para ela, é o poeta em corpo que vê a imagem desse barco que parte. Em seguida, sugere a leitura do poema “liminaire”, na página 37. Escreve na lousa a palavra e a explica novamente (já o tinha feito em aulas anteriores): trata-se do poema que precede os demais: “c’est le poème débutant”, enfatiza. Lê o poema “liminaire” que abre o “recueil Chantes d’en bas” e espera que alguém o

⁶⁸ Vale lembrar que o segundo “recueil” do livro *À lumière d’hiver* chama-se “Chantes d’en bas”, cujos poemas tematizam a morte da mãe do poeta Jaccottet e não mais a morte do seu “beau-père” como no “recueil Leçons” estudado em dezembro de 2011.

comente. Silêncio. C. repete a mesma ideia de que o verbo “dire” para o poeta é o “dire la mort” – nada de novo em relação ao poema lido.

É possível perceber que são sempre os mesmos alunos que participam o tempo todo da dinâmica proposta em sala de aula. Preocupada com o silêncio dos outros, Mme Gardey os chama pelo nome e os convida a participar da aula. Alguns tímidos sorriem e não comentam nada, outros arriscam dizer alguma coisa. A aluna com deficiência física que na última aula participou bastante está hoje dormindo. Ela veio acompanhada de uma outra pessoa, mais velha, que anota todo o desenrolar da aula para a aluna. Já a aluna de cabelo “cor-de-rosa” que nas aulas anteriores desenhava e pintava, abriu o caderno e o colocou em cima da mesa, mas até agora não escreveu nada. Fica com o celular embaixo da mesa, disfarçando para a professora não vê-la manuseando o aparelho a aula inteira.

De repente alguém “dá um salto” referindo-se ao poema da página 63: “Arrête-toi, enfant: tes yeux ne sont pas fait pour voir cela”. A professora logo chama a atenção para os verbos “arrête-toi” (verso 1), “ferme-les” (verso 2), “recueille” (verso 5), “recule” (verso 8) e afirma ser uma “injonction”. Um aluno pergunta o que isso significa e ela simplifica dizendo se tratar de uma ordem, ou seja, do uso do modo imperativo.

Uma aluna, em tom de quem está reclamando, afirma que o poeta se contradiz o tempo todo, ora ele considera que deveria escrever, ora que não deveria; ora parece estar bem, ora parece mal, como uma verdadeira “montanha-russa”, analisa. Alguns riem do tom de revolta da aluna e Mme Gardey concorda com ela, acrescentando que é isso justamente o que está em jogo o tempo todo naquele “recueil”. A palavra poética, por ser “bela”, funciona como uma proteção para o poeta que se depara com a experiência da morte, que é “feia”; eis o paradoxo presente nos poemas de “Chants d’en bas”, conclui a professora.

M. aproveita a discussão em torno do “paradoxo” e aponta para o poema 8 (página 51), mais especificamente o verso 3: “singer la mort à distance est vergogne”. O aluno observa bem o paradoxo em “singer la mort” e a professora lhe pergunta como ele interpreta essa afirmação. M. fica alguns minutos calado, pensativo e Mme Gardey continua provocando-o até que ele explica que “singer” é algo cômico, caricatural, não combina com a “morte”, que é triste, algo sério.

Uma aluna, em seguida, retoma o poema 2 (páginas 43 e 44), em especial, os cinco últimos versos, os quais foram lidos em voz alta pela professora:

“ce qu’on ne peut apprivoiser dans les images

heureuses, ni soumettre aux lois des mots,
 ce qui déchire la page
 comme cela déchire la peau,
 ce qui empêche de parler en autre langue que de bête”.

Ela atenta para a repetição de “déchire”⁶⁹ em vários poemas de Jaccottet. Mme Gardey lhe dá razão e relembra que se trata de uma palavra que “toujours” remete à “violence”. E então pergunta a mesma aluna o que o poeta pretende dizer no verso final (“ce qui empêche de parler en autre langue que de bête”), qual é a ideia contida ali. A aluna não sabe responder de imediato. M. intervém para mostrar que é possível perceber a rima em “images / page” e em “mots / peau”. Mme Gardey concorda com a observação do aluno e, em seguida, ela mesma responde à questão que propôs anteriormente à aluna explicando que, para o poeta, a morte é mais difícil que escrever, nesse sentido, a poesia é fácil, é “bête”, por isso utiliza essa palavra no final do último verso.

Uma aluna pede para comentar o poema da página 53 (“Je t’arracherais bien la langue, quelquefois”), pois para ela, trata-se de um poema formalmente diferente: está escrito em itálico e, mais uma vez, entre parênteses. Mme Gardey chama a atenção da classe para a expressão “sentencieux phraseur” (verso 2) e pergunta à turma o que isso significa. Silêncio. A professora então pergunta o que é uma sentença. Os alunos não contribuem para o desenrolar da ideia, desse modo, Mme Gardey começa a explorar semanticamente a palavra “sentença” ao explicar que esta é dada pelo “júri”, trata-se, portanto, de uma “verdade”, logo, o compromisso do poeta é dizer a verdade em seus poemas.

M. desvia-se da análise da professora para atentar para a expressão, segundo ele, violenta: “égout baveux” no verso 5 daquele mesmo poema. A professora chama a atenção para o “miroir” que aparece no verso 3, explicando que no espelho pode-se ver a imagem real de si, sem a “masque”, sem a “mensonge”. A questão do “miroir” desperta o interesse da classe e alguns comentários cruzados sobre esses versos surgem, mas não dá para entender o que dizem exatamente, já que falam paralelamente.

⁶⁹ “Déchire”: na definição do *Le Petit Robert Micro*, “déchire” significa no seu sentido figurado “rompre, traverser, fendre”, ou seja, romper, atravessar, furar, algo que causa dor física ou moral.

Mme Gardey percebe mais uma vez a desordem e retoma a palavra. Solicita que alguém que não falou até agora falasse algo sobre os poemas lidos. Uma aluna levanta a mão e decide participar: “há coisas que podem ser ditas pelas palavras, outras não” – filosofa. A professora gosta da intervenção da aluna e afirma ser quase essa a ideia dos versos 1 e 2 do poema 4: “Y aurait-il des choses qui habitent les mots / plus volontiers, et qui s'accordent avec eux ”. “Des choses habitent les mots”, enfatiza a docente.

M. sugere falar do último poema do “recueil”, na página 65. Aponta para a presença da mãe morta presente em: “Celle du ciel, celle qui de là-haut”, no verso 3. No verso 5, em “et celle dont ma main trace l'ombre sur la page” faz-se menção ao ato do poeta em escrever versos (metalinguagem) para falar da mãe que é morta. Desse modo, explica o aluno, a poesia é uma necessidade para o poeta, a palavra poética é poderosa porque através dela e por ela o poeta recupera a imagem da mãe. Tem-se aqui a força da poesia e a necessidade dela para o poeta⁷⁰.

O sinal toca e os alunos começam a arrumar o material para sair rapidamente. Mme Gardey avisa que continuaremos com Jaccottet na aula seguinte, segunda-feira, dia 09/01/2012, excepcionalmente durante duas horas, pois outra professora havia lhe concedido o horário de aula dela. Final da aula, os alunos saem da classe alvoroçados e eu aproveito para tirar algumas dúvidas com Mme Gardey e me desculpar, mais uma vez, pelo atraso na chegada ao “lycée”.

⁷⁰ Na verdade, M. está repetindo o que Mme Gardey já havia falado em algum momento antes. O fato é que ele quer participar e por isso levanta sempre a mão. A professora concede-lhe a palavra, até porque seus comentários são bem-vindos. Dessa vez, porém, a explicação é redundante.

Grenoble, le 09 janvier 2012.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey
Classe du Terminale Littéraire (L).
Lundi, 14h30 – 15h30.

Outro desencontro entre mim e Mme Gardey. Dessa vez, chego bem cedo ao “lycée” (13h) com medo de repetir o atraso da semana anterior. Lembro-me de que teremos duas horas de aula (13h30 às 15h30), já que outra professora concedeu seu horário de aula à Mme Gardey. Então fico esperando a docente embaixo do “olivier” (a árvore fica bem ao centro do pátio do colégio e é ponto de encontro de alunos), como “d’habitude”, no entanto, ela não vem ao meu encontro. Pergunto no “accueil” sobre Mme Gardey e a senhora que me atendeu decide chamar a professora pelo microfone. Pede para eu aguardar, pois se Mme Gardey estivesse no “lycée”, viria ao “accueil”.

Mme Gardey não aparece, então a senhora vai consultar o horário de aulas e me informa que eu estou enganada, que a aula começará somente às 14h30. Provavelmente não entendi o que havia combinado com Mme Gardey no último encontro. Decido almoçar pelas redondezas da escola e dar uma volta pelos seus contornos até que chegue o horário da aula.

Às 14h30, volto ao espaço do “olivier” e fico à espera da professora quando uma aluna (L.) vem me buscar e me encaminhar até a sala de aula. Mme Gardey me explica que estava em reunião e quando foi me procurar no “olivier”, às 13h30, eu já havia saído, logo, eu havia perdido a primeira aula. Eu me justifico dizendo que a senhora do “accueil” me informou errado. Mme Gardey a defende ao dizer que ela não sabia que a professora estava em reunião. Desencontro desagradável - pensei. Mme Gardey consola-me dizendo para não me preocupar que depois ela me vai me explicar como se passou a primeira parte da aula que eu perdi.

Entro em sala de aula onde os alunos já estão acomodados e sento-me (advinha ao lado de quem?) ao lado da colega de cabelo cor-de-rosa. A professora contextualiza-me, dizendo que haviam começado o “recueil” homônimo ao livro: “À la lumière d’hiver”, o último a ser trabalhado em classe. Organizo-me rapidamente para acompanhar o ritmo da aula, já em andamento. Mme Gardey lê em voz alta o poema da página 81: “Un homme qui vieillit est un

homme plein d'images" e pergunta aos alunos o que chama a atenção naquele poema. C. responde que é a riqueza de imagens e a professora quer saber quais. O aluno limita-se a dizer que é a imagem da morte. Mme Gardey demanda mais, e procura incentivar a classe para falar daquela poesia.

M. tece alguns comentários igualmente soltos, sobre os poemas daquele "recueil" de um modo geral. Segundo ele, o poeta tem agora "le souci de dire d'une façon juste", desse modo, "la parole change de contenu: la poésie a devenu illuminée". A professora concorda com tais afirmações, entretanto, sugere que falem mais especificamente deste ou daquele poema e não de modo generalizado.

Uma aluna pergunta-lhe se ao final do poema que Mme Gardey leu, no último verso: "et déjà le jour baisse, le jour de mes yeux..." (página 82) é a imagem da morte chegando. A docente responde que sim e quer saber o que o poeta procura ali. Alguém ao fundo sussurra "la senerité", então a professora ressalta que não deem uma resposta "par hasard", mas sim de acordo com o texto.

Mme Gardey relê o verso 14 daquele poema: "que cette espèce-là de parole, brève ou prolix" e indaga se os alunos sabem o que é uma "parole brève ou prolix". Não conhecem a palavra "prolix" e a professora lhes explica ser uma "parole" longa, contrária de "brève", típico de quem se estende muito em seu discurso, fala ou escreve muito. Em seguida, aponta o poema da página 88: "Une étrangère s'est glissée dans mes paroles", mais exatamente o último verso: "avec des mots plus pauvres et plus justes, si je puis" (página 89). Aponta para a construção de futuro: "si je puis" e pergunta aos alunos o que isso significa. Ninguém responde. Mme Gardey explica que a preocupação do poeta é ser justo com as palavras, já que o assunto (a morte) é tão difícil e doloroso.

Dito isso, Mme Gardey propõe um outro trabalho. Creio que percebeu os alunos fatigados, pois não respondem mais às suas perguntas, nem participam mais da aula como outrora. Muda de estratégia e pede para que os alunos se sentem em pequenos grupos (de 2 a 4 pessoas) para ler os poemas do "recueil À la lumière d'hiver" e discutir entre eles temáticas comuns, as mais recorrentes naquela antologia. Devem escrever um pequeno texto comentando este ou aquele tema, justificando-o através de exemplos concretos [(em qual (is) verso(s), em qual(is) poema(s))].

Todos a postos começam trabalhar. Mme Gardey concede-lhes de 20 minutos a meia-hora e, enquanto os alunos produzem, ela circula pela classe tirando dúvidas de quem levanta a mão. A aluna de cabelo cor-de-rosa sentada novamente ao meu lado esquerdo e que, até aquele momento, só mexeu com o celular escondido embaixo da mesa, quando vê a professora circulando pela sala de aula, trata de se envolver com outras duas meninas para fazer o trabalho. M., por sua vez, é o colega mais disputado pelos demais. Três meninas querem fazer com ele e sentam-se ao seu lado.

Aproveito esse pequeno intervalo para perguntar a Mme Gardey sobre aquele “recueil” porque não o tinha lido com antecedência, já que a programação para hoje era continuar discutindo o “recueil” anterior “Chants d’en bas”. A professora me contextualiza que, em “À lumière d’hiver”, o poeta continua a falar da morte, entretanto, não especifica de quem está falando, utiliza-se do pronome “elle”, mas não nomeia. São poemas mais abstratos, portanto mais difíceis, explica-me a docente.

Passados os minutos concedidos para o trabalho em grupo, Mme Gardey anuncia que vai começar a perguntar a cada grupo o que tinham feito. O primeiro grupo aponta como temática o “corps” e a professora decide anotar na lousa os temas e os exemplos indicados por cada grupo. Desse modo:

“ALLDH: Proposition de thèmes:

- 1) Éléments du corps: les yeux, la bouche, la gorge, les lèvres, main, coeur, le visage etc.
Corps: parties du corps + sang”.

As alunas do grupo (L. e a aluna com deficiência física) apontam também os poemas nos quais se basearam. Mme Gardey chama a atenção para a insistência nos “yeux” e pede que os alunos reforcem isso em suas anotações. O segundo grupo também aponta sua temática dando exemplos de imagens e apontando as páginas dos poemas. A professora ouve e anota na lousa o que dizem:

- “2) Éléments en rapport avec le ciel: air, lumière, le noir (du ciel), nuages, oiseaux, Vénus (?), aube, brume, dieux, lune, d’autres vols, soleil, astres”.

Com base nisso, a professora pergunta a que tema esses elementos podem estar associados e uma aluna responde de imediato: “espace”, outra retruca “nature”, uma outra sugere “cicle du

jour” e um aluno aponta “image scientifique”. Mme Gardey aceita todas as respostas como possíveis, mas não as escreve na lousa como estava fazendo com os demais comentários.

Solicita ao terceiro grupo que se pronuncie e este indica como tema a “lumière”. A professora então continua na lousa:

“3) Thème de la Lumière”.

Uma aluna acrescenta que são as imagens nos poemas que remetem à “lumière”. Mme Gardey quer saber o que aparece relacionado a isso e a mesma aluna responde “le rêve”.

O quarto grupo tem a sua vez e, paradoxalmente, apontam como temática a cor negra, a escuridão. A professora concorda que tanto a “lumière” quanto a “couleur noir” aparecem no “recueil” de Jaccottet e esquematiza na lousa os exemplos citados pelos próprios alunos do grupo:

“4) Couleur Noir: nuit, ombre, sombre, ébène, obscurité, adj. noir, obscure, suie, éteint, en rapport avec la nature/mort ≠ lumière”.

Mme Gardey, interagindo com a classe, indaga se essas referências à “couleur noir” são sempre no sentido negativo. Os alunos do grupo respondem que “pas forcément”, por isso a docente anota na lousa:

“Pas toujours conoté négativement – plusieurs aussi beauté”.

Em seguida, concede a voz ao quinto grupo que aponta:

“5) Femme/mort: femme d’ébène et de cristal – grande femme de soir noire. La belle du Bal étrangère, parfum, haleine, murmure”.

A professora pergunta ao grupo o que eles entendem dessa relação e uma aluna responde que a presença de “une femme qui est mort” é constante nos poemas, apesar de não ficar claro quem é essa mulher, talvez seja alguém que o poeta ame, uma musa, uma amante – arrisca-se a aluna. Mme Gardey balança a cabeça positivamente e passa a vez e a voz ao sexto grupo, formado só por meninos:

“6) La douleur physique: lapidez-moi (vers 1, poème p. 80), raides, fer (vers 2, poème p. 81), “ces clous dans la gorge” (vers 3, poème p. 81), “trop long a dire” (vers 5, poème p. 79)”.

O sétimo e último grupo que se pronuncia durante a aula de hoje, ao contrário do anterior, é formado só de meninas, e é nesse grupo que está a aluna de cabelo cor-de-rosa, já tão comentada aqui. É ela quem toma a frente do grupo na hora de falar e aponta os elementos da “nature” que aparecem nos poemas de Jaccottet. Mme Gardey anota na lousa o tema indicado e os exemplos apontados por ela:

“7) Nature: oiseaux, vegetal, fruits, nymphes, éléments de l’espace, eau, cristal, brume, pierre (“il y a beaucoup de pierre” – enfatiza a professora enquanto escreve), terre, l’air”.

Mme Gardey elogia a percepção do grupo e parabeniza as alunas. Aproveita ainda para dizer que os quatro elementos da natureza estão muito presentes naquele “recueil” de poesias de Jaccottet: “terre, eau, air, feu”, bem como “le mot jardin”, portanto, os alunos devem anotar isso, é importante – insiste a docente – correndo contra o tempo, pois o sinal em breve tocaria. Os alunos parecem não mais ouvir o que ela diz. Toca o sinal, os alunos levantam-se, arrumam seu material e saem da classe apressados.

No fim da aula, dirijo-me até a sala dos professores de língua francesa com Mme Gardey para que ela me contextualize sobre o que se passou na primeira parte da aula que eu perdi, dado o desencontro descrito anteriormente. A professora me tranquiliza, diz-me que não eu havia perdido muita coisa, explica-me que leu apenas os quatro primeiros poemas do “recueil À lumière d’hiver”, a parte referente ao “Dis encore cela...”, ressaltando os versos em que o poeta insiste na ação do “dire” como fundamental para a sua existência.

Mostra-me então os poemas e aponta para mim os versos em questão, como por exemplo: “Dis encore”, “dis encore”, “dis cela” (versos 1, 2 e 3 do poema da página 71); “j’ai dit”, “facile à dire!”, “je dis encore”, “je ne sache plus les mots” (versos 2, 4, 13 e 23, respectivamente, do poema da página 77); “trop long à dire” (verso 4, poema da página 79), “On peut parler”, “Toutefois, on dirait / que cette espèce-là de parole, brève ou prolix” (versos 8, 13 e 14 do poema da página 81).

Lamento mais uma vez o desencontro e agradeço a boa vontade. Mme Gardey me acompanha até a saída do “lycée”. No caminho conversamos sobre o inverno de Grenoble, sobre a neve nos Alpes ela me pergunta se eu já fui esquiar. Disse-lhe que não ainda, mas que iria me aventurar em breve. Será?

Grenoble, le 13 janvier 2012.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey

Classe du Terminale Littéraire (L).

Vendredi, 13h30 – 14h30.

O ritual muda de figura. Agora, todas as vezes que chego ao “lycée” Marie Curie, nem preciso passar pelo “accueil”, já vou direto para o “olivier” que fica bem ao centro do pátio central do colégio. E não é mais Mme Gardey quem vem me buscar, é a aluna L.⁷¹, representante da classe. L. vem sorridente e me acompanha até a sala de aula, onde estão já todos os alunos acomodados e a professora está à minha espera para começar o curso. Sento-me em alguma cadeira vaga de modo a não incomodar ninguém. Dessa vez, longe da aluna de cabelo “ex-corrosa”, aquela que passou duas aulas só desenhando e outras manuseando seu celular.

Sou sempre bem recebida por Mme Gardey e com certa indiferença pelos alunos, que não demonstram nem surpresa nem satisfação com a minha presença ali. A professora verifica os alunos presentes acompanhando a lista de chamada e reclama do excesso de ausências. De fato, havia poucos alunos em classe. Em seguida, explica a programação da aula de terça-feira, dia 17/01, já que na segunda, dia anterior, excepcionalmente não haverá aula, uma vez que havia concedido seu horário a outra professora. Solicita que os alunos anotem a programação da próxima aula como uma tarefa a ser cumprida previamente e dita: “Rélever dans toutes les poèmes les évocations de la montagne et de la neige. Classez les selon les connotations positives ou négatives”.

Feito isso, retoma o esquema da aula anterior indagando aos alunos que grupos já haviam apresentado a sua temática escolhida nas poesias de Jaccottet e que grupos não haviam apresentado ainda. Organiza a ordem de apresentação e se volta à lousa para dar continuidade ao elenco de temas apontados pelos alunos na antologia “À lumière d’hiver”, do poeta estudado. Uma aluna, representando o seu grupo, indica como temática a presença da mitologia e da religião. Mme Gardey anota na lousa exatamente o que a aluna lhe dita:

“Mythologie, réligon, conte.

⁷¹ L. é também uma das alunas que enfrenta um caso de câncer na família e que se emocionou em sala de aula, conforme relatei, outro dia, neste “journal de bord”.

P. 75-76: magiciens, dieux, feès, nymphes.

P. 86: mages et dieux

P. 88: Vénus

P. 90: aux dieux muets – Lazare”.

O exercício proposto na aula anterior tinha sido o mesmo: apontar uma temática e justificá-la, indicando versos, palavras e/ou páginas dos poemas daquele “recueil”. Mme Gardey concorda com a resposta daquela aluna e, ao final, acrescenta a seguinte proposição na lousa, em tom de questão à classe: “- lien religion / mort?”. A mesma aluna responde que sim, que havia ligação entre a religião e o medo (talvez) da morte. A discussão não vai muito adiante porque logo depois Mme Gardey solicita que o próximo grupo se pronuncie. Outra aluna toma a palavra e explica⁷² a temática de seu grupo enquanto a professora anota na lousa, a saber:

“- lumière: enflammé – lumière (plusieurs références).

P. 80: dire – jour

P. 83: étoile – brille – lumière du jour

P. 86: or couleur – brille – jour

P. 85: éclair – lantern

P. 86: rellumant la lampe

P. 87: couchant – soleil

P. 89: flame

P. 91: reflects du feu – s’allume

P. 93: bougie – soleil

P. 96: aster”.

Enquanto Mme Gardey vai anotando na lousa, balança a cabeça positivamente como se concordasse com a seleção daquele grupo. Os alunos, por sua vez, copiam em silêncio. Ao terminar de escrever, a professora lança à classe uma questão: quer saber o por quê de tanta

⁷² Na verdade, não se trata exatamente de uma explicação, mas de uma tentativa de comprovação. O grupo aponta o tema “lumière” e então recolhe palavras no “recueil” que, semânticamente, se aproximam da ideia de “lumière”.

referência à “lumière”, por que a “lumière” está sempre tão presente? – indaga. Em seguida, anota novamente na lousa, quase direcionando a resposta:

“- Omniprésent

- Espoir?”

Depois pergunta qual grupo falta falar. C. e M. – os dois a que já me referi em outras aulas, pois são os alunos mais participativos da classe – levantam a mão. A professora, de fato, ainda não tinha dado a vez ao grupo deles. C. é o primeiro a falar em nome do grupo e indica como tema “le temps” e “l’espace”. A dinâmica se repete. C. destaca as ideias e/ou expressões que justifiquem aquela escolha e Mme Gardey anota na lousa:

“Temps

P. 78: pierres de temps

P. 83: le temps même

P. 84: à mesure que le temps passe l’aiguille du temps

P. 84: le temps de quelque pas

Espace

P. 83: d’étoile en étoile

P. 87: soleil sur le grande pré

P. 88: et le ciel serait il C.? Vénus

P. 91: alors parfois l’espace lune

P. 92: plus loin que le ciel

P. 93: soleil

P. 94: espace d’autres”.

A essa altura eu já me perdi, pois não consigo encontrar as páginas e as palavras ou expressões apontadas em aula. Pergunto para a aluna sentada ao meu lado direito e ela gentilmente me responde um “désolée”, uma vez que também está perdida. Para me socorrer, pergunta para a colega sentada ao seu lado direito, que também não consegue acompanhar porque não acha as páginas indicadas. Não conseguíamos entender algumas palavras escritas na lousa nem achávamos as páginas apontadas como referência. Descobrimos depois que as páginas não

correspondiam as da nossa edição de livro, por isso nos perdemos. Quanto às anotações da lousa, depois da aula eu tirei as dúvidas com Mme Gardey, que me explicou algumas abreviações feitas por ela (e aqui omitidas, pois escrevi a palavra completa), mas com relação às páginas do livro não era mais possível recuperar, já que as edições eram diferentes.

Assim que termina de escrever na lousa, a docente anuncia que vai começar a parte de interpretação e pergunta sobre o “temps qui passe”. Os alunos começam a falar dessa temática tentando explicá-la nas poesias de Jaccottet, mas não consigo acompanhar a discussão porque estava tentando entender o que Mme Gardey escrevia na lousa de maneira tão desordenada enquanto, ao mesmo tempo, ela discutia o assunto com a turma. Desse modo, apenas copio o que tinha anotado na lousa:

“temps qui passe – fuite du temps

mort se rapproche

vieillissement

douleur morale / physique

↓

angoisse, crainte

nostalgie

incitation à profiter de la vie

chercher à comprendre la mort”.

Em seguida, a professora pede para que os alunos reflitam por que todos esses elementos são reunidos da poética de Jaccottet. Os alunos, incentivados, começam a sugerir os motivos e Mme Gardey os anota na lousa:

“Évasion

Immensité

Infinité

Inatteignable”

Sobre os dois últimos, “infinité” e “inatteignable”, a docente acrescenta se referir à incapacidade de se medir a dor. Depois solicita que J. fale em nome do grupo dela. A aluna toma a voz – literalmente, já que era sempre tão tímida e tão quietinha durante a aula, confessou-me

Mme Gardey posteriormente – e aponta como tema “l’espoir”. A professora elogia a resposta e enfatiza para a classe que essa temática é muito importante para entender o “recueil À lumière d’hiver”, de Jaccottet, portanto todos devem anotar e reforçar com caneta colorida a questão “Espoir? Pas d’espoir?”. Em seguida, volta-se a escrever na lousa o que J. lhe dita, muito timidamente, com a voz tão baixa que eu mal posso escutar. Na lousa:

“P. 88 – Espoir

- reprendre goût à l’amour et aux choses de la vie.

- la laisser apparaître dans mon coeur

- aimer à nouveau - risqué de la perte

- culpabilité par rapport au deuil

P. 91 – 1er vers (“Et le ciel serait-il C. tout un hiver”)

Espoir? Pas d’espoir?

P. 93 – “blé inépuisable”

- larmes servent à faire germer, naître quelque chose qui va durer » la poésie

P. 96 – soleil redeviendra visible » l’idée retour possible de l’espoir.

A professora chama a atenção para os versos 16 e 17 do poema, a saber: “Et, caché par la neige, / de nouveau j’oserais louer clarté bleue” (página 96). Provoca a classe querendo saber o que significa esse “louer” e os alunos ensaiam respostas soltas ao que ela anota na lousa:

“- Possibilité d’écrire à nouveau poésie lyrique sur la beauté du monde”.

Ao terminar a sua exposição de ideias, J. é muito elogiada pela professora, que deixa claro ter adorado os comentários feitos e, sobretudo, a participação dela em aula. M. solicita sua vez, pois que só faltava o grupo dele para encerrar o assunto das temáticas. Explica também que ele e Cé. (a única companheira do grupo presente na aula de hoje) haviam feito uma lista para realçar o tema por eles escolhido: “le cycle du jour et de la nuit”. Mme Gardey o autoriza a falar e continua com a mesma estratégia de ouvir o aluno e anotar na lousa o que este diz:

“- Cycle jour nuit:

P. 76: aube / soir

P. 83: air noir, cristal noir, nuit, lumière du jour 2x, jour éteint

P. 87: couchant, aube, manteau de sommeil

P. 89: verre de l'aube

P. 90: jour intérieurs

P. 91: chambres – rideaux, soir, lune

P. 92: manteau riche de la nuit, soleil, astres”.

Ao terminar de escrever, a docente vira-se para M. e lhe sugere: “Interpretez”. O aluno destemido, bem diferente de J. que falou anteriormente, vai tecendo algumas interpretações, assim resumidas pela professora na lousa:

“ – jour associe vie intérieur

décline – diminu

– présence croissante du noir/nuit/froid

notion d'enveloppement (manteau)”.

Mme Gardey tenta levar adiante a análise daquelas interpretações, mas o sinal toca e os alunos não querem mais saber de Jaccottet: arrumam seu material, muitos já se levantam e ficam em pé, prontos para sair, sem deixar a professora sequer completar qualquer ideia. Ela só tem tempo de reforçar que os alunos não se esqueçam do que estava agendado para a aula seguinte e eles saem da classe desatentos. Aproveito o momento a sós com a professora para tirar as dúvidas que acumulei durante a aula e para marcarmos um horário à parte para que ela possa responder ao meu questionário de pesquisa. Marcamos para a aula seguinte, quando eu deveria chegar mais cedo ao “lycée”. Combinado.

Grenoble, le 17 janvier 2012.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey

Classe du Terminale Littéraire (L).

Mardi, 15h30 – 17h30.

Chego ao “lycée” Marie Curie e fico esperando a aluna L. vir me buscar no local de sempre, entretanto, hoje é Mme Gardey quem vem ao meu encontro e me leva para a sala dos professores, já que tínhamos tempo disponível antes de entrar para a sala de aula. Aproveito e lembro a ela que tínhamos marcado o encontro mais cedo hoje para que ela pudesse responder ao meu questionário de pesquisa. Mme Gardey prefere fazê-lo ao término da aula, quando ficará comigo a sós na sala dos professores. Concordo com a proposta e logo que o sinal toca nos dirigimos à sala de aula.

Mme Gardey abre a porta e eu sou a primeira a entrar e me acomodar, em seguida os alunos entram e escolhem seus lugares⁷³. Enquanto se organizam, a professora confere a lista de chamada somente observando quem está e quem não está presente.

Já estamos todos prontos para começar a aula, quando a “célebre” aluna “ex-cabelo-cor-de-rosa” bate à porta e entra atrasada. A docente pergunta onde ela estava e ouve como resposta: “chez moi”, diz a aluna tranquila, “dando de ombros”. A professora questiona o porquê do atraso e ela responde que perdeu o “tram”, por isso atrasou⁷⁴... Mme Gardey permite que entre, mas, dessa vez, a aluna que passa a aula com o celular em mãos não se sentou ao meu lado.

A professora relembra a lição de casa: “Récupérer dans toutes les poèmes de Jaccottet les évocations de la montagne et de la neige et les classez selon les connotations positives ou négatives”. Faz o seguinte esquema na lousa, para preencher de acordo com o que os alunos lhe vão respondendo:

⁷³ Apesar de os alunos serem livres para escolher o lugar em que querem se sentar na sala de aula, noto que eles se sentam, via de regra, na mesma disposição sempre. Escolhem seus parceiros com quem vão dividir a mesa e assim permanecem durante as aulas de língua francesa.

⁷⁴ O “tram” passa de 5 em 5 minutos. Se a aluna perdeu o “tram”, poderia se atrasar 5 minutos, como ocorreu de fato.

“Évocation Négative	/	Évocation Positive”
P. 21: montagne en surplomb – ombre glacée – jour froid front entre le mur et la montagne.		P. 12: raisins et figues P. 32: eaux qui prennent source en ces montagnes.
P. 18: <u>misère</u> / comme une montagne sur <u>nois</u> énovelée		P. 33: la montagne? / les montagnes autant de fumées / légère cendre / au pied du jour

A aula toda é moldada dessa forma. Os alunos levantam a mão indicando que querem falar e Mme Gardey os autoriza, ao mesmo tempo em que anota na lousa o que respondem. Antes, contudo, pergunta se aquilo apontado era “positive” ou “négative” e quando percebe que os alunos estão inseguros, provoca-os com um “tem certeza?”.

Nesse primeiro momento em que procura classificar a imagem da montanha, Mme Gardey pergunta à classe ao que a montanha está associada. Silêncio. Os alunos parecem não saber responder até que um ao meu lado esquerdo arrisca um “paradis”, como o “Mont Blanc”, diz. Alguns colegas riem da resposta inusitada. A professora não concorda... Já havia notado em outras aulas que esse aluno ensaiava respostas um pouco fora de sentido e não era a primeira vez que a professora discordava dele. Dessa vez, Mme Gardey enfatiza a expressão “montagne surplomb” e pede para que o aluno pense no sentido de “surplomb”, muito diferente de “paradis”.

Alguém define “surplomb” como uma “menace” – essa interpretação, lembro-me, já havia sido feita em aula no início das leituras de Jaccottet. A professora pergunta se “toujours” a montanha é vista dessa forma e quais são as “occurrences” disso. Os alunos não sabem o que é a palavra “occurrence” e Mme Gardey a escreve na lousa para, em seguida, explicar o seu sentido naquele contexto: o número de vezes que, por exemplo, a palavra aparece no texto. Em seguida, explica que nem sempre a montanha aparece como ameaça, mas que nesse poema apontado na p. 21: “C’est sur nous maintenant / comme une montagne en surplomb” (versos 1 e 2) o sentido é este. Após essa pausa para discussão, o ritual de separar os versos em “positive” e “négative” continua: os alunos falam e a professora anota na lousa:

“Évocation Négative	/	Évocation Positive”
		P. 63: comme le soleil fait aux peupliers

et aux montagnes

P. 69: au delà des collines

P. 87: laissez au montagne un peu /
des plumes blanches

Vê-se, pois, que os aspectos positivos relacionados à montanha são os versos mais citados pelos alunos que participam ativamente da aula, demonstrando terem feito o exercício pedido pela professora em casa. Contudo, ao observar a classe, noto que não são todos que participam: há sempre os que não fazem nada, cerca de três a quatro alunos no máximo, e outros que querem falar o tempo todo, como é o caso do C., do M. e da L., por exemplo. A aluna que tem deficiência física às vezes cochila, enquanto sua acompanhante faz as anotações da aula para ela. A aluna que chegou atrasada e à qual já me referi várias vezes aqui, continua com o celular em mãos, parece que envia mensagens de texto o tempo todo, pelo menos dessa vez tinha o livro de Jaccottet aberto em cima da mesa, não está, portanto, tão alheia à dinâmica da classe como outras vezes.

Mme Gardey quer mudar um pouco o foco e solicita que falem agora da “neige”, pois que só tinham falado da “montagne” até então. Segundo conclui, a imagem da montanha é figurativa, por isso quer trabalhar agora com a imagem da neve. Sugere que J. tome a palavra, mas a aluna tímida não aceita o convite. O mesmo aluno que outrora apontou a montanha como o “paradis”, ensaia novamente sua interpretação e diz que o fato de “la neige” cair sobre “la montagne”, isso é sofrível, tal qual se encontra o poeta. Mme Gardey balança a cabeça de modo a discordar e considera aquele comentário muito forçado, pede que o aluno fale apontando concretamente os versos de Jaccottet.

L. então toma a vez para citar o verso na p. 91 e outra aluna se lembra do verso na p. 93. Eu tento acompanhar procurando o poema e os versos indicados na página apontada, mas fico um pouco perdida nesse momento, uma vez que a minha edição não é a mesma que a maioria dos alunos. Para não perder “o fio da meada”, começo então a anotar os versos escritos na lousa e as observações feitas acerca destes. Sobre a neve, Mme Gardey esquematiza no “tableau”, conforme ditam seus alunos:

“Évocation Négative / **Évocation Positive”**

P. 91: la neige s’allume contre P. 93: la neige... lentement / qu’elle fasse

le mur / telle une lampe froide le sommeil des graines / d'être ainsi protégé
+ deux derniers vers⁷⁵.

Em seguida, a docente pergunta sobre “o que faz a neve”. Uma aluna, em tom de brincadeira, responde que “ela derrete”. Alguns risos foram abafados pela insistência de Mme Gardey, que solicita que a aluna releia os dois últimos versos daquele poema apontado na página 96: “Et, caché par la neige, / de nouveau j’oserais louer leur clarté bleue”. A aluna obedece à professora que, por sua vez, conclui que a “neige est protectice”, eis a imagem de “caché par la neige”, aponta M.. A professora explica que o poeta se sente “protegido pela neve” e se permite “renascer”, deixa nascer “um outro amor”, daí o sentido de “louer” no verso.

Mme Gardey pergunta à classe se as imagens da “montagne” e da “neige” eram mais positivas ou mais negativas. Uma aluna responde que há ali uma progressão e a professora elogia a resposta, anotando-a na lousa: “progression”. Em seguida, escreve do lado “positive du tableau”: “menace réalisée = la mort advenu” e do lado “négative du tableau”:

“Protectice (couver) / maternelle
Source de vie
Menace a disparu
Poète a surmonté l’épreuve du deuil”

Olha para mim e pergunta se eu entendi o que era “couver”. Eu balanço a cabeça positivamente. Mme Gardey prossegue com a aula, analisando o que já havia anotado na lousa. Explica que a palavra “mur” que aparece como parte negativa está associado à “menace”, como a “montagne surplomb”. Já a “neige” é “protectice”, algo que protege o poeta. M. relembra que a “neige” está associada ao “d’hiver”, título da obra poética.

Mme Gardey solicita que M. ou Cé. falem, pois estão muito quietas na aula de hoje. As alunas não querem e abaixam a cabeça envergonhadas. A docente então continua a explicar. Diz que a “neige” na “montagne” é a imagem da natureza em seu inverno pleno,

⁷⁵ Creio que já cansada de tanto escrever na lousa, Mme Gardey preferiu abreviar, por isso não copiou os versos, apenas os indicou dessa forma: “plus les deux derniers vers”.

simboliza a renascença da natureza, que é cíclica por excelência, e a do poeta também. A neve exprime a esperança, sentimento que aos poucos vai aflorando no poeta, outrora tão triste, tão abalado com a morte de seu “beau-père” e da sua “mère”. Os alunos vão anotando aquelas explicações todas assim como eu. Mme Gardey conclui, desse modo, mais uma etapa da sequência poética de Jaccottet.

O silêncio toma conta da classe por alguns minutos enquanto os alunos anotam o que diz a professora. Depois Mme Gardey apaga toda a lousa e anuncia o próximo trabalho:

“Proposition du sujet: quelle est la place de la nature dans l’ensemble du recueil de À la lumière d’hiver?”

Faltam ainda 10 minutos para terminar a primeira aula, então a professora aproveita para falar do passeio que os alunos farão na segunda-feira, dia 23/01/2012. Eles irão ao museu de Grenoble fazer uma visita monitorada. Mme Gardey adverte que os alunos devem pegar o “tram” das 8h para chegar lá às 8h45, pois o guia tinha sido contratado a partir das 9h. Trata-se de um trabalho da professora de artes, mas que Mme Gardey também os acompanhará. Faz um alerta sobre o uso de máquinas fotográficas, que é “interdit” para não estragar as pinturas. Cria-se um clima de descontração na sala de aula, até que toca o sinal anunciando o final da primeira aula. Dessa vez, os alunos não saem da classe para fazer aquela pausa no corredor. Creio que a professora está considerando aquela conversa sobre o passeio como um merecido descanso.

Mme Gardey concede 30 minutos da segunda aula para que os alunos façam em dupla a proposta que anotou na lousa. Os alunos devem responder à questão proposta elaborando um texto, tal qual o “commentaire composé” ensinado desde o Seconde. Enquanto trabalham, a professora caminha pela classe, tira dúvidas, lê de soslaio alguns rascunhos, às vezes dá palpites, às vezes corrige algo, como ocorre com o grupo do aluno ao meu lado esquerdo. Primeiro a professora os repreende porque apenas um estava anotando e ela quer que todos o façam em seus respectivos cadernos/fichários, depois repara que as ideias expostas nas “sous parties” (por exemplo, “solitude”) não representam uma progressão da ideia exposta como “sujet” na “grande partie” (“nature”) e que é preciso pensar no “commentaire composé” dessa forma. Os alunos concordam, apagam uma parte do que já tinham feito e ficam discutindo entre eles o que escrever.

Resolvo participar, afinal tinha assistido a inúmeras aulas de Mme Blancard ensinando a fazer o “commentaire composé”, logo, aprendi a fazer esse tipo de texto e poderia ajudar. Sugiro ao grupo a ideia do papel da natureza como cúmplice da dor do poeta, como o interlocutor para quem o poeta desabafa, bem ao estilo dos românticos. Um aluno anota o que eu disse, sinalizando ter achado interessante. Mme Gardey percebe meu entrosamento com os alunos, ri e diz para eu ficar à vontade, que eu posso ajudá-los “avec plaisir”. Não continuo por que percebo que os alunos ficaram tímidos com a minha participação. Trato de observar a classe e anotar como estão trabalhando.

A aluna com deficiência, por exemplo, desperta da sonolência que a deixou totalmente desligada da aula e está, nesse momento, empenhando-se com a colega ao lado para elaborar seu plano de explanação. Mme Gardey já havia me alertado para o cansaço demasiado do qual sofria essa aluna e por isso a presença de uma acompanhante para ajudá-la em sala. Outra aluna, aquela que ora desenha, ora mexe no celular durante toda a aula, parece ensaiar algo com a colega ao lado, mas as duas se dispersam com risinhos e continuam enviando mensagens via celular. Quando a professora, ao circular pela classe, aproxima-se delas, as duas fingem rascunhar algo em seus cadernos/fichários, mas logo param.

M. é um dos primeiros alunos a terminar e pede para ir ao banheiro. Sai com o consentimento da docente, que se senta ao meu lado para perguntar se eu tinha dúvida em alguma coisa. Aproveito para tirar dúvidas referentes à letra dela escrita na lousa, pois algumas vezes não entendo o que está escrito ou não entendo algumas abreviações que para mim parecem estranhas ainda. L. nos interrompe para perguntar como seria uma conclusão e Mme Gardey lhe diz para fazer uma “synthèse, pas de blábláblá”. M. volta do banheiro e a professora anuncia que faltam apenas 3 minutos para o término do exercício. Alguns alunos reclamam, outros tratam de agilizar.

Com pontualidade, Mme Gardey anuncia a hora da correção da atividade. Apaga a lousa e solicita que um primeiro grupo apresente o que fez. Os alunos leem o seu respectivo plano de “commentaire composé” e a professora o anota na lousa, desse modo:

“1º grupo:

I – Place important. Rôle destructeur

II – Rôle maternel, protecteur

III – Révélatrice des sentiments du poète”

A professora questiona o paradoxo, pede que alguém do grupo explique melhor o “rôle destructeur” e o “rôle maternel”, mas uma aluna se confunde na resposta, tenta apontar em um poema a palavra “larmes” indicando o sofrimento do poeta devido à morte, outra tenta socorrê-la e diz o óbvio: que a natureza é importante para o poeta. Mme Gardey decide então passar adiante, pois, conforme justifica, não resta muito tempo de aula... Pergunta qual grupo gostaria de falar na sequência e M. logo se inscreve levantando a mão. A professora resume na lousa o que ele responde:

“2º grupo:

I- La nature, une image ambivalente

P. 32: “berceau des herbes”

P. 87: “oiseaux sombres” – sol – terre – morde des morts: “Chants d'en bas”

II- La nature qui dépeint un portrait contrasté de l'auteur

P. ?: “bouclier d'air et de paille”

P. 75: “fleurs, oiseaux, fruits, c'est vrai, je les corriés”

P. 86: “aide-moi maintenant, air noir...”

M. para por aqui e justifica que seu grupo não tinha feito a conclusão, ou seja, a parte III do “commentaire composé” porque não havia dado tempo. Mme Gardey lamenta e recomenda que terminem em casa. Passa a vez então para o grupo seguinte, do C., que expõe à professora:

“3º grupo:

I- Nature = aide dans le travail de deuil du poète

II- Nature = moyen d'expression des sentiments

III- Nature = permet le lien avec les autres”

Quanto a essa última parte, Mme Gardey provoca C. e lhe pede provas. Quer que o aluno aponte no livro versos que comprovem essa ligação. O grupo ri, folheia o livro, arrisca dizer que o poeta e a natureza sofrem uma evolução, são parecidos nesse sentido. A professora então pergunta qual é a relação entre a natureza e a poesia e uma aluna do grupo

responde que é “la beauté”. Outra colega do grupo diz que o poeta se apropria da natureza como fonte de inspiração e a professora completa afirmando que a natureza funciona como cúmplice dos sentimentos do poeta. (Foi o que falei para aquele grupo que comecei a ajudar!)

Em seguida, Mme Gardey solicita que outro grupo se apresente voluntariamente e L. se dispõe a fazê-lo. Começa afirmando que a natureza está presente nos três “recueils”: ao tratar da morte do “beau-père”, da “mère” e da própria morte. Dito isso, a professora então conclui que a natureza era “omnipresente” e trata de escrever o esquema na lousa:

“4º grupo:

- I- Nature Omnipresente – elle est par tout.
- II- Nature guérir l’esprit et deuil
- III- Mais qui a aussi un double visage (p. 60)”

A conclusão não foge muito disso, L. repete a ideia de que a natureza ocupa um lugar importante em toda obra de Jaccottet, é recorrente em todos os “recueils” e é importante para o poeta também. Mme Gardey pede para que M. releia o poema da página 60 como ilustração da terceira ideia: “la double visage de la nature”. Solicita que o próximo grupo a falar tenha algo novo a acrescentar, pois a aula está quase acabando e não há tempo para se prolongar no que já foi dito por outros grupos. Os meninos ao meu lado esquerdo se candidatam e acrescentam a “communion homme/nature”. A professora os elogia e pede para que leiam o poema da página 64, mas o sinal toca e não há mais tempo de concluir nada. Outros grupos não tiveram tempo de se apresentar, mas ficam felizes por isso, como foi o caso do grupo das “meninas que só conversam e mexem no celular”.

Grenoble, le 24 janvier 2012.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey

Classe du Terminale Littéraire (L).

Mardi, 15h30 – 17h30.

Chego cedo ao “lycée” e acompanho Mme Gardey até a sala dos professores, onde nos encontramos com os outros docentes da área. Enquanto aguardamos o sinal para o ingresso em sala de aula, Mme Gardey conversa com outra professora sobre o plano do curso. Discutem o pouco tempo disponível para tanto conteúdo. Pelo que entendi e Mme Gardey me explicou depois, são poucos dias letivos para o conteúdo que pretendem trabalhar durante 2011-2012⁷⁶. A discussão ficou em aberto quando o sinal tocou e nós nos retiramos para a sala de aula.

Os alunos do Terminale nos esperam fora da classe, como o costume, até Mme Gardey chegar, abrir a porta e todos nos acomodarmos. O tema da aula de hoje será “Les images de la femme” no mesmo “recueil À la lumière d’hiver”, anuncia a professora. Já sentados, ouvimos um grito da aluna “ex-cabelo-cor-de-rosa” que reclama do “cheiro ruim”⁷⁷ dentro da sala de aula. Alguns riem do escândalo desnecessário. Não é possível abrir as janelas porque a temperatura lá fora é de quase 0°C. O jeito é deixar a porta aberta por algum tempo. Mme Gardey concorda e já começa a aula escrevendo na lousa:

“La femme dans ALLDH”

Réparages:

P. 59 (no meu livro é p. 60)

P. 60 (no meu é p. 61)

P. 83 (no meu é p. 85)

P. 93 (no meu é p. 95)

P. 37 (no meu livro é p. 37 mesmo)

⁷⁶ O ano letivo nos colégios na França começa em setembro e termina em junho. Os meses de julho e agosto são férias de verão. As professoras se referem, portanto, à programação que vai de setembro de 2011 a junho de 2012.

⁷⁷ Bem-vinda à França, pensei maldosamente (ou machadianamente!), reforçando o estereótipo de que o francês não cheira bem.

“Interprétation:

Admiration: Femme insaisissable médiatrice”.

C. afirma que “la femme, même mort, reste belle toujours”. A professora lhe pergunta por que “mort” e anota na lousa:

“Femme d’ébène – métaphore de la nuit”.

L. pede a palavra para dizer que não é bem a morte, mas “la lumière du jour en se retirant” (verso 12 da página 85), ou seja, trata-se da sombra. Mme Gardey, por sua vez, continua anotando na lousa:

“Admiration – un piédestal l’idée de la beauté

L’idée du revê”.

Uma aluna completa afirmando que se há a ideia do “rêve”, há a ideia do “idéal”, conclui. Mme Gardey parece concordar e escreve na lousa:

“Rêves → Idéal Fantasme”.

C. aponta para o poema da página 96: “Sur tout cela maintenant jê voudrais / que descende la neige, lentement (...)” (versos 1 e 2) e analisa a imagem de “la neige” como figura feminina, daí a ideia de “protectice”, interpreta. A professora não demonstra surpresa, ao contrário, reforça que já se falou bastante desse poema, sobretudo dos dois últimos versos (“Et, caché par la neige, / de nouveau j’oserais louer leur clarté bleue”) e que a imagem construída aí é “toujours de la beauté de la femme”. Mme Gardey completa o raciocínio na lousa:

“Visage → louer → clarté bleue → femme → lien avec l’écriture: possible à nouveau d’écrire sur la beauté de la feMme Deuil achevé. Beauté du monde”.

A professora sempre pergunta quem quer falar e concede a voz a quem levanta a mão. A lousa está repleta de anotações e eu tenho que me “débrouiller” para dar conta de copiar tudo. Mme Gardey prossegue com o título “Le cons” e pede para os alunos

observarem o poema da página 25, o verso 9: “Accoucheuses si calmes, si sévères” e o poema da página 26, o verso 7: “en route vers la nuit des filles de nos filles”. Ao lado desse último verso, acrescenta: “passage du temps”.

Os alunos começam a discutir entre eles o que significa o “accoucheuse” e a professora tenta extrair deles substantivos que remetam a esse adjetivo. Provoca a classe com questões do tipo: significa ser mãe, ter filho, talvez um nascimento, um renascer, uma esperança? Trata-se de uma poesia do “recueil Leçons”, quando o poeta tematiza a morte do seu “beau-père”, continua Mme Gardey estimulando os alunos a pensarem no “accoucheuse”. Um aluno questiona, confessa não entender por que “nascer” se o tema é a “morte”. J. tenta explicar ao afirmar que a “morte” é a passagem para uma “nova vida”, daí o “renascer”. Segundo a aluna, “les femmes sont calmes, sont sévères, sont accoucheuse” – argumenta retomando o verso do poema.

A ideia ficou “no ar”... Mme Gardey volta-se à lousa e escreve:

“II-) CDB⁷⁸: Mère

Mère / Mort → cierge, pierre (poème p. 37)

Métamorphose de la mère (“Dure comme une pierre” – a professora relê o verso 5 do poema da página 37)

Fragilité

Tombeau”.

Ainda no mesmo poema que abre o “recueil Chantes d’en bas”, Mme Gardey se detém ao verso 7 (“une hache fendant l’aubier de l’air”) para explicar a expressão “l’aubier de l’air” como uma passagem metafórica de “la douleur”, em que a “nature” está associada à perda da “mère”. Uma aluna relembra que no poema 1, nas páginas 41 e 42 (“Parler est facile, et tracer dès mots sur la page”), essa imagem de “la douleur” também aparece. A professora concorda e cita o poema 3, nas páginas 45 e 46, relendo os últimos versos: “tout cela qui remonte en paroles, tellement / allégé, affiné qu’on imagine / à sa suite guérir même la mort...”

⁷⁸ CDB: abreviação de “Chantes d’en bas”, segundo “recueil” da obra *À la lumière d’hiver*.

M. toma a palavra e aponta para o poema 5, da página 48, mais especificamente para o verso 5 (“Ainsi s’éloigne cette barque d’os qui t’a porté”), para reforçar a ideia de que “la barque c’est la mort”, ou seja, metonimicamente, “la barque d’os” é “la barque humaine”, explica o aluno. Em seguida, uma aluna chama a atenção para o verso 8 desse mesmo poema (“ainsi elle se remplit d’une eau amère”) e analisa que “l’eau” é sinal de fertilidade, como a “mãe”. Lembro-me que M. já havia falado desse verso em outra aula, quando desmembrou o “a-mère” para mostrar “mère” na composição da palavra, mas ao mesmo tempo o avesso dela.

Mme Gardey cita o poema da página 57, perpassa por alguns versos deste e pede que os alunos anotem a ideia de “passage”, assinalando se tratar de um tema importante em toda a poética de Jaccottet. L., que hoje está sentada ao meu lado direito, exemplifica ao pontuar as passagens: “espoir / pas d’espoir”, “réel / irréel”, “vie / mort”. A professora a ouve atentamente e, em seguida, pede para outra aluna ler o poema da página 60: “On aura vu aussi ces femmes – en revê ou non / mais toujours dans les enclos vagues de la nuit (...)”.

Após a leitura, alguém observa que há ali a imagem da “femme fatal”. Mme Gardey concorda e pergunta à classe que tipo de mulher é essa, além de “femme fatal, sensuel”, o que mais se pode interpretar dessa imagem. Uma aluna diz que se trata de uma mulher “inaccessible”, “qui se dérobe et se devine” – cita o verso 7. Outro aluno acrescenta “femme-fantôme” e a professora gosta da contribuição e o elogia, recuperando os adjetivos “fatal, sensuel, inaccessible”. Uma aluna observa que o verso fala de “femmes” no plural, logo não se refere à mãe, mas a outras mulheres, a mais de uma pelo menos.

Mme Gardey balança a cabeça em sinal de aprovação e vai deixando seus alunos se soltarem, orientando a hora e a vez de falarem. A aluna “ex-cabelo-cor-de-rosa” passa a aula toda trocando mensagens via celular. Hoje, para completar, ela também está escrevendo bilhetinhos em retalhos de papel e passando para a colega ao lado, que lhe responde, e as duas ficam de risinhos, alheias à dinâmica da classe.

A professora agora direciona a análise para a questão do “corps”. Ainda com relação ao poema da página 60, Mme Gardey pede para os alunos observarem a imagem do “corps” ali. M. afirma que a imagem da “femme” está associada à imagem de “animale”, como uma

espécie de cena de “chasse”. E exemplifica apontando os versos 3 (“sous leurs crinières de jument, fougueuses”) e 7 (“mais l’animale soeur qui se dérobe et se devine”).

Toca o sinal e a professora concede os cinco minutinhos de intervalo. Um professor de outra disciplina aparece à porta para dar um recado e os alunos reclamam com um “Ahhhhhh” de desaprovação porque perderiam o descanso. Não foi o caso. Ele deu o recado e os alunos puderam sair da sala de aula para comer algo lá fora, ir ao banheiro, conversar no corredor etc. O sinal toca novamente e é hora de entrar para o segundo “round” da aula.

Mme Gardey retoma o mesmo poema da página 60 e a discussão agora é em torno da palavra “fruit” e “des larmes” nos dois últimos versos, a saber: “à saveur de fruit ruisselant, un fruit, / mais qui aurait un regard – et dès larmes”. Segundo comenta a professora, o poeta parece retomar aqui o perfil humano da “femme”, antes associada a um animal, mas que demonstra nesses versos sua “tristesse”, sua “faiblesse”.

Volta aos versos 4, 5 e 6 e os relê: “avec de longs yeux tendres à lustre de cuir / non pas la viande offerte à ces nouveaux étals de toile / bom marche, quotidienne, à bâfrer seul entre deux draps”. Em seguida, pergunta aos alunos que imagem de “femme” é essa. Os alunos não sabem responder... Ouve-se um “bon marché” ao fundo, mas nada com segurança. Mme Gardey provoca a turma chamando a atenção para a palavra “la viande” e para o sentido pejorativo do verbo “bâfrer”⁷⁹. Alguns alunos riem. A professora então conclui ao dizer que o poeta está afirmando sempre a mesma coisa sobre essa mulher, ele só mistura os adjetivos ao traçar o perfil dela: “la femme est animale, sauvage, belle, fantôme, mystérieuse”, mas é também “humaine”. Uma aluna completa afirmando que “la femme est aussi imprevisible”. Mme Gardey lança então a pergunta aberta, quer saber se “la femme” é “la mère” do poeta. E escreve na lousa:

“P. 60: mère? Souffrance”.

A professora pula para a página 61, para o poema “Si je me couche contre la terre, entendrai-je” e o compara com o da página 60. Chama a atenção para o verso 11: “moi aussi dans les foires d’autrefois” e explica o sentido figurado de “les foires” como

⁷⁹ “Bâfrer”: de acordo com o dicionário *Le Petit Robert Micro*, “bâfrer” significa “manger gloutonnement et avec excès”.

“s’amuser avec excès”, aproximando-o de “bâfrer” do outro poema. Atenta também para o verso 16: “je me souviens de bouches inlassables sur ses bords” e reforça, mais uma vez, a presença metonímica do “le corps” em “bouches”. Nesse poema, fala-se da mulher morta, “tout cela maintenant pour moi est sous la terre” (verso 17), o que pode nos levar a concluir que o poeta está se referindo à sua mãe.

A classe demonstra cansaço (e eu também! Tanto é que deixo minha caneta cair no chão e exclamo um “putain” fazendo a L. ao meu lado rir da minha espontaneidade), creio que por isso Mme Gardey opta por mudar de estratégia. Escreve na lousa:

“À la lumière d’hiver”, p. 83, 84, 85, 86, 87”.

Em seguida, pede para os alunos relerem os poemas da Parte II do “recueil À la lumière d’hiver” e atentarem para a imagem da “femme” construída nesses poemas pelo poeta. L. pede para falar algo, levanta a mão e fica esperando. A professora demora para lhe atender, mas quando concede-lhe a palavra, a aluna faz um comentário, digamos, óbvio: diz que “la femme” inspira o poeta. C. ri da colega e Mme Gardey não dá importância ao que a aluna disse, passa adiante e lança uma questão geral à classe, escrevendo-a na lousa:

“Quels sont les archétypes féminins soustendent la poésie de Jaccottet?”

Alguns alunos se manifestam afirmando que não fazem ideia do que significa essa palavra: “archétypes”. A professora explica a palavra e depois cobra a leitura silenciosa dos poemas indicados acima antes que os alunos respondam à questão proposta. Alguns minutos se passaram e Mme Gardey volta-se à lousa e indaga aos alunos que arquétipos femininos são possíveis de identificar nesses poemas de Jaccottet. Conforme os alunos vão falando, ela vai pontuando na lousa:

“- la mère

- la femme fantasmagorique

- la femme fatal → objet de désir, charnel, séductrice

- la muse inspiratrice

- femme du revê

- la femme étrangère (A L. é quem aponta essa caracterização, então a professora solicita que ela explique em que sentido “étrangère” e a aluna responde que “par rapport à la parole”).

Feito isso, Mme Gardey afirma que agora os alunos têm bastantes exemplos de arquétipos femininos nos poemas indicados, devem, a partir de então, escolher um perfil de mulher e desenvolver um texto em resposta à pergunta feita. Os alunos reclamam, dizem que estão cansados, no entanto a professora os encoraja, bate com a palma da mão solicitando silêncio e anuncia que eles têm 15 minutos para trabalhar esse texto-resposta.

Mme Gardey vem até mim e me explica que essa questão (“Quels sont les archétypes féminins soustendent la poésie de Jaccottet?”) é típica do bac escrito. Nesse exame, os alunos têm duas horas para responder a duas questões tal qual o modelo acima. A docente me explica também que já simulou uma questão assim em outra aula, quando trabalhou com a presença da natureza nos poemas de Jaccottet e que vai elaborar sua prova com esse estilo de pergunta.

A professora circula pela classe e observa os que os alunos produzem. A classe fica toda em silêncio. A aluna que tem deficiência física está dormindo debruçada sobre a carteira. Já a aluna “ex-cabelo-cor-de-rosa” ri baixinho do colega que foi corrigido por Mme Gardey. A professora, ao perambular pela sala de aula, “bate o olho” em uma anotação de um aluno que escreveu “auteur” com “h”, então ela o repreende em voz alta, corrigindo-o, por isso os risos da colega. O aluno, por sua vez, envergonhado do erro, baixou a cabeça e apagou tudo o que havia escrito em seu fichário.

Mme Gardey também lê o que escreveu C. e, em seguida, recomenda aos alunos para não se preocuparem com palavras bonitas, adverte-os para não enrolar e sugere que sejam mais diretos, até por que no bac não há tempo para isso. A professora exemplifica dizendo que se escolherem a imagem feminina de “la mère”, que falem como esse arquétipo é construído na poética com base no que já foi discutido em aula, consultando assim suas anotações.

Mme Gardey anuncia que faltam 5 minutos e C. reclama afobado. Então a docente os tranquiliza, reforçando que não há nada de novo, é só uma questão de organizar as ideias já discutidas e elencadas na lousa, portanto, não há motivo para o desespero – ela

conclui. Percebo que o aluno que foi repreendido por escrever “auteur” errado tem um estilo meio de “emo” e, desmotivado, rascunha alguma coisa para entregar.

Toca o sinal, os alunos começam a guardar o material para ir embora enquanto Mme Gardey passa pelas mesas para recolher o trabalho de texto elaborado por eles. A aluna “ex-cabelo-cor-de-rosa” entregou seu trabalho (milagre!) e saiu satirizando o colega “emo”. Na saída, comento com Mme Gardey que duas horas de aula é muito cansativo para mim, pois tenho que anotar tudo com muita pressa. Ela retifica meu desabafo ao dizer que é cansativo para todos nós, uma vez que ela e os alunos também estão exaustos hoje!

Grenoble, le 27 janvier 2012.

Lycée Marie Curie – Mme Valérie Gardey
Classe du Terminale Littéraire (L).
Vendredi, 13h00 – 14h30.

Hoje é o meu último dia no “lycée” Marie Curie, pois vou-me embora para o Brasil na terça-feira, dia 31 de janeiro e dia 30, na segunda-feira, os alunos vão fazer a prova (anexo 30), por isso, não terão aula. O clima de despedida já me enche de nostalgia...

Quem vem me buscar no “olivier” é o M.. Subimos as escadas em direção à classe, onde já estavam a professora e os alunos me esperando. Acomodo-me em uma carteira perto da porta e observo a classe com saudades. Mme Gardey devolve o trabalho da aula passada corrigido e anuncia que a estratégia da aula hoje será diferente: os alunos vão à frente apresentar o que fizeram (o texto escrito já corrigido) em grupo.

Em seguida, a professora pergunta qual será o primeiro grupo a se apresentar. Três alunas se propõem a debutar. Esse primeiro grupo vai à frente de toda a turma e enquanto uma aluna lê o texto, a outra escreve na lousa os temas abordados em Jaccottet, sob a forma do seguinte esquema:

1er groupe:

Intime / Universel

Intime: sentiments du poète (1ère personne) – + impératif

P. 11, 32, 62.

- peur, mort, vieillir, souffrance
- espoir
- apprehensions

Universal:

- il fait une généralization
- il parle des poètes; des hommes en général?
- il universalise les sentiments des gens.

“Chacun à une jour”; “On” (pronom indéfini), “Nous”.

Mme Gardey pergunta à classe se mais alguém tinha feito sobre essa temática do “intime / universal”. O grupo da aluna “ex-cabelo-cor-de-rosa” levanta a mão anunciando ter feito algo nessa linha. A professora solicita então que se apresentem. O ritual se repete: o novo grupo vai à frente e enquanto uma aluna lê o texto, a outra faz as anotações na lousa:

2nd groupe:

- L’auteur s’adresse à la 3ème personne – généralité sans exception.

P. 49 + p. 22: Il ne vit pas longtemps

- Illustrations mathématiques et astronomiques – veracité de ses propos.

P. 27

- Espace ouvert

- Espace intime: la chambre, le corps humain, le jardin

- Expression des sentiments, de la douleur (p. 26), solitude (p. 33)

P. 11: image du deuil = expérience personnelle et universelle à la fois.

Mme Gardey elogia o grupo, só não gosta muito dos termos “mathématiques” e “astronomiques”, diz que não são apropriados, sugere que as alunas mudem para “cosmos” ou “espace” e pede para uma aluna acrescentar essas palavras na lousa.

O próximo grupo a se apresentar foi o da L., da aluna com deficiência física e da Le (amiga da L., que saiu da sala de aula emocionada naquele dia em que começamos a ler as poesias de Jaccottet). Apenas L. e Le. foram à frente e esta lê o texto enquanto aquela anota na lousa:

3 ème groupe:

Visible / Invisible

+ visible p. 37 (“Je l’ai vue...”), p. 42.

P. 58: “Si la vue du visible (...)” – insupportable (a professora enfatiza que esse poema das páginas 57, 58 e 59 é muito importante!)

P. 61: ne doit pas voir l’atrocité de la mort.

P. 37: oiseaux heureux car pas conscience de la mort

P. 90: critique de la religion

A professora intervém, dessa vez para dizer que não há essa relação de “visible / invisible” no poema da página 90. A aluna rebate afirmando que tem sim, e aponta a palavra “aveugles” no poema. Mme Gardey pede desculpas (“desolée!”), pois não tinha visto essa referência. Procuro o poema em discussão no meu livro e não acho. Descubro que na minha edição o poema é o da página 93: “Les larmes quelquefois montent aux yeux”. É no verso 7 que aparece a referência a “aveugles”, a saber: “aux dieux muets, aveugles, détournés”. Compreendo agora o porquê de “critique de la religion” apontado pela aluna na lousa. L. continua as anotações na lousa:

P. 87: “l’eau invisible” (no meu livro está no poema da página 90, no verso 12: “Et puis dans l’eau invisible”)

P. 43: “feu” – danger, cacher le danger de la mort. (refere-se aos dois primeiros versos do poema 2: “Chacun a vu un jour (encore qu’aujourd’hui / on cherche à nous cacher jusqu’à la vue du feu”),

A professora retoma o poema das páginas 57, 58 e 59, no qual há muitas referências a dicotomia “visible / invisible”. Comenta algo sobre a poesia em questão, explica o sentido da palavra “épuisé” para o poeta e alguns alunos participam envolvidos nessas análises, no entanto, não consigo acompanhar toda a discussão, eu me perco ao procurar os respectivos poemas na minha versão do livro. Noto, contudo, maturidade nas leituras que fazem dos poemas, creio que isso se deva ao fato de se tratar de uma classe de Terminale littéraire.

Le. continua a ler o texto apontando versos que comprovam a temática do “visible / invisible”, mas L. não escreve mais na lousa, pois não há sequer mais espaço... Mme Gardey quer que continuem, então a aluna apaga a lousa e volta a escrever:

- Vue de la mort – fait souffrir

(= visible) (≠ animaux qui n’ont pas connaissance de la mort)

- Invisible permet de faire le deuil – quand la mort (du beau-père / la mère) s’est éloignée qu’il n’y a plus d’images.

- Parole / écriture du poète invisible mais aide à faire son deuil – p. 58.

- P. 33: “invisible habitant l’invisible” (vers 5)

↓ ↓
 (beau-père) (la mort)

A aula já está prestes a acabar, então Mme Gardey se detém nesse penúltimo item para fazer uma espécie de fechamento. Explica que o ato de escrever poesias é o que faz o poeta se sentir bem, atenua a sua dor por conviver rodeado pela morte (de seu “beau-père”, de sua “mère”). A escrita poética é sua autoterapia, ajuda-o a elaborar o seu luto.

O sinal toca e não há mais tempo dos outros grupos se apresentarem. M. reclama com um “c’est dommage!”. A professora relembra que semana que vem, dia 30 de janeiro, é a avaliação, baseada neste tipo de exercício: escrever um texto interpretativo-analítico sobre alguma temática, já discutida em sala de aula, presente nas poesias de Jaccottet em *À lumière d’hiver*.

Eis a avaliação, enviada para mim por e-mail pela Mme Gardey:

Philippe Jaccottet écrit : “Je ne parle pas de moi, seulement de ce que je devine et qui est commun à tous.” Cette affirmation vous semble-t-elle justifiée par votre lecture de l’oeuvre au programme ? Les élèves doivent répondre à ce sujet en 1h, comme au bac.

ANEXO 1

Séquence 1. La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation. La guerre en question.

Lectures analytiques

Agrippa d'Aubigné (1552-1630), "Les Tragiques" (1616), livre I *Misères*

Je veux peindre la France une mère affligée,
 Qui est, entre ses bras, de deux enfants chargée.
 Le plus fort, orgueilleux, empoigne les deux bouts
 Des tétins¹ nourriciers ; puis, à force de coups
 D'ongles, de poings, de pieds, il brise le partage²
 Dont la nature donnait à son besson³ l'usage ;
 Ce voleur acharné, cet Esau malheureux⁴ ?
 Fait dégât du doux lait qui doit nourrir les deux,
 Si que⁵, pour arracher à son frère la vie,
 Il méprise la sienne et n'en a plus d'envie.
 Mais son Jacob, pressé d'avoir jeûné meshui⁶,
 Ayant dompté longtemps en son cœur son ennui⁷,
 A la fin se défend, et sa juste colère
 Rend à l'autre un combat dont le champ⁸ est la mère.
 Ni les soupirs ardents, les pitoyables cris,
 Ni les pleurs réchauffés⁹ ne calment leurs esprits ;
 Mais leur rage les guide et leur poison les trouble¹⁰,
 Si bien que leur courroux par leurs coups se redouble.
 Leur conflit se rallume et fait¹¹ si furieux
 Que d'un gauche malheur¹² ils se crèvent les yeux.
 Cette femme éplorée¹³, en sa douleur plus forte¹⁴,
 Succombe à la douleur, mi-vivante, mi-morte ;
 Elle voit les mutins, tout déchirés, sanglants,
 Qui, ainsi que du cœur, des mains se vont cherchant.
 Quand, pressant à son sein d'une amour¹⁵ maternelle
 Celui qui a le droit et la juste querelle¹⁶,
 Elle veut le sauver, l'autre qui n'est pas las,
 Viole, en poursuivant, l'asile de ses bras.
 Adonc¹⁷ se perd le lait, le suc de sa poitrine ;
 Puis, aux derniers abois¹⁸ de sa propre ruine,
 Elle dit : « Vous avez, félons, ensanglanté
 Le sein qui vous nourrit et qui vous a porté ;
 Or, vivez de venin, sanglante géniture¹⁹,
 Je n'ai plus que du sang pour votre nourriture ! »

ANEXO 2

LA GUERNICA – PABLO PICASSO

ANEXO 3

Séquence 1. La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation. La guerre en question.

Lectures complémentaires

Jacques Prévert (1900-1977), "Familiale", em *Paroles* (1946)

La mère fait du tricot
 Le fils fait la guerre
 Elle trouve ça tout naturel la mère
 Et le père qu'est-ce qu'il fait le père ?
 Il fait des affaires
 Sa femme fait du tricot
 Son fils la guerre
 Lui des affaires
 Il trouve ça tout naturel le père
 Et le fils et le fils
 Qu'est-ce qu'il trouve le fils ?
 Il ne trouve rien absolument rien le fils
 Le fils sa mère fait du tricot son père fait des affaires lui la guerre
 Quand il aura fini la guerre
 Il fera des affaires avec son père
 La guerre continue la mère continue elle tricote
 Le père continue il fait des affaires
 Le fils est tué il ne continue plus
 Le père et la mère vont au cimetière
 Ils trouvent ça naturel le père et la mère
 La vie continue la vie avec le tricot la guerre les affaires
 Les affaires la guerre le tricot la guerre
 Les affaires les affaires et les affaires
 La vie avec le cimetière.

ANEXO 4

Paul Eluard, “La victoire de Guernica”, em *Cours naturel* (1938)

I

Beau monde des mesures
De la nuit et des champs

II

Visages bons au feu visages bons au fond
Aux refus à la nuit aux injures aux coups

III

Visages bons à tout
Voici le vide qui vous fixe
Votre mort va servir d'exemple

IV

La mort coeur renversé

V

Ils vous ont fait payer la pain
Le ciel la terre l'eau le sommeil
Et la misère
De votre vie

VI

Ils disaient désirer la bonne intelligence
Ils rationnaient les forts jugeaient les fous
Faisaient l'aumône partageaient un sou en deux
Ils saluaient les cadavres
Ils s'accablaient de politesses

VII

Ils persévèrent ils exagèrent ils ne sont pas de notre monde

VIII

Les femmes les enfants ont le même trésor
De feuilles vertes de printemps et de lait pur
Et de durée
Dans leurs yeux purs

IX

Les femmes les enfants ont le même trésor
Dans les yeux
Les hommes le défendent comme ils peuvent

X

Les femmes les enfants ont les mêmes roses rouges

ANEXO 5

Séquence 1. Document complémentaire 2 sur l'esclavage

René Depestre, "Minerai noir", extrait du recueil du même titre (1956)

Quand la sueur de l'Indien se trouva brusquement tarie par le soleil
 Quand la frénésie de l'or draina au marché la dernière goutte de sang indien
 De sorte qu'il ne reste plus un seul Indien aux alentours des mines d'or
 On se tourna vers le fleuve musculaire de l'Afrique
 Pour assurer la relève du désespoir
 Alors commença la ruée vers l'inépuisable
 Trésorerie de la chair noire
 Alors commença la bousculade échevelée
 Vers le rayonnant midi du corps noir
 Et toute la terre retentit du vacarme des pioches
 Dans l'épaisseur du minerai noir
 Et tout juste si des chimistes ne pensèrent
 Aux moyens d'obtenir quelque alliage précieux
 Avec le métal noir tout juste si des dames ne
 Rêvèrent d'une batterie de cuisine
 En nègre du Sénégal d'un service à thé
 En massif négrillon des Antilles
 Tout juste si quelque curé
 Ne promit à sa paroisse
 Une cloche coulée dans la sonorité du sang noir
 Ou encore si un brave Père Noël ne songea
 Pour sa visite annuelle
 À des petits soldats de plomb noir
 Ou si quelque vaillant capitaine
 Ne tailla son épée dans l'ébène minéral
 Toute la terre retentit de la secousse des foreuses
 Dans les entrailles de ma race
 Dans le gisement musculaire de l'homme noir
 Voilà de nombreux siècles que dure l'extraction
 Des merveilles de cette race
 Ô couches métalliques de mon peuple
 Minerai inépuisable de rosée humaine
 Combien de pirates ont exploré de leurs armes
 Les profondeurs obscures de ta chair
 Combien de flibustiers se sont frayé leur chemin
 À travers la riche végétation de clartés de ton corps
 Jonchant tes années de tiges mortes
 Et de flaques de larmes
 Peuple dévalisé peuple de fond en comble retourné
 Comme une terre en labours
 Peuple défriché pour l'enrichissement
 Des grandes foires du monde
 Mûris ton grisou dans le secret de ta nuit corporelle
 Nul n'osera plus couler des canons et des pièces d'or

ANEXO 6

LE CRAPAUD – TRISTAN CORBIÈRE

Un chant dans une nuit sans air...
 La lune plaque en métal clair
 Les découpures du vert sombre.
 ... Un chant ; comme un écho, tout vif,
 Enterré, là, sous le massif...
 - Ça se tait : Viens, c'est là, dans l'ombre...
 - Un crapaud ! - Pourquoi cette peur,
 Près de moi, ton soldat fidèle !
 Vois-le, poète tondu, sans aile,
 Rossignol de la boue... - Horreur ! -
 ... Il chante. - Horreur !! - Horreur pourquoi ?
 Vois-tu pas son oeil de lumière...
 Non : il s'en va, froid, sous sa pierre.

 Bonsoir - ce crapaud-là c'est moi.

ANEXO 7

LE CRAPAUD – VICTOR HUGO

(...) Un crapaud regardait le ciel, bête éblouie ;
 Grave, il songeait ; l'horreur contemplait la splendeur.
 (Oh ! pourquoi la souffrance et pourquoi la laideur ?
 Hélas ! le bas-empire est couvert d'Augustules,
 Les Césars de forfaits, les crapauds de pustules,
 Comme le pré de fleurs et le ciel de soleils !)
 Les feuilles s'empourpraient dans les arbres vermeils ;
 L'eau miroitait, mêlée à l'herbe, dans l'ornière ;
 Le soir se déployait ainsi qu'une bannière ;
 L'oiseau baissait la voix dans le jour affaibli ;
 Tout s'apaisait, dans l'air, sur l'onde ; et, plein d'oubli,
 Le crapaud, sans effroi, sans honte, sans colère,
 Doux, regardait la grande auréole solaire ;
 Peut-être le maudit se sentait-il béni,
 Pas de bête qui n'ait un reflet d'infini ;
 Pas de prunelle abjecte et vile que ne touche
 L'éclair d'en haut, parfois tendre et parfois farouche ;
 Pas de monstre chétif, louche, impur, chassieux,
 Qui n'ait l'immensité des astres dans les yeux.
 Un homme qui passait vit la hideuse bête,
 Et, frémissant, lui mit son talon sur la tête ;
 C'était un prêtre ayant un livre qu'il lisait ;
 Puis une femme, avec une fleur au corset,
 Vint et lui creva l'œil du bout de son ombrelle ;
 Et le prêtre était vieux, et la femme était belle.
 Vinrent quatre écoliers, sereins comme le ciel.
 (...) Le crapaud se traînait au fond du chemin creux.
 C'était l'heure où des champs les profondeurs s'azurent ;
 Fauve, il cherchait la nuit ; les enfants l'aperçurent
 Et crièrent : « Tuons ce vilain animal,
 Et, puisqu'il est si laid, faisons-lui bien du mal ! » (...)

ANEXO 8

J' AIME L' ARAIGNÉE, J' AIME L' ORTIE – VICTOR HUGO

J'aime l'araignée et j'aime l'ortie,
 Parce qu'on les hait ;
 Et que rien n'exauce et que tout châtie
 Leur morne souhait ;

Parce qu'elles sont maudites, chétives,
 Noirs êtres rampants ;
 Parce qu'elles sont les tristes captives
 De leur guet-apens ;

Parce qu'elles sont prises dans leur oeuvre ;
 Ô sort ! fatals noeuds !
 Parce que l'ortie est une couleuvre,
 L'araignée un gueux ;

Parce qu'elles ont l'ombre des abîmes,
 Parce qu'on les fuit,
 Parce qu'elles sont toutes deux victimes
 De la sombre nuit...

Passants, faites grâce à la plante obscure,
 Au pauvre animal.
 Plaignez la laideur, plaignez la piqure,
 Oh ! plaignez le mal !

Il n'est rien qui n'ait sa mélancolie ;
 Tout veut un baiser.
 Dans leur fauve horreur, pour peu qu'on oublie
 De les écraser,

Pour peu qu'on leur jette un oeil moins superbe,
 Tout bas, loin du jour,
 La vilaine bête et la mauvaise herbe
 Murmurent : Amour !

ANEXO 9**VÉNUS ANADYOMÈNE – ARTHUR RIMBAUD**

Comme d'un cercueil vert en ferblanc, une tête
De femme à cheveux bruns fortement pommadés
D'une vieille baignoire émerge, lente et bête,
Avec des déficits assez mal ravaudés ;

Puis le col gras et gris, les larges omoplates
Qui saillent ; le dos court qui rentre et qui ressort ;
Puis les rondeurs des reins semblent prendre l'essor ;
La graisse sous la peau paraît en feuilles plates ;

L'échine est un peu rouge, et le tout sent un goût
Horrible étrangement ; on remarque surtout
Des singularités qu'il faut voir à la loupe...

Les reins portent deux mots gravés : Clara Venus ;
– Et tout ce corps remue et tend sa large croupe
Belle hideusement d'un ulcère à l'anus.

ANEXO 10

- 1) Définition du blason et du contre-blason. (non donné)
- 2) Que fait Rimbaud dans ce poème?
- 3) Pourquoi les 4 textes dans cette séquence, quelle est leur unité? (non donné)
- 4) De quelle peinture Rimbaud s'est-il inspiré?
- 5) Quels peuvent être les différents rôles du poète?
- 6) Pourquoi la laideur peut-elle être un objet poétique?
- 7) Quelles sont les différentes formes poétiques connues?
- 8) Le poète est-il plus dans la contrainte formelle ou dans l'imagination?
- 9) Qu'est-ce qui fait qu'un texte est (não deveria ser soit???) poétique?
- 10) La poésie est-elle aussi didactique? (non donné)
- 11) Peux-tu citer un poème libre des contraintes formelles? (non donné)
- 12) La poésie est-elle le genre le plus approprié pour évoquer les sentiments?
- 13) La vie quotidienne est-elle poétique?
- 14) Quel est le poème qui t'a plu et pourquoi?

ANEXO 11

LES JEUX POÉTIQUES

Em um encontro com Mme Blancard, dia 21/10, pude resgatar o exercício de “jeux poétique” que ela havia passado aos alunos na última aula a que assisti, dia 08/10. Foi nesse “rendez-vous” também que eu apliquei o questionário, o qual ela respondeu com boa vontade e foi quando eu pude tirar algumas dúvidas sobre o funcionamento do “lycée” e sobre o Bac.

Eis as respostas dos alunos ao exercício surrealista proposto por Mme Blancard:

- 1) Si Florian faisait ses devoirs
Alors l'enfant qui fait son nid, déplie ses ailes.
- 2) Si un chat meurt
Alors on mangerait nos pieds.
- 3) Qu'est-ce que c'est un serpent vert?
C'est quand Faïza aura manger du Saucisson Justin Bridou.
- 4) Qu'est-ce que c'est un Florian?
C'est un chien qui boit l'eau des chiottos¹.
- 5) Pourquoi Charles en Guerrant?
Parce que je serai le premier à lui faire caca dessus si j'étais un pigeon.
- 6) Si Noëlli mange trop de chuppa-chups
Alors je suis bête et méchante.
- 7) Qu'est ce qu'un pied plein de verues (sic - verrues)
C'est un Babar² qui fait de la corde a sauter.
- 8) Pourquoi t'es moche (sic)
Pcr que Noëllie est blonde. (sic – pcr: parce que)
- 9) Si je n'étais pas née,
Alors, le jus d'orange serait vert.
- 10) Qu'est-ce qu'un kangourou qui saute?
C'est un ange sans aile.
- 11) Si les pinguin (sic) habitais chez moi
Alors je manges des cacahuettes du Brésil.
- 12) Si un chien aboiet (sic)
Alors moi je n'aurai pas ma lollipop.

¹ Chiottos: nome vulgar dado ao banheiro.

² Babar é o nome de um elefante de algum desenho animado.

ANEXO 12**SOLEILS COUCHANTS – VICTOR HUGO**

Le soleil s'est couché ce soir dans les nuées;
Demain viendra l'orage, et le soir, et la nuit ;
Puis l'aube, et ses clartés de vapeurs obstruées ;
Puis les nuits, puis les jours, pas du temps qui s'enfuit !
Tous ces jours passeront ; ils passeront en foule
Sur la face des mers, sur la face des monts,
Sur les fleuves d'argent, sur les forêts où roule
Comme un hymne confus des morts que nous aimons.
Et la face des eaux, et le front des montagnes,
Ridés et non vieillis, et les bois toujours verts
S'iront rajeunissant ; le fleuve des campagnes
Prendra sans cesse aux monts le flot qu'il donne aux mers.
Mais moi, sous chaque jour courbant plus bas ma tête,
Je passe, et, refroidi sous ce soleil joyeux,
Je m'en irai bientôt, au milieu de la fête,
Sans que rien manque au monde immense et radieux !

ANEXO 13

LE LAC – ALPHONSE LAMARTINE

Ainsi, toujours poussés vers de nouveaux rivages,
 Dans la nuit éternelle emportés sans retour,
 Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des âges
 Jeter l'ancre un seul jour ?

Ô lac ! l'année à peine a fini sa carrière,
 Et près des flots chéris qu'elle devait revoir,
 Regarde ! je viens seul m'asseoir sur cette pierre
 Où tu la vis s'asseoir !

Tu mugissais ainsi sous ces roches profondes,
 10 Ainsi tu te brisais sur leurs flancs déchirés,
 Ainsi le vent jetait l'écume de tes ondes
 Sur ses pieds adorés.

Un soir, t'en souvient-il ? nous voguions en silence ;
 On n'entendait au loin, sur l'onde et sous les cieux,
 Que le bruit des rameurs qui frappaient en cadence
 Tes flots harmonieux.

Tout à coup des accents inconnus à la terre
 Du rivage charmé frappèrent les échos ;
 Le flot fut attentif, et la voix qui m'est chère
 20 Laissa tomber ces mots :

« Ô temps ! suspends ton vol, et vous, heures propices !
 Suspendez votre cours :
 Laissez-nous savourer les rapides délices
 Des plus beaux de nos jours !

« Assez de malheureux ici-bas vous implorent,
 Coulez, coulez pour eux ;
 Prenez avec leurs jours les soins qui les dévorent ;
 Oubliez les heureux.

« Mais je demande en vain quelques moments encore,
 30 Le temps m'échappe et fuit ;
 Je dis à cette nuit : Sois plus lente ; et l'aurore
 Va dissiper la nuit.

« Aimons donc, aimons donc ! de l'heure fugitive,
 Hâtons-nous, jouissons !
 L'homme n'a point de port, le temps n'a point de rive ;
 Il coule, et nous passons ! »

ANEXO 14**DEMAIN, DÈS L'AUBE... – VICTOR HUGO**

Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées,
Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

ANEXO 15

TABELA DA POESIA DO SÉCULO XIX

Période	Statut et fonct poète	Mut et fonct poésie	Forme / Thème
XIX	• Intermédiaire entre la nature et les hommes • Déciffrer les mystères du monde • Évocat des sentiments	1800-1850 = Le Romantisme Expression du “moi” poétique	Hugo / Lamartine Musset – registre lyrique Élégie (plainte)
	Beauté et travail sur la langage. Faire de la poésie pour sa forme.	Le Parnasse ce l’art pour l’art vs poésie romantique	Gautier
	Le poète va être marginal, les poètes vont se sentir incompris par les hommes “Poètes Maudits”	Symbolisme (après 1850) Se trouver les symboles du monde. Allures un ailleurs: (revê/cauchemar) (voyage en orient)	Baudelaire Lautréamont Rimbaud Verlaine Poème en vers libres et poème en prose

ANEXO 16**ÉLÉVATION – CHARLES BAUDELAIRE**

Au-dessus des étangs, au-dessus des vallées,
Des montagnes, des bois, des nuages, des mers,
Par delà le soleil, par delà les éthers,
Par delà les confins des sphères étoilées,

Mon esprit, tu te meus avec agilité,
Et, comme un bon nageur qui se pâme dans l'onde,
Tu sillonnes gaiement l'immensité profonde
Avec une indicible et mâle volupté.

Envole-toi bien loin de ces miasmes morbides;
Va te purifier dans l'air supérieur,
Et bois, comme une pure et divine liqueur,
Le feu clair qui remplit les espaces limpides.

Derrière les ennuis et les vastes chagrins
Qui chargent de leur poids l'existence brumeuse,
Heureux celui qui peut d'une aile vigoureuse
S'élancer vers les champs lumineux et sereins;

Celui dont les penses, comme des alouettes,
Vers les cieux le matin prennent un libre essor,
- Qui plane sur la vie, et comprend sans effort
Le langage des fleurs et des choses muettes!

ANEXO 17

LXII SPLEEN – CHARLES BAUDELAIRE

Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle
Sur l'esprit gémissant en proie aux longs ennuis,
Et que de l'horizon embrassant tout le cercle
Il nous fait, un jour noir plus triste que les nuits ;

Quand la terre est changée en un cachot humide,
Où l'Espérance, comme une chauve-souris,
S'en va battant les murs de son aile timide,
Et se cognant la tête à des plafonds pourris ;

Quand la pluie étalant ses immenses traînées
D'une vaste prison imite les barreaux,
Et qu'un peuple muet d'horribles araignées
Vient tendre ses filets au fond de nos cerveaux,

Des cloches tout-à-coup sautent avec furie
Et lancent vers le ciel un affreux hurlement,
Ainsi que des esprits errants et sans patrie
Qui se mettent à geindre opiniâtrement.

— Et d'anciens corbillards, sans tambours ni musique,
Défilent lentement dans mon âme ; et, l'Espoir
Pleurant comme un vaincu, l'Angoisse despotique
Sur mon crâne incliné plante son drapeau noir.

ANEXO 18**PARFUM EXOTIQUE – CHARLES BAUDELAIRE**

Quand, les deux yeux fermés, en un soir chaud d'automne,
Je respire l'odeur de ton sein chaleureux,
Je vois se dérouler des rivages heureux
Qu'éblouissent les feux d'un soleil monotone;
Une île paresseuse où la nature donne
Des arbres singuliers et des fruits savoureux;
Des hommes dont le corps est mince et vigoureux,
Et des femmes dont l'oeil par sa franchise étonne.
Guidé par ton odeur vers de charmants climats,
Je vois un port rempli de voiles et de mâts
Encor tout fatigués par la vague marine,
Pendant que le parfum des verts tamariniers,
Qui circule dans l'air et m'enfle la narine,
Se mêle dans mon âme au chant des mariniers.

ANEXO 19

LES BIJOUX – CHARLES BAUDELAIRE

La très-chère était nue, et, connaissant mon cœur,
 Elle n'avait gardé que ses bijoux sonores,
 Dont le riche attirail lui donnait l'air vainqueur
 Qu'ont dans leurs jours heureux les esclaves des Mores.
 Quand il jette en dansant son bruit vif et moqueur,
 Ce monde rayonnant de métal et de pierre
 Me ravit en extase, et j'aime à la fureur
 Les choses où le son se mêle à la lumière.
 Elle était donc couchée et se laissait aimer,
 Et du haut du divan elle souriait d'aise
 À mon amour profond et doux comme la mer,
 Qui vers elle montait comme vers sa falaise.
 Les yeux fixés sur moi comme un tigre dompté,
 D'un air vague et rêveur elle essayait des poses,
 Et la candeur unie à la lubricité
 Donnait un charme neuf à ses métamorphoses ;
 Et son bras et sa jambe, et sa cuisse et ses reins,
 Polis comme de l'huile, onduleux comme un cygne,
 Passaient devant mes yeux clairvoyants et sereins ;
 Et son ventre et ses seins, ces grappes de ma vigne,
 S'avançaient, plus câlins que les Anges du mal,
 Pour troubler le repos où mon âme était mise,
 Et pour la déranger du rocher de cristal
 Où, calme et solitaire, elle s'était assise.
 Je croyais voir unis par un nouveau dessin
 Les hanches de l'Antiope au buste d'un imberbe,
 Tant sa taille faisait ressortir son bassin.
 Sur ce teint fauve et brun le fard était superbe !
 – Et la lampe s'étant résignée à mourir,
 Comme le foyer seul illuminait la chambre,
 Chaque fois qu'il poussait un flamboyant soupir,
 Il inondait de sang cette peau couleur d'ambre !

ANEXO 20

FEMMES DAMNÉES – CHARLES BAUDELAIRE

A la pâle clarté des lampes languissantes,
 Sur de profonds coussins tout imprégnés d'odeur
 Hippolyte rêvait aux caresses puissantes
 Qui levaient le rideau de sa jeune candeur.

Elle cherchait, d'un oeil troublé par la tempête,
 De sa naïveté le ciel déjà lointain,
 Ainsi qu'un voyageur qui retourne la tête
 Vers les horizons bleus dépassés le matin.

De ses yeux amortis les paresseuses larmes,
 L'air brisé, la stupeur, la morne volupté,
 Ses bras vaincus, jetés comme de vaines armes,
 Tout servait, tout paraît sa fragile beauté.

Etendue à ses pieds, calme et pleine de joie,
 Delphine la couvait avec des yeux ardents,
 Comme un animal fort qui surveille une proie,
 Après l'avoir d'abord marquée avec les dents.

Beauté forte à genoux devant la beauté frêle,
 Superbe, elle humait voluptueusement
 Le vin de son triomphe, et s'allongeait vers elle,
 Comme pour recueillir un doux remerciement.

Elle cherchait dans l'oeil de sa pâle victime
 Le cantique muet que chante le plaisir,
 Et cette gratitude infinie et sublime
 Qui sort de la paupière ainsi qu'un long soupir.

- "Hippolyte, cher coeur, que dis-tu de ces choses?
 Comprends-tu maintenant qu'il ne faut pas offrir
 L'holocauste sacré de tes premières roses
 Aux souffles violents qui pourraient les flétrir?

Mes baisers sont légers comme ces éphémères
 Qui caressent le soir les grands lacs transparents,
 Et ceux de ton amant creuseront leurs ornières
 Comme des chariots ou des socs déchirants;

Ils passeront sur toi comme un lourd attelage
 De chevaux et de boeufs aux sabots sans pitié...
 Hippolyte, ô ma soeur! tourne donc ton visage,
 Toi, mon âme et mon coeur, mon tout et ma moitié,

ANEXO 21**ÉTUDE DE FEMME VUE DE DOS (1833) – EUGÈNE DELACROIX**

ANEXO 22

LES DESSOUS D'UNE VIE (1926), PAUL ELUARD

Comme A. Breton et P. Desnos, P. Eluard publie le récit de ses rêves dans des revues Littérature. Il les insère ensuite dans ses recueils poétiques.

Je tourne sans cesse dans un souterrain où la lumière n'est que sous-entendue. Attiré par son dernier reflet, je passe et repasse devant une fille forte et blonde à qui je donne le vertige et qui le redoute pour moi. Elle connaît le langage des sourds-muets, on s'en sert dans sa famille. Je ne suis pas curieux de savoir pourquoi on a tiré sur elle. La balle est restée près du cœur et l'émotion gonfle encore sa gorge.

Et nous roulons en auto, dans un bois. Une biche traverse la route. La belle jeune fille claque de la langue. C'est une musique délicieuse. Elle voudrait voir la couleur de mon sang. Ses cheveux sont coupés à tort et à travers, un vrai lit d'herbes folles qu'elle cache. Quelqu'un près de moi désire confusément fuir avec elle. Je m'en irai et je m'en vais. Pas assez vite pour que, brusquement, je ne sente sa bouche fraîche et féroce sur la mienne. (...)

*

G... a été coquette avec son voisin ; elle a même été jusqu'à lui proposer sa photographie et son adresse – sur un ton méprisant il est vrai. Nous sommes alors devant la gare du Nord. Je tiens un pot de colle et, furieux, j'en barbouille le visage de G..., puis je lui enfonce le pinceau dans la bouche. Sa passivité augmente ma colère, je la jette en bas des escaliers, sa tête résonne sur la pierre. Je me précipite et constate qu'elle est morte. Je la prends alors dans mes bras et pars à la recherche d'une pharmacie. Mais je ne trouve qu'un bar qui est à la fois bar, boulangerie et pharmacie. Cet endroit est complètement désert. Je dépose G... sur un lit de camp et m'aperçois qu'elle est devenue toute petite. Elle sourit... Ma douleur ne vient pas de sa mort, mais de l'impossibilité de pouvoir la rendre à sa taille normale, idée qui m'affole complètement.

(Paul Eluard, *Les Dessous d'une vie*, 1926, éd. Gallimard).

ANEXO 23

**RÊVE CAUSÉ PAR LE VOL D'UNE ABEILLE AUTOUR D'UNE
POMME-GRENADE UNE SECONDE AVANT L'ÉVEIL (1944) –
SALVADOR DALÍ**



ANEXO 24

DÉSESPOIR DU SOLEIL – ROBERT DESNOS

Quel bruit étrange glissait le long de la rampe d'escalier au bas de laquelle rêvait la pomme transparente.

Les vergers étaient clos et le sphinx bien loin de là s'étirait dans le sable craquant de chaleur dans la nuit de tissu fragile.

Ce bruit devait-il durer jusqu'à l'éveil des locataires ou s'évader dans l'ombre du crépuscule matinal ? Le bruit persistait. Le sphinx aux aguets l'entendait depuis des siècles et désirait l'éprouver. Aussi ne faut-il pas s'étonner de voir la silhouette souple du sphinx dans les ténèbres de l'escalier. Le fauve égratignait de ses griffes les marches encaustiquées. Les sonnettes devant chaque porte marquaient de lueurs la cage de l'ascenseur et le bruit persistant sentant venir celui qu'il attendait depuis des millions de ténèbres s'attacha à la crinière et brusquement l'ombre pâlit.

C'est le poème du matin qui commence tandis que dans son lit tiède avec des cheveux dénoués rabattus sur le visage et les draps plus froissés que ses paupières la vagabonde attend l'instant où s'ouvrira sur un paysage de résine et d'agate sa porte close encore aux flots du ciel et de la nuit.

C'est le poème du jour où le sphinx se couche dans le lit de la vagabonde et malgré le bruit persistant lui jure un éternel amour digne de foi.

C'est le poème du jour qui commence dans la fumée odorante du chocolat et le monotone tac tac du cireur qui s'étonne de voir sur les marches de l'escalier les traces des griffes du voyageur de la nuit.

C'est le poème du jour qui commence avec des étincelles d'allumettes au grand effroi des pyramides surprises et tristes de ne plus voir leur majestueux compagnon couché à leurs pieds.

Mais le bruit quel était-il ? Dites-le tandis que le poème du jour commence tandis que la vagabonde et le sphinx bien-aimé rêvent aux bouleversements de paysages.

Ce n'était pas le bruit de la pendule ni celui des pas ni celui du moulin à café.

Le bruit quel était-il ? Quel était-il ?

L'escalier s'enfoncera-t-il toujours plus avant ? Montera-t-il toujours plus haut ?

Rêvons acceptons de rêver c'est le poème du jour qui commence.

ANEXO 25

POÈME – ANDRÉ BREETON

Il est même permis d'intituler **POÈME** ce qu'on obtient par l'assemblage aussi gratuit que possible (observons, si vous voulez, la syntaxe) de titres et de fragments de titres découpés dans les journaux:

POÈME

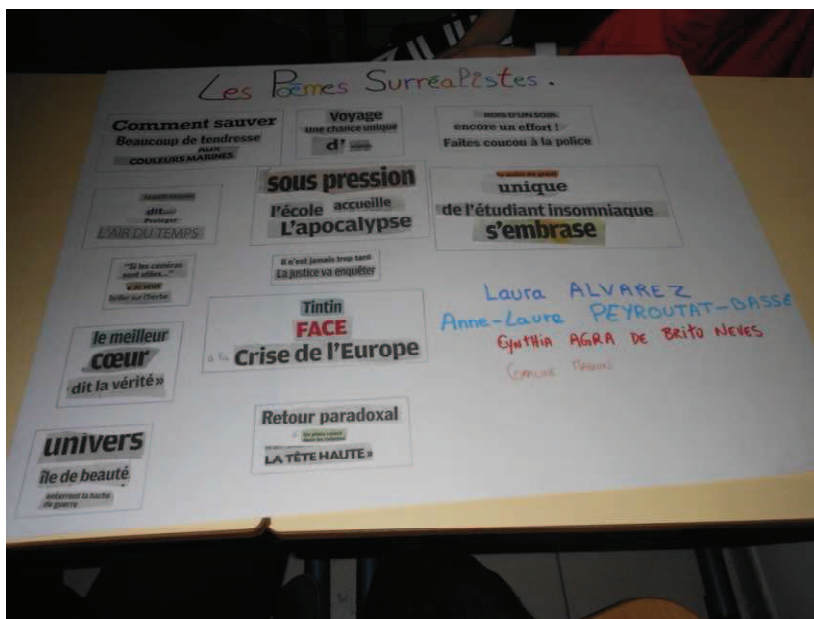
Un éclat de rire
de saphir dans l'île de Ceylan

Le plus belles pailles
ONT LE TEINT FANÉ
SOUS LES VEROUS
dans une isolée
AU JOUR LE JOUR
s'aggrave
l'agréable

Une voie carrossable
vous conduit au bord de l'inconnu

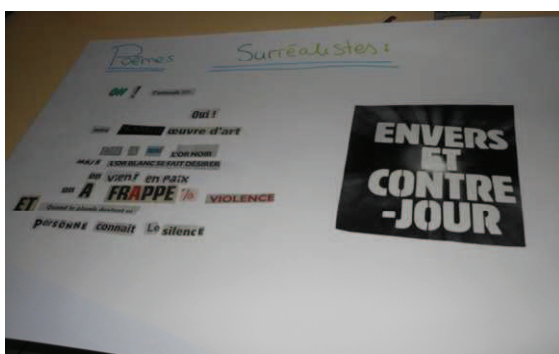
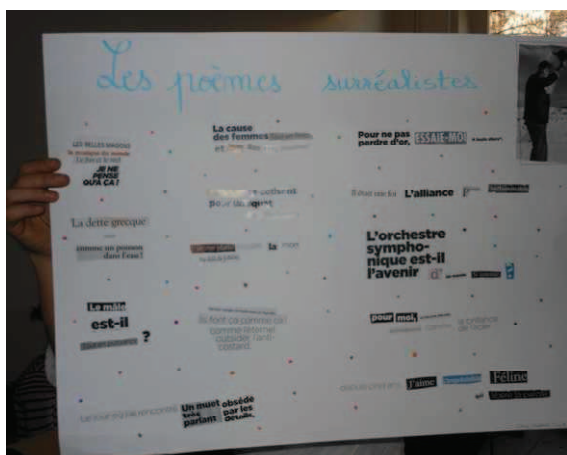
ANEXO 26

NOSSO TRABALHO - “LES POÈMES SURREALISTES”



ANEXO 27

TRABALHOS DE “POÈMES SURREALISTES” DO SECONDE 7



ANEXO 28

TRABALHOS DE “POÈMES SURREALISTES” DO SECONDE 8



ANEXO 29**L'ALBATROS – CHARLES BAUDELAIRE**

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

A peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule!
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid!
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait!

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

DIÁRIO DE CLASSE

(2010, 2012 e 2013)



ESCOLA A - PROF. P1

COLÉGIO B - PROF. P2

Escola Estadual C - PROF^as P3 e P4

Campinas, 27 de agosto de 2010.

Aula de Literatura do Prof. P1.

Escola A .

Das 7h30 às 12h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

Às 7h30 da manhã, o Professor P1 já está em sala de aula. Ao chegar à porta da classe, espera alguns alunos atrasados entrarem e vai contendo a algazarra matinal. Pede insistentemente para os seus 48 alunos se organizarem e inicia a chamada.

Ao terminá-la, P1 abre a lousa digital e anuncia que terminará o assunto da aula anterior: “Classicismo”. Acessa *on-line* algumas poesias de Camões e explica que literatura é leitura de texto, um trabalho com a linguagem, um trabalho lúdico com a linguagem, por isso deve-se ler poesia obedecendo às regras que o texto poético exige.

Antes de iniciar a leitura de um poema camoniano, um aluno o questiona sobre o que é a tal da “medida nova”, algo falado na aula do dia anterior e que o aluno está retomando. P1 lhe responde associando as regras da poesia às regras do futebol. Disse-lhe que soneto, rima, métrica são regras da poesia e escreveu na lousa: “soneto, versos decassílabos = medida nova”. Os poetas escrevem de acordo com as regras, do mesmo modo que em um jogo de futebol os jogadores, os juízes e os bandeirinhas têm que cumprir as regras para que o jogo funcione. Quando não o cumprem, a confusão está feita, conclui o professor, convencendo o aluno.

Em seguida, retomando o conteúdo, pergunta aos alunos qual era o assunto da “lírica de Camões”, e estes respondem que é o “amor”. P1 então acessa alguns sonetos de Camões em forma fixa na lousa digital que fica permanentemente *on-line*.

Lê em voz alta o poema camoniano “Eu cantarei de amor tão docemente” (anexo 1) explica-o em seguida, parafraseando os versos a fim de facilitar a compreensão dos alunos. O próximo soneto de Camões é o “Tanto de meu estado me acho incerto” (anexo 1), o qual o professor declama os versos de cor. Um aluno o atrapalha ao conversar com um colega

durante a leitura em voz alta e P1 lhe chama a atenção, pede para que continue de onde o professor havia parado, mas o aluno não sabia, então a classe ri descontraída.

Ao final do poema, alguém pergunta: “Camões só usa medida nova?”. P1 relembra as aulas passadas e responde que não, que o poeta português também escreveu em “medida velha”, ou seja, em versos redondilhos. A classe parece se lembrar naquela hora do que se trata.

P1 retoma os dois poemas líricos lidos há pouco e anuncia o estilo “maneirista” de Camões: um estilo pré-barroco, de passagem do Classicismo para o Barroco. Em seguida, procura no “Google imagens” a pintura de Leonardo da Vinci, *A Santa Ceia* (anexo 2). Com a imagem na tela da lousa digital, o professor pergunta aos alunos se eles percebem o “equilíbrio” na disposição das personagens ali representadas. Alguns balançam a cabeça positivamente, outros não respondem nem interagem. P1 mostra outro quadro, sobre o mesmo tema, mas com uma perspectiva diferente. Trata-se de *A Última Ceia*, de Tintoretto (anexo 2). Ao perguntar se há “equilíbrio” naquela representação da santa ceia, ouve um “não” geral da classe.

Noto que alguns alunos prestam atenção e acompanham a aula, já outros estão distraídos. Uma aluna atrás de mim massageia o ombro do colega da frente, alguns abrem a boca com sono, outros parecem estar em outro mundo, “viajando” na aula.

Em seguida, P1 busca na lousa digital *on-line* um soneto barroco, de Gregório de Matos: “Anjo no nome, angélica na cara” (anexo 3). Apresenta o poema aos alunos e pergunta: “Esse poema está, na forma, próximo ao de Camões?” Ouve um “sim” como resposta. Um aluno apenas disse “não”, mas depois olhou para os lados e, como se viu sozinho na negação, ficou quieto.

P1 lê os versos da primeira estrofe do soneto de Gregório de Matos (“Anjo no nome, Angélica na cara, / Isso é ser flor, e Anjo juntamente, / Ser Angélica flor, e Anjo florente, / Em quem, se não em vós se uniformara?”) e pergunta à classe o que entendeu do poema. Um aluno responde que “o poeta diz que a ama”. O professor então questiona: “Onde você leu isso?” Alguns riem e um aluno sugere que o colega “cale a boca”. P1 adverte para o perigo dessas “deduções sem a leitura” e faz uma analogia dessa atitude do aluno com a do médico que, sem de examinar o paciente, diagnostica a doença como “virose”.

O professor retoma a leitura do poema e procura explicá-lo. Primeiro afirma que o soneto foi atribuído à “Ângela”, que tem “anjo” no nome e “flor” no rosto, já que “angélica” é o nome de uma flor, por isso, “Anjo no nome, Angélica na cara”. Isto é, o sujeito lírico a elogia e não diz que a ama, como supôs o aluno. Nesse momento, um fichário cai no chão e faz barulho, atrapalhando a aula. Um aluno se aproveita da desatenção do professor e joga um papelzinho amassado na colega “massagista” atrás de mim.

Após essa pequena descontração, P1 volta a explicar o poema, estrofe por estrofe e, ao final, afirma: “Bem-vindos ao Barroco que, diferentemente do Classicismo, é um estilo assim confuso, atrapalhado, como podemos perceber na obra de Tintoretto e no soneto de Gregório de Matos”. Alguns alunos demonstram concordar com aquela conclusão, pois acenam com a cabeça de modo positivo.

P1 volta-se à lousa digital e procura novamente no “Google imagens” a escultura de Gian Lorenzo Bernini, *A Beata Ludovica Albertoni* (anexo 4). Pede para que os alunos observem a obra de arte com atenção e, minutos depois, pergunta: “O que parece?”, “O que a beata parece estar fazendo?”. Silêncio. Ele mesmo responde: “Parece que a beata está se masturbando”. Os alunos riem, acham que é brincadeira e uma pequena confusão se forma na classe.

O professor ratifica a afirmação e acrescenta que “ela está sentindo Deus, literalmente, eis o paradoxo do Barroco”. Os alunos não se convencem muito, acham que P1 está brincando, riem, e o sinal toca finalizando a aula. Não há tempo para o professor continuar a explicar aquele impasse, ele precisa sair da classe para dar espaço ao próximo docente⁸⁰. A curiosidade dos alunos fica no ar.

Segundo Ano B (2ºB)

⁸⁰ Na Escola A as aulas têm 45 minutos de duração e há, entre uma aula e outra, um intervalo de 5 minutos para o deslocamento do professor. Os alunos permanecem na sala de aula à espera do próximo docente. Muitas vezes um “monitor”, nome moderno para o antigo “bedel”, entra na classe e fica com os alunos, mantendo-os “disciplinados”, até que o professor da aula seguinte apareça à porta.

Acompanho o professor para a sala de aula seguinte. Entramos juntos e o ritual se repete. Escolho um lugar para me sentar e anotar as observações de aula, P1 pede para os alunos se acalmarem e pegar o material de anotações enquanto faz a chamada. Há muitas conversas paralelas. O professor conta até 5 para conseguir o silêncio da classe, senão vai gritar com os alunos, que, por sua vez, já sabem desse combinado e por isso riem, mas se organizam durante a contagem.

Terminada a chamada, P1 vai até a lousa digital e abre no site “Jornal de Poesia” (www.jornaldepoesia.jor.br). Um aluno pergunta alto sobre a prova de recuperação, pois quer saber se o tal do “Graça Aranha” vai cair. O professor aproveita a ocasião e, como se estivesse respondendo ao aluno, retoma rapidamente alguns pontos do chamado “pré-modernismo”, redefine o conceito, explicando que os termos “pré” e “pós” foram definidos a partir do Modernismo – estilo artístico e literário que predomina ao longo do século XX.

Em seguida, P1 anuncia as leituras do quadrimestre⁸¹: *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Campo Geral*, de João Guimarães Rosa. E estimula a leitura da primeira obra, fazendo uma espécie de sinopse de *Macunaíma*. De acordo com o professor, o romance de Mário de Andrade sintetiza a primeira estética modernista e, como lhe ensinou certa vez uma aluna, o romance deve ser lido como se fosse um “desenho animado”, do tipo Perna Longa ou Pica-Pau, sugere P1. A classe parece ouvi-lo atenta, mas ninguém se manifesta.

O professor então anuncia o assunto da aula de hoje: Fernando Pessoa. Volta-se à lousa digital e no “Google imagens” busca ilustrações do poeta. Deixa as imagens na lousa e começa a aula fazendo a propaganda do poeta português: “Fernando Pessoa foi o poeta mais importante da Língua Portuguesa do século XX, ou seja, do Modernismo. Brigou de foice a fama com Camões” – ensina o professor.

Enquanto fala, em primeiro lugar, sobre a vida do autor, os alunos prestam atenção e demonstram interesse pelo poeta. P1 diz que Pessoa tinha poucos amigos, que escrevia muito, mas que não publicou quase nada, pois morreu muito cedo (1888-1935). Explica que sua obra poética foi achada depois, guardada em baús e que até hoje Pessoa é estudado e pesquisado, despertando interesse nos estudiosos dado o seu “brilhantismo”.

⁸¹ As aulas do segundo semestre vão de agosto a novembro, ou seja, são quatro meses de atividades escolares. O mês de dezembro é destinado a recuperações e fechamento de notas do ano letivo.

Em seguida, o professor anuncia que, para entrar no espírito de Fernando Pessoa, nada como a leitura de um poema de abertura: “Autopsicografia” (anexo 5). P1 declama de cor a poesia! Depois o apresenta na lousa digital, chamando a atenção dos alunos para o aspecto formal do poema: 3 estrofes de 4 versos, com rima ABAB, CDCD, EFEF e cujo ritmo é dado pelos versos metrificados. Faz a escansão contando as sílabas com o dedo das mãos e conclui: 7 sílabas, versos redondilhos.

Lê e relê o primeiro verso: “O poeta é um fingidor”. Depois lê a primeira estrofe inteira. Olha para classe e pergunta: “O poeta é verdadeiro ou falso?” Os alunos riem, não sabem responder. Uns dizem “verdadeiro”, outros, “falso”, sem muita convicção. Gostam daquela provocação do professor e P1 continua a explicar. Dessa vez desenha a caricatura de Fernando Pessoa na lousa. Em seguida relê a última estrofe e escreve na lousa: “comboio = trem que gira em torno do coração”. Desenha um coração e um cérebro na lousa. Os alunos acham graça naquilo e elogiam a habilidade do professor em desenhar. P1 então conclui explicando que “esse poema é simples na forma, mas traz um conteúdo complexo”.

Volta-se à lousa e anuncia que uma das mais importantes criações de Pessoa são os heterônimos. Escreve essa palavra na lousa seguida de uma definição:

“Heterônimos: são personalidades poéticas independentes, com obras, biografias e estilos próprios, nas quais o sujeito contraditório se fragmenta”.

Um aluno o interrompe para perguntar se é o mesmo que “pseudônimo”. O professor responde que não e associa a palavra “pseudônimo” com a biologia, por exemplo, “pseudo pés” para “falsos pés”. Faz uma comparação ao exemplificar que há pessoas que são uma “ao vivo” e outra no “msn”. Elas não fingem, explica P1, são diferentes apenas. Assim age a pessoa em suas diversas personalidades.

P1 relembra aos alunos a grande revolução que houve na virada do século XX, elencando as novidades tecnológicas: a fotografia, o microfone, o telefone, a luz elétrica, a linha de produção (nas fábricas), o gravador de voz, o cinema, o avião. O mundo mudou e os artistas sentiram isso, explica o professor. E conclui: “o grande artista é aquele que dá forma a essa angústia e sentimento das pessoas que viveram esse momento”. O sinal toca e

não dá tempo de prolongar a discussão. O professor se despede da turma, já alvoroçada, preparando-se para o intervalo, e vai para a sala dos professores⁸².

Primeiro Ano A (1ºA)

No intervalo, converso com os outros professores, tomo café e tiro algumas dúvidas com P1. Os 20 minutos passam “voando” e logo toca o sinal anunciando o retorno às aulas. No caminho para a sala de aula, P1 me fala da “má fama” dos alunos da classe do 1ºA. Entramos e o ritual se repete: o professor pede atenção à chamada e os alunos vão se organizando em seus lugares.

P1 brinca ao chamá-los de “topeiras” e os alunos riem do apelido já conhecido por eles. Em seguida, pergunta se há alguma dúvida com relação à aula passada. Nenhum aluno questiona. O professor então anuncia a matéria nova⁸³: a transição do Classicismo para o Barroco. No entanto, antes de começar a aula efetivamente, lembra-se de informar a primeira leitura do quadrimestre: *Frankenstein*, de Mary Shelley.

Alguns alunos reclamam, dizem que já leram esse livro no ensino fundamental. P1 explica que eles leram uma “adaptação” infanto-juvenil da obra, algo de estilo, de gênero bem diferente do que vão ler agora. Explica também que há uma diferença entre “adaptação” e “tradução”, e os tranquiliza ao dizer que o livro que vão ler no ensino médio é o “texto integral” traduzido. Fala da adaptação que houve do romance para o cinema, por exemplo. No livro, Mary Shelley descreve Frankenstein como um sábio, sem cicatrizes, cabelos longos ao ombro e que o filme tratou o protagonista como um “monstro feio”.

Um aluno confessa, em tom jocoso, que se arrepende das noites que não dormiu com medo desse “falso monstro”. Alguns alunos riem do colega e da situação anunciada. P1 solicita então a leitura de *Frankenstein* da coleção L&PM, ou da Ediouro, ou da Martin Claret, pois segundo o professor, essas são traduções mais confiáveis, mais próximas ao texto da Mary Shelley.

⁸² O ensino médio na Escola A se organiza da seguinte forma: são 6 aulas no período da manhã e algumas atividades à tarde, como as aulas de Educação Física ou o plantão de dúvidas. De manhã, são 6 aulas de 45 minutos cada uma e há dois intervalos de 20 minutos (ou recreios) nessa jornada: um após as duas primeiras aulas e outro após as terceiras e quartas aulas.

⁸³ Como se vê, o assunto é o mesmo que na outra classe do 1º B. Creio que essa repetição de conteúdo no mesmo dia de aulas deva ser bastante cansativa para o professor...

Uma aluna pergunta se tem o livro na internet. P1 relembra à classe a questão dos direitos autorais, explicando-lhes novamente que o livro só cai em domínio público 50 anos após a morte do autor. A aluna logo conclui que, nesse caso, a obra está disponível *on-line*, então o professor esclarece que se deve averiguar, no caso de *Frankenstein*, se faz 50 anos da morte do tradutor. Ela se compromete a procurar na internet e avisar à classe e ao professor o resultado da busca. P1, no entanto, reintera que acha difícil ter esse romance na rede em domínio público, mas agradece a boa vontade da aluna em procurá-lo.

O professor tenta retomar a temática camoniana do amor para dar continuidade ao conteúdo da aula – já anunciada anteriormente – quando um aluno o interrompe e questiona se “os romances que eles vão ler também vão falar de amor platônico”. P1 pergunta se pode responder a ele depois, o aluno concorda, e a questão fica em suspense...

Há muito barulho na classe ao lado, o que atrapalha a atenção dos alunos do 1ºA. O professor aumenta o tom de voz, quase gritando, e os alunos acham engraçado. P1 abre a lousa digital e procura no site “Jornal de Poesia” os sonetos de Camões. Declama “Eu cantarei de amor tão docemente” (anexo 1). Um aluno pergunta o que são “dous mil acidentes namorados”, na primeira estrofe, e uma aluna se adianta para responder, em tom de dúvida, se “não seriam amores que não deram certo”. P1 diz que é possível, mas procura explicar o sentido da estrofe explorando o significado da palavra “acidente”.

Não sei se os alunos compreenderam aquela explicação, no entanto, o professor continua a aula. Aponta agora para a forma de soneto do poema. Uma aluna pergunta o que é “branda” (versos 7 e 10) e o professor responde: “tranquila”; em seguida, um aluno explica que “gesto” (verso 12) é “rosto”. Percebo que os alunos estão atentos, interessados no poema.

P1 busca no mesmo “Jornal de Poesia” o soneto “Tanto do meu estado me acho incerto” (anexo 1) e mostra a “forma fixa”. Um aluno precipitadamente comenta em voz alta que é “4433” e P1 grita um “não” estrondoso na classe, fazendo os alunos se assustarem e rirem. Depois retifica: “são dois quartetos e dois tercetos”. E adverte, brincando: “os termos devem ser respeitados senão cairemos no jeito corintiano de ser”. Os alunos riem.

Em seguida, o professor lê todo o poema, estrofe por estrofe, e relê o verso “Da alma um fogo me sai, da vista um rio” dando ênfase. Um aluno interfere e afirma se tratar

de uma “hipérbole”. P1 concorda e acrescenta: “exagero”. Escreve na lousa: “hipérbole ≠ “hipérbato”, e explica a diferença. A partir disso, faz um gancho para justificar aonde quer chegar e anota na lousa:

“Quando as obras líricas de Camões exageram as contradições do mundo e do amor, elas são chamadas de MANEIRISTAS, que é a passagem para o estilo seguinte, o BARROCO”.

Alguém fala “maneiro”, imitando o sotaque carioca. O professor explica que “maneirista” não tem nada a ver com “maneiro”, que a gíria surgiu depois e não tem relação com o que estão estudando em literatura.

P1 retoma o conteúdo e contextualiza o “Barroco como o estilo literário, artístico e musical do século XVII”. Duas alunas atrás de mim confessam que não sabem correlacionar o século com o ano. O professor não ouve a dúvida e continua a explicar que “Barroco é um estilo de confusão, atrapalhado, cheio de contradições”.

Volta-se à lousa digital e procura novamente no “Google imagens” a tela de Leonardo da Vinci, *A Santa Ceia* (anexo 2). Aponta para a obra mostrando como tudo converge para posicionar Jesus bem ao centro, eis o equilíbrio clássico, explica o professor. P1 apresenta, em seguida, a tela de Tintoretto, *A Última Ceia* (anexo 2), e um aluno pergunta: “Cadê Jesus?” Outra aluna responde: “Ali na luz”. Alguns alunos começam a parodiar o colega: “Onde está o Wally?”⁸⁴. A brincadeira funciona bem, já que o professor se aproveita da dúvida do primeiro aluno para dizer que nessa tela de Tintoretto, de fato, Jesus não é centralizado e há uma desorganização dos apóstolos, um “desequilíbrio”, o que é diferente da tela de da Vinci.

P1 continua a sua argumentação explicando que “o estilo barroco tem essa ideia de causar impacto, de chocar” e pode – acrescenta uma aluna – até “provocar o humor”. O

⁸⁴ Na verdade, a pergunta “Onde está Wally?” é também uma provocação ao professor P1, visto que ele se parece muito fisicamente com a personagem Wally. Ele até usa uma camiseta com a imagem do seu “sósia” estampada na frente, o que sempre promove risos nos seus alunos. A classe não é tão indisciplinada como me advertiu P1 no caminho para a sala de aula. Ao contrário, vejo que os alunos participam mais que os do 1ºB e esse tipo de brincadeira descrita acima não é agressiva nem atrapalha o rendimento da aula. Conversei informalmente com o professor sobre isso e ele concordou comigo, disse que a “má fama” atribuída pelos demais docentes é injusta e, de certo modo, exagerada, pois os alunos são “bonzinhos”, talvez apenas um pouco mais “infantis” – adjetivou P1.

professor acena positivamente com a cabeça, concordando com a interferência da aluna e acrescenta: “às vezes sim, com humor”. Volta-se mais uma vez à lousa digital e procura a pintura de Caravaggio, *A Crucificação de São Pedro* (anexo 6). Aponta para a tela mostrando os traços diagonais que compõem a obra, fala do notável realismo da cena: a dor de S. Pedro, as pernas e as veias saltadas dos atendentes, a bunda de um deles ocupando desproporcionalmente o primeiro plano da tela, o contraste claro x escuro etc.

Os alunos não comentam nada a respeito. Rapidamente P1 muda de imagem e apresenta a escultura de Bernini, *A Beata Ludovica Albertoni* (anexo 4), também mostrada para os alunos da outra classe. Um aluno pergunta o que é “beata” e o professor responde de imediato: “santa”. Em seguida, afirma que a beata está se masturbando, o que só comprova a contradição tipicamente barroca, pois se trata de uma “santa”, flagrada em “pecado”. Dessa vez os alunos não reagiram. P1 continua explicando que essa escultura está, além de tudo, exposta em uma igreja, ou seja, há aí a mistura do pecado x perdão, céu x terra, pureza x sexualidade.

O sinal toca e não dá tempo de os alunos se manifestarem ou argumentarem a respeito. Pena! Eu e o professor saímos com certa pressa da sala de aula, pois temos que ir em direção à classe do 2ºA.

Segundo Ano A (2ºA)

Ao chegar à sala de aula, P1 começa a fazer chamada e brinca novamente com os alunos chamando-os de “bando de topeiras”. Pede para que providenciem o material da aula, isto é, para que peguem os cadernos ou fichários de anotação⁸⁵. A classe está agitada, creio que deve ser o horário (10h05), logo os alunos já estão bem acordados! Uma aluna fala alto e a outra grita um “cala a boca”. Como resposta, a primeira faz um sinal obsceno para a segunda.

⁸⁵ O sistema ao qual pertence a Escola A utiliza atualmente o material apostilado de uma instituição de ensino de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Esta se tornou sócia da Escola A em 2009. Contudo, o professor P1 não se apoia nesse material impresso nem utiliza as apostilas durante suas aulas. Já a lousa digital, recentemente instalada nas unidades do sistema da Escola A, desde que se iniciou a parceria com o sistema de ensino de Ribeirão Preto, é uma ferramenta bastante utilizada (e bem aproveitada) pelo professor em sala de aula.

O professor não vê nem ouve esse desentendimento entre as alunas porque outras duas chegam atrasadas e batem à porta pedindo para entrar. P1 autoriza e finge “bater” nelas com as mãos, uma maneira “brincalhona” de adverti-las pelo atraso.

Alguém pergunta se P1 não vai me apresentar à turma, ao que ele responde: “Não”. Em seguida diz “bom dia”. Os alunos riem e ficam mais curiosos ainda com a minha pessoa – não identificada – e minha presença – não explicada em sala de aula⁸⁶. O docente também pergunta se alguém tem alguma dúvida com relação à aula passada e não há respostas. Então anuncia a matéria: “Fechamos o Pré-Modernismo e vamos iniciar hoje o Modernismo – movimento mais importante que estudaremos esse ano, assim como foi Machado de Assis para a Literatura Brasileira do século XIX”.

Uma aluna afirma que quer ler algo de Monteiro Lobato, mas o professor a contraria dizendo que seria legal, mas que a proposta é ler *Macunaíma*, de Mário de Andrade. E justifica ao explicar que *Macunaíma* funciona como uma referência fundamental para entender o espírito do início do Modernismo. Em seguida, conta a mesma história da aluna que associou o livro a um desenho animado. P1 enfatiza que essa aluna entendeu o espírito modernista. Os alunos-leitores de *Macunaíma* devem, portanto, seguir essa dica e ler o livro como “filhos-crianças” assistindo a um desenho animado e não como “pais-adultos” que acham aquilo “idiota”. P1 explica ainda que a obra é uma grande piada, uma brincadeira divertida, eis o espírito do Modernismo brasileiro. Ouve-se um “que legal!” de alguns alunos.

Terminada a “propaganda pela leitura de *Macunaíma*”, o professor abre na lousa digital imagens do poeta Fernando Pessoa e inicia a aula intitulada de “Modernismo em Portugal”. P1 escreve o título da aula na lousa e brinca dizendo que “o cara é foda”. Fala um pouco sobre a vida do poeta, como na aula para o 2ºB anteriormente descrita. Diz que Pessoa teve poucos amigos, mas que escrevia compulsivamente e que sua obra poética foi

⁸⁶ Na verdade, P1 já havia combinado comigo de dispensar as apresentações e deixar que eu entrasse na sala de aula sem explicar aos alunos o porquê nem o para quê. De acordo com o professor, o meu anonimato evitaria que alguns tentassem “se exhibir” para mim, agindo de modo atípico ao que costumam, já que saberiam se tratar de uma coleta de dados para uma pesquisa da Unicamp. Segundo ele, era melhor que os alunos pensassem que eu sou uma estagiária. Concordei com a ideia sem contra-argumentar.

guardada em um baú, descoberto apenas quando Pessoa já tinha morrido, e que viveu muito pouco (1888 – 1935).

Uma aluna o interrompe e pergunta se Fernando Pessoa se casou. P1 faz um “não” com a cabeça e aproveita a deixa para falar que o poeta teve apenas uma única namorada (a Ophélia) para quem escreveu alguns textos. Uma outra aluna pergunta de que ele morreu e o professor responde que o poeta teve “problemas com a bebida”. Ouve-se um “Ahhnnnn” onomatopeico da classe. Um aluno atrás de mim sussurra: “Ele era solitário, coitado!”

O professor valoriza a importância do poeta e informa aos alunos que Harold Bloom incluiu Fernando Pessoa em seu “Cânone Ocidental”⁸⁷. E conclui em linguagem adolescente: “Fernando Pessoa é foda, é animal, é tudo de bom!” Volta-se à lousa digital e entra no site do “Jornal de Poesia”. Enquanto busca o poema “Autopsicografia” (anexo 5), um aluno pergunta se Pessoa só escreveu poesia. P1 lhe responde que grande parte da obra do autor foi poética.

O docente abre o poema “Autopsicografia” (anexo 5) na lousa digital e o declama de cor para os alunos, os quais acompanham os versos lendo o poema na lousa. Noto que eles ficam impressionados com a capacidade do professor em memorizar poesias. Em seguida, P1 analisa o título do poema, desmembrando-o assim na lousa:

“AUTO / PSICO / GRAFIA”

↓

vem de psique → Psicologia.

Os alunos o ouvem atentamente e copiam o que foi escrito na lousa. O professor fala da forma do poema, diz que é simples, como o ritmo de “Batatinha quando nasce” ou de “Atirei o pau no gato”. Entretanto, chama a atenção para o fato de que a forma simples esconde a complexidade do poema e começa a analisar a primeira estrofe: “O poeta é um fingidor / Finge tão completamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras sente”. Lê e relê a estrofe, insiste com os alunos sobre a importância da leitura, explicando que se deve atentar sempre para o que está escrito e não “inventar” interpretações mirabolantes.

⁸⁷ P1 não explica quem é “Harold Bloom” nem o seu conceito de “Cânone Ocidental”. Creio que os alunos já o sabiam, pois talvez o professor já tenha explicado isso em aulas anteriores.

Um aluno pergunta o que é “deveras” e o professor explica que é “de verdade”, em seguida lê a segunda estrofe: “E os que leem o que escreve, / Na dor lida sentem bem, / Não as duas que ele teve, / Mas só a que eles não têm”. Algumas alunas confessam: “Ai, não entendo!” E riem. P1 brinca e diz que vai desenhar na lousa. Um aluno ironiza a compreensão dizendo “Ah, agora entendi!”

O professor lê a última estrofe (“E assim nas calhas de roda / Gira, a entreter a razão, / Esse comboio de corda / Que se chama coração”), desenha um coração e um cérebro na lousa, tal qual havia feito na outra classe do 2ºB, e conclui que “quando se tenta racionalizar a emoção, o sentimento, o coração, não dá certo”. P1 para a aula e conta a história da sua prima que amava um cara muito feio, mas que se justificava dizendo que “ele era tão feio, tão feio, tão feio, que se tornava bonitinho”. A classe ri. P1 então conclui: “eis a lógica de Pessoa”.

Toca o sinal encerrando a aula. O próximo intervalo é de 15 minutos. Vamos à sala dos professores conversando. A aula seguinte será na mesma classe do 2ºA e continuaremos com Fernando Pessoa, informa-me o professor.

Segundo Ano A (2ºA)

Voltamos à sala de aula e dessa vez não há necessidade de se fazer a chamada de novo. P1 apaga os seus escritos na lousa enquanto os alunos – ainda alvoroçados do intervalo – se organizam em seus lugares. O barulho continua e pede silêncio. Não é ouvido. Em frente à lousa e voltado para os alunos, com as mãos levantadas mostrando os dedos, P1 começa a contagem em voz alta até 5. Os alunos já sabem que esse ato sinaliza o limite de tolerância do professor e lhe obedecem. Somente duas alunas insistem em rir alto, não se sabe por quê. Todos acomodados e quietos, o professor escreve na lousa:

“A principal criação de Fernando Pessoa são os heterônimos (nomes diferentes), personalidades poéticas independentes, com biografia, poemas e estilo próprios nas quais o poeta contraditório se fragmenta”.

Enquanto escreve, ouvimos o barulho na sala de aula ao lado. O motivo é a despedida do professor de geografia, que anunciou aos alunos seu desligamento da Escola

A para ingresso no Colégio Porto Seguro, em Valinhos, também interior de São Paulo. O professor de geografia é muito querido pelos alunos, que decidiram se manifestar com certo alarde em sala de aula ao lamentar a perda do docente.

Após as anotações na lousa, P1 explica verbalmente aos alunos o que são os heterônimos e os apresenta: “Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos”. Surgem os comentários dos alunos: “Como assim?”, “Ele era louco?”, “Ele era um fake”.⁸⁸ O professor não responde e continua a aula, visivelmente feliz com aquela reação discente.

Procura no “Jornal de Poesia” um poema de Alberto Caeiro e o declama para a classe. Não consigo anotar qual é o poema, mas sei que pertence à coletânea de *O guardador de rebanhos*. Ao terminar de declamá-lo, pergunta à classe: “Mais fácil ou mais difícil que o primeiro?”⁸⁹ Os alunos respondem em unanimidade: “Mais fácil”.

Uma aluna pergunta: “Mas quando sai o livro, que nome é colocado, o de Caeiro ou o de Fernando Pessoa?”. P1 responde: “Os dois”. Ela continua: “Por que ele fez todos esses nomes?”. O professor diz que depois vai retomar essa pergunta dela e respondê-la. Em seguida, cita um autor italiano, pesquisador e estudioso de Fernando Pessoa, Antonio Tabucchi, que fez um levantamento de todos os heterônimos do poeta português. Informa aos alunos, como curiosidade, o livro *Pessoana mínima*, sempre reforçando a importância de Fernando Pessoa, entretanto, não vi nenhum aluno anotar a referência.

P1 continua acessando o site de o “Jornal de Poesia” e apresenta na lousa digital o poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos (anexo 7). Lê excertos do poema em voz alta, dando ritmo à leitura e, em seguida, apresenta o poema “As rosas”, de Ricardo Reis (anexo 8), e também o lê para os alunos. Noto que a intenção do professor é mostrar a diferença de estilos entre os heterônimos, por isso pergunta à classe em seguida: “Sem saber que são heterônimos da mesma pessoa, vocês atribuiriam esses três poemas a mesma pessoa?” Os alunos respondem que “não”.

⁸⁸ Muito interessante observar a reação dos alunos. Pareciam indignados com a invenção de Fernando Pessoa. Eu vibrava com aquilo, achava engraçado e tentava conter o meu sorriso de satisfação. O Professor P1 deixava rolar os questionamentos, que funcionavam como “perguntas retóricas” em sala de aula. A intenção era mesmo provocar os alunos, despertar-lhes a curiosidade e o interesse pelo poeta estudado.

⁸⁹ Refere-se ao poema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa – ele mesmo, lido na aula anterior.

A partir de então, P1 define Fernando Pessoa como um grande artista, sobretudo pela elaboração de sua heteronímia. Exemplifica ao citar novamente uma pessoa que usa o “msn”. Segundo o professor, essa pessoa age de uma maneira “ao vivo” e de outra “virtualmente”. Não é uma questão de falsidade, argumenta, mas de uma capacidade de ser duas pessoas ao mesmo tempo. Fernando Pessoa faz isso, conclui.

E continua a explicação: não existiram Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos no “real”, mas sim no “imaginário”, na “criação”, o que pode se tornar “mais real que o real”. Em seguida, escreve na lousa:

“Cada Heterônimo:

Alberto Caeiro: órfão de pais, criado no campo, numa aldeia da qual nunca saiu”.

Os alunos anotam a lousa e cochicham. Uma aluna balança a cabeça negativamente e desabafa: “Ele era louco”. Outra aluna, indignada, comenta: “É crime inventar pessoas que não existem, é falsidade ideológica! Ninguém quis prender ele?” Um aluno questiona: “Ele era bipolar?”. P1 não consegue dar continuidade à aula porque a classe não para de questioná-lo. Então decide responder que não se tratava de um caso de ser “bipolar”. Poderia até ser um “esquizofrênico”, mas esse diagnóstico não se sustenta porque a obra poética de Fernando Pessoa tem lógica, faz sentido, logo, não se trata de loucura.

Em seguida, procura na lousa digital com acesso à internet imagens de Alberto Caeiro, por Almada Negreiros, e as apresenta na tela (anexo 9). Continua a escrever na lousa sobre o heterônimo de Pessoa:

“Caeiro não teve estudo formal e morreu de tuberculose aos 24 anos. Sua poesia (de Caeiro) é simples, de vocabulário restrito, às vezes repetitivo, imagens campestres, versos livres e brancos”.

Uma aluna interrompe e pergunta: “Fernando Pessoa chegou a explicar como Alberto Caeiro aprendeu a escrever?” P1 responde que sim, que o poeta “aprendeu com uma tia velha”. Procura na internet um texto em que Pessoa explica a biografia de Caeiro e lê algumas partes para os alunos. Muitos acompanham a aula atentos, outros trocam bilhetinhos escritos. Uma aluna, com uma tesoura, corta as pontas do cabelo da sua colega da frente, que não percebe nada, pois está interessada na aula.

O professor apresenta o poema I (anexo 10), “Eu nunca guardei rebanhos”, de *O guardador de rebanhos*, e lê alguns excertos para a classe comparando os versos com a personalidade de Caeiro. Uma aluna o interrompe mais uma vez e pergunta: “P1, ele dizia que eram poetas falsos?”. O docente responde que sim e lê o poema XIV (anexo 11), “Não me importo com as rimas”, também de *O guardador de rebanhos*, de Alberto Caeiro. Em seguida pergunta: “Cabe usar rima e métrica aqui?” A menina que está cortando o cabelo da outra é quem responde: “Não porque não faz parte da natureza dele usar rima e métrica!” (Que sacada! – pensei).

Um outro aluno questiona: “Professor, ele escreve ao acaso?” P1 responde que sim, que Caeiro escreve o que lhe vem à cabeça, ou “quase” isso. Sua intenção é... e agora anota a informação na lousa:

“Sua intenção é que a poesia expresse as sensações físicas, sem pensar”.

Lê o poema X (anexo 12), “Olá, guardador de rebanhos”. Após a leitura da primeira estrofe, uma aluna reclama: “Nossa, ele só fala disso?” P1 responde afirmativamente e justifica que o nome do livro de Caeiro cujas poesias ele está lendo se chama *O guardador de rebanhos*, logo, só fala disso. E continua a ler o poema interrompido até o fim.

Ao terminar, uma aluna comenta que na aula de filosofia o professor falou de algo parecido com o que Caeiro dizia em seus poemas: sobre o não transcendentalismo e a realidade dos sentidos⁹⁰. P1 aproveita-se do comentário “não transcendental” para ler o poema VI (anexo 13), “Pensar em Deus”, de Caeiro. Toca o sinal durante a leitura e os alunos se dispersam, não prestam mais atenção.

O professor tenta retomar a atenção e pergunta em tom de ironia: “Ele era esquizofrênico?” Alguns respondem que sim. P1 então associa ao filme *Uma mente brilhante*, que boa parte dos alunos conhece, e explica que Pessoa tinha controle de sua criação.

Enquanto o professor se prepara para sair da sala de aula e os alunos se organizam para receber o próximo docente, escuto a conversa paralela de dois alunos atrás de mim,

⁹⁰ De fato, há muito de filosófico nos versos de Alberto Caeiro – pensei.

que comentam algo sobre a aula. Um diz que na hora da leitura de poesias ele “boiou geral”, o outro retruca dizendo que “deu pra ter uma noção”.

Segundo Ano B (2ºB)

É chegado o momento da sexta e última aula do dia. Creio que os alunos e o professor (assim como eu) estão cansados, afinal, são quase cinco horas de aula seguidas em uma manhã. P1 entra na sala de aula e já começa a fazer a chamada. Solicita “calma” e “silêncio” aos alunos, que por sua vez, demoram a se sentar.

Quando tudo parece estar em paz, o professor deseja um “bom dia, bando de topeiras”, brincando com os alunos. Eles então perguntam se P1 não vai apresentar a namorada (pensam que sou eu!) para a classe. O professor responde descontraído que não, que isso não lhes interessa. Pergunta se alguém tem dúvida sobre a aula anterior e retoma o assunto, apresentando os três principais heterônimos de Fernando Pessoa⁹¹.

Uma aluna pergunta (de novo!): “Ele dizia que eram inventados?” P1 responde que sim e já engata na leitura do poema IX (anexo 14), “Sou um guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro. Ao terminar, um aluno elogia: “Que bonito!” enquanto outros três conversam baixinho e ficam se cutucando.

O professor lê excertos de “Tabacaria” (anexo 7), de Álvaro de Campos. Em seguida, pergunta à classe: “Vocês saberiam, se eu não tivesse falado, que são poesias do mesmo poeta?” Ouve-se um “acho que não”. Um aluno exclama (de novo!): “Ele é bipolar!” P1 lê o poema “As rosas” (anexo 8), de Ricardo Reis e, ao terminar, retoma o comentário do aluno ao chamar Fernando Pessoa de “bipolar” para rebater explicando que essa caracterização não se aplica ao poeta. Talvez “esquizofrênico”, poderíamos pensar, mas mesmo assim, justifica P1, não cabe o rótulo e explica por quê.

P1 lembra as aulas sobre Fernando Pessoa que teve com o professor Haquira Osakabe, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de

⁹¹ Eu não lembrava mais onde o professor tinha parado na aula passada, mas creio que P1 o sabia exatamente porque iniciou a aula apresentando os três principais heterônimos de Fernando Pessoa. Voltei no meu caderno de anotações e conferi que na última aula ele tinha explicado o que eram os heterônimos.

Campinas (UNICAMP), certa vez quando o professor o chamou de ingênuo ao ler Pessoa⁹². Contou isso aos alunos, quebrando um pouco o ritmo da aula e falou também do autor italiano Antonio Tabucchi, um estudioso apaixonado por Fernando Pessoa. Os alunos o ouvem curiosos, no entanto, ao meu lado, alguns conversam. Um joga papel de bombom no outro e ri sozinho. Os alunos à frente estão parecem mais interessados e participam fazendo perguntas: “Ricardo Reis tinha irmãos?”, “Fernando Pessoa explicava esse tipo de coisa?”, “Ele escreve sempre em primeira pessoa?”

P1 responde positivamente às questões e as explica. Acrescenta que um heterônimo lia o outro e até comentava a obra poética. Os alunos acham “legal”, então o professor solicita “calma” aos alunos, pois vai explicar por partes, a começar por Alberto Caeiro. Volta-se à lousa digital e mostra a imagem de Alberto Caeiro, criada por Almada Negreiros (anexo 9). Pede para os alunos compararem as informações que já deu sobre a vida do poeta com a obra. Um aluno comenta que “a poesia dele deve ser simples”. O professor concorda e recomeça a escrever na lousa:

“Sua poesia é simples, de vocabulário restrito, imagens campestres – um aluno interrompe e pergunta se “ele era revoltado”; P1 responde que não e continua... – as frases são diretas (às vezes repetitivas), escritas em versos livres e brancos (sem métrica e sem rima)”.

Outras questões atestam a curiosidade dos alunos: “Ele era pobre porque morava no campo?”, “Ele era triste porque era órfão?”, “Ele não era revoltado por isso?” P1 responde desconstruindo as associações.

Uma aluna tosse em alguns momentos da aula. Outra conversa paralelamente com um colega ao lado e outra ainda atende ao seu celular, abaixadinha, com a mão protegendo

⁹² Também fiz duas disciplinas sobre Fernando Pessoa com o Professor Haquira Osakabe na mesma instituição que P1 e a recordação do nosso professor querido em sala de aula me encheu de nostalgia. Haquira chamou P1 de ingênuo porque o então aluno-aprendiz de Pessoa demonstrava acreditar no que o poeta escreveu sobre si próprio ao interpretar o fenômeno da heteronímia. P1 estava se referindo a uma carta que consta no espólio do poeta (cf. versão francesa em <http://arquivopessoa.net/textos/2051>). Este, às vezes, dá informações que são mais convenientes para criar a sua própria legenda. Por outro lado, disse-lhe Haquira, Fernando Pessoa é o melhor crítico e analista de si mesmo... P1 relembra o fato com carinho e o utiliza como exemplo para que os alunos “desconfiem” de Pessoa, afinal, “o poeta é um fingidor”.

a boca, escondendo-se do professor. São momentos de desatenção, mas logo depois o silêncio é recobrado.

P1 relê os primeiros versos de “Sou um guardador de rebanhos” e conclui: “Vejam como é simples, ele retrata o mundo dele!” Lê, em seguida, “Não me importo com as rimas” para demonstrar a simplicidade formal de Alberto Caeiro.

Um aluno pergunta desconfiado: “Por que isso aí é bom se ele não faz nada por trás?” Traduzindo... o aluno questiona por que a poesia de Caeiro é valorizada se o poeta não trabalha com os aspectos formais, apenas relata o mundo tal como ele é. P1 gosta da provocação e diz se tratar de uma “poesia espontânea: expressão direta das sensações físicas”. Escreve isso na lousa e parte para a leitura do poema “Olá, guardador de rebanhos”, agora exposto na lousa digital.

Explica a diferença entre “to feel” (ter emoções) e “to sense” (ter a experiência do contato físico com algo). Esses dois verbos, diferentes em inglês – e Fernando Pessoa era um falante quase nativo dessa língua – são traduzidos da mesma forma em português: “sentir”. Pessoa joga voluntariamente com as ambiguidades porque o objetivo do sujeito lírico é “ter emoções como quem tem experiências físicas”, explica o professor.

Em seguida, P1 provoca a turma questionando: “O que o vento fala?” Ele mesmo responde, fala “fffffffff” – imita onomatopeicamente o som do vento. Ou seja, continua o professor, “o vento não fala nada, o vento é”. E conclui: “há uma postura filosófica por trás disso”.

Noto que os alunos, sobretudo os que sentam à frente, próximo ao professor, acompanham o raciocínio de P1 e anotam a aula. Outros não fazem questão de prestar atenção: se entreolham, riem, conversam baixinho, trocam bilhetinhos etc. Se por um lado não atrapalham a aula com barulho, por outro não interagem com o que está sendo ensinado, ficam alheios àquela dinâmica de aula.

P1 procura no “Jornal de Poesia” o poema “Pensar em Deus é desobedecer a Deus” e o lê em voz alta para a classe a fim de explicar a “filosofia antifilosófica” de Caeiro. Ao terminar, emenda com a leitura do célebre poema VIII de *O guardador de rebanhos*. Poucos alunos agora prestam atenção, creio que isso se deva ao fato de o término da aula estar próximo, pois alguns alunos já começam a arrumar o material para ir embora. O professor insiste e lê o poema sobre o “menino Jesus de Caeiro” em voz alta. Em alguns

momentos tenta “encená-lo”, alternando o ritmo de leitura, enfatizando alguns versos, mas a atenção dos discentes se dispersa.

Ao terminar, P1 conclui explicando que “Caeiro começou simples, sem pretensão, mas se mostrou um verdadeiro filósofo e teve seguidores”. Afirma que Pessoa era “meio megalomaniaco”, porém não era “louco” nem “esquizofrênico” e faz novamente uma analogia ao filme *Uma mente brilhante*. Em seguida, mostra aos alunos os manuscritos de Pessoa expostos na lousa digital. Explica que o poeta português tinha consciência lógica de sua criação, por isso as rasuras, os ajustes aqui e acolá, o que só comprova que ele sabia o que estava fazendo, portanto, não era louco.

Toca o sinal e os alunos saem alvoroçados, afinal, era a última aula! Um sai cantando “Maluco beleza”, de Raul Seixas. Outros dois permanecem na sala de aula, fazendo mais perguntas sobre Fernando Pessoa ao professor. Confessam que “adoraram o poeta!” P1 atende às dúvidas e explica o poema do rio Tejo, a pedido de um dos alunos. E eu fico aguardando mais alguns minutos, anotando a cena e à espera do professor para sair junto com ele.

Campinas, 03 de setembro de 2010.

Aula de Literatura do Prof. P1.

Escola A .

Das 7h30 às 12h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

P1 chega à sala de aula e fica à porta esperando que os alunos entrem. Enquanto se acomodam em seus lugares, o professor liga a lousa digital e acessa, na internet, o “Jornal de Poesia”. Deixa o site ali aberto e inicia a chamada. São 7h40 da manhã e os alunos já estão agitados...

P1 precisa gritar com a classe pedindo, primeiro, educação; segundo, silêncio. Ergue as mãos para cima e começa a contar até 5. Como os alunos já conhecem essa estratégia do professor, procuram se calar e, como consequência, recebem um “bom dia”. Em seguida, P1 pergunta se eles têm dúvidas com a matéria da aula anterior. Resposta negativa, então o professor volta-se à lousa e anuncia que vai continuar o assunto. Anota na lousa:

“BARROCO – séc XVII

Confusão → união: Classicismo + Contra- Reforma⁹³

A expressão literária do Barroco se dá através do excesso de figuras de linguagem (metáfora, hipérbole, hipérbato) e, principalmente ANTÍTESES (uso de palavras contraditórias) e PARADOXOS (contradições lógicas)”

Acessa o “Jornal de Poesia”, abrindo na página de Gregório de Matos. Busca o poema: “Ao braço do mesmo menino Jesus quando appareceo” (anexo 15) e o lê em voz alta. Depois pergunta aos alunos: “Entenderam?” Risos na classe. P1 procura explicar a primeira estrofe para os alunos, lendo-a devagar e interagindo com eles:

“O todo sem a parte não é todo,

⁹³ De acordo com a nova ortografia de Língua Portuguesa adotada em 2009, a palavra deveria ser escrita como “Contrarreforma”, mas o professor opta por manter a ortografia antiga e os alunos não questionam.

A parte sem o todo não é parte,
 Mas se a parte faz o todo, sendo parte,
 Não se diga, que é parte, sendo todo”.

Em seguida, o professor justifica que não sabe bem de onde vem o termo “barroco”, mas que é atribuído ao nome de uma pérola irregular e a desenha na lousa. Explica também que os autores barrocos não se autodenominavam assim na época, ao contrário, diziam-se autores do classicismo de estilo maneirista.

Procura no “Google imagens” as duas telas novamente: *A Santa Ceia*, de Leonardo da Vinci e *A Última Ceia*, de Tintoretto (anexo 2). Pergunta se os alunos se lembram dessas pinturas da aula passada. Ouve-se um sim geral, então P1 pergunta qual das duas é mais “bagunçada”. Os alunos reconhecem que é a segunda. O professor retoma o poema de Gregório de Matos para concluir que essa “confusão” dos versos é intencional, é própria da poesia barroca, que é meio “bagunçada” – simplifica explicando.

P1 afirma também que os poemas barrocos eram declamados em festas. Duas meninas atrás de mim riem e comentam em tom de deboche algo do tipo: “Imagina uma festa com poesias?” Uma outra aluna pergunta se os poetas barrocos faziam isso porque eram confusos ou porque queriam parecer confusos. Não escuto a resposta do professor, que logo em seguida, abre no “Jornal de Poesia” o soneto VI de Gregório de Matos, “Nasce o sol, e não dura mais que um dia” (anexo 16), e lê os primeiros versos para a classe, apontando para a presença de uma figura de linguagem.

Pergunta aos alunos de que figura se trata e ouve como resposta geral: “antítese”. Lê a última estrofe: “Começa o mundo enfim pela ignorância, / E tem qualquer dos bens por natureza / A firmeza somente na inconstância”. Busca organizar os versos em ordem direta e explica o paradoxo final. Um aluno pergunta se só há esse “paradoxo” no poema. P1 aponta outro na estrofe anterior e o aluno demonstra concordar satisfeito.

Um aluno considera que esse poema de Gregório de Matos parece ser do Classicismo. O professor gosta da desconfiança, então abre no mesmo site um poema camoniano e promete fazer a comparação. Lê o soneto “Alma minha gentil, que te partiste” (anexo 17), de Luís Vaz de Camões. Explica se tratar de um texto clássico, claro, com raciocínio completo, enquanto que “Nasce o sol, e não dura mais que um dia” (anexo 16),

de Gregório de Matos, não tem um conteúdo simples, mas ao contrário, é “confuso”, “bagunçado”⁹⁴, cheio de antíteses. Entretanto, completa o docente, na sua forma, o poema pode ser considerado sim clássico, pois se trata de um soneto.

P1 procura agora reforçar a diferença entre Classicismo e Barroco no que diz respeito à temática religiosa. Abre outro poema de Gregório de Matos, “Buscando a Cristo” (anexo 18) e o lê para a turma. Argumenta que o poeta baiano mostra, nesse soneto, um estilo religioso, ao passo que Camões não faz quase referência ao cristianismo em seus sonetos.

O professor procura outro poema do Gregório de Matos enquanto a classe se dispersa em conversas paralelas. Expõe o poema “Define a sua cidade” (anexo 19) na lousa digital e começa a lê-lo em voz alta para os alunos que se silenciam. Riem admirados quando leem em um verso a palavra “foder”. Começam a prestar atenção àquele poema e deixam escapar risinhos cada vez que se repete o palavrão.

Duas alunas ao meu lado trocam bilhetinhos escritos. Uma aluna percebe que esse último poema não é um soneto e questiona o professor. P1 responde que os poetas variavam de estilo, ora mais culto, ora mais popular. O poema “Define a sua cidade” (anexo 19) pertence a esse último. Aproveita-se disso para explicar os dois estilos barrocos e escreve na lousa:

“1) CULTISMO (“estilo culto”): uso de jogos verbais de maneira lúdica e “vazia”. P. ex. o poema “O todo sem a parte não é todo”.

2) CONCEPTISMO: jogo de raciocínio e argumentação”.

Em seguida, expõe na lousa o poema “Um soneto começo em vosso gabo” (anexo 20), também de Gregório de Matos, para exemplificar a capacidade de improvisação do poeta baiano. Explica que o poema foi elaborado para elogiar um conde, mas que no final Gregório não o faz e se safa da árdua tarefa de compor um soneto laudatório. P1 diz se tratar de um exemplo de poema “cultista”.

Cita o “Sermão do Mandato”, do Padre Antônio Vieira, resumindo-o de modo bem geral. Lê para a classe um pequeno excerto da parte II do sermão (anexo 21), quando Vieira

⁹⁴ Fica claro que aqui o professor procura selecionar palavras anteriormente utilizadas por ele para definir o estilo barroco.

se refere à sede de Cristo na cruz e quando Ele avisa a Pedro para não ir a Jerusalém por que lá o matariam. Explica o jogo de raciocínio “conceptista” a partir desse excerto e os alunos dizem que entenderam, sem questionar. O sinal toca anunciando o fim da aula.

Segundo Ano B (2ºB)

Segunda aula do dia, por volta das 8h15 da manhã, e a classe já está agitada. P1 abre a lousa digital no “Jornal de Poesia” e acessa “Fernando Pessoa”.

Os alunos continuam conversando alto, sem se importar muito com a presença do professor ali. P1 então grita com a turma pedindo silêncio. Os alunos ouvem-no assustados e procuram se sentar, acomodando-se em seus respectivos lugares. O professor inicia a chamada, os alunos vão se acalmando e respondem “presente”. P1 não se contenta, abre a palma da mão erguida e começa a contar até 5. Os alunos conhecem o ritual e finalmente se silenciam.

Em seguida, o docente repete as frases de praxe: “em primeiro lugar, educação; em segundo lugar, bom-dia; em terceiro lugar, dúvidas com relação à aula passada?” Ninguém se manifesta, então P1 pede para que abram o material de aula e comecem a anotar, pois ele continuará com o assunto “Fernando Pessoa”.

Eis que um aluno comenta que está tendo dificuldades com a leitura de *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Trata-se do livro cobrado como leitura obrigatória para os alunos dos segundos anos, conforme anunciou P1 na aula passada (27/08/2010). O professor aproveita-se do comentário do aluno e fala um pouco da irreverência dessa obra literária. Explica o *slogan*: “Pouca saúde, muita saúva, os males do Brasil são!” e a classe ouve calada. O próprio aluno que confessou a dificuldade de leitura não questionou mais nada.

P1 retoma então o assunto da aula anterior e escreve na lousa;

“Fernando Pessoa e seus Heterônimos”

Abre na lousa digital, no site de o “Jornal de Poesia”, o Poema VIII de Alberto Caeiro (anexo 22) e o lê para os alunos. Para no verso em que o poeta diz “Diz-me muito mal de Deus. / Diz que ele é um velho estúpido e doente, / Sempre a escarrar no chão / E a dizer indecências”. Explica que a crítica é à Igreja Católica, que cria um “Deus estúpido”,

no sentido de não ser um “Deus natural”. Busca outros dois poemas de Caeiro, o poema XXXI: “Se às vezes digo que as flores sorriem” (anexo 23) e o poema X: “Olá, guardador de rebanhos” (anexo 12) para explicar o que seria o “natural” para Alberto Caeiro. Os alunos prestam muita atenção, parecem gostar da matéria, tenho a impressão de que acham o assunto interessante.

P1 continua a falar a “naturalidade” nos versos de Alberto Caeiro, explicando a ideia de que “as coisas são o que são, nada mais”, isto é, de que “não há mistério por trás das coisas”. Volta-se à lousa e escreve:

“Alberto Caeiro.

Caeiro foi, no fundo, um poeta-filósofo, que tinha uma proposta sedutora de ingenuidade. Esta proposta entusiasmou os outros heterônimos, que o adotaram como seu ‘mestre’”.

Um aluno que faltou à aula passada, portanto perdeu as explicações introdutórias sobre Fernando Pessoa e sua heteronímia, levanta a mão e pergunta para P1 se os heterônimos de Pessoa são ele mesmo. O professor retoma rapidamente o conceito de heterônimo e o explica ao aluno. Este lhe pergunta em seguida: “E como Fernando Pessoa se colocava diante dos outros?” P1 responde que Pessoa se colocava como um “aluno-aprendiz” de Alberto Caeiro. Os alunos riem e logo surgem os comentários pela classe: “Ele é louco!”, “Ele fumava um, certeza!”, “Eu acho que Fernando Pessoa era também um heterônimo!”.

P1 – e eu, particularmente – gosta daquela especulação generalizada. O professor permite que os comentários continuem por alguns minutos e rimos juntos da curiosidade dos alunos. Depois o professor compara a genialidade de Pessoa a de Camões. E continua na lousa:

“Álvaro de Campos

Engenheiro naval, formado na Escócia. Viajou pelo Oriente e hoje vive em Lisboa sem ocupação”.

Um aluno interrompe e questiona: “Professor, na época, as pessoas sabiam que era Fernando Pessoa esses heterônimos?”; em seguida: “E como surgia a ideia de criar um

heterônimo assim, que nasceu na Escócia etc?” P1 lhe mostra o livro que trazia consigo, *Fernando Pessoa, resposta à decadência*, de Haquira Osakabe. Diz que o saudoso professor Osakabe analisa naquela obra a trajetória teórica e poética de Pessoa e conta para a classe o episódio em que Haquira o chamou de ingênuo em sala de aula, em um dos cursos que fez com o professor no IEL/UNICAMP.

Referindo-se ainda à pergunta do aluno, P1 procura explicar o fenômeno dos heterônimos comparando-os àqueles amigos imaginários que inventamos na infância e que têm, para nós, tanta consistência quanto quase real existência. É como se esses amigos imaginários se mantivessem na idade adulta do poeta – explica o professor. Um aluno, de repente, diagnostica: “Ele era um esquizofrênico, isso sim!” Uma aluna tosse desviando minha atenção para o lado e percebo que os alunos que na semana passada conversavam em paralelo, hoje estão comportados e atentos.

P1 continua sua argumentação. Diz que não devemos confiar em tudo o que lemos e que Fernando Pessoa sabia muito bem como “enganar” seus leitores. Cita também Robert Darnton, presidente da maior biblioteca universitária do mundo, a biblioteca de Havard. O historiador estadunidense se propôs a um desafio: digitalizar e tornar acessível gratuitamente pela internet o conjunto da produção intelectual da universidade norteamericana. P1 fala de Darnton e da proposta do livro eletrônico, advertindo os alunos que devemos desconfiar sempre, não só dos livros impressos, mas também dos *e-books*.

A discussão se amplia quando o docente questiona o papel (parcial ou imparcial?) do jornalista e pergunta à classe: “O jornal traz a verdade?” Ele mesmo responde afirmando que do mesmo modo que os jornais, a história cria versões; Fernando Pessoa cria versões; e conclui: “Gente é versão”. Em seguida, provoca: “Eu sou essa pessoa grossa, chata que me mostro para vocês?” Silêncio. “Sou ou não sou?”, insiste o professor. Alguns alunos respondem “não”, outros dizem “mais ou menos”. P1 então conclui: “Sou uma personagem e posso incorporar tudo isso na minha pessoa”. A classe se dispersa depois disso, pois o sinal está prestes a tocar.

O professor pede mais um minutinho de atenção e declama em voz alta (sem ler o poema exposto na lousa digital!) versos de Álvaro de Campos, em “Ode triunfal” (anexo 24). P1 declama com ênfase, fazendo encenações corporais, no entanto, os alunos já não prestam mais atenção, conversam e riem preparando-se para o intervalo. As onomatopeias,

contudo, chamam a atenção, e alguns riem alto, aplaudem o professor, como que sinalizando “Chega! É o fim da aula”. O sinal toca e os alunos saem para o intervalo. Dois permanecem em sala de aula para tirar dúvidas e conversar curiosidades sobre Fernando Pessoa com o docente.

Primeiro Ano A (1ºA)

De volta do intervalo para a sala de aula, P1 recebe a visita da representante do SOE (Sistema Organizacional de Ensino) a fim de avisar aos alunos que não haverá aula no dia 06 de setembro, véspera do feriado da nossa independência. Segundo ela, o calendário escolar previa aula nesse dia, mas foi revisto e alterado como “emenda de feriado”. Os alunos vibram com a boa nova. A representante sai da classe e P1 retoma o silêncio dos alunos, cumprindo o ritual de sempre: primeiro faz a chamada, depois pede educação, conta até 5 com os dedos da mão estendidos, pergunta se há dúvidas com relação à aula anterior.

Um aluno levanta a mão e anuncia que comprou o *Frankenstein* da editora Ática, pergunta se serve esse exemplar⁹⁵. P1 verifica se é versão adaptada da obra ou não e adverte os alunos para não comprarem edições adaptadas, mas sim aquelas que têm escrito “texto integral” na capa. Outro aluno reclama que seu livro tem a letra pequena e que o livro do colega tem a letra grande. O professor ri da comparação e explica a questão da diferença de edições, que faz variar número de páginas, o tamanho da letra, assim como também o preço do livro.

O docente volta-se para a lousa digital e acessa no “Google imagens” algumas ilustrações de igrejas barrocas, de obras de Aleijadinho e de Caravaggio. Faz isso para retomar a atenção dos alunos bem como o assunto da aula anterior: a ideia de contradição do barroco. Então P1 brinca com a classe ao dar como exemplo “aqueles que querem ficar fortes sem fazer exercício e para isso tomam bomba, só que depois bebem e aí não dá certo, eis a contradição”. Os alunos gostam e riem do exemplo próximo ao mundo adolescente deles.

⁹⁵ A obra *Frankenstein*, de Mary Shelley, foi anunciada pelo professor como leitura obrigatória neste semestre para os alunos dos 1ºs anos do ensino médio.

O professor busca novamente na lousa digital, no mesmo “Google imagens”, a tela de Caravaggio, *A incredulidade de São Tomé* (anexo 25). A reação da classe foi imediata: “Ai!” – alguns alunos deixam escapar alto em sinal de pavor. P1 aproveita-se daquilo e afirma que essa é “exatamente a ideia do barroco: causar impacto, chocar, seja na pintura, na música, na literatura” – explica o professor.

Uma aluna diz que a tela parece uma foto, tão real se mostra a imagem. O colega satiriza o comentário da aluna: “Cristo, olha o flash!” – diz em tom de brincadeira. O professor expõe outra tela de Caravaggio, *A crucificação de São Pedro* (anexo 6).

Outro aluno interrompe e diz que “isso deveria ser impressionismo”⁹⁶. P1 pede calma, atenção e se propõe a explicar o conceito de impressionismo, contextualizando os alunos de que esse movimento artístico surgiu na pintura francesa do século XIX e tem como grande representante o pintor Claude Monet. Em seguida, expõe na lousa digital algumas telas de Monet disponíveis no “Google imagens” para que os alunos percebam a diferença do traço da pintura impressionista e da arte barroca.

Desfeita a associação de Caravaggio ao impressionismo, P1 retoma a definição de barroco como a arte que busca chocar e anuncia que na literatura o processo se dá de outra forma. Anota, em seguida, na lousa:

“Barroco – século XVII

Contradição - Renascimento / Contra- Reforma⁹⁷

Literariamente, o Barroco vai fazer textos que procuram causar impacto. Para isso, vai exagerar no uso de figuras de linguagem (metáforas, metonímias, hipérboles, hipérbatos), principalmente antíteses (uso de palavras contrárias) e paradoxos (absurdos lógicos)”.

Um aluno pergunta o que é “metonímia” e, sem esperar, outro aluno emenda sua dúvida, quer saber qual a diferença entre “hipérbole” e “hipérbato”. P1 diz que isso já foi estudado no começo do ano letivo, mas que mesmo assim vai explicar de novo e assim o

⁹⁶ Creio que o aluno associou ao impressionismo devido à ideia evocada pelo verbo “impressionar”, nesse sentido, para ele, “impressionismo é a arte que nos impressiona”. Referia-se ainda à primeira tela de Caravaggio, *A incredulidade de São Tomé*. O professor também assim considerou o comentário do aluno, por isso tratou de explicar o conceito de impressionismo.

⁹⁷ Mais uma vez o professor opta por usar a ortografia antiga e não a atual “contrarreforma”.

faz, retomando as figuras de linguagem em questão. Ao terminar, uma aluna lhe pergunta o que são “absurdos lógicos” escrito na lousa como definição de “paradoxos”.

O professor não explica, procura demonstrar. Busca no “Jornal de Poesia” o poema “O todo sem a parte não é todo”, de Gregório de Matos (anexo 15), e o expõe na lousa digital. Lê para a classe anunciando aos alunos o “tchiutche”⁹⁸ que aqueles versos provocam. Os alunos riem, releem o poema em voz alta e ficam tentando explicá-lo, mas desistem. O professor afirma ser esse o impacto provocado pela poesia barroca.

P1 expõe agora o soneto VI: “Nasce o sol, e não dura mais que um dia” (anexo 16), também de Gregório de Matos, e antes mesmo de terminar a sua leitura, ouve de um aluno: “Ah, mas essa poesia é fácil!” O docente aponta para as antíteses e os paradoxos do poema, explicando-os. Um aluno pergunta se “E na alegria sintase tristeza” (verso 11) é um paradoxo ou uma antítese. P1 responde se tratar do primeiro e aproveita para explicar a história de sua prima que se apaixonou por um “cara tão feio, tão feio, tão feio que era bonitinho”. Os alunos riem.

Retoma o poema, mais especificamente a última estrofe, para exemplificar o “hipérbato”. Os alunos ensaiam colocar os versos na ordem direta e parecem gostar daquele jogo de palavras. P1 fala da complexidade da poesia barroca, da confusão de linguagem cujo objetivo é impactar, assim como o barroco na obra de arte – conclui.

Em seguida, já ciente do término da aula, o professor conta para os alunos o “causo” da professora que estudou em sua tese as letras de Chico Buarque de Hollanda. O músico e compositor quando tomou conhecimento de algumas análises feitas por ela exclamou: “Nossa, nem tinha pensado nisso”, ao que a estudiosa respondeu: “Mas está escrito”. P1 então afirma que “literatura é isso, é o que está escrito, é linguagem”. Toca o sinal e, antes que os alunos se dispersem, o professor recomenda que façam a tarefa⁹⁹ em casa, pois os exercícios ajudam a entender melhor os poemas barrocos – argumenta em vão porque os alunos parecem não escutá-lo.

⁹⁸ O termo onomatopéico foi usado pelo próprio P1 ao se referir ao impacto do poema barroco.

⁹⁹ Faz parte do material didático do aluno da Escola A uma apostila teórica e uma apostila de exercícios, chamada de “caderno de tarefas”. P1 não utiliza nenhum desses materiais em sala de aula e foi a primeira vez que mencionou a tal apostila de exercícios, sugerindo que os alunos façam as tarefas relacionadas à poesia barroca.

Segundo Ano A (2º A)

Entramos em sala de aula e duas alunas se aproximaram de mim e perguntaram o que eu faço ali, querem saber se é algum tipo de avaliação da classe. Eu digo que não, que não se preocupem, pois não estou ali para avaliá-los, mas que estou estudando o Prof. P1 na minha tese. Encerro a conversa logo e procuro um lugar estratégico para me sentar.

Os alunos do fundão apontam as carteiras livres e me convidam para eu me sentar ao lado deles. Riem do atrevimento deles mesmos. Eu escolho sentar-me perto de um grupo de alunas no canto direito da sala. Uma delas diz que me conhece de algum lugar. Eu confesso não reconhecê-la, então “batemos um papo” rápido, enquanto P1 faz a chamada.

Ao iniciar a aula, o professor já foi surpreendido pela dúvida de uma aluna com relação à leitura de *Macunaíma*. Ela diz que não entende porque no começo do livro Macunaíma é uma criança, mas logo depois não é mais e gosta de brincar de coisas que machucam, tem brincadeiras agressivas. P1, com um risinho sarcástico no rosto, explica que “brincar, no livro, é algo que envolve penetração”. A classe ri e a menina desaba: “Não acredito! Sério?” O professor balança a cabeça positivamente e recomenda que ela releia esse início do livro levando “esse detalhe” em conta, daí ela vai entender. A aluna aceita a sugestão e ri da situação.

P1 compara novamente a obra literária de Mário de Andrade ao desenho do Perna-Longa e diz que, por exemplo, quando Macunaíma vira príncipe, ou se torna loiro e de olhos azuis, é que, de fato, ele virou. Trata-se do mesmo ilogismo do desenho animado. Os alunos acham aquilo curioso, mas não surgem outras dúvidas.

O professor então retoma o conteúdo da aula anterior: “Fernando Pessoa”. Explica a diferença entre pseudônimo e heterônimo e anuncia que vai continuar a falar de Alberto Caeiro. Pede para os alunos buscarem nas suas anotações de aula onde ele parou no assunto. Os alunos assim o fazem, situando o professor o que ele já falou sobre Caeiro. P1 continua na lousa:

“No fundo, Caeiro é um ‘poeta-filósofo’”.

Lê, em seguida, o poema XXX de *O guardador de rebanhos*, “Se quiserem que eu tenha um misticismo” (anexo 26) e o poema XXXI da mesma coletânea, “Se às vezes digo

que as flores sorriem” (anexo 23). Explica a oposição entre “o sentir” e “o pensar” para Alberto Caeiro. P1 se mexe bastante em sala de aula, senta-se, levanta-se, fica de cócoras, grita, recita versos. Creio que faz isso para chamar atenção dos alunos (ou porque incorporou a loucura pessoana...).

Busca na lousa digital o poema de José Paulo Paes, “Falso diálogo entre Pessoa e Caeiro” e o expõe para os alunos sem, contudo, identificar os enunciadores:

“A chuva me deixa triste...

A mim me deixa molhado”.

Depois provoca a classe perguntando quem seria no diálogo Alberto Caeiro. Os alunos reconhecem o segundo verso como o de Caeiro, então P1 completa o poema de José Paulo Paes na lousa:

“[Pessoa] A chuva me deixa triste...

[Caeiro] A mim me deixa molhado”.

Satisfeito com o acerto dos alunos, o professor afirma que vai voltar “ao maravilhoso mundo” de Fernando Pessoa. Volta-se à lousa e continua de onde tinha parado:

“(...) Caeiro é um poeta-filósofo, cuja proposta de simplicidade encantou os outros heterônimos, que o adotaram como ‘mestre’”.

Uma aluna interrompe e pergunta: “Alberto Caeiro era professor?” P1 responde que não é bem assim, tão literal, e explica que Caeiro foi “mestre” dos demais que seguiram, em parte, sua “filosofia-não-filosófica” e o seu paganismo. Encerra Caeiro e escreve na lousa o próximo heterônimo:

“Álvaro de Campos:

- Engenheiro naval, formado na Escócia. Viajou pelo Oriente e hoje vive em Lisboa sem ocupação. Logo, não morava no campo, mas na cidade, não via o mesmo que seu mestre Caeiro. E quando ‘descreve o que vê’, surge a ‘Ode Triunfal’”.

P1 busca no site “Jornal de Poesia” o poema “Ode Triunfal” (anexo 24) e o expõe na lousa digital para os alunos visualizarem. Começa a lê-lo com ênfase, em um tom de

“fúria” e os alunos gostam daquela empolgação. No entanto, o professor lê apenas alguns versos iniciais, já que o poema é muito longo, e se adianta para as onomatopeias finais. Os alunos estranham o tamanho do poema e comentam. Um aluno interrompe e lhe pergunta: “Fernando Pessoa também foi aluno de Caeiro?”

P1 responde de forma mais ampla. Argumenta que Fernando Pessoa publicou pouco, em revistas como “Orpheu” e “Presença”, cuja circulação era pequena. Entretanto, para os colegas, ele dizia ser o inventor dos heterônimos e até mesmo aluno de Caeiro. A publicação da poética dos heterônimos de Pessoa saiu somente depois de sua morte, o que gerou grande polêmica.

Quando Caeiro morreu – continua P1 e os alunos atentos o ouvem – Campos estava na Escócia, Reis no Brasil e Pessoa não foi ao enterro porque era desligado e perdeu o evento fúnebre. Uma aluna intervém: “Mas teve enterro? Gente, mas isso é mentira, né?” P1 ri. Outro aluno reage: “Nossa, gente, ele era malucão!”; e outro emenda: “Ai, meu Deus...”

A grande maioria dos alunos se mantém ligada à aula, presta atenção ao que diz o professor. Outros, porém, estão (ou fingem estar) alheios ao que se diz em sala de aula. Uma aluna corta as unhas da mão, outros dois trocam bilhetinhos escritos no papel, enfim...

P1 mostra o livro de Haquira Osakabe, *Fernando Pessoa: resposta à decadência*, e fala novamente do seu professor do IEL/UNICAMP e da advertência do mestre em não confiarmos nas invencionices pessoanas, nos amigos imaginários do poeta, se eles existiam ou não, ou seja, não devemos ser ingênuos em acreditar em uma “materialidade” desses poetas-heterônimos. Exemplifica referindo-se ao filme *Matrix*, compara a lógica “dos mundos de *Matrix*” com a “dos mundos dos heterônimos”. Um aluno exclama: “Nossa, muito complexo!”

O professor busca agora em o “Jornal de Poesia” outro poema de Álvaro de Campos, “Ode marítima” (anexo 27). Expõe o poema na lousa e começa a lê-lo, mas o sinal toca anunciando o fim da aula e o início do intervalo. P1 deixa para continuar na aula que vem, que será com essa mesma turma do 2ºA.

Voltamos do intervalo e enquanto os alunos se acomodam, P1 faz a chamada apenas com os olhos, isto é, confere quem está ou não presente de acordo com uma lista que tem

em mãos. Cumpre, na verdade, com uma exigência do colégio. Em seguida, dá “bom-dia” aos alunos e anuncia que vai continuar de onde parou na aula passada (há alguns minutos)

No entanto, não retoma a leitura de “Ode marítima”, poema este que só leu os primeiros versos e mostrou aos alunos o tamanho do texto e as onomatopeias. Em vez disso, o professor se volta à lousa e escreve, ainda sobre o mesmo heterônimo:

“Álvaro de Campos

- Personalidade exagerada, descontrolada, eufórica e depressiva que se expressa em poemas de versos livres e brancos, geralmente longos”.

P1 seleciona “Lisbon revisited” (anexo 28) no “Jornal de Poesia” e começa a ler os primeiros versos do poema quando uma aluna exclama: “Nossa Senhora!” Ao terminar a leitura, outra aluna questiona: “Bipolar?” P1 responde que, nesse caso sim, Álvaro de Campos pode ser visto como “bipolar” no sentido “raso” do termo, pois que o poema muda radicalmente de tom nos versos finais. Contudo, antes que pudesse continuar a explicação, foi interrompido por um aluno que perguntou: “P1, eles tinham a mesma idade?” O professor explica que não, que há diferenças nas datas de nascimento e morte dos heterônimos.

Em seguida, pega seu livro “surrado” de *Obras Completas*, de Fernando Pessoa e o mostra para a classe, apontando para as páginas de início de cada heterônimo e atentando para tamanho das poesias de Álvaro de Campos. Volta-se mais uma vez à lousa digital e busca no mesmo site os poemas “Estou cansado” (anexo 29) e “Bicarbonato de soda” (anexo 30). Lê o primeiro e o segundo sem parar para comentários.

Noto que uma aluna ao meu lado lê escondido um livro, *Sapos e Beijos*, de Sarah Mlynowski. Parece alheia ao assunto da aula.

Após a leitura do último poema de Álvaro de Campos, um aluno afirma em tom de lamento: “Ele nem liga para os outros...” Uma aluna emenda: “Ele era sozinho, não teve mulher, nada?” Outra ainda: “Prof., tem algum escrito que mostra que Caeiro leu esses outros?”¹⁰⁰ P1 responde que não e busca em seguida o poema XXXII, “Ontem à tarde”, de Alberto Caeiro (anexo 31) para ilustrar isso. Expõe o poema na lousa digital e o lê para a

¹⁰⁰ “Prof” é uma maneira carinhosa de abreviar “professor”, quase todos os alunos o chamam assim ou simplesmente pelo sobrenome, que aqui atribuímos P1.

classe. De acordo com os versos do poeta, “Todo o mal do mundo vem de nos importarmos uns com os outros” (verso 16). E muda de heterônimo escrevendo na lousa:

“Ricardo Reis

- Médico, estuda latim e grego nas horas vagas. Sua poesia é neoclássica (mais um que não seguiu “o mestre”), metrificada, mas com versos brancos (pq os gregos e romanos tb não usavam rimas)¹⁰¹, cheia de hipérbatos e referências mitológicas”.

P1 interrompe a anotação para ler o poema “As rosas”, de Ricardo Reis (anexo 8). Explica aos alunos quem era “Adônis” (verso 1), um deus grego, amado por “Afrodite” (“Vênus”). Para no segundo verso, “Essas volucres amo, Lídia, rosas”, para apontar para os alunos o hipérbato, tipicamente clássico, explica o professor. Uma aluna comenta: “Ele volta então”, P1 responde afirmativamente e acrescenta que, “como todo aluno, Reis não seguiu o mestre (risos) Caeiro”. Continua a escrever na lousa:

“Sua tentativa é manter-se tranquilo diante do destino e da morte. Para isso, sua saída é não agir para não sofrer”.

Busca ilustrar isso com outro poema de Ricardo Reis, “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio” (anexo 32). Após a leitura, uma aluna exclama: “Que viagem! Ele criou uma mulher imaginária para um cara imaginário!” P1 valoriza a intervenção e lê o poema exposto na lousa digital por inteiro. A classe o ouve atentamente, somente um aluno fica batendo com a caneta no tênis, fazendo um barulho chato.

Ao terminar, uma aluna pergunta: “O que é desassossego?” O professor pede para ela pensar no que é “sossego”, logo, “desassossego” é o oposto. Outra aluna pergunta: “Ele tinha alguma religião?” P1 diz que já responde isso, pois antes quer explicar o verso 25: “Ao menos, se for sombra antes, lembrar-te-ás de mim depois”. Uma aluna suspira: “Ai, que bonitinho!”, outra a questiona: “Você acha mesmo?”, a primeira reafirma: “Eu acho!” Um aluno questiona: “Ele (Pessoa) fazia isso pra se divertir?” Uma aluna exclama: “Esse cara é doido!”

¹⁰¹ Abreviações do próprio P1 ao escrever na lousa: “pq” – “porque” e “tb” – “também”.

O professor tenta conter os ânimos da classe e explica o que seria o “viver sossegadamente” de Reis comparando a ideia do poeta-heterônimo com a de alunos que dizem que não vão se esforçar para prestar o vestibular¹⁰² da Unicamp porque sabem que não vão passar mesmo, logo, preferem uma faculdade mais fácil, pois é mais sossegado. A classe ri da comparação, como quem sinaliza que entendeu o recado e a filosofia de Ricardo Reis.

P1 explica ainda que o fato de Ricardo Reis afirmar tanto que está desassossegado, ou seja, que não está preocupado, significa na verdade que está preocupado. Toca o sinal anunciando o fim da aula. Antes de sair da classe, um aluno se aproxima de P1 e pergunta: “Prof., quer dizer que Reis acha que não devemos nos preocupar muito, então devemos ser como?” O professor usa o termo “equilíbrio” para explicar a ideia de Reis para o aluno. O viver em equilíbrio, sem exageros nem privações, assim é viver sem desassossegos grandes.

Segundo Ano B (2ºB)

P1 sai de uma classe e vai para a outra, entretanto, ao chegar lá, não pode entrar de imediato por que o professor da aula anterior ainda está em sala de aula. Esperamos dez minutos lá fora até que o docente saísse se desculpando pelo atraso imprevisto. P1 sorri sinalizando que não há problemas, mas ao entrar na classe do 2ºB retoma o conteúdo sem perder tempo com a chamada e outros rituais.

Relembra os alunos de que estavam tratando de Fernando Pessoa, de Alberto Caeiro como o “mestre” dos heterônimos e de Álvaro de Campos, que não lhe obedece e, ao contrário, mostra-se mais urbano. Então continua a partir desse último e escreve na lousa:

“Álvaro de Campos

- Personalidade exagerada, eufórica, depressiva, que se expressa através de uma poesia descontraída, escrita em versos livres e brancos”.

Uma aluna pergunta: “O que são versos brancos?” Uma colega ao lado lhe responde e P1, em seguida, busca no site “Jornal de Poesia” o poema “Lisbon revisited”, de Álvaro

¹⁰² E eis o fantasma do vestibular surgindo como exemplo na voz do professor...

de Campos (anexo 28), para ler para a classe. Os alunos demonstram vibrar com: “Não me peguem no braço!” e riem do “tom adolescente” do poeta nos versos 24 e 25. Ao terminar, sussurros de “gostei”, “legal” por parte dos alunos.

Um aluno pergunta o que Álvaro de Campos ou esse poema tem a ver com Alberto Caeiro. O professor relê a penúltima estrofe de “Lisbon revisited”, quando o poeta faz referência à sua infância e, para isso, retoma nostalgicamente “o desejo de natureza”; eis um ponto em comum entre os dois heterônimos, explica.

P1 parte para a leitura de “Ode marítima” (anexo 27), também de Álvaro de Campos. Após as primeiras estrofes, o professor chama a atenção dos alunos para a observação do mar e o quanto isso desperta os sentimentos do poeta-heterônimo. Afirma que isso se aproxima de Caeiro (na referência à natureza) e se distancia (por ter os sentimentos despertados) ao mesmo tempo.

O professor continua a leitura dando ênfase às onomatopeias e os alunos riem daquela euforia. De repente, um inseto entra na sala de aula fazendo barulho, o que acaba dispersando a classe por alguns minutos. Os alunos não prestam mais atenção à leitura e ficam tentando enxotar o inseto. P1 desiste de continuar lendo, afinal, trata-se de um poema muito longo para os poucos minutos de aula. Resolve ler o poema “Se te queres”, do mesmo Álvaro de Campos (anexo 33) e agora a classe se silencia.

Ao terminar, uma aluna pergunta se Álvaro de Campos era um bom poeta. O professor responde que sim, que todos os heterônimos eram bons, afinal, “Fernando Pessoa era foda!”, enfatiza. Um aluno pergunta se em todos os heterônimos o ambiente também influencia o poeta e a poesia, como nos primeiros versos de “Ode marítima”. P1 responde que nem sempre. Outro aluno pergunta de que Álvaro de Campos morreu. O docente brinca informando que Fernando Pessoa morreu antes. Uma aluna exclama: “Então ele morreu!” P1 afirma: “Não necessariamente”. Os alunos riem. Um aluno conclui com tom sarcástico: “Esse tiozinho fumava um, certeza!”

Uma aluna retoma a seriedade e pergunta quantos heterônimos Fernando Pessoa criou. O professor esclarece que muitos, que há também os semi-heterônimos, mas que os três principais, aqueles que estudamos no ensino médio são Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis, além de Fernando Pessoa ele-mesmo.

Em seguida, pesquisa no “Jornal de Poesia” o poema “Hora absurda”, de Álvaro de Campos (anexo 34), para ilustrar a fase simbolista do poeta. Lê o poema para a classe e busca um outro poema (não entendi o nome) no “Google”, pois, de acordo com o professor, trata-se de uma poesia que não consta no site até então consultado. Ao fazer a pesquisa *on-line* aparecem outros textos poéticos atribuídos a Fernando Pessoa, mas que não são dele. P1 adverte os alunos sobre as armadilhas da internet e cita o exemplo de Clarice Lispector, a quem são atribuídos inúmeros versos que a poetisa jamais escreveu.

Uma aluna aproveita-se que o professor falou de Clarice e lhe pergunta: “P1, com quantos anos a Clarice está?” O professor responde: “Clarice Lispector? Ela morreu em 1977”. A classe ri... A aluna, indignada, exclama: “Ai, não acredito! Eu adoro Clarice Lispector!”

P1 procura o poema “Quando ela passa”, de Fernando Pessoa ele-mesmo (anexo 35), novamente no “Jornal de Poesia”, e o lê para os alunos. Comenta que esse poema evidencia a confusão do poeta entre a existência real e a criação, como a própria ideia da heteronímia. Explica que esse poema foi escrito em 1902, quando Fernando Pessoa tinha 13 anos apenas, mas que o nome “heteronímia” aparece apenas em 1913, portanto, bem depois.

O fim da aula se aproxima e isso faz com que alguns alunos arrumem o seu material para ir embora. Alguns cochicham, um come biscoitos escondido, outro masca chicletes e faz bolas. A classe parece desatenta. No entanto, P1 insiste em continuar a aula e anuncia o próximo heterônimo, escrevendo na lousa:

“Ricardo Reis

- Médico, estudava latim e grego nas horas vagas. Sua poesia é neoclássica (metrificada, mas com versos brancos, hipérbatos e referências mitológicas)”.

Abre na lousa digital o poema “Rosas” (anexo 8) e o lê para os alunos. Toca o sinal durante a leitura. A classe se dispersa, os alunos não querem mais saber de aula, afinal, é sexta-feira, última aula antes do feriado de 07 de setembro, por isso eles estão eufóricos para ir embora.

No caminho para a sala dos professores, combino com P1 a programação das próximas aulas. Ele me diz que “Fernando Pessoa” já quase chegou ao fim e que a etapa

seguinte será trabalhar com a poesia modernista brasileira nos segundos e terceiros anos do ensino médio. Vamos lá!

Campinas, 24 de setembro de 2010.

Aula de Literatura do Prof. P1.

Escola A .

Das 7h30 às 10h50.

Primeiro Ano B (1ºB)

De volta à sala de aula, P1 cumpre o ritual de sempre: entra desejando bom-dia a todos, espera que os alunos se acomodem, faz a chamada e repete a ladainha: Em primeiro lugar, “educação”; em segundo lugar, “dúvidas sobre a matéria?” – a classe balança a cabeça negativamente, então ele continua: “dúvidas sobre o livro *Frankenstein*?” Eis que surgem as dúvidas...

Uma aluna levanta a mão e quando lhe é concedida a vez, ela pergunta sobre o marinheiro que aparece no começo do livro falando sobre o Frankenstein. Ela achou o tom dele muito exagerado ao se referir à amizade com o Frankenstein médico-criador e queria saber se é porque ele era homossexual. P1 responde que o exagero nos sentimentos faz parte do Romantismo, mas que não eram “gays” não.

Um aluno emenda com outra questão: “Falar de homossexualismo é normal no Romantismo? A Mary Shelley defendia isso?” O professor procura desconstruir o possível preconceito rondando pela classe e responde que a autora, provavelmente, não veria problemas nisso, pois que não há espaço para moralismos na escola romântica.

Outro aluno pergunta se é certo falar que o Romantismo é meio que estilo Barroco. P1 afirma que sim, que há semelhanças entre os dois estilos e procura definir estilo dando como exemplo o tipo de cabelo liso, tão em moda hoje em dia, mas que já foi outro em épocas passadas.

P1 retoma a figura do marinheiro apontada pela primeira aluna e explica que a personagem desiste do objetivo final dele – que era chegar ao Polo Norte – quando percebeu as tragédias provocadas.

Em seguida, vai ao computador e acessa no “Youtube” a *Tocata e fuga em ré menor*, de Johann Sebastian Bach. Ao ouvir o início da música, os alunos se assustam e

riem do susto deles próprios. O docente apagou as luzes e deixou que os alunos ouvissem Bach alguns minutos. Eles parecem gostar e questionam: “Como ele consegue tocar isso? Ele tem oito mãos?”

Uma aluna é repreendida pelo professor por que estava fazendo uma redação fora de hora. Ela pede desculpas e guarda a folha com a atividade. P1 retoma a aula e compara a música com o poema de Gregório de Matos, “O todo sem a parte não é todo” (anexo 15): a confusão de notas e de versos, a intensidade da música e do poema.

Em seguida, procura no “Youtube” a música *Pequena serenata noturna*, de Wolfgang Amadeus Mozart, e pergunta se os alunos percebem a diferença entre essa música e a de Bach. Explica que a música de Mozart mostra uma única linha melódica acompanhada por acordes ou por um “baixo Alberti” (uma mesma célula melódica que se repete), diferente da *Tocata e fuga em ré menor*, que é uma confusão de melodias simultâneas. A ideia de P1 é mostrar a simplicidade clássica em contraste com a confusão barroca, porque no segundo caso é muito difícil acompanhar com clareza a melodia.

Alguém bate à porta da sala de aula. O professor pede licença aos alunos e vai ver quem é. A classe se agita e P1 tem que “gritar” pelo silêncio. Era um outro docente que foi reclamar que a música estava alta, atrapalhando a classe dele. P1 pediu-lhe desculpas e retomou rapidamente o tema da aula: a diferença de estilos do Barroco e do Neoclassicismo/Arcadismo.

Busca no “Google imagens” a tela *As meninas*, de Diego Velásquez (anexo 36), e comenta com os alunos particularidades da obra de arte. Mostra, ao centro, a princesa Margarida Teresa de Habsburgo, filha de Filipe IV, acompanhada de suas damas de companhia, de uma anã e de uma criança que mexe com um cão. No canto esquerdo, vê-se um autorretrato de Velásquez, em posição de quem está pintando. Os reflexos do rei da Espanha D. Felipe IV e da rainha Mariana de Áustria surgem num espelho atrás da infanta. Mais ao fundo, um homem entra em cena (ou sai de cena?). Velásquez estaria pintando a infanta e seus acompanhantes em primeiro plano ou o rei e a rainha atrás, em segundo plano? – polemiza P1.

A tela *As meninas*, de Velásquez (anexo 36), é contrastada com a tela de Jacques-Louis David, *A morte de Sócrates* (anexo 37). Na primeira, as pessoas mais importantes (o rei e a rainha) estão no reflexo do espelho ao fundo, a princesa muito bonita está ao lado da

anã deformada, o lado esquerdo inteiro do quadro está ocupado pela tela em que o pintor está trabalhando e há uma série de planos que se opõem, além da parte alta do quadro estar obscura e vazia – explica detalhadamente o professor. Ao contrário da segunda tela – continua P1 – em que o filósofo grego Sócrates, pessoa central do quadro, está perfeitamente centralizado, destacado por uma iluminação uniforme e realçado pela construção geométrica.

Em seguida, escreve na lousa:

“Neoclassicismo ou Arcadismo

- No século XVIII, os escritores procuram reagir contra os exageros do Barroco e voltar à clareza, ao equilíbrio e à simplicidade dos clássicos.”

Uma aluna à minha frente confessa que não entendeu. Então o professor decide não dar continuidade à aula e mostra novamente as telas, solicitando que os alunos percebam as diferenças entre elas. Não nomeia as pinturas. Busca no “Google imagens” e expõe na lousa digital a tela *A incredulidade de São Tomé*, de Caravaggio (anexo 25). Os alunos se incomodam com a cena de São Tomé enfiando o dedo na ferida de Jesus, viram o rosto com aflição para não ver. P1 conclui: “Isso é barroco”.

Mostra novamente a tela *A morte de Sócrates*, de Jacques-Louis David, (anexo 37) e conclui: “Isso é neoclássico”. Expõe rapidamente *A Santa Ceia*, de Leonardo da Vinci, e *A Última Ceia*, de Tintoretto (anexo 2), e conclui: “Isso é clássico” e “Isso é barroco”, respectivamente. Um aluno afirma entusiasmado: “Ah, o Barroco é muito mais da hora!”

Outro aluno pergunta se o Barroco usa o escuro para confundir. P1 aproveita e explica o contraste “claro-escuro” do estilo barroco. Observo que três alunos estão produzindo um texto (redação) durante a aula. Eles disfarçam, escrevem escondido do professor, pois a atividade é para entregar a outro docente.

De repente, toca o sinal inequivocamente, já que o horário da aula ainda não havia terminado. Os alunos riem, não entendem o motivo. P1, por sua vez, confere o relógio e afirma não entender o ocorrido. Continua a aula explicando o que é “neo” e “clássico”, então fala da retomada do modelo clássico grego-romano.

Volta-se novamente para a lousa digital e pesquisa no “Google” o poeta Cláudio Manoel da Costa. Busca o poema “Alguém há de cuidar que a frase é inchada” (anexo 38) e

explica para os alunos que “a frase inchada” é uma referência ao estilo barroco. O poema tece uma crítica ao estilo cultista do barroco, já que a poesia árcade valoriza a simplicidade, “a frase pastoril, o fraco estilo”, como bem diz o verso 7 do poema de Cláudio Manoel da Costa.

Uma aluna o interrompe com uma questão interessante: “Mas como é que eu vou diferenciar um do outro?” Refere-se ao classicismo de neoclassicismo. P1 responde à pergunta escrevendo na lousa:

“Na busca pela simplicidade, os neoclássicos preferiram a poesia pastoril (bucólica ou árcade)”.

Em seguida, ilustra essa ideia com a Lira I de *Marília de Dirceu*: “Eu, Marília, não sou algum vaqueiro”, de Tomás Antônio Gonzaga (anexo 39). Expõe o poema na lousa digital e começa a lê-lo, mostrando a simplicidade de vida sugerida, bem como o uso de uma linguagem simples. P1 imita um suposto aluno falando: “Ai, não acho simples nem fácil!” A classe ri. Explica então que a linguagem é fácil se levarmos em conta, por exemplo, que os poetas eram intelectuais alfabetizados em latim. Mal pôde continuar porque o sinal anunciando o fim da aula tocou e, dessa vez, era mesmo hora de encerrar.

Terceiro Ano A (3ºA)

Quando eu e P1 chegamos à sala de aula do 3ºA, deparamo-nos com a presença da diretora pedagógica do colégio anunciando aos alunos o desempenho deles no simulado do ENEM. A classe está feliz porque foi bem no simulado, por isso recebem a notícia com aplausos.

A diretora sai e nos deixa entrar. P1 tem pressa porque já perdeu alguns minutos com a euforia dos alunos. Busca no site “Jornal de Poesia” o poeta Carlos Drummond de Andrade e deixa as imagens em aberto. Abre sua apresentação em “builder”¹⁰³ na lousa

¹⁰³ O sistema ao qual pertence a Escola A dispõe de um programa chamado “builder” no qual os professores podem (e devem) montar suas aulas expositivas. Trata-se de uma espécie de “power point”, só que pertence ao sistema associado, e foi, na parceria estabelecida entre as duas empresas em 2009, concedida a Escola A como fazendo parte do pacote da lousa digital. É a primeira vez que presencio P1 usar esse recurso.

digital e permite que as duas janelas fiquem abertas. Retoma oralmente as ideias efervescentes dos modernistas da primeira geração de 1922¹⁰⁴ e anuncia que vai falar hoje da segunda geração modernista. Escreve então na lousa:

“Segunda Geração Modernista (1930)

- Época de crise social e política devido à queda na bolsa de valores de N. Y. em 29.
- Nazifascismo → apareceu como um Estado forte para tirar a sociedade do desespero.

X

- Comunismo → Rev. Russa de 1917
- Anos 20 / 30: morte de Lenin e Trotsky e a ditadura stanilista se inicia.

Intelectuais do mundo todo o mundo acreditaram no Comunismo e na propaganda stanilista. No Brasil, a Intentona Comunista de 35 foi abafada por Getúlio Vargas e a ditadura do Estado Novo.

A Literatura nessa época era super engajada.”

O professor exemplifica esse engajamento na figura de Pedro Bala, personagem de *Capitães da Areia*. Fala do engajamento político de autores como Jorge Amado e Graciliano Ramos, ambos simpatizantes de esquerda, assim como Carlos Drummond de Andrade – explica P1. Busca no “Jornal de Poesia” o poema “Mãos Dadas” (anexo 40) e o lê para a classe, atentando para os versos 3 e 4: “Estou preso à vida e olho os meus companheiros / Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças”.

Depois continua a escrever na lousa:

“Retomada de técnicas narrativas realistas (‘neo-realismo’¹⁰⁵).”

Lê também o “Poema de sete faces” (anexo 41) e mostra para a turma a fragmentação de ideias entre as estrofes. Compara isso com os capítulos justapostos de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

¹⁰⁴ O professor falou do início do Modernismo no Brasil, da Semana da Arte Moderna, dos manifestos oswaldianos, dos principais autores e obras da primeira geração modernista nas aulas dos dias 10 e 17 de setembro, nas quais não estive presente.

¹⁰⁵ O professor, como sempre, mantém o antigo “neo-realismo”, com hífen ainda, e não “neorrealismo”, como demanda a nova ortografia.

Uma aluna comenta em voz alta: “Então quer dizer que a relação entre o Realismo e o Modernismo é essa fragmentação? Eu achava que *Vidas Secas* era um livro do Realismo...”

De modo geral, percebo que os alunos assistem à aula em silêncio, atentos e interessados. Um ou outro pede para ir ao banheiro. Observo um aluno enviando mensagem pelo celular.

A intervenção da aluna acima permite que P1 abra um parêntese para falar da não originalidade do Modernismo. Explica que Oswald de Andrade, por exemplo, trouxe os ideais de vanguarda europeia para o Brasil, deixando-se sempre influenciar pelos movimentos artísticos da Europa. Fala também do idealismo comunista, de caráter originalmente europeu, mas que tanto envolveu intelectualmente nossos autores e poetas desse período.

Uma aluna pergunta se existiam, na época, autores que fugiam dessa influência de esquerda. P1 cita Plínio Salgado como um autor que se envolveu com o fascismo, e lembra também as posturas católicas de Jorge de Lima e Murilo Mendes, portanto, de poetas que se mantiveram longe dos ideais socialistas ou comunistas. No entanto, conclui o professor, a maioria era de esquerda mesmo. Volta para o assunto Drummond e anota na lousa:

“Poeta dos conflitos entre
o sujeito X o mundo, a família, a sociedade, o amor, a poesia (metalinguagem)”.

Em seguida, busca no mesmo site “Jornal de Poesia” o famoso poema drummondiano “No meio do caminho” (anexo 42) e o lê para a classe. Os alunos reagem com expressões do tipo: “Ai, nada a ver!” P1 gosta da reação e aproveita para mostrar à classe sua edição do livro *Uma pedra no meio do caminho* – biografia de um poema, cuja apresentação se deve a Arnaldo Saraiva.

O livro traz uma fortuna crítica do poema mais discutido do modernismo literário brasileiro, publicado pela primeira vez na *Revista de Antropofagia*, em 1928 – contextualiza-nos P1, que fala das inúmeras traduções do poema no mundo e reforça a irritação proposital que esse poema provoca nos leitores “desavisados” ainda hoje.

Uma aluna polemiza: “Meu, mas esses modernistas queriam o quê?” A pergunta fica sem resposta, já que P1 se adianta e parte para a leitura do poema “José” (anexo 43). A

classe cochicha enquanto o professor lê em voz alta. Um aluno perto de mim, que está sentado meio de lado, fica tentando puxar papo com outro colega. Os dois se desligam da aula e ficam conversando baixinho.

As meninas que se sentam à frente, próximas do professor, estão atentas à leitura e se interessam pelo poeta. Uma delas pergunta: “Ele fala de coisas pessoais?” P1 afirma que vai retomar isso na aula que vem, pois que não há mais tempo agora. Fala do poema “Caso do vestido” (anexo 44) e pede para a aluna lembrá-lo de ler esse poema na semana que vem. Toca o sinal e a aula se finda. P1 finaliza dizendo que Drummond é um poeta muito bom, inteligente, que tem um trabalho brilhante com as palavras. “Fiquem de olho nele!”, sugere o professor.

Segundo Ano B (2ºB)

Entramos em sala de aula e encontramos os alunos muito agitados: uns gritam, outros batucam nas carteiras. Não havia motivo aparente para aquela motivação toda. Sentei-me no canto da parede, mas P1 achou melhor eu me sentar mais ao fundo da classe para ter uma visão mais ampla da aula e da turma. Segui o seu conselho e me acomodei da melhor forma possível.

P1 anuncia que vai entregar alguns documentos aos alunos, chamando-os pelo nome, por isso requer silêncio. A turma vai se acalmando aos poucos e se sentando em seus devidos lugares. O professor entrega-lhes os documentos e somente depois fala o seu tradicional “bom-dia”. Em seguida, anuncia que vai retomar o assunto Fernando Pessoa apenas para propor uma visita ao Museu de Língua Portuguesa, em São Paulo, onde o poeta português está em exposição temporária na mostra: “Fernando Pessoa – plural como o universo”.

Feito isso, P1 pergunta se os alunos têm alguma dúvida sobre o livro que estão lendo¹⁰⁶, *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Uma aluna diz que para ela a história continua estranha... Outro aluno afirma que não consegue entender “o que aconteceu lá na história

¹⁰⁶ Vale lembrar que o livro é cobrado como leitura obrigatória naquele quadrimestre letivo. Todas as vezes que o professor pergunta se estão lendo o livro, alguns riem e confessam que nem sequer compraram a obra.

com o sol”. O professor o corrige: “com a Sol”. E diz para o aluno que vai explicar isso a ele no final da aula. Aproveita e explica que considerar algo “estranho” faz parte mesmo da proposta modernista. E escreve na lousa:

“Modernismo / Vanguardas → Novidades na Literatura”

P1 começa a aula contextualizando o Modernismo. Fala do início do cinema, em 1895, quando os Irmãos Lumière fizeram uma apresentação pública de seu invento, o Cinematógrafo, no Salão Grand Café, em Paris. O filme exibido foi *L'Arrivée d'un Train à La Ciotat* para um público de aproximadamente 30 pessoas. Comenta que a película era uma espécie de “teatro filmado”, com cenas fragmentadas. Conta-nos da reação do público, que correu assustado do Salão quando o trem se movimentou em direção da tela. Os alunos riem imaginando a cena descrita pelo professor.

Uma aluna pergunta se o desenho animado foi criado na época do *Macunaíma*. P1 responde que ainda não, mas que os filmes na época já trabalhavam com cenas fragmentadas, assim como a literatura da primeira geração modernista. Exemplifica lembrando aos alunos do texto de “Gaetaninho”, conto de Antônio de Alcântara Machado, lido por eles em outro momento.

P1 vira-se para a lousa para acessar o “Youtube” quando um aluno tira seu chinelo e lança em outro colega ao lado, brincando de bater nele. Os que viram a cena riem, mas o professor nem imagina o que se passou pelas suas costas.

Busca no “Youtube” a referência ao curta metragem de 12 minutos de animação, datado de 1914, *Gertie the dinosaur*, escrito e dirigido por Winsor Mc Cay. Expõe para os alunos a fim de explicar a origem do desenho animado, saciando assim a curiosidade da aluna que fez a pergunta. Contextualiza dizendo que *Gertie the dinosaur* foi uma das primeiras animações e que seu criador, Mc Cay, pioneiro no desenho animado, fazia tudo sozinho.

P1 percebe que os alunos estão interessados e explica também o cálculo: cada segundo de animação na tela é composto por 24 quadros (é a mesma velocidade com que funciona a câmera de cinema), isto é, para cada segundo alguém (ou “alguéns”, brinca) teve que fazer 24 desenhos; para cada minuto, 24X60, 1.440 desenhos; para cada hora, 1.440X60, 86.400 desenhos. Escreve na lousa:

“1s = 24 imagens. 1 hora = 86.400 imagens”.

Os alunos ficam tentando fazer os cálculos juntamente com o professor, porém erram e soletram 7.620 imagens em 1 hora. P1 escreve esse resultado na lousa, mas depois percebe que está errado e o corrige. Envolvido com a curiosidade da classe, exemplifica e compara aquele trabalho com a produção de *O Rei Leão*, um filme que dura mais ou menos umas 2 horas, e para o qual foram feitos 172.800 desenhos. Isso ajuda a dar a dimensão de trabalho desenvolvido em uma produção desse porte.

Os alunos ficam impressionados e interagem com interjeições do tipo: “Sério?”; “Nossa!”; outro diz ironicamente: “Falta de mulher”. Voltando à Gertie, o McCay fez quase 5 minutos de animação, ou seja, 7.200 desenhos, absolutamente sozinho – completa P1.

O professor continua contextualizando, dessa vez, na lousa:

“1895: começa o cinema

1895: *O grito*, de Munch

1907: 1º filme de Griffith

1907: *Les demoiselles d’Avignon*, de Picasso”.

Em seguida, ainda pelo “Youtube”, mostra cenas do filme *Intolerância* (1916), de David Wark Griffith. Os alunos, de modo geral, estão interessados no assunto, apenas algumas meninas conversam baixinho. P1 aperta o *pause* do filme e diz para a classe: “Os modernistas queriam isto no texto”. No Brasil, continua o professor contextualizando, o primeiro filme brasileiro, *A Baía de Guanabara*, foi rodado por Afonso Segreto, em 1898.¹⁰⁷

Um aluno o interrompe e faz uma pergunta que considero pertinente: “Mas o Modernismo aqui não começou em 1922?” P1 responde que sim, porém, explica, o cinema veio antes e foi uma linguagem que influenciou bastante alguns autores modernistas. Minas Gerais, Campinas e Recife foram grandes polos do cinema nacional, completa o professor. Os alunos vibram ao ouvir o nome “Campinas” e reagem com alegria: “É mesmo?”, “Que legal!”

¹⁰⁷ P1 transmite todas essas informações para os alunos, mas confesso que eu também aprendo – e muito! – com ele e fico impressionada com tanto conhecimento, quase que enciclopédico.

P1 percebe que o assunto cinema interessa aos alunos e volta a falar disso. Cita o filme de vanguarda, *Ballet Mécanique*, de Fernand Léger (1924) e comenta que Léger veio ao Brasil, era amigo de alguns artistas modernistas brasileiros. Um aluno pergunta se a vanguarda era a maioria na época. P1 responde que não, que era minoria. Então o aluno retruca: “E tinha ainda parnasiano na época?” O professor responde: “Sim, claro! Era a maioria, mas quem participou da Semana de Arte Moderna foram os modernistas”.

Os alunos estranham as cenas do filme *Ballet Mécanique*, então P1 aproxima esse estranhamento da leitura de *Macunaíma*. A ideia de Mário de Andrade foi justamente colocar cenas do cotidiano de forma fragmentada, como o cinema popular da época – justifica o professor. Escreve na lousa:

“No Brasil, o Modernismo começa em 1922, com a Semana da Arte Moderna. Foi um festival de arte promovido pelo grupo modernista em São Paulo, no Teatro Municipal. Foi um escândalo”.

Toca o sinal: fim da aula. P1 se desculpa com o aluno por não ter respondido à dúvida dele a respeito de “Vei, a Sol” do livro *Macunaíma*. Pede para o aluno para respondê-lo via e-mail. O aluno aceita, sem problemas e promete lembrar o professor do compromisso. Outro aluno se aproxima do docente quando ele já está saindo da classe e lhe pergunta se o filme *Nós que aqui estamos por nós esperamos*¹⁰⁸ é modernista. P1 responde que sim e que pode comentar algo a respeito na aula seguinte.

Segundo Ano A (2ºA)

Chegamos à quarta aula do dia¹⁰⁹. P1 entra e mal deseja “bom-dia” à classe, já é surpreendido com a pergunta de uma aluna: “Por que Macunaíma é chamado de herói na

¹⁰⁸ O filme foi passado pelo professor na mesma semana na Escola A – unidade Galleria, onde o professor também leciona e desenvolve um projeto de “Cinema na escola”. Toda semana P1 passa um filme, previamente selecionado e agendado, para os alunos interessados. O aluno que fez esse comentário ao final da aula assistiu ao último filme promovido pelo docente, conforme me informou P1 depois.

¹⁰⁹ Quarta aula do dia e a última assistida por mim. Não pude ficar presente para as duas últimas aulas porque tinha um compromisso médico. Em todo caso, seriam aulas de assuntos repetidos, já trabalhados no 1º B e no 3º A, conforme me explicou P1.

história?” O professor então explica rapidamente a construção de Macunaíma como o “herói sem nenhum caráter” ou “anti-herói” e se aproveita da questão da aluna para pontuar algumas coisas do Modernismo. Escreve na lousa:

“Modernismo → novidades

Vanguardas (“ismos”)

Em Literatura, o Modernismo se manifesta através de uma série de características”.

Interrompe um pouco a aula para falar da proposta da escola de levar os alunos ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, onde está havendo uma exposição temporária de “Fernando Pessoa – plural como o universo”. Os alunos parecem aderir à visita com entusiasmo. Após o convite, P1 retoma a aula e volta a escrever na lousa:

“Uso de versos livres e brancos”.

Procura no site “Jornal de Poesia” o “Poética”, de Manuel Bandeira (anexo 45), e “Juca-Pirama”, de Gonçalves Dias (anexo 46). Depois declama (de cor!) as primeiras estrofes de “Juca-Pirama I e o “Poética” inteirinho. A ideia de P1 é mostrar, comparativamente, um poema com ritmo bem marcado, como é o caso do poema romântico, e um poema com versos livres e brancos, como é o caso de “Poética”, de Bandeira. Sublinha o último verso deste: “— Não quero mais saber do lirismo que não é libertação”. E completa na lousa:

“Incorporação da linguagem popular e dos erros de gramática”.

Busca no “Google” o texto completo de *Macunaíma* e seleciona um excerto da obra para mostrar para a classe o uso da norma não padrão. P1 aponta para a grafia “rapaiz” e para a oração “para mim comer”. Uma aluna vira para a colega ao lado e critica indignada: “O que é isso?”; outra questiona: “Por que ele pode?” O professor responde demonstrando certa satisfação na voz: “Porque ele é modernista, é vanguarda”.

Aliás, continua P1 a justificar, por isso que Mário de Andrade e muitos outros autores modernistas foram criticados na época. Depois da Semana de 22, os pais das alunas de piano para quem Mário de Andrade dava aulas no Conservatório de Música de São Paulo fizeram um abaixo-assinado para que ele fosse demitido do Conservatório. O autor

foi considerado um “idiota” pela elite paulistana, assim como outros modernistas dessa primeira geração – comenta o professor. A proposta de *Macunaíma* tem essa veia de vanguarda. Contudo, Mário de Andrade se arriscou, já que se tratava de uma proposta inovadora, completa o professor.

Na lousa, continua as anotações:

“Construção de narrativa ou de poemas feita a partir de fragmentos, frases soltas, imagens desconexas, cenas independentes”.

Uma aluna o interrompe e pergunta: “Isso de colocar folclore no livro tem a ver com Modernismo?” P1 responde que sim, mais especificamente do Modernismo brasileiro. Outra aluna pergunta por que a mãe de Macunaíma não o deixa crescer. O professor explica que o “anti-herói” é ora uma criança, ora um adulto, capaz até mesmo de ter relações sexuais (“o brincar”) com a cunhada. Para ilustrar o espírito *non-sense* da obra, P1 busca no “Google imagens” uma tela de Picasso¹¹⁰ a fim de mostrar à classe o descompasso na pintura.

Em seguida, o professor busca também no “Google” o texto de “Gaetaninho”, conto de Antônio de Alcântara Machado (anexo 47). Enquanto lê para a classe, um aluno ao fundo faz um barulho engraçado na boca e a classe ri. P1 interrompe a leitura e reclama com o aluno, chamando-o de “criança”. Continua lendo o conto até o fim. Ao terminar, conclui apontando para o texto na lousa digital: “É um texto fragmentado, vanguardista”. Volta-se à lousa e continua as anotações, na sequência:

“Atitude de irreverência ou mesmo desprezo pelas coisas importantes ou artificiais”.

P1 retoma a questão apontada pela aluna no início da aula de Macunaíma ser o herói e afirma: “Macunaíma é um herói, mas é um safado”. Uma aluna emenda com um comentário maldoso: “É o Lula!” Alguns alunos riem. O docente ignora a associação e procura *on-line* o texto completo de *Macunaíma* a fim de ler o começo da rapsódia para os alunos, logo no primeiro capítulo, quando o narrador nomeia o herói como a “criança feia” que foi parida por uma índia tapanhumas.

¹¹⁰ Não consegui anotar o nome da tela, mas era uma daquelas em que Picasso pinta uma imagem desconfigurada, com olhos, nariz e boca fora do lugar habitual.

Uma aluna se lembra da personagem do gigante Piaimã e pergunta para o professor: “Quando o monstro rouba a pedra dele (de Macunaíma), é um monstro mesmo?” P1 responde que sim e explica que o gigante Piaimã é um monstro de lenda, que faz parte do nosso folclore nacional. No entanto, na história de Mário de Andrade, ele é também um peruano que mora no Pacaembu em São Paulo. Os alunos riem, demonstram curiosidade pelo enredo *non-sense*.

Toca o sinal anunciando o fim da aula. P1 pede uns minutinhos a mais de atenção para concluir uma ideia. Volta-se à lousa e escreve:

“Preferência pelo cotidiano”.

Associa essa característica modernista com o conto “Gaetaninho” (anexo 47): “Qual a importância de um menino pobre da periferia morrer atropelado pelo bonde? Nenhuma. É cotidiano e por isso tratado pelos modernistas” – conclui rapidamente P1.

Campinas, 10 de outubro de 2010.

Aula de Literatura do Prof. P1.

Escola A.

Das 7h30 às 11h50.

Primeiro Ano A (1ºA)

P1 entra em sala de aula e pede uma caneta emprestada a uma aluna para fazer a chamada. Serão duas aulas seguidas no 1ºA, ou seja, 90 minutos de aula. Eu procuro me acomodar e noto que há várias carteiras vazias, pois muitos alunos faltaram hoje, provavelmente por ser véspera de feriado nacional¹¹¹. Após a chamada, P1 diz o seu tradicional “bom dia” à turma e pergunta se alguém tem dúvida sobre a matéria ou sobre o livro que estão lendo.

Um aluno aproveita-se da deixa e pergunta: “Professor, você falou que o *Frankenstein* é bonito, eu não entendi...” P1 fica preocupado com a questão e responde de imediato um “Não” bem acentuado. Justifica-se: “Eu não disse isso, veja bem, eu disse que *Frankenstein* é uma obra romântica, uma história de terror, e não ‘bonita’ como vocês costumam pensar em romantismo”. Tranquiliza o aluno e a classe dizendo que vai retomar isso em sala de aula futuramente. E anuncia os próximos livros que devem ser lidos: *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo; *Lucíola* e *Iracema*, de José de Alencar.

Um aluno pergunta o que é “taverna” e o docente explica se tratar de um bar noturno frequentado por boêmios e também prostitutas. Um outro reclama quando ouve o nome José de Alencar e desabafa: “Ah, não!” Outro aluno comenta: “Dizem que esse *Lucíola* é horrível!” P1 procura desconstruir essa impressão ironizando: “Dizem também que carne é ruim, que comida japonesa é ruim, que você é bonito... e não é!” Os alunos riem da comparação.

Alguém mais questiona: “Mas e *Macunaíma*?” O professor responde que esse livro é leitura obrigatória para os alunos dos segundos anos. A turma reclama sem parar: “Tem

¹¹¹ O feriado é no dia 12/10, dia de Nossa Senhora de Aparecida, a Padroeira do Brasil, mas muitos antecipam ou emendam o feriado, talvez por isso o número de alunos restrito hoje.

que ler os três livros?”; “É muito!”; “Ai, P1!” E o docente, muito paciente, procura acalmá-los, afirma que são livros “fininhos”, que no *Lucíola* há “cenar eróticas”, que em *Noite na taverna* há “histórias de mortes, necrofilia, pedofilia etc”.

Uma aluna reage: “Ai, que medo!”; outros alunos riem. P1 continua fazendo a propaganda do livro de Álvares de Azevedo: “um bando de bêbados contando histórias”. “Mas atenção – adverte o professor – no primeiro capítulo eles filosofam, então se vocês não entenderem esse primeiro momento, continuem a ler que fica legal depois”. A estratégia parece animar um pouco mais os alunos para a leitura das obras.

Após o anúncio das leituras e a consequente agitação dos alunos, P1 volta-se à lousa e retoma o conteúdo da aula anterior. Solicita que os alunos consultem em suas anotações a matéria vista antes da prova. Enquanto os alunos consultam, ele escreve na lousa:

“Neoclassicismo ou Arcadismo – séc. XVIII

XVII

XVIII

Renasc. + Contr. Ref.

/

Iluminismo

Confusão (Barroco)”

Explica o contexto histórico na transição do século XVII para o XVIII e fala do papel importante de Newton nesse momento de Iluminismo. Os alunos comentam que leram um livro sobre a vida de Newton que o professor de física solicitou. P1 continua na lousa:

“– A arte literária recusa as confusões e exageros do Barroco (considerado mau gosto) e procura ser calma, simples e harmoniosa”.

P1 procura novamente no “Google imagens” a tela de Leonardo da Vinci, *A Santa Ceia* (anexo 2), e contrasta com *A Última Ceia*, de Tintoretto (anexo 2), apontando novamente as diferenças de perspectivas. Em seguida, busca *A escola de Atenas*, de Rafael Sanzio (anexo 48) e aponta para a simetria do quadro, o equilíbrio e a proporção, até mesmo no que diz respeito à claridade da tela. Deixa a obra de Rafael Sanzio exposta na lousa digital enquanto explica anotando na lousa:

“– Vão ser retomados os modelos clássicos”.

P1 cita as *Cartas de Olinda a Alzira*, de Bocage (anexo 49), como exemplo de poesia obscena e os alunos adoram, riem. O professor explica que esse viés crítico, erótico é uma postura contra a Igreja Católica, portanto, demonstra um espírito mais iluminista. Um aluno interrompe para perguntar o que é “viés”. P1 responde que é “ponto de vista”, e continua as anotações em lousa:

“– Os modelos seguidos pelos neoclássicos são rígidos, imutáveis (clichês) e o principal deles é o Bucolismo: simulação literária da vida **tranqüila** dos pastores”.

O professor explica que a literatura neoclássica valoriza o bucolismo. Explica o que é “bucólico”, fala dos textos escritos pelos “poetas pastores”, da valorização da vida simples, no campo, vida de pastores que cuidam de ovelhinhas. Os alunos ouvem atentos e anotam aquilo que é escrito na lousa. Um aluno chama a atenção do docente que escreveu “tranqüila” com trema. P1 responde que continua usando o trema, que não aderiu ainda à nova ortografia (de 2009) por que é careta, antigo. Alguns risos na classe.

P1 sempre para a aula para falar algo da sua vida pessoal (família, amigos) e às vezes conta “causos”. Não consegui pegar o fio da meada, mas registrei que, dessa vez, ele se lembrou de um fato da sua vida escolar, de quando era aluno do ensino médio e o professor de filosofia dele tinha cobrado em uma questão de prova o conhecimento do conceito de “heliocentrismo”. Os alunos reclamaram argumentando que o assunto não foi trabalhado em sala de aula, então o professor, na ocasião, pediu para que P1 verificasse em suas anotações a explicação de “heliocentrismo” e mostrasse à turma, comprovando assim que o então docente de filosofia dizia a verdade.

P1 estava justificando aos seus alunos o quanto aplicado ele era quando estudante e se aproveitou da situação para dizer que, de modo geral, os alunos têm dificuldade em fazer associações entre as disciplinas e estudam de modo fragmentado. Logo, se ele falou de Iluminismo, Enciclopedismo, Contrarreforma, esses não são assuntos exclusivos de História, mas são importantes também para a compreensão do período literário em estudo: o Neoclassicismo ou Arcadismo do século XVIII.

Após o parêntese, o docente retoma a aula e procura no “Google” alguns poemas árcades para ilustrar o que estava dizendo sobre bucolismo e pastoralismo. Mostra um soneto de Cláudio Manuel da Costa na tela, o qual não consegui identificar, comenta que o

poeta descreve o mesmo ambiente bucólico tanto em Portugal como no Brasil, e já parte para outro poema de Tomás Antônio Gonzaga. Lê em voz alta um excerto extraído das *Liras: Marília de Dirceu* (anexo 39) para a classe.

Um aluno pergunta sério a P1: “Professor, Marília é um cabrito?”. Alguns riem¹¹², então P1 já responde rápido um estrondoso “Não! É a mulher amada do poeta”, e completa explicando que chamá-la de “Pastora” nada mais é do que “um clichê do Arcadismo”. Depois se volta à lousa e continua a escrever:

“– Era comum os escritores se reunirem em academias literárias (ou “Arcádias”) onde liam poemas, discutiam literatura e se criticavam mutuamente”.

Explica, contudo, que o “criticar” não era falar mal simplesmente, era comentar, dizer o que estava bom ou ruim na poesia, corrigir para melhorar. Para exemplificar, P1 fala do jogo de futebol feminino que as meninas da classe jogaram semana passada e sofreram críticas dos meninos da turma. Mas eram críticas para que elas melhorassem o desempenho nos jogos seguintes – conclui.

E continua a explicar que naquela época os poetas se reuniam para mostrar seus poemas uns aos outros, nas chamadas Arcádias. Faz um novo paralelo, dessa vez com a atualidade. Diz que hoje os artistas se reúnem para mostrar coisas que fizeram no “Youtube”, já que nossa cultura é mais audiovisual. Reforça a ideia contextualizando que naquela época a turma “trocava leituras poéticas”, mais ou menos como hoje funciona o RPG¹¹³. Os alunos balançam a cabeça positivamente demonstrando compreender a comparação e o professor conclui: “Cada época tem o seu gosto!”.

Uma aluna pede para ir beber água e P1 diz “não”. Ela fica sem entender, mas lhe obedece. Em seguida, o docente pede atenção à classe e continua a explicar que “Arcádia” era uma região rural da Grécia Antiga, por isso os poetas retomaram esse nome para designar as reuniões literárias de “Arcádias” e também para nomear o movimento literário de “Arcadismo”.

¹¹² Confesso que tive que me conter para não dar uma gargalhada, pois que a pergunta me pegou de surpresa. Ela veio de um aluno com fama de irreverente, extrovertido, mas dava para notar, até mesmo pelo tom da pergunta, que naquele momento ele indagava com ingenuidade.

¹¹³ RPG: Role Playing Game – Jogo de Interpretação de Papéis.

Um aluna pergunta: “Por que do Barroco voltou para o Classicismo?” O professor explica com paciência que não é bem assim e dá o exemplo de Gôngora, que tentou fazer poemas bucólicos, mas que ficaram “confusos”, ou seja, mais próximo do estilo barroco. Encerra a resposta e, em seguida, acessa em o “Jornal de Poesia” a *Lira XIV* de *Marília de Dirceu* (anexo 50) e lê mais esse poema de Tomás Antônio Gonzaga a classe.

Como há poucos alunos em sala de aula hoje, não há maiores tumultos ou conversas que atrapalhem a aula. É fácil perceber quem está atento ou não. Alguns estão sonolentos, outros prestam atenção e anotam tudo da lousa, outros conversam baixinho sobre assuntos alheios à aula. Uma aluna ao meu lado faz trança no cabelo da colega que está a sua frente. Uma outra aluna sussurra: “Loreal 15”. Quem ouviu deu risada e as duas ficaram encabuladas, pois que foram flagradas fora do assunto discutido em sala de aula.

P1, por sua vez, volta-se à lousa digital e anuncia que vai falar dos autores árcades agora. O primeiro é Bocage - antecipa. Procura no “Jornal de Poesia” alguns poemas de Manuel Maria Barbosa du Bocage e os alunos ficam opinando: “Mostra essa, coloca aquela!” por que viam se tratar de poesias com palavrões. P1 seleciona um poema engraçado chamado “Nariz, nariz, e nariz” (anexo 51) e os alunos gostam, riem durante a leitura.

Depois o professor fala um pouco da vida conturbada do poeta, de seus poemas satíricos, árcades e pré-românticos. Estes últimos escritos no final da carreira, depois de “ter se ferrado bastante” – explica P1. Tenta ler mais um poema, mas em vão. O sinal toca anunciando o fim da segunda aula e os alunos alvoroçados se arrumam para sair para o intervalo, ignorando a proposta de nova leitura do professor.

Primeiro Ano B (1ºB)

Após o intervalo, chegamos à classe do 1ºB e, ao contrário do 1ºA, a classe estava lotada. Tenho dificuldade em achar um lugar para me sentar e observar a aula. Ao fundo da classe escolho uma carteira vazia. Sento-me e fico aguardando os alunos se acalmarem. P1 dá um grito pedindo silêncio à turma e, em seguida, inicia a chamada. Ao terminar, diz “bom dia”, porém, como os alunos continuam conversando alto, o professor inicia o ritual

da contagem até 5 para que os alunos se organizem nesse prazo de tempo. A estratégia deu certo.

O professor então escreve na lousa as três leituras obrigatórias para o quadrimestre¹¹⁴, obras estas já anunciadas na classe do 1ºA, a saber: *Noite na Taverna*, de Álvares de Azevedo, e *Lucíola e Iracema*, de José de Alencar. P1 informa à turma que é possível achar esses textos em www.dominiopublico.gov.br, mas que vai disponibilizá-los no site da escola também.

Um aluno aproveita-se da ocasião e pergunta ao professor quanto tempo demora para se colocar uma obra em domínio público. P1 responde que “50 anos após a morte do autor” a obra já pode ser disponibilizada sem problemas com direitos autorais. Antes disso é preciso pedir permissão à família e pagar pelos direitos autorais.

O docente volta-se à lousa e começa as anotações de aula. Escreve e explica ao mesmo tempo:

“Neoclassicismo ou Arcadismo – séc. XVIII

- anti-barroquismo
- clichês – Bucolismo
- Tomás Antônio Gonzaga (Dirceu)
- Marília de Dirceu”.

Um aluno ao meu lado esquerdo escreve bilhetes em papeizinhos que ele mesmo recorta com a tesoura em sala de aula. Uma aluna a minha frente manda mensagens via celular. De modo geral, essa classe é mais desligada, mais dispersa que a outra do 1º A, no entanto, os alunos ficam silenciosos durante a aula.

P1 digita “Marília de Dirceu” no “Google imagens” e quando as imagens aparecem, os alunos riem por que veem ilustrações que não têm nada a ver com a obra de Tomás Antônio Gonzaga, como por exemplo, fotos de formatura de alunos, fotos 3X4 etc. O professor estava procurando a capa da primeira edição do livro *Marília de Dirceu*, mas não

¹¹⁴ O sistema de ensino da Escola A organiza o ano letivo em três quadrimestres, ao invés de bimestres ou trimestres, como costumam se organizar as escolas da rede privada no Brasil. Essas três leituras seriam cobradas no 3º quadrimestre de 2010.

achou. Desistiu da busca e tratou de procurar no site “Jornal de Poesia” um poema extraído das *Liras* de Tomás Antônio Gonzaga (anexo 50).

Começa a ler o poema para a classe, mas interrompe para dar uma bronca em um grupinho de meninos que não paravam de conversar. P1 grita um “cala a boca” e ameaça: “senão vai sair”. Os alunos ficaram mudos e um tom de seriedade tomou conta da face do professor. Todos em silêncio, o docente retoma a aula.

Contextualiza-nos que Tomás Antônio Gonzaga participou da Inconfidência Mineira e que por isso foi preso e exilado. Escreveu poemas “tristes” quando estava no exílio em Moçambique, na África. P1 fala da “namoradina” do poeta, Maria Joaquina Doroteia de Seixas, que habitava Vila Rica, atual Ouro Preto, palco da ação dos inconfidentes e onde morava também o poeta antes de partir para a África. O professor ressalta a diferença de idade entre os dois (amor serôdio): “Marília” tinha 17 anos e “Dirceu” 38 anos. Os alunos reagem com um “Nossa!” indignados.

O professor não se incomoda e continua explicando que a separação do poeta e da amada se deu por ocasião do exílio e que após isso, Tomás Antônio Gonzaga passou a escrever poesias pré-românticas, isto é, cujo tom era mais próximo do Romantismo. P1 decide então desenhar a seguinte cronologia na lousa:

“Era Medieval / Era Clássica / Era Romântica

XII XV / XVI XVII XVIII / XIX

Trov. Hum. / Clas. Bar. Neocl. / Rom.”

Um aluno observa o esquema e pergunta: “Professor, e hoje, nós estamos onde? Ou só saberemos no futuro?” P1 demonstra gostar da pergunta, então para de escrever para responder que: “Alguns nos colocam no Pós-Modernismo”. Em seguida, explica as “Eras” conforme a cronologia que esquematizou na lousa e se detém a explicar a última, anotando na lousa:

“Era Romântica

Romantismo – XIX

- Revolução Francesa e Revolução Industrial: foram marcos importantes da sociedade burguesa, que criou a ideia de SUJEITO (EU) → essa será a ideia fundamental do ROMANTISMO”.

P1 valoriza na sua explicação a importância histórica das duas revoluções, ressalva a diferença entre nobreza (do Antigo Regime) e burguesia (com a Revolução Francesa) e a tomada do poder por esta última. Fecha a aula explicando o conceito de “sujeito”, a valorização do “eu”, o “subjetivismo romântico” e anuncia que é isso que os alunos vão encontrar na leitura de *Frankenstein*. Toca o sinal impedindo que o professor continue a associação com a obra, mas promete retomar isso na aula seguinte.

Terceiro Ano A (3ºA)

O professor entra na sala de aula e os alunos estão discutindo algo sobre a formatura dos terceiros anos. P1 deixa que terminem o assunto rapidamente e enquanto isso se dirige à lousa digital e procura sua aula, previamente preparada no programa “builder”. Não a encontra, pois há problemas no sistema, então deixa a lousa em branco mesmo e opta pelas anotações a mão. Escreve na lousa:

“SEGUNDA GERAÇÃO
social / “neo-realismo” / regionalismo”.

Um aluno interrompe o professor e diz que ele já tinha dado essa matéria. P1 se desculpa e anuncia que vai falar agora dos autores dessa geração, a começar por Jorge Amado, cujo livro *Capitães da Areia* os alunos devem ler para o vestibular da Fuvest/Unicamp. A classe o ouve interessada e então P1 continua na lousa:

“JORGE AMADO
- Foi sucesso de público: pitoresco / exotismo.
- Sucesso, inclusive, nos países comunistas, onde Jorge Amado circulou traduzido.
- Superficialidade psicológica (esquematismo)”.

Um aluno me chama a atenção e pergunta quem eu sou. Respondo-lhe baixinho que sou “estagiária” do P1. O aluno me oferece uma maçã, eu agradeço e então ele diz, em tom sedutor, que eu sou muito “bem-vinda” à aula.

O professor escreve na lousa e explica a popularidade do autor baiano. Os alunos prestam atenção e gostam quando P1 exemplifica “Porto Seguro” como o ideal de exotismo hoje para eles, adolescentes, uma vez que sempre escolhem esse lugar como destino nas viagens de formatura. Noto uma aluna (vestida toda de preto, em estilo gótico) lendo uma revista durante a aula e vejo alguns alunos cochichando baixinho.

O docente solicita o livro *Capitães da Areia* para quem o trouxe. Um aluno levanta a mão com o livro e o oferece ao professor. P1 abre o livro e lê um excerto em que o narrador fala da personagem “Sem-Pernas”, o mais amargo dos Capitães, o mais discriminado, o mais revoltado. Faz uma crítica ao estilo de Jorge Amado ao chamar a atenção para o fato de se tratar de uma construção mecânica, imediata, diferente da caracterização mais elaborada de um Graciliano Ramos, por exemplo.

Os alunos ouvem-no atentos, alguns anotam o que foi escrito na lousa, outros procuram registrar também o que é dito pelo professor, afinal, este é um assunto de vestibular. Uma aluna pergunta se é possível cair no vestibular uma associação entre os *Capitães da Areia* e *Iracema*, por exemplo, no que diz respeito à idealização das personagens. P1 responde-lhe que sim, que é possível, até mesmo porque a intertextualidade está muito em moda atualmente nesses exames, porém, adverte o professor, uma comparação simples, isto é, que exige uma leitura simples, nada de muito sofisticado para o universo dos alunos-candidatos. Volta-se à lousa e continua:

“Sobre Jorge Amado:

- Engajamento ideológico
- Maniqueísmo / romantismo

Capitães da Areia

(crianças abandonadas X sociedade estabelecida / personagens populares)”.

O professor fala também do filme *Capitães da Areia*, que será lançado brevemente nos cinemas (a previsão de estreia é para outubro/2010), aconselhando os alunos a tomarem cuidado com as adaptações, pois ele mesmo já assistiu ao *trailer* do filme no cinema e viu

que Pedro Bala – na obra, loiro com uma cicatriz no rosto – aparece no filme como uma criança negra. Daí o perigo das adaptações, contesta.

Uma aluna lhe pergunta se cai muito o enredo dos livros no vestibular. P1 responde “claro que sim”, mas sempre relacionado a textos, já que a ideia é cobrar leitura. Aproveita-se para explicar diferenças relevantes entre o livro *Frankenstein* e o filme. Adverte os alunos que se eles se basearem no filme para fazer a prova vão se dar mal, pois que conhece bem a película e sabe onde estão as diferenças. Afirma também que a prova será baseada em leitura de textos da obra de Mary Shelley, portanto, não adianta eles decorarem o enredo e contarem apenas com o filme homônimo. Alguns alunos riem, “vestindo a carapuça”.

Outra aluna retoma a pergunta anterior e acrescenta: “Mas no vestibular cai mais pergunta sobre a história do livro do que interpretação?” P1 responde que não é que cai mais, mas cai, assim como caem questões de intertextualidade, comparação entre obras, interpretação de textos, contextualizações históricas, questões sobre o estilo do autor etc¹¹⁵.

A aluna “toda de preto do tipo gótica” guardou a revista que estava lendo, baixou a cabeça encostando-a entre os braços na carteira e dormiu. P1, por sua vez, retoma os comentários sobre a obra de Jorge Amado. Ainda com o livro *Capitães da Areia* em mãos, aponta as páginas iniciais da obra, apresentando a estratégia narrativa do autor que inicia o romance apresentando uma notícia extraída no Jornal da Tarde e, em seguida, “cartas” do Secretário do Chefe de Polícia, do Juiz de Menores e da Mãe de um dos *Capitães da Areia* ao mesmo Jornal da Tarde.

O professor chama a atenção para o maniqueísmo construído por Jorge Amado já a partir das páginas iniciais do livro, em que os “ricos são ruins” e os “pobres são bons”; eis parte da receita do sucesso do autor. Uma aluna pergunta se Jorge Amado é sempre assim e P1 responde que sim.

Para exemplificar, lê um excerto em que aparece a personagem Dora, menina pobre, órfã, quando foi pedir emprego na casa da patroa de sua mãe, mulher rica, portanto má. A mãe de Dora tinha morrido de varíola, doença contagiosa, deixando a filha sozinha com o

¹¹⁵ Noto que o professor não quis deixar escapar nada: é como se tudo fosse passível de cair nos exames vestibulares. Essa é sua estratégia para prender a atenção dos alunos e realçar ainda mais a importância de suas aulas, que, aliás, abarca tudo isso.

irmão mais novo. Dora perambulava pelas ruas de Salvador em busca de sobrevivência e foi à casa da patroa da mãe pedir auxílio. Foi enxotada de lá pela dona da casa ao mesmo tempo em que despertou o interesse sexual do filho da patroa. Ou seja, sintetiza o professor, bem X mal.

Toca o sinal quando P1 ainda está lendo esse excerto, mesmo assim os alunos permanecem quietos e atentos, ouvindo o docente, bem diferente das aulas anteriores. De fato, penso eu, nada como uma aula sobre a obra que cai no vestibular para os alunos agirem de modo tão comportado!

Segundo Ano B (2ºB)

Chegamos à classe do 2ºB e os alunos estão agitados, em pé, conversando alto, nem percebem a nossa presença em sala de aula. P1 grita um “silêncio” seguido de um “atenção” bem alto e é ouvido. Eu procuro o fundo da classe para me sentar.

Depois que todos estão devidamente acomodados, o professor deseja um “bom dia” aos alunos e já anuncia as leituras do quadrimestre, escrevendo na lousa:

“Vidas Secas, Graciliano Ramos.

Campo Geral (1ª estória de “Manuelzão e Miguilim”), Guimarães Rosa”.

P1 justifica dizendo que talvez os alunos achem chato, monótono o *Vidas Secas*, pois não é um livro em que há uma continuidade do enredo entre os capítulos, como estão acostumados, entretanto, explica o professor, aquela história faz bastante sentido para pessoas que, como as personagens da obra, têm uma vida miserável.

Alguns alunos ao fundo, próximos a mim, conversam baixinho sem parar. Uma aluna mexe com o celular o tempo todo e parece não ouvir o que o professor está dizendo.

Outra aluna pergunta sobre o momento no livro em que Fabiano se identifica com um “bicho”. Ela confessa que não entendeu bem a dúvida dele: “ora é um bicho, ora não é”. Os alunos ao fundo da classe aos quais me referi anteriormente riem, e dizem em tom de brincadeira “é bicha”. P1 não gosta nem um pouco do trocadilho, olha feio e sério para eles, que se calam imediatamente.

O professor pede o livro emprestado da aluna, abre nessa parte em que Fabiano se diz um “bicho” e lê o excerto para a turma. Explica que Fabiano se identifica com um bicho dadas as suas condições de vida, é um explorado, “trabalha em terras alheias”, por isso se assemelha aos bichos. É uma reflexão de quem critica o sistema latifundiário do país, de quem enxerga o “patrão” como explorador da mão de obra “sertaneja”; eis o caráter subversivo do livro – acrescenta P1.

Um aluno pergunta: “Por que é considerado um livro comunista?” Uma aluna emenda com uma observação: “Mas quando Fabiano fala isso, ele não acha que tava errado...” P1 procura responder às duas questões explicando que há uma ideologia, pode-se dizer comunista, por trás da história sim. Contudo, quando o autor explicita o conformismo de Fabiano com a situação é para traçá-lo como aquele sem saída, vítima do sistema que o oprime, daí o seu reconhecimento como “bicho”.

Uma aluna acrescenta que “Fabiano quer algo diferente para os filhos”. O professor valoriza esse comentário e relembra o final do livro com os alunos, quando Fabiano e sua família partem do sertão em busca de um futuro melhor. Sonha que na cidade grande seus filhos poderão estudar e ter um destino diferente do dele. Essa postura final de Fabiano demonstra que ele tem consciência de sua condição de vida miserável, por isso deseja algo melhor para os seus filhos. Isso não deixa de ser um pensamento subversivo, conclui o professor.

Não sei bem que comentário foi feito em sala de aula e que suscitou uma digressão de P1, mas o fato é que em um determinado momento o professor começou a dissertar sobre o preço alto dos livros no Brasil, em relação aos Estados Unidos, por exemplo. Criticou o valor dado aos automóveis pela classe média brasileira, que prefere trocar de carro todo ano a comprar livros. Os alunos, que são da classe média alta brasileira ouvem a crítica sem se manifestar. Fim da digressão, o docente volta-se à lousa e escreve o assunto da aula de hoje:

“MODERNISMO

Primeira Geração

a) Atualização

b) Abrasileiramento”.

P1 toma como exemplo a obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, que reúne vários elementos da nossa cultura e valoriza, sobretudo, o folclore nacional. Uma aluna pergunta se a intenção desses autores da primeira geração modernista também era permitir ao povo o acesso a essa cultura. O professor responde positivamente e busca ilustrar isso acessando no site o “Jornal de Poesia” o soneto “Língua Portuguesa”, de Olavo Bilac (anexo 52), a fim de contrastá-lo com o poema “Pronominais”, de Oswald de Andrade (anexo 53).

Lê os dois poemas em voz alta para a classe e explica a intenção modernista de “desconstruir” e valorizar o que é de “gosto popular”, a fala do povo, a linguagem coloquial, a qual permite usar a ênclise no início da oração. Isso torna o texto mais legível para o povo, nesse sentido, a ideia modernista era “popularizar” a literatura. Em *Macunaíma*, continua o professor, esse projeto se perde um pouco porque a oralidade adotada não é tão facilmente reconhecida assim.

Um aluno o interrompe e pergunta: “E o que é modernista em *Vidas Secas*?” P1 responde que os capítulos fragmentados, o discurso indireto-livre, o assunto é moderno, no entanto, *Vidas Secas* pertence à segunda geração modernista e não à primeira, contextualiza. Continua a justificar a modernidade da obra de Graciliano Ramos no que se refere à temática: a seca, a fome e a miséria no sertão nordestino. Hoje ainda há muitos “Fabianos” no Nordeste brasileiro e que precisam do “bolsa-família” para sobreviver, apesar de muitos criticarem essa política do governo, ela é necessária – conclui P1 com um leve tom de quem está provocando os alunos¹¹⁶.

Em seguida, retoma as anotações na lousa:

“Mário de Andrade

- líder intelectual

Poesia:

Paulicéia Desvairada (1922)

Clã do Jabuti (1927)

¹¹⁶ Digo que o docente está aqui provocando os alunos por que sabemos que os que estudam na Escola A são alunos de classe média alta que, segundo P1, já manifestaram em outros momentos em sala de aula sua postura de oposição às políticas sociais dos governos petistas (Lula e Dilma). O professor pretendeu deixar clara aqui a sua posição política a favor do governo em atual gestão, explicou-me depois P1 “nos bastidores”.

Macunaíma (1928)”

Os alunos riem quando ouvem o nome da obra *Clã do Jabuti*. O professor então explica o significado de “clã” e de “jabuti” e aproveita para fazer menção ao “Prêmio Jabuti”, um prêmio importante para os que se dedicam à Literatura, comenta P1. Em seguida, busca novamente no “Jornal de Poesia” o poema de Mário de Andrade, extraído do livro *Clã do Jabuti*, “O poeta come amendoim” (anexo 54). Lê o poema para a classe e chama a atenção para as mudanças de estilo e de temática: os românticos tomam lágrimas; os árcades, leite das ovelhinhas; os modernistas comem amendoim – simplifica o professor.

Dois casais de namorados ao fundo da classe trocam carinhos alheios ao que se passa ao redor deles. P1 não os repreende e continua explicando o poema, atentando agora para o caráter nacionalista flagrante nos últimos versos. Associa o poema com a personagem Macunaíma: preguiçoso, interesseiro, safado, age de acordo com o jeitinho brasileiro, tal qual exprimem os versos finais de “O poeta come amendoim” (anexo 54). O professor recita o poema de cor, impressionando os alunos que riem e demonstram gostar daquilo.

Já em tom de encerramento da aula, P1 conclui que o Modernismo da 1ª geração tenta redefinir o Brasil e isso é perceptível tanto em Mário quanto em Oswald de Andrade¹¹⁷. Lê “Erro de português”, de Oswald de Andrade (anexo 55), e conclui: “Vamos redefinir tudo!” Toca o sinal e os alunos se dispersam.

¹¹⁷ Todas as vezes que vai pronunciar o nome de Oswald de Andrade, P1 marca o “**Oswald**” como oxítone, pois, segundo ele, era assim que o poeta queria ser chamado, “abrasileirando” desse modo, também o seu próprio nome.

ANEXO 1

POESIA LÍRICA DE CAMÕES

Eu cantarei de amor tão docemente,
 Por uns termos em si tão concertados,
 Que dous mil acidentes namorados
 Faça sentir ao peito que não sente.

Farei que o amor a todos avivente,
 Pintando mil segredos delicados,
 Brandas iras, suspiros magoados,
 Temerosa ousadia e pena ausente.

Também, Senhora, do desprezo honesto
 De vossa vista branda e rigorosa,
 Contentar-me-ei dizendo a menor parte.

Porém, para cantar de vosso gesto
 A composição alta e milagrosa,
 Aqui falta saber, engenho e arte.

Tanto de meu estado me acho incerto,
 Que, em vivo ardor, tremendo estou de frio;
 Sem causa, juntamente choro e rio,
 O mundo todo abarco, e nada aperto.

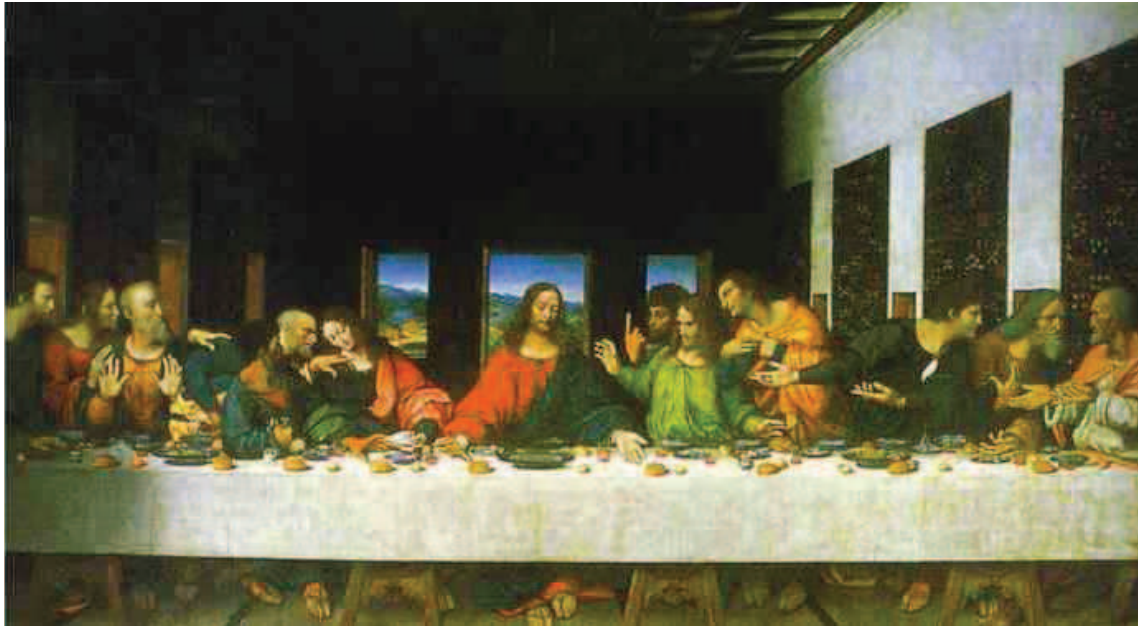
É tudo quanto sinto um desconcerto;
 Da alma um fogo me sai, da vista um rio;
 Agora espero, agora desconfio;
 Agora desvario, agora acerto.

Estando em terra, chego ao Céu voando;
 Num'hora acho mil anos, e é de jeito
 Que em mil anos não posso achar um'hora.

Se me pergunta alguém, porque assi ando,
 Respondo que não sei; porém suspeito
 Que só porque vos vi, minha Senhora.

ANEXO 2

A SANTA CEIA – LEONARDO DA VINCI



A ÚLTIMA CEIA – TINTORETTO



ANEXO 3

**Rompe o poeta com a primeira impaciência querendo declarar-se e temendo perder
por ousado – por GREGÓRIO DE MATOS**

*Anjo no nome, Angélica na cara,
Isso é ser flor, e Anjo juntamente,
Ser Angélica flor, e Anjo florente,
Em quem, se não em vós se uniformara?*

*Quem veria uma flor, que a não cortara
De verde pé, de rama florescente?
E quem um Anjo vira tão luzente,
Que por seu Deus, o não idolatrara?*

*Se como Anjo sois dos meus altares,
Fôreis o meu custódio, e minha guarda,
Livrara eu de diabólicos azares.*

*Mas vejo, que tão bela, e tão galharda,
Posto que os Anjos nunca dão pesares,
Sois Anjo, que me tenta, e não me guarda.*

ANEXO 4**A BEATA LUDOVICA ALBERTONI – GIAN LOREZO BERNINI**

ANEXO 5**AUTOPSICOGRAFIA – FERNANDO PESSOA**

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

ANEXO 6**A CRUCIFICAÇÃO DE SÃO PEDRO - CARAVAGGIO**

ANEXO 7

TABACARIA – ÁLVARO DE CAMPOS

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Janelas do meu quarto,
Do meu quarto de um dos milhões do mundo que ninguém sabe quem é
(E se soubessem quem é, o que saberiam?),
Dais para o mistério de uma rua cruzada constantemente por gente,
Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
Real, impossivelmente real, certa, desconhecidamente certa,
Com o mistério das coisas por baixo das pedras e dos seres,
Com a morte a por umidade nas paredes e cabelos brancos nos homens,
Com o Destino a conduzir a carroça de tudo pela estrada de nada.

Estou hoje vencido, como se soubesse a verdade.
Estou hoje lúcido, como se estivesse para morrer,
E não tivesse mais irmandade com as coisas
Senão uma despedida, tornando-se esta casa e este lado da rua
A fileira de carruagens de um comboio, e uma partida apitada
De dentro da minha cabeça,
E uma sacudidela dos meus nervos e um ranger de ossos na ida.

Estou hoje perplexo, como quem pensou e achou e esqueceu.
Estou hoje dividido entre a lealdade que devo
À Tabacaria do outro lado da rua, como coisa real por fora,
E à sensação de que tudo é sonho, como coisa real por dentro.

Falhei em tudo.
Como não fiz propósito nenhum, talvez tudo fosse nada.
A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa.
Fui até ao campo com grandes propósitos.
Mas lá encontrei só ervas e árvores,
E quando havia gente era igual à outra.
Saio da janela, sento-me numa cadeira. Em que hei de pensar?

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?
Ser o que penso? Mas penso tanta coisa!
E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!
Gênio? Neste momento

Cem mil cérebros se concebem em sonho gênios como eu,
 E a história não marcará, quem sabe?, nem um,
 Nem haverá senão estrume de tantas conquistas futuras.
 Não, não creio em mim.
 Em todos os manicômios há doidos malucos com tantas certezas!
 Eu, que não tenho nenhuma certeza, sou mais certo ou menos certo?
 Não, nem em mim...
 Em quantas mansardas e não-mansardas do mundo
 Não estão nesta hora gênios-para-si-mesmos sonhando?
 Quantas aspirações altas e nobres e lúcidas -
 Sim, verdadeiramente altas e nobres e lúcidas -,
 E quem sabe se realizáveis,
 Nunca verão a luz do sol real nem acharão ouvidos de gente?
 O mundo é para quem nasce para o conquistar
 E não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão.
 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;
 Serei sempre o que não nasceu para isso;
 Serei sempre só o que tinha qualidades;
 Serei sempre o que esperou que lhe abrissem a porta ao pé de uma parede sem porta,
 E cantou a cantiga do Infinito numa capoeira,
 E ouviu a voz de Deus num poço tapado.
 Crer em mim? Não, nem em nada.
 Derrame-me a Natureza sobre a cabeça ardente
 O seu sol, a sua chuva, o vento que me acha o cabelo,
 E o resto que venha se vier, ou tiver que vir, ou não venha.
 Escravos cardíacos das estrelas,
 Conquistamos todo o mundo antes de nos levantar da cama;
 Mas acordamos e ele é opaco,
 Levantamo-nos e ele é alheio,
 Saímos de casa e ele é a terra inteira,
 Mais o sistema solar e a Via Láctea e o Indefinido.

(Come chocolates, pequena;
 Come chocolates!
 Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates.
 Olha que as religiões todas não ensinam mais que a confeitaria.
 Come, pequena suja, come!
 Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que comes!
 Mas eu penso e, ao tirar o papel de prata, que é de folha de estanho,
 Deito tudo para o chão, como tenho deitado a vida.)

Mas ao menos fica da amargura do que nunca serei

A caligrafia rápida destes versos,
 Pórtico partido para o Impossível.
 Mas ao menos consagro a mim mesmo um desprezo sem lágrimas,
 Nobre ao menos no gesto largo com que atiro
 A roupa suja que sou, em rol, pra o decurso das coisas,
 E fico em casa sem camisa.

(Tu que consolas, que não existes e por isso consolas,
 Ou deusa grega, concebida como estátua que fosse viva,
 Ou patrícia romana, impossivelmente nobre e nefasta,
 Ou princesa de trovadores, gentilíssima e colorida,
 Ou marquesa do século dezoito, decotada e longínqua,
 Ou cocote célebre do tempo dos nossos pais,
 Ou não sei quê moderno - não concebo bem o quê -
 Tudo isso, seja o que for, que sejas, se pode inspirar que inspire!
 Meu coração é um balde despejado.
 Como os que invocam espíritos invocam espíritos invoco
 A mim mesmo e não encontro nada.
 Chego à janela e vejo a rua com uma nitidez absoluta.
 Vejo as lojas, vejo os passeios, vejo os carros que passam,
 Vejo os entes vivos vestidos que se cruzam,
 Vejo os cães que também existem,
 E tudo isto me pesa como uma condenação ao degredo,
 E tudo isto é estrangeiro, como tudo.)

Vivi, estudei, amei e até cri,
 E hoje não há mendigo que eu não inveje só por não ser eu.
 Olho a cada um os andrajos e as chagas e a mentira,
 E penso: talvez nunca vivesses nem estudasses nem amasses nem cresses
 (Porque é possível fazer a realidade de tudo isso sem fazer nada disso);
 Talvez tenhas existido apenas, como um lagarto a quem cortam o rabo
 E que é rabo para alguém do lagarto remexidamente

Fiz de mim o que não soube
 E o que podia fazer de mim não o fiz.
 O dominó que vesti era errado.
 Conheceram-me logo por quem não era e não desmenti, e perdi-me.
 Quando quis tirar a máscara,
 Estava pegada à cara.
 Quando a tirei e me vi ao espelho,
 Já tinha envelhecido.
 Estava bêbado, já não sabia vestir o dominó que não tinha tirado.
 Deitei fora a máscara e dormi no vestiário
 Como um cão tolerado pela gerência
 Por ser inofensivo
 E vou escrever esta história para provar que sou sublime.

Essência musical dos meus versos inúteis,
 Quem me dera encontrar-me como coisa que eu fizesse,
 E não ficasse sempre defronte da Tabacaria de defronte,
 Calcando aos pés a consciência de estar existindo,
 Como um tapete em que um bêbado tropeça
 Ou um capacho que os ciganos roubaram e não valia nada.

Mas o Dono da Tabacaria chegou à porta e ficou à porta.
 Olho-o com o desconforto da cabeça mal voltada
 E com o desconforto da alma mal-entendendo.
 Ele morrerá e eu morrerei.
 Ele deixará a tabuleta, eu deixarei os versos.
 A certa altura morrerá a tabuleta também, os versos também.
 Depois de certa altura morrerá a rua onde estive a tabuleta,
 E a língua em que foram escritos os versos.
 Morrerá depois o planeta girante em que tudo isto se deu.
 Em outros satélites de outros sistemas qualquer coisa como gente
 Continuará fazendo coisas como versos e vivendo por baixo de coisas como tabuletas,

Sempre uma coisa defronte da outra,
 Sempre uma coisa tão inútil como a outra,
 Sempre o impossível tão estúpido como o real,
 Sempre o mistério do fundo tão certo como o sono de mistério da superfície,
 Sempre isto ou sempre outra coisa ou nem uma coisa nem outra.

Mas um homem entrou na Tabacaria (para comprar tabaco?)
 E a realidade plausível cai de repente em cima de mim.
 Semiergo-me enérgico, convencido, humano,
 E vou tencionar escrever estes versos em que digo o contrário.

Acendo um cigarro ao pensar em escrevê-los
 E saboreio no cigarro a libertação de todos os pensamentos.
 Sigo o fumo como uma rota própria,
 E gozo, num momento sensitivo e competente,
 A libertação de todas as especulações
 E a consciência de que a metafísica é uma consequência de estar mal disposto.

Depois deito-me para trás na cadeira
 E continuo fumando.
 Enquanto o Destino mo conceder, continuarei fumando.

(Se eu casasse com a filha da minha lavadeira
 Talvez fosse feliz.)
 Visto isto, levanto-me da cadeira. Vou à janela.
 O homem saiu da Tabacaria (metendo troco na algibeira das calças?).

Ah, conheço-o; é o Esteves sem metafísica.
(O Dono da Tabacaria chegou à porta.)
Como por um instinto divino o Esteves voltou-se e viu-me.
Acenou-me adeus, gritei-lhe Adeus ó Esteves!, e o universo
Reconstruiu-se-me sem ideal nem esperança, e o Dono da Tabacaria sorriu.

ANEXO 8

AS ROSAS – RICARDO REIS

As rosas amo dos jardins de Adónis,
Essas volucres amo, Lídia, rosas,
Que em o dia em que nascem,
Em esse dia morrem.
A luz para elas é eterna, porque
Nascem nascido já o Sol, e acabam
Antes que Apolo deixe
O seu curso visível.
Assim façamos nossa vida um dia,
Inscientes, Lídia, voluntariamente
Que há noite antes e após
O pouco que duramos.

ANEXO 9

**ALBERTO CAEIRO, RICARDO REIS E ÁLVARO DE CAMPOS –
JOSÉ DE ALMADA NEGREIROS**



ANEXO 10**POEMA I: EU NUNCA GUARDEI REBANHOS – ALBERTO CAEIRO**

Eu nunca guardei rebanhos,
Mas é como se os guardasse.
Minha alma é como um pastor,
Conhece o vento e o sol
E anda pela mão das Estações
A seguir e a olhar.
Toda a paz da Natureza sem gente
Vem sentar-se a meu lado.
Mas eu fico triste como um pôr de sol
Para a nossa imaginação,
Quando esfria no fundo da planície
E se sente a noite entrada
Como uma borboleta pela janela.
Mas a minha tristeza é sossego
Porque é natural e justa
E é o que deve estar na alma
Quando já pensa que existe
E as mãos colhem flores sem ela dar por isso.
Como um ruído de chocalhos
Para além da curva da estrada,
Os meus pensamentos são contentes.
Só tenho pena de saber que eles são contentes,
Porque, se o não soubesse,
Em vez de serem contentes e tristes,
Seriam alegres e contentes.
Pensar incomoda como andar à chuva
Quando o vento cresce e parece que chove mais.
Não tenho ambições nem desejos
Ser poeta não é uma ambição minha
É a minha maneira de estar sozinho.
E se desejo às vezes
Por imaginar, ser cordeirinho
(Ou ser o rebanho todo
Para andar espalhado por toda a encosta
A ser muita cousa feliz ao mesmo tempo),
É só porque sinto o que escrevo ao pôr do sol,
Ou quando uma nuvem passa a mão por cima da luz
E corre um silêncio pela erva fora.
Quando me sento a escrever versos
Ou, passeando pelos caminhos ou pelos atalhos,
Escrevo versos num papel que está no meu pensamento,

Sinto um cajado nas mãos
E vejo um recorte de mim
No cimo dum outeiro,
Olhando para o meu rebanho e vendo as minhas idéias,
Ou olhando para as minhas idéias e vendo o meu rebanho,
E sorrindo vagamente como quem não compreende o que se diz
E quer fingir que compreende.
Saúdo todos os que me lerem,
Tirando-lhes o chapéu largo
Quando me vêem à minha porta
Mal a diligência levanta no cimo do outeiro.
Saúdo-os e desejo-lhes sol,
E chuva, quando a chuva é precisa,
E que as suas casas tenham
Ao pé duma janela aberta
Uma cadeira predileta
Onde se sentem, lendo os meus versos.
E ao lerem os meus versos pensem
Que sou qualquer cousa natural —
Por exemplo, a árvore antiga
À sombra da qual quando crianças
Se sentavam com um baque, cansados de brincar,
E limpavam o suor da testa quente
Com a manga do bibe riscado.

ANEXO 11**POEMA XIV: NÃO ME IMPORTO COM AS RIMAS – ALBERTO CAEIRO**

Não me importo com as rimas. Raras vezes
Há duas árvores iguais, uma ao lado da outra.
Penso e escrevo como as flores têm cor
Mas com menos perfeição no meu modo de exprimir-me
Porque me falta a simplicidade divina
De ser todo só o meu exterior
Olho e comovo-me,
Comovo-me como a água corre quando o chão é inclinado,
E a minha poesia é natural como o levantar-se vento...

ANEXO 12**POEMA X: OLÁ, GUARDADOR DE REBANHOS – ALBERTO CAEIRO**

"Olá, guardador de rebanhos,
Aí à beira da estrada,
Que te diz o vento que passa?"

"Que é vento, e que passa,
E que já passou antes,
E que passará depois.
E a ti o que te diz?"

"Muita cousa mais do que isso.
Fala-me de muitas outras cousas.
De memórias e de saudades
E de cousas que nunca foram."

"Nunca ouviste passar o vento.
O vento só fala do vento.
O que lhe ouviste foi mentira,
E a mentira está em ti."

ANEXO 13**POEMA VI: PENSAR EM DEUS – ALBERTO CAEIRO**

Pensar em Deus é desobedecer a Deus,
Porque Deus quis que o não conhecêssemos,
Por isso se nos não mostrou...
Sejamos simples e calmos,
Como os regatos e as árvores,
E Deus amar-nos-á fazendo de nós
Belos como as árvores e os regatos,
E dar-nos-á verdor na sua primavera,
E um rio aonde ir ter quando acabemos! ...

ANEXO 14**POEMA IX: SOU UM GUARDADOR DE REBANHOS – ALBERTO CAEIRO**

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto.
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,

Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

ANEXO 15**AO BRAÇO DO MESMO MENINO JESUS QUANDO APPARECEO – GREGÓRIO
DE MATOS**

O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo.

Em todo o Sacramento está Deus todo,
E todo assiste inteiro em qualquer parte,
E feito em partes todo em toda a parte,
Em qualquer parte sempre fica o todo.

O braço de Jesus não seja parte,
Pois que feito Jesus em partes todo,
Assiste cada parte em sua parte.

ANEXO 16**SONETO VI: NASCE O SOL, E NÃO DURA MAIS QUE UM DIA – GREGÓRIO DE MATOS**

Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,
Depois da Luz se segue a noite escura,
Em tristes sombras morre a formosura,
Em contínuas tristezas a alegria.

Porém se acaba o Sol, por que nascia?
Se formosa a Luz é, por que não dura?
Como a beleza assim se transfigura?
Como o gosto da pena assim se fia?

Mas no Sol, e na Luz, falte a firmeza,
Na formosura não se dê constância,
E na alegria sinta-se tristeza.

Começa o mundo enfim pela ignorância,
E tem qualquer dos bens por natureza
A firmeza somente na inconstância.

ANEXO 17**ALMA MINHA GENTIL, QUE TE PARTISTE – LUÍS VAZ DE CAMÕES**

Alma minha gentil, que te partiste
Tão cedo desta vida descontente,
Repousa lá no céu eternamente
E viva eu cá na terra sempre triste.

Se lá no assento etéreo, onde subiste,
Memória desta vida se consente,
Não te esqueças daquele amor ardente
Que já nos olhos meus tão puro viste.

E se vires que pode merecer-te
Alguma cousa a dor que me ficou
Da mágoa, sem remédio, de perder-te,

Roga a Deus, que teus anos encurtou,
Que tão cedo de cá me leve a ver-te,
Quão cedo de meus olhos te levou.

ANEXO 18**BUSCANDO A CRISTO – GREGÓRIO DE MATOS**

A vós correndo vou, braços sagrados,
Nessa cruz sacrossanta descobertos
Que, para receber-me, estais abertos,
E, por não castigar-me, estais cravados.

A vós, divinos olhos, eclipsados
De tanto sangue e lágrimas abertos,
Pois, para perdoar-me, estais despertos,
E, por não condenar-me, estais fechados.

A vós, pregados pés, por não deixar-me,
A vós, sangue vertido, para ungir-me,
A vós, cabeça baixa, pra chamar-me

A vós, lado patente, quero unir-me,
A vós, cravos preciosos, quero atar-me,
Para ficar unido, atado e firme.

ANEXO 19

DEFINE A SUA CIDADE – GREGÓRIO DE MATOS

De dois ff se compõe
esta cidade a meu ver:
um furtar, outro foder.

Recopilou-se o direito,
e quem o recopilou
com dous ff o explicou
por estar feito, e bem feito:
por bem digesto, e colheito
só com dous ff o expõe,
e assim quem os olhos põe
no trato, que aqui se encerra,
há de dizer que esta terra
de dous ff se compõe.

Se de dous ff composta
está a nossa Bahia,
errada a ortografia,
a grande dano está posta:
eu quero fazer aposta
e quero um tostão perder,
que isso a há de perverter,
se o furtar e o foder bem
não são os ff que tem
esta cidade ao meu ver.

Provo a conjetura já,
prontamente como um brinco:
Bahia tem letras cinco
que são B-A-H-I-A:
logo ninguém me dirá
que dous ff chega a ter,
pois nenhum contém sequer,
salvo se em boa verdade
são os ff da cidade
um furtar, outro foder.

ANEXO 20**SONETO – GREGÓRIO DE MATOS**

Um soneto começo em vosso gabo
Contemos esta regra por primeira,
Já lá vão duas, e esta é a terceira,
Já este quartetinho está no cabo.

Na quinta torce agora a porca o rabo:
A sexta vá também desta maneira,
na sétima entro já com grã canseira,
E saio dos quartetos muito brabo.

Agora nos tercetos que direi?
Direi, que vós, Senhor, a mim me honrais,
Gabando-vos a vós, e eu fico um Rei.

Nesta vida um soneto já ditei,
Se desta agora escapo, nunca mais;
Louvado seja Deus, que o acabei.

ANEXO 21

SERMÃO DO MANDATO – PADRE ANTÔNIO VIEIRA (PREGADO NA CAPELA REAL, ANO DE 1645)

II

Só Cristo amou, porque amou sabendo. O que vulgarmente se chama amor, nunca chega à idade da razão, e por isso os sábios no-lo pintam sempre menino. A ignorância, no amor, diminui o merecimento. A resolução de Pedro no Tabor, o maior ato de amor que se fez no mundo, e a palavra de Cristo na cruz.

Primeiramente só Cristo amou, porque amou sabendo: Sciens. Para inteligência desta amorosa verdade, havemos de supor outra não menos certa, e é que no mundo, e entre os homens, isto que vulgarmente se chama amor não é amor, é ignorância. Pintaram os antigos ao amor menino, e a razão, dizia eu o ano passado que era porque nenhum amor dura tanto que chegue a ser velho. Mas esta interpretação tem contra si o exemplo de Jacó com Raquel, o de Jônatas com Davi, e outros grandes, inda que poucos. Pois se há também amor que dure muitos anos, por que no-lo pintam os sábios sempre menino? Desta vez cuido que hei de acertar a causa. Pinta-se o amor sempre menino, porque, ainda que passe dos sete anos, como o de Jacó, nunca chega à idade de uso de razão. Usar de razão e amar, são duas coisas que não se ajuntam. A alma de um menino que vem a ser? Uma vontade com afetos, e um entendimento sem uso. Tal é o amor vulgar. Tudo conquista o amor quando conquista uma alma; porém o primeiro rendido é o entendimento. Ninguém teve a vontade febricitante, que não tivesse o entendimento frenético. O amor deixará de variar, se for firme, mas não deixará de tresvariar, se é amor. Nunca o fogo abrasou a vontade que o fumo não cegasse o entendimento. Nunca houve enfermidade no coração que não houvesse fraqueza no juízo. Por isso os mesmos pintores do amor lhe vendaram os olhos. E como o primeiro efeito, ou a última disposição do amor, é cegar o entendimento, daqui vem que isto, que vulgarmente se chama amor; tem mais partes de ignorância; e quantas partes tem de ignorância, tantas lhe faltam de amor. Quem ama porque conhece, é amante; quem ama porque ignora, é néscio. Assim como a ignorância na ofensa diminui o delito, assim no amor diminui o merecimento. Quem ignorando ofendeu, em rigor não é delinquente. Quem ignorando amou, em rigor não é amante.

É tal a dependência que tem o amor destas duas suposições, que o que parece fineza, fundado em ignorância, não é amor, e o que não parece amor, fundado em ciência, é grande fineza. As duas primeiras pessoas deste Evangelho nos darão a prova: Cristo e S. Pedro. Transfigurou-se Cristo no Monte Tabor, e, vendo S. Pedro que o Senhor tratava com Moisés e Elias de ir morrer a Jerusalém, para o desviar da morte, deu-lhe de conselho que ficasse ali: Domine, bonum est nos hic esse [1]. Esta resolução de S. Pedro, considerada como a considerou Orígenes, foi o maior ato de amor que se fez, nem pode fazer no mundo, porque se Cristo não ia morrer a Jerusalém não se remia o gênero humano; se não se remia o gênero humano, S. Pedro não podia ir ao céu: e que

quisesse o grande apóstolo privar-se da glória do céu, por que Cristo não morresse na terra, que antepusesse a vida temporal de seu Senhor à vida eterna sua, foi a maior fineza de amor a que podia aspirar o coração mais alentado. Deixemos a S. Pedro assim, e vamos a Cristo.

Em todas as coisas que Cristo obrou neste mundo, manifestou sempre o muito que amava aos homens. Contudo, uma palavra disse na cruz em que parece se não mostrou muito amante: Sitio: Tenho sede (Jo. 19, 28). Padeecer Cristo aquela rigorosa sede, amor foi grande; mas dizer que a padecia, e significar que lhe dessem remédio, parece que não foi amor. Afeto natural sim, afeto amoroso não. Quem diz a vozes o que padece, ou busca o alívio na comunicação, ou espera o remédio no socorro, e é certo que não ama muito a sua dor quem a deseja diminuída ou aliviada. Quem pede remédio ao que padece, não quer padecer; não querer padecer não é amar: logo, não foi ato de amor em Cristo dizer: Sitio: Tenho sede. Contraponhamos agora esta ação de Cristo na Cruz, e a de S. Pedro no Tabor. A de S. Pedro parece que tem muito de fineza; a de Cristo parece que não tem nada de amor. Se será isto assim?

Dois evangelistas o resolveram com duas palavras: o evangelista S. João com um *sciens*, e o evangelista S. Lucas com um *nesciens*. O que em S. Pedro parecia fineza não era amor, porque estava fundado em ignorância: *Nesciens quid diceret* [2]. O que em Cristo não parecia amor, era fineza porque estava fundado em ciência: *Sciens quia omnia consummata sunt, ut consummaretur Scriptura, dixit: Sitio* [3]. Apliquemos por cada parte. Quando S. Pedro disse: *Bonum est nos hic esse*, não sabia o que dizia: *Nesciens quid diceret* (Lc. 9, 33), porque estava transportado e fora de si. E assim todas aquelas finezas que considerávamos pareciam amor e eram ignorâncias, pareciam afetos da vontade e eram erros do entendimento. Se aquela resolução de São Pedro se fundara no conhecimento das consequências que dissemos, não há dúvida que fora o mais excelente ato de amor a que podia chegar a bizarria de um coração amoroso; mas, como a resolução se fundava na ignorância do mesmo que dizia, em vez de sair com título de amante, saiu com nome de néscio, porque amar ignorando não é amar, é não saber.

Não assim Cristo, porque quando disse Sitio, sabia muito bem que, acabados já todos os outros tormentos, faltava só por cumprir a profecia do fel: *Sciens quia omnia consummata sunt, ut consummaretur Scriptura, dixit: Sitio*. E assim aquelas tibiezas que considerávamos, parecia que não eram amor, e eram as maiores finezas; parecia que eram um desejo natural, e eram o mais amoroso e requintado afeto. Se Cristo dissesse tenho sede, cuidando que lhe haviam de dar água, era pedir alívio; mas dizer tenho sede, sabendo que lhe haviam de dar fel, era pedir novo tormento. E não pode chegar a mais um amor ambicioso de padecer, que pedir os tormentos por alívios, e para remediar uma pena, dizer que lhe acudiam com outra. Dizer Cristo que tinha sede não foi solicitar remédio à necessidade própria: foi fazer lembrança à crueldade alheia. Como se dissesse: Lembrai-vos homens do fel que vos esquece: Sitio [4]. Tão diferente era a sede de Cristo do que parecia. Parecia desejo de alívios, e era hidropisia de tormentos. De sorte que a ciência com que obrava Cristo, e a ignorância com que obrava Pedro, trocaram estes dois afetos, de maneira que o que em Pedro parecia fineza, por ser fundado em ignorância, não era amor; e o que em Cristo não parecia amor, por ser fundado em

ciência, era fineza. E como a ciência ou ignorância é a que dá ou tira o ser, e a que diminui ou acrescenta a perfeição do amor, por isso o evangelista S. João se funda todo em mostrar o que Cristo sabia, para provar o que amava: *Sciens quia venit hora ejus, in finem dilexit eos* [5].

[1] - Senhor, bom é que nós estejamos aqui (Mt. 17, 4).

[2] - Não sabendo o que dizia (Lc. 9, 33).

[3] - Sabendo Jesus que tudo estava cumprido, para se cumprir a Escritura, disse: Tenho sede (Jo. 19, 28).

[4] - Ibid. Ito S. Aug. /

[5] - Sabendo que era chegada a sua hora, amou-os até o fim (Jo. 13, 1).

ANEXO 22

POEMA VIII: NUM MEIO-DIA DE FIM DE PRIMAVERA – ALBERTO CAEIRO

Num meio-dia de fim de primavera
Tive um sonho como uma fotografia.
Vi Jesus Cristo descer à terra.
Veio pela encosta de um monte
Tornado outra vez menino,
A correr e a rolar-se pela erva
E a arrancar flores para as deitar fora
E a rir de modo a ouvir-se de longe.
Tinha fugido do céu.
Era nosso demais para fingir
De segunda pessoa da Trindade.
No céu era tudo falso, tudo em desacordo
Com flores e árvores e pedras.
No céu tinha que estar sempre sério
E de vez em quando de se tornar outra vez homem
E subir para a cruz, e estar sempre a morrer
Com uma coroa toda à roda de espinhos
E os pés espetados por um prego com cabeça,
E até com um trapo à roda da cintura
Como os pretos nas ilustrações.
Nem sequer o deixavam ter pai e mãe
Como as outras crianças.
O seu pai era duas pessoas
Um velho chamado José, que era carpinteiro,
E que não era pai dele;
E o outro pai era uma pomba estúpida,
A única pomba feia do mundo
Porque não era do mundo nem era pomba.
E a sua mãe não tinha amado antes de o ter.
Não era mulher: era uma mala
Em que ele tinha vindo do céu.
E queriam que ele, que só nascera da mãe,
E nunca tivera pai para amar com respeito,
Pregasse a bondade e a justiça!
Um dia que Deus estava a dormir
E o Espírito Santo andava a voar,
Ele foi à caixa dos milagres e roubou três.
Com o primeiro fez que ninguém soubesse que ele tinha fugido.
Com o segundo criou-se eternamente humano e menino.
Com o terceiro criou um Cristo eternamente na cruz

E deixou-o pregado na cruz que há no céu
 E serve de modelo às outras.
 Depois fugiu para o sol
 E desceu pelo primeiro raio que apanhou.
 Hoje vive na minha aldeia comigo.
 É uma criança bonita de riso e natural.
 Limpa o nariz ao braço direito,
 Chapinha nas poças de água,
 Colhe as flores e gosta delas e esquece-as.
 Atira pedras aos burros,
 Rouba a fruta dos pomares
 E foge a chorar e a gritar dos cães.
 E, porque sabe que elas não gostam
 E que toda a gente acha graça,
 Corre atrás das raparigas pelas estradas
 Que vão em ranchos pela estradas
 com as bilhas às cabeças
 E levanta-lhes as saias.
 A mim ensinou-me tudo.
 Ensinou-me a olhar para as cousas.
 Aponta-me todas as cousas que há nas flores.
 Mostra-me como as pedras são engraçadas
 Quando a gente as tem na mão
 E olha devagar para elas.
 Diz-me muito mal de Deus.
 Diz que ele é um velho estúpido e doente,
 Sempre a escarrar no chão
 E a dizer indecências.
 A Virgem Maria leva as tardes da eternidade a fazer meia.
 E o Espírito Santo coça-se com o bico
 E empoleira-se nas cadeiras e suja-as.
 Tudo no céu é estúpido como a Igreja Católica.
 Diz-me que Deus não percebe nada
 Das coisas que criou —
 "Se é que ele as criou, do que duvido" —
 "Ele diz, por exemplo, que os seres cantam a sua glória,
 Mas os seres não cantam nada.
 Se cantassem seriam cantores.
 Os seres existem e mais nada,
 E por isso se chamam seres."
 E depois, cansados de dizer mal de Deus,
 O Menino Jesus adormece nos meus braços
 e eu levo-o ao colo para casa.

.....
 Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro.

Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.
Ele é o humano que é natural,
Ele é o divino que sorri e que brinca.
E por isso é que eu sei com toda a certeza
Que ele é o Menino Jesus verdadeiro.
E a criança tão humana que é divina
É esta minha quotidiana vida de poeta,
E é porque ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre,
E que o meu mínimo olhar
Me enche de sensação,
E o mais pequeno som, seja do que for,
Parece falar comigo.
A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.
A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.
Damo-nos tão bem um com o outro
Na companhia de tudo
Que nunca pensamos um no outro,
Mas vivemos juntos e dois
Com um acordo íntimo
Como a mão direita e a esquerda.
Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão.
Depois eu conto-lhe histórias das cousas só dos homens
E ele sorri, porque tudo é incrível.
Ri dos reis e dos que não são reis,
E tem pena de ouvir falar das guerras,
E dos comércios, e dos navios
Que ficam fumo no ar dos altos-mares.
Porque ele sabe que tudo isso falta àquela verdade

Que uma flor tem ao florescer
 E que anda com a luz do sol
 A variar os montes e os vales,
 E a fazer doer nos olhos os muros caiados.
 Depois ele adormece e eu deito-o.
 Levo-o ao colo para dentro de casa
 E deito-o, despindo-o lentamente
 E como seguindo um ritual muito limpo
 E todo materno até ele estar nu.
 Ele dorme dentro da minha alma
 E às vezes acorda de noite
 E brinca com os meus sonhos.
 Vira uns de pernas para o ar,
 Põe uns em cima dos outros
 E bate as palmas sozinho
 Sorrindo para o meu sono.

.....
 Quando eu morrer, filhinho,
 Seja eu a criança, o mais pequeno.
 Pega-me tu ao colo
 E leva-me para dentro da tua casa.
 Despe o meu ser cansado e humano
 E deita-me na tua cama.
 E conta-me histórias, caso eu acorde,
 Para eu tornar a adormecer.
 E dá-me sonhos teus para eu brincar
 Até que nasça qualquer dia
 Que tu sabes qual é.

.....
 Esta é a história do meu Menino Jesus.
 Por que razão que se perceba
 Não há de ser ela mais verdadeira
 Que tudo quanto os filósofos pensam
 E tudo quanto as religiões ensinam?

ANEXO 23**POEMA XXXI: SE ÀS VEZES DIGO QUE AS FLORES SORRIEM – ALBERTO CAEIRO**

Se às vezes digo que as flores sorriem
E se eu disser que os rios cantam,
Não é porque eu julgue que há sorrisos nas flores
E cantos no correr dos rios...
É porque assim faço mais sentir aos homens falsos
A existência verdadeiramente real das flores e dos rios.

Porque escrevo para eles me lerem sacrifico-me às vezes
À sua estupidez de sentidos...
Não concordo comigo mas absolvo-me,
Porque só sou essa coisa séria, um intérprete da Natureza,
Porque há homens que não percebem a sua linguagem,
Por ela não ser linguagem nenhuma.

ANEXO 24

ODE TRIUNFAL – ÁLVARO DE CAMPOS

À dolorosa luz das grandes lâmpadas eléctricas da fábrica
Tenho febre e escrevo.
Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto,
Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.
Ó rodas, ó engrenagens, r-r-r-r-r-r eterno!
Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria!
Em fúria fora e dentro de mim,
Por todos os meus nervos dissecados fora,
Por todas as papilas fora de tudo com que eu sinto!
Tenho os lábios secos, ó grandes ruídos modernos,
De vos ouvir demasiadamente de perto,
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso
De expressão de todas as minhas sensações,
Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!
Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical -
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força -
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes eléctricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços do Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que hão-de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por estes volantes,
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
Fazendo-me um acesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma.
Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime!
Ser completo como uma máquina!
Poder ir na vida triunfante como um automóvel último-modelo!
Poder ao menos penetrar-me fisicamente de tudo isto,
Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento
A todos os perfumes de óleos e calores e carvões
Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável!
Fraternidade com todas as dinâmicas!
Promíscua fúria de ser parte-agente
Do rodar férreo e cosmopolita
Dos comboios estrénuos,
Da faina transportadora-de-cargas dos navios,
Do giro lúbrico e lento dos guindastes,
Do tumulto disciplinado das fábricas,
E do quase-silêncio ciciante e monótono das correias de transmissão!

Horas europeias, produtoras, entaladas
 Entre maquinismos e afazeres úteis!
 Grandes cidades paradas nos cafés,
 Nos cafés - oásis de inutilidades ruidosas
 Onde se cristalizam e se precipitam
 Os rumores e os gestos do Útil
 E as rodas, e as rodas-dentadas e as chumaceiras do Progressivo!
 Nova Minerva sem-alma dos cais e das gares!
 Novos entusiasmos de estatura do Momento!
 Quilhas de chapas de ferro sorrindo encostadas às docas,
 Ou a seco, erguidas, nos planos-inclinados dos portos!
 Actividade internacional, transatlântica, Canadian-Pacific!
 Luzes e febris perdas de tempo nos bares, nos hotéis,
 Nos Longchamps e nos Derbies e nos Ascots,
 E Piccadillies e Avenues de L'Opéra que entram
 Pela minh'alma dentro!
 Hé-lá as ruas, hé-lá as praças, hé-lá-hô la foule!
 Tudo o que passa, tudo o que pára às montras!
 Comerciantes; vários; escrocs exageradamente bem-vestidos;
 Membros evidentes de clubes aristocráticos;
 Esquálidas figuras dúbias; chefes de família vagamente felizes
 E paternais até na corrente de oiro que atravessa o colete
 De algibeira a algibeira!
 Tudo o que passa, tudo o que passa e nunca passa!
 Presença demasiadamente acentuada das cocotes
 Banalidade interessante (e quem sabe o quê por dentro?)
 Das burguesinhas, mãe e filha geralmente,
 Que andam na rua com um fim qualquer;
 A graça feminil e falsa dos pederastas que passam, lentos;
 E toda a gente simplesmente elegante que passeia e se mostra
 E afinal tem alma lá dentro!
 (Ah, como eu desejaria ser o souteneur disto tudo!)
 A maravilhosa beleza das corrupções políticas,
 Deliciosos escândalos financeiros e diplomáticos,
 Agressões políticas nas ruas,
 E de vez em quando o cometa dum regicídio
 Que ilumina de Prodígio e Fanfarra os céus
 Usuais e lúcidos da Civilização quotidiana!
 Notícias desmentidas dos jornais,
 Artigos políticos insinceramente sinceros,
 Notícias passez à-la-caisse, grandes crimes -
 Duas colunas deles passando para a segunda página!
 O cheiro fresco a tinta de tipografia!
 Os cartazes postos há pouco, molhados!
 Vients-de-paraître amarelos como uma cinta branca!
 Como eu vos amo a todos, a todos, a todos,

Como eu vos amo de todas as maneiras,
 Com os olhos e com os ouvidos e com o olfacto
 E com o tacto (o que palpar-vos representa para mim!)
 E com a inteligência como uma antena que fazeis vibrar!
 Ah, como todos os meus sentidos têm cio de vós!
 Adubos, debulhadoras a vapor, progressos da agricultura!
 Química agrícola, e o comércio quase uma ciência!
 Ó mostruários dos caixeiros-viajantes,
 Dos caixeiros-viajantes, cavaleiros-andantes da Indústria,
 Prolongamentos humanos das fábricas e dos calmos escritórios!
 Ó fazendas nas montras! Ó manequins! Ó últimos figurinos!
 Ó artigos inúteis que toda a gente quer comprar!
 Olá grandes armazéns com várias secções!
 Olá anúncios eléctricos que vêm e estão e desaparecem!
 Olá tudo com que hoje se constrói, com que hoje se é diferente de ontem!
 Eh, cimento armado, beton de cimento, novos processos!
 Progressos dos armamentos gloriosamente mortíferos!
 Couraças, canhões, metralhadoras, submarinos, aeroplanos!
 Amo-vos a todos, a tudo, como uma fera.
 Amo-vos carnivoramente.
 Pervertidamente e enroscando a minha vista
 Em vós, ó coisas grandes, banais, úteis, inúteis,
 Ó coisas todas modernas,
 Ó minhas contemporâneas, forma actual e próxima
 Do sistema imediato do Universo!
 Nova Revelação metálica e dinâmica de Deus!
 Ó fábricas, ó laboratórios, ó music-halls, ó Luna-Parks,
 Ó couraçados, ó pontes, ó docas flutuantes -
 Na minha mente turbulenta e encandescida
 Possuo-vos como a uma mulher bela,
 Completamente vos possuo como a uma mulher bela que não se ama,
 Que se encontra casualmente e se acha interessantíssima.
 Eh-lá-hô fachadas das grandes lojas!
 Eh-lá-hô elevadores dos grandes edifícios!
 Eh-lá-hô recomposições ministeriais!
 Parlamentos, políticas, relatores de orçamentos,
 Orçamentos falsificados!
 (Um orçamento é tão natural como uma árvore
 E um parlamento tão belo como uma borboleta).
 Eh-lá o interesse por tudo na vida,
 Porque tudo é a vida, desde os brilhantes nas montras
 Até à noite ponte misteriosa entre os astros
 E o mar antigo e solene, lavando as costas
 E sendo misericordiosamente o mesmo
 Que era quando Platão era realmente Platão

Na sua presença real e na sua carne com a alma dentro,
 E falava com Aristóteles, que havia de não ser discípulo dele.
 Eu podia morrer triturado por um motor
 Com o sentimento de deliciosa entrega duma mulher possuída.
 Atirem-me para dentro das fornalhas!
 Metam-me debaixo dos comboios!
 Espanquem-me a bordo de navios!
 Masoquismo através de maquinismos!
 Sadismo de não sei quê moderno e eu e barulho!
 Up-lá hô jockey que ganhaste o Derby,
 Morder entre dentes o teu cap de duas cores!
 (Ser tão alto que não pudesse entrar por nenhuma porta!
 Ah, olhar é em mim uma perversão sexual!)
 Eh-lá, eh-lá, eh-lá, catedrais!
 Deixai-me partir a cabeça de encontro às vossas esquinas.
 E ser levado da rua cheio de sangue
 Sem ninguém saber quem eu sou!
 Ó tramways, funiculares, metropolitanos,
 Roçai-vos por mim até ao espasmo!
 Hilla! hilla! hilla-hô!
 Dai-me gargalhadas em plena cara,
 Ó automóveis apinhados de pândegos e de...,
 Ó multidões quotidianas nem alegres nem tristes das ruas,
 Rio multicolor anónimo e onde eu me posso banhar como quereria!
 Ah, que vidas complexas, que coisas lá pelas casas de tudo isto!
 Ah, saber-lhes as vidas a todos, as dificuldades de dinheiro,
 As dissensões domésticas, os deboches que não se suspeitam,
 Os pensamentos que cada um tem a sós consigo no seu quarto
 E os gestos que faz quando ninguém pode ver!
 Não saber tudo isto é ignorar tudo, ó raiva,
 Ó raiva que como uma febre e um cio e uma fome
 Me põe a magro o rosto e me agita às vezes as mãos
 Em crispações absurdas em pleno meio das turbas
 Nas ruas cheias de encontrões!
 Ah, e a gente ordinária e suja, que parece sempre a mesma,
 Que emprega palavrões como palavras usuais,
 Cujos filhos roubam às portas das mercearias
 E cujas filhas aos oito anos - e eu acho isto belo e amo-o! -
 Masturbam homens de aspecto decente nos vãos de escada.
 A gentalha que anda pelos andaimes e que vai para casa
 Por vielas quase irreais de estreiteza e podridão.
 Maravilhosamente gente humana que vive como os cães
 Que está abaixo de todos os sistemas morais,
 Para quem nenhuma religião foi feita,
 Nenhuma arte criada,
 Nenhuma política destinada para eles!

Como eu vos amo a todos, porque sois assim,
 Nem imorais de tão baixos que sois, nem bons nem maus,
 Inatingíveis por todos os progressos,
 Fauna maravilhosa do fundo do mar da vida!
 (Na nora do quintal da minha casa
 O burro anda à roda, anda à roda,
 E o mistério do mundo é do tamanho disto.
 Limpa o suor com o braço, trabalhador descontente.
 A luz do sol abafa o silêncio das esferas
 E havemos todos de morrer,
 Ó pinheirais sombrios ao crepúsculo,
 Pinheirais onde a minha infância era outra coisa
 Do que eu sou hoje...)
 Mas, ah outra vez a raiva mecânica constante!
 Outra vez a obsessão movimentada dos ônibus.
 E outra vez a fúria de estar indo ao mesmo tempo dentro de todos os comboios
 De todas as partes do mundo,
 De estar dizendo adeus de bordo de todos os navios,
 Que a estas horas estão levantando ferro ou afastando-se das docas.
 Ó ferro, ó aço, ó alumínio, ó chapas de ferro ondulado!
 Ó cais, ó portos, ó comboios, ó guindastes, ó rebocadores!
 Eh-lá grandes desastres de comboios!
 Eh-lá desabamentos de galerias de minas!
 Eh-lá naufrágios deliciosos dos grandes transatlânticos!
 Eh-lá-hô revoluções aqui, ali, acolá,
 Alterações de constituições, guerras, tratados, invasões,
 Ruído, injustiças, violências, e talvez para breve o fim,
 A grande invasão dos bárbaros amarelos pela Europa,
 E outro Sol no novo Horizonte!
 Que importa tudo isto, mas que importa tudo isto
 Ao fúlgido e rubro ruído contemporâneo,
 Ao ruído cruel e delicioso da civilização de hoje?
 Tudo isso apaga tudo, salvo o Momento,
 O Momento de tronco nu e quente como um fogueiro,
 O Momento estridentemente ruidoso e mecânico,
 O Momento dinâmico passagem de todas as bacantes
 Do ferro e do bronze e da bebedeira dos metais.
 Eia comboios, eia pontes, eia hotéis à hora do jantar,
 Eia aparelhos de todas as espécies, férreos, brutos, mínimos,
 Instrumentos de precisão, aparelhos de triturar, de cavar,
 Engenhos brocas, máquinas rotativas!
 Eia! eia! eia!
 Eia electricidade, nervos doentes da Matéria!
 Eia telegrafia-sem-fios, simpatia metálica do Inconsciente!
 Eia túneis, eia canais, Panamá, Kiel, Suez!
 Eia todo o passado dentro do presente!

Eia todo o futuro já dentro de nós! eia!
Eia! eia! eia!
Frutos de ferro e útil da árvore-fábrica cosmopolita!
Eia! eia! eia! eia-hô-ô-ô!
Nem sei que existo para dentro. Giro, rodeio, engenho-me.
Engatam-me em todos os comboios.
Içam-me em todos os cais.
Giro dentro das hélices de todos os navios.
Eia! eia-hô! eia!
Eia! sou o calor mecânico e a electricidade!
Eia! e os rails e as casas de máquinas e a Europa!
Eia e hurrah por mim-tudo e tudo, máquinas a trabalhar, eia!
Galgar com tudo por cima de tudo! Hup-lá!
Hup-lá, hup-lá, hup-lá-hô, hup-lá!
Hé-la! He-hô! H-o-o-o-o!
Z-z-z-z-z-z-z-z-z-z!
Ah não ser eu toda a gente e toda a parte!

ANEXO 25**A INCREDULIDADE DE SÃO TOMÉ - CARAVAGGIO**

ANEXO 26**POEMA XXX: SE QUISEREM QUE EU TENHA UM MISTICISMO –
ALBERTO CAEIRO**

Se quiserem que eu tenha um misticismo, está bem, tenho-o.
Sou místico, mas só com o corpo.
A minha alma é simples e não pensa.

O meu misticismo é não querer saber.
É viver e não pensar nisso.

Não sei o que é a Natureza: canto-a.
Vivo no cimo dum outeiro
Numa casa caiada e sozinha,
E essa é a minha definição.

ANEXO 27

ODE MARÍTIMA – ÁLVARO DE CAMPOS

Sozinho, no cais deserto, a esta manhã de Verão,
 Olho prò lado da barra, olho prò Indefinido,
 Olho e contenta-me ver,
 Pequeno, negro e claro, um pacote entrando.
 Vem muito longe, nítido, clássico à sua maneira.
 Deixa no ar distante atrás de si a orla vã do seu fumo.
 Vem entrando, e a manhã entra com ele, e no rio,
 Aqui, acolá, acorda a vida marítima,
 Erguem-se velas, avançam rebocadores,
 Surgem barcos pequenos detrás dos navios que estão no porto.
 Há uma vaga brisa.
 Mas a minh'alma está com o que vejo menos.
 Com o pacote que entra,
 Porque ele está com a Distância, com a Manhã,
 Com o sentido marítimo desta Hora,
 Com a doçura dolorosa que sobe em mim como uma náusea,
 Como um começar a enjoar, mas no espírito.

Olho de longe o pacote, com uma grande independência de alma,
 E dentro de mim um volante começa a girar, lentamente.

Os pacotes que entram de manhã na barra
 Trazem aos meus olhos consigo
 O mistério alegre e triste de quem chega e parte.
 Trazem memórias de cais afastados e doutros momentos
 Doutro modo da mesma humanidade noutros pontos.
 Todo o atracar, todo o largar de navio,
 É - sinto-o em mim como o meu sangue -
 Inconscientemente simbólico, terrivelmente
 Ameaçador de significações metafísicas
 Que perturbam em mim quem eu fui...

Ah, todo o cais é uma saudade de pedra!
 E quando o navio larga do cais
 E se repara de repente que se abriu um espaço
 Entre o cais e o navio,
 Vem-me, não sei porquê, uma angústia recente,
 Uma névoa de sentimentos de tristeza
 Que brilha ao sol das minhas angústias relvadas
 Como a primeira janela onde a madrugada bate,
 E me envolve com uma recordação duma outra pessoa

Que fosse misteriosamente minha.

Ah, quem sabe, quem sabe,
 Se não parti outrora, antes de mim,
 Dum cais; se não deixei, navio ao sol
 Oblíquo da madrugada,
 Uma outra espécie de porto?
 Quem sabe se não deixei, antes de a hora
 Do mundo exterior como eu o vejo
 Raiar-se para mim,
 Um grande cais cheio de pouca gente,
 Duma grande cidade meio-desperta,
 Duma enorme cidade comercial, crescida, apoplética,
 Tanto quanto isso pode ser fora do Espaço e do Tempo?

Sim, dum cais, dum cais dalgum modo material,
 Real, visível como cais, cais realmente,
 O Cais Absoluto por cujo modelo inconscientemente imitado,
 Insensivelmente evocado,
 Nós os homens construímos
 Os nossos cais nos nossos portos,
 Os nossos cais de pedra actual sobre água verdadeira,
 Que depois de construídos se anunciam de repente
 Coisas-Reais, Espíritos-Coisas, Entidades em Pedra-Almas,
 A certos momentos nossos de sentimento-raiz
 Quando no mundo-exterior como que se abre uma porta
 E, sem que nada se altere,
 Tudo se revela diverso.

Ah o Grande Cais donde partimos em Navios-Nações!
 O Grande Cais Anterior, eterno e divino!
 De que porto? Em que águas? E porque penso eu isto?
 Grandes Cais como os outros cais, mas o Único.
 Cheio como eles de silêncios rumorosos nas antemanhãs,
 E desabrochando com as manhãs num ruído de guindastes
 E chegadas de comboios de mercadorias,
 E sob a nuvem negra e ocasional e leve
 Do fundo das chaminés das fábricas próximas
 Que lhe sombreia o chão preto de carvão pequenino que brilha,
 Como se fosse a sombra duma nuvem que passasse sobre água sombria.

Ah, que essencialidade de mistério e sentido parados
 Em divino êxtase revelador
 Às horas cor de silêncios e angústias
 Não é ponte entre qualquer cais e O Cais!

Cais negramente reflectido nas águas paradas,
 Bulício a bordo dos navios,
 Ó alma errante e instável da gente que anda embarcada,
 Da gente simbólica que passa e com quem nada dura,
 Que quando o navio volta ao porto
 Há sempre qualquer alteração a bordo!

Ó fugas contínuas, idas, ebriedade do Diverso!
 Alma eterna dos navegadores e das navegações!
 Cascos reflectidos devagar nas águas,
 Quando o navio larga do porto!
 Flutuar como alma da vida, partir como voz,
 Viver o momento tremulamente sobre águas eternas.
 Acordar para dias mais directos que os dias da Europa.
 Ver portos misteriosos sobre a solidão do mar,
 Virar cabos longínquos para súbitas vastas paisagens
 Por inumeráveis encostas atónitas...

Ah, as praias longínquas, os cais vistos de longe,
 E depois as praias próximas, os cais vistos de perto.
 O mistério de cada ida e de cada chegada,
 A dolorosa instabilidade e incompreensibilidade
 Deste impossível universo
 A cada hora marítima mais na própria pele sentido!
 O soluço absurdo que as nossas almas derramam
 Sobre as extensões de mares diferentes com ilhas ao longe,
 Sobre as ilhas longínquas das costas deixadas passar,
 Sobre o crescer nítido dos portos, com as suas casas e a sua gente,
 Para o navio que se aproxima.

Ah, a frescura das manhãs em que se chega,
 E a palidez das manhãs em que se parte,
 Quando as nossas entranhas se arrepanham
 E uma vaga sensação parecida com um medo
 - O medo ancestral de se afastar e partir,
 o misterioso receio ancestral à Chegada e ao Novo -
 Encolhe-nos a pele e agonia-nos,
 E todo o nosso corpo angustiado sente,
 Como se fosse a nossa alma,
 Uma inexplicável vontade de poder sentir isto doutra maneira:
 Uma saudade a qualquer coisa,
 Uma perturbação de afeições a que vaga pátria?
 A que costa? a que navio? a que cais?
 Que se adoece em nós o pensamento,
 E só fica um grande vácuo dentro de nós,
 Uma oca saciedade de minutos marítimos,

E uma ansiedade vaga que seria tédio ou dor
Se soubesse como sê-lo...

A manhã de Verão está, ainda assim, um pouco fresca.
Um leve torpor de noite anda ainda no ar sacudido.
Acelera-se ligeiramente o volante dentro de mim.
E o pacote vem entrando, porque deve vir entrando sem dúvida,
E não porque eu o veja mover-se na sua distância excessiva.

Na minha imaginação ele está já perto e é visível
Em toda a extensão das linhas das suas vigias.
E treme em mim tudo, toda a carne e toda a pele,
Por causa daquela criatura que nunca chega em nenhum barco
E eu vim esperar hoje ao cais, por um mandado oblíquo.

Os navios que entram a barra,
Os navios que saem dos portos,
Os navios que passam ao longe
(Suponho-me vendo-os duma praia deserta) -
Todos estes navios abstractos quase na sua ida
Todos estes navios assim comovem-me como se fossem outra coisa
E não apenas navios, navios indo e vindo.

E os navios vistos de perto, mesmo que se não vá embarcar neles,
Vistos de baixo, dos botes, muralhas altas de chapas,
Vistos dentro, através das câmaras, das salas, das despensas,
Olhando de perto os mastros, afilando-se lá prò alto,
Roçando pelas cordas, descendo as escadas incómodas,
Cheirando a untada mistura metálica e marítima de tudo aquilo -
Os navios vistos de perto são outra coisa e a mesma coisa,
Dão a mesma saudade e a mesma ânsia doutra maneira.

Toda a vida marítima! tudo na vida marítima!
Insinua-se no meu sangue toda essa sedução fina
E eu cismo indeterminadamente as viagens.
Ah, as linhas das costas distantes, achatadas pelo horizonte!
Ah, os cabos, as ilhas, as praias areentas!
As solidões marítimas como certos momentos no Pacífico
Em que não sei por que sugestão aprendida na escola
Se sente pesar sobre os nervos o facto de que aquele é o maior dos oceanos
E o mundo e o sabor das coisas tornam-se um deserto dentro de nós!
A extensão mais humana, mais salpicada, do Atlântico!
O Índico, o mais misterioso dos oceanos todos!
O Mediterrâneo, doce, sem mistério nenhum, clássico, um mar para bater
De encontro a esplanadas olhadas de jardins próximos por estátuas brancas!
Todos os mares, todos os estreitos, todas as baías, todos os golfos,

Queria apertá-los ao peito, senti-los bem e morrer!

E vós, ó coisas navais, meus velhos brinquedos de sonho!
 Componde fora de mim a minha vida interior!
 Quilhas, mastros e velas, rodas do leme, cordagens,
 Chaminés de vapores, hélices, gáveas, flâmulas,
 Galdropes, escotilhas, caldeiras, colectores, válvulas;
 Caí, por mim dentro em montão, em monte,
 Como o conteúdo confuso de uma gaveta despejada no chão!
 Sede vós o tesouro da minha avareza febril,
 Sede vós os frutos da árvore da minha imaginação,
 Tema de cantos meus, sangue nas veias da minha inteligência,
 Vosso seja o laço que me une ao exterior pela estética,
 Fornecei-me metáforas imagens, literatura,
 Porque em real verdade, a sério, literalmente,
 Minhas sensações são um barco de quilha prò ar,
 Minha imaginação uma âncora meio submersa,
 Minha ânsia um remo partido,
 E a tessitura dos meus nervos uma rede a secar na praia!

Soa no acaso do rio um apito, só um.
 Treme já todo o chão do meu psiquismo.
 Acelera-se cada vez mais o volante dentro de mim.

Ah, os paquetes, as viagens, o não-se-saber-o-paradeiro
 De Fulano-de-tal, marítimo, nosso conhecido!
 Ah, a glória de se saber que um homem que andava connosco
 Morreu afogado ao pé duma ilha do Pacífico!
 Nós que andámos com ele vamos falar nisso a todos,
 Com um orgulho legítimo, com uma confiança invisível
 Em que tudo isso tenha um sentido mais belo e mais vasto
 Que apenas o ter-se perdido o barco onde ele ia
 E ele ter ido ao fundo por lhe ter entrado água pròs pulmões!

Ah, os paquetes, os navios-carvoeiros, os navios de vela!
 Vão rareando - ai de mim! - os navios de vela nos mares!
 E eu, que amo a civilização moderna, eu que beijo com a alma as máquinas,
 Eu o engenheiro, eu o civilizado, eu o educado no estrangeiro,
 Gostaria de ter outra vez ao pé da minha vista só veleiros e barcos de madeira,
 De não saber doutra vida marítima que a antiga vida dos mares!
 Porque os mares antigos são a Distância Absoluta,
 O Puro Longe, liberto do peso do Actual...
 E ah, como aqui tudo me lembra essa vida melhor,
 Esses mares, maiores, porque se navegava mais devagar.
 Esses mares, misteriosos, porque se sabia menos deles.

Todo o vapor ao longe é um barco de vela perto.
 Todo o navio distante visto agora é um navio no passado visto próximo.
 Todos os marinheiros invisíveis a bordo dos navios no horizonte
 São os marinheiros visíveis do tempo dos velhos navios,
 Da época lenta e veleira das navegações perigosas,
 Da época de madeira e lona das viagens que duravam meses.

Toma-me pouco a pouco o delírio das coisas marítimas,
 Penetram-me fisicamente o cais e a sua atmosfera,
 O marulho do Tejo galga-me por cima dos sentidos,
 E começo a sonhar, começo a envolver-me do sonho das águas,
 Começam a pegar bem as correias-de-transmissão na minh'alma
 E a aceleração do volante sacode-me nitidamente.

Chamam por mim as águas,
 Chamam por mim os mares.
 Chamam por mim, levantando uma voz corpórea, os longes,
 As épocas marítimas todas sentidas no passado, a chamar.

Tu, marinheiro inglês, Jim Barns meu amigo, foste tu
 Que me ensinaste esse grito antiquíssimo, inglês,
 Que tão venenosamente resume
 Para as almas complexas como a minha
 O chamamento confuso das águas,
 A voz inédita e implícita de todas as coisas do mar,
 Dos naufrágios, das viagens longínquas, das travessias perigosas.
 Esse teu grito inglês, tornado universal no meu sangue,
 Sem feitio de grito, sem forma humana nem voz,
 Esse grito tremendo que parece soar
 De dentro duma caverna cuja abóbada é o céu
 E parece narrar todas as sinistras coisas
 Que podem acontecer no Longe, no Mar, pela Noite...
 (Fingias sempre que era por uma escuna que chamavas,
 E dizias assim, pondo uma mão de cada lado da boca,
 Fazendo porta-voz das grandes mãos curtidas e escuras:

Ahò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-yyy...
 Schooner ahò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò-ò - yyy...

Escuto-te de aqui, agora, e desperto a qualquer coisa.
 Estremece o vento. Sobe a manhã. O calor abre.
 Sinto corarem-me as faces.
 Meus olhos conscientes dilatam-se.
 O êxtase em mim levanta-se, cresce avança,
 E com um ruído cego de arruaça acentua-se
 O giro vivo do volante.

Ó clamoroso chamamento
 A cujo calor, a cuja fúria fervem em mim
 Numa unidade explosiva todas as minhas ânsias,
 Meus próprios tédios tornados dinâmicos, todos!...
 Apelo lançado ao meu sangue
 Dum amor passado, não sei onde, que volve
 E ainda tem força para me atrair e puxar,
 Que ainda tem força para me fazer odiar esta vida
 Que passo entre a impenetrabilidade física e psíquica
 Da gente real com que vivo!

Ah seja como for, seja por onde for, partir!
 Largar por aí fora, pelas ondas, pelo perigo, pelo mar.
 Ir para Longe, ir para Fora, para a Distância Abstracta,
 Indefinidamente, pelas noites misteriosas e fundas,
 Levado, como a poeira, plos ventos, plos vendavais!
 Ir, ir, ir, ir de vez!
 Todo o meu sangue raiva por asas!
 Todo o meu corpo atira-se prà frente!
 Galgo pla minha imaginação fora em torrentes!
 Atropelo-me, rujo, precipito-me!...
 Estoiram em espuma as minhas ânsias
 E a minha carne é uma onda dando de encontro a rochedos!

Pensando nisto - ó raiva! pensando nisto - ó fúria!
 Pensando nesta estreiteza da minha vida cheia de ânsias,
 Subitamente, tremulamente, extraorbitadamente,
 Com uma oscilação viciosa, vasta, violenta,
 Do volante vivo da minha imaginação,
 Rompe, por mim, assobiando, silvando, vertiginando,
 O cio sombrio e sádico da estrídula vida marítima.

Eh marinheiros, gajeiros! eh tripulantes, pilotos!
 Navegadores, mareantes, marujos, aventureiros!
 Eh capitães de navios! homens ao leme e em mastros!
 Homens que dormem em beliches rudes!
 Homens que dormem co'o Perigo a espreitar plas vigias!
 Homens que dormem co'a Morte por travesseiro!
 Homens que têm tombadilhos, que têm pontes donde olhar
 A imensidade imensa do mar imenso!
 Eh manipuladores dos guindastes de carga!
 Eh amainadores de velas, fogueiros, criados de bordo!
 Homens que metem a carga nos porões!
 Homens que enrolam cabos no convés!
 Homens que limpam os metais das escotilhas!

Homens do leme! homens das máquinas! homens dos mastros!

Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

Gente de boné de pala! Gente de camisola de malha!

Gente de âncoras e bandeiras cruzadas bordadas no peito!

Gente tatuada! gente de cachimbo! gente de amurada!

Gente escura de tanto sol, crestada de tanta chuva,

Limpa de olhos de tanta imensidade diante deles,

Audaz de rosto de tantos ventos que lhes bateram a valer!

Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

Homens que vistes a Patagónia!

Homens que passastes pela Austrália!

Que enchestes o vosso olhar de costas que nunca verei!

Que fostes a terra em terras onde nunca descerei!

Que comprastes artigos toscos em colónias à proa de sertões!

E fizestes tudo isso como se não fosse nada!

Como se isso fosse natural,

Como se a vida fosse isso,

Como nem sequer cumprindo um destino!

Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

Homens do mar actual! homens do mar passado!

Comissários de bordo! escravos das galés! combatentes de Lepanto!

Piratas do tempo de Roma! Navegadores da Grécia!

Fenícios! Cartagineses! Portugueses atirados de Sagres

Para a aventura indefinida, para o Mar Absoluto, para realizar o Impossível!

Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

Homens que erguestes padrões, que destes nomes a cabos!

Homens que negociastes pela primeira vez com pretos!

Que primeiro vendestes escravos de novas terras!

Que destes o primeiro espasmo europeu às negras atónitas!

Que trouxestes ouro, missanga, madeiras cheirosas, setas,

De encostas explodindo em verde vegetação!

Homens que saqueastes tranquilas povoações africanas,

Que fizestes fugir com o ruído de canhões essas raças,

Que matastes, roubastes, torturastes, ganhastes

Os prémios de Novidade de quem, de cabeça baixa

Arremete contra o mistério de novos mares! Eh-eh-eh-eh-eh!

A vós todos num, a vós todos em vós todos como um,

A vós todos misturados, entrecruzados,

A vós todos sangrentos, violentos, odiados, temidos, sagrados,

Eu vos saúdo, eu vos saúdo, eu vos saúdo!

Eh-eh-eh-eh eh! Eh eh-eh-eh eh! Eh-eh-eh-eh-eh eh!

Eh lahô-lahô laHO-lahá-á-á-à-à!

Quero ir convosco, quero ir convosco,

Ao mesmo tempo com vós todos

Pra toda a parte pr'onde fostes!
 Quero encontrar vossos perigos frente a frente,
 Sentir na minha cara os ventos que engelham as vossas.
 Cuspir dos lábios o sal dos mares que beijaram os vossos,
 Ter braços na vossa faina, partilhar das vossas tormentas,
 Chegar como vós, enfim, a extraordinários portos!
 Fugir convosco à civilização!
 Perder convosco a noção da moral!
 Sentir mudar-se no longe a minha humanidade!
 Beber convosco em mares do sul
 Novas selvajarias, novas balbúrdias da alma,
 Novos fogos centrais no meu vulcânico espírito!
 Ir convosco, despir de mim - ah! põe-te daqui pra fora! -
 O meu traje de civilizado, a minha brandura de acções,
 Meu medo inato das cadeias,
 Minha pacífica vida,
 A minha vida sentada, estática, regrada e revista!

No mar, no mar, no mar, no mar,
 Eh! pôr no mar, ao vento, às vagas,
 A minha vida!
 Salgar de espuma arremessada pelos ventos
 Meu paladar das grandes viagens.
 Fustigar de água chicoteante as carnes da minha aventura,
 Repassar de frios oceânicos os ossos da minha existência,
 Flagelar, cortar, engelar de ventos, de espumas, de sóis,
 Meu ser ciclónico e atlântico,
 Meus nervos postos como enxárcias,
 Lira nas mãos dos ventos!

Sim, sim, sim... Crucificai-me nas navegações
 E as minhas espáduas gozarão a minha cruz!
 Atai-me às viagens como a postes
 E a sensação dos postes entrará pela minha espinha
 E eu passarei a senti-los num vasto espasmo passivo!
 Fazei o que quiserdes de mim, logo que seja nos mares,
 Sobre conveses, ao som de vagas,
 Que me rasgueis, mateis, firaís!
 O que quero é levar prà Morte
 Uma alma a transbordar de Mar,
 Ébria a cair das coisas marítimas,
 Tanto dos marujos como das âncoras, dos cabos,
 Tanto das costas longínquas como do ruído dos ventos
 Tanto do Longe como do Cais, tanto dos naufrágios
 Como dos tranquilos comércios,
 Tanto dos mastros como das vagas,

Levar prà Morte com dor, voluptuosamente,
Um copo cheio de sanguessugas, a sugar, a sugar,
De estranhas verdes absurdas sanguessugas marítimas!

Façam enxárcias das minhas veias!
Amarras dos meus músculos!
Arranquem-me a pele, preguem-a às quilhas.
E possa eu sentir a dor dos pregos e nunca deixar de sentir!
Façam do meu coração uma flâmula de almirante
Na hora de guerra dos velhos navios!
Calquem aos pés nos conveses meus olhos arrancados!
Quebrem-me os ossos de encontro às amuradas!
Fustiguem-me atado aos mastros, fustiguem-me!
A todos os ventos de todas as latitudes e longitudes
Derramem meu sangue sobre as águas arremessadas
Que atravessam o navio, o tombadilho, de lado a lado,
Nas vascas bravas das tormentas!

Ter a audácia ao vento dos panos das velas!
Ser, como as gáveas altas, o assobio dos ventos!
A velha guitarra do Fado dos mares cheios de perigos,
Canção para os navegadores ouvirem e não repetirem!

Os marinheiros que se sublevaram
Enforcaram o capitão numa verga.
Desembarcaram um outro numa ilha deserta.
Marooned!
O sol dos trópicos pôs a febre da pirataria antiga
Nas minhas veias intensivas.
Os ventos da Patagónia tatuaram a minha imaginação
De imagens trágicas e obscenas.
Fogo, fogo, fogo, dentro de mim!
Sangue! sangue! sangue! sangue!
Explode todo o meu cérebro!
Parte-se-me o mundo em vermelho!
Estoiram-me com o som de amarras as veias!
E estala em mim, feroz, voraz,
A canção do Grande Pirata,
A morte berrada do Grande Pirata a cantar
Até meter pavor plas espinhas dos seus homens abaixo.
Lá da ré a morrer, e a berrar, a cantar:

Fifteen men on the Dead Man's Chest.
Yo-ho ho and a bottle of rum!

E depois a gritar, numa voz já irreel, a estostrar no ar:

Darby M'Graw-aw-aw-aw-aw!
 Darby M'Graw-aw-aw-aw-aw!
 Fetch a-a-aft the ru-u-u-u-u-u-u-u-u-u, Darby.

Eia, que vida essa! essa era a vida, eia!
 Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
 Eh-lahô-lahô-laHO-lahá-á-á-à-à!
 Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

Quilhas partidas, navios ao fundo, sangue nos mares!
 Conveses cheios de sangue, fragmentos de corpos!
 Dedos decepados sobre amuradas!
 Cabeças de crianças, aqui, acolá!
 Gente de olhos fora, a gritar, a uivar!
 Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
 Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
 Embrulho-me em tudo isto como uma capa no frio!
 Roço-me por tudo isto como uma gata com cio por um muro!
 Rujo como um leão faminto para tudo isto!
 Arremeto como um toiro louco sobre tudo isto!
 Cravo unhas, parto garras; sangro dos dentes sobre isto!
 Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

De repente estala-me sobre os ouvidos,
 Como um clarim a meu lado,
 O velho grito, mas agora irado, metálico,
 Chamando a presa que se avista,
 A escuna que vai ser tomada:

Ahó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-yyy...
 Schooner ahó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-yyy...

O mundo inteiro não existe para mim! Ardo vermelho!
 Rujo na fúria da abordagem!
 Pirata-mor! César-Pirata!
 Pilho, mato, esfacelo, rasgo!
 Só sinto o mar, a presa, o saque!
 Só sinto em mim bater, baterem-me
 As veias das minhas fontes!
 Escorre sangue quente a minha sensação dos meus olhos!
 Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

Ah piratas, piratas, piratas!
 Piratas, amai-me e odiai-me!
 Misturai-me convosco, piratas!

Vossa fúria, vossa crueldade como falam ao sangue
Dum corpo de mulher que foi meu outrora e cujo cio sobrevive!

Eu queria ser um bicho representativo de todos os vossos gestos,
Um bicho que cravasse dentes nas amuradas, nas quilhas,
Que comesse mastros, bebesse sangue e alcatrão nos conveses,
Trincasse velas, remos, cordame e poleame,
Serpente do mar feminina e monstruosa cevando-se nos crimes!

E há uma sinfonia de sensações incompatíveis e análogas.
Há uma orquestração no meu sangue de balbúrdias de crimes,
De estrépitos espasmados de orgias de sangue nos mares,
Furibundamente, como um vendaval de calor pelo espírito,
Nuvem de poeira quente anuviando a minha lucidez
E fazendo-me ver e sonhar isto tudo só com a pele e as veias!

Os piratas, a pirataria, os barcos, a hora,
Aquele hora marítima em que as presas são assaltadas,
E o terror dos apresados foge prà loucura - essa hora,
No seu total de crimes, terror, barcos, gente, mar, céu, nuvens,
Brisa, latitude, longitude, vozearia,
Queria eu que fosse em seu Todo meu corpo em seu Todo, sofrendo,
Que fosse meu corpo e meu sangue, compusesse meu ser em vermelho,
Florescesse como uma ferida comichando na carne irreal da minha alma!

Ah, ser tudo nos crimes! ser todos os elementos componentes
Dos assaltos aos barcos e das chacinas e das violações!
Ser quanto foi no lugar dos saques!
Ser quanto viveu ou jazeu no local das tragédias de sangue!
Ser o pirata-resumo de toda a pirataria no seu auge,
E a vítima-síntese, mas de carne e osso, de todos os piratas do mundo!

Ser o meu corpo passivo a mulher-todas-as-mulheres
Que foram violadas, mortas, feridas, rasgadas pelos piratas!
Ser no meu ser subjugado a fêmea que tem de ser deles
E sentir tudo isso - todas estas coisas numa só vez - pela espinha!
[...]

(Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).
1ª publ. in Orpheu, nº2. Lisboa: Abr.-Jun. 1915).

ANEXO 28

LISBON REVISITED (1923) – ÁLVARO DE CAMPOS

NÃO: Não quero nada.
Já disse que não quero nada.

Não me venham com conclusões!
A única conclusão é morrer.

Não me tragam estéticas!
Não me falem em moral!

Tirem-me daqui a metafísica!
Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas
Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!) —
Das ciências, das artes, da civilização moderna!

Que mal fiz eu aos deuses todos?
Se têm a verdade, guardem-na!

Sou um técnico, mas tenho técnica só dentro da técnica.
Fora disso sou doido, com todo o direito a sê-lo.
Com todo o direito a sê-lo, ouviram?
Não me macem, por amor de Deus!

Queriam-me casado, fútil, quotidiano e tributável?
Queriam-me o contrário disto, o contrário de qualquer coisa?
Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a todos, a vontade.
Assim, como sou, tenham paciência!
Vão para o diabo sem mim,
Ou deixem-me ir sozinho para o diabo!
Para que havemos de ir juntos?

Não me peguem no braço!
Não gosto que me peguem no braço. Quero ser sozinho.
Já disse que sou sozinho!
Ah, que maçada quererem que eu seja da companhia!

Ó céu azul — o mesmo da minha infância —
Eterna verdade vazia e perfeita!
Ó macio Tejo ancestral e mudo,
Pequena verdade onde o céu se reflete!
Ó mágoa revisitada, Lisboa de outrora de hoje!

Nada me dais, nada me tirais, nada sois que eu me sinta.

Deixem-me em paz! Não tardo, que eu nunca tardo...
E enquanto tarda o Abismo e o Silêncio quero estar sozinho!

ANEXO 29

ESTOU CANSADO – ÁLVARO DE CAMPOS

Estou cansado, é claro,
Porque, a certa altura, a gente tem que estar cansado.
De que estou cansado, não sei:
De nada me serviria sabê-lo,
Pois o cansaço fica na mesma.
A ferida dói como dói
E não em função da causa que a produziu.
Sim, estou cansado,
E um pouco sorridente
De o cansaço ser só isto —
Uma vontade de sono no corpo,
Um desejo de não pensar na alma,
E por cima de tudo uma transparência lúcida
Do entendimento retrospectivo...
E a luxúria única de não ter já esperanças?
Sou inteligente; eis tudo.
Tenho visto muito e entendido muito o que tenho visto,
E há um certo prazer até no cansaço que isto nos dá,
Que afinal a cabeça sempre serve para qualquer coisa.

ANEXO 30**BICARBONATO DE SODA – ÁLVARO DE CAMPOS**

Súbita, uma angústia...
Ah, que angústia, que náusea do estômago à alma!
Que amigos que tenho tido!
Que vazias de tudo as cidades que tenho percorrido!
Que esterco metafísico os meus propósitos todos!

Uma angústia,
Uma desconsolação da epiderme da alma,
Um deixar cair os braços ao sol-pôr do esforço...
Renego.
Renego tudo.
Renego mais do que tudo.
Renego a gládio e fim todos os Deuses e a negação deles.
Mas o que é que me falta, que o sinto faltar-me no estômago e na
[circulação do sangue?
Que atordoamento vazio me esfalfa no cérebro?

Devo tomar qualquer coisa ou suicidar-me?
Não: vou existir. Arre! Vou existir.
E-xis-tir...
E--xis--tir ...

Meu Deus! Que budismo me esfria no sangue!
Renunciar de portas todas abertas,
Perante a paisagem todas as paisagens,

Sem esperança, em liberdade,
Sem nexo,
Acidente da inconsequência da superfície das coisas,
Monótono mas dorminhoco,
E que brisas quando as portas e as janelas estão todas abertas!
Que verão agradável dos outros!
Dêem-me de beber, que não tenho sede!

ANEXO 31

POEMA XXXII: ONTEM À TARDE – ALBERTO CAEIRO

Ontem à tarde um homem das cidades
Falava à porta da estalagem.
Falava comigo também.
Falava da justiça e da luta para haver justiça
E dos operários que sofrem,
E do trabalho constante, e dos que têm fome,
E dos ricos, que só têm costas para isso.
E, olhando para mim, viu-me lágrimas nos olhos
E sorriu com agrado, julgando que eu sentia
O ódio que ele sentia, e a compaixão
Que ele dizia que sentia.
(Mas eu mal o estava ouvindo.
Que me importam a mim os homens
E o que sofrem ou supõem que sofrem?
Sejam como eu — não sofrerão.
Todo o mal do mundo vem de nos importarmos uns com os outros,
Quer para fazer bem, quer para fazer mal.
A nossa alma e o céu e a terra bastam-nos.
Querer mais é perder isto, e ser infeliz.)
Eu no que estava pensando
Quando o amigo de gente falava
(E isso me comoveu até às lágrimas),
Era em como o murmúrio longínquo dos chocalhos
A esse entardecer
Não parecia os sinos duma capela pequenina
A que fossem à missa as flores e os regatos
E as almas simples como a minha.
(Louvado seja Deus que não sou bom,
E tenho o egoísmo natural das flores
E dos rios que seguem o seu caminho
Preocupados sem o saber
Só com florir e ir correndo.
É essa a única missão no Mundo,
Essa — existir claramente,
E saber fazê-lo sem pensar nisso.
E o homem calara-se, olhando o poente.
Mas que tem com o poente quem odeia e ama?

ANEXO 32

VEM SENTAR-TE COMIGO, LÍDIA, À BEIRA DO RIO – RICARDO REIS

Vem sentar-te comigo Lídia, à beira do rio.
Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.
(Enlacemos as mãos.)

Depois pensemos, crianças adultas, que a vida
Passa e não fica, nada deixa e nunca regressa,
Vai para um mar muito longe, para ao pé do Fado,
Mais longe que os deuses.

Desenlacemos as mãos, porque não vale a pena cansarmo-nos.
Quer gozemos, quer não gozemos, passamos como o rio.
Mais vale saber passar silenciosamente
E sem desassossegos grandes.

Sem amores, nem ódios, nem paixões que levantam a voz,
Nem invejas que dão movimento demais aos olhos,
Nem cuidados, porque se os tivesse o rio sempre correria,
E sempre iria ter ao mar.

Amemo-nos tranquilamente, pensando que podíamos,
Se quiséssemos, trocar beijos e abraços e carícias,
Mas que mais vale estarmos sentados ao pé um do outro
Ouvindo correr o rio e vendo-o.

Colhamos flores, pega tu nelas e deixa-as
No colo, e que o seu perfume suavize o momento -
Este momento em que sossegadamente não cremos em nada,
Pagãos inocentes da decadência.

Ao menos, se for sombra antes, lembrar-te-ás de mim depois
Sem que a minha lembrança te arda ou te fira ou te mova,
Porque nunca enlaçamos as mãos, nem nos beijamos
Nem fomos mais do que crianças.

E se antes do que eu levares o óbolo ao barqueiro sombrio,
Eu nada terei que sofrer ao lembrar-me de ti.
Ser-me-ás suave à memória lembrando-te assim - à beira-rio,
Pagã triste e com flores no regaço.

ANEXO 33

SE TE QUERES – ÁLVARO DE CAMPOS

Se te queres matar, por que não te queres matar?
 Ah, aproveita! que eu, que tanto amo a morte e a vida,
 Se ousasse matar-me, também me mataria...
 Ah, se ousares, ousa!
 De que te serve o quadro sucessivo das imagens externas
 A que chamamos o mundo?
 A cinematografia das horas representadas
 Por atores de convenções e poses determinadas,
 O circo policromo do nosso dinamismo sem fim?
 De que te serve o teu mundo interior que desconheces?
 Talvez, matando-te, o conheças finalmente...
 Talvez, acabando, comeces...
 E, de qualquer forma, se te cansa seres,
 Ah, cansa-te nobremente,
 E não cantes, como eu, a vida por bebedeira,
 Não saúdes como eu a morte em literatura!

Fazes falta? Ó sombra fútil chamada gente!
 Ninguém faz falta; não fazes falta a ninguém...
 Sem ti correrá tudo sem ti.
 Talvez seja pior para outros existires que matares-te...
 Talvez peses mais durando, que deixando de durar...

A mágoa dos outros?... Tens remorso adiantado
 De que te chorem?
 Descansa: pouco te chorarão...
 O impulso vital apaga as lágrimas pouco a pouco,
 Quando não são de coisas nossas,
 Quando são do que acontece aos outros, sobretudo a morte,
 Porque é coisa depois da qual nada acontece aos outros...

Primeiro é a angústia, a surpresa da vinda
 Do mistério e da falta da tua vida falada...
 Depois o horror do caixão visível e material,
 E os homens de preto que exercem a profissão de estar ali.
 Depois a família a velar, inconsolável e contando anedotas,
 Lamentando a pena de teres morrido,
 E tu mera causa ocasional daquela carpidação,
 Tu verdadeiramente morto, muito mais morto que calculas...
 Muito mais morto aqui que calculas,
 Mesmo que estejas muito mais vivo além...

Depois a trágica retirada para o jazigo ou a cova,
 E depois o princípio da morte da tua memória.
 Há primeiro em todos um alívio
 Da tragédia um pouco maçadora de teres morrido...
 Depois a conversa aligeira-se quotidianamente,
 E a vida de todos os dias retoma o seu dia...

Depois, lentamente esqueceste.
 Só és lembrado em duas datas, aniversariamente:
 Quando faz anos que nasceste, quando faz anos que morreste.
 Mais nada, mais nada, absolutamente mais nada.
 Duas vezes no ano pensam em ti.
 Duas vezes no ano suspiram por ti os que te amaram,
 E uma ou outra vez suspiram se por acaso se fala em ti.

Encara-te a frio, e encara a frio o que somos...
 Se queres matar-te, mata-te...
 Não tenhas escrúpulos morais, receios de inteligência! ...
 Que escrúpulos ou receios tem a mecânica da vida?

Que escrúpulos químicos tem o impulso que gera
 As seivas, e a circulação do sangue, e o amor?

Que memória dos outros tem o ritmo alegre da vida?
 Ah, pobre vaidade de carne e osso chamada homem.
 Não vês que não tens importância absolutamente nenhuma?

És importante para ti, porque é a ti que te sentes.
 És tudo para ti, porque para ti és o universo,
 E o próprio universo e os outros
 Satélites da tua subjetividade objetiva.
 És importante para ti porque só tu és importante para ti.
 E se és assim, ó mito, não serão os outros assim?

Tens, como Hamlet, o pavor do desconhecido?
 Mas o que é conhecido? O que é que tu conheces,
 Para que chames desconhecido a qualquer coisa em especial?

Tens, como Falstaff, o amor gorduroso da vida?
 Se assim a amas materialmente, ama-a ainda mais materialmente,
 Torna-te parte carnal da terra e das coisas!
 Dispersa-te, sistema físico-químico
 De células noturnamente conscientes
 Pela noturna consciência da inconsciência dos corpos,
 Pelo grande cobertor não-cobrindo-nada das aparências,
 Pela relva e a erva da proliferação dos seres,

Pela névoa atômica das coisas,
Pelas paredes turbihonantes
Do vácuo dinâmico do mundo...

ANEXO 34

HORA ABSURDA – ÁLVARO DE CAMPOS

O teu silêncio é uma nau com todas as velas pandas. . .
 Brandas, as brisas brincam nas flâmulas, teu sorriso. . .
 E o teu sorriso no teu silêncio é as escadas e as andas
 Com que me finjo mais alto e ao pé de qualquer paraíso. . .

Meu coração é uma ânfora que cai e que se parte. . .
 O teu silêncio recolhe-o e guarda-o, partido, a um canto. . .
 Minha ideia de ti é um cadáver que o mar traz à praia. . . , e entanto
 Tu és a tela irreal em que erro em cor a minha arte. . .

Abre todas as portas e que o vento varra a ideia
 Que temos de que um fumo perfuma de ócio os salões. . .
 Minha alma é uma caverna enchida pela maré cheia,
 E a minha ideia de te sonhar uma caravana de histriões. . .

Chove ouro baço, mas não no lá-fora. . . É em mim. . . Sou a Hora,
 E a Hora é de assombros e toda ela escombros dela. . .
 Na minha atenção há uma viúva pobre que nunca chora. . .
 No meu céu interior nunca houve uma única estrela. . .

Hoje o céu é pesado como a ideia de nunca chegar a um porto. . .
 A chuva miúda é vazia. . . a Hora sabe a ter sido. . .
 Não haver qualquer coisa como leitos para as naus! . . Absorto
 Em se alhear de si, teu olhar é uma praga sem sentido. . .

Todas as minhas horas são feitas de jaspe negro,
 Minhas ânsias todas talhadas num mármore que não há,
 Não é alegria nem dor esta dor com que me alegro,
 E a minha bondade inversa não é nem boa nem má. . .

Os feixes dos lictores abriram-se à beira dos caminhos. . .
 Os pendões das vitórias medievais nem chegaram às cruzadas. . .
 Puseram in-fólios úteis entre as pedras das barricadas. . .
 E a erva cresceu nas vias férreas com viços daninhos. . .

Ah, como esta hora é velha! . . E todas as naus partiram!
 Na praia só um cabo morto e uns restos de vela falam
 De Longe, das horas do Sul, de onde os nossos sonhos tiram
 Aquela angústia de sonhar mais que até para si calam. . .

O palácio está em ruínas. . . Dói ver no parque o abandono

Da fonte sem repuxo. . . Ninguém ergue o olhar da estrada
E sente saudades de si ante aquele lugar-Outono. . .
Esta paisagem é um manuscrito com a frase mais bela cortada. . .

A doida partiu todos os candelabros glabros,
Sujou de humano o lago com cartas rasgadas, muitas. . .
E a minha alma é aquela luz que não mais haverá nos candelabros. . .
E que querem ao lado aziago minhas ânsias, brisas fortuitas?. . .

Porque me aflijo e me enfermo?. . . Deitam-se nuas ao luar
Todas as ninfas. . . Veio o sol e já tinham partido. . .
O teu silêncio que me embala é a ideia de naufragar,
E a ideia de a tua voz soar a lira dum Apolo fingido. . .

Já não há caudas de pavões todas olhos nos jardins de outrora. . .
As próprias sombras estão mais tristes. . . Ainda
Há rastos de vestes de aias (parece) no chão, e ainda chora
Um como que eco de passos pela alameda que eis finda. . .

Todos os ocasos fundiram-se na minha alma. . .
As relvas de todos os prados foram frescas sob meus pés frios. . .
Secou em teu olhar a ideia de te julgares calma,
E eu ver isso em ti é um porto sem navios. . .

Ergueram-se a um tempo todos os remos. . . Pelo ouro das searas
Passou uma saudade de não serem o mar. . Em frente
Ao meu trono de alheamento há gestos com pedras raras. . .
Minha alma é uma lâmpada que se apagou e ainda está quente. . .

Ah, e o teu silêncio é um perfil de píncaro ao sol!
Todas as princesas sentiram o seio oprimido. . .
Da última janela do castelo só um girassol
Se vê, e o sonhar que há outros põe brumas no nosso sentido. . .

Sermos, e não sermos mais!. . . Ó leões nascidos na jaula!. . .
Repique de sinos para além, no Outro Vale. . . Perto?. . .
Arde o colégio e uma criança ficou fechada na aula. . .
Porque não há-de ser o Norte o Sul?. . . O que está descoberto?. . .

E eu deliro. . . De repente pauso no que penso. . . Fito-te
E o teu silêncio é uma cegueira minha. . . Fito-te e sonho. . .
Há coisas rubras e cobras no modo como medito-te,
E a tua ideia sabe à lembrança de um sabor de medonho. . .

Para que não ter por ti desprezo? Porque não perdê-lo?. . .
Ah, deixa que eu te ignore. . . O teu silêncio é um leque —

Um leque fechado, um leque que aberto seria tão belo, tão belo,
Mas mais belo é não o abrir, para que a Hora não peque. . .

Gelaram todas as mãos cruzadas sobre todos os peitos. . .
Murcharam mais flores do que as que havia no jardim. . .
O meu amar-te é uma catedral de silêncios eleitos,
E os meus sonhos uma escada sem princípio mas com fim. . .

Alguém vai entrar pela porta. . . Sente-se o ar sorrir. . .
Tecediras viúvas gozam as mortalhas de virgens que tecem. . .
Ah, o teu tédio é uma estátua de uma mulher que há-de vir,
O perfume que os crisântemos teriam, se o tivessem. . .

É preciso destruir o propósito de todas as pontes,
Vestir de alheamento as paisagens de todas as terras,
Endireitar à força a curva dos horizontes,
E gemer por ter de viver, como um ruído brusco de serras. . .

Há tão pouca gente que ame as paisagens que não existem!. . .
Saber que continuará a haver o mesmo mundo amanhã — como nos desalegra!. . .
Que o meu ouvir o teu silêncio não seja nuvens que atristem
O teu sorriso, anjo exilado, e o teu tédio, auréola negra. . .

Suave. como ter mãe e irmãs, a tarde rica desce. . .
Não chove já, e o vasto céu é um grande sorriso imperfeito. . .
A minha consciência de ter consciência de ti é uma prece,
E o meu saber-te a sorrir uma flor murcha a meu peito. . .

Ah, se fôssemos duas figuras num longínquo vitral!. . .
Ah, se fôssemos as duas cores de uma bandeira de glória!. . .
Estátua acéfala posta a um canto, poeirenta pia baptismal,
Pendão de vencidos tendo escrito ao centro este lema — Vitória!

O que é que me tortura?. . . Se até a tua face calma
Só me enche de tédios e de ópios de ócios medonhos. . .
Não sei. . . Eu sou um doido que estranha a sua própria alma. . .
Eu fui amado em efígie num país para além dos sonhos. . .

ANEXO 35**QUANDO ELA PASSA – FERNANDO PESSOA (ELE-MESMO)**

Quando eu me sento à janela
P'los vidros qu'a neve embaça
Vejo a doce imagem d'elia
Quando passa... passa.... passa...
N'esta escuridão tristonha
Duma travessa sombria
Quando aparece risonha
Brilha mais qu'a luz do dia.
Quando está noite ceifada
E contemplo imagem sua
Que rompe a treva fechada
Como um reflexo da lua,
Penso ver o seu semblante
Com funda melancolia
Qu'o lábio embriagante
Não conheceu a alegria
E vejo curvado à dor
Todo o seu primeiro encanto
Comunica-mo o palor
As faces, aos olhos pranto.
Todos os dias passava
Por aquela estreita rua
E o palor que m'aterrava
Cada vez mais s'acentua
Um dia já não passou
O outro também já não
A sua ausência cavou
Ferida no meu coração
Na manhã do outro dia
Com o olhar amortecido
Fúnebre cortejo via
E o coração dolorido
Lançou-me em pesar profundo
Lançou-me a mágoa seu véu:
Menos um ser n'este mundo
E mais um anjo no céu.
Depois o carro funério
Esse carro d'amargura
Entrou lá no cemitério
Eis ali a sepultura:

Epitáfio.
Cristãos! Aqui jaz no pó da sepultura
Uma jovem filha da melancolia
O seu viver foi repleto d'amargura
Seu rir foi pranto, dor sua alegria.
Quando eu me sento à janela
P'los vidros qu'a neve embaça
Julgo ver imagem dela
Que já não passa... não passa.

ANEXO 36

AS MENINAS – DIEGO VELÁSQUEZ



ANEXO 37**A MORTE DE SÓCRATES – JACQUES-LOUIS DAVID**

ANEXO 38**ALGUÉM HÁ DE CUIDAR QUE É FRASE INCHADA – CLÁUDIO MANOEL DA COSTA**

Alguém há de cuidar que é frase inchada,
Daquela que lá se usa entre essa gente,
Que julga que diz muito e não diz nada.

O nosso humilde gênio não consente,
Que outra coisa se diga, mais que aquilo
Que só convém ao espírito inocente.

A frase pastoril, o fraco estilo
Da flauta, e da sanfona, antes que tudo,
Será digno que Albano chegue a ouvi-lo.

Se Alcino tem lá feito o seu estudo
Nesses versos, que traz nós cá cantemos
Ao nosso modo; inda que seja rudo.

ANEXO 39

LIRA I: MARÍLIA DE DIRCEU – TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA

Eu, Marília, não sou algum vaqueiro,
Que viva de guardar alheio gado;
De tosco trato, d' expressões grosseiro,
Dos frios gelos, e dos sóis queimado.
Tenho próprio casal, e nele assisto;
Dá-me vinho, legume, fruta, azeite;
Das brancas ovelhinhas tiro o leite,
E mais as finas lãs, de que me visto.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

Eu vi o meu semblante numa fonte,
Dos anos inda não está cortado:
Os pastores, que habitam este monte,
Com tal destreza toco a sanfoninha,
Que inveja até me tem o próprio Alceste:
Ao som dela concerto a voz celeste;
Nem canto letra, que não seja minha,
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

Mas tendo tantos dotes da ventura,
Só apreço lhes dou, gentil Pastora,
Depois que teu afeto me segura,
Que queres do que tenho ser senhora.
É bom, minha Marília, é bom ser dono
De um rebanho, que cubra monte, e prado;
Porém, gentil Pastora, o teu agrado
Vale mais q'um rebanho, e mais q'um trono.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

Os teus olhos espalham luz divina,
A quem a luz do Sol em vão se atreve:
Papoula, ou rosa delicada, e fina,
Te cobre as faces, que são cor de neve.
Os teus cabelos são uns fios d'ouro;
Teu lindo corpo bálsamos vapora.
Ah! Não, não fez o Céu, gentil Pastora,
Para glória de Amor igual tesouro.
Graças, Marília bela,

Graças à minha Estrela!

Leve-me a sementeira muito embora
O rio sobre os campos levantado:
Acabe, acabe a peste matadora,
Sem deixar uma rês, o nédio gado.
Já destes bens, Marília, não preciso:
Nem me cega a paixão, que o mundo arrasta;
Para viver feliz, Marília, basta
Que os olhos movas, e me dês um riso.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

Irás a divertir-te na floresta,
Sustentada, Marília, no meu braço;
Ali descansarei a quente sesta,
Dormindo um leve sono em teu regaço:
Enquanto a luta jogam os Pastores,
E emparelhados correm nas campinas,
Toucarei teus cabelos de boninas,
Nos troncos gravarei os teus louvores.
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

Depois de nos ferir a mão da morte,
Ou seja neste monte, ou noutra serra,
Nossos corpos terão, terão a sorte
De consumir os dois a mesma terra.
Na campa, rodeada de ciprestes,
Lerão estas palavras os Pastores:
"Quem quiser ser feliz nos seus amores,
Siga os exemplos, que nos deram estes."
Graças, Marília bela,
Graças à minha Estrela!

ANEXO 40**MÃOS DADAS – CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considere a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

ANEXO 41**POEMA DE SETE FACES – CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo
se eu me chamasse Raimundo,
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

ANEXO 42**NO MEIO DO CAMINHO – CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

ANEXO 43**JOSÉ – CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, Você?
Você que é sem nome,
que zomba dos outros,
Você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio, - e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse,
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse....
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja do galope,
você marcha, José!
José, para onde?

ANEXO 44

CASO DO VESTIDO – CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Nossa mãe, o que é aquele vestido, naquele prego?	mas a dona não ligou. Em vão o pai implorou. Dava apólice, fazenda, dava carro, dava ouro,
Minhas filhas, é o vestido de uma dona que passou.	
Passou quando, nossa mãe? Era nossa conhecida?	beberia seu sobejo, lamberia seu sapato.
Minhas filhas, boca presa. Vosso pai evém chegando.	Mas a dona nem ligou. Então vosso pai, irado,
Nossa mãe, disse depressa que vestido é esse vestido.	me pediu que lhe pedisse, a essa dona tão perversa,
Minhas filhas, mas o corpo ficou frio e não o veste.	que tivesse paciência e fosse dormir com ele...
O vestido, nesse prego, está morto, sossegado.	Nossa mãe, por que chorais? Nosso lenço vos cedemos.
Nossa mãe, esse vestido tanta renda, esse segredo!	Minhas filhas, vosso pai chega ao pátio. Disfarcemos.
Minhas filhas, escutai palavras de minha boca.	Nossa mãe, não escutamos pisar de pé no degrau.
Era uma dona de longe, vosso pai enamorou-se.	Minhas filhas, procurei aquela mulher do demo.
E ficou tão transtornado, se perdeu tanto de nós,	E lhe roguei que aplacasse de meu marido a vontade.
se afastou de toda vida, se fechou, se devorou,	Eu não amo teu marido, me falou ela se rindo.
chorou no prato de carne, bebeu, brigou, me bateu,	Mas posso ficar com ele se a senhora fizer gosto,
me deixou com vosso berço, foi para a dona de longe,	só pra lhe satisfazer, não por mim, não quero homem.

Olhei para vosso pai,
os olhos dele pediam.

Olhei para a dona ruim,
os olhos dela gozavam.

O seu vestido de renda,
de colo mui devassado,
mais mostrava que escondia
as partes da pecadora.

Eu fiz meu pelo-sinal,
me curvei... disse que sim.

Sai pensando na morte,
mas a morte não chegava.

Andei pelas cinco ruas,
passei ponte, passei rio,
visitei vossos parentes,
não comia, não falava,

tive uma febre terçã,
mas a morte não chegava.

Fiquei fora de perigo,
fiquei de cabeça branca,

perdi meus dentes, meus olhos,
costurei, lavei, fiz doce,

minhas mãos se escalavraram,
meus anéis se dispersaram,

minha corrente de ouro
pagou conta de farmácia.

Vosso pais sumiu no mundo.
O mundo é grande e pequeno.

Um dia a dona soberba
me aparece já sem nada,

pobre, desfeita, mofina,
com sua trouxa na mão.

Dona, me disse baixinho,
não te dou vosso marido,
que não sei onde ele anda.
Mas te dou este vestido,
última peça de luxo
que guardei como lembrança
daquele dia de cobra,
da maior humilhação.

Eu não tinha amor por ele,
ao depois amor pegou.

Mas então ele enjoado
confessou que só gostava
de mim como eu era dantes.
Me joguei a suas plantas,

fiz toda sorte de dengo,
no chão rocei minha cara,

me puxei pelos cabelos,
me lancei na correnteza,

me cortei de canivete,
me atirei no sumidouro,

bebi fel e gasolina,
rezei duzentas novenas,

dona, de nada valeu:
vosso marido sumiu.

Aqui trago minha roupa
que recorda meu malfeito
de ofender dona casada
pisando no seu orgulho.

Recebei esse vestido
e me dai vosso perdão.

vosso pai subindo a escada.

Olhei para a cara dela,
quede os olhos cintilantes?

quede graça de sorriso,
quede colo de camélia?

quede aquela cinturinha
delgada como jeitosa?

quede pezinhos calçados
com sandálias de cetim?

Olhei muito para ela,
boca não disse palavra.

Peguei o vestido, pus
nesse prego da parede.
Ela se foi de mansinho
e já na ponta da estrada

vosso pai aparecia.
Olhou pra mim em silêncio,

mal reparou no vestido
e disse apenas: — Mulher,

põe mais um prato na mesa.
Eu fiz, ele se assentou,

comeu, limpou o suor,
era sempre o mesmo homem,

comia meio de lado
e nem estava mais velho.

O barulho da comida
na boca, me acalentava,

me dava uma grande paz,
um sentimento esquisito

de que tudo foi um sonho,
vestido não há... nem nada.

Minhas filhas, eis que ouço

ANEXO 45**POÉTICA – MANUEL BANDEIRA**

Estou farto do lirismo comedido
Do lirismo bem comportado
Do lirismo funcionário público com livro de ponto expediente
protocolo e manifestações de apreço ao Sr. diretor.
Estou farto do lirismo que pára e vai averiguar no dicionário
o cunho vernáculo de um vocábulo.
Abaixo os puristas
Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis
Estou farto do lirismo namorador
Político
Raquítico
Sifilítico
De todo lirismo que capitula ao que quer que seja
fora de si mesmo
De resto não é lirismo
Será contabilidade tabela de co-senos secretário do amante
exemplar com cem modelos de cartas e as diferentes
maneiras de agradar às mulheres, etc
Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbedos
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos
O lirismo dos clowns de Shakespeare

— Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

ANEXO 46

JUCA-PIRAMA I – GONÇALVES DIAS

I-

No meio das tabas de amenos verdores,
Cercadas de troncos — cobertos de flores,
Alteiam-se os tetos d'altiva nação;
São muitos seus filhos, nos ânimos fortes,
Temíveis na guerra, que em densas coortes
Assombram das matas a imensa extensão.

São rudos, severos, sedentos de glória,
Já prélios incitam, já cantam vitória,
Já meigos atendem à voz do cantor:
São todos Timbiras, guerreiros valentes!
Seu nome lá voa na boca das gentes,
Condão de prodígios, de glória e terror!

As tribos vizinhas, sem forças, sem brio,
As armas quebrando, lançando-as ao rio,
O incenso aspiraram dos seus maracás:
Medrosos das guerras que os fortes acendem,
Custosos tributos ignavos lá rendem,
Aos duros guerreiros sujeitos na paz.

No centro da taba se estende um terreiro,
Onde ora se aduna o concílio guerreiro
Da tribo senhora, das tribos servis:
Os velhos sentados praticam d'outrora,
E os moços inquietos, que a festa enamora,
Derramam-se em torno dum índio infeliz.

Quem é? — ninguém sabe: seu nome é ignoto,
Sua tribo não diz: — de um povo remoto
Descende por certo — dum povo gentil;
Assim lá na Grécia ao escravo insulano
Tornavam distinto do vil muçulmano
As linhas corretas do nobre perfil.

Por casos de guerra caiu prisioneiro
Nas mãos dos Timbiras: — no extenso terreiro
Assola-se o teto, que o teve em prisão;
Convidam-se as tribos dos seus arredores,

Cuidosos se incumbem do vaso das cores,
Dos vários aprestos da honrosa função.

Acerva-se a lenha da vasta fogueira,
Entesa-se a corda de embira ligeira,
Adorna-se a maça com penas gentis:
A custo, entre as vagas do povo da aldeia
Caminha o Timbira, que a turba rodeia,
Garboso nas plumas de vários matiz.
Entanto as mulheres com leda trigança,
Afeitas ao rito da bárbara usança,
O índio já querem cativo acabar:
A coma lhe cortam, os membros lhe tingem,
Brilhante enduape no corpo lhe cingem,
Sombreia-lhe a fronte gentil canitar.

ANEXO 47

GAETANINHO – ANTÔNIO DE ALCÂNTARA MACHADO

- Xi, Gaetaninho, como é bom!

Gaetaninho ficou banzando bem no meio da rua. O Ford quase o derrubou e ele não viu o Ford. O carroceiro disse um palavrão e ele não ouviu o palavrão.

- Eh! Gaetaninho Vem pra dentro.

Grito materno sim: até filho surdo escuta. Virou o rosto tão feio de sardento, viu a mãe e viu o chinelo.

- Subito!

Foi-se chegando devagarinho, devagarinho. Fazendo beicinho. Estudando o terreno. Diante da mãe e do chinelo parou. Balançou o corpo. Recurso de campeão de futebol. Fingiu tomar a direita. Mas deu meia volta instantânea e varou pela esquerda porta adentro.

Eta salame de mestre!

Ali na Rua Oriente a ralé quando muito andava de bonde. De automóvel ou carro só mesmo em dia de enterro. De enterro ou de casamento. Por isso mesmo o sonho de Gaetaninho era de realização muito difícil. Um sonho.

O Beppino por exemplo. O Beppino naquela tarde atravessara de carro a cidade. Mas como? Atrás da Tia Peronetta que se mudava para o Araçá. Assim também não era vantagem.

Mas se era o único meio? Paciência.

Gaetaninho enfiou a cabeça embaixo do travesseiro.

Que beleza, rapaz! Na frente quatro cavalos pretos empenachados levavam a Tia Filomena para o cemitério. Depois o padre. Depois o Savério noivo dela de lenço nos olhos. Depois ele. Na boléia do carro. Ao lado do cocheiro. Com a roupa marinheira e o gorro branco onde se lia: *Encouraçado São Paulo*. Não. Ficava mais bonito de roupa marinheira mas com a palhetinha nova que o irmão lhe trouxera da fábrica. E ligas pretas segurando as meias. Que beleza, rapaz! Dentro do carro o pai, os dois irmãos mais velhos (um de gravata vermelha, outro de gravata verde) e o padrinho Seu Salomone. Muita gente nas calçadas, nas portas e nas janelas dos palacetes, vendo o enterro. Sobre tudo admirando o Gaetaninho.

Mas Gaetaninho ainda não estava satisfeito. Queira ir carregando o chicote. O desgraçado do cocheiro não queria deixar. Nem por um instantinho só.

Gaetaninho ia berrar mas a Tia Filomena com mania de cantar o "Ahi, Mari!" todas as manhãs o acordou.

Primeiro ficou desapontado. Depois quase chorou de ódio.

Tia Filomena teve um ataque de nervos quando soube do sonho de Gaetaninho. Tão forte que ele sentiu remorsos. E para sossego da família alarmada com o agouro tratou logo de substituir a tia por outra pessoa numa nova versão de seu sonho. Matutou, matutou, e escolheu o acendedor da Companhia de Gás, seu Rubino, que uma vez lhe deu um cocre danado de doído.

Os irmãos (esses) quando souberam da história resolveram arriscar de sociedade quinhentão no elefante. Deu a vaca. E eles ficaram loucos de raiva por não haverem logo adivinhado que não podia deixar de dar a vaca mesmo.

O jogo na calçada parecia de vida ou morte. Muito embora Gaetaninho não estava ligando.

- Você conhecia o pai do Afonso, Beppino?
- Meu pai deu uma vez na cara dele.
- Então você não vai amanhã no enterro. Eu vou!

O Vicente protestou indignado:

- Assim não jogo mais ! O Gaetaninho está atrapalhando!

Gaetaninho voltou para o seu posto de guardião. Tão cheio de responsabilidades.

O Nino veio correndo com a bolinha de meia. Chegou bem perto. Com o tronco arqueado, as pernas dobradas, os braços estendidos, as mãos abertas, Gaetaninho ficou pronto para a defesa.

- Passa pro Beppino!

Beppino deu dois passos e meteu o pé na bola. Com todo o muque. Ela cobriu o guardião sardento e foi parar no meio da rua.

- Vá dar tiro no inferno!
- Cala a boca, palestrino!
- Traga a bola!

Gaetaninho saiu correndo. Antes de alcançar a bola um bonde o pegou. Pegou e matou.

No bonde vinha o pai de Gaetaninho.

A gurizada assustada espalhou a notícia na noite.

- Sabe o Gaetaninho?
- Que é que tem?
- Amassou o bonde!

A vizinhança limpou com benzina suas roupas domingueiras.

Às dezesseis horas do dia seguinte saiu um enterro da Rua do Oriente e Gaetaninho não ia na boléia de nenhum dos carros do acompanhamento. Lá no da frente dentro de um caixão fechado com flores pobres por cima. Vestia a roupa marinheira, tinha as ligas, mas não levava a palhetinha.

Quem na boléia de um dos carros do cortejo mirim exibia soberbo terno vermelho que feria a vista da gente era o Beppino.

ANEXO 48**A ESCOLA DE ATENAS – RAFAEL SANZIO**

ANEXO 49**CARTAS DE OLINDA A ALZIRA – MANUEL MARIA BARBOSA DU BOCAGE****Epístola I****Olinda a Alzira**

Que estranha agitação não sinto n'alma
Depois que te perdi, querida Alzira!
De meus olhos fugiu, sumiu-se o fogo,
Que a tua companhia incendiava!
Por uma vez se foi minha alegria,
Nem a mesma já sou, que outrora hei sido!
Minhas vistas ao céu lânguidas se erguem,
E a mim própria pergunto d'onde venha
Tão novo sentimento assoberbar-me?
Não se aquieta o coração no peito,
Não cabe nele, e viva chama no íntimo
Das entranhas ardente me devora,
Sem que eu possa atinar a causa, a origem.
Aqueles passatempos que na infância
Tão do peito queria, em ódio os tenho.
Das mesmas superiores a presença,
Que d'antes para mim era indiferente,
Se me torna hoje dura, intolerável!
Aonde, aonde irão estes impulsos
Precipitar a malfadada Olinda?
Será, querida Alzira, a tua ausência,
Que me faz derramar tão agro pranto?
Debalde a largos passos solitária
Vago sem norte: ignoro o que procuro;
Ah! Minha cara! Os males que tolero
Expressá-los não posso, nem sofrê-los.

ANEXO 50

LIRA XIV: MARÍLIA DE DIRCEU – TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA

Minha bela Marília, tudo passa;
A sorte deste mundo é mal segura;
Se vem depois dos males a ventura,
Vem depois dos prazeres a desgraça.
Estão os mesmos Deuses
Sujeitos ao poder ímpio Fado:
Apolo já fugiu do Céu brilhante,
Já foi Pastor de gado.

A devorante mão da negra Morte
Acaba de roubar o bem, que temos;
Até na triste campa não podemos
Zombar do braço da inconstante sorte.
Qual fica no sepulcro,
Que seus avós ergueram, descansado;
Qual no campo, e lhe arranca os brancos ossos
Ferro do torto arado.

Ah! enquanto os Destinos impiedosos
Não voltam contra nós a face irada,
Façamos, sim façamos, doce amada,
Os nossos breves dias mais ditosos.
Um coração, que frouxo
A grata posse de seu bem difere,
A si, Marília, a si próprio rouba,
E a si próprio fere.

Ornemos nossas testas com as flores.
E façamos de feno um brando leito,
Prendamo-nos, Marília, em laço estreito,
Gozemos do prazer de sãos Amores.
Sobre as nossas cabeças,
Sem que o possam deter, o tempo corre;
E para nós o tempo, que se passa,
Também, Marília, morre.

Com os anos, Marília, o gosto falta,
E se entorpece o corpo já cansado;
triste o velho cordeiro está deitado,
e o leve filho sempre alegre salta.

A mesma formosura
É dote, que só goza a mocidade:
Rugam-se as faces, o cabelo alveja,
Mal chega a longa idade.

Que havemos de esperar, Marília bela?
Que vão passando os florescentes dias?
As glórias, que vêm tarde, já vêm frias;
E pode enfim mudar-se a nossa estrela.
Ah! Não, minha Marília,
Aproveite-se o tempo, antes que faça
O estrago de roubar ao corpo as forças
E ao semblante a graça.

ANEXO 51**NARIZ, NARIZ, E NARIZ – MANUEL MARIA BARBOSA DU BOCAGE**

Nariz, nariz, e nariz,
Nariz, que nunca se acaba;
Nariz, que se ele desaba,
Fará o mundo infeliz;
Nariz, que Newton não quis
Descrever-lhe a diagonal;
Nariz de massa infernal,
Que, se o cálculo não erra,
Posto entre o Sol e a Terra,
Faria eclipse total!

ANEXO 52**LÍNGUA PORTUGUESA – OLAVO BILAC**

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!"
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

ANEXO 53**PRONOMINAIS – OSWALD DE ANDRADE**

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.

ANEXO 54

O POETA COME AMENDOIM – MÁRIO DE ANDRADE

Noites pesadas de cheiros e calores amontoados...
 Foi o Sol que por todo o sítio imenso do Brasil
 Andou marcando de moreno os brasileiros.
 Estou pensando nos tempos de antes de eu nascer...
 A noite era para descansar. As gargalhadas brancas dos mulatos...
 Silêncio! O Imperador medita os seus versinhos.
 Os Caramurus conspiram na sombra das mangueiras ovas.
 Só o murmurejo dos cre'm-deus-padre irmanava os homens de meu país...
 Duma feita os canhamboras perceberam que não tinha mais escravos,
 Por causa disso muita virgem-do-rosário se perdeu...
 Porém o desastre verdadeiro foi embonecar esta República temporã.
 A gente inda não sabia se governar...
 Progredir, progredimos um tiquinho
 Que o progresso também é uma fatalidade...
 Será o que o Nosso Senhor quiser!...
 Estou com desejos de desastres...
 Com desejos do Amazonas e dos ventos muriçocas
 Se encostando na cangerana dos batentes...
 Tenho desejos de violas e solidões sem sentido
 Tenho desejos de gemer e de morrer.

Brasil...
 Mastigado na gostosura quente de amendoim...
 Falado numa língua curumim
 De palavras incertas num remeleixo melado melancólico...
 Saem lentas frescas trituradas pelos meus dentes bons...
 Molham meus beijos que dão beijos alaistrados
 E depois remurmuram sem malícia as rezas bem nascidas...
 Brasil amado não porque seja minha pátria,
 Pátria que eu amo porque é o ritmo do meu braço aventureiro,
 O gosto dos meus descansos,
 O balanço das minhas cantigas amores e danças.
 Brasil que eu sou porque é a minha expressão muito engraçada,
 Porque é o meu sentimento pachorrento,
 Porque é o meu jeito de ganhar dinheiro, de comer e de dormir.

ANEXO 55**ERRO DE PORTUGUÊS – OSWALD DE ANDRADE**

Quando o português chegou
Debaixo de uma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.

Indaiatuba, 02 de março de 2012.

Aula de Literatura do Prof. P2 .

Colégio B .

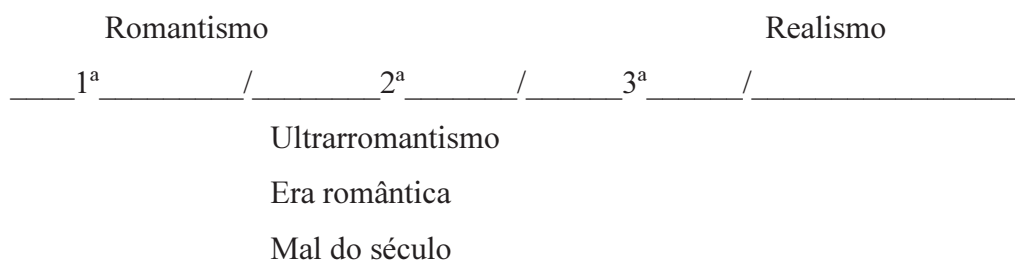
Das 7h20 às 08h10.

Segundo Ano B (2ºB)

Trabalhei durante muitos anos no Colégio B lecionando literatura para os alunos do ensino médio e do curso pré-vestibular. Contudo, dessa vez chego ao colégio para cumprir outro papel: o de observar as aulas do então colega de área, o Professor P2. Na sala dos professores, a piada dos demais enfatizava que eu agora sou “estagiária” e não mais “professora”.

Risos à parte, P2 e eu entramos em sala de aula às 7h20 da manhã. O professor me apresenta à turma do 2ºB como a “Polícia do Pensamento”, fazendo uma referência direta ao livro que os alunos estão lendo, *1984*, de George Orwell. Os alunos, que não me conhecem efetivamente, apenas já me viram pelo corredor do colégio, riem desconfiados.

Em seguida, P2 anuncia que vai retomar o conteúdo do Romantismo e faz uma espécie de linha do tempo na lousa apontando para as três gerações do movimento literário que está sendo estudado:



Pede que os alunos abram a apostila para conferir os textos que já foram lidos em sala de aula, a saber: “Namoro a cavalo” (anexo 1) , “Ideias íntimas” (anexo 2)¹¹⁸ e “Lembrança de morrer” (anexo 3), de Álvares de Azevedo e “Quero me casar”, de Carlos Drummond de Andrade

¹¹⁸ O poema “Ideias íntimas” consta na apostila do Colégio B somente até o final da parte II, ou seja, não está inteiro como eu o apresento no anexo 2.

(anexo 4). O texto poético drummondiano aparece dialogando intertextualmente com os dois últimos de Álvares de Azevedo. Conclui então que terminaram a segunda geração do Romantismo, portanto, vai começar a falar da terceira geração romântica – anuncia.

P2 explica que se trata de uma fase de transição para o Realismo. Uma aluna o interrompe e pergunta se o ultrarromantismo corresponde à segunda geração. O professor responde que sim. Ela pergunta novamente se a terceira geração também recebe um nome específico. P2 responde mais uma vez que sim e anuncia se tratar do “Condoreirismo”. Explica que o nome vem do pássaro “condor” e o descreve: “é um pássaro de grande envergadura, que voa alto, tem visão panorâmica das coisas. E isso tem a ver com o Realismo, cujo compromisso é social”, conclui o professor.

Há uma mudança de mentalidade – continua P2 – aos poucos os autores abandonam a visão passional do mundo para assumir uma visão mais social, mais realista das coisas. Contextualiza dizendo que era a época da Abolição da escravidão no Brasil e que Castro Alves pertence a essa terceira geração. Castro Alves foi chamado de “poeta dos escravos”, acrescenta o professor, o que não significa dizer que ele não escreveu poemas líricos. Escreveu poemas líricos, no entanto, o mais famoso é o seu poema épico “Navio Negreiro” (anexo 5).

P2 aproveita a ocasião para retomar a diferença entre gênero épico e gênero lírico. Os alunos balançam a cabeça positivamente demonstrando que sabem do que se trata. É uma classe silenciosa, ninguém fala, apenas escutam o monólogo do professor. Essa é a segunda vez que interagem depois de quase meia hora de aula. O professor então os provoca, quer um pouco mais de participação da turma e pergunta como era figura da mulher em Álvares de Azevedo. Uma aluna responde: “um anjo, virgem”. P2 completa: “idealizada, dos sonhos”. O amor aparece apenas nos sonhos do poeta, não é realizado.

Em seguida, pede para os alunos abrirem a apostila na página 317¹¹⁹, para ler o texto 1, o poema “Adormecida”, de Castro Alves (anexo 6). Um aluno intervém perguntando se nessa

¹¹⁹ Noto, logo nessa primeira aula, que o Professor P2 se apoia na apostila adotada pelo Colégio B, usando seus textos como referência e fazendo, juntamente com os alunos, os exercícios de interpretação propostos por esse material didático apostilado. Ao contrário do Professor P1, que jamais utilizou o material da Escola A em sala de aula, apenas fez referência uma vez aos exercícios da apostila ao solicitar que os alunos os fizessem como estratégia de estudo do Barroco. P1 se apoiava em sites virtuais, como o “Jornal de Poesia”, para criar seu repertório de textos. Pode-se dizer que tanto a mídia virtual quanto a apostila impressa são materiais didáticos que servem constantemente de apoio aos docentes da rede privada de ensino.

terceira geração não tem mais “mulher idealizada” e se o “subjetivismo” continua. P2 responde que sim, que há lirismo, mas que o subjetivismo vai diminuindo na medida em que o olhar se torna mais voltado para o social.

O professor anuncia que vai ler em voz alta o poema “Adormecida” e solicita a atenção dos alunos¹²⁰. P2 lê o poema acentuando o tom de voz em algumas passagens e os alunos o ouvem em silêncio, acompanhando a leitura pela apostila. Ao terminar, seu primeiro comentário: “Vocês perceberam a métrica do poema?” Alguém sussurra: “10 sílabas”. O professor explica que os românticos preferem os redondilhos, mas há poemas decassílabos no Romantismo, como aquele que tinha acabado de ler.

Depois pede para os alunos observarem o título “Adormecida” e pergunta qual a relação deste com o poema. Um aluno responde que o poema fala da mulher amada que está dormindo. P2 procura recuperar a imagem dela na primeira estrofe do poema: “na rede”, “roupão aberto”, “cabelo solto”, “pé descalço”. Pergunta à classe se isso é “mórbido” ou “sensual” e os alunos optam pela segunda resposta.

Um aluno pergunta se “as silvas da campina”, na segunda estrofe, é uma referência ao campo. P2 afirma que sim e se aproveita do comentário do aluno para reforçar a diferença, já explicada por ele em outro momento, entre a representação da natureza no Romantismo e no Arcadismo.

A partir de então, o professor vai explicando estrofe por estrofe do poema, como que o decodificando. Alguns alunos dormem com a cabeça encostada na carteira, outros prestam atenção calados. Talvez para chamar a atenção da turma, P2 tece algumas perguntas, tais como: “O que é indiscretos?” (verso 10); “O que é afago?” (verso 13).

Na quarta estrofe: “os galhos afagavam a mulher e ela estremecia”, suspira o professor em “estremecia”, sugerindo o “prazer sexual”. Os alunos despertam e P2 compara a sexualidade presente nesse poema de Castro Alves, o que o diferencia dos poemas de Álvares de Azevedo estudados anteriormente. O docente explica a “brincadeira sexual” – nomeia – entre a mulher dormindo e os galhos que a afagam, como uma personificação de alguém. P2 aponta as reticências presentes nessa estrofe, em “Quando ela serenava... a flor beijava-a... / Quando ela ia

¹²⁰ Vê-se que, como P1, P2 é quem lê o poema em voz alta para a classe. Noto aqui a grande diferença com a França, onde eram os alunos os leitores de poesias em voz alta na sala de aula.

beijar-lhe... a flor fugia...”, sugerindo a “brincadeira”, ou seja, o vai e vem do ato sexual, interpreta o professor. Os alunos o olham em parte atentos, em parte dormindo...

P2 chama a atenção para a mesóclise no primeiro verso da 5ª estrofe: “Dir-se-ia que naquele doce instante” e explica a construção verbal. Ainda na mesma estrofe, no verso seguinte, em “Brincavam duas cândidas crianças...”, o professor pergunta à classe o que seriam “cândidas crianças”. Os alunos respondem que são “crianças puras”. P2 provoca: “Puras mesmo?” Alguém sussurra que “Não porque está havendo festinha ali”. P2 retoma a ideia e explica a sugestão do final dessa estrofe: “A brisa, que agitava as folhas verdes, / Fazia-lhe ondear as negras tranças!”, isto é, o movimento da brisa que agita as folhas verdes é o mesmo que faz ondear as tranças negras da mulher. Trata-se de um movimento simultâneo, sugestivo.

Os alunos prestam atenção, mas não reagem. P2 continua explicando, agora a 6ª estrofe, “E o ramo ora chegava ora afastava-se...”, mais uma vez, “o movimento do vai e vem do ramo que sugere o vai e vem amoroso”, reforça o professor. Destaca o último verso dessa estrofe: “Uma chuva de pétalas no seio...” e ri, dizendo que esse verso ele vai explicar. Os alunos riem, parece que “caiu a ficha” deles, entenderam a imagem sugerida.

P2 agora atenta para a última estrofe do poema: “Eu, fitando esta cena, repetia / Naquela noite lânguida e sentida: / “Ó flor! - tu és a virgem das campinas!” / “Virgem! - tu és a flor de minha vida!...” E levanta as figuras de linguagem presentes: a apóstrofe (vocativo) em “Ó flor!” e “Virgem!” e a construção quiasmática em “Ó flor” no início do verso e “és a flor” no meio para o final de outro verso.

O professor anuncia que deixou disponível no site do colégio outros poemas de Castro Alves para os alunos lerem depois, em casa. Recomenda o poema “Boa noite” (anexo 7), que ele, particularmente, gosta muito. Um aluno o interrompe e retoma o poema “Adormecida”, perguntando por que a mulher aparece na 1ª estrofe com os cabelos soltos (“Quase aberto o roupão... solto o cabelo”) e na 5ª estrofe com tranças no cabelo (“Fazia-lhe ondear as negras tranças!”).

P2 ri da questão do aluno e responde que não sabe dizer por que, então brinca com a imagem da mulher, afirmando que talvez ela estivesse com “dread” no cabelo, logo, são trancinhas, mas com o cabelo solto. Os alunos riem da saída do professor. P2 parte agora para o texto 2, ainda na página 317 da apostila, para a leitura do poema “Pálida à luz”, de Álvares de Azevedo (anexo 8).

O primeiro comentário de P2 é chamar a atenção dos alunos para o fato de se tratar de um soneto. Lê o poema em voz alta e pede para a classe comparar o texto 1 (“Adormecida”) com o texto 2 (“Pálida à luz”). Um aluno observa que os dois poemas são decassílabos. O professor responde com um “ok”, mas deseja saber sobre o conteúdo dos poemas¹²¹.

Então uma aluna comenta que em ambos há “uma mulher adormecida”. P2 concorda e completa, em tom de brincadeira, afirmando que nos dois poemas o “eu-lírico não perdoa a mulher dormindo”. A classe ri descontraída. Em seguida, relê o poema, verso por verso, explicando as imagens construídas pelo poeta. Toca o sinal e P2 não tem tempo de fazer com os alunos os exercícios propostos pela apostila.

Antes de encerrar a aula, contudo, um aluno lhe pergunta se há “necrofilia” também nessa poesia. P2 não compreende bem a pergunta, franze a testa e diz que falou de “necrofilia” em *Noite na taverna*, isto é, nos contos de Álvares de Azevedo, mas não em seus sonetos. O aluno reelabora a questão, explica que sua dúvida é saber se a terceira geração do Romantismo também fala de “necrofilia”. O professor responde que não, que não é esse o foco de Castro Alves.

A aula termina e eu e o P2 vamos para a sala dos professores conversando sobre a aula de hoje. Comento com ele o silêncio da classe e pergunto se isso se deve ao fato de ser a primeira aula e os alunos estarem ainda sonolentos. Ele me responde que não, que as turmas dos segundos anos, tanto o 2ºA quanto o 2ºB, são silenciosas, são alunos bem comportados, interessados, que prestam atenção quietinhos assim, por isso é uma delícia dar aula para essas classes. Devo confessar que eu concordo com P2 ...

¹²¹ A observação do aluno é pertinente ao comentário do professor. P2 anuncia o poema de Álvares de Azevedo atentando para o fato de ser um soneto, logo, o aluno também vai procurar um aspecto formal ao fazer a comparação e percebe se tratar de poemas decassílabos.

Indaiatuba, 30 de março de 2012.

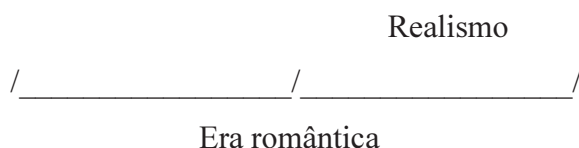
Aula de Literatura do Prof. P2 .

Colégio B .

Das 7h20 às 08h10.

Segundo Ano B (2ºB)

Encontro o Professor P2 na sala dos professores e vamos juntos para a classe do 2ºB. O professor espera à porta todos os alunos chegarem para em seguida entrar e fechar a porta. Todos acomodados, o professor cumprimenta a turma com um “bom dia” bem-humorado, apaga a lousa e nela desenha uma espécie de linha do tempo, a fim de situar os alunos:



P2 relembra a aula passada com os alunos, em que ele explicou as correntes científicas (Determinismo, Positivismo, Evolucionismo, Socialismo) que influenciaram o movimento realista. Pergunta para a classe se eles se lembram e ninguém responde. P2 brinca com um “obrigado!” pelo silêncio. Até que um aluno cita “Positivismo” aleatoriamente e o professor agradece a contribuição. Outro aluno fala em voz alta “Empirismo”, mas P2 retifica que o empirismo faz parte da ciência positivista. Um aluno se lembra do “Determinismo” e o professor ressalta que essa filosofia era bem importante para entender o Realismo-Naturalismo. Por fim, uma aluna cita o “Darwinismo” e P2 completa: “Isso, a evolução das espécies”.

Ainda retomando a aula passada, o docente relembra a “Questão Coimbrã” e as “Conferências Democráticas do Cassino Lisbonense” com os alunos, que reagem balançando a cabeça positivamente. Toca o segundo sinal de entrada, às 7h30, e alguns alunos entram atrasados em sala de aula¹²². P2 espera que eles se acomodem em seus devidos lugares. Em seguida,

¹²² O primeiro sinal é dado às 7h20, quando se inicia a aula. O segundo sinal, às 7h30, é para aqueles que chegaram atrasados por algum motivo. Estes esperam o segundo sinal e então estão autorizados a entrar em sala de aula.

pergunta à classe se eles lembram quem era o mentor dessas brigas com os românticos. Um aluno responde de imediato: “Antero de Quental”. O professor elogia a resposta e aproveita para anunciar que vai falar desse poeta na aula de hoje. Volta-se à lousa e escreve:

“Antero de Quental
 ↓ ↓
 clara escura”

O professor se refere às fases “clara” e “escura” da poética de Antero de Quental. Explica que a “fase clara” é a fase revolucionária do autor, em que ele combate o Romantismo. Pede para os alunos abrirem a apostila na página 324 para ler o poema de Antero de Quental, chamado “Mais luz!” (anexo 9). P2 mostra se tratar de um soneto, com dois quartetos, dois tercetos – relembra – e informa que Antero de Quental foi um grande sonetista, ao lado de Camões e Bocage: os três são considerados os maiores sonetistas da Língua Portuguesa.

Em seguida, lê o poema em voz alta. O professor chama atenção para a pontuação, enfatizando que para ler os versos é preciso obedecer à pontuação do poema. Adverte os alunos de que não se deve atentar para as palavras soltas do poema, como “Virgens” e “sonhos” e concluir que é um texto romântico. É preciso “ligar” os versos, dando sentido a eles de acordo com a pontuação. Ler e reler o texto poético tentando entender o que dizem os versos e não interpretar o poema por palavras soltas, pelo factual – ensina o professor.

Relê o primeiro verso: “Amem a noite os magros crapulosos”. Pergunta o que são “crapulosos” e indica que há essa referência no vocabulário logo abaixo do poema: “Crapuloso: devasso, libertino”. Um aluno interrompe para fazer uma piada dizendo que o poema se referia à cantora Sandy no comercial da cerveja Devassa¹²³. Risos. P2 não se incomoda com o comentário brincalhão e diz que não é nada disso.

Relê a primeira estrofe inteira (“Amem a noite os magros crapulosos, / E os que sonham com virgens impossíveis, / E os que inclinam, mudos e impassíveis, / À borda dos abismos silenciosos...”) e pergunta à classe de quem o poeta está falando. Ouve como resposta: “Dos românticos”. O professor concorda e relê a segunda estrofe: “Tu, lua, com teus raios vaporosos, /

¹²³ Os comerciais da Devassa com a cantora Sandy foram ao ar em 2011. Alguns deles podem ser acessados em: <http://www.youtube.com/watch?v=33k1zRWeUtQ&feature=endscreen> e <http://www.youtube.com/watch?v=QmsBDsWUofg>

Cobre-os, tapa-os e torna-os insensíveis, / Tanto aos vícios cruéis e inextinguíveis, / Como aos longos cuidados dolorosos!”. Chama a atenção para a apóstrofe em “Tu, lua” e explica que o poeta usa a segunda pessoa do singular para se referir à lua.

P2 aponta para os pronomes oblíquos em “cobre-os, tapa-os e torna-os” no segundo verso dessa estrofe e explica que o poeta se refere aos românticos. No verso 3, os “vícios” se referem à boemia, à devassidão, à libertinagem em que viviam os românticos, explica. E anuncia que vai ler as duas últimas estrofes, que são geralmente conclusivas. De acordo com o professor, a 2ª estrofe desenvolve o tema da 1ª e as 3ª e 4ª estrofes concluem a ideia anunciada nas duas primeiras.

P2 relê os tercetos finais: “Eu amarei a santa madrugada, / E o meio-dia, em vida refervendo, / E a tarde rumorosa e repousada. / Viva e trabalhe em plena luz: depois, / Seja-me dado ainda ver, morrendo, / O claro sol, amigo dos heróis!” O professor exagera no tom do “Eu” no primeiro verso e explica aos alunos que é a primeira vez que aparece a primeira pessoa do singular no poema, ou seja, a subjetividade não é o ponto forte dos poemas realistas - conclui.

Em seguida, explica que o poeta não ama apenas a “santa madrugada”, como os românticos, mas também “o meio-dia” e “a tarde”, ou seja, “a luz”, “o sol”, como confessa nos versos finais. Isto é, o poeta valoriza a presença da “claridade”, da “iluminação”, que pode nos remeter “à razão” também – continua P2. O docente ressalta ainda se tratar de uma tradição apolínea, do deus Apolo, diferentemente dos românticos que seguiam uma tradição dionisíaca, do deus Dionísio¹²⁴.

Noto que só o professor lê os poemas em voz alta na sala de aula e, em seguida, explica verso por verso. Os alunos escutam, aparentemente atentos, porém não interagem. Terminada a explicação do poema “Mais luz!”, P2 solicita que os alunos atentem agora para outro poema de Antero de Quental na página seguinte da apostila, página 325, para o poema “A Germano Meireles” (anexo 10) – um soneto novamente, adverte o professor, dirigido a um amigo pessoal do poeta.

P2 lê o poema em voz alta novamente e ao terminar, percebe que dois alunos estão dormindo com as cabeças encostadas entre os braços na carteira. O professor vai até eles e os acorda carinhosamente, perguntando se foi o poema que os emocionou. Os demais riem.

¹²⁴ Ao falar de *tradição apolínea* e *tradição dionisíaca*, o professor estava retomando assuntos já trabalhados em outro momento em sala de aula, conforme me contextualizou depois.

Em seguida, o docente relê a 1ª estrofe (“Só males são reais, só dor existe: / Prazeres só os gera a fantasia; / Em nada um imaginar, o bem consiste, / Anda o mal em cada hora e instante e dia”) e ao concluir um aluno se adianta para dizer que o poeta está falando dos românticos nesses versos.

P2 responde com um “Calma!”, afirma se tratar apenas da 1ª estrofe, é preciso atentar para o que dizem os versos seguintes. Então relê a 2ª estrofe: “Se buscamos o que é, o que devia / Por natureza ser não nos assiste; / Se fiamos num bem, que a mente cria, / Que outro remédio há aí senão ser triste?” Depois explica que o “não nos assiste” está associado ao “bem que a mente cria”, logo só nos resta “ser triste” mesmo, não há “outro remédio”.

O professor continua a explicação afirmando que a diferença entre esse poema e um poema romântico está justamente aí: Antero é pessimista, não está buscando, como os românticos, “a fuga da realidade”, pois sabe que o “real é cruel” e nessa realidade não há espaço para “sonhos” e “fantasias” – conclui P2 .

Relê a 3ª estrofe (“Oh! Quem tanto pudera que passasse / A vida em sonhos só. E nada vira... / Mas, no que se não vê, labor perdido!”) e chama a atenção para os verbos no mais-que-perfeito: “pudera” e “vira”. Recupera a ideia da estrofe: se o poeta pudesse, não veria, desse modo, não saberia que a vida é cruel, pois quem vive em sonho não vê a realidade tal como ela é, sofrível, cruel; eis a visão realista – explica P2 .

Relê a 4ª e última estrofe (“Quem fora tão ditoso que olvidasse... / Mas nem seu mal com ele então dormira, / Que sempre o mal pior é ter nascido!”) e continua explicando verso por verso do soneto: “quem fosse feliz esqueceria (a realidade), mas daí nem sequer dormiria com seu mal, então o mal pior é ter nascido!”

Finalmente uma aluna interage ao perguntar se Antero está nesses versos desejando “a morte dos românticos”. P2 lhe responde que não é bem isso e repete a explicação que já havia dado. A aluna balança a cabeça sinalizando que agora entendeu. O professor solicita que os alunos abram a apostila na página seguinte, a 327, para ler o poema “Despondency” (anexo 11). Contudo, adianta que não vai dar tempo de ele explicar o poema e fazer os exercícios propostos. Sugere ler o poema em voz alta e trabalhar com os exercícios em outra aula.

P2 lê o poema e o único comentário que tem tempo de fazer antes de o sinal tocar é nomear o “Deixá-la ir” que se repete no início de cada verso como uma anáfora. Em seguida, pergunta se alguém tem dúvida, se entenderam o poema. A classe afirma que sim, afinal o sinal já

tinha tocado e quando isso ocorre os alunos, via de regra, não querem prorrogar a aula. P2 promete que vai retomar o poema na aula seguinte.

Indaiatuba, 13 de abril de 2012.

Aula de Literatura do Prof. P2 .

Colégio B .

Das 7h20 às 08h10.

Segundo Ano B (2ºB)

P2 entra em sala de aula e diz “bom dia”, mas ninguém lhe responde. Os alunos entram e se sentam, dispersos, sonolentos. Ele afirma estar “carente de atenção” e então ouve alguns “bons dias” como resposta. Anuncia que vai falar do conteúdo da prova e isso, de certa forma, desperta os alunos.

Informa que vai cobrar as três gerações do Romantismo na poesia, a introdução ao Realismo e, mais especificamente, as duas fases de Antero de Quental. Um aluno relembra em voz alta que a fase “clara” é a otimista. P2 completa afirmando ser esta a fase idealista, revolucionária, já a fase “escura” é a pessimista.

Em seguida, retoma o assunto Cesário Verde, de quem havia falado na última aula. Relembra rapidamente o contexto histórico do período, destacando a revolução liberal e aponta novamente as principais características do poeta. De repente o professor para e pergunta para a classe se já explicou essas características de Cesário Verde. Os alunos balançam a cabeça negativamente, então o professor se desculpa e justifica que confundiu com a outra sala do segundo ano, o 2ºA.

P2 começa então a explicar as características realistas da poética de Cesário Verde: o gosto pelo cotidiano, o poeta “fotografa” Lisboa em seus versos, mostrando a modernidade da cidade, os aspectos urbanos pós-industrialização, como as fábricas e os subúrbios pobres. Explica também que o poeta ressalta a oposição “campo X cidade”, mas não do modo como fizeram os românticos ou árcades – adverte. De acordo com o professor, Cesário tinha um outro olhar, não aprova aquela cidade “inóspita” e vê o campo como um lugar saudável, feliz para se viver. O poeta extrai lirismo daquilo que “vê da janela”, é um observador realista. Suas poesias falam das fábricas, do proletariado, da prostituta – completa.

Talvez para quebrar um pouco o ritmo da aula, P2 lança uma pergunta retórica: “Como Cesário transforma esses assuntos não-líricos em lirismo?” Para isso, propõe a leitura do poema “O Sentimento dum Ocidental”, apenas da parte I, “Ave-Marias”, na página 335 da apostila (anexo 12). Os alunos abrem a apostila na página indicada e aguardam a leitura do professor. Antes, contudo, P2 explica ainda que Cesário Verde se aproxima dos parnasianos na maneira como se preocupa com a forma, isto é, com a estrutura de suas poesias. Vira-se à lousa e escreve:

→ Parnasianismo
/ _____ / _____ /
Realismo

Um aluno pergunta o que é Parnasianismo. P2 responde que é uma escola literária que eles ainda não estudaram, mas que verão mais à frente. O Parnasianismo valoriza a forma, a estrutura, a linguagem difícil, adianta o professor. Explica que Cesário poetiza o “feio” tornando-o “belo” na forma de poética e ressalta que é importante saber as “Humilhações”¹²⁵ de Cesário Verde. Então anota mais uma vez na lousa:

“Humilhações” – Eu-lírico → mulher
Sociedade → governantes
Portugal → Inglaterra
Estética”

¹²⁵ A princípio não entendi o que P2 quis dizer com as “Humilhações” de Cesário Verde, pensei que fosse uma referência ao poema do autor com esse título (anexo 13). Depois me certifiquei com o próprio P2 de que ele falava das temáticas de Cesário Verde. Segundo P2 me explicou, na sala dos professores, após a aula, há várias maneiras de entender e de explicar o poeta português, entretanto, ele preferiu falar por esse viés das “humilhações”, conforme tinha anotado na lousa. P2 me explicou então que os diversos temas abordados pela poética de Cesário são: **1)** a humilhação sentimental: um “eu-lírico” que se sente inferior, submisso, humilhado perante a mulher que ele ama – uma mulher ativa, superior a ele; outras vezes, contudo, a mulher aparece na poesia de Cesário Verde como uma operária, pobre, suburbana; **2)** a humilhação social: um “eu-lírico” desprezado e esquecido pelo seu país, Portugal, por sua vez, um país humilhado pela Inglaterra, sobretudo após o *Ultimato britânico* de 1890, em que os ingleses obrigavam os lusitanos a se retirarem de certos territórios coloniais da África); **3)** humilhação estilística: poemas metalinguísticos, nos quais, muitas vezes, o poeta tece críticas aos jornais que rejeitaram seus versos não os publicando nunca. É o caso do poema “Contrariedades” (anexo 14), exemplifica: “O obstáculo estimula, torna-nos perversos; / Agora sinto-me eu cheio de raivas frias, / Por causa dum jornal me rejeitar, há dias, / Um folhetim de versos”.

Uma aluna pergunta como é essa mulher por quem o eu-lírico se apaixona. P2 gosta da questão e procura explorá-la: explica que é uma mulher burguesa, ou uma mulher trabalhadora, operária, que sofre, vítima. Depois diz que “é preciso ver tudo isso funcionando na leitura do poema”. Reforça a página 335 da apostila, lê o título “Sentimento dum Ocidental” e o subtítulo “Ave-Marias”.

Pergunta aos alunos se eles sabem o que são as “Ave-Marias”. Um responde ser uma “reza”, outro retruca dizendo se tratar do “fim da tarde”, mais especificamente, das seis da tarde (18h). O professor fica surpreso com a resposta do segundo e, admirado, pergunta como ele sabe isso. O aluno diz orgulhoso que descobriu ao ler *Memórias de um sargento de milícias*, pois no romance há um momento em que o sino da igreja toca anunciando a hora da “Ave Maria”. P2 gosta do que ouve e ratifica falando da influência da religião católica nos nossos costumes, sobretudo, nos séculos passados.

Em seguida, o professor lê “O Sentimento dum Ocidental” (anexo 12) em voz alta. Ao terminar, pergunta para os alunos se eles se lembram do Naturalismo e retoma alguns aspectos dessa estética literária: o exagero, o gosto pelas sensações, pelo “podre”. Afirma que vai reler o poema passo a passo e começa pela 1ª estrofe: “Nas nossas ruas, ao anoitecer, / Há tal soturnidade, há tal melancolia, / Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia / Despertam-me um desejo absurdo de sofrer”. P2 chama atenção para o que é objetivo (ruas, o Tejo) e o que é subjetivo (melancolia, desejo de sofrer) nesse primeiro momento.

Relê a 2ª estrofe: “O céu parece baixo e de neblina, / O gás extravasado enjoa-me, perturba; / E os edifícios, com as chaminés, e a turba / Toldam-se duma cor monótona e londrina”. Aponta para os alunos o aspecto olfativo presente em “gás extravasado”, ressalta a visão da cidade em “edifícios, chaminés”, explica que “cor monótona” significa uma única cor, como uma rejeição à imagem de Londres.

Relê a 3ª estrofe: “Batem os carros d'aluguer, ao fundo, / Levando à via-férrea os que se vão. Felizes! / Ocorrem-me em revista, exposições, países: / Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!” Explica que os “carros de aluguel” e a “via-férrea” representam a modernidade de cidades destacadas pelo poeta, como “Madri, Paris, Berlim e S. Petersburgo”. Observa que “Londres” não foi incluída nessa seleção.

Os alunos vão acompanhando a leitura direcionada do professor e não dizem nada. Ficam mudos, apesar de me parecerem atentos à interpretação do docente. P2 continua e relê a 4ª estrofe: “Semelham-se a gaiolas, com viveiros, / As edificações somente emadeiradas: / Como morcegos, ao cair das badaladas, / Saltam de viga em viga os mestres carpinteiros”. Associa a imagem de “gaiolas com viveiros” à cidade e os “morcegos” a operários.

Parte para a 7ª estrofe, pois a 5ª e a 6ª foram omitidas na apostila do Objetivo. Relê: “E o fim da tarde inspira-me; e incomoda! / De um coraçado inglês vogam os escaleres; / E em terra num tinir de louças e talheres / Flamejam, ao jantar, alguns hotéis da moda”. Retoma o subtítulo “ave-marias”, já explicado pelo aluno, para pontuar “o fim da tarde” nesse verso. P2 ressalta também presença do aspecto auditivo em o “tinir de louças e talheres”.

A 8ª estrofe também não aparece no material apostilado, então o professor relê a estrofe seguinte (9ª): “Vazam-se os arsenais e as oficinas; / Reluz, viscoso, o rio, apressam-se as obreiras; / E num cardume negro, hercúleas, galhofeiras, / Correndo com firmeza, assomam as varinas”. Explica que as “obreiras” são as operárias e chama atenção para o uso de “cardumes” pelo poeta ao se referir a essas mulheres trabalhadoras.

P2 afirma já ter falado dessa aproximação entre pessoas e animais na literatura antes e um aluno intervém em voz alta: “Zoomorfismo!” O professor elogia a boa lembrança do aluno e finaliza explicando que “varinas”, no último verso, são vendedoras de peixe.

Relê a 10ª estrofe: “Vêm sacudindo as ancas opulentas! / Seus troncos varonis recordam-me pilastras; / E algumas, à cabeça, embalam nas canastras / Os filhos que depois naufragam nas tormentas”. Uma aluna interage (finalmente!) ao dizer que as “varinas” da estrofe anterior são retomadas nessa estrofe, pois, segundo explica, são elas que “sacodem as ancas opulentas” e embalam as crianças”. O professor concorda satisfeito balançando a cabeça. Um aluno pergunta o que são “ancas” e P2 responde que é o quadril.

Enfim, relê a última estrofe: “Descalças! Nas descargas de carvão, / Desde manhã à noite, a bordo das fragatas; / E apinham-se num bairro aonde miam gatas, / E o peixe podre gera os focos de infecção!”. Reforça a presença do aspecto auditivo novamente, em “miam gatas” e atenta para a construção degradante na imagem de “o peixe podre gera os focos de infecção”. P2 nomeia esse final como de “gosto naturalista”.

O professor olha o relógio e vê que faltam menos de dez minutos para terminar a aula. Mesmo assim, anuncia que vai ler o poema da página seguinte da apostila, página 336, o poema

“Contrariedades”, também de Cesário Verde (anexo 14). Alguns alunos murmuram reclamando, mas P2 insiste e volta ao poema anterior para se certificar da métrica de “O sentimento de um Ocidental”. Conclui: é um decassílabo. Depois afirma que o poema “Contrariedades” também apresenta essa preocupação parnasiana com a forma. Lê o primeiro verso, conta o número de sílabas e conclui: tem 12 sílabas métricas, ou seja, é um alexandrino.

P2 reconhece que não vai dar tempo de explicar o poema, contudo, quer lê-lo para que os alunos conheçam um pouco mais de Cesário Verde, afinal, “a prova será semana que vem” – argumenta. Alguns alunos aguardam a leitura atentos, outros fecham as apostilas, guardam o material, não parecem interessados em ouvir o professor. P2 lê o poema e toca o sinal. Foi o tempo exato da leitura. Propõe então aos alunos que procurem poemas de Antero de Quental e de Cesário Verde no site que ele havia indicado em aulas anteriores, o “Wikisource”. Recomenda que façam isso para conhecer um pouco mais da poética desses autores portugueses e assim se prepararem melhor para a prova, pois, de acordo com ele: “Vai cair bastante poesia na prova semana que vem!”

Indaiatuba, 15 de junho de 2012.

Aula de Literatura do Prof. P2 .

Colégio B .

Das 7h20 às 08h10.

Segundo Ano B (2ºB)

O Professor P2 entra em sala de aula e os alunos já estão lá dentro devidamente sentados. Ele avisa que “eu voltei” para assistir mais algumas aulas de poesia¹²⁶.

Os alunos não reagem ao comentário, pois parecem estar mais preocupados com a prova, por isso perguntam ao professor se Parnasianismo vai cair na avaliação bimestral. P2 balança a cabeça em sinal de afirmação e acrescenta que pretende terminar o Parnasianismo hoje para entrar no Simbolismo ainda em junho, antes das férias.

Pede então para os alunos abrirem as apostilas na página 331 e atentar para o soneto de Olavo Bilac, “Língua Portuguesa” (anexo 15), o qual dialoga com o poema da página 332, “Língua”, de Caetano Veloso (anexo 16), transcrito apenas em excertos na apostila¹²⁷. Antes, contudo, de ler os poemas, P2 pergunta à classe: “O que é Parnasianismo mesmo?” Alguns alunos respondem frases soltas: “arte do belo, da perfeição”.

Uma aluna intervém e afirma que, de certa forma, o Parnasianismo também critica o Realismo, justamente por que não retrata a realidade. P2 discorda e explica que os parnasianos apenas optam por não tratar da realidade e valorizar o fazer poético, isso não quer dizer que eles pretendiam criticar os realistas. Aproveita a ocasião e reforça algumas características do Parnasianismo: “arte pela arte”, “objetivismo”, “preocupação com a forma” etc. A aluna não retruca, ao contrário, balança a cabeça concordando.

¹²⁶ De fato, eu não frequentei as aulas do P2 entre os meses de abril e maio de 2012 por que nesse tempo o professor esteve trabalhando com a prosa realista: Eça de Queirós e Machado de Assis. Como meu olhar está direcionado aos gêneros poéticos, após as aulas sobre os poetas portugueses Antero de Quental e Cesário Verde, em 13 de abril, retorno apenas em 15 de junho para acompanhar agora a sequência de Parnasianismo e, em agosto, por último, observar a aula sobre a poesia do Simbolismo.

¹²⁷ O poema-canção de Caetano Veloso não é todo transcrito no material apostilado do Colégio B, apenas a primeira parte da letra da música, mais especificamente até o verso em que há a indagação “O que pode esta língua?”, o qual assinalei em negrito no anexo 16.

Em seguida, P2 chama a atenção dos alunos para o poema de Olavo Bilac, “Língua Portuguesa”. Pede para os alunos focarem o poema e o classifica como soneto. Depois conta com os dedos as sílabas poéticas do primeiro verso e informa a métrica: decassílabo. Uma aluna se adianta e soletra a rima do poema: ABBA/BAAB/CDC/EDE. Ao terminar essa primeira análise formal, P2 anuncia: “Bom, vamos ao que interessa agora: a interpretação do poema”.

Toca o segundo sinal da escola, às 7h30. Os alunos atrasados pedem licença e entram em sala de aula. O professor espera que eles se organizem em seus lugares e que abram as apostilas na página solicitada. Feito isso, P2 lê o poema de Bilac em voz alta, dando-lhe ritmo próprio. Noto que alguns alunos não leem os versos na apostila, preferem acompanhar a leitura que o professor faz olhando fixamente para ele.

Um aluno exclama: “Ele falou de Camões!” (verso 13). P2 tenta dar continuidade ao comentário e pergunta: “E aí?” O aluno não diz mais nada. O professor então justifica que primeiro “estamos sentindo” o poema, para depois “entender” do que se trata. Afirma que depois vai explicar essa referência a Camões. Adverte também que os alunos têm que atentar à pontuação, lembrando que um poema não deve ser lido verso a verso, mas sim como um contínuo.

Começa a explorar o soneto perguntando, primeiramente, se há um interlocutor no poema. Os alunos respondem de modo geral que sim. P2 pergunta quem é esse interlocutor, porém, ninguém responde. O professor espera um pouco, repete a pergunta nada. P2 explica que “Última flor do Lácio”, que aparece logo no primeiro verso, é o interlocutor.

Os alunos não sabem o que significa essa expressão, então P2 explica que Lácio era uma região da Roma Antiga, onde se falava o Latim vulgar. A região do Lácio é o berço da Língua Portuguesa. A imagem construída por Bilac é, portanto, considerar nossa língua como uma “flor” do “jardim” do Lácio. E conclui dizendo que a figura de linguagem presente ali é a perífrase.

Contudo, P2 afirma que há ainda outra figura de linguagem além da perífrase. Quer que os alunos descubram qual é. Provoca a classe dando pistas: afirma que na gramática classificamos como “vocativo” e que ele sempre chama atenção para essa construção nas aulas. Os alunos balançam a cabeça negativamente, não se lembram de que figura se trata. O professor entrega a resposta: apóstrofe.

Relê a primeira estrofe: “Última flor do Lácio, inculta e bela, / És, a um tempo, esplendor e sepultura: / Ouro nativo, que na ganga impura / A bruta mina entre os cascalhos vela...” P2

ressalta o “inculta e bela” no primeiro verso e afirma que é uma associação antitética. Pergunta para os alunos se eles lembram o que é antítese. Um deles responde de imediato: “Ideias contrárias!” O professor aproveita e aponta também para a antítese do segundo verso, em “esplendor” e “sepultura”.

P2 retoma a explicação de que o Parnasianismo valoriza os aspectos formais do poema e pede para que os alunos prestem atenção à leitura que ele faz da primeira estrofe. Relê novamente acentuando o “p” em “tempo, esplendor e sepultura” no verso 2 e o “impura” do verso 3. Em seguida, pergunta à classe qual figura de linguagem está sendo trabalhada nesses versos. Os alunos não sabem responder. O professor afirma que eles já estudaram “aliteração” e “assonância” e relembra os conceitos de cada figura sonora. Um aluno conclui que há nos versos um exemplo de “aliteração” e o docente agradece.

P2 continua na primeira estrofe. Busca recuperar o sujeito (“bruta mina”) e o verbo (“vela”) nos versos 3 e 4: “Ouro nativo, que na ganga impura / A bruta mina entre os cascalhos vela...” e chama a atenção para a ideia de preciosismo em “ouro nativo”.

A classe é muito silenciosa. Não sei se isso se deve ao horário – a primeira aula é das 7h20 às 8h30 – ou seja, muito cedo, ou se eles são naturalmente quietos. Entretanto, são atenciosos. Percebo que, de modo geral, acompanham o que o professor está falando. Não anotam os comentários, mas prestam atenção. Alguns demonstram claramente o sono e “pescam” durante a aula. De 35 alunos presentes, dois ou três cochilam com a cabeça encostada entre os braços, os demais lutam contra o sono.

P2 parte para a segunda estrofe: “Amo-te assim, desconhecida e obscura, / Tuba de alto clangor, lira singela, / Que tens o trom e o silvo da procela / E o arrollo da saudade e da ternura!” Aponta para o “Amo-te” e explica que novamente o poeta trabalha com a interlocução. Bilac ama a Língua Portuguesa, seu “trom” (estrondo) e seu “silvo” (assobio), isto é, ama o som da nossa língua, sonora por excelência. Por isso, talvez, conclui o professor, o poeta valorize os aspectos sonoros também em seu poema.

P2 aproveita a deixa e comenta que Chaplin, por exemplo, não fala no filme *Tempos Modernos*, mas é como se o ator britânico absorvesse o alemão. É comum associarmos a dureza sonora da língua alemã ao nazismo de Hitler. Comenta também que ele, P2, particularmente, não sabe francês, porém é capaz de identificar quando ouve alguém falando essa língua, dada sua sonoridade. Confessa que “ama a língua francesa!”, acha linda a sonoridade que ela tem.

Na terceira estrofe (“Amo o teu viço agreste e o teu aroma / De virgens selvas e de oceano largo! / Amo-te, ó rude e doloroso idioma”), P2 aponta a sinestesia que há em “teu viço” e “teu aroma”. Depois relê o terceto e pergunta à classe como se chama o recurso estilístico presente na passagem do verso 9 para o verso 10. Silêncio. O professor espera alguns minutos olhando para os alunos até que um responde com um francês meio inseguro: “enjambement!” P2 vibra: “Tá vendo como não podemos ler o poema verso a verso, temos que atentar para a pontuação e dar sentido à estrofe?!” Esse trabalho com a linguagem era importante para os parnasianos – continua o professor – apesar de terem sido rechaçados depois pelos modernistas.

P2 retoma o “Amo-te” e o “De virgens” ainda da terceira estrofe e critica a leitura desatenta e factual do aluno que, ao ler essas duas expressões, já conclui erroneamente se tratar de um poema romântico. Reforça a compreensão do poema como um todo e acrescenta que, apesar da primeira pessoa presente em “meu filho!”, na última estrofe, não podemos dizer que é expressão de um “egocentrismo” típico do Romantismo, por exemplo.

O professor explica que Bilac somente está demonstrando uma maneira carinhosa de tratar a língua nesse verso 12. O “meu filho” é uma metáfora à “língua materna”. Aproveita e relê o último terceto: “Em que da voz materna ouvi: ‘meu filho!’ / E em que Camões chorou, no exílio amargo, / O gênio sem ventura e o amor sem brilho!”

P2 explica a referência a Camões, poeta responsável pelo amadurecimento da nossa língua, isto é, pela modernização do nosso idioma no Renascimento português, sua estabilização e a maior manifestação de sua excelência literária, influenciando poetas da nossa língua até os nossos dias.

Uma aluna afirma que não entendeu o porquê de “doloroso idioma”, no verso 11. O professor explica reforçando a relação com Camões, poeta que dominava a Língua Portuguesa, no entanto, foi ignorado em seu tempo, tendo morrido pobre e desconhecido, daí os versos 13 e 14: “(...) Camões chorou, no exílio amargo, / O gênio sem ventura e o amor sem brilho”.

Outra aluna pergunta se há no verso 10 uma personificação em “o teu aroma”. P2 para, pensa e confessa que foi pego de surpresa com essa questão. Relê o terceto e, ao final, diz que discorda, que não vê ali uma personificação exatamente, mas que podemos considerar todo o poema metafórico, isso sim.

Determina que os alunos virem na página 332 e confirmem a letra da música de Caetano Veloso, “Língua” (anexo 16). P2 primeiro contextualiza informando que Caetano é cantor de

MPB, em seguida lê em voz alta o poema. Ao terminar, pergunta: “Qual a primeira coisa que mais explicitamente dialoga com o outro poema?” Os alunos respondem unânimes: “Camões”. O professor ri, concorda, mas quer saber o que mais marca a intertextualidade entre o poema de Bilac e os versos de Caetano. Então aponta a expressão “Flor do Lácio” no refrão e enfatiza o fato de ambos tematizarem a Língua Portuguesa.

Relê os versos iniciais: “Gosto de sentir a minha língua roçar / A língua de Luís de Camões” e explica que a conotação não é erótica, mas sim afetuosa, de carinho. Ressalta o verso seguinte: “Gosto de ser e de estar” e pergunta para os alunos se eles entenderam o sentido disso. Silêncio. P2 explica que o poeta está se referindo ao verbo “to be” da língua inglesa, o qual tem os dois significados, o “ser” e o “estar”, e que em nossa língua, esses verbos são diferenciados.

Continua lendo e explicando algumas palavras: “prosódia” é a entonação das palavras; “paródia” é imitação cômica de um texto literário. Pergunta o que os “camaleões” fazem e que relação esse animal tem com as “paródias”. Os alunos não falam nada. P2 continua provocando a turma: “Vocês já fizeram uma prova só de paródias, lembram?” Eles balançam a cabeça afirmativamente. Creio que entenderam a relação entre “camaleão” e “paródia”, só não querem falar.

O professor continua e aponta agora para os versos “Gosto do Pessoa na pessoa / Da rosa no Rosa”. Explica que Caetano está se referindo aos autores Fernando Pessoa e Guimarães Rosa, que ainda vão ser estudados por eles naquele ano letivo – anuncia P2.

Em “E quem há de negar que esta lhe é superior?”, o professor pede que os alunos recuperem o referente a “esta”. Continua lendo: “E deixe os Portugais morrerem à míngua / Minha pátria é minha língua”. Os alunos demonstram não estar entendendo. O professor diz que esse último verso é do livro *Mensagem*, de Fernando Pessoa, poeta português. Os alunos continuam calados. P2 interpreta explicando que Caetano está considerando nossa nação “superior” em seu multiculturalismo linguístico, deixando que os lusitanos “morram à míngua”, por isso o êxtase em “Fala Mangureira”, uma exaltação a nossa própria cultura, no caso, uma escola de samba carioca.

Os alunos acompanham sem interagir. Não dá para ter certeza se que estão entendendo ou não. Creio que em grande parte sim. P2 continua a leitura verso a verso. Explica a construção “Flor do Lácio, Sambódromo / Lusamérica latim em pó” como versos substantivados.

Ao terminar, parte para os exercícios propostos pela apostila (anexo 17). Falta pouco tempo para o sinal tocar anunciando o fim da aula. Mesmo assim o professor insiste em começar. O primeiro exercício, retirado do vestibular da Vunesp, pergunta sobre o aspecto formal de cada poema. Os alunos respondem com relação ao poema de Bilac: “soneto”, “decassílabo”, “tem rima”. Não falam nada do poema de Caetano. P2 completa por eles: “versos livres e estrofação livre”.

O segundo exercício pede para localizar na canção “Língua” referências ao Brasil. Os alunos apontam “Sambódromo” e “Mangueira”. No terceiro exercício os alunos já estão “bufando”: “Chega, chega!” – reclamam cansados. P2 promete só mais esse. Pede-se a definição de aliteração e a identificação desse recurso em um verso de Caetano Veloso. O professor responde para os alunos (anexo 17), que acham engraçada a definição “repetição de fonemas consonantais”. Riem da linguagem utilizada pelo professor. P2 ri também e explica o que quis dizer, deixando o aluno à vontade para responder com suas próprias palavras. Tempo de aula esgotado – e os alunos e professor também!

Indaiatuba, 29 de junho de 2012.

Aula de Literatura do Prof. P2 .

Colégio B .

Das 7h20 às 08h10.

Segundo Ano B (2ºB)

Último dia de aula antes das férias de julho, por isso quase nenhum aluno veio à aula hoje. A escola decidiu então juntar as duas salas de segundo ano do ensino médio, o 2ºA e o 2ºB. Mesmo assim o corpo discente é restrito: 15 alunos ao todo em sala de aula.

Os presentes tentam “boicotar” a aula, pedindo para o P2 não “dar aula”, para “brincar de um joguinho” cujo nome não entendi¹²⁸. O professor responde negativamente. Diz que não pode e que vai “dar aula normal”, até por que eu estou presente e vim especialmente para assistir à aula de Simbolismo.

P2 aproveita e pergunta se os dois segundos anos já tiveram a aula de introdução ao Simbolismo. A resposta é positiva, o que surpreende o professor, afinal, ele achava que uma classe estava defasada em relação a outra. P2 decide retomar alguns conceitos da escola literária em questão. Começa afirmando que o Simbolismo é “quase um Romantismo” e os alunos vão relembrando em voz alta características simbolistas: “evasão”, “sonho”, “névoa”, “espiritualidade”, “negação da matéria” – são algumas palavras e expressões soltas ditas por eles.

P2 explica a afirmação anterior de que o “Simbolismo é quase um Romantismo”. Diz que o Romantismo vem depois do Classicismo, rompendo com os ideais clássicos; já o Simbolismo vem depois do Realismo, negando a racionalidade deste. Ressalta que é importante notar a sequência das escolas literárias e atentar para quando uma rompe com a anterior, recusando as características estilísticas e temáticas da antecedente.

Em seguida, o professor solicita que os alunos abram a apostila na página 346. Ouve-se um “Ahhhh” de reclamação na classe. Reclamam, mas obedecem. P2 pede para que observem a

¹²⁸ O Professor P2 é fanático por jogos de videogame e sempre conversa com os alunos (por facebook ou pessoalmente) sobre as novidades na área. Eles se referiam a algum jogo de videogame novo no mercado, cujo nome não consegui escutar direito.

estrutura formal do primeiro poema: “Eras a sombra do poente”, de Alphonsus Guimaraens (anexo 18). Solettra a primeira estrofe, contando nos dedos o número de sílabas poéticas de cada verso. Os alunos concluem se tratar de uma redondilha maior, com 7 sílabas métricas.

Satisfeito, P2 passa para o poema seguinte, também de Alphonsus Guimaraens, “Ismália” (anexo 19). Lê o poema em voz alta e ao terminar, anuncia se tratar de um poema de fácil compreensão, por isso decidiu começar por ele. Em primeiro lugar, pergunta à classe o que há de simbolista nesse poema. Um aluno responde prontamente: “sonhar”; outro diz: “o enlouqueceu” na primeira estrofe.

P2 chama a atenção para o “adjunto adverbial quando” no primeiro verso. Depois pergunta se os alunos entenderam o final do poema. Eles respondem que sim. Então o professor pergunta se foi um final feliz e os alunos respondem mais uma vez que sim. Risos. P2 se surpreende com o fato de os alunos terem percebido isso logo na primeira leitura e afirma que “essa é a mágica da literatura: cada um lê o poema do seu jeito, faz o poema a sua imagem”.

Em seguida, P2 começa a trabalhar o poema passo a passo. Relê a segunda estrofe (“No sonho em que se perdeu, / Banhou-se toda em luar... / Queria subir ao céu, / Queria descer ao mar...”) e pergunta se “a lua” que aparece ali é real ou imaginária. Ele mesmo responde que sim e que não. Não explica o que quis dizer e passa adiante.

Relê a terceira estrofe (“E num desvario seu, / Na torre pôs-se a cantar... / Estava perto do céu, / Estava longe do mar...”) e chama a atenção dos alunos para o verbo “cantar”. Confessa que se esqueceu de falar disso na aula teórica sobre o Simbolismo, mas que aproveita a ocasião para explicar que “os simbolistas adoram a musicalidade”. Depois atenta para o uso das reticências e explica que elas dão ao poema a ideia de “vagueza”, muito explorada pelos simbolistas. Explica também que em “Estava perto do céu” refere-se ao fato de Ismália estar em cima da torre.

P2 indaga à classe: “O que aconteceu com Ismália no final?” Ele já havia perguntado se os alunos entenderam o final, creio que agora ele queira se certificar disso. Ouve como resposta de uma aluna: “Ela se jogou no mar”. O docente retifica afirmando que “ela NÃO (ênfatisa) se jogou, ela quis buscar a lua no mar”. A aluna não retruca, provavelmente entendeu a sutileza interpretativa pretendida pelo professor.

P2 relê a quarta estrofe (“E como um anjo pendeu / As asas para voar... / Queria a lua do céu, / Queria a lua do mar...”) e ao terminar ouve o comentário de uma aluna: “Já pensou que legal se a gente pudesse voar?” Ela gesticula os braços imitando o movimento das asas. Risos.

O professor retoma a pergunta feita anteriormente (“O que aconteceu com Ismália no final?”) e a responde explicando que para Ismália fazer isso, ela precisou se desprender do material, do racional, ou seja, ela precisou enlouquecer para buscar seu sonho. “E qual era seu sonho? Buscar a lua. Ela ficou feliz ao conseguir isso? Sim, era justamente o que ela queria” – pergunta e responde P2, em tom de conclusão.

Terminado o trabalho com o poema “Ismália”, o professor indica a página 340 da apostila e pede que os alunos observem o poema de Cruz e Sousa, “Cárcere das almas” (anexo 20). P2 orienta que eles devem pensar no texto, isto é, atentar primeiramente à forma estrutural do poema¹²⁹. Um aluno parece entender o recado e logo diz em voz alta: “Soneto”. O professor continua: “Decassílabo ou redondilho?” E soletra a separação silábica do primeiro verso para concluir que se trata de um “decassílabo”.

Em seguida, P2 chama a atenção para o título do poema: “Cárcere das almas” e pergunta à classe o que é possível entender disso. Uma aluna responde que o poeta se sente preso ao corpo e que quer se desprender dele, ou seja, deseja morrer. O professor elogia a interpretação da aluna afirmando que ela “sacou” a vontade do eu-lírico de deixar a materialidade, o corpo, e transcender, algo típico do Simbolismo.

P2 lê o poema em voz alta e ao terminar pergunta à classe se alguém notou as técnicas usadas pelo poeta que o aproximam do poema parnasiano. Silêncio. Então o professor aponta para os “enjambements” na segunda estrofe do soneto (“Tudo se veste de uma igual grandeza / Quando a alma entre grilhões as liberdades / Sonha e sonhando, as imortalidades / Rasga no etéreo Espaço da Pureza”). Os alunos não dão importância àquela análise do professor, alguns olham para o docente, outros para a apostila, outros abrem a boca com sono. Noto que um aluno japonês lê um livro durante a aula, alheio ao que se discute ali.

P2 relê a primeira estrofe (“Ah! Toda alma num cárcere anda presa, / Soluçando nas trevas, entre grades / Do calabouço, olhando imensidades, / Mares, estrelas, tardes, natureza”) e pergunta o que os alunos entenderam daqueles versos iniciais. Silêncio. A classe parece não

¹²⁹ Interessante por que P2 sempre inicia suas análises pela estrutura formal das poesias. Entretanto, em “Ismália” ele não faz menção ao aspecto formal do poema, interpreta os versos resgatando a narrativa de Alphonsus de Guimaraens. O único momento em que se refere a algo pontual da construção do poema é quando chama a atenção dos alunos para o uso do “adjunto adverbial” em “quando”, logo no início de “Ismália”.

querer participar. O professor insiste e diz que vai dar um tempo para os alunos refletirem um pouco. Silêncio. Duas alunas riem da situação de “descaso” da classe.

P2 toma a palavra e explica que o poeta se sente também preso, como Ismália, ao corpo e quer desprender-se dele, ou seja, quer morrer – enfatiza repetindo exatamente o que disse a aluna anteriormente sobre o título do poema. Relê a segunda estrofe e chama a atenção para os versos 7 e 8 do soneto: “Sonha e sonhando, as imortalidades / Rasga no etéreo o Espaço da Pureza”. O docente relembra a importância do “sonho” para os simbolistas e do desejo de “morte” em busca do “etéreo”, em busca do “espaço de pureza”. Os alunos o ouvem calados.

O professor insiste e aponta para a escrita de “Espaço” e “Pureza”. Pergunta como se chamam essas letras maiúsculas grafadas pelo poeta. Ninguém responde. Os alunos presentes balançam a cabeça negativamente como quem diz que não sabem do que se trata. P2 se decepciona, afinal, já explicou isso em outras aulas, mas não se altera. Ele mesmo responde explicando: “São as maiúsculas alegorizantes, usadas pelo poeta para dar ênfase à ideia”.

Antes de reler a terceira estrofe, o professor relembra os alunos que os tercetos do soneto geralmente concluem o que o poeta disse nos dois quartetos iniciais. Relê a terceira estrofe (“Ó almas presas, mudas e fechadas, / Nas prisões colossais e abandonadas, / Da Dor do calabouço, atroz, funéreo!”) e pergunta qual figura de linguagem abre o verso inicial dessa estrofe. Silêncio. Os alunos confessam que não se lembram. P2 tenta um sinônimo, diz que em gramática chamamos esse recurso de “vocativo”.

Finalmente um aluno se manifesta e afirma que há ali uma interlocução. O professor concorda, mas insiste que quer saber o nome dessa figura de linguagem. Silêncio. Noto que os alunos hoje estão com certa preguiça de pensar... Deve ser a vontade das férias, está claro. P2 tenta lembrá-los e diz que a figura se chama: “A.....” Os alunos riem como se reconhecessem que não estão a fim. O docente completa: “Apóstrofe”.

Aponta, ainda na mesma estrofe, para a palavra “Dor” e reafirma o uso da maiúscula alegorizante para enfatizar o sentimento. Indaga à classe qual a figura de linguagem contida no último verso dessa estrofe “Da Dor no calabouço, atroz, funéreo!” Mais uma vez, silêncio dos alunos. P2 mesmo responde e explica: “Hipérbato”, isto é, há uma inversão na ordem sintática do verso.

Os alunos não interagem. Contudo, um aluno sentado ao meu lado anota tudo o que o professor diz na sua apostila. Observo que ele destaca as figuras de linguagem, circulando-as, e

depois escreve o nome delas ao lado. Ele fica calado o tempo todo, não se manifesta em voz alta, mas está atento a tudo o que diz P2 ¹³⁰.

Visivelmente desanimado em função da apatia dos alunos na aula de hoje, P2 relê a última estrofe (“Nesses silêncios solitários, graves, / Que chaveiro do Céu possui as chaves / Para abri-vos as portas do Mistério?!”) e explica a ideia de “transcendentalidade”. Conclui dizendo que se trata de um poema rico em imagens e figuras de linguagem, mais difícil de compreender que “Ismália”, por ser um “poema mais trabalhado”¹³¹.

P2 finaliza a aula anunciando que vai ler e explicar outros autores e poemas do Simbolismo em agosto, quando os alunos retornarem das férias mais dispostos, “assim espero!” – brinca o professor. Pergunta ainda se alguém tem dúvida sobre os poemas que foram lidos hoje e ameaça ler um último poema. Os alunos gritam um “Não!”, dizem que não dá tempo, alegam que falta apenas dois minutos para tocar o sinal. Perguntam se vai cair Simbolismo na prova que farão à tarde. P2 responde que não, mas avisa que Parnasianismo cai.

A classe se dispersa, conversando paralelamente até ouvirem o sinal. Eu e P2 nos despedimos para as férias. Entretanto, o professor me convida para voltar a assistir às aulas dele em agosto, quando finalizará a sequência sobre Simbolismo. Eu confirmo minha presença e confesso o meu interesse nessa escola literária em particular, visto que também acompanhei uma sequência de aulas do Simbolismo nos “lycée” em Grenoble, na França.

¹³⁰ Mais tarde fico sabendo que o nome desse aluno, aqui chamado de V., e que ele é excelente, o “aluno modelo”, “o sonho dos professores”, como me confessaram alguns. P2 me contou que houve um simulado nacional do ENEM em toda rede do Colégio B e que ele ficou entre os cinco melhores no *ranking* brasileiro.

¹³¹ Repito a expressão usada pelo professor, embora perceba que ela é passível de críticas, afinal, o que seria um poema mais ou menos trabalhado?

Indaiatuba, 10 de agosto de 2012.

Aula de Literatura do Prof. P2 .

Colégio B .

Das 7h20 às 08h10.

Segundo Ano B (2ºB)

De volta às aulas em agosto, eu acompanho o Professor P2 até que ele termine a sequência de aulas do Simbolismo. Entramos em sala de aula e, antes de qualquer coisa, P2 pergunta para os alunos: “O que nós estamos estudando mesmo?” Não espera a resposta e já anuncia: “Simbolismo”. Completa dizendo que estão finalizando o século XIX, em seguida, relembra os pontos estudados até então: Simbolismo no Brasil, com Cruz e Sousa e Alphonsus Guimaraens.

Pergunta à classe se já leram junto o poema “Antífona”, de Cruz e Sousa, na página 341 da apostila (anexo 21). Ouve como resposta um “Não” em coral. Desse modo, decide ler o poema em voz alta¹³² para que os alunos possam fazer os exercícios de interpretação depois – eis a proposta da aula de hoje.

Logo após a leitura, P2 pergunta qual é a métrica do poema – questão 1 da página 341 da apostila (anexo 21). Os alunos respondem de imediato: “Decassílabo”. O professor percebe que eles estão “chutando”, sem fazer a escansão. Então conta com os dedos o número de sílabas poéticas do primeiro verso: “Ó / For / mas / al / vas, / bran / cas, / For / mas / cla / ras”. Reforça que só se conta até a última sílaba tônica, portanto, /“cla”/, e conclui se tratar de versos decassílabos mesmo.

Antes de dar continuidade aos exercícios propostos pelo material didático, P2 explica em linhas gerais o poema de Cruz e Sousa. Fala da imprecisão das imagens construídas pelo poeta, do misticismo, da religiosidade, e adverte que isso é o que o difere do Parnasianismo, por exemplo. O professor faz essa ressalva, pois, segundo ele, ao se olhar primeiramente para a forma do poema, tem-se a tendência a considerá-lo parnasiano. Porém, é preciso atentar para o conteúdo do poema também, que nesse caso, é simbolista – completa o docente.

¹³² O poema “Antífona” não está completo na apostila do Colégio B, ou seja, algumas estrofes foram suprimidas, conforme o anexo.

Ainda em resposta ao exercício 1, o professor quer saber qual a distribuição de rimas das duas primeiras estrofes de “Antífona”. Os alunos soletram timidamente um “ABBA” para a primeira estrofe e P2 completa com o “CDCD” para a segunda estrofe. Em seguida, classifica a primeira rima em “interpolada”, que está nos polos – explica –, e a segunda em “alternada ou cruzada”. Noto que os alunos anotam a resposta nas suas respectivas apostilas.

P2 dá uma pausa e pergunta para a classe: “Qual a principal característica do Simbolismo, vocês se lembram?” Alguns minutos de silêncio até que alguém responde: “Musicalidade”. O professor concorda e acrescenta: “Antes de tudo, a música”¹³³. Parte para a questão 2 da apostila (anexo 21), que pede para os alunos localizarem o vocabulário litúrgico de “Antífona” e dizer que atmosfera essas palavras conferem ao poema.

Os alunos se dispersam, então P2 dá uma bronca generalizada. Repreende a classe dizendo que há um “zumzumzum” que está atrapalhando a resolução dos exercícios e convida os alunos que estão a fim de conversar a fazer isso lá fora¹³⁴. A classe fica quietinha, assustada com a bronca. Uma aluna atrás de mim lixa as unhas escondida. Ao ouvir o professor reclamado do barulho, para por um instante o que estava fazendo e esconde a lixa de unha.

P2 é quem responde ao exercício 2, recuperando no poema as palavras litúrgicas¹³⁵, ou seja, as palavras religiosas presentes em “Antífona”: “turíbulos”, “santas”, “Réquiem” foram algumas delas. Na segunda parte da questão, “Que atmosfera geral esses termos conferem ao poema”?, o professor deixa que a classe se manifeste.

Um aluno responde: “Imprecisão”. P2 retruca um “Não” e adverte: “Vocês estão se repetindo...” Outro aluno sugere: “Transcendência”. P2 responde um “Pode ser...”. Aproveita e explica que no Simbolismo há esse paradoxo entre o “material e o espiritual”, mas que a resposta ao exercício ainda não é essa. Prefere responder que o vocabulário litúrgico confere ao poema uma atmosfera mística, espiritual, como se remetesse à fé e à espiritualidade do poeta.

¹³³ Trata-se de um verso de Paul Verlaine: “De la musique avant toute chose”, do poema “Art poétique”, que se tornou espécie de lema para os poetas simbolistas.

¹³⁴ Particularmente, não achei que aquele “zumzumzum” – como disse o professor – atrapalhasse a aula, até por que já assisti a aulas em que os alunos fazem muito mais barulho e ficam muito mais desatentos que na classe do 2ºB. Por outro lado, como essa classe é, via de regra, muito silenciosa, quando há algum barulho atípico, desperta mais facilmente a nossa atenção. Creio que por isso P2 se sentiu incomodado e repreendeu os alunos daquela maneira.

¹³⁵ Ninguém perguntou o que era “litúrgico” e isso me surpreendeu. Achei que essa fosse uma palavra estranha ao vocabulário adolescente e que alguém perguntaria o significado dela, o que não ocorreu.

Na página 342 (anexo 22), o exercício 3 é do ENEM – observa P2. Por isso, justifica, eles devem tentar fazer sozinhos, como treino para o exame. Uma aluna pergunta se todas as universidades federais cobram a nota do ENEM e o professor responde que sim¹³⁶. Em seguida, olha para mim e pede para eu explicar à classe, pois, segundo argumenta, eu estudo o ENEM e sei informar melhor. Fico sem graça, mas retifico que nem todas as federais ainda, entretanto, boa parte delas usa a nota do ENEM como critério de seleção de candidatos. A tendência, continuo, é que todas as universidades usem somente a nota do exame nacional como critério de seleção, dando assim um fim ao vestibular.

Passados alguns minutos, o professor pergunta à classe a resposta da questão 3. Silêncio. P2 responde “b” e justifica rapidamente a escolha, lembrando os alunos das funções da linguagem¹³⁷. O professor parte para o exercício 4, readaptando a questão para: “O poema é metalinguístico?” Ele mesmo responde: “Sim, porque tematiza o próprio poema”.

Uma aluna ao meu lado não ouve a resposta e pergunta para a colega de trás o que disse o professor. Ouve a resposta e a copia na sua apostila. P2 aconselha os alunos a não caírem na armadilha de considerar o poema parnasiano só por que é metalinguístico e recomenda que é preciso atentar para o que diz o poema. Em seguida, o professor já emenda na questão 5, que pergunta que imagens visuais são usadas na primeira estrofe para caracterizar as *Formas*.

Alguns alunos sussuram como resposta: “Alvas, claras, brancas”. P2 completa com “vagas, fluidas, cristalinas, de neblinas, de brumas”. E explica o sentido de brumas como algo que dá ao poema o tom de mistério, de vago. Uma aluna comenta: “Nossa, eu nunca tinha ouvido essa palavra antes, daí meu pai falou de bruma hoje de manhã quando veio me deixar na escola. Coincidência!”

A questão 6 dá continuidade à resposta da 5, uma vez que pergunta se essas imagens visuais sugerem formas exatas ou bem definidas e pede para justificar. P2 lê a pergunta e ele mesmo responde: “Não, as imagens sugerem formas incertas, indefinidas”. Depois explica que “bruma, neblina”, por exemplo, sugerem “vagueza, imprecisão”, pois, segundo ele, “é difícil de a gente enxergar através de uma bruma; a imagem fica embaçada, não é nítida”, então dá esse sentido incerto, inexato – conclui.

¹³⁶ Se nas aulas de P1 o interesse era pelo vestibular, nas aulas de P2 o interesse parece estar voltado para o ENEM.

¹³⁷ O velho Roman Jakobson e suas “funções da linguagem” sempre presentes nas provas do ENEM.

O professor lê a questão 7: “Que imagens olfativas estão presentes no poema?” Ao terminar, repreende duas alunas que estão conversando paralelamente: “Vocês duas estão demais hoje, não?” Elas pedem desculpas e a classe fica no mais completo silêncio. Um aluno “quebra o gelo” ao constatar que “olfativo é do cheiro, né, professor?” P2 responde positivamente. Então o mesmo aluno responde “incensos”, que aparece na primeira estrofe do poema, como referência olfativa. P2 concorda e espera outras respostas.

Um aluno cita “perfume” e outro sugere “lírios”. O professor aceita o primeiro e com relação ao segundo, reflete um pouco antes de concordar. Diz que “lírios” são “flores”, logo, pode sim nos remeter “ao olfato”. Os alunos anotam a resposta felizes pelos acertos. Os outros copiam.

Noto que, de modo geral, os alunos acompanham a dinâmica dos exercícios. P2 lê a questão e espera durante alguns minutos a resposta da classe. Se ela não vem, ele mesmo responde ao exercício e os alunos anotam, da sua maneira abreviada, o que foi dito pelo professor. É uma classe silenciosa, então não dá para saber se os alunos estão de fato atentos ou não. Se por um lado observo essa preocupação em anotar a resposta, por outro lado, escuto duas meninas atrás de mim conversando baixinho sobre algo que não tem nada a ver com a aula ou com o Simbolismo.

P2 lê a questão 8: “As *Formas* são associadas a alguma imagem sonora?” Ninguém responde. O professor aponta em “Antífona” os versos “Indefiníveis músicas supremas” na terceira estrofe e o “Sonoramente” na quinta estrofe¹³⁸. Uma aluna pergunta se essa sonoridade tem alguma coisa a ver com a *Forma*. O professor responde que sim e afirma que há no poema uma mistura do visual com o olfativo. Em seguida pergunta: “Que figura é essa mesmo?” A resposta da classe soou em coral: “Sinestesia”.

A questão 9 (anexo 23) pergunta o que sugere o uso das reticências no poema. Um aluno reponde rapidamente: “Imprecisão”. P2 ri e brinca: “Eu já ouvi essa resposta antes...” Aceita o “imprecisão” e completa a resposta explicando que os simbolistas gostam de sugerir, pois as coisas sugestivas fogem do campo da materialidade, do definível e apontam para o campo da vaguidéz.

¹³⁸ Vale lembrar que o poema “Antífona” transcrito na apostila do Colégio B está fragmentado. Refiro-me, pois, às estrofes apresentadas no poema que consta no material didático em questão.

Na questão 10, novamente a ideia de sugestão aparece: “O que as palavras ‘Mistério’, ‘Sonho’, ‘cabalístico’, presentes nos versos, sugerem?” P2 lê a pergunta em voz alta e ouve de novo como resposta: “Imprecisão”. Risos. O professor retruca propondo sair um pouco da “imprecisão” para se trabalhar com outras definições. Pergunta então à classe: “O que é Mistério?”, “O que é Sonho?” Ele mesmo responde que “mistério” sugere o “desconhecido” e que o “sonho” remete ao “irracional”, ao “mundo do inconsciente”; logo, essas palavras sugerem algo desconhecido, inatingível, que não pertence ao mundo da razão. Os alunos anotam a resposta ditada.

P2 lê finalmente a última questão¹³⁹ na qual se pergunta, como conclusão, que características simbolistas são possíveis de depreender no poema “Antífona”. O professor começa respondendo: “musicalidade”, “misticismo”; até que os alunos decidem participar também da resposta: “espiritualidade”, diz uma aluna; “sinestesia”, diz outra. P2 elogia: “Bom! Isso aí!” Em seguida, para encerrar, justifica que tudo o que responderam até então funciona como características que podem classificar o poema “Antífona” como simbolista.

Faltam apenas 5 minutos para o término da aula. Entretanto, P2 confessa aos alunos que gostaria de ler o poema de Pedro Kilkerry, chamado “O verme e a estrela” (anexo 24). Os alunos não reclamam e abrem a apostila na página indicada pelo professor (página 349). Antes de ler, P2 pergunta: “É um soneto?” Os alunos reconhecem que não. O professor afirma se tratar de uma aula sobre o Pedro Kilkerry, um poeta brasileiro que até então não constava no material didático do colégio, mas que agora aparece em um módulo inteiro: módulo 31 (anexo 25).

P2 lê o poema em voz alta e depois diz que não vai ser possível fazer os exercícios de interpretação em classe, pois não há tempo para isso. Recomenda que os alunos respondam às questões de 1 a 6 em casa (anexo 25).

Uma aluna ao meu lado relê o título do poema “O verme e a estrela”, vira-se para mim e pergunta: “Isso não é o zoomorfismo?” Eu lhe respondo que a dúvida dela é uma pergunta interessante, que ela deve fazer em voz alta para o professor. A aluna, timidamente, confessa: “Eu

¹³⁹ São ao todo 11 questões de interpretação do poema “Antífona”, de Cruz e Sousa. As perguntas da apostila foram escaneadas e estão presentes no anexo 21 (questões 1 e 2), anexo 22 (questões 3 a 8) e anexo 23 (questões 9 a 11).

tenho vergonha!” Não faz a pergunta e a aula é interrompida por um monitor¹⁴⁰ que bate à porta da sala de aula, pede licença e dá o recado que o coordenador do ensino médio gostaria de falar reservadamente com o aluno V.¹⁴¹.

P2 concede a licença e o aluno se retira aos “bochichos” dos que ficam. Pergunto para a mesma aluna ao meu lado qual o motivo do “sucesso” do tal aluno e ela me diz que “ele é foda, que acertou todas as questões da prova multidisciplinar!”¹⁴² Toca o sinal e P2 promete retomar esse poeta na aula que vem.

Mais tarde eu soube que V. foi chamado pela mantenedora do colégio, que se ofereceu para pagar todas as inscrições de vestibular dele, caso ele prestasse medicina na Unicamp. Pelo visto, é um aluno que promete passar em qualquer universidade, até mesmo em um curso tão concorrido, como é o caso da medicina na Unicamp, na Fuvest e na Unifesp, por isso a proposta irrecusável (será?) da mantenedora.

¹⁴⁰ Assim como na Escola A descrito anteriormente neste Diário, no Colégio B Indaiatuba também há os monitores de classe, que são os antigos “bedéis”, cuja função é circular pelos corredores, colocar os alunos para dentro da sala de aula, vigiá-los na hora do intervalo, enfim, devem manter a “ordem”.

¹⁴¹ Falei dele na aula passada (29/06) quando soube da sua fama de aluno inteligente.

¹⁴² A prova multidisciplinar é uma avaliação que segue o modelo de prova do ENEM. A média bimestral no Colégio B é calculada pela soma e divisão aritmética da prova dissertativa, modelo Unicamp, mais a prova multidisciplinar, modelo ENEM. O aluno V. gabaritou a prova multidisciplinar do 2º bimestre letivo.

Indaiatuba, 17 de agosto de 2012.

Aula de Literatura do Prof. P2 .

Colégio B .

Das 7h20 às 08h10.

Segundo Ano B (2ºB)

Chegamos à classe do segundo ano B e após os “bom dias” iniciais, o Professor P2 anuncia que hoje vai falar do poeta português Camilo Pessanha. Primeiro retoma o conteúdo do Simbolismo estudado até então: diz que dessa vez começaram pelos autores brasileiros, como Alphonsus Guimaraens, Cruz e Sousa e Paul Kilkerry, e que agora vão estudar o Simbolismo em Portugal, mais especificamente o poeta Camilo Pessanha¹⁴³.

P2 relembra ainda que cada autor tem sua maneira de trabalhar as características do Simbolismo: Cruz e Sousa, por exemplo, tem fixação pelo “branco” com símbolo de pureza e transcendência; já Paul Kilkerry¹⁴⁴ mistura o objetivo com o subjetivo – explica o professor. Em seguida, lança a pergunta: “E Camilo Pessanha?”

Então P2 começa a falar do poeta lusitano. Contextualiza-nos que Camilo Pessanha optou por morar no Oriente e que lá se envolveu com ópio. Um aluno logo o interrompe e pergunta o que é ópio. P2 responde imediatamente: “uma droga”. E continua a aula. Diz que Camilo se aproxima dos autores neoclássicos, mais especificamente do heterônimo de Fernando Pessoa, o poeta Ricardo Reis, sobretudo na temática do “carpe diem”, isto é, o “aproveitar o tempo presente dada a transitoriedade da vida” – explica o docente.

P2 aponta *Clepsidra* como a única obra poética do autor e explica rapidamente a etimologia do título: “clepto”, do grego, furto; “cleptomaníaco”, aquele que gosta de furtar; e

¹⁴³ Esse comentário do Professor P2 é interessante por que, de fato, os materiais didáticos do ensino médio (livros e apostilas), via de regra, falam dos movimentos literários começando sempre pela Europa, mais especificamente, por Portugal, para depois tratar dos autores brasileiros. Nesse sentido, é possível afirmar – se me permitem a analogia histórica – que ainda obedecemos à ordem da “metrópole-colônia”.

¹⁴⁴ Vale lembrar que na aula passada (10/08) P2 não falou de Paul Kilkerry para os alunos, apenas leu o poema “O verme e a estrela” em voz alta, mas não deu tempo de tecer qualquer comentário sobre o poeta nem fazer os exercícios propostos pela apostila. Creio que o professor esqueceu que havia prometido continuar com Paul Kilkerry na aula de hoje...

“idra” que nos remete à “hidra(o)”, que, por sua vez, refere-se à água. Em seguida, pede para os alunos abrirem a apostila na página 337, no módulo 27, que traz o nome de Camilo Pessanha como título, porém, o primeiro poema da aula é “Epígrafe”, do poeta Eugênio de Castro (anexo 26).

P2 lê o poema em voz alta e ao terminar, começa a explicá-lo. Na primeira estrofe (“Murmúrio de água na clepsidra gotejante / Lentas gotas de som no relógio da torre, / Fio de areia na ampulheta vigilante, / Leve sombra azulando a pedra do quadrante / Assim se escoar a hora, assim se vive e morre...”), ele aponta os quatro versos iniciais como “nominais”, isto é, sem a presença de verbos, que só aparecem no último verso: “escoar”, “viver” e “morrer”. Em seguida, explica que em “a vida se escoar” está presente a ideia de transcendência.

De repente, P2 para a sua análise e pergunta à classe: “O que há de Simbolismo aí?” Uma aluna responde que é a “musicalidade”. O professor concorda e ratifica a sonoridade sugerida na imagem das gotas escoando na clepsidra. Relê dando ritmo ao verso 2: “Lentas gotas de som no relógio da torre” e em seguida imita o barulho de um relógio: “tic-tac-tic-tac-tic-tac”, sugerindo uma analogia entre o verso e a onomatopeia. Os alunos olham e escutam o professor atentos, não sei se foram convencidos da aproximação.

P2 pergunta qual a figura de linguagem contida na expressão “gotas de som” e alguém responde rápido: “Sinestesia!” O professor elogia e reforça que os simbolistas gostam muito de usar a sinestesia em seus poemas. No verso 3 “Fio de areia na ampulheta vigilante”, P2 reconstrói a imagem da ampulheta, que não deixa de ser um relógio de areia. Uma aluna se lembra do jogo “imagem e ação”, que tem uma “ampulheta” e diz que no jogo dela a areia é azul. Risos.

O professor faz uma associação de imagens: a ampulheta e/ou o relógio marcam o tempo de vida que se passou. Em seguida, P2 olha para o relógio de parede que fica na sala de aula e brinca dizendo que “perdemos 40 minutos de vida” na aula de hoje. Os alunos gostam do momento de descontração e riem dos comentários.

Na segunda estrofe, retoma o professor, o poeta questiona seu interlocutor: “Homem, que fazes tu? Para que tanta lida, / Tão doidas ambições, tanto ódio e tanta ameaça?” Isto é, explica, “para que tanta ambição, tanto ódio se a vida é tão curta?” Relê os versos 8, 9 e 10: “Procuremos somente a Beleza, que a vida / É um punhado infantil de areia ressequida / Um som de água ou de bronze e uma sombra que passa...”. Antes, porém, de explicá-los, P2 atenta para a grafia de “Beleza” e pergunta à classe como se chama esse recurso. Ouve em coro: “Maiúsculas

alegorizantes!” Enfim, explica a ideia de que, a vida sendo breve – “carpe diem” – deve-se aproveitar a “beleza” dela, e não fazê-la repleta de “ambições, ódios e ameaças” como o “ser humano” costuma fazer.

Uma aluna pergunta o porquê de “punhado infantil”, pois não entendeu o que o poeta quis dizer isso – confessa. P2 elogia a intervenção e responde que essa expressão funciona como um adjetivo e está relacionada à “falta de maturidade”, no sentido positivo do termo. Outra aluna se manifesta questionando a relação feita pelo professor entre o “relógio” e a “transcendência”, pois ela não “enxerga” essa aproximação na leitura do poema. P2 explica que a relação consiste no “passar do tempo” com o “passar da vida” – eis a “transcendência”. A aluna balança a cabeça positivamente, como que concordando com o docente.

P2 passa para o poema seguinte, ainda na mesma página 602 da apostila. Dessa vez, trata-se de um soneto de Camilo Pessanha (anexo 27). Como de costume, o professor leu o poema em voz alto dando-lhe um ritmo próprio. Ao terminar, perguntou à classe se eles leram efetivamente o *Hamlet*, de Shakespeare, que havia sido cobrado o ano passado em prova. Os alunos, de modo geral, respondem que sim¹⁴⁵. Então pergunta se eles lembram como morreu a Ofélia. Alguém responde: “afogada!” P2 acrescenta que a figura feminina que aparece afogada, flutuando sob as águas do rio, nas duas últimas estrofes do poema, é uma referência à Ofélia, personagem shakespeariano, aqui retomada por Camilo Pessanha.

Em seguida, pergunta o que há de Simbolismo e o que há de Camilo Pessanha no poema. Silêncio. Uma aluna responde associando a “mudança de estação” na primeira estrofe (de outono para inverno) com a “transcendência”. P2 prefere dizer que a “mudança de estação” tem mais a ver com a “mudança de estado de espírito”, como gostavam de associar os clássicos. Cita os versos 9 e 10 do soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” (anexo 28), de Camões, para exemplificar: “O tempo cobre o chão de verde manto, / Que já coberto foi de neve fria”.

O professor pergunta como se chamavam os simbolistas antes e os alunos respondem: “Decadentistas”. P2 chama a atenção para algumas imagens do poema, como “águas do rio” (verso 5) / “coração vazio” (verso 8) e “melancolias” (verso 12) para mostrar o sentimento “decadentista” do poeta. Relê a terceira estrofe (“Ficai, cabelos dela, flutuando, / E, debaixo das

¹⁴⁵ Não dá para dizer que aqueles que não responderam é porque não leram...

águas fugidias, / Os seus olhos abertos e cismando...”) e aponta para a presença de um interlocutor, perceptível pelo uso da 2ª pessoa em: “Ficai” (verso 9).

P2 se detém na expressão “águas fugidias” (verso 10) e enfatiza o adjetivo “fugidia” que vem do verbo “fugir”. O verbo também aparece no verso 6: “Fugindo sob o meu olhar cansado”, observa o professor. Pergunta então à classe o que há de Camilo Pessanha aí. Uma aluna responde ser a ideia do “fugir da vida”, a “morte”, ou seja, a “transitoriedade vida e morte” – explica a aluna. O professor completa apontando para os “olhos abertos”, no verso 11, como a imagem de um defunto.

P2 relê a última estrofe (“Onde ides a correr, melancolias? / - E refractadas, longamente ondeando, / As suas mãos translúcidas e frias...”) e depois lança a seguinte pergunta para os alunos: “E se eu na prova perguntasse a que se refere ‘refractadas’, vocês saberiam me dizer?” Os alunos respondem afirmativamente e recuperam “as suas mãos” como referente. O professor elogia e adverte que para ler um poema é preciso atentar para os elementos anafóricos e catafóricos também. Chama a atenção para o adjetivo “translúcidas = transparentes” e o associa à estética simbolista.

Antes, contudo, de começar os exercícios propostos pelo material didático, o professor diz que é importante observar a estrutura do poema, e que ele, particularmente, valoriza esse olhar para a forma poética. Pergunta aos alunos que forma tem o poema de Camilo Pessanha e ouve em coro a resposta: “Soneto”. Em seguida, P2 lê a nota explicativa que vem logo depois do poema, na qual o autor da apostila¹⁴⁶ explica a referência à Ofélia, de *Hamlet* (anexo 29).

São 8h quando P2 decide começar a fazer os exercícios com os alunos. E a primeira pergunta do material apostilado é justamente qual é a rima e qual é a métrica do soneto de Camilo Pessanha. Com os dedos das mãos levantadas, o professor conta o número de sílabas métricas do primeiro verso: “Pa / ssou / o ou/ to / no / já, / já / tor / na o / fri / o...” e são os alunos que concluem: “Decassílabo”. Já as rimas, P2 foi marcando-as oralmente: ABBA, ABBA, CDC, CDC. Classificou as primeiras de “rimas interpoladas”, então uma aluna pergunta como se chamam as dos tercetos. O professor responde “rimas cruzadas”.

¹⁴⁶ O material didático da rede cujo Colégio B pertence é elaborado por uma equipe supervisionada e dirigida pelo professor Francisco Achcar, que fora meu professor de latim nos tempos da graduação, no IEL/UNICAMP.

P2 decide voltar ao poema “Epígrafe” e marcar a rima deste também: ABAAB e CDCDD. Os alunos questionam por que na segunda estrofe não se manteve as letras A e B, mudaram para C e D, se o esquema de rima se mantém. O professor explica que é porque são outras rimas, isto é, na primeira estrofe as rimas são “-ante” e “-orre”, e na segunda, são “-ida” e “-aça”, portanto, rimas diferentes, apesar de a mesma distribuição.

Os alunos fazem uma cara de preocupação como quem confessa que errariam o suposto exercício caso tivessem que marcar as rimas sozinhos. P2 os tranquiliza dizendo que não devem se preocupar com isso uma vez que não cai mais no vestibular e tampouco no ENEM.

Os exercícios 2, 3 e 4 são de interpretação do poema (anexo 30). Em 2 pergunta-se: “O que o outono evoca?” A resposta causou polêmica em sala de aula. Alguém responde que o outono evoca “a morte, a transcendência”. Uma aluna completa dizendo que “é a mulher que morre”. Um aluno questiona: “Mas não é o inverno que seria a morte dela?” P2 fica pensativo, depois critica a pergunta da apostila, segundo ele, “muito aberta, que possibilita várias respostas” e deixa os alunos responderem de acordo com o que preferem interpretar.

A questão 3 pergunta: “O que evoca o estado de espírito atual do eu poético?”. O professor critica novamente argumentando que o verbo “evocar” é muito abrangente e afirma que o “inverno” pode significar tanto a morte da mulher quanto o estado de espírito do poeta¹⁴⁷.

Faltam poucos minutos para acabar o horário da aula. P2 lê a última questão: “Que imagem o poeta sobrepõe à imagem da figura feminina?” Uma aluna responde: “A imagem de um rio passando”. Somos surpreendidos por um aluno que exclama nesse momento: “Nossa! Tem uma mulher passando morta pelo rio, é isso?!” Risos. P2 diz um “não” exagerado para conter a “eureca” do aluno e explica que “o poeta constrói apenas a imagem do rio passando, o que pode ser associado à vida da mulher que se esvai”.

Toca o sinal do fim da aula. Contudo, P2 afirma que vai ler rapidinho o poema seguinte, texto 2 da mesma página 338 (anexo 30), pois quer encerrar o Simbolismo hoje, já que não vai mais trabalhar com esta apostila e pretende começar o Pré-Modernismo a partir da semana que vem.

¹⁴⁷ Creio que P2 não consultou o gabarito disponível na apostila do professor (cf. anexo 30), no qual se tem como resposta da questão 2 que o outono “evoca o riso magoado da figura feminina” e na resposta da questão 3 que o estado do espírito do eu poético evoca o “inverno frio”.

Trata-se de outro poema de Camilo Pessanha. O professor cumpre o ritual de lê-lo em voz alta e ao terminar, pergunta à classe o que eles entenderam de “vencida” no verso 8. Uma aluna responde de imediato: “A mulher foi morta”. P2 nega e explica que “vencida” quer dizer, nesse contexto, “conquistada”. No poema, o eu-lírico confessa sua decepção por ter conquistado a mulher que amava em sonhos – explica o docente. Uma aluna conclui: “Ah, então ele prefere a mulher idealizada...” P2 concorda balançando a cabeça, pede desculpa por ter passado do horário de término da aula e se despede da classe e de mim.

Eu aproveito a ocasião para lhe dizer que encerro minhas observações de aula hoje, uma vez que já cumpri com as horas que me faltavam na escola particular. P2 lamenta, mas compreende e se dispõe a me ajudar caso eu tenha alguma dúvida na hora de transcrever a aula. Eu agradeço mais uma vez e peço para que ele, se possível, responda ao meu questionário de pesquisa ainda hoje, na hora do intervalo (das 9h50 às 10h20). P2 concorda prontamente e assim foi feito. Missão cumprida!

ANEXO 1

NAMORO A CAVALO – ÁLVARES DE AZEVEDO

Eu moro em Catumbi. Mas a desgraça
 Que rege minha vida malfadada
 Pôs lá no fim da rua do Catete
 A minha Dulcinéia namorada.

Alugo (três mil réis) por uma tarde
 Um cavalo de trote (que esparrela!)
 Só para erguer meus olhos suspirando
 À minha namorada na janela...

Todo o meu ordenado vai-se em flores
 E em lindas folhas de papel bordado
 Onde eu escrevo trêmulo, amoroso,
 Algum verso bonito... mas furtado.

Morro pela menina, junto dela
 Nem ousa suspirar de acanhamento...
 Se ela quisesse eu acabava a história
 Como toda a Comédia — em casamento.

Ontem tinha chovido... que desgraça!
 Eu ia a trote inglês ardendo em chama,
 Mas lá vai senão quando uma carroça
 Minhas roupas tafuis encheu de lama...

Eu não desanimei. Se Dom Quixote
 No Rocinante erguendo a larga espada
 Nunca voltou de medo, eu, mais valente,
 Fui mesmo sujo ver a namorada...

Mas eis que no passar pelo sobrado
 Onde habita nas lojas minha bela
 Por ver-me tão lodoso ela irritada
 Bateu-me sobre as ventas a janela...

O cavalo ignorante de namoros
 Entre dentes tomou a bofetada,
 Arrepia-se, pula, e dá-me um tombo
 Com pernas para o ar, sobre a calçada...

Dei ao diabo os namoros. Escovado

Meu chapéu que sofrera no pagode
Dei de pernas corrido e cabisbaixo
E berrando de raiva como um bode.

Circunstância agravante. A calça inglesa
Rasgou-se no cair de meio a meio,
O sangue pelas ventas me corria
Em paga do amoroso devaneio!...

ANEXO 2

IDÉIAS ÍNTIMAS – ÁLVARES DE AZEVEDO

“La chaise ou je m'assieds, la natte ou je me couche,
La table ou je t'écris,
.....
.....

Mes gros souliers ferrés, mon bâton, mon chapeau,
Mes livres pêle-mêle entassés sur leur planche
.....
De cet espace étroit sont tout l'ameublement”.

LAMARTINE, J.

I

Ossian o bardo é triste como a sombra
Que seus cantos povoa. O Lamartine
E' monótono e belo como a noite,
Como a lua no mar e o som das ondas...
Mas pranteia uma eterna monodia,
Tem na lira do gênio uma só corda,
Fibra de amor e Deus que um sopro agita:
Se desmaia de amor a Deus se volta,
Se pranteia por Deus de amor suspira.
Basta de Shakespeare. Vem tu agora,
Fantástico alemão, poeta ardente
Que ilumina o clarão das gotas pálidas
Do nobre Johannisberg! Nos teus romances
Meu coração deleita-se... Contudo
Parece-me que vou perdendo o gosto,
Vou ficando blasé, passeio os dias
Pelo meu corredor, sem companheiro,
Sem ler, nem poetar. Vivo fumando.
Minha casa não tem menores névoas
Que as deste céu d'inverno.... Solitário
Passo as noites aqui e os dias longos;
Dei-me agora ao charuto em corpo e alma;
Debalde ali de um canto um beijo implora,
Como a beleza que o Sultão despreza,
Meu cachimbo alemão abandonado!
Não passeio a cavalo e não namoro;
Odeio o lasquenet... Palavra d'honra!

Se assim me continuam por dois meses
Os diabos azuis nos frouxos membros,
Dou na Praia Vermelha ou no Parnaso.

II

Enchi o meu salão de mil figuras.
Aqui voa um cavalo no galope,
Um roxo dominó as costas volta
A um cavaleiro de alemães bigodes,
Um preto beerrão sobre uma pipa,
Aos grossos beiços a garrafa aperta...
Ao longo das paredes se derramam
Extintas inscrições de versos mortos,
E mortos ao nascer... Ali na alcova
Em águas negras se levanta a ilha
Romântica, sombria à flor das ondas
De um rio que se perde na floresta...
Um sonho de mancebo e de poeta,
El-Dorado de amor que a mente cria
Como um Édem de noites deleitosas...
Era ali que eu podia no silêncio
Junto de um anjo... Além o romantismo!
Borra adiante folgaz caricatura
Com tinta de escrever e pó vermelho
A gorda face, o volumoso abdômen,
E a grossa penca do nariz purpúreo
Do alegre vendilhão entre botelhas
Metido num tonel... Na minha cômoda
Meio encetado o copo inda verbera
As águas d'ouro do Cognac fogoso.
Negreja ao pé narcótica botelha
Que da essência de flores de laranja
Guarda o licor que nectariza os nervos.
Ali mistura-se o charuto Havano
Ao mesquinho cigarro e ao meu cachimbo.
A mesa escura cambaleia ao peso
Do titânio Digesto, e ao lado dele
Childe-Harold entreaberto ou Lamartine
Mostra que o romantismo se descuida
E que a poesia sobrenada sempre
Ao pesadelo clássico do estudo.

III

Reina a desordem pela sala antiga,
 Desce a teia de aranha as bambinelas
 À estante pulvurenta. A roupa, os livros
 Sobre as poucas cadeiras se confundem.
 Marca a folha do Faust um colarinho
 E Alfredo de Musset encobre, às vezes
 De Guerreiro, ou Valasco, um texto obscuro.

Como outrora do mundo os elementos
 Pela treva jogando cambalhotas,
 Meu quarto, mundo em caos, espera um Fiat!

IV

Na minha sala três retratos pendem:
 Ali Victor Hugo. — Na larga fronte
 Erguidos luzem os cabelos louros,
 Como c'roa soberba. Homem sublime!
 O poeta de Deus e amores puros!
 Que sonhou Triboulet, Marion Delorme
 E Esmeralda — a Cigana... E diz a crônica
 Que foi aos tribunais parar um dia
 Por amar as mulheres dos amigos
 E adúlteros fazer romances vivos.

V

Aquele é Lamennais — o bardo santo,
 Cabeça de profeta, ungido crente,
 Alma de fogo na mundana argila
 Que as harpas de Sion vibrou na sombra,
 Pela noite do século chamando
 A Deus e à liberdade as loucas turbas.
 Por ele a George Sand morreu de amores,
 E dizem que... Defronte, aquele moço
 Pálido, pensativo, a fronte erguida,
 Olhar de Bonaparte em face austríaca,
 Foi do homem secular as esperanças:
 No berço imperial um céu de agosto
 Nos cantos de triunfo despertou-o...
 As águias de Wagram e de Marengo
 Abriam flamejando as longas asas
 Impregnadas do fumo dos combates
 Na púrpura dos Césares, guardando-o...
 E o gênio do futuro parecia

Predestiná-lo à glória. A história dele?...
 Resta um crânio nas urnas do estrangeiro...
 Um loureiro sem flores nem sementes...
 E um passado de lágrimas... A terra
 Tremeu ao sepultar-se o Rei de Roma
 Pode o mundo chorar sua agonia
 E os louros de seu pai na frente dele
 Infecundos depor... Estrela morta,
 Só pode o menestrel sagrar-te prantos!

VI

Junto a meu leito, com as mãos unidas,
 Olhos fitos no céu, cabelos soltos,
 Pálida sombra de mulher formosa
 Entre nuvens azuis pranteia orando.
 É um retrato talvez. Naquele seio
 Porventura sonhei douradas noites,
 Talvez sonhando desatei sorrindo
 Alguma vez nos ombros perfumados
 Esses cabelos negros e em delíquio
 Nos lábios dela suspirei tremendo,
 Foi-se a minha visão... E resta agora
 Aquele vaga sombra na parede
 — Fantasma de carvão e pó cerúleo! —
 Tão vaga, tão extinta e fumacenta
 Como de um sonho o recordar incerto.

VII

Em frente do meu leito, em negro quadro,
 A minha amante dorme. É uma estampa
 De bela adormecida. A rósea face
 Parece em visos de um amor lascivo
 De fogos vagabundos acender-se...
 E como a nívea mão recata o seio...
 Oh! quanta s vezes, ideal mimoso,
 Não encheste minh'alma de ventura,
 Quando louco, sedento e arquejante
 Meus tristes lábios imprimi ardentes
 No poento vidro que te guarda o sono!

VIII

O pobre leito meu, desfeito ainda,
 A febre aponta da noturna insônia.

Aqui lânguido à noite debati-me
Em vãos delírios anelando um beijo...
E a donzela ideal nos róseos lábios,
No doce berço do moreno seio
Minha vida embalou estremecendo...
Foram sonhos contudo! A minha vida
Se esgota em ilusões. E quando a fada
Que diviniza meu pensar ardente
Um instante em seus braços me descansa
E roça a medo em meus ardentes lábios
Um beijo que de amor me turva os olhos...
Me ateia o sangue, me enlanguece a fronte...
Um espírito negro me desperta,
O encanto do meu sonho se evapora...
E das nuvens de nácar da ventura
Rolo tremendo à solidão da vida!

IX

Oh! ter vinte anos sem gozar de leve
 A ventura de uma alma de donzela!
 E sem na vida ter sentido nunca
 Na suave atração de um róseo corpo
 Meus olhos turvos se fechar de gozo!
 Oh! nos meus sonhos, pelas noites minhas
 Passam tantas visões sobre meu peito!
 Palor de febre meu semblante cobre,
 Bate meu coração com tanto fogo!
 Um doce nome os lábios meus suspiram,
 Um nome de mulher... e vejo lânguida
 No véu suave de amorosas sombras
 Seminua, abatida, a mão no seio,
 Perfumada visão romper a nuvem,
 Sentar-se junto a mim, nas minhas pálpebras
 O alento fresco e leve como a vida
 Passar delicioso... Que delírios!
 Acordo palpitante... inda a procuro:
 Embalde a chamo, embalde as minhas lágrimas
 Banham meus olhos, e suspiro e gemo...
 Imploro uma ilusão... tudo é silêncio!
 Só o leito deserto, a sala muda!
 Amorosa visão, mulher dos sonhos,
 Eu sou tão infeliz, eu sofro tanto!
 Nunca virás iluminar meu peito
 Com um raio de luz desses teus olhos?

X

Meu pobre leito! eu amo-te contudo!
 Aqui levei sonhando noites belas;
 As longas horas olvidei libando
 Ardentes gotas de licor dourado,
 Esqueci-as no fumo, na leitura
 Das páginas lascivas do romance...
 Meu leito juvenil, da minha vida
 És a página d'ouro. Em teu asilo
 Eu sonho-me poeta e sou ditoso...
 E a mente errante devaneia em mundos
 Que esmalta a fantasia! Oh! quantas vezes
 Do levante no sol entre odaliscas
 Momentos não passei que valem vidas!
 Quanta música ouvi que me encantava!
 Quantas virgens amei! que Margaridas,

Que Elviras saudosas e Clarissas,
 Mais trêmulo que Faust, eu não beijava...
 Mais feliz que Don Juan e Lovelace
 Não apertei ao peito desmaiando!
 Ó meus sonhos de amor e mocidade,
 Porque ser tão formosos, se devíeis
 Me abandonar tão cedo... e eu acordava
 Arquejando a beijar meu travesseiro?

XI

Junto do leito meus poetas dormem
 — O Dante, a Bíblia, Shakespeare e Byron
 Na mesa confundidos. Junto deles
 Meu velho candeeiro se espreguiça
 E parece pedir a formatura.
 Ó meu amigo, ó velador noturno,
 Tu não me abandonaste nas vigílias,
 Quer eu perdesse a noite sobre os livros,
 Quer, sentado no leito, pensativo
 Relesse as minhas cartas de namoro...
 Quero-te muito bem, ó meu comparsa
 Nas doudas cenas de meu drama obscuro!
 E num dia de spleen, vindo a pachorra,
 Hei de evocar-te dum poema heroico
 Na rima de Camões e de Ariosto,
 Como padrão às lâmpadas futuras!

.....

XII

Aqui sobre esta mesa junto ao leito
 Em caixa negra dois retratos guardo:
 Não os profanem indiscretas vistas.
 Eu beijo-os cada noite: neste exílio
 Venero-os juntos e os prefiro unidos...
 — Meu pai e minha mãe! Se acaso um dia,
 Na minha solidão me acharem morto,
 Não os abra ninguém. Sobre meu peito
 Lancem-os em meu túmulo. Mais doce
 Será certo o dormir da noite negra
 Tendo no peito essas imagens puras.

XIII

Havia uma outra imagem que eu sonhava

No meu peito, na vida e no sepulcro,
 Mas ela não o quis... rompeu a tela,
 Onde eu pintara meus dourados sonhos.
 Se posso no viver sonhar com ela,
 Essa trança beijar de seus cabelos
 E essas violetas inodoras, murchas,
 Nos lábios frios comprimir chorando,
 Não poderei na sepultura, ao menos,
 Sua imagem divina ter no peito.

XIV

Parece que chorei... Sinto na face
 Uma perdida lágrima rolando...
 Satã leve a tristeza! Olá, meu pagem,
 Derrama no meu copo as gotas últimas
 Dessa garrafa negra...
 Eia! bebamos!
 És o sangue do gênio, o puro néctar
 Que as almas de poeta diviniza,
 O condão que abre o mundo das magias!
 Vem, feroso Cognac! É só contigo
 Que sinto-me viver. Inda palpito,
 Quando os eflúvios dessas gotas áureas
 Filtram no sangue meu correndo a vida,
 Vibram-me os nervos e as artérias queimam,
 Os meus olhos ardentes se escurecem
 E no cérebro passam delirosos
 Assomos de poesia... Dentre a sombra
 Vejo num leito d'ouro a imagem dela
 Palpitante, que dorme e que suspira,
 Que seus braços me estende...
 Eu me esquecia:
 Faz-se noite; traz fogo e dois charutos
 E na mesa do estudo acende a lâmpada...

ANEXO 3

LEMBRANÇA DE MORRER – ÁLVARES DE AZEVEDO

“No more! Oh never more!” SHELLEY, M.

Quando em meu peito rebentar-se a fibra
Que o espírito enlaça à dor vivente,
Não derramem por mim nem uma lágrima
Em pálpebra demente.

E nem desfolhem na matéria impura
A flor do vale que adormece ao vento:
Não quero que uma nota de alegria
Se cale por meu triste passamento.

Eu deixo a vida como deixa o tédio
Do deserto, o poento caminheiro
— Como as horas de um longo pesadelo
Que se desfaz ao dobre de um sineiro;

Como o desterro de minh'alma errante,
Onde fogo insensato a consumia:
Só levo uma saudade — é desses tempos
Que amorosa ilusão embelecia.

Só levo uma saudade — é dessas sombras
Que eu sentia velar nas noites minhas...
De ti, ó minha mãe, pobre coitada
Que por minha tristeza te definhas!

De meu pai... de meus únicos amigos,
Poucos — bem poucos — e que não zombavam
Quando, em noite de febre endoudecido,
Minhas pálidas crenças duvidavam.

Se uma lágrima as pálpebras me inunda,
Se um suspiro nos seios treme ainda
É pela virgem que sonhei... que nunca
Aos lábios me encostou a face linda!

Só tu à mocidade sonhadora
Do pálido poeta deste flores...
Se viveu, foi por ti! e de esperança
De na vida gozar de teus amores.

Beijarei a verdade santa e nua,
Verei cristalizar-se o sonho amigo....
Ó minha virgem dos errantes sonhos,
Filha do céu, eu vou amar contigo!

Descansem o meu leito solitário
Na floresta dos homens esquecida,
À sombra de uma cruz, e escrevam nelas
— Foi poeta — sonhou — e amou na vida.—

Sombras do vale, noites da montanha
Que minh'alma cantou e amava tanto,
Protegei o meu corpo abandonado,
E no silêncio derramai-lhe canto!

Mas quando preludia ave d'aurora
E quando à meia-noite o céu repousa,
Arvoredos do bosque, abri os ramos...
Deixai a lua prantear-me a lousa!

ANEXO 4**QUERO ME CASAR – CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

Quero me casar
na noite na rua
no mar ou no céu
quero me casar.

Procuro uma noiva
loura morena
preta ou azul
uma noiva verde
uma noiva no ar
como um passarinho.

Depressa, que o amor
não pode esperar!

ANEXO 5

NAVIO NEGREIRO (Tragédia no mar) – CASTRO ALVES

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço
 Brinca o luar — dourada borboleta;
 E as vagas após ele correm... cansam
 Como turba de infantes inquieta.

'Stamos em pleno mar... Do firmamento
 Os astros saltam como espumas de ouro...
 O mar em troca acende as ardentias,
 — Constelações do líquido tesouro...

'Stamos em pleno mar... Dois infinitos
 Ali se estreitam num abraço insano,
 Azuis, dourados, plácidos, sublimes...
 Qual dos dous é o céu? qual o oceano?...

'Stamos em pleno mar. . . Abrindo as velas
 Ao quente arfar das virações marinhas,
 Veleiro brigue corre à flor dos mares,
 Como roçam na vaga as andorinhas...

Donde vem? onde vai? Das naus errantes
 Quem sabe o rumo se é tão grande o espaço?
 Neste saara os corcéis o pó levantam,
 Galopam, voam, mas não deixam traço.

Bem feliz quem ali pode nest'hora
 Sentir deste painel a majestade!
 Embaixo — o mar em cima — o firmamento...
 E no mar e no céu — a imensidade!

Oh! que doce harmonia traz-me a brisa!
 Que música suave ao longe soa!
 Meu Deus! como é sublime um canto ardente
 Pelas vagas sem fim boiando à toa!

Homens do mar! ó rudes marinheiros,
 Tostados pelo sol dos quatro mundos!
 Crianças que a procela acalentara
 No berço destes pélagos profundos!

Esperai! esperai! deixai que eu beba
 Esta selvagem, livre poesia,

Orquestra — é o mar, que ruge pela proa,
E o vento, que nas cordas assobia...

.....

Por que foges assim, barco ligeiro?
Por que foges do pávido poeta?
Oh! quem me dera acompanhar-te a esteira
Que semelha no mar — doudo cometa!

Albatroz! Albatroz! águia do oceano,
Tu que dormes das nuvens entre as gazas,
Sacode as penas, Leviathan do espaço,
Albatroz! Albatroz! dá-me estas asas.

II

Que importa do nauta o berço,
Donde é filho, qual seu lar?
Ama a cadência do verso
Que lhe ensina o velho mar!
Cantai! que a morte é divina!
Resvala o brigue à bolina
Como golfinho veloz.
Presa ao mastro da mezena
Saudosa bandeira acena
As vagas que deixa após.

Do Espanhol as cantilenas
Requebradas de langor,
Lembram as moças morenas,
As andaluzas em flor!
Da Itália o filho indolente
Canta Veneza dormente,
— Terra de amor e traição,
Ou do golfo no regaço
Relembra os versos de Tasso,
Junto às lavas do vulcão!

O Inglês — marinheiro frio,
Que ao nascer no mar se achou,
(Porque a Inglaterra é um navio,
Que Deus na Mancha ancorou),
Rijo entoa pátrias glórias,
Lembrando, orgulhoso, histórias
De Nelson e de Aboukir...
O Francês — predestinado —

Canta os louros do passado
E os loureiros do porvir!

Os marinheiros Helenos,
Que a vaga jônia criou,
Belos piratas morenos
Do mar que Ulisses cortou,
Homens que Fídias talhara,
Vão cantando em noite clara
Versos que Homero gemeu...
Nautas de todas as plagas,
Vós sabeis achar nas vagas
As melodias do céu!...

III

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador!
Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!
É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!

IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Presas nos elos de uma só cadeia,

A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

V

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus?!
Ó mar, por que não apagas
Co'a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noites! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados
Que não encontram em vós
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?
Quem são? Se a estrela se cala,
Se a vaga à pressa resvala
Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa Musa,
Musa libérrima, audaz!...

São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto

A tribo dos homens nus...
 São os guerreiros ousados
 Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão.
 Ontem simples, fortes, bravos.
 Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão...

São mulheres desgraçadas,
 Como Agar o foi também.
 Que sedentas, alquebradas,
 De longe... bem longe vêm...
 Trazendo com túbios passos,
 Filhos e algemas nos braços,
 N'alma — lágrimas e fel...
 Como Agar sofrendo tanto,
 Que nem o leite de pranto
 Têm que dar para Ismael.

Lá nas areias infindas,
 Das palmeiras no país,
 Nasceram crianças lindas,
 Viveram moças gentis...
 Passa um dia a caravana,
 Quando a virgem na cabana
 Cisma da noite nos véus ...
 ...Adeus, ó choça do monte,
 ...Adeus, palmeiras da fonte!...
 ...Adeus, amores... adeus!...

Depois, o areal extenso...
 Depois, o oceano de pó.
 Depois no horizonte imenso
 Desertos... desertos só...
 E a fome, o cansaço, a sede...
 Ai! quanto infeliz que cede,
 E cai p'ra não mais s'erguer!...
 Vaga um lugar na cadeia,
 Mas o chacal sobre a areia
 Acha um corpo que roer.

Ontem a Serra Leoa,
 A guerra, a caça ao leão,
 O sono dormido à toa
 Sob as tendas d'amplidão!
 Hoje... o porão negro, fundo,
 Infecto, apertado, imundo,

Tendo a peste por jaguar...
 E o sono sempre cortado
 Pelo arranco de um finado,
 E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,
 A vontade por poder...
 Hoje... cúm'lo de maldade,
 Nem são livres p'ra morrer.
 Prende-os a mesma corrente
 — Férrea, lúgubre serpente —
 Nas roscas da escravidão.
 E assim zombando da morte,
 Dança a lúgubre coorte
 Ao som do açoute... Irrisão!...

Senhor Deus dos desgraçados!
 Dizei-me vós, Senhor Deus,
 Se eu deliro... ou se é verdade
 Tanto horror perante os céus?!...
 Ó mar, por que não apagas
 Co'a esponja de tuas vagas
 Do teu manto este borrão?
 Astros! noites! tempestades!
 Rolai das imensidades!
 Varrei os mares, tufão!...

VI

Existe um povo que a bandeira empresta
 P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...
 E deixa-a transformar-se nessa festa
 Em manto impuro de bacante fria!...
 Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,
 Que impudente na gávea tripudia?
 Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
 Que o pavilhão se lave no teu pranto!...
 Auriverde pendão de minha terra,
 Que a brisa do Brasil beija e balança,
 Estandarte que a luz do sol encerra
 E as promessas divinas da esperança...
 Tu que, da liberdade após a guerra,
 Foste hasteado dos heróis na lança
 Antes te houvessem roto na batalha,
 Que servires a um povo de mortalha!...

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o brigue imundo
O trilho que Colombo abriu nas vagas,
Como um íris no pélago profundo!
Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!
Andrada! arranca esse pendão dos ares!
Colombo! fecha a porta dos teus mares!

ANEXO 6

ADORMECIDA – CASTRO ALVES

“Ses longs cheveux épars la couvrent tout entière.
 La croix de son collier repose dans sa main,
 Comme pour témoigner qu'elle a fait sa prière,
 Et qu'elle va la faire en s'éveillant demain”.

(A. de Musset)

Uma noite, eu me lembro... Ela dormia
 Numa rede encostada molemente...
 Quase aberto o roupão... solto o cabelo
 E o pé descalço do tapete rente.

'Stava aberta a janela. Um cheiro agreste
 Exalavam as silvas da campina...
 E ao longe, num pedaço do horizonte,
 Via-se a noite plácida e divina.

De um jasmineiro os galhos encurvados,
 Indiscretos entravam pela sala,
 E de leve oscilando ao tom das auras,
 Iam na face trêmulos — beijá-la.

Era um quadro celeste!... A cada afago
 Mesmo em sonhos a moça estremecia...
 Quando ela serenava... a flor beijava-a...
 Quando ela ia beijar-lhe... a flor fugia...

Dir-se-ia que naquele doce instante
 Brincavam duas cândidas crianças...
 A brisa, que agitava as folhas verdes,
 Fazia-lhe ondear as negras tranças!

E o ramo ora chegava ora afastava-se...
 Mas quando a via despeitada a meio,
 Pra não zangá-la... sacudia alegre
 Uma chuva de pétalas no seio...

Eu, fitando esta cena, repetia
 Naquela noite lânguida e sentida:
 "Ó flor! - tu és a virgem das campinas!
 "Virgem! - tu és a flor de minha vida!..."

ANEXO 7

BOA NOITE – CASTRO ALVES

Boa-Noite, Maria! Eu vou-me embora.
 A lua nas janelas bate em cheio.
 Boa-noite, Maria! É tarde... é tarde...
 Não me apertes assim contra teu seio.

Boa-noite!... E tu dizes — Boa-noite.
 Mas não digas assim por entre beijos...
 Mas não mo digas descobrindo o peito,
 — Mar de amor onde vagam meus desejos.

Julieta do céu! Ouve... a calhandra
 Já rumoreja o canto da matina.
 Tu dizes que eu menti?... pois foi mentira...
 ...Quem cantou foi teu hálito, divina!

Se a estrela-d'alva os derradeiros raios
 Derrama nos jardins do Capuleto,
 Eu direi, me esquecendo d'alvorada:
 "É noite ainda em teu cabelo preto..."

É noite ainda! Brilha na cambraia
 — Desmanchado o roupão, a espádua nua
 — O globo de teu peito entre os arminhos
 Como entre as névoas se balouça a lua...

É noite, pois! Durmamos, Julieta!
 Recende a alcova ao trespasar das flores,
 Fechemos sobre nós estas cortinas...
 — São as asas de arcanjo dos amores.

A frouxa luz da alabastrina lâmpada
 Lambe voluptuosa os teus contornos...
 Oh! Deixa-me aquecer teus pés divinos
 Ao doudo afago de meus lábios mornos.

Mulher do meu amor! Quando aos meus beijos
 Treme tua alma, como a lira ao vento,
 Das teclas de teu seio que harmonias,
 Que escalas de suspiros, bebo atento!

Ai! Canta a cavatina do delírio,
 Ri, suspira, soluça, anseia e chora...

Marion! Marion!... É noite ainda.
Que importa os raios de uma nova aurora?!...

Como um negro e sombrio firmamento,
Sobre mim desenrola teu cabelo...
E deixa-me dormir balbuciando:
— Boa-noite! —, formosa Consuelo!...

ANEXO 8**PÁLIDA À LUZ – ÁLVARES DE AZEVEDO**

Pálida à luz da lâmpada sombria,
Sobre o leito de flores reclinada,
Como a lua por noite embalsamada,
Entre as nuvens do amor ela dormia!

Era a virgem do mar, na espuma fria
Pela maré das águas embalada!
Era um anjo entre nuvens d'alvorada
Que em sonhos se banhava e se esquecia!

Era mais bela! O seio palpitando
Negros olhos as pálpebras abrindo
Formas nuas no leito resvalando

Não te rias de mim, meu anjo lindo!
Por ti - as noites eu velei chorando,
Por ti - nos sonhos morrerei sorrindo!

ANEXO 9

MAIS LUZ! – ANTERO DE QUENTAL

Amem a noite os magros crapulosos,
E os que sonham com virgens impossíveis,
E os que inclinam, mudos e impassíveis,
À borda dos abismos silenciosos...

Tu, lua, com teus raios vaporosos,
Cobre-os, tapa-os e torna-os insensíveis,
Tanto aos vícios cruéis e inextinguíveis,
Como aos longos cuidados dolorosos!

Eu amarei a santa madrugada,
E o meio-dia, em vida refervendo,
E a tarde rumorosa e repousada.

Viva e trabalhe em plena luz: depois,
Seja-me dado ainda ver, morrendo,
O claro sol, amigo dos heróis!

ANEXO 10**A GERMANO MEIRELES – ANTERO DE QUENTAL**

Só males são reais, só dor existe:
Prazeres só os gera a fantasia;
Em nada um imaginar, o bem consiste,
Anda o mal em cada hora e instante e dia.

Se buscamos o que é, o que devia
Por natureza ser não nos assiste;
Se fiamos num bem, que a mente cria,
Que outro remédio há aí senão ser triste?

Oh! Quem tanto pudera que passasse
A vida em sonhos só. E nada vira...
Mas, no que se não vê, labor perdido!

Quem fora tão ditoso que olvidasse...
Mas nem seu mal com ele então dormira,
Que sempre o mal pior é ter nascido!

ANEXO 11

DESPONDENCY¹⁴⁸ – ANTERO DE QUENTAL

Deixá-la ir, a ave, a quem roubaram
Ninho e filhos e tudo, sem piedade...
Que a leve o ar sem fim da soledade
Onde as asas partidas a levaram...

Deixá-la ir, a vela, que arrojaram
Os tufões pelo mar, na escuridade,
Quando a noite surgiu da imensidade,
Quando os ventos do Sul levantaram...

Deixá-la ir, a alma lastimosa,
Que perdeu fé e paz e confiança,
À morte queda, à morte silenciosa...

Deixá-la ir, a nota desprendida
D'um canto extremo... e a última esperança...
E a vida... e o amor... deixá-la ir, a vida...

¹⁴⁸ Desânimo, depressão (inglês; pronúncia aproximada: *despóndenci*).

ANEXO 12

O SENTIMENTO DUM OCIDENTAL – CESÁRIO VERDE

I- AVE-MARIAS

Nas nossas ruas, ao anoitecer,
Há tal soturnidade, há tal melancolia,
Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia
Despertam-me um desejo absurdo de sofrer.

O céu parece baixo e de neblina,
O gás extravasado enjoa-me, perturba;
E os edifícios, com as chaminés, e a turba
Toldam-se duma cor monótona e londrina.

Batem os carros d'aluguer, ao fundo,
Levando à via-férrea os que se vão. Felizes!
Ocorrem-me em revista, exposições, países:
Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!

Semelham-se a gaiolas, com viveiros,
As edificações somente emadeiradas:
Como morcegos, ao cair das badaladas,
Saltam de viga em viga os mestres carpinteiros.

Voltam os calafates, aos magotes,
De jaquetão ao ombro, enfarruscados, secos;
Embrenho-me, a cismar, por boqueirões, por becos,
Ou erro pelos cais a que se atracam botes.

E evoco, então, as crônicas navais:
Mouros, baixéis, heróis, tudo ressuscitado!
Luta Camões no Sul, salvando um livro a nado!
Singram soberbas naus que eu não verei jamais!

E o fim da tarde inspira-me; e incomoda!
De um couraçado inglês vogam os escaleres;
E em terra num tinir de louças e talheres
Flamejam, ao jantar, alguns hotéis da moda.

Num trem de praça arengam dois dentistas;
Um trôpego arlequim braceja numas andas;
Os querubins do lar flutuam nas varandas;
Às portas, em cabelo, enfadam-se os lojistas!

Vazam-se os arsenais e as oficinas;
Reluz, viscoso, o rio, apressam-se as obreiras;
E num cardume negro, hercúleas, galhofeiras,
Correndo com firmeza, assomam as varinas.

Vêm sacudindo as ancas opulentas!
Seus troncos varonis recordam-me pilastras;
E algumas, à cabeça, embalam nas canastras
Os filhos que depois naufragam nas tormentas.

Descalças! Nas descargas de carvão,
Desde manhã à noite, a bordo das fragatas;
E apinham-se num bairro aonde miam gatas,
E o peixe podre gera os focos de infecção!

ANEXO 13

HUMILHAÇÕES – CESÁRIO VERDE

Esta aborrece quem é pobre. Eu, quase Jó,
Aceito os seus desdêns, seus ódios idolatro-os;
E espero-a nos salões dos principais teatros,
Todas as noites, ignorado e só.

Lá cansa-me o ranger da seda, a orquestra, o gás;
As damas, ao chegar, gemem nos espartilhos,
E enquanto vão passando as cortesãs e os brilhos,
Eu analiso as peças no cartaz.

Na representação dum drama de Feuillet,
Eu aguardava, junto à porta, na penumbra,
Quando a mulher nervosa e vã que me deslumbra
Saltou soberba o estribo do coupé.

Como ela marcha! Lembra um magnetizador.
Roçavam no veludo as guarnições das rendas;
E, muito embora tu, burguês, me não entendas,
Fiquei batendo os dentes de terror.

Sim! Porque não podia abandoná-la em paz!
Ó minha pobre bolsa, amortalhou-se a ideia
De vê-la aproximar, sentado na plateia,
De tê-la num binóculo mordaz!

Eu ocultava o fraque usado nos botões;
Cada contratador dizia em voz rouquenha:
— Quem compra algum bilhete ou vende alguma senha?
E ouviam-se cá fora as ovações.

Que desvanecimento! A pérola do Tom!
As outras ao pé dela imitam de bonecas;
Têm menos melodia as harpas e as rabecas,
Nos grandes espetáculos do Som.

Ao mesmo tempo, eu não deixava de a abranger;
Via-a subir, direita, a larga escadaria
E entrar no camarote. Antes estimaria
Que o chão se abrisse para me abater.

Saí: mas ao sair senti-me atropelar.
Era um municipal sobre um cavalo. A guarda

Espanca o povo. Irei-me; e eu, que detesto a farda,
Cresci com raiva contra o militar.

De súbito, fanhosa, infecta, rota, má,
Pôs-se na minha frente uma velhinha suja,
E disse-me, piscando os olhos de coruja:
— Meu bom senhor! Dá-me um cigarro? Dá?...

ANEXO 14

CONTRARIEDADES – CESÁRIO VERDE

Eu hoje estou cruel, frenético, exigente;
Nem posso tolerar os livros mais bizarros.
Incrível! Já fumei três maços de cigarros
Consecutivamente.

Dói-me a cabeça. Abafo uns desesperos mudos:
Tanta depravação nos usos, nos costumes!
Amo, insensatamente, os ácidos, os gumes
E os ângulos agudos.

Sentei-me à secretária. Ali defronte mora
Uma infeliz, sem peito, os dois pulmões doentes;
Sofre de faltas de ar, morreram-lhe os parentes
E engoma para fora.

Pobre esqueleto branco entre as nevadas roupas!
Tão lívida! O doutor deixou-a. Mortifica.
Lidando sempre! E deve a conta na botica!
Mal ganha para sopas...

O obstáculo estimula, torna-nos perversos;
Agora sinto-me eu cheio de raivas frias,
Por causa dum jornal me rejeitar, há dias,
Um folhetim de versos.

Que mau humor! Rasguei uma epopeia morta
No fundo da gaveta. O que produz o estudo?
Mais duma redação, das que elogiam tudo,
Me tem fechado a porta.

A crítica segundo o método de Taine
Ignoram-na. Juntei numa fogueira imensa
Muitíssimos papéis inéditos. A imprensa
Vale um desdém solene.

Com raras exceções merece-me o epigrama.
Deu meia-noite; e em paz pela calçada abaixo,
Soluça um sol-e-dó. Chuvisca. O populacho
Diverte-se na lama.

Eu nunca dediquei poemas às fortunas,

Mas sim, por deferência, a amigos ou a artistas.
Independente! Só por isso os jornalistas
Me negam as colunas.

Receiam que o assinante ingênuo os abandone,
Se forem publicar tais coisas, tais autores.
Arte? Não lhes convêm, visto que os seus leitores
Deliram por Zaccane.

Um prosador qualquer desfruta fama honrosa,
Obtém dinheiro, arranja a sua coterie;
E a mim, não há questão que mais me contrarie
Do que escrever em prosa.

A adulação repugna aos sentimentos finos;
Eu raramente falo aos nossos literatos,
E apuro-me em lançar originais e exatos,
Os meus alexandrinos...

E a tísica? Fechada, e com o ferro aceso!
Ignora que a asfixia a combustão das brasas,
Não foge do estendal que lhe umedece as casas,
E fina-se ao desprezo!

Mantém-se a chá e pão! Antes entrar na cova.
Esvai-se; e todavia, à tarde, fracamente,
Ouço-a cantarolar uma canção plangente
Duma opereta nova!

Perfeitamente. Vou findar sem azedume.
Quem sabe se depois, eu rico e noutros climas,
Consegurei reler essas antigas rimas,
Impressas em volume?

Nas letras eu conheço um campo de manobras;
Emprega-se a reclame, a intriga, o anúncio, a blague,
E esta poesia pede um editor que pague
Todas as minhas obras

E estou melhor; passou-me a cólera. E a vizinha?
A pobre engomadeira ir-se-á deitar sem ceia?
Vejo-lhe luz no quarto. Inda trabalha. É feia...
Que mundo! Coitadinha!

ANEXO 15**LÍNGUA PORTUGUESA – OLAVO BILAC**

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: “meu filho!”
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

ANEXO 16

LÍNGUA – CAETANO VELOSO

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões
 Gosto de ser e de estar
 E quero me dedicar a criar confusões de prosódia
 E uma profusão de paródias
 Que encurtem dores
 E furem cores como camaleões
 Gosto do Pessoa na pessoa
 Da rosa no Rosa
 E sei que a poesia está para a prosa
 Assim como o amor está para a amizade
 E quem há de negar que esta lhe é superior?
 E deixe os Portugais morrerem à míngua
 "Minha pátria é minha língua"
 Fala Manguera! Fala!
 Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
 O que quer
O que pode esta língua?
 Vamos atentar para a sintaxe dos paulistas
 E o falso inglês relax dos surfistas
 Sejam imperialistas! Cadê? Sejam imperialistas!
 Vamos na velô da dicção choo-choo de Carmem Miranda
 E que o Chico Buarque de Holanda nos resgate
 E - xeque-mate - explique-nos Luanda
 Ouçamos com atenção os deles e os delas da TV Globo
 Sejam o lobo do lobo do homem
 Lobo do lobo do lobo do homem
 Adoro nomes
 Nomes em ã
 De coisas como rã e ímã
 Ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã ímã
 Nomes de nomes
 Como Scarlet Moon de Chevalier, Glauco Mattoso e Arrigo Barnabé
 e Maria da Fé
 Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó
 O que quer
 O que pode esta língua?
 Se você tem uma ideia incrível é melhor fazer uma canção
 Está provado que só é possível filosofar em alemão
 Blitz quer dizer corisco
 Hollywood quer dizer Azevedo
 E o Recôncavo, e o Recôncavo, e o Recôncavo meu medo
 A língua é minha pátria

E eu não tenho pátria, tenho mátria
E quero fráttria
Poesia concreta, prosa caótica
Ótica futura
Samba-rap, chic-left com banana
(- Será que ele está no Pão de Açúcar?
- Tá craude brô
- Você e tu
- Lhe amo
- Qué queu te faço, nego?
- Bote ligeiro!
- Ma'de brinquinho, Ricardo!? Teu tio vai ficar desesperado!
- Ó Tavinho, põe camisola pra dentro, assim mais pareces um espantalho!
- I like to spend some time in Mozambique
- Arigatô, arigatô!)
Nós canto-falamos como quem inveja negros
Que sofrem horrores no Gueto do Harlem
Livros, discos, vídeos à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que falem.

ANEXO 17

Texto 2

LÍNGUA

Gosto de sentir a minha língua roçar
A língua de Luís de Camões.
Gosto de ser e de estar
E quero me dedicar
A criar confusões de prosódia
E uma profusão de paródias
Que encurtem dores
E furem cores como camaleões.
Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa,
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade.
E quem há de negar que esta lhe é superior?
E deixa os portugueses morrerem à míngua,
"Minha pátria é minha língua"
— Fala, Mangueira!

Flor do Lácio, Sambódromo
Lusamérica latim em pó
O que quer
O que pode
Esta língua?
(...)

(Caetano Veloso)

1 (VUNESP-SP) – Não são raros, em nossa literatura, os poemas que tomam por tema a própria língua em que são realizados. Comparando os dois textos acima, encontramos entre ambos identidade e diferenças. Uma das diferenças está no plano da forma poética: estrofação e tipo de verso utilizado. Observe esses dois aspectos e comente as diferenças de composição.

RESOLUÇÃO:

No poema de Bilac, os versos são decassílabos e estruturados na forma tradicional do soneto italiano: dois quartetos e dois tercetos. No texto de Caetano Veloso, os versos são livres e não obedecem a nenhuma estrutura tradicional de estrofação, que nesse caso também é livre.

2 (VUNESP-SP) – O texto de Bilac contém referências ao Brasil ou ao português aqui falado, como, por exemplo, em: "Amo o teu viço agreste e o teu aroma / De virgens selvas e de oceano largo!". Localize no texto de Caetano Veloso duas passagens em que se faça referência ao português do Brasil ou a qualquer outro fato associado ao Brasil.

RESOLUÇÃO:

Tanto o possessivo em "minha língua", como o demonstrativo em "esta língua" referem-se à língua portuguesa em sua vertente brasileira. As referências ao país estão em:

- Sambódromo: espaço criado no Rio de Janeiro para os desfiles das escolas de samba;
- "Lusamérica": neologismo que se refere à colonização do Brasil por Portugal;
- "— Fala, Mangueira": referência à escola de samba carioca.

3 (VUNESP-SP) – No verso "És, a um tempo, esplendor e sepultura", Bilac trabalhou a tessitura sonora pela aliteração do /p/ e do /t/. Em seu texto, Caetano Veloso serve-se diversas vezes do mesmo recurso. Com base nessas informações:

- a) defina aliteração;
- b) indique um verso de Caetano Veloso em que esse recurso é bastante evidente.

RESOLUÇÃO:

- a) A aliteração consiste na repetição de fonemas consonantais iguais ou semelhantes;
- b) No texto de Caetano Veloso, os versos "GoSto de SenTir a minha Língua roÇar / A Língua de LuíS de CamõeS" apresentam aliteração dos fonemas /s/, /t/ e /l/. Nos versos "A criar conFuSões de ProSódia / E uma ProFuSão de Paródias", temos aliteração dos fonemas /t/, /z/ e /p/.

ANEXO 18**ERAS A SOMBRA DO POENTE – ALPHONSUS GUIMARAENS**

Eras a sombra do poente
Eras a sombra do poente
Em calmarias bem calmas;
E no ermo agreste, silente,
Palmeira cheia de palmas.

Eras a canção de outrora,
Por entre nuvens de prece;
Palidez que ao longe cora
E beijo que aos lábios desce.

Eras a harmonia esparsa
Em violas e violoncelos:
E como um voo de garça
Em solitários castelos.

Eras tudo, tudo quanto
De suave esperança existe;
Manto dos pobres e manto
Com que as chagas me cobriste.

Eras o Cordeiro, a Pomba,
A crença que o amor renova...
És agora a cruz que tomba
À beira da tua cova.

ANEXO 19**ISMÁLIA – ALPHONSUS GUIMARAENS**

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E num desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

ANEXO 20**CÁRCERE DAS ALMAS – CRUZ E SOUSA**

Ah! Toda alma num cárcere anda presa,
Soluçando nas trevas, entre grades
Do calabouço, olhando imensidades,
Mares, estrelas, tardes, natureza.

Tudo se veste de uma igual grandeza
Quando a alma entre grilhões as liberdades
Sonha e sonhando, as imortalidades
Rasga no etéreo Espaço da Pureza.

Ó almas presas, mudas e fechadas,
Nas prisões colossais e abandonadas,
Da Dor do calabouço, atroz, funéreo!

Nesses silêncios solitários, graves,
Que chaveiro do Céu possui as chaves
Para abrir-vos as portas do Mistério?!

ANEXO 21

Exercícios Propostos

(Re)Leia a seguir o poema "Antífona", constante dos exercícios resolvidos, e responda ao que se pede.

Texto

ANTÍFONA¹

Ó Formas alvas, brancas, Formas claras
De luas, de neves, de neblinas!...

Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...
Incensos dos turbulos das aras...
vasos para queimar
[incenso – altares]

Formas do Amor, consteladamente puras,
De Virgens e de Santas vaporosas...
Brilhos errantes, mádidas frescuras
E dolências de lírios e de rosas...
orvalhadas, úmidas
mágoas, dores

Indefiníveis músicas supremas,
Harmonias da Cor e do Perfume...
Horas do Ocaso, trêmulas, extremas,
Réquiem do Sol que a Dor da Luz resume...
missa (ou
[música] fúnebre

(...)

Fecundai o Mistério destes versos
Com a chama ideal de todos os mistérios.

(...)

Que o pólen de ouro dos mais finos astros
Fecunde e inflame a rima clara e ardente...
Que brilhe a correção dos alabastros
Sonoramente, luminosamente.
rochas de cor branca

Forças originais, essência, graça
De carnes de mulher, delicadezas...
Todo esse eflúvio que por ondas passa
Do Éter nas rosas e áureas correntezas...
emanação, exalação

Cristais diluídos de clarões alacres,
Desejos, vibrações, ânsias, alentos,
Fulvas vitórias, triunfamentos acres,
Os mais estranhos estremecimentos...
por álacres: alegres
amarelas – amargos

Flores negras do tédio e flores vagas
De amores vãos, tantálicos, doentios...
Fundas vermelhidões de velhas chagas
Em sangue, abertas, escorrendo em rios...
torturantes

Tudo! vivo e nervoso e quente e forte,
Nos turbilhões quiméricos do Sonho,
Passe, cantando, ante o perfil medonho
E o tropel cabalístico da Morte...
redemoinhos –
[irreais, fantásticos
cavalgada tumultuosa –
[secreto, obscuro, misterioso
(Cruz e Sousa)

1 – Antífona: versos recitados na missa, em responsório, antes e depois do salmo.

1 O poema apresenta regularidade métrica? Qual a distribuição de rimas das duas primeiras estrofes?

RESOLUÇÃO:

Sim, todos os versos são decassílabos. A distribuição de rimas, na primeira estrofe, obedece ao esquema ABBA (rimas interpoladas) e, na segunda, ao esquema CDCD (rimas alternadas ou cruzadas).

2 Localize no poema termos do vocabulário litúrgico, religioso. Que atmosfera geral esses termos conferem ao poema?

RESOLUÇÃO:

"Antífona", "incensos", "turbulos", "aras", "Virgens", "Santas", "Réquiem". Esses termos conferem ao poema uma atmosfera mística, espiritual.



Olhos Fechados (1890),
Odilon Redon
(1840-1916)
óleo sobre tela,
Musée d'Orsay, Paris.

ANEXO 22

EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DO ANTÍFONA – CRUZ E SOUSA

3 (MODELO ENEM) – No poema, o eu lírico faz uma invocação. Quem ele invoca e qual a função da linguagem implicada nessa invocação?

- a) O eu lírico invoca a luz e a função da linguagem implicada é a emotiva.
- b) O eu lírico invoca as Formas e a função da linguagem implicada é a conativa.
- c) O eu lírico invoca o deus Amor e a função da linguagem implicada é a poética.
- d) O eu lírico invoca as formas poéticas e a função da linguagem implicada é a metalinguística.
- e) O eu lírico invoca a amada e a função da linguagem implicada é a conativa.

RESOLUÇÃO:

São invocadas as Formas que o poeta pretende captar ou sugerir em seu poema. A função da linguagem implicada no recurso da invocação é a função conativa.

Resposta: B

4 Pode-se considerar este poema metalinguístico? Justifique.

RESOLUÇÃO:

Sim, pois seu tema é o fazer poético, a criação literária.

5 Que imagens visuais são usadas na primeira estrofe para caracterizar as Formas?

RESOLUÇÃO:

"Alvas", "brancas", "claras", "de luas", "de neves", "de neblinas", "vagas", "fluidas", "cristalinas".

6 Essas imagens visuais sugerem formas exatas, bem definidas? Justifique.

RESOLUÇÃO:

Não, ao contrário, sugerem formas tênues, indefinidas, até invisíveis.

7 Que imagens olfativas estão presentes no poema?

RESOLUÇÃO:

"Incensos dos turbulos das aras", "Harmonias da Cor e do Perfume".

8 As Formas são associadas a alguma imagem sonora?

RESOLUÇÃO:

Sim: "Indefiníveis músicas supremas", "Que brilhe a correção dos alabastros / Sonoramente, luminosamente".

ANEXO 23

EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DO ANTÍFONA – CRUZ E SOUSA

- 9 Observe o uso de reticências. O que o seu emprego sugere?

RESOLUÇÃO:

As reticências sugerem o indizível, aquilo que não pode ser exatamente definido.

- 10 O que as palavras “Mistério”, “Sonho”, “caballístico”, presentes nos versos, sugerem?

RESOLUÇÃO:

Sugerem algo desconhecido, inatingível, que não pode ser diretamente apreendido pela razão.

- 11 Este poema constitui um verdadeiro manifesto simbolista. Analisando-o, que características podemos depreender da poesia simbolista?

RESOLUÇÃO:

Palavras empregadas não com significado exato, mas como símbolos, como imagens sensoriais que sugerem realidades invisíveis e interiores; vocabulário litúrgico; atmosfera mística e misteriosa; sinestesias; musicalidade.

O Destaque**João da CRUZ E SOUSA (1861-1898):**

Filho de escravos, foi criado e educado pelo Marechal Guilherme Xavier de Sousa e sua esposa. Enfrentou grandes dificuldades, devidas sobretudo ao preconceito racial e a problemas com a saúde dos filhos e da mulher, que enlouqueceu. Finalmente, sua própria saúde ficou seriamente abalada. Tuberculoso, foi a Minas tratar-se e aí faleceu. Iniciou sua produção sob a influência abolicionista de Castro Alves. Sua formação científica e estética foi naturalista, aderiu à “Escola Nova” dos parnasianos e só se integrou ao Simbolismo depois dos 30 anos. Com isso, sua obra apresenta grande originalidade, ao combinar elementos simbolistas (musicalidade, sugestão, vagueza), parnasianos (fraseado oratório e acabamento formal) e naturalistas (temática pessimista). Recebeu a influência decisiva de Baudelaire (um dos pais do Simbolismo francês) e de Antero de Quental. Sua obra em prosa consiste em *Tropos e Fantasias* (em colaboração com Virgílio Várzea, 1893), *Missal* (poemas em prosa, 1893), *Evoções* (poemas em prosa, 1898). Seus livros de poesia são *Broquéis* (1893), *Faróis* (1900) e *Últimos Sonetos* (1905).

ANEXO 24**O VERME E A ESTRELA – PEDRO KILKERRY**

Agora sabes que sou verme.
Agora, sei da tua luz.
Se não notei minha epiderme...
É, nunca estrela eu te supus
Mas, se cantar pudesse um verme,
Eu cantaria a tua luz!

E eras assim... Por que não deste
Um raio, brando, ao teu viver?
Não te lembrava. Azul-celeste
O céu, talvez, não pôde ser...
Mas, ora! enfim, por que não deste
Somente um raio ao teu viver?

Olho, examino-me a epiderme,
Olho e não vejo a tua luz!
Vamos que sou, talvez, um verme...
Estrela nunca eu te supus!
Olho, examino-me a epiderme...
Ceguei! ceguei da tua luz?

ANEXO 25

Módulo

31

Pedro Kilkerry:
"O Verme e a Estrela"

Palavras-chave:

- poesia simbolista
- Simbolismo no Brasil

Exercícios Resolvidos

Texto para os testes 1 e 2.

O VERME E A ESTRELA

Agora sabes que sou verme.
Agora, sei da tua luz.
Se não notei minha epiderme...
É, nunca estrela eu te supus!
Mas, se cantar pudesse um verme,
Eu cantaria a tua luz!

E eras assim... Por que não deste
Um raio, brando, ao teu viver?
Não te lembrava. Azul-celeste
O céu, talvez, não pôde ser...
Mas, ora! enfim, por que não deste
Somente um raio ao teu viver?

Olho, examino-me a epiderme,
Olho e não vejo a tua luz!
Vamos que sou, talvez, um verme...

Estrela nunca eu te supus!
Olho, examino-me a epiderme...
Ceguei! ceguei da tua luz?

(Pedro Kilkerry)

- 1 (MODELO ENEM) – As palavras *verme* e *estrela* devem ser entendidas
- a) em sentido literal, pois o poeta se zoomorfa para enaltecer a amada.
 - b) em sentido figurado, pois são metáforas do eu lírico e da interlocutora.
 - c) em sentido literal, pois *verme* indica baixaza e *estrela*, elevação.
 - d) em sentido figurado, conotando a condição social do eu lírico e de sua amada.
 - e) em sentido literal, compondo uma antítese entre o vulgar e o sublime.

Resolução

São metáforas: *estrela* é a pessoa, presumivelmente uma mulher, indicada com o pronome *tu*, sujeito dos verbos, e

suas variantes *teu*, *tua*, *te*. *Verme* seria o eu lírico, na opinião daquela "estrela" ("sabes que sou verme").

Resposta: B

- 2 (MODELO ENEM) – No poema, as palavras *verme* e *estrela* são associadas
- a) a diferenças socioeconômicas.
 - b) a diferenças culturais.
 - c) a diferenças raciais.
 - d) à oposição entre ideais de vida.
 - e) à incompatibilidade amorosa.

Resolução

Fica evidente no texto que as palavras *verme* e *estrela* são metáforas para o eu lírico e a interlocutora por causa da diferença de cor de pele: "Se não notei minha epiderme..."

Resposta: C

Exercícios Propostos

(Re)leia o poema "O Verme e a Estrela", apresentado nos exercícios resolvidos, e responda ao que se pede.

- 1 A oposição entre *estrela* e *verme* se associa à oposição entre *luz* e *obscuridade*. Explique o sentido de *obscuridade*, nos termos do poema.

Resolução:

A obscuridade que caracteriza o eu lírico como verme se deve à cor de sua pele. Ele não tinha levado em consideração essa cor: "Se não notei minha epiderme...", nem tinha considerado a pretensa "superioridade" daquela mulher: "nunca estrela eu te supus!"

- 2 O eu lírico é *verme* para a *estrela*. Pode-se dizer que ela seja *estrela* para o eu lírico?

Resolução:

Não, pois o eu lírico afirma e reafirma que nunca supôs que ela fosse estrela, nem parece entender a razão de ela não ter posto sequer um pouco de brilho em sua vida: "por que não deste / Somente um raio ao teu viver?". Esse "raio" que abrihantaria a sua vida poderia bem ser a relação com o eu lírico, que a "estrela" teria rejeitado por preconceito.

3 Apesar de tudo, o eu lírico manifesta sua paixão pela “estrela”, ainda que o faça com resignação irônica. Transcreva os versos em que o eu lírico exprime essa paixão, a despeito da distância impossível entre ele e a estrela.

RESOLUÇÃO:

“Mas, se cantar pudesse um verme, / Eu cantaria a tua luz!”

4 A estrela não se lembrou de dar um raio a sua vida. Em outras palavras, sua atitude *sem brilho* teria impedido algo que prometia felicidade: a relação com o eu lírico. Que imagem sugere, no poema, essa felicidade não ocorrida?

RESOLUÇÃO:

É a imagem do céu azul-claro: “Azul-celeste / O céu, talvez, não pôde ser...”

5 Há ironia no poema. Explique como essa ironia se manifesta no convite contido na última estrofe.

RESOLUÇÃO:

No convite final (“Vamos”), a condição de “verme” do eu lírico é deixada na incerteza (“talvez”). Ele reconhece que não há luz em sua pele, mas também não há luz na vida dela, ou talvez ele não esteja vendo a luz (da vida dela como da sua pele) por ter cegado — cegado por causa do brilho que ela irradia, ou por efeito de seu desejo por ela...

6 (MODELO ENEM) – Apesar de sua linguagem coloquial, de conversação irônica, o poema é inteiramente regular quanto a estrofação (três sextilhas ou estrofes de seis versos), rimas (ABABAB CDCDCD ABABAB) e métrica. Quanto à métrica, os versos do poema são

- a) redondilhos menores (pentassílabos).
- b) hexassílabos.
- c) redondilhos maiores (heptassílabos).
- d) octossílabos.
- e) decassílabos.

RESOLUÇÃO:

Os versos do poema contam oito sílabas métricas: *A-go-ra-sa-bes-que-sou-ver(-me)*.

Resposta: D



Aranha Chorando (1881).
Odilon Redon, desenho
com carvão, Coleção
Particular.

O Destaque

PEDRO Militão KILKERRY (pronúncia: *kilkéri*; 1885-1917): Nasceu na Bahia e viveu apenas 32 anos. A pequena produção que dele resta (36 poemas) basta para o situar entre os melhores e mais originais poetas simbolistas da língua portuguesa. Não publicou nenhum livro, só poemas esparsos em jornais e revistas. Foi pouquíssimo conhecido em vida e totalmente ignorado depois da morte, tendo sido “redescoberto” e reavaliado apenas em 1971, com a publicação de *Re-Visão de Kilkerry*, do poeta e crítico Augusto de Campos. Para esse autor, “Kilkerry não só compreendeu mais conscientemente que outros simbolistas o papel desempenhado na criação pelo subconsciente — mais tarde supervalorizado pelo Surrealismo — como soube levar mais longe a liberdade de associação imagética. Por outro lado, a capacidade de síntese, assim como a consciência das limitações da sintaxe ordinária, são mais agudas em Kilkerry do que em qualquer outro poeta do nosso Simbolismo”. Bem-humorado, aos que estranhavam seu nome o poeta assim o “interpretava”: “Pedro mil... e tão Kilkerry!”. Mulato, ele deve ter sido objeto de preconceito em sua vida amorosa, como sugere o poema “O Verme e a Estrela”, dirigido a uma “estrela” branca e orgulhosa, mas sem brilho em sua vida. Esse poema é exemplo da linguagem coloquial-irônica do poeta, caso raro no Simbolismo brasileiro e português, em que predomina a linguagem “elevada” e o tom grave do registro chamado “sério-estético”.



ANEXO 26**EPÍGRAFE – EUGÊNIO DE CASTRO**

Murmúrio de água na clepsidra gotejante
Lentas gotas de som no relógio da torre,
Fio de areia na ampulheta vigilante,
Leve sombra azulando a pedra do quadrante
Assim se escoia a hora, assim se vive e morre...

Homem, que fazes tu? Para que tanta lida,
Tão doidas ambições, tanto ódio e tanta ameaça?
Procuremos somente a Beleza, que a vida
É um punhado infantil de areia ressequida,
Um som de água ou de bronze e uma sombra que passa...

ANEXO 27**PASSOU O OUTONO – CAMILO PESSANHA****II**

(A Abel Aníbal de Azevedo)

Passou o outono já, já torna o frio...
- Outono de seu riso magoado.
Álgido inverno! Oblíquo o sol, gelado...
- O sol, e as águas límpidas do rio.

Águas claras do rio! Águas do rio,
Fugindo sob o meu olhar cansado,
Para onde me levais meu vão cuidado?
Aonde vais, meu coração vazio?

Ficai, cabelos dela, flutuando,
E, debaixo das águas fugidias,
Os seus olhos abertos e cismando...

Onde ides a correr, melancolias?
- E, refratadas, longamente ondeando,
As suas mãos translúcidas e frias...

ANEXO 28**MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS VONTADES – CAMÕES**

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.

ANEXO 29

Módulo
27

Camilo Pessanha

Palavras-chave:

- poesia simbolista
- Simbolismo em Portugal

Exercícios Resolvidos

Texto para os testes 1 e 2.

EPÍGRAFE¹

Murmúrio de água na clepsidra² gotejante,
Lentas gotas de som no relógio da torre,
Fio de areia na ampulheta vigilante,
Leve sombra azulando a pedra do quadrante³
Assim se escoo a hora, assim se vive e morre...

Homem, que fazes tu? Para que tanta lida,
Tão doidas ambições, tanto ódio e tanta ameaça?
Procuremos somente a Beleza, que a vida
É um punhado infantil de areia ressequida,
Um som de água ou de bronze e uma sombra que passa...

(Eugênio de Castro,
Antologia Pessoal da Poesia Portuguesa)

1 – Epígrafe: inscrição colocada no ponto mais alto; tema.

2 – Clepsidra: relógio de água.

3 – Pedra do quadrante: parte superior de um relógio de sol.

- 1 (ENEM) – A imagem contida em “lentas gotas de som” (verso 2) é retomada na segunda estrofe por meio da expressão
- a) “tanta ameaça”. b) “som de bronze”.
c) “punhado de areia”. d) “sombra que passa”.
e) “somente a Beleza”.

Resolução

“Gotas de som” é uma metáfora sinestésica (porque envolve percepções sensoriais de órgãos diversos — visão e audição) que indica as badaladas de um relógio a marcar a passagem do tempo. A mesma referência ao relógio ocorre em “som... de bronze”.

Resposta: B

- 2 (ENEM) – Neste poema, o que leva o poeta a questionar determinadas ações humanas (versos 6 e 7) é a

- a) infantilidade do ser humano. b) destruição da natureza.
c) exaltação da violência. d) inutilidade do trabalho.
e) brevidade da vida.

Resolução

O tema do poema transcrito é a passagem do tempo (“assim se escoo a hora”) e a frágil finitude da vida (“assim se vive e morre...”), sendo a duração da vida comparada a um “punhado infantil de areia ressequida”.

Resposta: E

Exercícios Propostos

Texto 1

Passou o outono já, já torna o frio...
— Outono do seu riso magoad. muito frio
Álgido inverno! Oblíquo o sol, gelado...
— O sol, e as águas límpidas do rio.

Águas claras do rio! Águas do rio,
Fugindo sob o meu olhar cansado,
Para onde me levais meu vão cuidado? preocupação
Aonde vais, meu coração vazio?

Ficai, cabelos dela, flutuando,
E, debaixo das águas fugidias,
Os seus olhos abertos e cismando...

Onde ides a correr, melancolias?
— E refractadas, longamente ondeando, refletidas
As suas mãos translúcidas e frias... transparentes
(Camilo Pessanha)

(Note que a figura feminina que aparece nas duas últimas estrofes está submersa, afogada, flutuando sob as águas fugidias daquele rio incessante, que tudo leva. Temos aí uma utilização do clichê literário de Ofélia, personagem de *Hamlet*, de Shakespeare — a amada jazendo morta sob a água, figura que Camilo Pessanha utiliza de maneira personalíssima, integrando-a em sua rede de temas e imagens. A imagem das *águas do rio*, *fugindo*, se sobrepõe às imagens dos *cabelos dela*, *flutuando*, dos *seus olhos abertos e cismando*, das *suas mãos translúcidas e frias*; isso lembra um recurso de montagem que o cinema depois utilizaria sistematicamente, a fusão. Oscar Lopes considera, entretanto, que no cinema não se poderá encontrar “a mesma sugestão de intermitência, tenuidade e recíproca fusão que a linguagem alcança, problematizando, dialetizando a percepção vulgar”.)

- 1 Quantas sílabas métricas têm os versos deste soneto? E como é a distribuição de rimas?

RESOLUÇÃO:

Têm dez sílabas métricas (versos decassílabos) e a seguinte distribuição de rimas: ABBA-ABBA-CDC-DCD.

ANEXO 30

2 O que o outono evoca?

RESOLUÇÃO:
Evoca o riso magoado da figura feminina.

3 O que evoca o estado de espírito atual do eu poético?

RESOLUÇÃO:
O inverno frio.

4 Que imagem o poeta sobrepõe à imagem da figura feminina?

RESOLUÇÃO:
A imagem das águas do rio, fugindo.

Texto 2

Se andava no jardim,
Que cheiro de jasmim!
Tão branca do luar!

.....
.....
.....

Eis tenho-a junto a mim.
Vencida, é minha, enfim,
Após tanto a sonhar...

Por que entristeço assim?...
Não era ela, mas sim
(O que eu quis abraçar),

A hora do jardim...
O aroma de jasmim...
A onda do luar...

(Camilo Pessanha)

As linhas pontilhadas são do original e sugerem uma estrofe que não foi escrita, na qual se contaria uma parte da história que o leitor pode supor pelo contexto.

5 Há uma presença feminina no poema. Como ela é sugerida no texto? (Transcreva as palavras que a indicam.)

RESOLUÇÃO:
A alusão à figura feminina é extraordinariamente discreta, limitada ao gênero de algumas palavras: o adjetivo "branca", o participio "vencida", o pronome possessivo "minha" e os pronomes pessoais "a" (duas vezes) e "ela".

6 O eu lírico conta uma história. Qual é ela?

RESOLUÇÃO:
A história é a de um sujeito que, num jardim perfumado e enluarado, vê uma mulher, passa a desejá-la e, quando finalmente a tem nos braços, se entristece, pois o que ele queria não era ela, mas tudo aquilo que fazia o encanto daquele momento no jardim.

Campinas, 1º de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 8h40 às 11h30.

Primeiro Ano B (1ºB)

Chego à escola em cima do horário do início da terceira aula, às 8h40. Os professores já estão em sala de aula. Pergunto à inspetora, que fica no corredor central do colégio, onde se encontra a Professora P4 e ela me explica a direção da classe do 1º B.

Vou até a sala de aula, bato à porta e peço permissão à professora para entrar. P4 me recebe com um sorriso no rosto e diz que estava falando de mim para os alunos. Em seguida, pede para que eu explique melhor o que vou fazer ali assistindo à aula dela. Ainda em pé, digo para os alunos que vou acompanhar algumas aulas de literatura da professora para uma pesquisa que faço pela Unicamp.

Noto um olhar “incomodado” das meninas e um “sorriso” no rosto dos meninos. Enfim, escolho um lugar para me sentar e começo a observar aquele ambiente. A Professora P4 levanta-se, apaga a lousa e escreve o seguinte:

“Nenhum mal te sucederá. Praga nenhuma chegará a tua tenda”. Salmo 91.10

Quando ela percebe que estou copiando o que está escrito na lousa, P4 vem até mim e justifica que sempre gosta de colocar um salmo na lousa antes de iniciar a aula, diz que é para inspirar e proteger aquele momento.

Há muito barulho na classe, os alunos conversam, gritam sem parar, mas a professora parece não escutar. Pergunta-lhes sobre o livro didático¹⁴⁹, se os que têm trouxeram e pede para que o peguem. Alguns alunos se oferecem para buscar os livros didáticos que ficam guardados na escola e que são emprestados para os alunos a cada aula. Três alunos saem da classe com essa missão.

P4 vem conversar comigo. Senta-se na carteira ao meu lado e contextualiza a situação: são 40 alunos matriculados, 2 transferidos, portanto, são 38 alunos na classe do 1ºB, embora muitos estejam ausentes hoje.

¹⁴⁹ Referência do livro didático utilizado na E. E. C pelos alunos dos primeiros anos do ensino médio: BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). *Ser protagonista 1*. 1. ed. São Paulo: SM edições, 2010.

Ela afirma que os alunos faltam muito, “não têm compromisso” com a vida escolar, desabafa. Por isso, continua, decidiu colocar o filho dela em uma escola particular porque ficou com medo de o filho “se perder” e não estudar, ou seja, “fazer como seus alunos da escola pública”.

Eu fico escutando o que a professora me diz, um tanto quanto incomodada com o barulho na sala de aula. Chegam os três alunos carregando os livros didáticos e os distribuem para os colegas. Eu pego um exemplar a fim de acompanhar melhor a aula. A docente escreve na lousa o que os alunos devem fazer:

“Pág. 51. Copiar o poema e responder as questões”. (sic)

Em seguida, repete a atividade em voz alta, advertindo que eles devem copiar apenas a tradução da cantiga na página 51 do respectivo livro. Trata-se de uma cantiga medieval chamada “Para nada serve cantar”, de Bernart de Ventadorn (anexo 1).

P4 vem novamente até mim e me explica a atividade. Diz que os alunos devem copiar a cantiga e depois fazer os exercícios de interpretação do texto (anexo 1). Explica-me que a intenção do exercício é comparar o quadro da página anterior, *O abraço amoroso*, de Konrad Von Altstetten (anexo 2), à letra da cantiga. Ou seja, continua a professora, agora usando outros termos: “os alunos devem comparar o quadro, linguagem não-verbal, a um poema, linguagem verbal”.

Eu balanço a cabeça positivamente indicando que entendi a atividade e começo a ler a cantiga e as questões do livro didático (anexo 1). Um aluno pergunta em voz alta: “Dona¹⁵⁰, é pra copiar o poema todo?” P4 responde que sim e então ele reclama: “Ah, mas é muito grande!”

Os alunos copiam a cantiga nos seus respectivos cadernos e quando a classe está mais calma, a professora decide fazer a chamada. Os alunos vão respondendo “presente” até que se chega ao nome de “F.” e a professora não sabe o que lhe aconteceu. Uma colega explica que o aluno saiu da escola, por isso não tem vindo mais.

Um aluno ao meu lado ouve música alto enquanto copia. Os demais continuam conversando, falando alto, quase em gritos. O barulho é, realmente, ensurdecedor. P4 pede silêncio, mas é inútil. Quando vê algum aluno com o celular em mãos, adverte-o para guardar. Eles obedecem temporariamente, pois logo voltam a manusear o aparelho.

Um aluno grita: “Dona, tô na terceira linha do poema”. A professora vê a aluna P. conversando e pergunta para ela se terminou a cópia. A aluna responde em tom de brincadeira: “Copia você, dona, daí a gente vai te perguntar se já terminou”. Risos. P4 demonstra ser carinhosa com os alunos e sorri para o

¹⁵⁰ Os alunos chamam a professora de “dona”, o que é comum nas escolas públicas do estado de São Paulo.

comentário de P. Depois diz para mim em voz baixa que achava aquela turma infantil, que os alunos pareciam “não ter-se desapegado” ainda da 8ª série e ri do próprio comentário.

Em seguida, anuncia à classe que semana que vem, dia 10 de abril, vai dar uma redação para eles fazerem. Trata-se de uma produção textual em 1ª pessoa, explica a professora. Pergunta aos alunos se eles sabem o que é 1ª pessoa e uns respondem “eu”, outros “nós”; então P4 retifica, 1ª pessoa do singular. Um aluno pergunta sobre o que é o texto e ela responde que ele saberá na hora da atividade, a qual faz parte do “provão” da semana que vem.

Alguns alunos se levantam e vão até a porta conferir o calendário de provas que está exposto ali. Cochicham entre eles sobre as datas das provas. Os demais continuam copiando a cantiga medieval da página 51 do livro didático. Uma aluna vai até a lousa e escreve seu nome: “B.”. A professora chama a sua atenção e ela aponta para o escrito, sorri e diz: “B!”

A professora senta-se novamente na carteira ao meu lado e me explica essa atividade de produção textual. Diz-me que se trata de uma proposta do vestibular da Unicamp de muitos anos atrás, em que o aluno tem que se imaginar uma determinada personagem, como o presidente da república, por exemplo, e narrar em 1ª pessoa o desfecho de uma história cujo conflito era dado pela proposta do vestibular. P4 não se lembra muito bem de que ano era a proposta, mas lembra que já aplicou essa atividade em anos anteriores e que se surpreendeu com os desfechos suicidas que os alunos costumam dar a seus enredos.

O fim da primeira aula se aproxima. Os alunos continuam copiando. A própria professora afirma para mim que na escola pública os alunos são “copistas”, pois têm que copiar o tempo todo para assim fixar um pouco mais a matéria. Segundo P4, eles gostam, já estão acostumados, afinal, não querem se esforçar muito para pensar. Reclama que os alunos querem sempre as respostas prontas, mas que ela não lhes dá, obriga-os a fazer sozinhos os exercícios de interpretação e depois só corrige.

Toca o sinal anunciando o intervalo das 9h30 às 9h50. Os alunos se levantam e saem da sala de aula. Eu e a professora somos as últimas a sair. Ela quer trancar a porta da sala, como é o hábito, mas não tem a chave e não encontrou nenhuma funcionária da escola para fazê-lo. Deixa a porta só encostada e vamos juntas para a sala dos professores.

Durante o intervalo, P4 me dá total atenção. Tomamos café juntas, ela me mostrou o filme *O carteiro e o poeta* que está pensando em passar para os alunos dos primeiros anos do ensino médio. Explicou-me que antes de “Trovadorismo” trabalhou com as “Figuras de Linguagem”, então, segundo ela, seria interessante passar o filme para os alunos fixarem melhor esse conteúdo.

Também reclamou da política de “bônus” adotada na escola pública. Eu não sabia do que se tratava e ela me explicou, dizendo-se injustiçada porque, segundo ela, tem professores que ganham até dez mil reais de

bônus do governo e outros nada ou quase nada, dependendo da pontuação que a escola pública onde trabalha tem. Conversávamos enquanto comíamos e tomávamos um cafezinho na sala dos professores.

De volta à sala do 1ºB para a segunda aula pós-intervalo. A professora anuncia que os alunos vão continuar o exercício da página 51, isto é, após copiarem a cantiga, deverão responder às questões de interpretação que se seguem. Senta-se novamente ao meu lado e se justifica. Afirma que é, particularmente, contra a cópia, porém não sabe aplicar outra metodologia, pois percebe que enquanto os alunos copiam, prestam atenção e fixam mais o conteúdo.

Elogia aquela turma para mim. Diz que percebeu que os alunos escrevem bem quando corrigiu a prova diagnóstica deles e notou que eles quase não têm erros ortográficos – afirma a professora. No entanto, têm preguiça de ler textos longos, conclui P4. Dessa vez eu procuro interagir e digo que compreendo, que talvez isso se deva à leitura fragmentada à qual eles estão expostos o tempo todo, a leitura de facebook, por exemplo, onde não há espaço para textos longos, onde a leitura é rápida e diluída.

P4 concorda com o que digo, levanta-se e pega um cartaz feito em cartolina pelos alunos para me mostrar. É um trabalho que a turma do 1ºB fez sobre a linguagem de facebook. Eu elogio a ideia do trabalho e a beleza da cartolina de modo que os alunos me escutem. Alguns olham para mim e sorriem. A professora me contextualiza dizendo que esse assunto já foi alvo de discussões em sala de aula. Leio alguns excertos escritos no trabalho em cartolina e noto que se trata de uma crítica à linguagem de facebook, acusada de “assassinar” a língua portuguesa. Emudeço e não prolongo mais o assunto.

P4 guarda o cartaz e circula pela classe para ver o que os alunos estão fazendo. Pergunta em voz alta de que tipo de cantiga se trata e ouve como resposta de alguns alunos: “de amor”. Elogia a resposta e diz que agora eles têm que terminar os exercícios de interpretação, afinal, já “perderam” uma aula inteira para copiar a cantiga e agora estavam “perdendo” outra aula inteira só para responderem às questões – reclama.

Circula pela classe, arruma o colar de um aluno que lhe pediu ajuda, determina que outro guarde o celular e dá uma bronca em geral pelo barulho. De fato, os alunos não pararam de conversar e alguns chegam até a gritar em sala de aula. Um aluno fala alto: “Dona, eu entendi a primeira questão!” Outro se levanta e vai até a professora tirar uma dúvida. Uma aluna anuncia que já terminou.

P4 afirma que eles só vão ganhar “ponto positivo” hoje se fizerem todos os exercícios de interpretação. Reclama que estão muito devagar. Um aluno contribui: “Devagar quase parando, né, dona?!” Uma aluna próxima a mim desabafa dizendo que vai continuar parada, pois não vai fazer nada. Pega o celular e começa a ouvir música.

O aluno que estava sentado ao meu lado e ouvia música alto durante todo o tempo da aula, levanta-se e vai até o fundo da classe. Senta-se por lá e continua ouvindo música. Dessa vez, troca de celular, conserta o

aparelho do amigo, consulta o celular dos colegas e fica ouvindo música com os do “fundão”. P4 chama a atenção dele, mas o aluno nem se importa e continua fazendo a mesma coisa até o fim da aula.

A professora senta-se à mesa dela e começa a tirar dúvidas dos alunos que a consultam e a dar visto no caderno daqueles que já terminaram os exercícios. Uma meia dúzia de alunos cerca a docente, que lê rapidamente o que eles responderam em seus cadernos e dá o visto valendo um ponto positivo. P4 comenta algumas respostas, mas não há uma correção efetiva daquilo que os alunos fizeram.

Outro aluno sentado atrás de mim, o D., pergunta se eu fiz a questão 5: “Compare a mulher retratada na imagem com aquela descrita no poema e diga qual a característica comum a ambas”. Respondo-lhe que não estou fazendo os exercícios, apenas anotando observações de sala de aula. Ele insiste, pergunta se eu sei a resposta da 5, se posso ajudá-lo. Leio o exercício e comento com ele uma possível resposta correta. D. fica feliz e, em seguida, vai à professora mostrar o que fez.

P4 o elogia, diz que o aluno a surpreendeu hoje por que, segundo justificou, ele nunca faz nada em sala de aula, mas que hoje fez os exercícios e se dedicou. “Parabéns” – congratula a professora. O aluno olha para mim feliz, sorri com ar agradecido. Eu simplesmente comentei com ele a resposta da última questão, logo, o mérito não é meu, explico-lhe.

A classe continua barulhenta. Não houve um momento sequer de silêncio, o que torna a presença ali difícil. Não sei como os alunos conseguem se concentrar para fazer os exercícios. Uma aluna grita histérica para os colegas, não sei por que motivo. Ela vê que eu fiz uma careta de incômodo com o barulho e então continua gritando no mesmo tom por qualquer motivo. Olha pra mim e ri satisfeita. Eu procuro ficar indiferente a ela, disfarçando qualquer sentimento ou reação de agora em diante.

Outro aluno grita quando uma colega pega o seu caderno. A professora o repreende e ele explica que a amiga está atrapalhando, pegando seu material, sem deixá-lo terminar os exercícios. P4 intervém e eles riem, era uma brincadeira da colega.

Noto que muitos alunos ficaram alheios àquela atividade. Estes ouviam música ou mandavam mensagens de texto pelo celular. O aluno que se deslocou para o “fundão” só ouviu música a aula inteira, não fez nenhum exercício nem se mexeu quando foi advertido pela professora.

Toca o sinal, quase imperceptível, pois o barulho na sala de aula era mais alto que o som do sinal. P4 recolhe os livros didáticos emprestados aos alunos e pede que duas alunas os levem de volta para o armário onde ficam guardados. Eu pergunto se posso ficar com um para “escanear” as páginas trabalhadas em classe. Ela me autoriza a levá-lo para casa e trazê-lo depois. Em seguida, convida-me para assistir à aula do 1ºC, pois que vai fazer com eles uma “aula de leitura” e que talvez fosse interessante para mim. Eu agradeço e aceito o convite.

Primeiro Ano C (1°C)

Acompanho a professora até a sala ao lado, que era a sala do 1º C. Da porta, ela avisa aos alunos que vamos para a “sala de leitura”. Um aluno se aproxima de mim, pega no meu braço e diz: “Dona, você é muito bonita!” Eu agradeço lisonjeada. Outro pergunta: “Dona, você vai dar aula pra nós?” (sic) Eu lhe respondo que não, que vou apenas acompanhar algumas aulas. Ele retruca: “Que pena!” E completa: “Dona, você é muito gata mesmo!” Eu agradeço novamente e P4 olha para mim sorrindo do meu embaraço.

Vamos para a “sala de leitura”, uma sala especial, com mesas redondas, almofadas no chão para os alunos se sentarem mais à vontade, estantes de livros, e uma assistente muito simpática, que nos recebeu muito bem. Na lousa branca, está escrito em forma de versos e autoria desconhecida:

“Viajar pela leitura

Viajar pela Leitura

sem rumo, sem intenção

só para viver uma aventura

que é ter um livro em mãos.

É uma pena que só saiba disso

quem gosta de ler”.

A professora anuncia que os alunos vão ler gibis hoje. Ela então pega uma pasta cheia de gibis e os distribui para a turma. São gibis da “Turma da Mônica”, do “Mickey”, do “Super-Homem” e de outros “heróis” norte-americanos. Os alunos se espalham pela classe, alguns se deitam nas almofadas no chão e começam a ler.

Noto que alguns alunos estão com seus celulares em mãos enviando mensagens de texto escondidos. Dois deles telefonam para alguém e ficam conversando pelo celular sem que a professora perceba. O barulho é tanto que a docente não consegue identificar quem fala ao celular ou não.

Uns leem gibis, outros só conversam, totalmente alheios à leitura. Um grupo de alunos sentados mais ao fundo da sala começa a cantar *funk*. Um deles explica as letras e faz gestos ensaiando a dança. A professora começa a fazer a chamada, parece não se incomodar com a distração dos alunos. Uma aluna pergunta quantas histórias deve ler e P4 lhe responde que todo o gibi.

Outros alunos, de outra classe, entram na “sala de leitura” para pegar livros emprestados com a assistente responsável pela biblioteca e por aquele espaço de leitura. Quando entram duas meninas, os alunos do 1ºC ficam alvoroçados e começam a paquerar as alunas, que riem desconsertadas.

Uma aluna dorme sob os braços apoiados na mesa. Outra reclama com a professora, argumentando que “aqueles gibis nada têm a ver com cantigas medievais”. P4 concorda e se justifica dizendo que hoje é uma aula diferente. Vem até mim e confessa em voz baixa que aqueles alunos do 1ºC são muito apáticos e que ela sugeriu a aula de leitura para ver se sensibiliza mais a turma.

Enfim, a aula se desenrola com a leitura de gibis, muita conversa paralela, e ritmo de *funk* cantado pelos alunos. Quando toca o sinal, a professora se aproxima de mim e afirma que teve uma ideia: pretende trabalhar com letra de *funk* com os alunos. Pensou em pedir para que os alunos elaborem uma letra de música *funk* para compará-la com a letra de uma cantiga medieval. Perguntou o que eu achava da ideia e eu lhe respondi que seria uma ótima ideia.

Os alunos são aconselhados a voltar para suas salas de aula habitual e saem dali seguindo a professora pelos corredores. No caminho converso um pouco mais com a professora sobre as próximas aulas e nos despedimos combinando de nos reencontrarmos na próxima segunda-feira, dia 08 de abril, já que nos dias 04 e 05 de abril ela pretende passar o filme *O carteiro e o poeta* para a classe, logo, “não haverá aula” – de acordo com a docente.

Campinas, 08 de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 8h40 às 10h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

Chego à sala de aula, peço licença à Professora P4, entro e me sento em uma carteira ao fundo para observar a classe. A docente começa a aula perguntando aos alunos se eles assistiram ao filme *O carteiro e o poeta*. Ninguém. P4 ameaça cobrar na prova e os alunos não gostam, reclamam que ela só pode cobrar se passar o filme em sala de aula.

A professora se defende afirmando que tentou passar o filme nas aulas da semana passada, mas que eles não prestaram atenção, logo, não é culpa dela. Mesmo assim os alunos se revoltam e P4 muda de assunto, creio que para não tornar o clima mais tenso. Em seguida, retoma o assunto da aula passada, lembrando aos alunos a cantiga de amor, os exercícios de interpretação, as respostas às questões do livro didático.

De repente, P4 nota a presença de dois alunos do 1ºA “infiltrados” em sala de aula. Ela pergunta o que eles estão fazendo ali e os alunos confessam que não querem ir para a classe deles, que não gostam do professor “X”, e perguntam se podem ficar ali no 1ºB. A professora nega o pedido e os coloca, literalmente, para fora. L., um aluno do 1ºB, aproveita-se da situação e sai também. P4 se dá conta e vai atrás dele no corredor, trazendo-o de volta para a sala de aula.

Depois a docente aproxima-se de mim e reclama dizendo que os alunos daquela classe são infantis, que não “caiu a ficha” deles ainda, sentem-se como se estivessem no ensino fundamental ainda. Os alunos riem da situação e L. se senta em seu lugar de volta.

A professora olha para outro aluno e ameaça colocá-lo para fora. Ele responde agressivo: “O que eu tô fazendo, dona?” Em seguida, tira o fone do ouvido, ou seja, estava ouvindo música em sala de aula. Provavelmente, a professora se referia a esse tipo de postura.

P4 diz aos alunos que viu no “Youtube” uma aula de literatura com *funk*, que achou muito legal e recomenda os alunos a assistirem. Um aluno pergunta em voz alta: “Dona, você vai trabalhar isso com nós?” (sic). Ela responde que está pensando em fazer uma aula assim, comparando letras de *funk* com cantigas

medievais do Trovadorismo. Os alunos, imediatamente, perguntam: “O que é isso, dona?”; “O quê?”; “Trova... o quê?”

A professora demonstra indignação e lhes pergunta que movimento literário estão estudando. Algumas respostas surgem no ar: “cantigas”, “poesias”, “sei lá!” P4 então corrige: “Trovadorismo”. E retoma a questão ao perguntar se eles se interessam em comparar a literatura com a música.

Os alunos afirmam que sim e começam a conversar alto sobre música. Uma aluna diz que “quem gosta de reggae é maconheiro”; outro completa: “quem gosta de pagode é pingaiada e farofeiro”; outro aluno continua a brincadeira: “quem gosta de sertanejo é corno”. A professora ignora os comentários e se vira para a lousa para escrever o salmo inspirador do dia:

“Dar-te-ei os tesouros escondidos e as riquezas encobertas, para que saibas que eu sou o Senhor, o Deus de Israel, que te chama pelo teu nome”. Isaías 45.3

Os alunos agora começam a cantar *funk*. P4 parece não se incomodar e continua a escrever na lousa, dessa vez, inicia o assunto da aula:

“Coerência

João é um pai boníssimo

Ele judia muito dos filhos.

Maria pôs o arroz no fogo,

depois escolheu-o.

Nessas duas frases há incoerência. Na primeira “judia muito dos filhos” não se harmonizou com “ser um boníssimo pai”. Na segunda o processo de preparo do arroz impõe a seguinte ordem: a escola, depois por no fogo.

Coerência → ausência de contradição entre uma passagem e outra do texto e compatibilidade entre o texto e o conhecimento do mundo”.

A professora anota a teoria na lousa para os alunos copiarem, eis a dinâmica da aula. Noto que ela retira o conteúdo que escreve de um caderno já surrado pelo tempo. Os alunos, por sua vez, copiam e

conversam alto, ainda sobre o assunto música. Um aluno pergunta à docente: “Dona, você gosta de reggae?” P4 ignora e ele continua: “A professora deve escutar ABBA¹⁵¹, né?” Ela ignora novamente.

A classe copia a matéria da lousa em meio a muita conversa. Para aumentar o barulho, os alunos cantam *funk*. Um aluno lê o assunto na lousa e repete: “coerência e coesão”, como se já tivesse ouvido falar disso. P4 para um instante para conferir o que a classe está fazendo. Nota que um aluno, o D., está sem fazer nada, com a mochila fechada e os braços em cima da carteira. Ela pede para que ele se mexer: pegar o caderno e copiar a lousa – aconselha. O aluno repete quatro ou cinco vezes que já vai fazer isso: “Vou pegar, dona, vou pegar o caderno!” Afirma e reafirma, no entanto, não cumpre e continua a olhar para o além.

Outro aluno com a mochila nas costas levanta-se e começa a circular pela classe. Vai até a carteira do D., que brinca com o colega ao dizer em tom irônico que este “não quer nada com nada”. Os dois riem e continuam a não fazer nada. D., sentado ao lado da porta, começa a abrir e mexer nela, ininterruptamente, fazendo um barulho irritante. A professora briga com ele, pede para parar com aquilo, pegar o material e começar a copiar. O aluno não liga, nem “dá bola” para a bronca, abre a boca em sinal de sono e continua ali de braços cruzados, literalmente.

P4 volta-se à lousa novamente e continua as anotações. Dessa vez, propõe exercícios:

“**Texto 1:** Classifique em coerente ou incoerente e justifique sua resposta.

Havia um menino muito magro que vendia amendoim numa esquina de uma das avenidas de São Paulo. Ele era tão fraquinho que mal podia carregar a cesta de amendoim. Um dia, na esquina em que ficava, um motorista que vinha em alta velocidade perdeu a direção. O carro capotou e ficou com as rodas para o ar. O menino não pensou duas vezes. Correu para o carro e tirou de lá o motorista que era um homem corpulento. Carregou-o até a calçada, parou um carro e levou o homem para o hospital. Assim, salvou-lhe a vida”.

Enquanto a professora copia o exercício do seu caderno na lousa, a classe fica agitadíssima. Um aluno canta em voz alta, sem parar, escolhendo cada hora uma música: “Seu delegado prenda o Tadeu, ele pegou minha irmã e...”, “Esse cara sou eu...”, “Mozão, traz aquela bebida que pisca...” Todas com conotações eróticas ou adaptações feitas por ele para tornar a canção erótica, como é o caso da segunda, cuja letra de

¹⁵¹ABBA foi uma famosa banda da Suécia, formada por um quarteto, em 1972, que desfrutou de grande popularidade nos anos 70 e 80 e que ainda é muito conhecida hoje em dia devido às canções clássicas como “Mamma Mia”, “Chiquitita”, “Knowing Me, Knowing You”, “S.O.S”, “Take a Chance on Me”, “The Winner Takes It All” e muitas outras.

Roberto Carlos foi alterada pelo aluno. A terceira música é da “Gaiola das Popozudas” e tem ritmo de *funk*. O aluno não parava de cantar e a professora parecia não se incomodar¹⁵².

Ao olhar para a classe mais uma vez, P4 reclama apenas do uso do celular: repreende quem está com ele em mãos e pede para guardar. Os alunos o fazem momentaneamente, mas logo que a professora se vira para a lousa de novo, eles voltam a manusear o aparelho.

Terminado o primeiro exercício, a professora para de copiar para explicar o que é “Coerência Textual”. Ela repete o que escreveu na lousa, sem acrescentar nada. Os alunos continuam conversando e cantando como se não a escutassem falar. Um aluno interrompe e pergunta: “Dona, isso é literatura?” P4 responde que não e continua a explicação em meio ao barulho. Não dá para saber se tem alguém prestando atenção...

Alguns tiram dúvidas por que não entendem a caligrafia da professora ao copiar a lousa, então perguntam uma ou outra palavra que não conseguem ler. Um aluno reclama ter que copiar, diz que é muita coisa, que está cansado e que logo vai dar o sinal. P4 não lhe responde.

O aluno de mochila nas costas ao qual me referi anteriormente levanta-se e circula pela classe. Aproveitou-se que a porta estava aberta e saiu, foi para o corredor atender o celular. A professora não percebeu. Ele voltou para sala de aula, sentou-se no seu lugar e perguntou: “Dona, você vai passar o filme pra nós?” (sic) P4 nem sequer ouviu a pergunta, ignorando-o. O barulho continua. A docente decide fazer a chamada faltando poucos minutos para o intervalo. Toca o sinal e os alunos saem da classe alvoroçados.

Eu e a professora caminhamos para a sala dos professores conversando. Ela ratifica o fato de ter mudado seus filhos de escola. Levou-os para um colégio particular, argumenta, pois “não dá para confiar no ensino público, como eu mesma podia testemunhar” – desabafa. Segundo P4, os alunos são desinteressados e ela não consegue entender o motivo. Questiona se isso seria culpa da tecnologia, da internet, e conclui derrotada, que não sabe o que fazer.

Critica os “mediadores” da escola que ficam repetindo o discurso “daquele povo da Unicamp” que não conhece a verdadeira sala de aula da escola pública. De acordo com P4, quem escreve está de fora (e por fora da) e não conhece a escola. Só sabe o que é o ensino público quem dá aula, quem está ali no dia a dia e não “esses professores da Unicamp que só sabem culpar o professor: um absurdo!” – desabafa com raiva. Ainda a caminho da sala dos professores, encontramos a vice-diretora do colégio que pede para P4 “o nome

¹⁵² Confesso que eu não aguentava mais aquela canção no meu “pé de ouvido”. E o aluno parecia que notava a irritação que sua voz musical provocava, então acentuava o tom e o ritmo do *funk*. As meninas ao seu lado só riam, demonstrando gostar daquilo.

dos cabeças”¹⁵³ que estavam atrapalhando a aula dela no 1ºA. A professora diz que depois vai passar os nomes dos alunos.

O intervalo é curto, das 9h30 às 9h50. Logo toca o sinal para voltarmos para a sala de aula. Segundo tempo de aula no 1ºB com a Professora P4. Entramos em classe primeiro que os alunos. Eu volto a me sentar no mesmo lugar de antes e P4 se senta ao meu lado e continua desabafando. Dessa vez reclama da indisciplina dos alunos. Reconhece que é uma classe barulhenta, que os alunos não prestam atenção ao que ela fala, “que não querem nada com nada” – repete. Levanta-se, vai até a porta e chama os alunos que não entraram em sala de aula e que continuam no corredor.

Os alunos vão entrando aos poucos e se acomodam em seus lugares. A professora volta a se sentar diante de sua mesa e anuncia que vai olhar os cadernos e dar visto para quem copiou e fez o exercício proposto na lousa. Faz isso e só para quando se levanta para dar bronca em duas alunas que estão com os celulares em mãos. Pede para guardar o celular senão vai tomá-los.

Aparece à porta um “mediador”, pede licença à professora e solicita retirar o aluno L. da sala de aula. A docente concede e o aluno sai. Em seguida, ela pergunta quem já terminou o exercício e diz que está esperando eles mostrarem os cadernos. Mais uma interrupção: dessa vez é uma “inspetora” que chega à porta, pede licença e entrega um bilhete num papel para ser distribuído aos alunos.

Trata-se de um comunicado anunciando que dia 10/04 não haverá aula porque será o “Dia D”, isto é, dia de discussão do Plano de Educação Participativo (PAP) em todas as escolas da rede pública estadual e que de 11/04 a 16/04 não haverá aula porque será a “Semana de Provas”, logo os alunos serão dispensados após o intervalo. O comunicado é recebido em um pedaço de papel e distribuído para a classe.

De repente, uma aluna chega atrasada, mostra uma autorização para a professora e entra em sala de aula. Os alunos riem, acham um absurdo a colega chegar àquele horário (10h05) e protestam o atraso: Nossa! Isso é hora de chegar?” A aluna explica que perdeu hora, ou seja, que ficou dormindo até que a mãe a viu em casa e a obrigou a ir para a escola, mesmo atrasada, “nem que fosse para assistir à última aula apenas”, relata a aluna. A professora deixa que ela entre e diz o que é para fazer: copiar a matéria da lousa e fazer o exercício 1. A aluna não lhe obedece, ao contrário, começa a conversar com as colegas ao lado e nem sequer abre a mochila ou retira o seu material.

Um aluno arrasta a carteira fazendo barulho. Eu olho para ele incomodada, então ele diz para a professora: “Dona, eu sou um bom aluno, estudioso, bonzinho, hein?!” P4 não lhe dá atenção, dá bronca em dois alunos que não param de conversar e os ameaça colocar para fora. Noto que alguns alunos estão fazendo

¹⁵³ Foi exatamente esse o termo usado pela vice-diretora.

aviãozinho com o bilhete que lhes foi dado, outros picotam o papel com a tesoura. D., o aluno que a professora havia chamado a atenção no começo da primeira aula por não estar com o material, continua de braços cruzados sem fazer nada. Olha para a classe aleatoriamente e continua com a mochila fechada.

A professora se levanta e vai até a lousa copiar o exercício 2. Um aluno pergunta se é para copiar, ela diz que sim e começa a anotar na lousa:

“**Texto 2:** Lá dentro havia uma fumaça formada pela maconha e essa fumaça não deixava que nós víssemos qualquer pessoa, pois ela era muito intensa.

Meu colega foi à cozinha me deixando sozinho. Fiquei encostado na parede da sala, observando as pessoas que lá estavam na festa. Havia jovens de todos os tipos”.

Ao terminar de escrever, P4 vai até D. e diz para ele que a “Professora Cynthia” está decepcionada com ele porque hoje não fez nada, diferente da aula da semana passada quando tinha feito todo o exercício com dedicação. O aluno me olha e sorri. Eu continuo calada, sem opinar. Observo a classe e vejo que a aluna que chegou atrasada continua conversando com as colegas, nem sequer abriu seu material.

O aluno L. volta da conversa com o “mediador” e se senta no seu lugar, ao fundo da classe. Coloca o fone no ouvido e fica ora ouvindo música, ora conversando com os colegas ao lado. Está alheio ao que se passa na aula. A professora se aproxima de mim e justifica novamente dizendo que “os alunos têm que copiar porque só assim eles se concentram”.

Pergunta para o B., aluno que está sentado ao meu lado direito, se ele copiou e fez os exercícios. O aluno afirma que sim, então P4 pede para ver o caderno dele. B. lhe mostra o caderno e a professora vê que ele não fez o exercício, só copiou da lousa. Repreende-o e diz para o aluno fazer a tarefa. Ele promete que vai fazer, mas não o cumpre.

A professora volta para a mesa dela e continua olhando cadernos e dando visto. Chama um aluno pelo diminutivo, carinhosamente, quando este vai lhe apresentar o seu caderno, mas o aluno não gosta, pede para não ser chamado assim pela professora porque a mãe dele o chama assim e então ele fica envergonhado. A professora argumenta dizendo que é um nome bonito, sobretudo no diminutivo, é carinhoso. O aluno não se convence e ambos riem descontraídos da situação. Nesse momento a classe está menos barulhenta, ao menos não há aluno cantando *funk*, apenas as conversas paralelas continuam, mas em menor densidade.

D. se levanta, sai da sala de aula e vai para o corredor. Fica lá alguns minutos e depois volta. O aluno de mochila nas costas faz a mesma coisa e a professora não os vê. Uma outra professora aparece à porta, pede licença à P4 e pergunta aos alunos sobre os seminários que serão apresentados na aula dela. Um aluno responde que todos os grupos já se apresentaram e a docente vai embora satisfeita.

Alguns alunos se levantam e circulam pela sala de aula enquanto a professora, sentada, dá visto nos cadernos dos alunos que, por sua vez, fazem fila para lhe mostrar os exercícios feitos¹⁵⁴. D. é o mais distraído: escreve algo na lousa, anda pela classe, conversa com alguns alunos, olha para o além. Os colegas começam a dizer que “ele fumou um”, “que está noia” etc, ou seja, insinuam que D. esteja drogado. Outros alunos escutam música com o fone de ouvido ligado ao celular.

Toca o sinal anunciando o fim da aula, os alunos saem rapidamente da sala de aula e ficam no corredor, onde encontram outros alunos de outras classes. Eu me despeço da Professora P4 e explico que preciso sair com pressa, pois vou assistir à aula da Professora P3.

¹⁵⁴ Como se vê, a aula de hoje da Professora P4 foi sobre “Coerência Textual” e não aula de literatura propriamente dita. Noto que não há uma programação sequencial do curso ou uma divisão das aulas na semana, como por exemplo, um dia se trabalha gramática, em outro dia produção textual, em outro, literatura, e assim por diante. A professora decide o que vai trabalhar a cada aula. Segue-se, comumente, o livro didático, cuja referência já foi registrada por mim, no entanto, hoje a professora usou um material dela, ou seja, copiou na lousa uma aula teórica sobre “Coerência Textual” e propôs dois exercícios para os alunos fazerem. Apesar de não se tratar de literatura, permaneci em classe coletando dados daquela aula. Depois, comentei com a professora P4 que só assistiria às aulas em que ela trabalhasse com literatura, pois o que me interessa é a circulação dos gêneros poéticos em salas de aula do ensino médio. Ela compreendeu e concordou, porém não soube me dizer quando voltaria a estudar literatura com os alunos. Segundo ela, o assunto “Trovadorismo” já havia se acabado.

Campinas, 22 de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 8h40 às 9h30.

Primeiro Ano B (1ºB)

Como hoje cheguei à escola antes do horário da aula, fico à espera da Professora P4 sentada em um banco de cimento no corredor de entrada do colégio. Pode-se dizer que é o primeiro dia frio do ano. Fico conversando com a inspetora no corredor quando vejo um aluno sair da sala de aula acompanhado pelo seu professor a caminho da sala da direção. O aluno reclama, diz que não fez nada, mas ao se deparar com a diretora no mesmo corredor, leva uma bronca e é levado para a sala dela.

Eu pergunto a inspetora se é o primeiro ano dela ali na E. E. C e ela me responde que “é o primeiro e o último”. Rimos da resposta, porém, na verdade, ela se justifica dizendo que vai sair porque passou em um concurso na prefeitura de Hortolândia e que a partir de setembro ela vai lecionar no ensino fundamental I e no EJA¹⁵⁵. Sente-se insegura para isso, já que sua formação é em “Serviço social”, entretanto, conclui, não vê a hora de sair daquele colégio.

Toca o sinal das 8h40, então me dirijo até a sala do 1ºB e fico ali fora esperando a Professora P4 chegar. Quando os alunos me veem no corredor, perguntam por que não vim semana passada e eu explico que foi porque eles estavam em “Semana de Provas”, de acordo como calendário escolar. P4 aparece e me recebe com um sorriso no rosto. Entramos na sala de aula e ela tenta colocar ordem na classe, mandando os alunos se sentarem em seus respectivos lugares. Uma aluna fica brava e reclama, pois queria se sentar ao lado da colega e tem que voltar para sua carteira.

Há muito barulho na sala de aula, o que quase me impede de ouvir o que a professora está tentando falar. P4 então se aproxima de mim e diz que não vai trabalhar literatura hoje de novo. Explica também que durante toda a semana (de 22/04 a 26/04), os alunos serão dispensados depois do intervalo, ou seja, só terão as três primeiras aulas, já que nas três últimas aulas será realizado o “Conselho de Classe” do primeiro bimestre¹⁵⁶.

¹⁵⁵ EJA: Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵⁶ De fato, a Professora P3 havia me alertado para isso. Ela faltou na quinta e sexta-feira da semana passada para conseguir terminar de corrigir as provas e organizar o diário de classe dos alunos, conforme me explicou por

Em função disso, ela decidiu, portanto, terminar os exercícios de “Coerência Textual” e só vai retomar a literatura semana que vem, quando pretende passar o filme *O aprendiz de feiticeiro* para os alunos. Explica para mim que se trata de um filme interessante, pois mostra a importância do conhecimento científico, necessário para que o “feiticeiro”, interpretado por Nicolas Cage, consiga êxito em suas experiências¹⁵⁷.

P4 diz que vai passar o filme para os alunos nas duas aulas de segunda-feira, dia 29/04, portanto, aconselha-me a não ir à escola para acompanhar a aula dela, já que posso alugar e assistir ao filme em casa mesmo – argumenta. Eu agradeço a preocupação, mas digo que irei de todo jeito ao colégio para observar a aula da Professora P3 no 3ºA, às 10h40.

Após esses primeiros acertos, a professora volta-se a lousa e, como habitualmente faz, escreve o salmo do dia:

“Porque não tenho prazer na morte de ninguém, diz o Senhor Deus. Portanto, convertei-vos e vivei”. Ezequiel, 18.32

Os alunos continuam barulhentos, alguns até gritam em sala de aula, mas P4 não reclama. Anuncia que vai passar o último exercício de “Coerência Textual” e depois vai dar visto nos cadernos valendo positivo para quem fez. Volta -se à lousa novamente e continua a escrever, copiando o exercício de seu caderno:

“**Texto 4:** Conheci Sheng no primeiro (sic) ensino médio e aí começou um namoro apaixonado que dura até hoje e talvez para sempre. Mas não gosto da sua família repressora preconceituosa, preocupada em manter as milenares tradições chinesas. O pior é que sou brasileira detesto (sic) comida chinesa e não sei comer com pauzinhos. Em casa, só falam chinês e de chinês eu só sei o nome Sheng.

No dia de seu aniversário já fazia dois anos de namoro, ele ganhou coragem e me convidou para jantar em sua casa. Eu não podia recusar e fui. Fiquei conhecendo os velhos, conversei com eles, ouvi muitas histórias da família e da China, com tantas coisas diferentes que nem sei. Depois fomos ao cinema eu e o Sheng.”

Os alunos copiam o exercício da lousa e conversam alto ao mesmo tempo. Um deles, o mesmo da aula passada, começa a “sessão de música”. Novamente, uma letra ambígua, sugerindo algo de obsceno, ele canta: “Que beleza, que legal, tá nascendo cabelo na cabeça de meu pai”. A intenção do aluno é fazer um

mensagem de celular. P3 só se esqueceu de me dizer que não daria aula hoje para o 3ºA, uma vez que estaria em Conselho no horário da aula (10h40 às 11h30).

¹⁵⁷ Assim sintetizou a Professora P4 em sua sinopse do filme. Confesso que não entendi o que há de literário nisso, mas foi a justificativa que ela me deu.

trocadilho óbvio. Os demais riem sem parar e o aluno se aproveita do sucesso para continuar repetindo o refrão da música.

Os que se sentam à frente copiam o que está na lousa sem se incomodar com o barulho ou com a música. A professora também não se manifesta e a turma do “fundão” toma conta da aula¹⁵⁸. Observo tudo aquilo em silêncio ao mesmo tempo em que também anoto o que P4 escreve na lousa.

O “aluno-cantor” fica agora repetindo alto: “Cada um cuida da sua vida!” Os colegas riem. Parece ser uma resposta indireta a alguém que comentou algo sobre ele. Depois, repete gritando, literalmente: “Gente, o Dudu tá lendo!” Os alunos riem mais ainda. O “aluno-cantor” comporta-se como o líder do famoso “fundão”.

De repente, a aluna atrás de mim me pergunta se eu já vi essa propaganda. Eu respondo que não e os alunos ficam indignados: “Como não? Ô louco, dona, é a propaganda da Caixa Econômica Federal. Passa direto na televisão. É uma criança de uns 4 anos de idade que está aprendendo a ler”. Eu finjo que me recordo da publicidade e eles continuam imitando o mote: “Gente, o Dudu tá lendo!”, todos rindo sem parar.

Ao terminar de copiar o exercício na lousa, a professora anuncia que vai fazer a chamada. Uma aluna pergunta se ela vai começar a olhar os cadernos para dar visto agora. P4 pede um pouco de paciência, diz que vai fazer a chamada primeiro e que depois precisa arrumar algumas coisas no seu diário de classe. Senta-se e começa a fazê-lo.

Enquanto isso, o assunto “televisão” toma conta da classe. O “aluno-cantor” imita a propaganda de fim de ano das lojas “Marabraz”, cantando o jingle da dupla Zezé de Camargo e Luciano. Em seguida, diz que não aguenta mais as novelas do SBT, que “aquela música que toca em *A Usurpadora* é um saco!” Uma aluna atrás de mim pede para ele repetir o nome da novela e o aluno grita a resposta bem alto. Os outros riem e a aluna conclui em tom de brincadeira: “Ah, é a estupradora!” Risos.

A partir daí o “aluno-cantor” começa a fazer comentários sobre as novelas do SBT e o assunto contamina a aula. Diz que todas as novelas têm “Maria”, como a novela *Maria do bairro*. Depois canta a música da novela *Chica da Silva*, acompanhado por um grupo de alunos. Os alunos falam da novela *A Escrava Isaura* e cantam novamente a famosa música-tema da protagonista.

Dessa vez a professora se irritou e reclamou do barulho. Mandou que eles parassem de cantar e pediu o caderno do “aluno-cantor”¹⁵⁹ para conferir se ele fez o exercício. Estava tudo em dia. Pelo que percebo, trata-se de um aluno indisciplinado, mas que faz tudo o que lhe é pedido, como por exemplo, copiar a lousa em toda aula, o que é valorizado pela professora.

¹⁵⁸ Confesso que não suporto o som nem a letra da música que o aluno insiste em cantar em sala de aula. Considero a atitude dele um desrespeito a todos. Às vezes tenho a impressão de que ele percebe minha irritação e faz isso como uma provocação a minha presença em classe.

¹⁵⁹ Aqui ele será chamado de L.

P4 chama os alunos para dar visto nos cadernos. Diz que quem fez os exercícios vai ganhar um ponto positivo e adverte que o Conselho é hoje. Forma-se uma pequena fila de alunos esperando para lhe mostrar o caderno. O barulho continua dentro da classe e agora lá fora, pois começaram a carpir a grama da escola, desse modo, o barulho da máquina de carpir se mistura à conversa incessante dos alunos.

Faltam poucos minutos para tocar o sinal. Os alunos guardam seu material e ficam em pé, próximos à porta, esperando o sinal tocar para sair.

Eu me aproximo da professora e lhe digo que não entendi o que era para fazer no exercício proposto por ela na lousa. Eu já havia copiado os textos 1 e 2 em aulas anteriores e hoje copiei o texto 4 (já que a aula em que o texto 3 foi colocado na lousa eu não estava presente), no entanto, não sabia o que os alunos deveriam fazer com aqueles textos. Não havia esse tipo de instrução na lousa e eu não ouvi a professora determinando o que era para fazer.

P4 me explicou que os alunos deveriam responder se o texto era ou não coerente e argumentar o porquê. Para ela o importante é a argumentação, uma vez que pretende saber se os alunos conseguem ou não identificar um texto incoerente. Eu lhe pergunto se eles estão acertando isso, já que ela fazia a correção dos exercícios apenas no caderno do aluno, ao qual eu não tinha acesso. P4 afirma que sim, que eles compreenderam o exercício e estão acertando.

Toca o sinal finalmente. Eu me despeço da professora e reforço meu interesse nas aulas de literatura em específico. Pergunto-lhe, portanto, quando ela pretende retomar esse assunto e P4 me diz novamente que só depois de passar o filme *O aprendiz de feiticeiro*, na próxima segunda¹⁶⁰. Combinamos de nos falar neste dia para enfim acertarmos quando eu voltarei a acompanhar as suas aulas.

Pós-intervalo será realizado o “Conselho de Classe”, logo, não haverá a segunda aula da Professora P4 no 1ºB tampouco a aula da Professora P3 no 3ºA. Por hoje é só. Voltarei no dia seguinte para a aula desta última.

¹⁶⁰ Noto que ao conversar comigo a professora se sente um pouco pressionada a trabalhar literatura, já que estou presente em sala de aula. Por isso, decidi não mais cobrá-la nesse aspecto. Percebo, portanto, que o estudo de textos do gênero literário não é o foco de suas aulas.

Campinas, 13 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 9h50 às 10h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

Chego à E.E.C na hora do intervalo, por volta das 9h30, e aproveito para tomar cafezinho com os docentes dessa instituição e reencontrar a Professora P4, cujas aulas no 1ºB eu não tive mais acesso. A última vez que assisti à aula dela, em abril, ao terminar, P4 me disse que não trabalharia literatura nos próximos dias, porém me avisaria quando retomasse as cantigas medievais do Trovadorismo. Não cumpriu com o prometido, por isso vim procurá-la.

P4 me contextualiza informando que passou o filme *Aprendiz de feitiçeiro* para os alunos do 1ºB na última sexta-feira, dia 10/05, e que hoje vai pedir uma “Produção textual” sobre o filme. Por isso, fica sob meu critério acompanhar a aula ou não, já que não será uma aula de literatura efetivamente. Os alunos vão fazer um texto para a nota, só isso, enfatiza.

Eu agradeço a sua preocupação em me deixar a par do que tem sido trabalhado em sala de aula e decido observar a classe hoje, pois assim aproveitarei o momento para saber como anda o ensino de literatura no 1ºB, tendo em vista que faz quase quinze dias que não acompanho a aula para essa turma. A professora concorda e diz que será um prazer.

A caminho da sala de aula notamos uma agitação diferente na escola. O sinal anunciando o fim do intervalo já havia tocado duas vezes, no entanto, os alunos continuavam no pátio e corredores do colégio. Chegamos à sala de aula e não havia ninguém. P4 conclui que isso se deve à ausência da diretora. Segundo a professora, os alunos sabem que a diretora está de licença, por isso “abusam da liberdade”.

Já havia passado das 10h quando os alunos começam a aparecer em sala de aula. Uns entram e depois saem. P4 fica em pé, de braços cruzados, sem entender muito bem aquele entra e sai. Eu me sento e fico aguardando os alunos. Há muito barulho nos corredores e então vejo uma das inspetoras “tocando” os alunos para dentro da classe. Aqueles que entram em sala, gritam, não se sentam, ameaçam sair de novo, cantam, dançam, enfim, fazem um tumulto.

P4 vai até a porta e fica barrando os alunos intrusos que não são do 1ºB, mas querem entrar. De repente um aluno do corredor grita chamando outro que está dentro da sala de aula. Este vai até a porta e a

professora o acompanha. O aluno de fora queria pegar algo que estava guardado no capuz do casaco do seu colega e assim o faz. P4 olha para mim desconfiada, franzi a testa e nós duas ficamos sem saber o que, de fato, um entregou para o outro, porém, pela cara que fizemos, creio que nós duas desconfiamos do mesmo: drogas (será?).

Finalmente a professora pede silêncio à classe e os alunos se acomodam em seus lugares. Uns me cumprimentam dizendo: “Você voltou!”; outros me olham com descaso. P4 vai até a lousa e escreve a atividade de hoje:

“Produção Textual

Artigo de opinião

Filme: Aprendiz de feitiцеiro”.

Uma aluna se levanta, vai até a mesa da professora e pergunta se fazer um “artigo de opinião” é o mesmo que fazer um “resumo”. A professora responde que não, pois se fosse para fazer um “resumo” do filme, ela pediria uma “resenha”¹⁶¹. Segundo explica, fazer um “artigo de opinião” é escrever sobre o filme, fazer um comentário crítico sobre o filme. A aluna demonstra que não entendeu muito bem, então P4 diz para ela fazer “uma narrativa mesmo, contar o filme resumindo-o”.

Depois se vira para mim e reclama: “Eles não sabem o que é artigo de opinião”. Eu pergunto se os alunos já tiveram aula sobre esse gênero textual e P4 responde que sim, que tiveram aula na 8ª série (atual 9º ano do ensino fundamental), mas que pelo visto, eles não aprenderam. Pergunto se ela explicou algo a respeito antes e P4 nega, pois, de acordo com ela, não adianta, os alunos não prestam atenção. A professora desabafa: “Não sei onde vai parar a educação nesse país... Sinceramente...”

Alguns alunos começam a reclamar que não vieram à aula na sexta-feira passada (10/05), portanto, não assistiram ao filme. Esses alunos tentam se justificar dizendo que não têm como fazer o texto por que não viram o filme. P4 não aceita a desculpa, uma vez que já tinha avisado que quem não viesse à aula na sexta deveria assistir ao filme em casa, pela internet, ou alugá-lo em uma locadora de vídeos.

Uma aluna se levanta, vai até a mesa da professora e apresenta seu atestado médico referente à sexta-feira, dia 10/05. P4 o guarda e diz para a aluna que ela pode fazer, como alternativa, os exercícios da página 03 e 04 do segundo volume da apostila, aquela enviada pela Secretaria da Educação do governo do estado de São Paulo. A aluna confere as páginas, agradece a professora e se senta para trabalhar.

¹⁶¹ Foi exatamente isso que a professora respondeu ao aluno. Fiquei pensando por um tempo se ela sabia a diferença entre “resumo” e “resenha”, depois cheguei à conclusão de que, pelo tom de voz dela, P4 quis dizer outra coisa: talvez ela não quisesse que os alunos simplesmente fizessem um “resumo” da história, pois se fosse para fazer esse gênero textual, ela pediria uma “resenha crítica”, que é mais próxima de um “artigo de opinião”.

P4 usa o exemplo dessa aluna para avisar em voz alta à classe que só vai aceitar os exercícios feitos do material apostilado valendo nota de quem trazer o atestado médico justificando a ausência da última sexta-feira. Eu aproveito que a professora tocou no assunto e pergunto se ela pretende trabalhar com esse material em sala de aula. P4 me responde que não chegou a usar o primeiro volume e não sabe se vai usar o segundo, afinal, justifica-se, não adianta por que as respostas estão disponíveis na internet, então “os alunos não se dão ao trabalho de fazer os exercícios, eles vão lá e só copiam” – critica a docente.

L., aquele aluno *funkeiro*, que em aulas anteriores não parava de cantar *funk* em voz alta, vai até a professora – que se manteve sentada diante de sua mesa durante todo o tempo de aula – e pergunta se um artigo de opinião deve ter título. P4 responde: “Claro!” Então ele reclama, pois acha difícil dar um título para esse gênero de texto. A docente o encoraja a usar sua criatividade. E brinca: “Cadê aquele L. que eu conheço, criativo, bom aluno?” O aluno ri e volta para o seu lugar disposto a dar um título ao seu texto.

Um aluno sentado à frente da professora está com o capuz do seu casaco por cima da cabeça. P4 pergunta se ele está escondendo um fone de ouvido. O aluno nega, mas mesmo assim a professora pede para ele tirar o capuz e mostrar. Uma aluna sentada mais ao fundo arrasta a sua carteira com força fazendo um barulho enorme. A professora dá um grito pedindo para que ela parasse com aquilo e, em tom de brincadeira, diz: “A., você está muito revoltada hoje. O que está acontecendo?” A aluna ri e não responde.

Observo a classe e noto que, dos 23 alunos presentes hoje, 15 estão fazendo o exercício pedido para a nota: escrever um “artigo de opinião sobre o filme *Aprendiz de feitiçeiro*”. P4 faz a chamada e anuncia que vai marcar ponto positivo para quem estiver trabalhando em sala de aula. Há muita conversa em voz alta entre os alunos na classe.

L. termina seu texto e o leva para a professora ler. Ela reclama por que ele não contou nem comentou o final do filme no seu artigo de opinião. L. argumenta que, geralmente, não se coloca o final do filme no texto para não desestimular aqueles que querem assistir ao filme¹⁶². A professora discorda e determina que ele volte ao seu lugar e escreva algo sobre o desfecho do filme emitindo sua opinião, fazendo uma crítica: diga o que achou, em que o filme o tocou etc. O aluno lhe obedece mais uma vez.

P4 volta-se para mim novamente e se justifica dizendo que mudou sua metodologia de ensino. Agora ela pede para os alunos primeiro lerem as cantigas medievais e as questões de interpretação no livro didático para depois copiarem, não as cantigas, mas as perguntas, por que quando não copiam – explica-me a professora – eles não entendem o que é para fazer. Ao copiar, eles aprendem – conclui. Eu olho para ela sem nada dizer nesse momento.

¹⁶² O aluno, provavelmente, está se referindo às sinopses de filmes. Gênero textual esse em que, de fato, não se antecipa nem se comenta o final do filme para assim despertar a curiosidade dos que vão assisti-lo.

Um estojo cai no chão e faz um barulho enorme. P4 reclama, pede silêncio. De fato, é difícil se manter concentrada ou ter paz dentro dessa sala de aula. Os alunos conversam sem parar, algumas alunas gritam, literalmente. Uma delas sabe que eu fecho os olhos irritada a cada grito estridente, então creio que ela repete o ato de propósito¹⁶³.

O final da aula se aproxima e apenas alguns alunos entregam a produção textual para a professora. P4 faz o controle de quem entregou assinalando em seu diário de classe. Toca o sinal e os alunos saem com pressa da sala de aula, sem se preocupar com a presença da professora ali. P4 desabafa novamente ao me dizer que a culpa é da “progressão continuada”, isto é, da “aprovação automática” – retifica.

Segundo a docente, os alunos não estudam, não querem saber de nada por que sabem que ao final do ano letivo eles serão aprovados. Ela reclama do governo estadual “que dá tudo: livro didático, livro paradidático, material apostilado, uniforme etc, mas não adianta por que ao mesmo tempo institui a política da não reprovação”. Fim da aula.

P4 ainda fica alguns minutos comigo em sala de aula e me explica que terminou as cantigas medievais e o trovadorismo semana passada quando falou das cantigas satíricas de escárnio e maldizer. Eu lamentei o fato de ela não ter me avisado para que eu pudesse acompanhar essas aulas e prometi que viria agora toda semana.

A Professora P4 me mostrou uma atividade envolvendo poesia que ela propôs no dia 25 de abril. A professora escreveu na lousa: “O que é poesia? Poesia é uma ilha cercada de palavras por todos os lados”¹⁶⁴. A partir disso, pediu para que os alunos produzissem em linguagem não-verbal o que viesse à mente do “eu-lírico” deles. Os alunos então passaram a aula desenhando – contou-me P4 – e o resultado foi surpreendente (anexo 3). A professora, orgulhosa, mostrou-me os desenhos e eu pedi autorização para escaneá-los e expor em meu trabalho de pesquisa. Ela e os alunos concordaram satisfeitos.

A outra atividade que ela propôs não teve a mesma repercussão: os alunos deveriam criar um *funk* utilizando como letra alguma temática das cantigas medievais. P4 me disse que apenas o aluno L. começou a fazer, mas ainda não terminou. Os outros não se interessaram pela atividade e não fizeram. Eu disse à professora que achei interessante a proposta e que gostaria de ver o resultado final do trabalho de L.. Ela prometeu me mostrar quando o aluno lhe entregasse a música.

¹⁶³ Não sei bem o porquê, mas às vezes tenho a sensação de que os alunos do 1ºB não gostam da minha presença ali. A Professora P4 não tem essa mesma impressão. Ela acha que não há nada com minha presença, senão os próprios alunos falariam para ela quando eu não estivesse. P4 me tranquilizou quanto a isso, entretanto, continuo com “complexo de rejeição” do 1ºB, diferentemente do que sinto em relação aos alunos do 3ºA, turma da Professora P3 que sempre me recebe com carinho e sorriso escancarado em sala de aula.

¹⁶⁴ O verso é um poema de Cassiano Ricardo.

Campinas, 14 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 9h50 às 10h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

Encontro a Professora P4 já na sala dos professores da E.E.C na hora do intervalo, às 9h40. P4 está passando mal, pálida e com enjoos. Disse-me então que não conseguirá continuar dando aula hoje, que vai embora e me pede desculpas. Antes, porém, pergunta-me se eu quero dar aula no lugar dela. E ainda justifica dizendo que é só falar para os alunos fazerem os exercícios das páginas 66 e 67 do livro didático, finalizando assim as cantigas medievais.

Eu agradeço a proposta, mas recuso o convite por que não queria assumir esse papel de substituta da professora oficial. Confesso que até fiquei tentada a dar aula para os alunos do 1ºB, seria uma experiência interessante, entretanto, achei melhor seguir o mesmo critério que no 3ºA, quando a Professora P3 também me convidou para dar aula na ausência dela hoje. Dessa forma, agiria com igual ética nos dois casos.

Passados 5 minutos, P4 me informa que está melhor, por isso decide encarar a última aula do dia, afinal, justifica-se, é só até às 10h40, depois acabam suas aulas por hoje.

Ainda na sala dos professores, fico atenta à conversa entre os docentes durante o intervalo. P4 reclama do 1ºC e tem o apoio da professora de artes e do professor de matemática. Acusa a turma de não fazer nada, de não se interessar por nada. Conta para os colegas que passou uma atividade para a nota na aula passada e que apenas três alunos fizeram e entregaram. Afirma que dará zero para os demais.

Os professores comentam que os alunos, de modo geral, estão piores nesses últimos dias, mas que isso se deve à ausência da diretora. Alguém pergunta como os alunos da escola ficaram sabendo que a diretora estava de licença e a professora de artes responde que foi a própria diretora que postou no facebook. Como ela é amiga de quase todos os alunos da escola, eles sabem que ela não está e “ficam fazendo corpo mole”.

O professor de matemática confessa à P4 que não gosta da disciplina que leciona, que “caiu” na matemática por um acaso, pois gosta mesmo é de ler e escrever, portanto, queria ter feito Letras. Coincidentemente, P4 também afirma ter “caído” na Letras sem querer, já que o que gosta mesmo é da matemática. Ambos riem e sugerem, brincando, trocar de profissão!

Toca o sinal de entrada e P4 decide ficar na escola e dar aula no 1ºB. Vamos para a sala de aula prolongando pelos corredores os assuntos do intervalo. Ao chegar à classe do 1ºB, o ritual se repete: a professora entra e fica esperando os alunos, que chegam aos poucos, fazendo algazarra, gritando, sorridentes.

P4 se senta diante de sua mesa de professora e eu, especialmente hoje, decidi me sentar ao lado dela e não em uma carteira entre os alunos. Pergunto se a docente está melhor de saúde e ela me responde que sim.

Em seguida, tira de sua bolsa uma bíblia pequena repleta de salmos e pede para eu escolher um. Levanta-se e escreve na lousa o salmo do dia sorteado aleatoriamente por mim:

“Invoco o Senhor, digno de ser louvado, e serei salvo dos meus inimigos”. Salmo 18.3

Ao lado, anota a atividade a ser cumprida pelos alunos:

“Páginas 66 e 67”

A professora está se referindo às páginas do livro didático (anexos 4 e 5, respectivamente). Pede então para que dois alunos vão até a sala do 1ºC pegar os livros com os alunos de lá¹⁶⁵. Os dois obedecem e ao voltar, distribuem-nos para os alunos do 1ºB. P4 repete oralmente o que é para fazer mais de uma vez, pois sempre tem um aluno perguntando a mesma coisa. Mãos à obra! – encoraja a professora.

Uma aluna sentada bem à frente de P4 pergunta se pode fazer a atividade referente ao filme, já que não veio à aula de ontem e está preocupada por que sabe que o exercício vale nota. A professora permite e lhe dá instrução para fazer uma dissertação sobre o filme, apontando os objetivos do filme, o que ensinou para ela, além de resumir um pouco a história¹⁶⁶.

P4 flagra o mesmo aluno de capuz da aula passada com o fone de ouvido acoplado ao celular escutando música. Determina em voz alta que ele guarde o celular e comece a fazer os exercícios. O aluno responde em tom exaltado e ameaçador: “Calma aí! Tá com pressa, dona?”

A classe hoje tem mais alunos que nas aulas anteriores: 25 alunos presentes. Desses, 13 estão fazendo os exercícios, os outros ficam conversando, olhando para o teto – literalmente – ou escutando música com o fone de ouvido escondido.

¹⁶⁵ Vale dizer que na escola pública estadual os livros didáticos são enviados pelo governo, são patrimônio público e devem, portanto, permanecer na escola. Não são livros doados aos alunos para que eles os levem para casa, por exemplo. Os alunos fazem uso dos livros na própria escola, revezando-se entre as classes e depois os devolvem para os armários da instituição.

¹⁶⁶ A professora parece não saber ao certo o gênero textual que deseja. Ora cobra um “artigo de opinião”, ora diz que pode ser uma “narrativa”, e agora fala em “dissertação”.

A professora pede para ver o caderno do L., que já terminou os exercícios. O aluno vai até à frente e P4 faz a correção dos exercícios junto com ele. Observo que a professora tem o cuidado de ler questão por questão, em seguida, lê a resposta do aluno e a comenta, corrigindo ou não. L. presta atenção interessado.

Ele acertou a maioria dos exercícios, mas demonstrou dificuldade em entender a questão 4, na qual se pede a “pessoa gramatical utilizada pelo eu-poemático para dirigir-se ao interlocutor”. O aluno respondeu: “pessoa gramatical”. P4 lhe explicou que “pessoa gramatical” é a pessoa verbal, isto é, o pronome de primeira, segunda ou terceira pessoa. L. ouve a explicação em silêncio. A professora aponta para os versos da cantiga (“Bailemos nós já todas três, ai amigas...”) e diz se tratar da primeira pessoa do... Então o aluno completa: “plural”.

Noto que essa questão despertou dificuldades em outros alunos que se dirigiram até a professora e perguntaram o que era “pessoa gramatical”. P4 dava a mesma explicação. Interessante por que ninguém, pelo menos aparentemente, estranhou o “eu-poemático”, no entanto, não sabiam o que era “pessoa gramatical”.

Os alunos continuaram fazendo essa atividade durante toda a aula. A professora, por sua vez, quis falar de filmes comigo. Contou-me que passou *O nome da rosa* para os alunos do 1ºC e ouviu reclamações de alguns que consideraram as cenas de sexo muito pesadas. A própria bibliotecária, já mencionada aqui, disse que ficou constrangida quando viu aquelas cenas¹⁶⁷. Perguntou-me se já tinha assistido ao filme *Os enjaulados* e eu respondi que não. Ela faz uma breve sinopse do filme¹⁶⁸ e confessa que às vezes os professores têm vontade de agir dessa forma com seus alunos. Eu aproveitei e indiquei o filme *Entre os muros da escola*, que P4 desconhecia.

Estávamos nesse bate-papo quando o sinal toca e os alunos saem da sala de aula e vão para o corredor alvoroçados. L. e um colega se preocupam em recolher os livros didáticos e devolvê-los à classe do 1ºC, onde ficam arquivados em armários. P4 e eu demoramos para sair e os alunos reclamam que estão perdendo a melhor aula do dia: educação física. Estão no corredor aguardando o professor e começam a fazer o aquecimento físico simulando uma dança de *funk*. Vamos embora rindo daquela descontração toda.

¹⁶⁷ Ela é a funcionária que toma conta da sala de leitura e estava responsável pela turma do 1ºC quando o filme foi passado.

¹⁶⁸ Fiquei interessada e fui me certificar do que trata o filme. Achei a seguinte sinopse disponível em http://www.interfilmes.com/filme_16066_enjaulados.html: “Walmsley, é um professor substituto encarregado de dar aulas para um grupo de adolescentes desajustados totalmente fora de controle. A escola não tem dinheiro, os professores se preocupam apenas em sobreviver e compromissos ilegais impedem qualquer mudança radical. A todo momento ele é insultado e atacado pelos alunos. Cansado de enfrentar tanta humilhação, ele resolve contra atacar. Sequestra seus alunos e, em um lugar distante, os prende nus em uma jaula eletrificada para uma nova e dura reeducação. Agora, eles terão que aprender... por bem ou por mal!”

Campinas, 20 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 9h50 às 10h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

A hora que eu cheguei à escola hoje, o sinal já tinha tocado e a professora já estava em sala de aula. Como as pessoas do colégio já me conhecem, entro e vou direto para a sala de aula do 1ºB. Encontro a Professora P4 sentada em seu lugar e a classe praticamente vazia. Os alunos continuavam no corredor.

P4 me recebe bem, diz para eu ficar à vontade e escolher um lugar para me sentar. Depois me informa sorrindo: “Hoje eles vão copiar, daí você anota aí como foi a aula de cópia”. Eu lhe pergunto o que os alunos vão copiar e a professora me explica que é a matéria “Sonoridade do poema”, na página 31 do livro didático (anexo 6). Ela me diz que pretende pular a parte da métrica, como fez na outra classe. Não entendi por quê...

A professora vai até a porta e chama os alunos para entrarem. Solicita também que dois alunos busquem o livro didático, o qual fica guardado na classe ao lado, a do 1ºC. Os alunos lhe obedecem. E em meio a muito barulho, P4 escreve o salmo na lousa:

“Então disse o Senhor a Josué: Hoje começarei a engrandecer-te perante os olhos de todo o Israel, para que saibam que, assim como fui com Moisés, serei contigo”. Josué 3.7

Em seguida, puxa uma mesa que estava fora do lugar para realinhá-la à fileira e, sem querer, bate com a mesa no pé da aluna chamada C., que dá um grito de dor. O pé da menina fica vermelho, então P4 fala para ela pegar um gelo na cozinha da escola e colocar no pé. C. volta dizendo que não tem gelo na escola, então passou água mesmo...

A professora retoma a lousa e escreve:

“Sonoridade do poema

Pág. 31”

Explica que os alunos devem copiar aquela página do livro didático (anexo 6). Um aluno, indignado, reclama: “Copiar tudo? É muita coisa!” A professora afirma que é para copiar tudo, onde tem “rima”,

“métrica”, enfim, a página toda, finaliza. Outro aluno questiona: “Mas não tem exercício, dona, não tem nada para responder”. P4 reforça que a ideia é que eles copiem a teoria mesmo por que depois ela vai explicar a matéria.

A professora de filosofia pede licença para dar um recado aos alunos do 1ºB. P4 lhe concede o tempo e o espaço da aula. Ela relembra à turma a passeata “Contra a pedofilia”, que será na quarta-feira, dia 22/05, após o período de aula na escola. A professora diz para os alunos trazerem roupas de criança para se caracterizarem para a passeata. Um aluno pergunta se pode trazer uma bicicleta pequena, representando a infância. A docente permite e aproveita para advertir as meninas de não virem com shortinhos muito curtos, insinuantes, afinal, é um evento “Contra a pedofilia!” – conclui.

De volta à aula, observo que os alunos copiam o livro, fazendo um certo silêncio em comparação às aulas anteriores. Quase todos copiam: de 25 alunos presentes, apenas 2 ou 3 não cumprem com o que determinou a professora. Por incrível que pareça, o aluno L. não está cantando *funk*, como costuma fazer durante as aulas. P4, por sua vez, chama a atenção de um ou outro que ela percebe alheio à tarefa que exigiu.

Uma aluna em especial desperta minha curiosidade: é a P., já mencionada aqui também. Noto que essa aluna não para de conversar com a colega ao lado, porém a professora não a repreende. Ela fala quase que gritando, sempre agressiva, histérica. P4 repreende uma aluna ao lado, mas não chama a atenção de P.. A aluna repreendida responde: “Dona, mas eu to copiando, não tô?” E olha para a tal da P., que nem ao menos abriu seu caderno.

Eis que a professora lança uma proposta à classe: quatro grupos para fazer seminários sobre os períodos literários estudados até agosto: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo e Barroco. Um aluno logo desabafa: “Dona, eu tenho trauma de seminário”. L., por sua vez, anuncia: “Eu quero falar de escárnio!”.

A professora ignora o primeiro comentário e responde ao segundo afirmando que não tem um período literário chamado “escárnio”. L. repete que quer falar sobre isso. P4 então conclui que o grupo dele vai ficar com o Trovadorismo. A professora ainda diz que os alunos têm julho inteiro para se preparar para os seminários. Um aluno retruca: “Julho é férias, dona!” P4 sorri dando a entender que estava brincando.

A aluna que machucou o pé reclama que agora é a mão dela que está doendo de tanto copiar. Um aluno diz ter uma dúvida e chama a professora para vir até ele explicar. P4 responde que é ele quem deve se levantar e vir até ela. Em tom de brincadeira, o aluno afirma que a professora de português tem que estar aberta ao diálogo e afirma: “Vou até aí, dona, por que sou seu fã!”

Alguns alunos começam a cantarolar quebrando o silêncio que predominou por quase toda a aula. P4 dá uma bronca e diz que vai olhar os cadernos para dar visto, pois, segundo ela, já que os alunos estão cantando, significa que já terminaram de copiar, conclui. Em seguida, faz a chamada em voz alta. Os alunos

que terminam a cópia vão mostrar à professora, que dá visto no caderno e anota no diário de classe para seu controle. P4 pede pressa, pois já são 10h30 e só faltam 10 minutos para terminar a aula.

Toca o sinal e a professora pede para que os dois alunos que trouxeram os livros didáticos devolvam-nos. Um aluno atrás de mim simplesmente joga o livro didático no chão e sorri do feito. A colega apanha o livro, junta com o dela e os entrega para os alunos que vão devolvê-los à classe do 1°C.

Na saída, P4 reclama para mim que os alunos daquela classe são muito barulhentos. Eu comento que hoje eu os notei bem mais silenciosos que das outras vezes. Ela discorda e ainda acrescenta que em escola particular é a mesma coisa que em escola pública. Confessa que já se arrependeu de ter colocado o filho no tal colégio particular, pois percebe que ele não estuda, não se interessa e que ela só está “jogando dinheiro fora”. Escuto o desabafo e peço licença para ir à classe do 3ºA assistir à aula da Professora P3.

Campinas, 21 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 9h50 às 10h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

Encontro a Professora P4 na sala dos professores e vamos juntas para a sala de aula. Ao chegar lá, encontramos novamente a classe vazia, pois os alunos continuam no corredor. Ela se senta diante de sua mesa, sem se incomodar com a ausência dos alunos, e me pede ajuda: quer que eu lhe explique como fazer a divisão de sílabas poéticas de um poema.

Eu me coloco à disposição, então P4 pega o livro didático e aponta para o famoso soneto de Camões, na página 94: “Amor é fogo que arde sem se ver” (anexo 7). Faço a escansão dos dois primeiros versos, explicando as suas dúvidas. Ela agradece, olha para o relógio e confere: 10h05. Levanta-se, vai até a porta e começa a chamar os alunos para dentro.

Os alunos entram fazendo barulho e se acomodam em seus lugares. Como de praxe, P4 pede para que dois alunos vão até a classe do 1ºC pegar os livros didáticos e os distribuir para a turma. Isso feito, a professora fecha a porta da sala de aula com uma mesa, pois a porta não tem fechadura, está quebrada, por isso, para encostá-la, somente com o apoio de uma mesa ou de algo mais pesado. P4 fez isso por que os alunos de outra classe ficam à porta chamando os alunos do 1ºB.

Em seguida, a professora determina que os alunos devem terminar de copiar a página 31 do livro didático (anexo 6), a parte referente à “Sonoridade do poema”, para depois copiar o poema de Camões que está na página 94 (anexo 7). Escreve na lousa:

“Pág. 94

Amor é fogo que arde sem se ver”.

Os alunos começam a copiar sem saber o porquê nem para quê. P4 se aproxima de mim e pergunta se eu já assisti ao filme *Os enjaulados*. Eu respondo novamente que não, porém confesso que vi o trailer do filme quando ela o sugeriu na aula do dia 14/05. Digo que o achei violento demais, ao menos algumas cenas que se passam no trailer. Mais uma vez lhe recomendo assistir ao filme *Entre os muros da escola*.

P4 pede para que eu assista a *Os enjaulados*, pois está pensando em passá-lo para os alunos nesta sexta-feira próxima e quer que eu sugira uma atividade para os alunos envolvendo o filme. Eu prometo fazer isso quando sobrar um tempinho, porém não tenho ideia do que fazer na cabeça.

Observo a classe copiar, não tão silenciosos como ontem. D. é um exemplo: conversa o tempo todo com os colegas sentados ao seu lado e fica com o livro didático apoiado no dedo indicador, girando-o como se faz com uma bola de basquete.

A professora pressiona os alunos para que terminem logo de copiar, pois vai explicar divisão de sílabas métricas depois – anuncia. P4 percebe que o aluno L. está quieto hoje, cabisbaixo, sem interagir com os colegas e sem cantar as célebres letras de *funk* (ainda bem!). Vai até ele e pergunta se está tudo bem. O aluno balança a cabeça dizendo que sim, mas não prolonga a conversa. L. está para pouca prosa hoje.

Em seguida, a professora questiona um aluno que costuma usar o celular em sala de aula. Ele afirma que a diretora da escola confiscou o celular dele, logo, não tem como usar o celular durante a aula – defende-se. A aluna A. decide tomar partido do colega e diz que a professora “se deu mal” ao desconfiar que o aluno estivesse usando o celular em sala de aula. Outra aluna, a P., sugere que a professora “peça desculpas” ao aluno pela desconfiança injusta. P4 ouve as provocações irônicas “sem dar muita bola”.

P., a última aluna à qual me referi, é aquela que costuma falar gritando – literalmente – em sala de aula. Já tinha notado o comportamento agressivo – histérico, com a licença de Freud – dela com relação aos colegas e à professora. Ela também reclamou do D. mandando-o “calar a boca” por que o colega estava falando de coisas nojentas (o aluno falava de algo relacionado a “cocô”). Em ambos os casos a professora não a repreendeu¹⁶⁹.

São 10h30 quando P4 faz a chamada. Faltam 10 minutos apenas para terminar a aula e até agora os alunos só copiaram. A aluna que ontem machucou o pé, a C., hoje prendeu o dedo entre duas carteiras, gritando novamente com dor. Ela mesma ri da sua situação e brinca ao dizer que vai sair da escola para o hospital qualquer dia desses. Dois alunos ao meu lado terminam de copiar e, imediatamente, pegam os seus *i-phones* e ficam trocando mensagens de texto, navegando no facebook etc. D. continua de papo com seus colegas. Dessa vez fala dos “médicos burros da Unicamp” que colocaram pino no braço dele.

¹⁶⁹ Ao final da aula perguntei à Professora P4 quem era essa aluna, por que ela não copiava nada e só conversava e, além de tudo, por que era tão agressiva com todos. Disse também que notei que a professora não a repreendia nunca! Minha observação fez com que P4 me contasse a história da aluna P., já sabida por todos os professores: ela tinha nascido na prisão e foi entregue a uma amiga da mãe para ser criada. Nasceu com soro positivo, isto é, portadora do HIV. Quando a mãe saiu da cadeia foi morar com essa amiga, mãe adotiva de P.. Segundo a filha, a mãe morreu por que contraiu “aquela doença de gato” (refere-se à toxoplasmose). Os professores acham que a mãe morreu em função da AIDS mesmo. P. desde então se tratou com antirretrovirais e não chegou ao estágio de AIDS. Confesso que ouvi tudo isso chocada...

São 10h35 quando a professora se levanta e anuncia: “Vamos aprender a divisão de sílabas poéticas, que é diferente da divisão de sílabas”. E começa a fazer a escansão na lousa:

“A/mor/é/fogo/quear/de/sem/se/ver (10)

É/fe/ri/da/que/dói,/e/ não/se/sen/te” (10)

Explica que só se conta até a última sílaba tônica, por isso que o “te” do segundo verso não entra. Um aluno pergunta por que e fica sem resposta. P4 explica também que quando há o encontro de vogais, como em “que arde” do primeiro verso, ambas ficam na mesma sílaba: “quear/de”. Conclui que os versos têm 10 sílabas poéticas e então pergunta à classe: “Como se chama o poema que tem 10 sílabas métricas?” As respostas dos alunos surpreendem: “Dezão”, “Estrofe”, “Amoroso”, “Horroroso”, “Classe 10”. Até que a professora direciona: “Vejam naquilo que vocês copiaram!”. Então uma aluna finalmente responde: “Decassílabo”. P4 confirma a resposta.

Um aluno atrás de mim pergunta a que horas acaba a aula, quer saber se é aula dupla ou não, provavelmente percebe que o tempo de aula está chegando ao fim, entretanto a professora continua explicando. Toca o sinal e os alunos não esperam a professora concluir nada: levantam-se e saem da sala de aula. Um aglomerado de alunos toma conta do corredor e o barulho recomeça.

P4 pede para os mesmos dois alunos que trouxeram os livros didáticos que os devolva ao 1º C. L. se aproxima de mim para mostrar que fez a “cantiga de *funk*”, entretanto, vai passar a limpo antes de me entregar. Eu lhe agradeço e prometo que vou apresentar o trabalho dele na minha pesquisa. O aluno dá um sorriso de satisfação, apesar de que, é possível perceber que L. não está bem hoje, como também notou a professora durante a aula.

Na saída, pergunto à P4 se ela vai continuar com o mesmo assunto na aula de amanhã, dia 22/05. Ela confirma e diz que pretende ainda pedir para os alunos continuarem a fazer a divisão de sílabas poéticas do poema de Camões e promete que vai pedir também para eles marcarem as rimas do poema. Veremos!

Campinas, 22 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 11h30 às 12h20.

Primeiro Ano B (1ºB)

Chego à classe do 1ºB antes mesmo da Professora P4. Fico no corredor esperando o término da aula do professor anterior à P4 e observo o movimento de entra e sai da classe. Noto que hoje há alunos no 1ºB que eu nunca vi...

Toca o sinal anunciando a troca de professores. Os alunos abrem a porta da sala de aula e saem para o corredor segurando cartazes em mãos. Vão à classe da frente mostrá-los à professora de filosofia e organizadora da passeata. São cartazes feitos por eles para a passeata de hoje à tarde, “Contra a Pedofilia”, pelas ruas de Nova Aparecida, bairro da E.E.C.

P4 e eu entramos em sala de aula em meio a um alvoroço de alunos que entram e saem da classe com seus cartazes em mãos. L. vem até mim e me entrega a letra da “cantiga-funk” que fez sobre o Trovadorismo (anexo 8). Eu leio a letra, tiro dúvidas sobre o refrão e elogio a criatividade do aluno na composição do poema. L. fica feliz e, modestamente, diz que a letra não ficou tão boa assim por que ele achou difícil fazer esse exercício, “estava meio sem inspiração” – confessa encabulado.

P. – a aluna que grita o tempo todo e cujo histórico familiar relatei na aula anterior – veio me mostrar o cartaz todo colorido que fez “Contra a Pedofilia”. Eu a elogio também e peço permissão para tirar uma foto do trabalho (anexo 9). Ela aceita, desde que sua imagem não saia na foto. Registro o trabalho da aluna, que me agradece igualmente orgulhosa.

P4 se aproxima de mim para dizer que os alunos hoje estão muito agitados em função da passeata e por isso não sabe se vai conseguir dar continuidade à aula de ontem, falar de rima e métrica, como tinha me prometido. Eu digo para não se preocupar comigo, que fique à vontade para conduzir a aula da maneira que achar melhor.

Creio que para conter um pouco a bagunça da sala, P4 começa a organizar as carteiras dos alunos, antes em desordem, em fileiras retilíneas. O barulho continua: os alunos falam alto, riem, arrastam suas carteiras, ouvem música em seus fones de ouvido. A professora pergunta se eu consegui ver o filme *Os*

enjaulados. Eu respondo que de ontem para hoje não tive tempo, mas prometo que vou assistir ao filme em breve, sem falta.

São 11h50, ou seja, já se passaram vinte minutos e nada de a aula começar. A vice-diretora aparece à porta e chama a aluna P. em particular. A aluna pede licença (gritando!) e sai da sala de aula para conversar com M.. Ao voltar, mostra para mim o “leãozinho de pelúcia” que trouxe para levar à passeata à tarde. De repente, a aluna joga o leão na cara de outro aluno que, surpreso, exclama: “Joga a mãe!”

P4 não se dá conta da violência ocorrida. Ao contrário, pede para que os alunos façam a divisão de sílabas poéticas do poema camoniano “Amor é fogo que arde sem se ver”, que eles copiaram ontem, na página 94 do livro didático (anexo 7). Os alunos não se mexem, continuam conversando alto, ouvindo música, brincando entre eles. A professora então lhes cobra a atividade. Os alunos respondem que já fizeram e riem da mentira. P4 diz que vai olhar os cadernos e conferir. Eles desconversam e pedem para não fazer nada na aula de hoje.

Dos 25 alunos presentes na aula de hoje, 6 alunos apenas obedecem à professora: abrem os cadernos e tentam fazer o exercício de escansão solicitado. De repente, outro grito da aluna P.: “Alguém soltou uma bufala!” Levanta-se e vai sentar em outro lugar. A classe se assusta com aquele tom de voz. P4 ignora o comentário e começa a circular pela sala de aula, observando quem está fazendo a atividade.

A aluna C. está chorosa, de cabeça baixa entre os braços. Uma colega vai até ela e tenta consolá-la. Em vão. A professora tira dúvidas de L., que está “quebrando a cabeça” para fazer a divisão silábica do poema. Em seguida, atende outros alunos que têm dúvidas particularmente. Os demais continuam dispersos, conversando, ouvindo música etc.

P. vai até a lousa, pega o giz e começa a brincar, fingindo ser a professora. Escreve o nome “R.” na lousa e pede para que cada colega sugira um nome a ser formado com cada letra da palavra “R.”, fazendo assim uma espécie de “acróstico”. Os alunos gostam da brincadeira e interagem com a colega-professora.

O próximo nome é “G.”. P. escreve o nome do colega na lousa e recomeça a enquete. Cada aluno sugere um outro nome a ser formado por “g”, por “a”, por “b” e assim sucessivamente. Ao chegar no “r”, a professora intervém e manda P. parar com a brincadeira, sentar-se e fazer a lição. A aluna responde em tom jocoso: “Dona, eu não tive infância!”

P4 vai até a lousa e anota:

“Pág. 94

Amor é fogo que arde sem se ver”.

P. vai até a carteira da aluna C., acaricia seus cabelos e pergunta se ela está bem. C., ainda de cabeça baixa, levanta-se, resmunga algo com cara de choro e volta a se deitar entre os braços. P. continua perambulando pela classe, não se senta nem faz a lição, desobedecendo à determinação da professora. Decide se sentar no lugar da professora e, dissimulada, pergunta aos alunos se eles não vão fazer a tarefa. Ri do papel de docente que está tentando desempenhar. Em seguida, volta à lousa, pega o giz que P4 deixou encostado e começa agora a desenhar.

P4, por sua vez, continua circulando pela sala de aula observando os alunos que estão trabalhando. De vez em quando ela se senta ao lado de quem tem dúvida e tenta ajudar quem não está conseguindo fazer a escansão. Explica que se deve contar até a última sílaba tônica e unir as vogais em uma mesma sílaba quando elas se encontram.

Um aluno sentado ao fundo da classe cai no chão provocando um barulho enorme. Ele estava se balançando na cadeira, perdeu o equilíbrio e caiu. Apesar do susto, risos. P. continua desenhando na lousa. Após cada desenho quer saber dos colegas o que é a figura. Os alunos interagem com ela, ignorando a professora e a atividade a ser feita em aula.

O aluno G. e outra colega terminam de fazer o exercício e pedem para a professora corrigir. P4 está atendendo outra aluna, então pergunta se eu posso ajudá-los. Eu respondo que sim e os dois alunos me mostram a escansão que fizeram de todo o poema. Sentada ao lado deles, fazemos a correção juntos e ao final, os dois me agradecem pela atenção.

Dois alunos de outra classe aparecem à porta e chamam por C.. Ela levanta a cabeça, olha para os dois e volta a se deitar entre os braços. Faltam poucos minutos para o sinal tocar finalizando a aula. Os alunos se levantam e ficam andando pela classe, conversando mais alto do que antes. P4 chama a minha atenção e reclama que não aguenta mais esse barulho. Desabafa: “É impossível trabalhar assim!”

Mesmo faltando poucos minutos para o fim da aula (2 ou 3 minutos), a professora pede, por favor, para que L. vá até a lousa para fazer a divisão de sílabas poéticas da primeira estrofe do soneto de Camões. O aluno lhe obedece e faz a escansão dos versos demonstrando insegurança em alguns momentos. Os colegas opinam ajudando-o no exercício. O resultado final na lousa ficou assim:

“A/ **mor**/ é/ **fo**/ go/ **que ar**/ de/ **sem**/ se/ **ver**,
 é/ fê/ **ri**/ da/ que/ **dói**,/ e/ **não**/ se/ **sen**/ te;
 é/ **um**/ con/ ten/ ta/ **men**/ to/ des/ con/ **ten**/ te,
 é/ **dor**/ que/ de/ sa/ **ti**/ na/ **sem**/ do/er”.

Campinas, 27 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 9h50 às 10h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

Eu apareço na sala do 1ºB e me deparo com todos os alunos no corredor. P4 chega e coloca os alunos para dentro com certa dificuldade. Dois alunos já sabem a missão: buscar os livros didáticos no 1ºC. Quando voltam, a professora agradece e distribui os livros para os alunos.

A aluna A. devolve o livro para P4 e se justifica de modo bastante agressivo, afirmando que “não vai fazer a lição”, aliás, que “não vai fazer nada hoje”. Abaixa a cabeça entre os braços e a professora não ousa contra-argumentar. Olha para mim desolada e continua a distribuir o material didático. Percebe que há dois alunos sentados no fundo da classe que não são do 1ºB e os coloca para fora. Depois fecha a porta e deixa o peso de uma cadeira segurando-a.

Os alunos ficam com os livros em cima de suas mesas e continuam conversando no mesmo tom, sem mudar de comportamento. A professora não diz nada, simplesmente vai até a lousa e começa a escrever. Os alunos perguntam do que se trata e ela responde que está fazendo um resumo da página 69 do livro didático (anexo 10). Na lousa:

“O Humanismo – o homem como medida.

- Século XV – transição pensamento religioso medieval e a revalorização da Antiguidade Clássica elaborado (sic) pelo Renascimento.

- Humanismo – Antropocentrismo (radical origem grega, “antropo” significa homem) – homem como centro de interesse e reflexão.

- Os artistas e intelectuais humanistas adotam o Antropocentrismo no lugar do Trovadorismo (“Teo” = Deus).

- Predominante na idade média – Deus como explicação de todas as coisas”.

P4 justifica para mim que decidiu fazer esse resumo por que já tinha pedido para os alunos fazerem isso na aula de sexta-feira passada (dia 24/05)¹⁷⁰, porém ninguém cumpriu a tarefa.

Noto que dos 27 alunos hoje presentes, apenas 5 não copiam, os outros começam a copiar assim que a professora inicia o resumo na lousa. Até mesmo a aluna A., que devolveu o livro didático “dando aquele chique” e dizendo que não ia fazer nada, abriu o caderno e começou a cópia. A classe se acalma um pouco e, em certo silêncio, os alunos copiam.

Ao terminar de escrever na lousa, a professora aponta para o resumo que fez e pergunta para toda a classe: “O que dá para entender disso aqui?” Alguns alunos respondem: “Nada!” Ela então começa a ler suas anotações na lousa, no entanto, os alunos conversam tão alto que não dá para ouvir o que P4 tenta explicar. Para piorar, alguns alunos “gritam” para a professora sair da frente por que eles estão copiando a lousa.

A professora desiste da explicação, pede para os alunos lerem a página 70 (anexo 11) e determina que eles continuem fazendo o resumo sobre o Humanismo. Ao terminar, devem responder às questões da página 71 (anexo 12). Senta-se diante de sua mesa e fica lá até o fim da aula.

Um aluno reclama dos seminários que tem que preparar. Segundo ele, a professora não explicou nada do que quer nos seminários, por isso ele está perdido. P4 se defende afirmando que já explicou a proposta: quer grupos de 5 a 6 pessoas para falar de cada movimento literário estudado: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo e Barroco¹⁷¹. O aluno parece convencido e não argumenta mais.

A professora pergunta especificamente para o L.: “O que é Humanismo?” e pede para ele responder sem ler a lousa. Risos. L. ensaia uma resposta, porém desiste, confessa que não entendeu muito bem o que copiou. Pede para ir lá embaixo reservar a “sala de vídeo” para o próximo filme, pois teme não conseguir novamente. P4 permite que ele saia para resolver isso.

Observo a classe e noto que ninguém está fazendo o tal resumo da página 70, muito menos respondendo às questões da página 71 (anexos 11 e 12, respectivamente). Há uma conversa generalizada, o que torna a classe insuportavelmente barulhenta. A professora opta por fazer a chamada em voz alta, pois assim os alunos ficam um pouco mais quietos, com medo de não ouvir e não responder à presença.

Em seguida, a professora olha para os desenhos feitos pelos alunos – aqueles em que ilustraram a ideia de que “A poesia é uma ilha de palavras” (anexo 3) – e afirma que gostaria de montar uma cartolina

¹⁷⁰ A professora queria ter passado um filme na sexta-feira passada, mas não conseguiu reservar a “sala de vídeo” com antecedência, então propôs que os alunos fizessem o resumo da página 69 do livro didático, de um texto sobre o Humanismo.

¹⁷¹ Classicismo e Barroco são escolas literárias que ainda não foram abordadas nem “copiadas” em sala de aula. O soneto de Camões estudado na aula anterior (“Amor é fogo que arde sem se ver”) apenas serviu para se fazer a divisão de sílabas poéticas, nada mais. A professora não leu o poema, não o explicou, não o contextualizou, isto é, não o associou ao Classicismo nem ao Maneirismo, por exemplo.

com esses desenhos para expor no mural da escola. Pergunta, de modo geral, o que os alunos acham. Respondem se tratar de uma ideia legal, somente P. reclama: “Que bosta!” P4 ignora o comentário agressivo, espera o L. voltar e pergunta para o aluno se ele faria isso, isto é, se ele montaria uma cartolina com os desenhos dos alunos. L. aceitou a proposta, pegou a cartolina com a professora e já começou a recortar e colar.

Já são 10h35 e a aula até agora não passou de cópia...

O aluno D. se levanta e começa a circular pela classe. Os alunos de outra classe empurram a porta da sala do 1ºB e entram de repente. Pedem permissão à professora para limpar as carteiras que estejam “pichadas” – é o termo que usam. P4 permite a “ação de limpeza”, sem problemas. Uma meia dúzia de alunos entra com uma esponja nas mãos e limpa duas carteiras rabiscadas. Mais tarde eu fico sabendo se tratar do “grêmio estudantil” da escola, cuja presidenta é uma aluna do 1ºB.

Os alunos indagam o colega: querem saber se ele conseguiu reservar a “sala de vídeo”, não querem ficar outra sexta-feira sem filme. Descubro nesse momento que o filme do qual estão falando é uma película de terror à qual pretendem assistir na aula da professora de filosofia. De repente a aluna P. dá um grito: “Gente, o L. quer falar!” O aluno está em pé, à frente da classe, pronto para dar um recado. Dessa vez, é algo sobre o filme *Velozes e Furiosos 6* que estão combinando de ver no cinema no próximo feriado.

A professora continua sentada no seu lugar enquanto a classe se encontra nessa agitação. São 10h40 quando P4 cobra dos alunos os exercícios feitos. Reforça que eles devem copiar as questões da página 71 para depois respondê-las. Os alunos reclamam dizendo que não precisa copiar as perguntas, basta que respondam. A professora não concorda, quer tudo copiado no caderno – reitera.

Toca o sinal, os alunos se levantam e saem para o corredor ao encontro do próximo docente, que já está aguardando lá fora.

P4 recolhe seu material e sai da sala de aula junto comigo. No corredor, olha para mim e pergunta: “Cynthia, qual a importância de se ensinar literatura no ensino médio, você pode me dizer? Tem algum motivo? Por que ensinar literatura pra eles?” O tom da pergunta era de quem se sente, visivelmente, decepcionada e sem motivação. Eu, contudo, fico engasgada, sem resposta pronta, afinal, responder à Professora P4 nesse momento demandaria uma tese...

Creio que ela percebe meu desconforto e engata em um outro comentário. Conta-me que, semana passada, substituiu uma professora do segundo ano do ensino médio na prefeitura de Valinhos. Decidiu dar aula de literatura para os alunos e descobriu que eles nunca tinham ouvido falar de literatura, não sabiam sequer o que era, pois a professora oficial deles só tinha trabalhado com gramática e produção de texto desde

o primeiro ano do ensino médio. P4 lamenta pelos alunos e me diz que, infelizmente, isso é muito comum nas escolas públicas onde já trabalhou: não se ensina literatura.

Campinas, 28 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P4.

E.E.C.

Das 9h50 às 10h40.

Primeiro Ano B (1ºB)

Assim que eu chego à sala do 1ºB, o aluno L. vem me mostrar o cartaz que preparou com os desenhos dos colegas colados na cartolina. Os outros alunos o cercam, pois querem ver também o cartaz com o trabalho deles. Eu peço autorização a L. para fotografar a cartolina e elogio o capricho e a paciência que teve em montar aquela cartolina (anexo 13).

Fico surpresa quando uma aluna entra na sala de aula e me cumprimenta com um beijo no rosto¹⁷². Outras meninas entram sorridentes e puxam assunto comigo, perguntam do meu trabalho. Creio que ficaram curiosas ao me verem fotografar a cartolina que L. preparou. Digo isso por que já havia comentado em outro momento a impressão que tinha de que não era muito bem recebida naquela classe do 1ºB, sobretudo pelas meninas que me olhavam desconfiadas. Hoje desfiz essa impressão.

A Professora P4 nota a presença de um aluno intruso, que não é do 1ºB, e o coloca para fora da classe. Os dois riem da situação. Logo depois, cinco alunos do 1ºC invadem a sala de aula trazendo os livros didáticos que estavam com eles na aula anterior. P4 agradece e distribui os livros para os alunos.

Já são 10h10, ou seja, já se passaram vinte minutos do início da aula e até agora os alunos não se acomodaram em seus lugares, conversam alto, fazem barulho, praticamente gritam com os alunos que estão lá fora no corredor.

Uma aluna entra na classe quase chorando e reclama com a professora que quebraram o lixo reciclável da escola. Desabafa: “Puxa, dona, a gente cuida tanto e eles vão lá e detonam...” P4 ouve sua aluna com carinho e atenção, tenta tranquilizá-la, demonstra ser solidária.

Essa aluna é a presidenta do grêmio, a mesma que na aula anterior entrou com uma esponja para limpar as duas carteiras que estavam impróprias. A professora diz para ela ficar calma, sentar e assistir à aula por que não há o que fazer naquele momento. A aluna lhe obedece.

¹⁷² Fico surpresa porque tinha a impressão de que os alunos daquele 1ºB não gostavam da minha presença ali. Ledo engano. Certifico-me nesse momento de que sou bem recebida pela turma, diferentemente do que pensei inicialmente.

P4 fecha a porta escorando-a em uma cadeira e reclama da bagunça na classe. Ameaça os alunos dizendo que eles não estão merecendo ver filmes. Eles se acalmam um pouco de modo que a professora consegue falar e ser ouvida. P4 anuncia que semana que vem vai vistar todos os cadernos e que quer ver todos os textos literários copiados, desde as cantigas do Trovadorismo. Afirmo também que eles devem trazer, semana que vem, o “caderninho do aluno”¹⁷³ para fazer os exercícios propostos por esse material valendo nota, como se fosse a avaliação mensal deles.

Alguns alunos querem saber se é o 2º volume da apostila e a professora confirma. Outros questionam o porquê de fazer esses exercícios, chamando-os de “chatos”. P4 responde que “é preciso fazer”, já que não trabalhou com o 1º volume em sala de aula. A voz da professora é sufocada pelas músicas que os alunos começam a cantarolar: “Shimbalaiê, quando vejo o sol beijando o mar”, na versão da cantora e intérprete Maria Gadú, toma conta da classe. L. é quem puxa a canção e as alunas ao redor dele o acompanham. A professora deixa, não reclama de nada. Um aluno ainda exclama: “Ai, dona, você fala muito!”

P4 se levanta e tenta retomar o conteúdo. Pergunta para a classe qual é o centro do Humanismo e os alunos apontam para a lousa – em que há um desenho do planeta Terra dividido em zonas, feito pelo professor de geografia que estava naquela sala de aula anteriormente – e respondem: “Zona Intertropical, dona!” Riem da piada e a professora não se dá conta da brincadeira.

A classe continua barulhenta. São 10h20 quando a professora cobra dos alunos os exercícios da página 71 (anexo 12). Alguém grita: “Apaga a luz!” Outros abrem os livros didáticos na página indicada, mais seus respectivos cadernos e começam a copiar e a fazer os exercícios. Observo que os alunos se preocupam, antes de tudo, em copiar as questões e poucos se dispõem a respondê-las. Querem ter o caderno com as cópias solicitadas pela professora, afinal, ela vai dar visto nos cadernos semana que vem e conferir.

A aluna G. termina de fazer o seus exercícios e então seu colega G. pede o caderno dela emprestado para copiá-los. A aluna nega o pedido argumentando que o colega só fala com ela quando é para pedir as coisas. G. joga um charme, insiste no pedido, e G. lhe concede o caderno.

P4 faz a chamada em voz alta. Alguns alunos, como L., terminaram de fazer a lição da página 71, então a professora determina que respondam também às duas questões da página 74 (anexo 14) e às seis questões da página 75 (anexo 15). Aproxima-se de mim e argumenta que quem tem interesse, lê o livro, resume “bonitinho”, faz os exercícios e tudo bem, porém – justifica-se – não pode fazer nada por aqueles que não estão interessados. Pergunta se eu cheguei a ver a prova do SENAI, exame seletivo para o 2º semestre de

¹⁷³ Foi este o nome dado pela Professora P4 para se referir àquele material apostilado que foi entregue no início do bimestre pela Secretaria da Educação do governo do estado de São Paulo.

2013. Eu lhe respondo que não, então P4 pega a prova de um aluno de outra classe, o qual prestou o concurso, e me mostra a avaliação, ressaltando que caiu bastante poesia na prova.

A classe está mais barulhenta do que nunca hoje. A docente tenta justificar mais uma vez, dizendo que isso se deve ao fato de ser praticamente véspera de feriado¹⁷⁴ e que os alunos já estão no clima. São 10h40 quando P4 começa a recolher os livros didáticos dos alunos. Eles reclamam que não tiveram tempo, por isso não terminaram os exercícios que deveriam fazer. Dois alunos se oferecem para levar os livros didáticos para a outra classe. Toca o sinal.

No corredor, converso com a Professora P4 sobre a programação de junho. Ela reforça que semana que vem vai vistar os cadernos e deixar que os alunos façam os “caderninhos” que o governo envia a cada bimestre. Sabe que muitos vão copiar as respostas da internet, entretanto, não tem como evitar – justifica-se. Em seguida, será a semana de provas, portanto, praticamente não haverá mais aulas.

Eu anuncio que encerrarei minhas observações de sala de aula então semana que vem, quando a Professora P3 também vai concluir o semestre com os seminários dos alunos sobre as vanguardas europeias. Assim, eu concluiria meu trabalho nas duas salas de aula¹⁷⁵.

Ainda em bate-papo no corredor, digo à P4 que hoje não haverá aula da P3 porque ela foi para um curso oferecido pela Diretoria de Ensino de Campinas Oeste. P4 reclama não poder participar desses cursos que só a Diretoria de Ensino Campinas Oeste oferece, a Leste, à qual pertence, não oferece nada. Conta-me que tentou participar do REDEFOR 2010/2011¹⁷⁶, mas que não conseguiu acompanhar. Gostava muito de estudar literatura, entretanto, depois que passou um sábado inteiro tentando fazer uma dissertação e não conseguia produzir o texto, abandonou o curso. Confessa-me que era cansativo dar aula a semana inteira, de

¹⁷⁴ Dia 30 de maio de 2013 é feriado de Corpus Christi.

¹⁷⁵ Na verdade, percebo que minhas observações de aula no 1ºB se restringem, em grande parte, a observar o comportamento dos alunos em sala de aula. Creio que as dez aulas que acompanhei ao longo de dois meses (abril e maio) juntamente com o material que recolhi sejam suficientes para análise em minha tese. Não há explicação da matéria, resolução dos exercícios atendendo às dúvidas dos alunos com relação ao texto poético, uma vez que a aula da Professora P4 prioriza a cópia do livro didático. Por isso, considero desnecessário continuar a pesquisa de campo nessa classe. Continuei, contudo, a observar aulas da professora P3 no 3ºA. Soube, mais tarde, que a Professora P4 sofreu um acidente de moto e tirou licença médica até o final de junho. Logo, não teria mesmo como continuar acompanhando as aulas dela.

¹⁷⁶ REDEFOR: Programa Rede São Paulo de Formação Docente. “O REDEFOR é fruto de um convênio entre a SEE-SP e a USP, a UNESP e a UNICAMP para a oferta de cursos de pós-graduação. São 15 (quinze) cursos de especialização: 12 (doze) nas disciplinas do currículo e 3 (três) cursos de gestão. Os cursos são oferecidos na modalidade a distância e contam com encontros presenciais. Os cursos de especialização, em nível de pós-graduação, elaborados pelas melhores universidades do país, têm duração de um ano, e espera-se que tenham impactos positivos na formação em serviço e consequentemente no resultado de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual”. (Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/REDEFOR>; acesso em 08 de junho de 2013).

manhã e à noite, como ela, e ainda estudar e fazer um monte de trabalhos difíceis que o REDEFOR exigia aos finais de semana.

Digo-lhe que compreendo as dificuldades da “vida de professor” tal qual a “vida de gado” da qual fala a canção de Zé Ramalho¹⁷⁷. Risos. Despedimo-nos e combinamos um dia para que P4 possa responder ao meu questionário de pesquisa.

¹⁷⁷ Refiro-me à música *Admirável gado novo*, do cantor e compositor Zé Ramalho.

ANEXO 1

CANTIGA MEDIEVAL : PARA NADA SERVE CANTAR – BERNART DE VENTADORN

Para nada serve cantar

Chantars no pot gaire valer,
si d'ins dal cor no mou lo chans;
ni chans no pot dal cor mover,
si no i es fin'amors coraus.
Per so es mos chantars cabaus
qu'en joi d'amor ai et enten
la boche.ls olhs e.l cor e.l sen.
[...]

En agradar et en voler
es l'amors de dos fis amans.
Nula res no i pot pro tener,
si. lh voluntatz non es egaus.
E cel es be fols naturaus
que, de so que vol, la repren
e.lh lausa so que no.lh es gen.

Mout ai be mes mo bon esper,
cant cela.m mostra bels semblans
qu'eu plus dezir e volh vezer,
francha, doussa, fin'e leiaus,
en cui lo reis seria saus.
Bel'e conhd', ab cors covinen,
m'a faih ric ome de nien.

Re mais no.n am ni sai temer;
ni ja no.m seri'afans,
sol midons vengues a plazer;
c'aicel jorns me sembla Nadaus
c'ab sos bels olhs espiritaus
m'egarda; mas so fai tan len
c'us sols dias me dura cen!

Lo vers es fis e naturaus
e bos celui qui be l'enten;
e melher es, qui.l joi aten.

Bernartz de Ventadorn l'enten,
e.l di e.l fai, e.l joi n'aten!

VENTADORN, Bernart de. In: SPINA, Segismundo. *A lírica trovadoresca*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1991. p. 133-134 (Coleção Texto & Arte).

[tradução]

Para nada serve cantar,
se o canto não parte do fundo do coração;
e, para que o canto venha do fundo do coração,
é necessário que aí dentro exista um verdadeiro amor.
E é por isso que minha poesia é perfeita, pois para o gozo
[pleno do amor emprego

a boca, os olhos, o coração e a inteligência.
[...]

Em agradar e querer
é que reside o amor de dois amantes gentis.
Proveito algum poderá advir
se as vontades não forem semelhantes;
e muito estúpido será, por indole,
aquele que a repreenda
por aquilo que ela deseja, ou aprecie o que a ela desagrade.

Em boas direções tenho posto as minhas esperanças,
quando ela me mostra belos sorrisos
que cada vez mais ambiciono e quero admirar;
liberal, generosa, leal e dedicada,
que a um rei haveria de fazer feliz.
Formosa, gentil, com um corpo bem proporcionado,
que de pobre que era me fez um homem rico.

Não amo, nem sei temer, que não seja a ela;
nada me seria trabalhoso,
contando que lhe proporcionasse prazer;
pois me parece Natividade o dia
em que seus olhos espirituais e belos
me contemplam; porém faz ela assim tão raras vezes comigo,
que um dia apenas me parece cem.

A canção é autêntica e sincera,
capaz de honrar aquele que a compreenda bem;
mas melhor é para aquele que aguarda as alegrias do amor.

Bernart de Ventadorn a entende,
compõe, declama e espera essa alegria suprema.



Sobre os textos

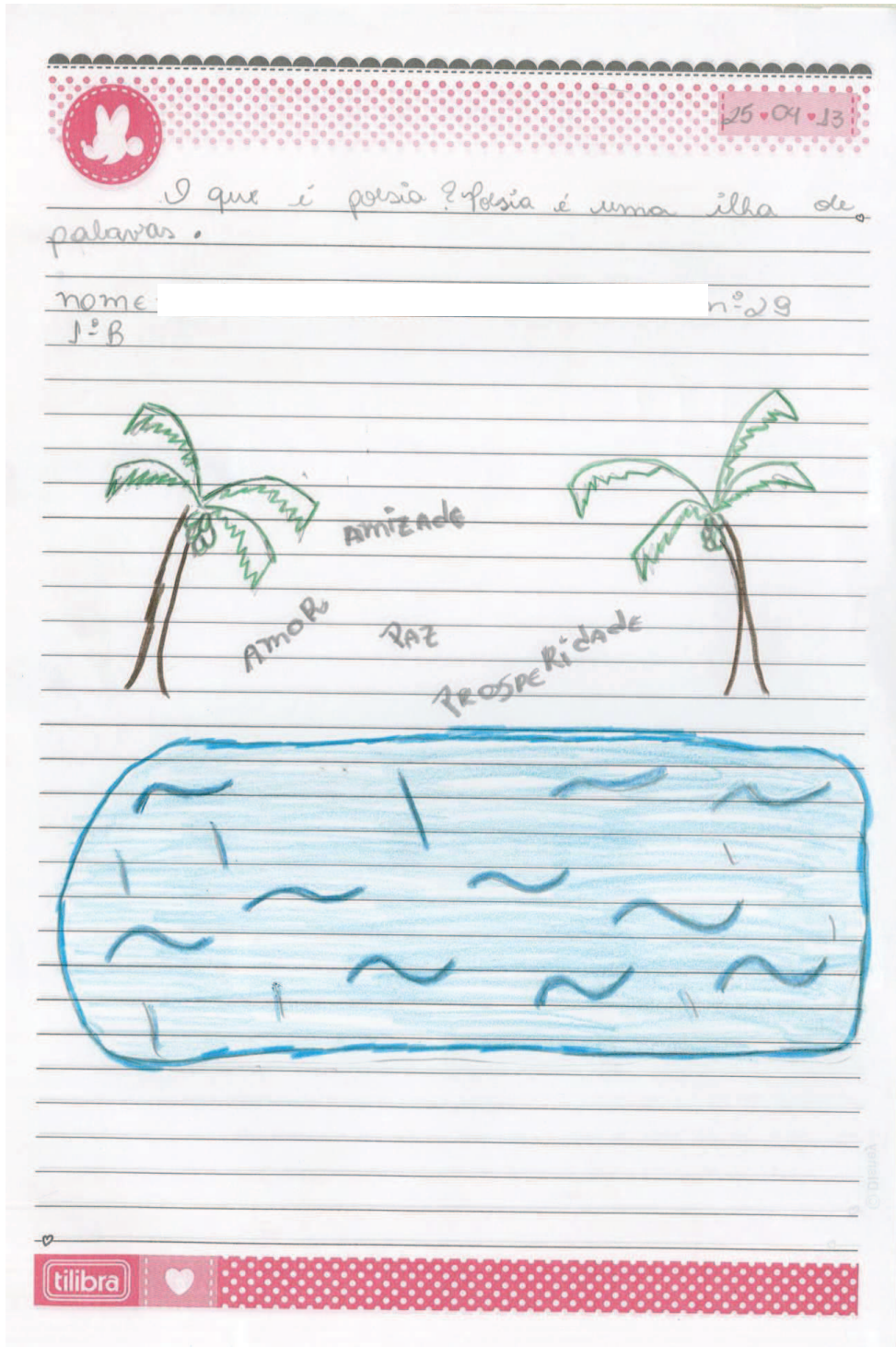
1. Na imagem "O abraço amoroso", que significados podem ser atribuídos ao roseiral que compõe o cenário?
2. Na imagem, a mulher ocupa um papel importante. O que se pode destacar nesse papel?
3. Logo na primeira estrofe do poema "Para nada serve cantar", o eu lírico anuncia que sua poesia "é perfeita", pois para fazê-la ele emprega "a boca, os olhos, o coração e a inteligência". Explique os possíveis significados desses elementos em um poema amoroso.
4. No poema, o eu lírico descreve a amada sob diferentes aspectos.
 - a) Agrupe os aspectos descritos em duas categorias: características físicas e características psicológicas.
 - b) O que se pode concluir sobre a opinião que o eu lírico tem da amada?
5. Compare a mulher retratada na imagem com aquela descrita no poema e diga qual a característica comum a ambas.

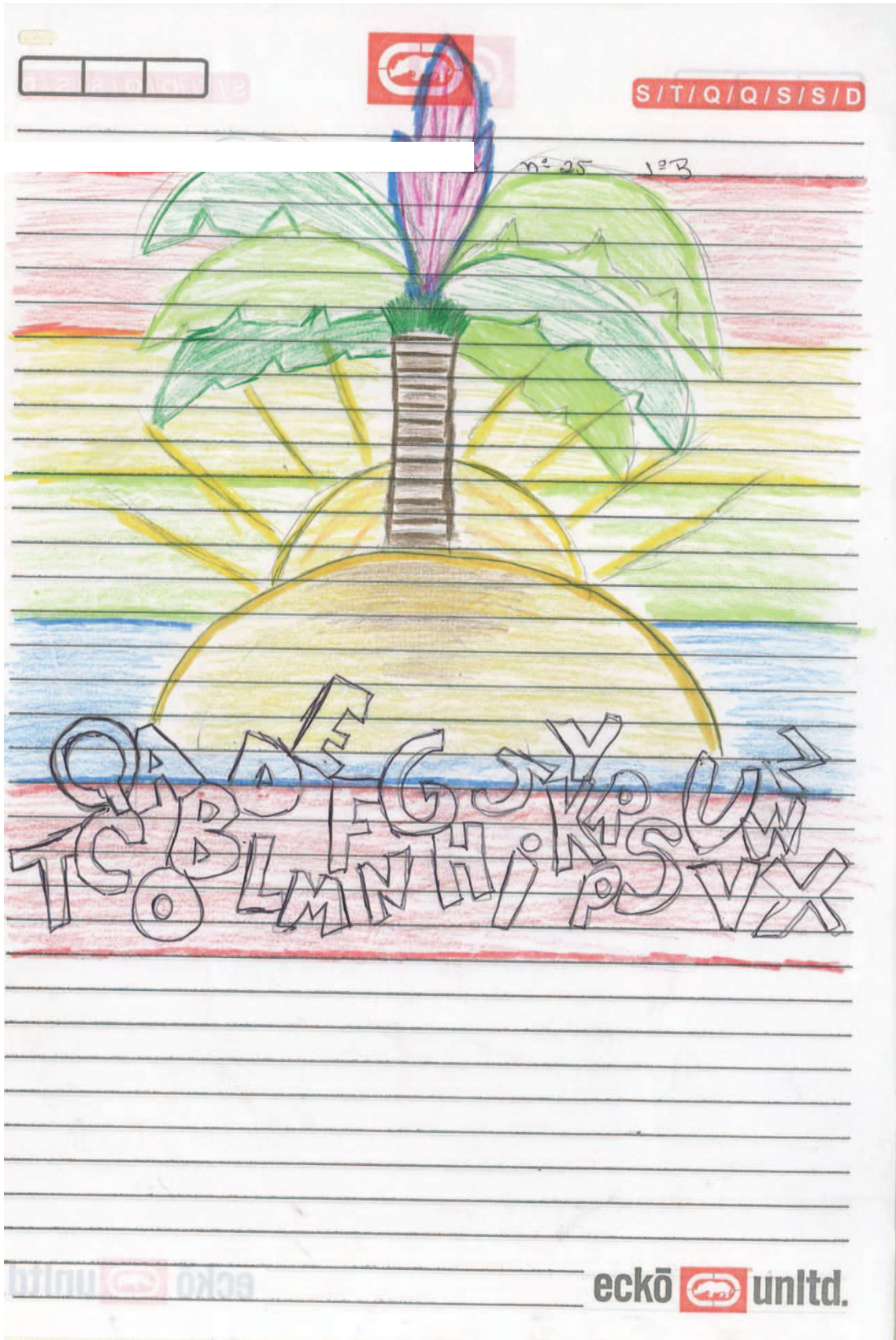
ANEXO 2

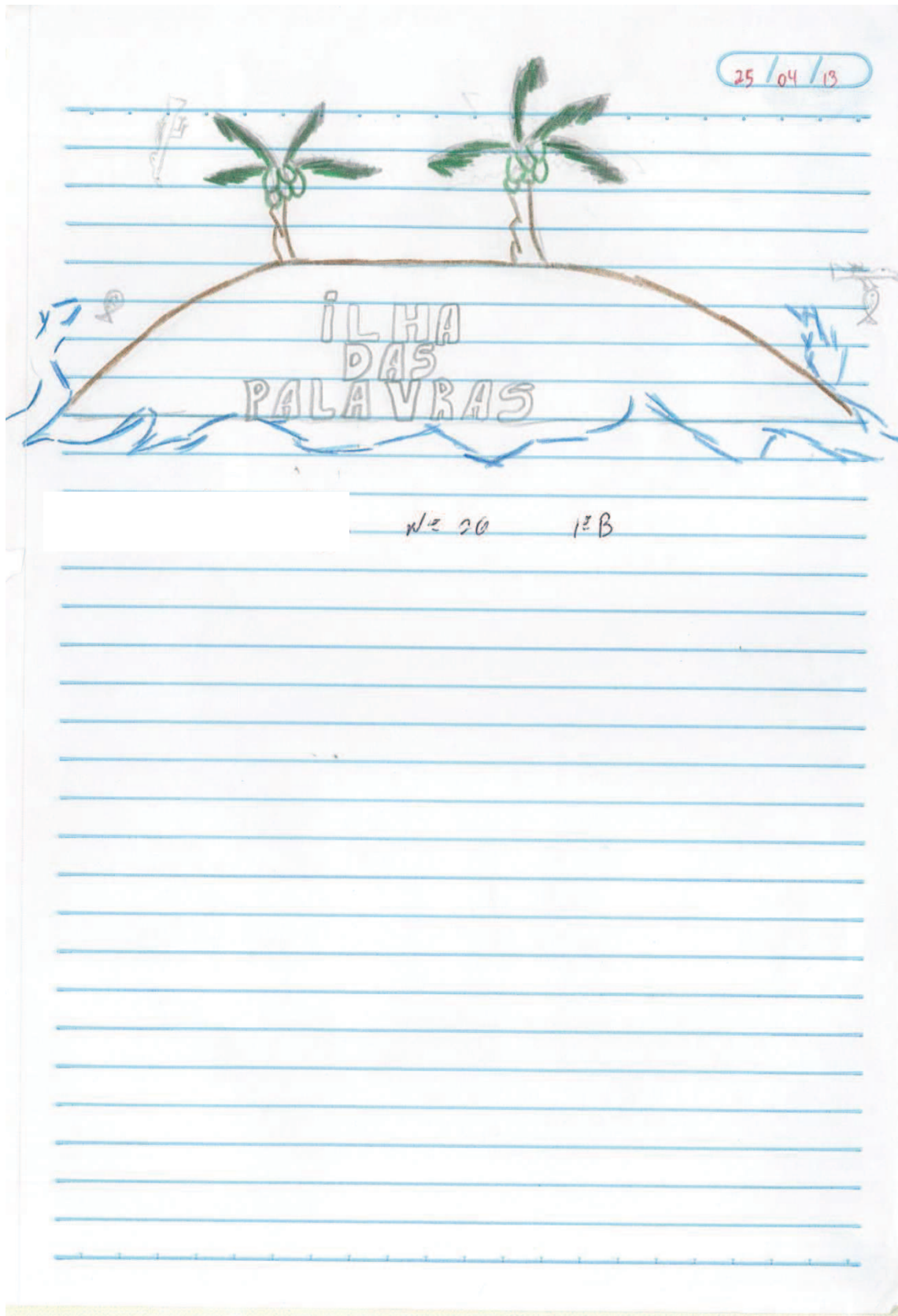
O ABRAÇO AMOROSO – KONRAD VON ALTSTETTEN

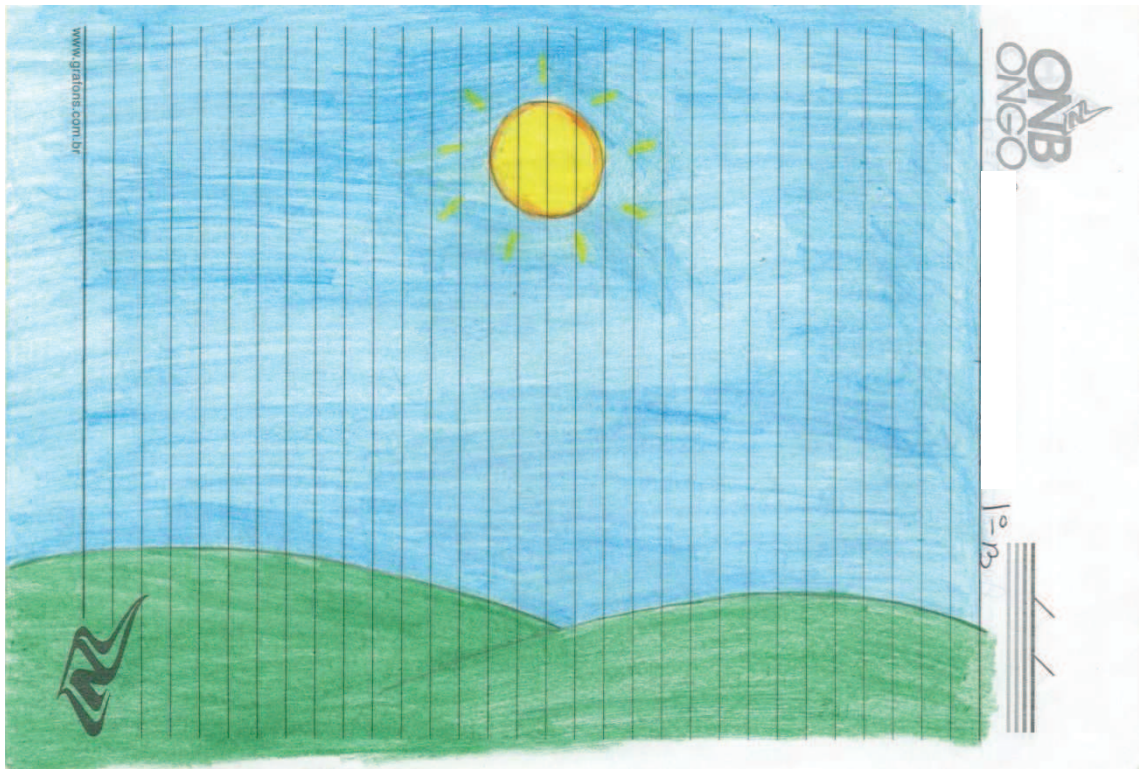
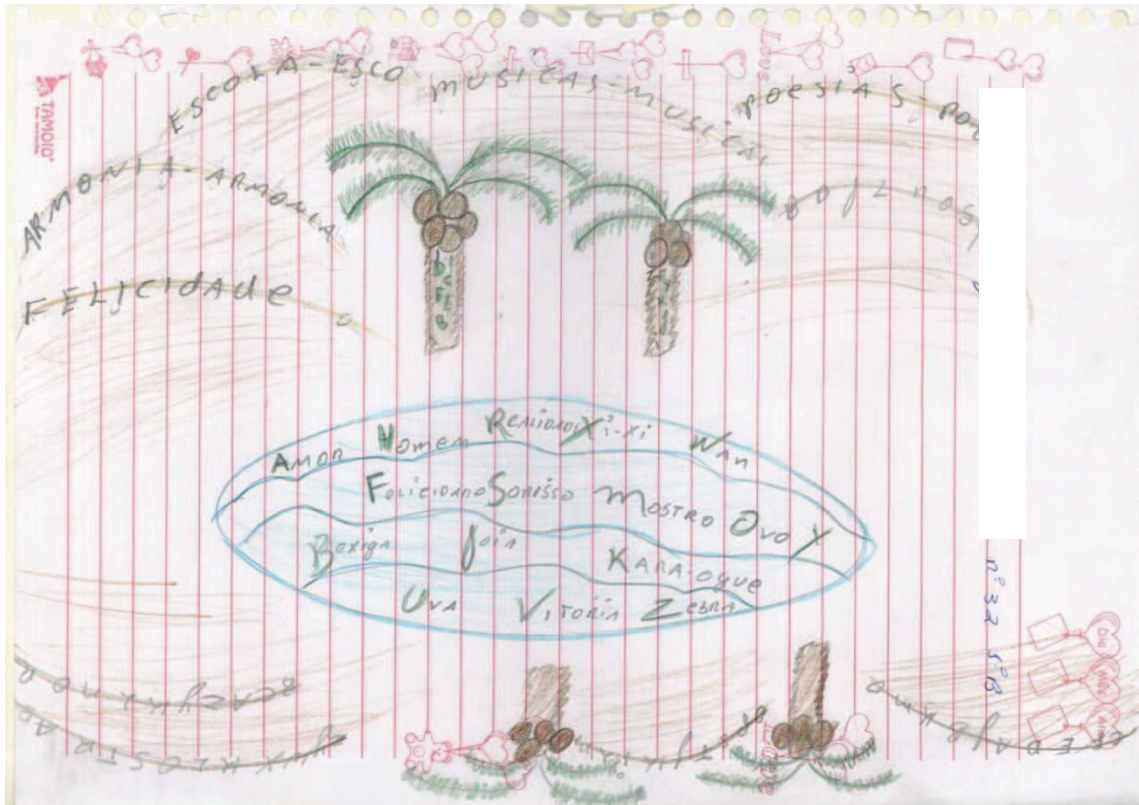


ANEXO 3











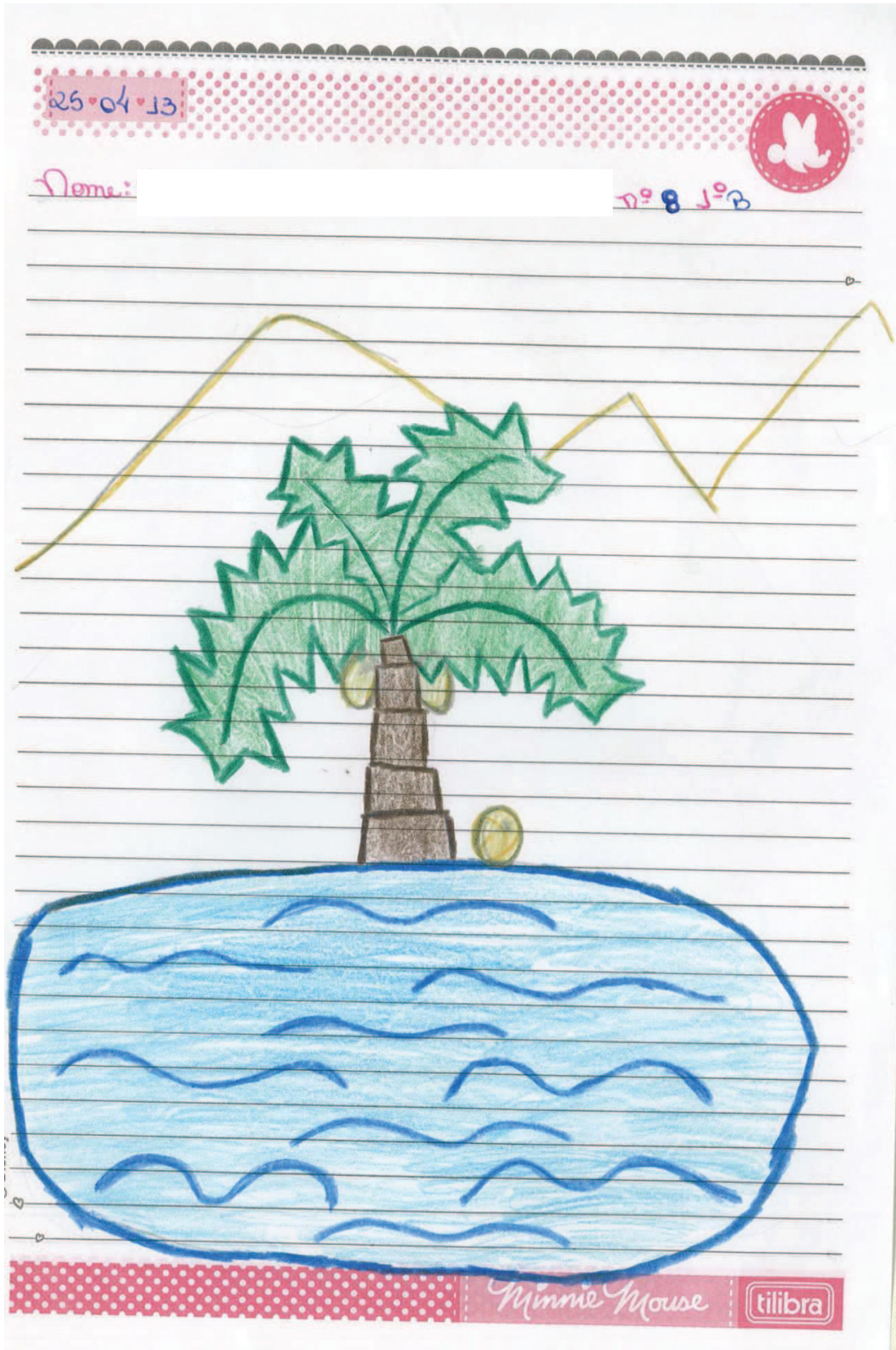
Nome _____

nº 12 1º B

25.04.2013

O que é poesia? Poesia é uma alha ver-
cada de palavras.





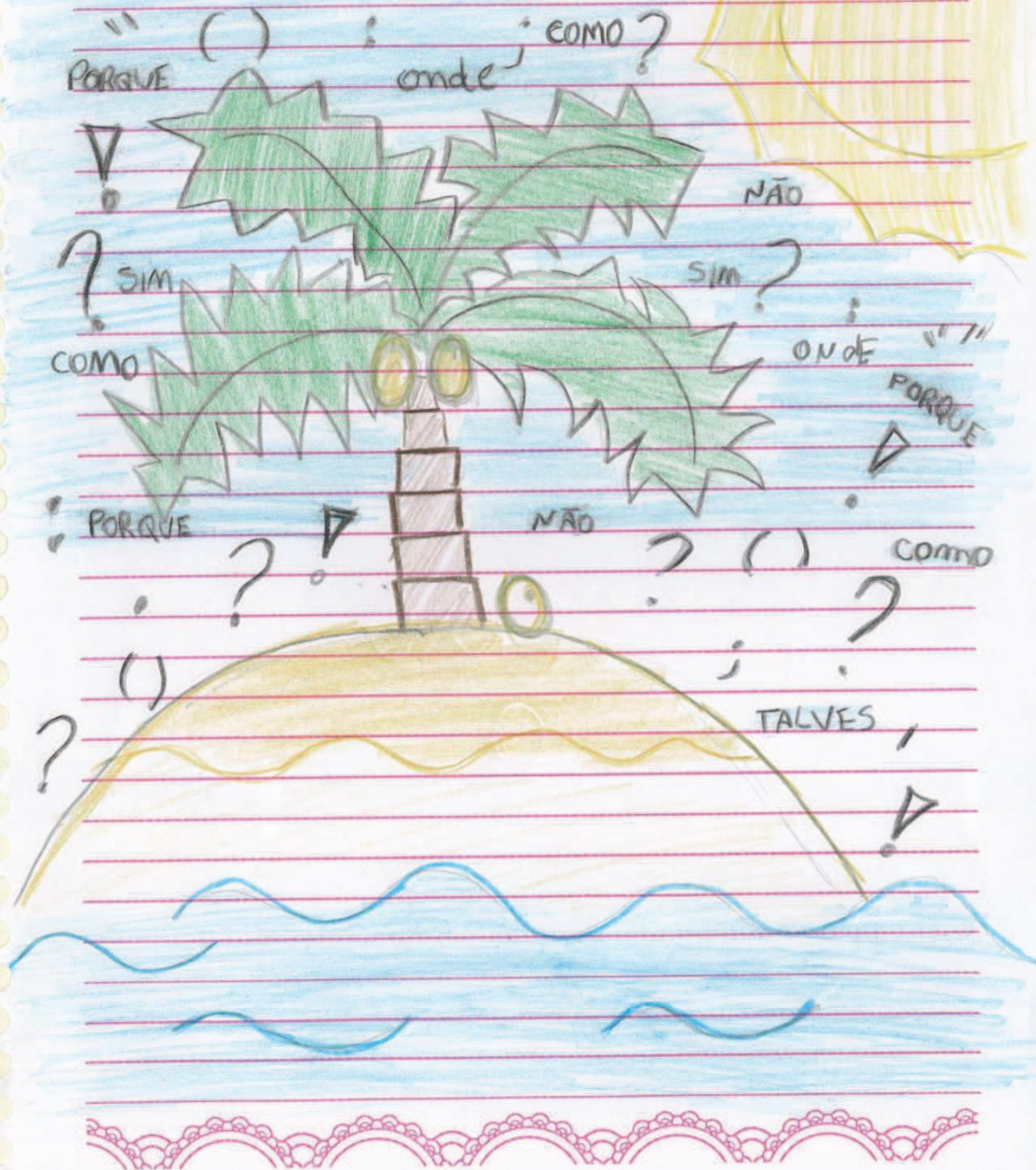
25/04/13

GLOSS

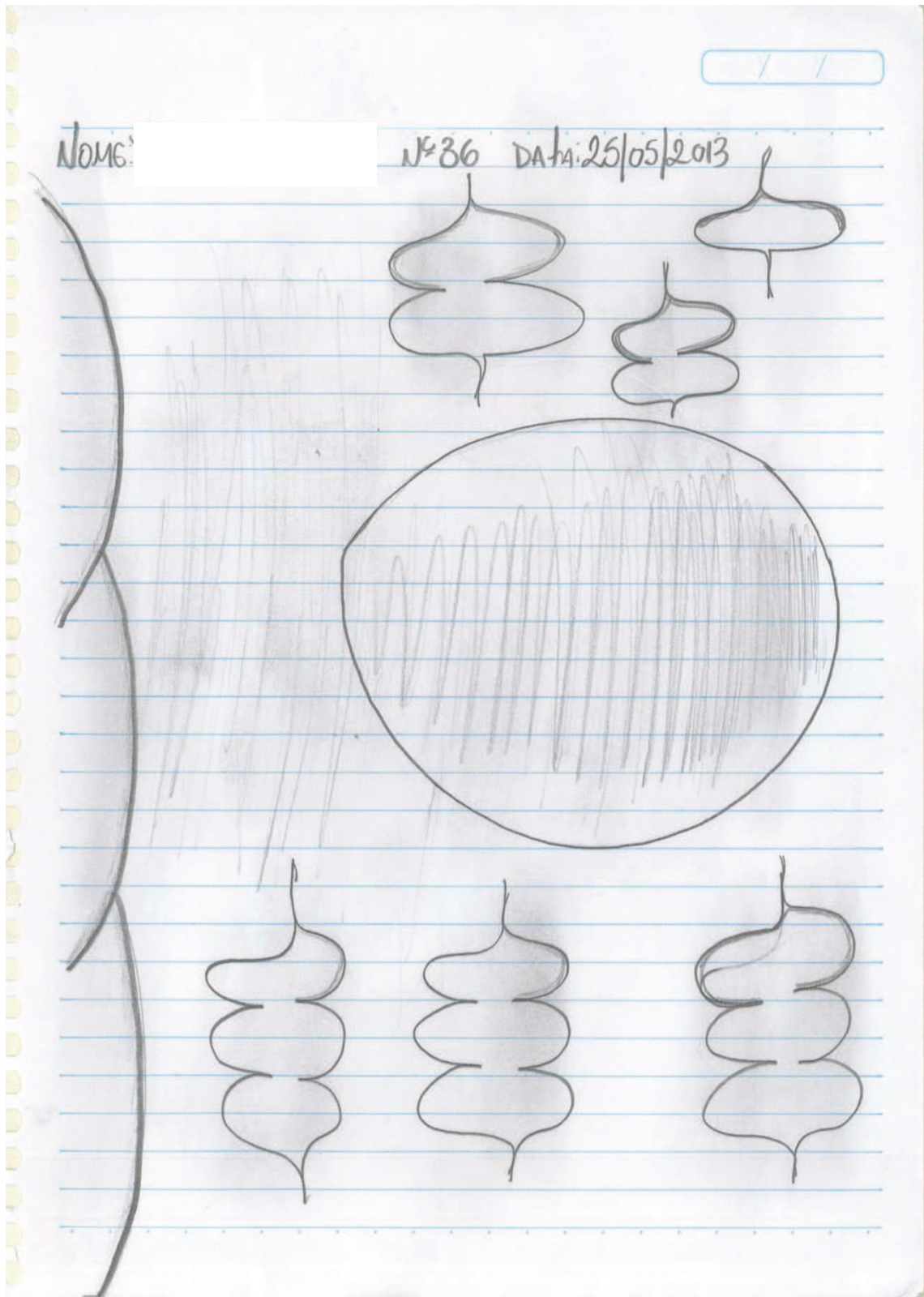
Nome: [redacted]

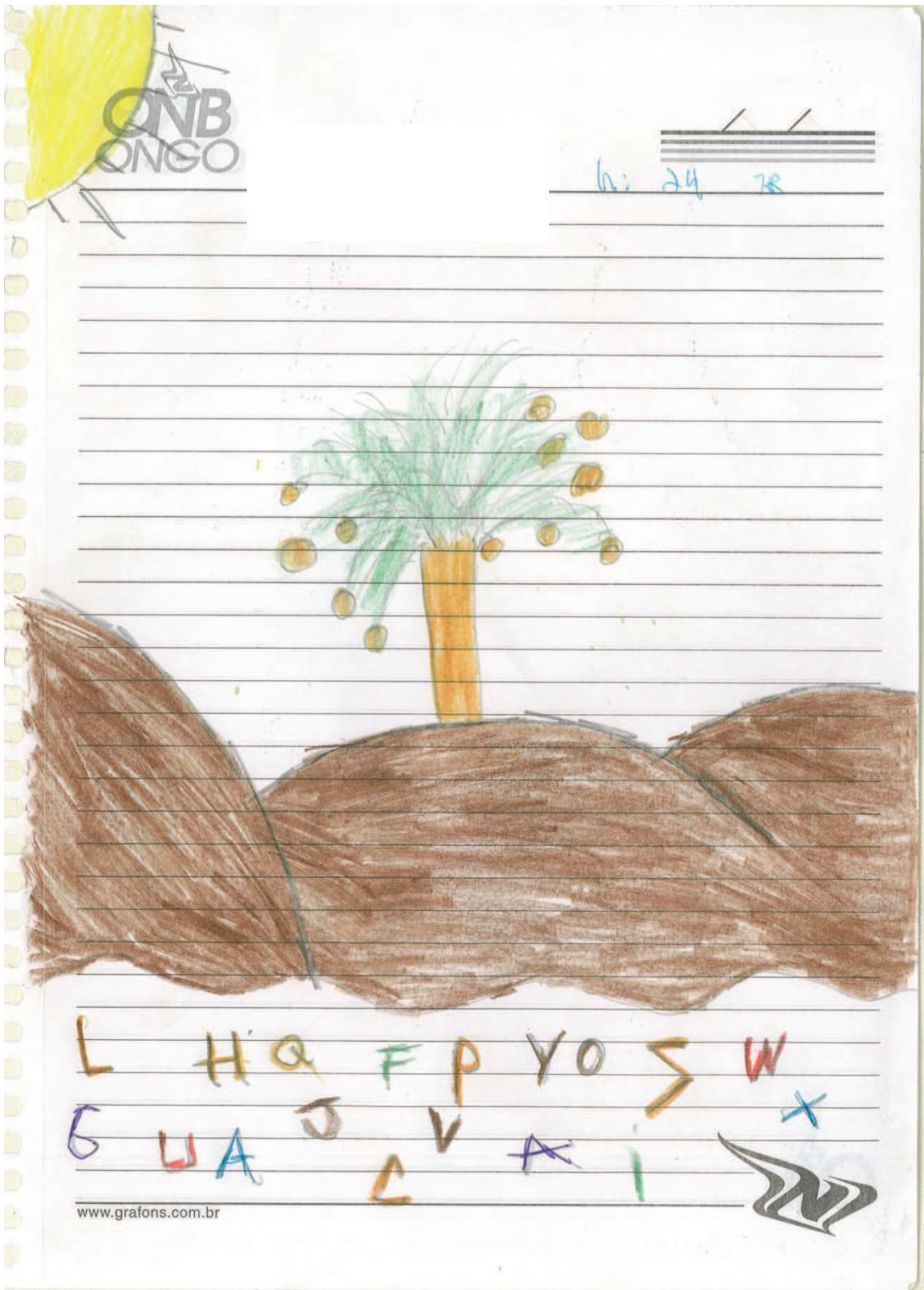
n.º 32

Data: 1.º B









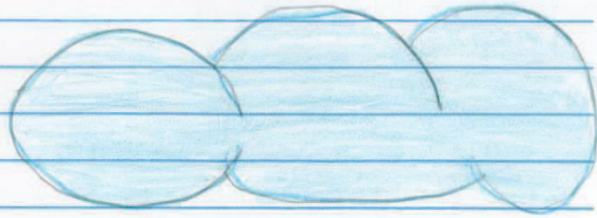
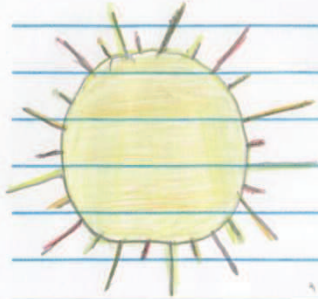
Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

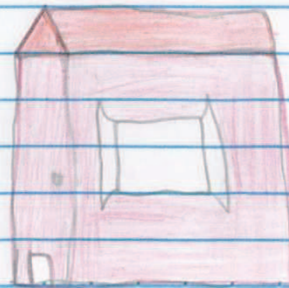
nome _____

nº 23. Série: 1º B

O que é poesia?



G A B M Y O
 ✓ Z ✓ H
 P F ✓ T I N
 L E C W J K
 ✓ S R Q U
 X





25/04/13

Nome: [REDACTED]

Nº 16 1º B



25 / 04 / 13

Nome:

Nº: 02 Série: 1º B

Russia é uma ilha cercada por palavras.



Protugas

data 25.04.13

(S) (T) (Q) (R) (S) (S) (D)

nome:

Nº 37 Serie: 1º B



ANEXO 4

Vestibular

ATENÇÃO: as questões de vestibular e Enem foram transcritas das provas originais e não foram alteradas. Responda a todas as questões em seu caderno, sem escrever no livro.

(Unesp-SP) Texto para a questão 1.

Sedia la fremosa seu sirgo torcendo

Estêvão Coelho

Sedia la fremosa seu sirgo torcendo,
Sa voz manselinha fremoso dizendo
Cantigas d'amigo.

Sedia la fremosa seu sirgo lavrando,
Sa voz manselinha fremoso cantando
Cantigas d'amigo.

— Par Deus de Cruz, dona, sey que avedes
Amor muy coytado que tan ben dizedes
Cantigas d'amigo.

Par Deus de Cruz, dona, sey que andades
D'amor muy coytada que tan ben cantades
Cantigas d'amigo.

— Avuytor comestes, que adevinhades.
(Cantiga 321 – Canc. da Vaticana.)

Estava a formosa seu fio torcendo (paráfrase de Cleonice Berardinelli)

Estava a formosa seu fio torcendo,
Sua voz harmoniosa, suave dizendo
Cantigas de amigo.

Estava a formosa sentada, bordando,
Sua voz harmoniosa, suave cantando
Cantigas de amigo.

— Por Jesus, senhora, vejo que sofreis
De amor infeliz, pois tão bem dizeis
Cantigas de amigo.

Por Jesus, senhora, eu vejo que andais
Com penas de amor, pois tão bem cantais
Cantigas de amigo.

— Abutre comeste, pois que adiviniais.
(In BERARDINELLI, Cleonice. CANTIGAS DE TROVADORES
MIEVIAIS EM PORTUGUÊS MODERNO. Rio de Janeiro:
Organ. Simões, 1953, pp. 58-59.)

1. O paralelismo é um dos recursos estilísticos mais comuns na poesia lírico-amorosa trovadoresca. Consiste na ênfase de uma ideia central, às vezes repetindo expressões idênticas, palavra por palavra, em séries de estrofes paralelas. A partir destas observações, releia o texto de Estêvão Coelho e responda:
a) O poema se estrutura em quantas séries de estrofes paralelas? Identifique-as.
b) Que ideias centrais são enfatizadas em cada série paralelística?

(Faap-SP) Texto para a questão 2.

Soneto de separação

De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
Fez-se de triste o que se fez amante
E de sozinho o que se fez contente

Fez-se do amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente.
(Vinícius de Moraes)

2. Releia com atenção a última estrofe:

"Fez-se de amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente".

Tomemos a palavra AMIGO.

Todos conhecem o sentido com que esta forma linguística é usualmente empregada no falar atual. Contudo, na Idade Média, como se observa nas cantigas medievais, a palavra AMIGO significou:

- a) colega
- b) companheiro
- c) namorado
- d) simpático
- e) acolhedor

3. (Mackenzie-SP) Sobre a poesia trovadoresca em Portugal, é INCORRETO afirmar que:

- a) refletiu o pensamento da época, marcada pelo teocentrismo, o feudalismo e valores altamente moralistas.
- b) representou um claro apelo popular à arte, que passou a ser representada por setores mais baixos da sociedade.
- c) pode ser dividida em lírica e satírica.
- d) em boa parte de sua realização, teve influência provençal.
- e) as cantigas de amigo, apesar de escritas por trovadores, expressam o eu lírico feminino.

ANEXO 5

(Unesp-SP) Textos para as questões 4, 5 e 6.

Cantiga

Bailemos nós já todas três, ai amigas,
So aquestas avelaneiras frolidas, (*frolidas = floridas*)
E quem for velida, como nós, velidas,
(*velida = formosa*)

Se amigo amar,
So aquestas avelaneiras frolidas (*aquestas = estas*)
Verrá bailar. (*verrá = virá*)

Bailemos nós já todas três, ai irmanas,
(*irmanas = irmãs*)
So aqueste ramo destas avelanas, (*aqueste = este*)
E quem for louçana, como nós, louçanas,
(*louçana = formosa*)

Se amigo amar,
So aqueste ramo destas avelanas
(*avelanas = avelaneiras*)
Verrá bailar.

Por Deus, ai amigas, mentr'al non fazemos,
(*mentr'al = enquanto outras coisas*)
So aqueste ramo frolido bailemos,
E quem bem parecer, como nós parecemos
(*bem parecer = tiver belo aspecto*)

Se amigo amar,
So aqueste ramo so lo que bailemos
Verrá bailar.
(Airas Nunes, de Santiago. In: SPINA, Segismundo. *Presença da Literatura Portuguesa – I, Era Medieval*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1966.)

Confessor Medieval (1960)

Irias à bailia com teu amigo,
Se ele não te dera saia de sirgo? (*sirgo = seda*)
Se te dera apenas um anel de vidro
Irias com ele por sombra e perigo?
Irias à bailia sem teu amigo,
Se ele não pudesse ir bailar contigo?
Irias com ele se te houvessem dito
Que o amigo que amavas é teu inimigo?
Sem a flor no peito, sem saia de sirgo,
Irias sem ele, e sem anel de vidro?
Irias à bailia, já sem teu amigo,
E sem nenhum suspiro?
(Cecília Meireles. *Poemas completos de Cecília Meireles* - v. 8. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.)

4. Tanto na cantiga como no poema de Cecília Meireles verificam-se diferentes personagens: um eu-poemático, que assume a palavra, e um interlocutor ou interlocutores a quem se dirige. Com base nesta informação, releia os dois poemas e, a seguir,

a) indique o interlocutor ou interlocutores do eu-poemático em cada um dos textos.

b) identifique, em cada poema, com base na flexão dos verbos, a pessoa gramatical utilizada pelo eu-poemático para dirigir-se ao interlocutor ou interlocutores.

5. A leitura da cantiga de Airas Nunes e do poema *Confessor Medieval*, de Cecília Meireles, revela que este poema, mesmo tendo sido escrito por uma poeta modernista, apresenta intencionalmente algumas características da poesia trovadoresca, como o tipo de verso e a construção baseada na repetição e no paralelismo.

Releia com atenção os dois textos e, em seguida,

a) considerando que o efeito de paralelismo em cada poema se torna possível a partir da retomada, estrofe a estrofe, do mesmo tipo de frase adotado na estrofe inicial (no poema de Airas Nunes, por exemplo, a retomada da frase imperativa), aponte o tipo de frase que Cecília Meireles retomou de estrofe a estrofe para possibilitar tal efeito.

b) estabeleça as identidades que há entre o terceiro verso da cantiga de Airas Nunes e o terceiro verso do poema de Cecília Meireles no que diz respeito ao número de sílabas e às posições dos acentos.

6. As cantigas que focalizam temas amorosos apresentam-se em dois gêneros na poesia trovadoresca: as “cantigas de amor”, em que o eu-poemático representa a figura do namorado (o “amigo”), e as “cantigas de amigo”, em que o eu-poemático representa a figura da mulher amada (a “amiga”) falando de seu amor ao “amigo”, por vezes dirigindo-se a ele ou dialogando com ele, com outras “amigas” ou, mesmo, com um confidente (a mãe, a irmã, etc.). De posse desta informação,

a) classifique a cantiga de Airas Nunes em um dos dois gêneros, apresentando a justificativa dessa resposta.

b) identifique, levando em consideração o próprio título, a figura que o eu-poemático do poema de Cecília Meireles representa.

7. (Mackenzie-SP) Assinale a alternativa INCORRETA a respeito das cantigas de amor.

- a) O ambiente é rural ou familiar.
b) O trovador assume o eu lírico masculino: é o homem quem fala.
c) Têm origem provençal.
d) Expressam a “coita” amorosa do trovador, por amar uma dama inacessível.
e) A mulher é um ser superior, normalmente pertencente a uma categoria social mais elevada que a do trovador.

ANEXO 6

A sonoridade do poema

Três recursos se destacam para conferir sonoridade aos poemas: o ritmo, o metro e a rima.

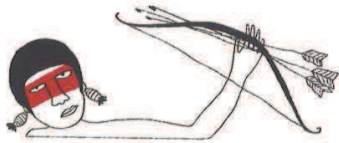
Ritmo

O ritmo se constrói a partir da alternância de sons fracos e fortes. Veja o exemplo a seguir, trecho de um poema de Gonçalves Dias, em que as sílabas em destaque são pronunciadas de maneira mais forte.

I-Juca-Pirama

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

Dias, Gonçalves. *Poesia indianista*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 48.

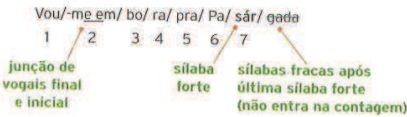


Metro

O metro é a sucessão de sílabas que podem ser “medidas” em um verso (daí serem chamadas de sílabas **métricas** ou **poéticas**).

A **metrificação** diz respeito ao conjunto de regras relativas à medida e à organização do verso ou da estrofe (conjunto de versos).

Na poesia, a contagem das sílabas se dá de forma diferente do que acontece na gramática. As vogais finais e iniciais das palavras podem se unir para formar uma única sílaba durante a leitura. Além disso, a contagem é feita até a última sílaba forte do verso, sendo desconsideradas as sílabas fracas que a sucedem. Veja o exemplo.



Algumas medidas de versos recebem nomes específicos. O primeiro verso do poema de Gonçalves Dias, por exemplo, é uma **redondilha menor** – composta de 5 sílabas poéticas. Já a **redondilha maior**, do verso acima, de Manuel Bandeira, contém 7 sílabas poéticas. Também são comuns os versos **decassílabos** (de 10 sílabas poéticas) e os **alexandrinhos** (12 sílabas poéticas, também chamados de **dodecassílabos**). Veja os exemplos nestes versos de Camões e Olavo Bilac, respectivamente.

Bus/ que a/ mor/ no/ vas/ ar/ tes/ no/ vo en/ ge/ nho

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En/ tre as/ flo/ res/ a/ go/ ra u/ ma ou/ tra/ flor/ tul/ qu/ ra

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Os versos compõem estrofes que podem conter um monóstico (um verso), distico (dois versos), terceto, quarteto (ou quadra), uma quintilha, sextilha, sétima, oitava, nona ou décima. Estrofes com mais de dez versos são chamadas irregulares.

Rima

A rima pode ser **inicial**, **interna** ou **final**. Versos sem rimas são chamados de **brancos**.

As rimas se organizam de diversas maneiras.

Rimas **emparelhadas** ou **paralelas** – AABB (versos rimam em pares).

Rimas **intercaladas** ou **opostas** – ABBA (o primeiro e o quarto versos rimam entre si, assim como o segundo e o terceiro).

Rimas **alternadas** ou **cruzadas** – ABAB (a rima ocorre entre o primeiro e o terceiro versos, assim como entre o segundo e o quarto).

Rimas **misturadas** – não obedecem a esquema fixo.

Hipertexto

É preciso conhecer as regras gramaticais de separação de sílabas para fazer a contagem de sílabas poéticas. Recorde essas regras na parte de Linguagem, capítulo 22, p. 270.

ANEXO 7

7 O Classicismo - o peso da tradição

Uma leitura

A seguir, você verá uma leitura possível de um poema lírico de Luís de Camões. Como representante máximo do Classicismo em língua portuguesa, Camões compôs alguns dos poemas mais importantes e conhecidos desse período.

Essa ideia do amor que fere é um empréstimo da mitologia da Antiguidade Clássica, segundo a qual o Cupido, deus do amor, incita os amantes através de uma flechada.

A recorrência do verbo ser, flexionado na terceira pessoa do presente do indicativo, estabelece um paralelismo entre os versos das três primeiras estrofes.

1. No último terceto, o eu lírico afirma que a contradição reside nos corações humanos. Explique qual é essa contradição.

Amor é um fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence o vencedor;
é ter, com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luís de. *Sonetos de Camões*.
São Paulo: Ateliê, 1998. p. 49.

A definição de amor como "fogo que arde" remete ao amor relacionado ao plano carnal, diferentemente de outras visões sobre o amor em poemas do próprio Camões.

O amor descrito pelo eu lírico neste poema se apresenta de maneira inconstante. As definições do amor se contradizem o tempo todo, expressando a agitação interior do eu lírico. Em função disso, o poema transforma-se numa espécie de lamento do eu lírico.

2. A mesma palavra inicia e conclui o poema. Como você explicaria o fato de, no final, ela figurar numa frase interrogativa?



Esta obra retrata Galateia, uma nínfa (divindade) marinha da Grécia Antiga. Os Cupidos, no alto, tentam atingir Galateia, que foge de um amante que a persegue. Os críticos de arte chamam a atenção para o equilíbrio e a simetria da composição: à esquerda, é o par masculino que abraça a mulher, retratada de frente; à direita, a mulher, retratada de costas, abraça seu par masculino.

RAFAEL. *O triunfo de Galateia*, 1512-1514. Óleo sobre tela, 300 cm x 220 cm. Galeria de Arte Villa Farnesina, Roma, Itália.

ANEXO 8

22/05/2013

nº 25 1º B

Refrão:

Esse é o funk do trovadorismo
 cantigas de amor e de amigo
 por onde quer que vá elas estão contigo
 falando de sentimento
 falando de emoção
 os que leem cantigas de amor
 apaixonado estão.

mais não é só isso não,
 pra quem curti da risada isso
 é um prato cheio
 cantigas de escárnio me fazem rir o tempo
 inteiro.

Refrão...

E a real é que o trovadorismo
 está presente no nosso dia-dia
 sendo passado pela nossa
 querida tia (tania)
 Que mostra que o trovadorismo pode ser
 uma coisa muito legal de se aprender

Refrão...

Quem curtiu da um grito
 quem não curtiu grita também

agora eu vou saindo fora
que tenho um livro para ler

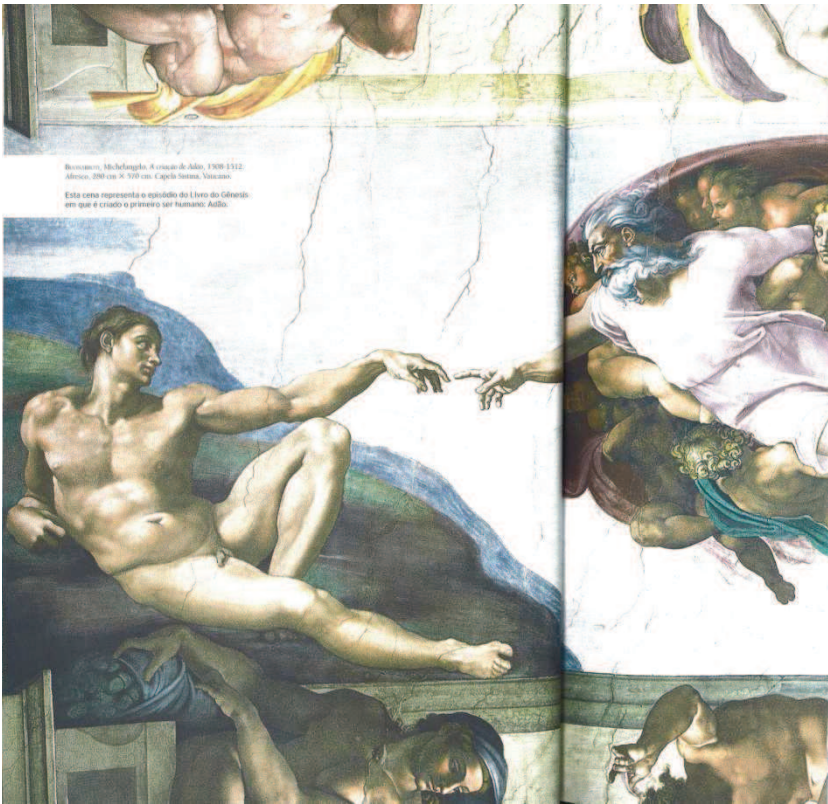
Refração

ating and it will mean
med and it will mean

ANEXO 9



ANEXO 10



Benvenuto, Michelangelo. A criação de Adão, 1508-1512. Afresco, 280 cm x 190 cm. Capela Sistina, Vaticano.

Esta cena representa o episódio do Livro do Gênesis em que é criado o primeiro ser humano: Adão.

O Humanismo

Nesta unidade

5 O Humanismo - o homem como medida

O Humanismo em Portugal **6**

No século XV observa-se uma transição entre o pensamento religioso medieval e a revalorização da Antiguidade Clássica elaborada pelo Renascimento.

A palavra "humanismo", que dá nome a esse contexto, está muito relacionada a outro conceito: o antropocentrismo (o radical de origem grega "antropo" significa homem), forma de pensamento que passa a colocar o homem no centro de interesse e reflexão. Os artistas e intelectuais humanistas adotam o antropocentrismo em lugar do teocentrismo (o radical de origem grega "teo" significa Deus) predominante na Idade Média, que tinha Deus como explicação de todas as coisas.

A imagem ao lado, *A criação de Adão*, ilustra os dois polos entre os quais o Humanismo se situa: de um lado, Deus, a figura dominante do pensamento da Idade Média; e de outro, a imagem do homem, sobre o qual se debruça a perspectiva humanista.

A produção literária correspondente ao período do Humanismo descola a poesia do acompanhamento musical e contempla também a historiografia e o drama.

ANEXO 11

CAPÍTULO

5

O Humanismo – o homem como medida

Neste capítulo

- Investigação da natureza confronta verdades religiosas.
- Arte e cultura migram dos conventos para o meio social.
- Gêneros clássicos são recuperados.
- Invenção da imprensa contribui para a difusão cultural.

Rompendo com o poder e a influência da Igreja católica sobre a produção da arte e do conhecimento, a perspectiva humanista coloca o homem como a medida de todas as coisas, isto é, o ponto a partir do qual se pretende observar, compreender e explicar o mundo. Com isso, a verdade preestabelecida dos dogmas religiosos começa a dividir espaço com um olhar interessado na investigação dos mistérios que dizem respeito à realidade do universo humano.

Sua leitura

A seguir, você lerá dois textos.

O primeiro é um soneto do poeta italiano Francesco Petrarca (1304-1374). Petrarca, tido por muitos como o “pai do Humanismo”, foi um dos primeiros escritores da época a revalorizar a cultura clássica greco-romana e desenvolveu a tal ponto o soneto (ver boxe abaixo) que sua obra se tornou um modelo para outros escritores. Além de poeta, Petrarca foi também filósofo. Atribui-se a ele a criação da famosa expressão “Idade das Trevas” para referir-se criticamente à Idade Média, em alusão aos obstáculos que a difusão do conhecimento encontrou nessa época, em grande medida por responsabilidade da Igreja.

O segundo texto é o quadro *O casal Arnolfini* (1434), de Jan Van Eyck, um dos mais importantes pintores do século XV na Europa. Retrata Giovanni Arnolfini e sua esposa. Giovanni pertencia a uma família de comerciantes de Lucca, Itália, e morava em Bruges, na atual Bélgica. Alguns críticos de arte entenderam o quadro inicialmente como o retrato de uma cerimônia de casamento, mas depois surgiu também a ideia de que o quadro “autenticava” para o mundo um casamento já ocorrido. Isso teria, segundo essa interpretação, a função prática de atestar para a sociedade que Giovanni nomeava sua esposa como sua procuradora durante as frequentes viagens que fazia por conta de sua profissão de comerciante. O espelho ao fundo reflete, além do casal, duas personagens à porta do quarto; seria para eles o aceno de Giovanni, em cumprimento.

Vale saber

Soneto é uma forma poética de catorze versos, geralmente dispostos em dois quartetos e dois tercetos.

Se amor não é qual é este sentimento?
Mas se é amor, por Deus, que cousa é a tal?
Se boa por que tem ação mortal?
Se má por que é tão doce o seu tormento?

Se eu ardo por querer por que o lamento
Se sem querer o lamentar que vale?
Ô viva morte, ó deleitoso mal,
Tanto podes sem meu consentimento.

E se eu consinto sem razão pranteio.
A tão contrário vento em frágil barca,
Eu vou por alto mar e sem governo.

É tão grave de error, de ciência é parca
Que eu mesmo não sei bem o que eu anseio
E tremo em pleno estio e ardo no inverno.

PETRARCA, Francesco. *Poemas de amor de Petrarca*. Trad. Jamir Almansur Haddad. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. p. 63.



Vocabulário de apoio

ansiar: desejar
consentimento: aprovação
deleitoso: que causa deleite, gozo, delícia
error: erro
estio: verão
parca: míngua, escassa
pranteiar: chorar

ANEXO 12

O casal Arnolfini

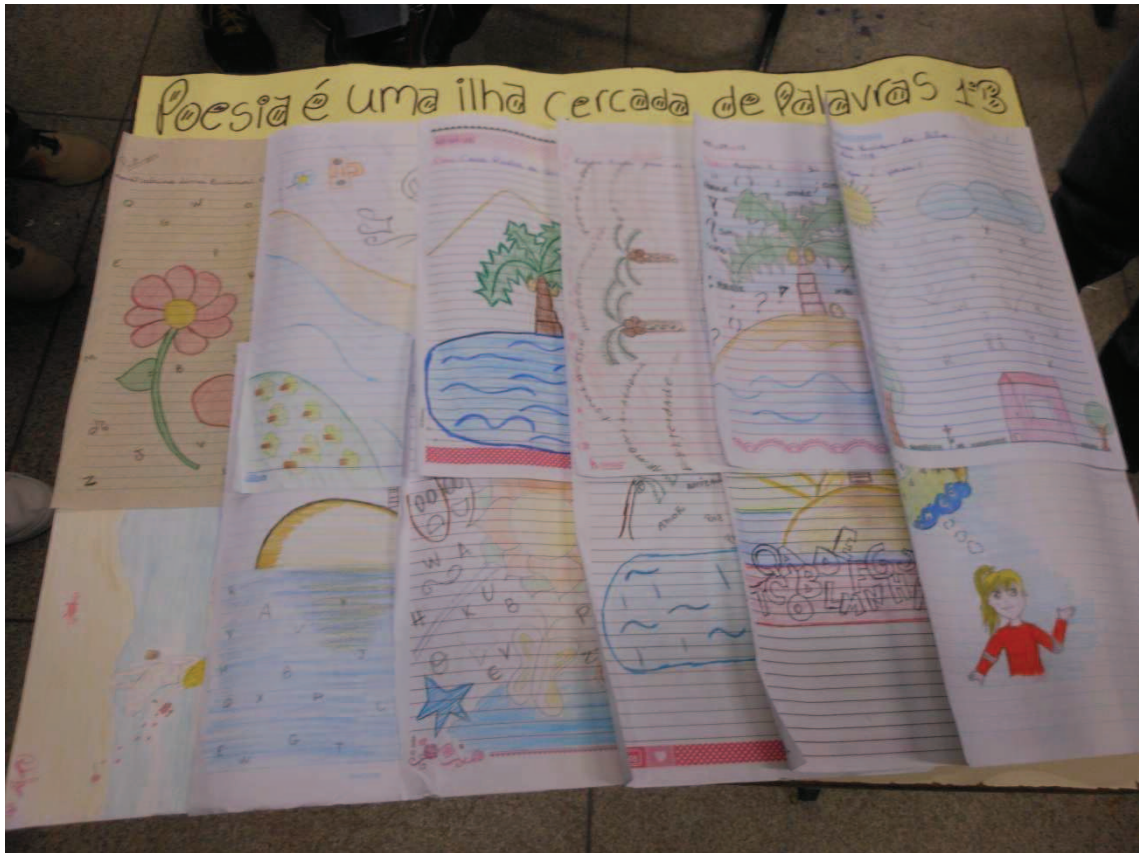


Evck, Jan van. *O casal Arnolfini*, 1434. Óleo sobre tela, 83,7 cm x 57 cm. Galeria Nacional, Londres, Inglaterra.

Sobre os textos

1. Em muitas cantigas de amor do Trovadorismo, o eu lírico fazia elogios à mulher amada. Ocorre o mesmo neste poema de amor de Petrarca, ou seja, o eu lírico se dirige a uma mulher em especial? Justifique.
2. Nas duas primeiras estrofes, predominam amplamente as frases interrogativas. Explique qual é a relação entre essa predominância e a abordagem que o eu lírico faz de seu tema.
3. O eu lírico chega a alguma conclusão clara sobre o tema?
4. A pintura de Van Eyck retrata um casal da burguesia, classe social que desponta na época, marcando a mudança do sistema feudal para o início de uma nova ordem social.
 - a) O que o quadro sugere sobre a condição econômica do casal? Justifique com elementos da pintura.
 - b) Tomando esse casal como representante da burguesia, qual parece ser a posição social dessa classe na época? Justifique com elementos da pintura.
5. Tanto o poema quanto a pintura demonstram uma intensa busca de conhecimento da realidade. Como essa busca se revela em cada obra?

ANEXO 13



ANEXO 14

UN

O Humanismo - o homem como medida

Uma leitura

Você vai ler agora um poema de João Roiz de Castelo Branco, um dos principais poetas palacianos presentes na antologia *Cancioneiro geral*. Repare como o texto explora a musicalidade da própria linguagem, lançando mão de um ritmo construído pelo encadeamento de palavras, e não por uma adequação da sonoridade a uma melodia musical que o texto acompanharia, como acontece nas cantigas trovadorescas.

Este poema é um exemplo de cantiga. Dividido em duas estrofes, a primeira é um mote de quatro versos, cujo tema será desenvolvido na segunda, de nove versos.

A estrutura de cantiga, somada à temática amorosa do sofrimento em função da distância entre os amantes, lembra a poesia trovadoresca medieval.

Cantiga sua partindo-se

Senhora, partem tão tristes meus olhos por vós, meu bem, que nunca tão tristes vistes outros nenhuns por ninguém.

O mote se concentra na tristeza promovida pela separação do casal. Repare como o olhar do eu lírico simboliza a dimensão de sua dor.

1. Qual relação simbólica pode ser estabelecida entre o verbo *partir* no título do poema e no modo como ele é trabalhado ao longo da cantiga?

Tão tristes, tão saudosos, tão doentes da partida, tão cansados, tão chorosos, da morte mais desejosos cem mil vezes que da vida. Partem tão tristes os tristes, tão fora d'esperar bem, que nunca tão tristes vistes outros nenhuns por ninguém.

2. Que aspecto do poema é enfatizado pelas palavras *nunca, nenhuns e ninguém*?

CASTELO BRANCO, JOÃO RUIZ DE. In: MURSEIS, Massaud. *A literatura portuguesa através dos textos*. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. p. 57.

A glosa recupera os versos finais do mote, amarrando o seu desenvolvimento com a repetição e reforçando a intensidade da tristeza experimentada pelo eu lírico.

A repetição da palavra *tão*, acompanhada das aliterações em /t/ e /d/ e da assonância em /i/, conferem à leitura um embalo melódico que já independe de uma música que o acompanharia, isto é, a musicalidade é construída dentro do próprio poema.

Repertório

A fonte principal

O *Cancioneiro Geral*, publicado por Garcia de Resende em 1516, contém a maior parte da produção poética portuguesa que está entre o fim do período literário medieval e o início do período clássico. Estão representados mais de duzentos poetas, entre eles João Roiz de Castelo Branco e Jorge de Resende, autores de poemas reproduzidos neste capítulo.

Página do *Cancioneiro geral*, compilado por Garcia de Resende e publicado em 1516. Biblioteca Nacional, Lisboa, Portugal.



ANEXO 15

Ler o Humanismo

Você vai ler, a seguir, outro poema extraído da poesia palaciana portuguesa encontrada no *Cancioneiro geral*. O poeta agora se chama Jorge de Resende, e o texto selecionado é também uma cantiga.

**Cantiga a uma mulher que lhe disse que não curasse de a servir,
que perderia muito nisso**

Quem pode tanto perder,
que mais perdido não seja,
quem vos viu e se deseja
livre de vosso poder!

E neste conhecimento,
inda que faleça amor,
o que menos vosso for,
tem menos contentamento
e na culpa maior dor:
Pois que posso eu perder,
s'isto tudo em mim sobeja,
que mais perdido não seja,
vivendo sem vosso ser?



RESENDE, Jorge de. In: RESENDE, Garcia de (Org.). *Cancioneiro geral*, v. 3. Stuttgart: Gedrukt auf Kosten des litterarischen Vereins, 1852.p. 326-327 (Adaptado para o português contemporâneo).

**Vocabulário
de apoio**

curar: ocupar,
cuidar
nam: não
s'isto: se isto
sobejar:
exceder, sobrar,
transbordar
vio: viu

Sobre o texto

1. Qual é a temática central do poema?
2. Essa cantiga segue, quanto à métrica, uma das medidas padrão da poesia palaciana.
 - a) Qual é essa medida?
 - b) A cantiga da página anterior tem medida igual ou diferente?
3. Considerando a estrutura da cantiga definida anteriormente, explique qual ideia do mote a glosa desenvolve.
4. Identifique ao menos dois elementos que contribuem para a musicalidade da cantiga.
5. Qual é o efeito do jogo simbólico com as palavras *perder* e *perdido* na ideia central do mote? Como esse mesmo jogo é retrabalhado na glosa do poema?
6. Pela maneira como o poema é construído, que relação se pode estabelecer entre esse exemplo da poesia palaciana e o contexto cultural do Humanismo em que está inserida? Pense na maneira como a argumentação do poema é construída.

O que você pensa disto?

Durante o período do Humanismo, a perspectiva antropocêntrica, acompanhada dos avanços da ciência, questionou a submissão do homem medieval às explicações da religião sobre a realidade.

Ainda hoje, o embate entre a ciência e a religião continua. A pesquisa científica em certas áreas, como a da clonagem e a das células-tronco, enfrenta a oposição de doutrinas religiosas.

- Em que medida o confronto atual entre ciência e religião é similar àquele que ocorreu durante a fase final da Idade Média?



Dolly, o primeiro mamífero a ser clonado. Fotografia de 1997.



Campinas, 08 de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Finalmente eu consigo me encontrar com a Professora P3 no colégio para assistir a uma aula no 3ºA. Ela me recebe muito bem, pede desculpas pelos desencontros anteriores e se justifica dizendo que estava sem crédito no celular, por isso não tinha como me avisar que não viria semana passada. Eu entendo as justificativas e seguimos adiante para a sala de aula.

Ao chegarmos, a professora explica aos alunos que eu sou a pesquisadora da Unicamp de quem ela havia falado aula passada. Pede então para eu me apresentar à turma e assim o faço. Todos me olham curiosos e em silêncio. Já noto a diferença entre essa turma e a anterior, a do 1ºB. Estão sentados em círculo, em uma sala de aula menor, com lousa branca e multimídia à disposição.

Trata-se de um terceiro ano “especial” – assim denominam os professores e a direção da escola – com poucos alunos (20 no total), os quais foram previamente selecionados pelo corpo docente para compor aquela classe, uma vez que são considerados bons alunos, interessados no vestibular – justificou-me depois P3.

Eu me sento próximo a eles e fico atenta à dinâmica da aula. A professora me entrega duas folhas xerocadas: uma fala sobre a vida e a obra de Monteiro Lobato (anexo 1) e a outra é o artigo “Paranoia ou mistificação?” (anexo 2), na íntegra, publicado pelo autor no jornal *O Estado de S. Paulo* na ocasião da exposição das pinturas de Anita Malfatti, em 1917. Um aluno ao meu lado esquerdo, ao receber as folhas, comentou: “Muita sobancelha para muita inteligência!”, referindo-se a Monteiro Lobato.

Há ainda, na primeira folha, uma nota sobre a tela *Caipira picando fumo*, de Almeida Júnior, também em destaque na página 16 (anexo 3) do livro didático utilizado pelos alunos, o mesmo utilizado na aula da Professora P4, com a diferença de se tratar do terceiro volume do livro¹⁷⁸.

P3 pede então para os alunos colarem as duas folhas no caderno e assim eles fazem, em sala de aula, obedecendo à professora. Enquanto isso, ela faz a chamada conferindo a presença dos alunos. Ao terminar, indica a etapa seguinte: os alunos devem comparar a tela *Caipira picando fumo*, de Almeida Júnior, com o

¹⁷⁸ BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). *Ser protagonista 3*. 1. ed. São Paulo: SM edições, 2010.

texto extraído de *Cidades Mortas*, de Monteiro Lobato, isto é – explica a professora enfatizando – comparar a linguagem não-verbal com a linguagem verbal, respectivamente. Em seguida, os alunos devem responder às questões de interpretação propostas na página 17 do livro didático (anexo 4).

Os alunos pegam os livros didáticos guardados em um armário dentro daquela sala de aula, distribuem entre eles e começam a trabalhar em silêncio¹⁷⁹. Eu pego um exemplar do livro para mim a fim de acompanhar melhor a aula. Depois o levo para casa, com a permissão da docente, para escanear as páginas 16 e 17 indicadas por ela.

P3 se aproxima de mim e explica uma atividade envolvendo poesias que passou para os alunos em uma aula na semana passada (anexo 5). A professora nota o meu interesse no assunto e pergunta se eu gostaria de ver essa atividade, os exercícios propostos por ela e conhecer a produção de poemas feitos pelos alunos. Digo-lhe que sim e então P3 pede para que os alunos passem a limpo a atividade e a poesia que fizeram semana passada para me entregar. Agradeço a ela e aos alunos.

Os alunos que estavam sentados perto de mim simplesmente não fazem os exercícios propostos pelo livro didático. Creio que estão distraídos com minha presença, pois não param de me perguntar coisas informais e continuam colando as folhas que a professora lhes deu no caderno. Toca o sinal e é o fim da aula.

¹⁷⁹ Noto a diferença de comportamento entre essa turma e a turma do 1ºB. Aqui há silêncio, desse modo, é possível se concentrar e estudar.

Campinas, 09 de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 8h40 às 9h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Encontro a Professora P3 no corredor da escola e juntas caminhamos até a sala do 3ºA. Chegamos lá e nos deparamos com a classe vazia. A professora vai averiguar com as inspetoras guardiãs do corredor onde os alunos se encontram. Mal termina de perguntar, eis que surgem os alunos, todos em direção à sala de aula. Noto que hoje há poucos, apenas 15.

Entramos e nos sentamos próximos. P3 cobra os exercícios de poesia que os alunos iriam passar a limpo para me entregar. Apenas três alunos tinham feito isso. Alguns dizem que esqueceram e outros confessam que têm vergonha de eu ler o que eles fizeram. Aceito as desculpas e aproveito para reinterar que não precisam ficar constrangidos comigo, que o meu interesse é em saber como eles se relacionam com as poesias e, sobretudo, conhecer os textos poéticos produzidos por eles.

O aluno R. me entrega, orgulhoso, o poema que ele fez, e se justifica dizendo que é um *rap* e que ele adora criar poesias e letras de música. Peço-lhe para que coloque o nome dele na folhinha e pergunto se posso escanear a poesia dele, bem como as respostas às questões que a professora elaborou, e anexar ao meu trabalho da Unicamp. Ele demonstra ter ficado feliz com a proposta e me autoriza a fazê-lo com um largo sorriso no rosto (anexo 6). Outras duas alunas, a D. e a M., me entregam o exercício e o poema feitos (anexos 7 e 8, respectivamente).

Uma aluna ao lado dele ouve nossa conversa, olha para mim e confessa: “Eu não gosto de poema!” A professora escutou o desabafo da aluna e logo tratou de sugerir que ela então escrevesse isso nos exercícios propostos: que não gosta de poesia. Um colega aproveita-se da situação e fala em tom de brincadeira: “Vou fazer uma poesia para expressar que não gosto de poesia!” P3 ouve o aluno e elogia: “Excelente ideia!” Risos. Em seguida, acrescenta que e “a poesia é mesmo um texto difícil, que ela mesma não é nenhuma ‘expert’ em texto poético, mas que vai fazer de tudo para os alunos entenderem melhor a poesia”.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Nesse momento eu percebo que a professora está querendo dizer isso para mim e não para os alunos efetivamente. Como era o meu segundo dia em sua sala de aula, creio que talvez P3 se sinta ainda um pouco insegura com a minha presença. Nada que não possa mudar com o tempo.

Após esse bate-papo, a professora determina que os alunos devam terminar os exercícios da página 17 do livro didático (anexo 4), os quais eles começaram a fazer no dia anterior. Primeiro ela pergunta se os alunos querem responder às questões todos juntos, em voz alta, ou se preferem fazer sozinhos, em silêncio, e corrigir depois. Os alunos optam pela segunda proposta. Então “mãos à obra!” – brinca P3.

Enquanto os alunos fazem os exercícios, a professora circula pela classe, tira dúvidas de quem solicita, ajuda uns e outros. Há poucos alunos em classe, que trabalham concentrados e isso mantém o silêncio.

Um aluno que faltou semana passada não sabia da atividade envolvendo poesias que a professora tinha passado e então pergunta à docente se pode fazer e entregar atrasado. P3 consente e diz para o aluno fazer em uma folha à parte, à caneta, para me entregar. O aluno me olha sorridente e afirma que vai fazer um poema para mim. Pede para a colega ao lado o que foi dado, ou seja, a atividade proposta pela professora na semana anterior e começa a responder às questões envolvendo poesia.

Escuto alguém dizer em voz alta que não sabe a diferença entre “poema” e “poesia”. A dúvida ficou no ar, pois ninguém lhe respondeu. Creio que a professora nem sequer ouviu.

O aluno que se propôs a fazer a atividade com poesia chama-se L.. Ele chama a professora para dizer que adorou o poema “Pronominais”, de Oswald de Andrade (anexo 5). Comenta que gostou do fato de o poeta ser bem direto, mas não concorda com ele porque, segundo entendeu, Oswald de Andrade afirma no poema que o povo brasileiro não sabe falar português, como se “tivesse tirando” com o modo que o povo fala. P3 explica que não é bem uma crítica a isso exatamente, mas ao contrário, ele está valorizando esse jeito de falar do povo brasileiro. L. olha a docente desconfiado e continua a fazer o exercício proposto.

A classe trabalha em relativo silêncio se comparada com a classe da Professora P4. Os alunos fazem os exercícios, conversam baixinho entre eles e consultam a professora de vez em quando. Eu os observo o tempo todo e tomo nota daquilo que acho interessante. Por exemplo, R., o aluno que ficou feliz em me entregar o poema que fez, diz em voz alta que “poesia é música, por isso ele gosta, tem inspiração e às vezes até escreve poesias”.

Uma aluna confessa não saber o que está fazendo naquela “classe especial”, não sabe por que foi escolhida para estar ali – desabafa. Um aluno reclama dizendo que aquela classe “dá sono”, é muito silêncio, por isso desanima. Ele diz que está acostumado com classe que faz barulho, que faz bagunça e que até prefere assim.

R. mais uma vez se manifesta. Aponta para a câmera na sala de aula e protesta, em tom de brincadeira, o fato de estarmos sendo filmados. Associa aquilo a um programa de “Big Brother” e pergunta se eu já tinha visto isso. Conto-lhe que sim, que é comum instalarem câmeras em escolas da rede privada de

ensino, por exemplo. Em seguida, faz uma série de perguntas a mim, estabelecendo uma conversa longa comigo: quer saber “o que é doutorado”, “se todo curso tem doutorado”, “se ele pode um dia assistir aula na Unicamp”. Diz que “não é bom em português”, mas que tudo bem, pois vai fazer “engenharia mecatrônica”. Afirma que “já faz um curso técnico de mecatrônica à noite, que é puxado, pois de manhã tem que acordar cedo para vir à escola de novo” etc etc.¹⁸¹

Além de L., outro aluno chamado J. quis fazer os exercícios sobre poesias da aula passada. A terceira questão proposta por P3 pedia para que os alunos elaborassem um poema, por isso a euforia de alguns em me mostrar o que “poetisaram”. J. fez um poema e o mostrou à professora. P3 elogiou muito, pediu para que o aluno passasse a limpo e me entregasse que eu iria gostar. Fico curiosa, à espera, porém o sinal toca anunciando o fim da aula e J. promete fazer isso em casa e me entregar na aula que vem. Fico ansiosa aguardando...

Antes de ir embora, a professora me informa que dos dias 10 a 15 de abril não haverá aula, uma vez que será a semana de provas. Combino de vir na terça-feira, dia 16 de abril. Pergunto-lhe também se há outra professora na escola que esteja trabalhando com literatura nos segundos anos do ensino médio e P3 se lembra da Professora P6, que leciona à noite. Promete que vai falar com ela e perguntar se ela pode me receber para assistir às suas aulas no 2ºE, que funciona à noite.

¹⁸¹ Ouço tudo com muita atenção, demonstrando simpatia. R. é um menino adorável!

Campinas, 16 de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 8h40 às 9h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Já estava a caminho da escola quando recebi uma mensagem da Professora P3 me informando que só havia um aluno no 3ºA e que, portanto, não haveria aula. Como já estava no bairro e a poucos metros da escola, decidi ir mesmo assim. Encontro P3 no corredor e vamos juntas à sala de aula, onde dois alunos nos esperam: R. e N.. O motivo da ausência coletiva é que no dia anterior se encerrou a semana de provas, logo, no dia seguinte é quando se aplica provas apenas para os faltosos. Os alunos já sabem disso e por isso não vão à escola neste dia.

Sento-me ao lado da professora e os dois alunos à nossa frente. P3 decide corrigir os exercícios da página 16 do livro didático (anexo 4), aqueles que os alunos fizeram semana passada em sala de aula. A professora pega os cadernos de N. e de R., respectivamente, e corrige com lápis as respostas dos alunos.

R. me pergunta se eu li o *rap* que ele fez. Eu digo que sim e que achei interessante, legal. Ele fica orgulhoso mais uma vez e confessa que “jamais imaginou que alguém pudesse gostar de algo que ele escreve”. E conclui: “Poema é assim: é você se expressar sobre o que você pensa”.

A Professora P3 sugere que leiam o texto da página 18 do livro didático, mas afirma que vai retomar isso em outra aula, já que hoje não veio ninguém. Olha para mim e diz que faz tempo que não consegue ler um livro, que dá muitas aulas, toda manhã e toda noite e que por isso não consegue dar conta de ler. Aliás, ultimamente tem lido apenas livro didático, reclama P3 em tom de desabafo. A professora também lamenta ao dizer que faz tempo que não vai ao cinema, que está por fora dos filmes que estão passando, no entanto, gostaria de passar um filme do Mazzaropi para os alunos.

P3 me explica como está pensando sua estratégia de aula: como vai falar do Jeca Tatu e está trabalhando com a figura do caipira em sala de aula, seria interessante passar algum filme do Mazzaropi para os alunos. Eu lhe pergunto se conhece o filme *Tapete vermelho*, de Luiz Alberto Pereira, com Matheus Nachtergaele. Faço uma sinopse do filme e P3 se interessa, acha até melhor passar esse, que é mais recente, que um do Mazzaropi – conclui.

Eu lhe pergunto se na escola há esse tipo de infraestrutura que permite assistir a filmes, se há sala com computadores, por exemplo, pois só tinha visto a biblioteca até então. A professora me responde afirmativamente e me mostra no armário todos os notebooks que foram doados pela “Telefônica”, em parceria com o governo do estado, à escola, mas que não são usados por que muitos estão sem os carregadores, os quais foram roubados, certa noite, quando ladrões arrombaram aquela sala de aula e levaram vários aparelhos de valor, dentre eles, os carregadores dos notebooks.

O sinal toca e é o fim da aula. Combinamos de nos encontrar novamente na quinta e sexta-feira, dias 18 e 19 de abril. Entretanto, nos dias agendados eu recebo uma mensagem de texto pelo celular, às 7h da manhã, em que P3 me informa que não irá à escola naqueles dias. Ela justifica que estava cansada, esgotada, “acabada” – na linguagem que usou – pois tinha passado a madrugada corrigindo as provas que faltavam e arrumando os diários de classe para o Conselho que será na segunda-feira, dia 22 de abril. Segundo me explicou, só ela estava atrasada para a entrega das notas dos alunos, os outros professores já tinham feito isso. Desse modo, precisava agilizar a correção nem que para isso tivesse que faltar à escola.

Disse-me também que “se não precisasse do dinheiro, já teria largado um turno, porque não dá para dar conta de trabalhar dois períodos quando se é professora”. P3 leciona todas as manhãs na E.E.C e todas as noites em outra escola pública no bairro do Matão, município de Sumaré, na Região Metropolitana de Campinas. Recebi as mensagens pelo celular, respondi que tudo bem, que compreendia o cansaço e a ausência dela e que se ela precisasse de ajuda poderia pedir meu socorro. Combinamos de nos rever então na segunda-feira, dia 22 de abril.

Campinas, 22 de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 8h40 às 9h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Por volta das 8h da manhã, recebo uma mensagem de texto pelo celular da Professora P3, informando-me – de certo modo desesperada – que a escola está sem internet, logo, o vídeo que ela pretendia mostrar na aula de hoje não será mais possível. No seu recado, P3 diz que não sabe o que vai fazer, uma vez que detesta improvisar.

Eu lhe respondo, também em mensagem de texto pelo celular, que fique calma e me ofereço para ajudar em alguma coisa. Digo-lhe também que já estou a caminho da escola. De fato, saio de casa às 8h para chegar à E.E.C por volta das 8h30.

Chego à escola e me encontro com P3 no corredor. Ela está muito chateada, pois havia separado um vídeo de um documentário que passou no “Arquivo N”, da “Globo News”, sobre Monteiro Lobato¹⁸², mas a internet do colégio não está funcionando, então ela não tem como passar o vídeo de aproximadamente 25 minutos. Eu compartilho o lamento e lhe incentivo a trabalhar de outra forma.

A professora me conta, empolgada com o material que elaborou, que pensou em trabalhar com esse vídeo, com um texto da “Revista Bravo” que fala das polêmicas em que se envolveu Monteiro Lobato e mais um cartum que achou no “Google imagens”. Elogio a diversidade de gêneros e lhe pergunto por que então não deixa o vídeo para a próxima aula e trabalha hoje com os outros textos. P3 me diz que não os tem preparados e devidamente xerocados ainda. “Uma pena!” – desabafa.

Vamos para a sala de aula e lá a docente informa aos alunos que “não vai rolar o vídeo como ela havia prometido”, pelo motivo já justificado aqui. P3 anuncia também que vai trabalhar com os 9ºs anos com “mangás”. Os alunos terão aula sobre produção de “mangás” e vão elaborar o desenho japonês para expor na “Feira de Artes, Ciências e Tecnologias” da escola. A professora quer saber se os alunos do 3ºA se interessam em participar desse projeto junto aos alunos dos 9ºs anos. A classe rejeita a ideia e alguns alunos

¹⁸² <http://www.youtube.com/watch?v=IBgU2To8yZ8>

até confessam que “acham um saco” esse desenho japonês. P3 brinca dizendo que tudo bem, “que já não está mais aqui quem falou”.

Em seguida, retoma o assunto que vem trabalhando: Pré-Modernismo. Diz para os alunos que os principais autores que compõem esse momento literário são, além de Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Lima Barreto e Augusto dos Anjos. Pede então para que os alunos leiam no livro didático da página 24 a página 33, os textos que falam desses autores. Seria uma leitura preparatória, pois depois a professora iria explicar um por um. Solicita que uma aluna pegue os livros didáticos na estante e os distribua para a turma.

P3 se senta diante de sua mesa e também começa a ler o livro didático e a preparar a aula. Dos 15 alunos presentes, 10 abrem os livros e começam a ler as páginas indicadas, outros 5 alunos que estão perto de mim, não abrem os livros e continuam em círculo conversando. A classe já não está mais tão silenciosa assim.

A professora para a sua leitura e recomenda que os alunos atentem para o texto “Entre o científico e o literário”, na página 25. Segundo ela afirma, “Euclides da Cunha é bem isso mesmo”.

Noto que desses 5 alunos que não estão trabalhando, há dois em pé, perto da porta, entrando e saindo da sala de aula. Os outros riem, dizem que os colegas estão “brincando de porteiro”. Depois começam a imitar um “pastor evangélico”. Dizem em voz alta, com rouquidão, e aos risos: “Tenham fé, irmãos!”; “Sai, em nome de Jesus, sai demonião!” A professora está concentrada na leitura e não os ouve.

De repente P3 pede para uma aluna – a mesma que distribuiu os livros didáticos – ir até a biblioteca da escola e perguntar se há o livro *Urupês* lá. A aluna pergunta novamente: “Como? *Uru* o quê?” A professora repete o nome da obra de Monteiro Lobato e reforça que se tiver o livro, que ela pode trazer, pois P3 quer dar uma olhada, talvez até escolher um conto para ler com os alunos.

A aluna lhe obedece e volta dizendo que o livro consta na biblioteca, mas está emprestado no momento. A professora lamenta novamente. A aluna, por sua vez, quer saber o que é “Urupês” e pergunta para P3, que não se lembra do significado da palavra, mas promete rever isso e responder semana que vem à aluna¹⁸³.

P3 se aproxima de mim e começa a conversar. Os alunos desistem também da leitura e conversam entre eles. A professora pede desculpas para mim, pois diz ter consciência de que não deu nada na aula de hoje, e ainda me fez acordar cedo e ir até a escola. Eu lhe respondo que não há problema algum, que

¹⁸³ De acordo com o dicionário *Houaiss* de Língua Portuguesa, “urupê” é 1. um cogumelo da família das poliporáceas; 2. Orelha-de-pau, pironga; 3. Etimologia tupi *uru’pe* espécie de fungo, cogumelo. Urupês é também um município do estado de São Paulo, daí que “urupeense”, segundo o *Houaiss*, é relativo a Urupês SP ou o que é seu natural ou habitante.

compreendo os desencontros, sobretudo em se tratando de uso de tecnologias, como depender da internet, por exemplo.

P3 confessa que não se sente capaz de improvisar em literatura, aliás, – brinca – ela nem lembrava que existia “um tal de Euclides da Cunha” no Pré-Modernismo. Não saberia, portanto, falar de *Os sertões* sem antes se preparar e, infelizmente, não teve tempo de fazer isso. Lembrou-se do autor quando folheou o livro didático em sala de aula. Eu a interrompi para perguntar se ela já tinha assistido àquela minissérie *Desejo*, que certa vez passou na Rede Globo, e que tratava da história pessoal trágica de Euclides da Cunha. P3 lembrava vagamente, mas não assistiu. Afirma que vai indicar aos alunos também.

Depois me confessa que não leu *Os sertões*, que achava uma leitura difícil. Eu lhe disse que também não havia lido o romance inteiro, apenas alguns excertos de “A terra”. Já as partes de “O homem” e “A luta” eu tinha lido inteiras porque tive aula com o Professor Francisco Foot Hardman, especialista no assunto. Falamos então do filme *Guerra de Canudos*, de Sérgio de Rezende, com José Wilker no papel de Antônio Conselheiro.

Estávamos nessa conversa quando o sinal toca e vamos embora para o café do intervalo. No caminho, P3 insiste em justificar que não faz parte do seu caráter enganar os alunos com uma aula sem preparo, de qualquer jeito, que ela prefere trazer sempre algum texto pronto, principalmente em se tratando de literatura, que é algo que ela não domina. Diz-se preocupada também em trabalhar com diversos gêneros em sala de aula e isso não dá para improvisar, conclui.

Antes de nos despedirmos, falamos ainda de “Os gêneros do discurso”, em *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin e eu lhe passei a referência do livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e demais colaboradores. P3 afirma que tem interesse nesse assunto e que deseja comprar o livro para entender melhor os gêneros e a tipologia de textos. Combinamos por fim de nos encontrarmos semana que vem, já que essa semana sua aula cedeu lugar ao “Conselho de Classe”.

Campinas, 29 de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Chego à Escola Estadual C às 10h30 da manhã e me deparo com um movimento de alunos pelo corredor do colégio, buscando e levando uma pilha de material apostilado que foi entregue pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo¹⁸⁴. Sento-me na cadeira de cimento no corredor que dá acesso à entrada da escola e pergunto à Stephania, a inspetora que fica ali, o que é esse material. Ela me responde: “É mais uma mentira do governo”.

Pergunto-lhe se é sempre que o governo envia esse material e ela me responde que eventualmente sim, mas que não adianta porque os alunos o destroem, não usam, não leem e não dão valor àquilo. Os professores, como reflexo, também não utilizam as apostilas, pois não têm incentivo para trabalhar com esse material que os alunos menosprezam – justifica a inspetora.

Encontro P3 no corredor e ela me diz que está indo até o carro dela pegar seu notebook e um roteador, já que não confia que a internet da escola esteja funcionando e hoje ela quer passar o vídeo sobre o Monteiro Lobato para os alunos de qualquer jeito. Fico à sua espera ainda no corredor e depois vamos juntas à sala de aula. No caminho eu lhe pergunto sobre esse material que eu vi os alunos transportando pelos corredores. Ela me diz que se trata de umas apostilas de exercícios que são enviadas pelo governo a cada bimestre.

Fico curiosa e pergunto à professora se é um material interessante e se ela trabalha com ele em sala de aula. P3 me responde que sim, que alguns textos e exercícios de interpretação são bem legais, os quais ela trabalha com os alunos, entretanto, há outros textos ruins com perguntas idiotas e que esses ela pula. Eu confesso que gostaria de ter uma apostila dessas, para me interar dos assuntos tratados nesse material e a professora garante que vai me arrumar uma.

Ainda sobre o material apostilado, eu pergunto a P3 se são exercícios que buscam preparar o aluno para o SARESP¹⁸⁵ (ao final do ensino fundamental II) e para o ENEM¹⁸⁶ (ao final do ensino médio). Ela me diz

¹⁸⁴ O governo entrega esse material apostilado a cada bimestre do ano letivo. Hoje chegou o segundo volume da apostila, que corresponde ao segundo bimestre – de maio a julho.

¹⁸⁵ SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

que até há alguns exercícios direcionados para isso, por exemplo, nas apostilas do ensino médio há exercícios que trabalham com diversas habilidades – contextualiza a professora. E me tranquiliza dizendo que vai arrumar o material para mim para que eu possa dar uma olhada. Agradeço-lhe a gentileza e fico à espera.

Chegamos à classe do 3ºA e nos deparamos com a professora de filosofia em sala de aula. Ela está passando alguns recados e pede licença – concedida – à Professora P3 para continuar por mais alguns minutinhos. Perla faz a publicidade do EDAPA, uma escola de aviação, que está recrutando alunos ao final do ensino médio para fazer um curso de 4 meses de formação em piloto de avião ou helicóptero, comissário de voo ou mecânico de aeronaves. Os alunos prestam atenção à professora e comentam entre eles os valores do curso.

Enquanto isso, P3 prepara seu notebook, acessa na internet o “Youtube” e busca o “Arquivo N” da “Globo News” sobre Monteiro Lobato. Projeta o programa na tela branca e dá um “pause”. O vídeo, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=lBgU2To8yZ8>, fica exposto aguardando para ser visto. A professora de filosofia termina de dar o seu recado e os alunos apagam as luzes para ver o vídeo-documentário de Monteiro Lobato.

Uma aluna organiza as apostilas recebidas pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. Distribui as de Língua Portuguesa e Literatura do terceiro ano do ensino médio para a classe e guarda as demais em um armário na própria sala de aula. Percebo que essa aluna é a encarregada de fazer isso e peço um exemplar para ela. A aluna pede autorização à P3 para ir buscar uma apostila para mim na sala de depósitos, já que não há mais ali as apostilas de Língua Portuguesa e Literatura. A professora lhe concede autorização e sai também da sala de aula para pegar algum material que ela esqueceu no carro.

Os alunos ficam sozinhos comigo em classe e começam a conversar entre eles. Um aluno se levanta, vai à frente e diz que precisa passar alguns recados para a turma, dentre eles, falar sobre a formatura. Informa aos colegas que a formatura está agendada para o dia 10 de dezembro e que é preciso fazer a eleição do paraninfo, além de escolher dois professores homenageados. Inicia-se uma pequena discussão sobre o assunto formatura entre os alunos. Já são 11h10 e nada de o vídeo começar.

De repente toca o sinal e eu acho estranho, afinal, a aula vai até às 11h30. Os alunos próximos a mim riem e explicam que um deles gravou o som do sinal no celular e que aquele não era o soar do verdadeiro sinal. Engano desfeito, alguém aperta o “start” do vídeo e o programa “Arquivo N” sobre Monteiro Lobato começa a passar. Os alunos continuam de pé, conversando sobre a formatura e P3 fora da sala de aula. A

¹⁸⁶ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

aluna volta com a apostila que conseguiu para mim. Eu lhe agradeço e ela me diz que é apostila volume 2, ou seja, a do 2º bimestre, mas que vai tentar arrumar para mim o volume 1, do 1º bimestre.

Agora o assunto é cinema. Combinam de ir assistir ao filme *Homem de ferro 3*. Um aluno sugere ir no mês que vem, outro brinca dizendo que o mês que vem começa depois de amanhã. Risos. Um aluno pede para que seja depois do dia 05 do mês, pois é quando recebe seu salário, antes não tem dinheiro para ir. Interrompem o vídeo e buscam no “Google” as sessões de cinema do “Kinoplex”, no shopping D. Pedro em Campinas. Pesquisam o horário, o preço e terminam por combinar o passeio para o próximo domingo, dia 05/05, na sessão das 14h.

A Professora P3 volta para a sala de aula às 11h20 e flagra os alunos alheios ao que ela programou para hoje. Fica brava com eles e reclama por que o vídeo não está sendo assistido. Determina que todos se sentem e reinicia o vídeo. A classe ainda está dispersa, desatenta. Faltam apenas 10 minutos para o fim da aula e o vídeo tem aproximadamente 25 minutos de duração. Após 8 minutos de transmissão, a conexão da internet cai e o vídeo é interrompido. P3 desiste e diz que agora eles vão assistir ao documentário em casa. Anota na lousa:

“Arquivo N – Monteiro Lobato”

Os alunos, em tom de brincadeira, começam a fazer simulações: “E se em casa eu não tiver computador e internet?” P3 responde: “Vai assistir na casa de algum colega!” Os alunos retrucam: “E se eu não tiver colega?” Outros questionam: “E quem é pobre e não tem computador nem internet, faz o quê?” A professora recomenda que venham à escola usar o computador disponível aqui para eles. Em seguida, remenda: “Faz de conta que é para usar o facebook, assim vocês dão um jeito rapidinho”. Alguns brincam afirmando que nem têm facebook.

O sinal toca e ao sair da classe P3 me pergunta o que tanto eles conversavam enquanto ela esteve fora da sala de aula. Eu lhe contei que falaram primeiro da formatura e depois estavam combinando de ir ao cinema juntos para assistir ao filme *Homem de ferro 3*. Ela lamenta o fracasso da programação de hoje e reforça que vai cobrar deles que assistam ao vídeo em casa.

P3 ainda entrega para mim outro material que ela preparou sobre a polêmica envolvendo a censura à obra de Monteiro Lobato pelo Conselho Nacional de Educação, que recomendou que as escolas públicas não adotassem os livros *Caçadas de Pedrinho* e *Negrinha* do autor por que nestes haveria trechos de teor racista. O material preparado por P3 (anexo 9) contém uma notícia da *Folha de São Paulo* sobre o bloco carnavalesco de Ipanema que tematizou a polêmica, uma reportagem do mesmo jornal discutindo o ato de censura, uma resenha crítica do livro *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*, de Marisa Lajolo, uma

caricatura do autor e uma charge destacando Lobato e a boneca Emília. A professora pretende trabalhar com esse material na próxima aula, ou seja, amanhã, dia 30/04. Veremos!

Campinas, 30 de abril de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Chego à Escola Estadual C por volta das 10h30 e fico esperando a Professora P3 no corredor que dá acesso às salas de aula. Ela sai à porta do 9ºano (8ª série) e ao se deparar comigo no corredor, me chama para conversar. P3 está muito nervosa com uma história que uma aluna daquela classe inventou a respeito dela. A aluna disse em casa para os pais que a professora a tinha desrespeitado em sala de aula, nomeando-a com palavras de baixo calão na frente de todos, que tinha insultado sua família, feito injúrias etc.

Pergunto-lhe por que a aluna teria criado isso e P3 não sabia me dizer. Cremos que a aluna teve um surto psicótico. Segundo a professora, nunca houve nada, ela nunca nem sequer se dirigiu àquela aluna em sala de aula, não sabia de onde tinha surgido essa história maluca.

A coordenadora ouviu o pai da aluna, que insiste em dizer que a filha está dizendo a verdade. Consultou os demais colegas da classe e todos negam a história enredada, defendendo P3 da mentira. No entanto, o pai solicita providências à escola e, de acordo com P3, a coordenação, de certa forma, tem lhe “dado ouvidos”. A professora está indignada com tamanha calúnia e desabafa comigo: diz que vai procurar um advogado e buscar seus direitos.

Toca o sinal das 10h40 e vamos juntas para a sala do 3ºA. Entro e me sento no mesmo lugar de sempre, mais ao fundo da classe, de modo que eu possa visualizar todos os alunos sentados sem círculo. Um aluno oferece uma carteira para eu me sentar. Os outros riem da gentileza dele. Eu agradeço e aceito o assento.

Um grupo de meninas bate à porta e pede licença para entrar e dar um recado. P3 permite enquanto arruma seu notebook para projetar o material que preparou na tela da classe. As meninas-alunas falam de um tal de “Projeto Educar”, só que ninguém entende direito o que dizem baixinho em sala de aula. Creio que estão envergonhadas de falar em público. Falam por 3 minutos e vão embora. Os alunos do 3ºA riem, debocham das colegas, pois não entenderam nada do recado transmitido. Eu também não consegui escutar o que disseram as alunas...

O aluno L. ajuda a professora a montar o notebook e acerta detalhes da projeção na tela. P3 diz em voz alta que o ama! Os alunos riem. A professora então explica o que preparou para os alunos (anexo 9). São cinco gêneros textuais diferentes sobre o mesmo assunto, isto é, sobre a polêmica envolvendo duas obras de Monteiro Lobato¹⁸⁷: uma notícia de jornal, uma reportagem de jornal, uma resenha crítica do livro *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*, de Marisa Lajolo, um cartum e uma charge envolvendo o autor.

P3 inicia a explicação destacando o gênero¹⁸⁸ notícia. Pergunta para a classe: “O que torna este texto uma notícia e não uma receita de bolo, por exemplo?” Pede para que L. leia a notícia em voz alta e os outros escutem em silêncio. Noto que a classe está atenta, salvo dois alunos com fones de ouvido e uma aluna que manuseia o celular em sala de aula. Ao terminar a professora agradece o aluno e diz mais uma vez que o ama. Os outros riem da declaração inusitada.

Em seguida, a professora propõe algumas questões na lousa:

“1) O texto 1 pertence ao gênero ‘notícia’. Uma de suas características é trazer ao leitor informações obrigatórias, tais como: o quê, quando, onde, como e por quê. Essas informações constituem o que chamamos de ‘lead’ ou ‘lide’. Retire do texto informações que fazem parte do ‘lide’ desta notícia.

2) Que outras características fazem parte da notícia?”

Enquanto a professora escreve na lousa os alunos perguntam se ela já fechou as médias do 1º bimestre. P3 afirma que sim, mas que está sem o diário de classe hoje, por isso recomenda que os alunos vejam as suas notas pelo site da escola na internet.

Em seguida, a docente pergunta aos alunos se eles querem o xerox desses textos que ela selecionou e está expondo na tela. A resposta é positiva, então P3 diz que precisa de uma ajuda financeira deles, afinal, são 5 páginas, a R\$0,10 cada uma, de modo que não tem como ela tirar cópia para todo mundo, pois ficaria muito caro. Os alunos concordam, então a professora passa uma lista para recolher o nome dos interessados no xerox daquele material e promete trazer na próxima aula.

¹⁸⁷ A polêmica foi levantada em 2011, quando os livros *Caçadas de Pedrinho* e *Negrinha* foram acusados de racistas e sexistas pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA). Na ocasião, o Instituto solicitou ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que essas obras deixassem de integrar as bibliotecas das escolas do país. O assunto foi amplamente divulgado pela mídia e discutido pela imprensa nacional. O Ministério da Educação (MEC) aceitou o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) que orienta e obriga o professor a contextualizar todas as obras de valor histórico e literário em sala de aula, em prol de uma educação antirracista. Contudo, não proibiu nem censurou a circulação de Monteiro Lobato nas escolas.

¹⁸⁸ A professora usa o tempo todo o termo “gênero” e “tipologia de textos”, demonstrando assim estar por dentro da nomenclatura de Dolz e Schneuwly.

P3 relembra que amanhã, quarta-feira, dia 1º de maio, é feriado, logo não haverá aula. Quinta-feira, dia 02 de maio, será reunião de pais e mestres, logo também não haverá aula. Os alunos se adiantam e confessam que vão emendar e que não vêm na sexta-feira também. A professora conclui que a próxima aula será apenas na segunda-feira, dia 06 de maio.

Conversas paralelas à parte, P3 cobra os exercícios e os alunos dizem que já copiaram as questões e que vão responder. Noto que apenas alguns cumprem a promessa, outros (a maioria) não copiam nada da lousa, nem abrem os cadernos, não fazem nada. Os que estão ao meu lado desenharam nos cadernos e depois me mostram o que fizeram. Dois continuam com o fone nos ouvidos e a mesma aluna continua com seu celular em mãos, manuseando o aparelho que parece ter acesso à internet. Conclusão: meia dúzia trabalha.

P3 atende esses poucos alunos que solicitam sua ajuda para tirar as dúvidas. Observo que ela explica a importância do subtítulo da notícia, explica o que é o “olho”¹⁸⁹, os “boxes”¹⁹⁰ de uma notícia e os alunos se interessam, anotam as informações em forma de resposta às questões propostas. Noto também que L., o aluno-ajudante, não faz nada.

R., o aluno-poeta do *rap*, levanta-se, vai até a professora e lhe pergunta qual é a diferença entre o gênero “notícia” e o gênero “reportagem”. P3 explica usando como exemplo o caso do julgamento do goleiro do Flamengo, Bruno, acusado de ter matado uma mulher. A professora explica que uma *notícia* sobre esse julgamento se preocuparia em dar as informações “lead”, ou seja, o básico para informar rapidamente ao leitor: “o quê, quando, onde, como e o por quê”. Já uma *reportagem* traria outros textos “linkados” à notícia do julgamento do goleiro Bruno. Por exemplo, um trecho de seu depoimento, uma entrevista com o juiz do caso, um texto que dá voz à promotoria, outro que permite o pronunciamento da defesa etc. O aluno se dá por satisfeito e volta para o seu lugar.

A classe continua no mesmo ritmo: uns trabalham, outros não. Então a professora se aproxima de mim e me pergunta o que eu acho de ela trabalhar com um texto do Monteiro Lobato com os alunos em sala de aula. Eu respondo que acho uma boa ideia, interessante. P3 me pergunta que texto eu proporia. Eu sugiro o conto “Negrinha” e ela gosta da sugestão. Ofereço providenciar o texto para a próxima aula e a professora concorda agradecida, no entanto, adverte que só vai ler o texto em classe se der tempo por que ainda há muito o que trabalhar em se tratando de Monteiro Lobato.

¹⁸⁹ Trata-se de uma frase ou um trecho do texto que é colocado em posição de destaque na página, em corpo maior ou, eventualmente, em cor diferente. Tem o objetivo de chamar a atenção do leitor para o ponto, ou os pontos, de mais relevo que aquela matéria contém. Nas revistas, o “olho de continuação” indica a página na qual aquele texto continua.

¹⁹⁰ Um box é um espaço graficamente delimitado no jornal que normalmente inclui um texto explicativo ou algo sobre assunto relacionado à matéria principal.

Toca o sinal e vamos embora. Na conversa no corredor, P3 retoma a história da aluna do 9ºano que “levantou falso testemunho” contra ela. Está brava, não consegue “engolir” o que aconteceu e reclama que a aluna foi à aula hoje e não teve coragem de encarar a professora, ficou de cabeça baixa o tempo todo. Tento tranquilizá-la, argumento que a menina surtou e que isso pode ser comprovado com a ajuda de um psiquiatra, por exemplo. P3 ameaça dizendo que não vai deixar passar essa história em vão, que alguma coisa vai fazer para provar sua inocência.

Aproveito e vou ao encontro da Professora P4, do 1ºB. Ela me avisa que o horário das aulas mudou, pede para que eu confira no mural na sala dos professores e me informa que não vai trabalhar literatura hoje. Promete me avisar quando retomar esse conteúdo.

Campinas, 06 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Chego ao colégio às 10h40 em ponto e já me encontro com a Professora P3 no corredor, em direção à classe do 3ºA. Ela me diz que hoje vai levar os alunos para a sala de leitura para que eles possam ler o conto que eu havia sugerido, o “Negrinha”, de Monteiro Lobato (anexo 10). Eu lhe mostro o conto que trouxe impresso para ela e P3 me agradece a cópia.

Explica que encontrou “Negrinha” no livro *Os cem melhores contos brasileiros do século*¹⁹¹, e que há vários desse livro no almoxarifado da escola, lugar conhecido como “Arquivo Morto”, então iria pegá-los e levar para os alunos lerem na sala de leitura. P3 pede ajuda a três alunos para ir com ela até esse depósito e pegar os livros para todos.

Vamos para a sala de leitura e ficamos lá esperando a professora e os alunos voltarem com os livros. Ao chegarem, os livros são distribuídos e um dos alunos brinca dizendo: “Toma os livros, seus bando de vagabundos (sic), pra ver se vocês aprendem alguma coisa!” Risos. Os alunos recebem o livro em mãos e curiosos folheiam as páginas.

S. é a moça responsável pela sala de leitura. Ela pega sua máquina fotográfica e anuncia que vai tirar fotos da turma e assim o faz. P3 indica a página 78 e pede para os alunos lerem silenciosamente o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato (anexo 10).

Alguns obedecem, outros não. Um abaixa a cabeça apoiando-a entre os braços como se fosse dormir, outro permanece com o fone de ouvidos, outro manuseia o celular e outros três ainda ficam entretidos com as fotos que S. tira e pedem para ela postá-las no facebook. P3 também começa a ler o conto na impressão que entreguei a ela. Passados quinze minutos, a professora pede para S. encerrar com as fotos, pois que dispersa os alunos. A funcionária lhe obedece e fica sentada acompanhando o movimento da sala.

¹⁹¹ MORICONI, Ítalo (organização, introdução, referências bibliográficas). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Editora Objetiva Ltda, 2000.

P3 me pergunta o que é “vagia”, termo usado por Monteiro Lobato na passagem “Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança (...)”. Eu lhe respondo que não sei exatamente, mas que pelo contexto me parece ser “choro, do verbo chorar”.¹⁹² A professora continua lendo o conto e eu observo a sala.

Um aluno pega um álbum de fotos e o coloca em cima do livro, disfarçando assim, para ver as fotos em vez de ler o conto. O colega ao seu lado pega uma revista e faz o mesmo. Outro na minha frente passa a aula desenhando e pintando, sem demonstrar preocupação ou compromisso com a proposta de leitura. Esse é o aluno que ajudou a professora a trazer os livros da biblioteca e que os distribuiu brincando com a turma.

Uma aluna pergunta em voz alta o que é “fosco” e R. responde de imediato: “escuro”. A aluna não se convence e volta a perguntar à P3. A professora dá a mesma resposta que R. e comenta que até hoje ainda há um certo constrangimento em dizer que alguém é “negro” ou “preto”, como se isso fosse ofensivo, prefere-se usar termos como “ela é meio mulata”, “aquela moreninha ali”. P3 critica esse tipo de postura e explica que Lobato usou o termo “fosco” de modo pejorativo, já que busca sinônimos para se referir à “Negrinha”. A professora chama atenção ainda para a ironia do autor presente em todo momento no conto.

Noto que, apesar da dispersão de alguns poucos alunos, outros leem concentrados e a sala de leitura permanece em quase absoluto silêncio. Posso afirmar que dos quinze alunos que compõem a classe do 3ºA, cinco não leram nem participaram da proposta da aula de hoje, pois como já pontuei acima, um folheia um álbum de fotografias, outro uma revista, um ouve música com seu fone conectado ao celular, outro dorme com a cabeça sob os braços e o que está na minha frente continua pintando seus desenhos. Os outros dez leem atentos o conto de Lobato.

S. se levanta para pegar algo e, sem querer, esbarra em uma cadeira, rompendo assim com o silêncio da classe. Pede desculpa e volta a se sentar.

P3 termina a leitura e percebe que alguns alunos também terminaram. Pergunta em voz alta o que eles acharam do conto e ouve como resposta: “Triste”, “Legal”, “Forte” – foram alguns adjetivos soletrados, sem continuidade. Uma aluna comenta indignada: “Nossa, ele colocou um ovo quente na boca dela!”

A professora olha para mim e desabafa: “Fiquei meio mal depois que li o conto, tô angustiada, sei lá. Eu não conhecia esse conto do Lobato e estou meio chocada, confesso”. Eu concordo com P3 e acrescento que “tortura é algo que realmente mexe com a gente”. A professora continua inconformada: “Como pode fazer isso com uma criança?”

¹⁹² Depois eu procurei o significado da palavra no Dicionário *Houaiss* para me certificar de que não tinha falado besteira e encontrei a seguinte explicação: vagido: 1. choro de criança recém-nascida; 2. fig. som semelhante a esse choro – vagir v. int. s. m.

Após esse breve bate-papo, P3 lança algumas perguntas à classe: “E aí, acharam que tem preconceito no conto? É a voz de Lobato mesmo? Ele é racista como foi acusado? É a voz do autor que está aí ou não?” A professora pede que os alunos reflitam sobre isso e afirma que vai promover uma discussão sobre esse assunto na aula de amanhã. Um aluno pergunta se será aula dupla e P3 responde que não, que é aula normal, às 10h40 também, como hoje.

Toca o sinal e os alunos se levantam para voltar à sua sala de aula original. A professora solicita o auxílio de dois alunos para recolher os livros e devolvê-los à biblioteca. Assim o fazem. No corredor, P3 ainda está intrigada com o conto que leu e comenta comigo que não vê motivo para tanta polêmica, afinal, não é a voz de um Lobato racista, mas a voz da sociedade da época que ele retratou tão bem. Em seguida afirma que “a discussão vai dar pano para manga na aula de amanhã”. Eu reforço que virei à aula e ela, sorridente, diz que eu posso vir quando e o quanto eu quiser. Agradece a dica do conto e confessa novamente estar chocada com o que leu.

Em casa, lá pelas duas horas da tarde, recebo uma mensagem de texto de P3 pelo celular. A professora queria compartilhar comigo que o conto não lhe saía da cabeça, na sua opinião, aquele texto era muito pesado. Trocamos ainda algumas mensagens e eu fiquei satisfeita de ter sugerido uma leitura tão impactante assim. Concluímos que o Lobato a que tivemos acesso na nossa infância era muito diferente do Lobato de “Negrinha”. Vamos ver o que dirão os alunos na próxima aula.

Campinas, 07 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Acordo assustada com uma mensagem de texto da Professora P3 enviada para o meu celular, avisando que iria chegar atrasada hoje à aula. Eu lhe respondo que o horário da aula dela no 3ºA não é mais às 8h40, e sim às 10h40. Ela pede desculpas e diz que se enganou com o antigo horário. Risos.

Chego ao colégio por volta das 10h e aguardo o sinal tocar anunciando o início da quinta aula, às 10h40. Encontro P3 no corredor da escola e ela pede para que eu, por favor, pegasse os livros de *Os cem melhores contos do século* no almoxarifado. Explica com quem devo pegar a chave do depósito e avisa que na porta há uma placa indicando “Arquivo morto” no lugar. Fiz a gentileza à professora, mas só consegui carregar 8 livros em mãos.

Ao chegar à sala de aula, P3 pede para que um aluno fosse buscar os outros 7 livros e distribuí-los para todos em classe. O aluno assim o fez. A professora aproveita os minutos iniciais da aula para fazer a chamada em voz alta e depois devolver as redações corrigidas aos alunos. Era um exercício de uma produção textual solicitada em uma prova no mês passado. Os alunos recebem os textos corrigidos e comparam as notas entre eles. Alguns brincam dizendo que P3 poderia arredondar a nota de “7,5” para “9,0”.

O aluno volta com os livros em mãos e os distribui. A professora anuncia que vai começar a aula, então contextualiza que nos últimos cinco anos, o governo tem enviado diversos materiais para a rede pública de ensino, entre eles, livros didáticos e paradidáticos.

De acordo com P3, Monteiro Lobato chegou às escolas públicas levantando polêmicas: foi criticado e apontado como um autor racista, por isso as ONGS¹⁹³ que protegem os afrodescendentes quiseram proibir a circulação desses livros em sala de aula. “Negrinha” (anexo 10), conto lido na aula passada, é um exemplo desse tipo de texto, conclui a professora. P3 aproveita a ocasião para agradecer a minha indicação do conto, pois ela não conhecia esse texto de Lobato e, segundo me confessou, ficou impressionada com a história narrada, adorou a literatura “adulta” do autor.

¹⁹³ Organizações não governamentais.

Volta-se à lousa e anota:

“Eu ----- Discurso ----- Outro”

Em seguida, P3 explica oralmente que, segundo Bakhtin, o discurso é uma arena de diversas vozes sociais, isto é, uma polifonia, e que essa polifonia é própria da linguagem, dialógica por excelência. Segundo a explicação da professora, no discurso de um ditador, por exemplo, essa polifonia fica mascarada, torna-se monofonia: discurso autoritário que prega uma espécie de verdade única, o que é um problema.

Meia dúzia de alunos que se senta à frente presta atenção e anota as explicações da professora. O restante da classe permanece desatenta, aparentemente sem se importar com o que diz P3. A professora lança algumas perguntas: “Quais são as vozes que estão dentro do texto de Lobato?”; “Vocês perceberam que tem uma ideologia dentro desse conto?”; “Identifiquem as vozes presentes em Negrinha”.

Um aluno sentado ao meu lado escuta música no seu fone de ouvido tão alto que eu não consigo entender exatamente o que diz P3. Olho incomodada para ele e o aluno parece compreender o que eu quis insinuar e abaixa o volume do seu aparelho. Uma aluna penteia o cabelo da colega ao lado dela e as duas conversam alto, ultrapassando a voz da professora. P3 para de falar e, visivelmente irritada, dá uma bronca nas duas. Exige que peçam desculpas à classe. Uma delas obedece, mas faz questão de ironizar seu tom de voz.

A professora retoma então a explicação e começa a ler excertos do conto para pontuar alguns aspectos. Aponta logo no segundo parágrafo a descrição feita pelo narrador de D. Inácia em: “Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Ótima, a dona Inácia”.

P3 aproveita para diferenciar “narrador” e “autor”. Explica que o autor é a pessoa física do escritor e o narrador é um papel assumido, uma voz criada pelo autor. Um aluno interage dizendo que não sabia disso, que sempre achou que “o autor contava aquilo que era mesmo, que autor e narrador fossem a mesma coisa”. A professora reforça a diferença e o aluno fica surpreso, confessa ter sido uma descoberta importante para ele como leitor.

Em seguida, P3 chama a atenção para a ironia do então narrador ao caracterizar D. Inácia como uma “religiosa”, “ótima”, “excelente” ao mesmo tempo em que é uma “torturadora” da menina órfã adotada por ela, a “Negrinha”. Lê outros dois excertos em que o narrador afirma que “a caridade é a mais bela das

virtudes cristãs” e “quem dá aos pobres empresta a Deus” e enfatiza a crítica à Igreja, pois, segundo explica, D. Inácia de “cristã caridosa” não tinha nada.

Uma aluna pergunta se Lobato era preconceituoso e P3 responde com outra pergunta: “Você acha isso?” Não espera a resposta e já emenda com sua opinião: “Para mim, a voz dele é de crítica à sociedade, mostrar a hipocrisia que há nela e D. Inácia é o exemplo maior disso”. De acordo com a professora, se Lobato fosse preconceituoso seu narrador não daria voz, em sua narrativa, à Negrinha.

P3 para de falar um pouco e lê a seguinte passagem: “A dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma” e elogia: “Linda essa parte!” Ela fala para os seis alunos sentados à frente, bem perto dela. Os outros nove alunos parecem totalmente alheios ao que está sendo lido ou comentado em sala de aula. Prova disso é que o aluno ao meu lado continua escutando música no seu fone de ouvido e pintando os desenhos que começou aula passada. Outros manuseiam o celular, a menina que penteava o cabelo da colega continua conversando alto, enfim, noto uma postura de descaso desses alunos à aula.

A professora, no entanto, continua explorando a leitura do texto. Chama a atenção para a importância da infância, para a importância do brincar, sobretudo o “brincar de boneca” para Negrinha. Afirma que a infância é a época do sonhar, do fantasiar, mas que, infelizmente, Negrinha foi privada disso, não pôde experimentar do prazer de brincar em sua infância. Nós, leitores, ficamos com pena dela, nos solidarizamos com ela, temos vontade de pegá-la no colo e protegê-la – explica P3. Se Lobato fosse preconceituoso, não falaria dessa forma carinhosa de Negrinha. Sua voz não é de alguém racista ou preconceituoso – conclui.

P3 defende o autor Lobato das acusações que sofreu, diz que ele “pôs a bunda na janela” ao tecer críticas à sociedade do seu tempo, foi corajoso e ela o admira por isso, afinal, não é fácil denunciar a sociedade, argumenta, principalmente de modo tão explícito assim como ele fez. A professora repete várias vezes a expressão “pôr a bunda na janela” e nessa hora, até os alunos dispersos e alheios à aula deram risada.

A docente conta para a classe que tem uma amiga branca e loira que adotou uma filha negra. Toda vez que elas saem juntas, as pessoas questionam se aquela criança é, de fato, filha dela. A amiga sempre responde positivamente e não entra em detalhes. P3 considera essa atitude como prova do preconceito existente na sociedade que não aceita esse laço naturalmente. Uma aluna acrescenta que esse tipo de preconceito não é só um preconceito racial, mas social também. P3 concorda e o sinal toca durante essa conversa. Fim da aula.

No corredor, a professora retoma a história da aluna da oitava série que lhe acusou de violência verbal. Disse-me que chegou hoje atrasada de propósito por que não queria dar aula naquela classe para não ter que encarar a aluna de novo. Perguntei como anda a história e ela me disse que está indignada por que a coordenação tem dado ouvidos às acusações da aluna. P3 reafirma que não vai deixar isso de lado e me

pergunta se eu tenho um advogado para lhe indicar. Adiamos a conversa para semana que vem e eu prometo levar o telefone do meu advogado para ela, caso realmente precise.

Campinas, 13 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Saio da aula da Professora P4 no 1ºB, que fica no primeiro andar da escola, e vou para a aula da Professora P3 no 3ºA, no térreo. A transição tem que ser rápida, já que não há intervalo entre as aulas.

P3 já se encontra em sala de aula. Peço licença e entro com a permissão da professora e dos alunos. Em seguida, P3 me informa que amanhã, dia 14/05, não virá à escola, pois a coordenadora inscreveu todos os professores do ensino fundamental da E.E.C para fazer um curso oferecido pela e na diretoria de ensino de Campinas Oeste, chamado: “Melhor gestão, melhor ensino”. Logo, ela, que leciona Língua Portuguesa para as 8ª séries (9º anos), também vai fazer o curso.

Eu lhe digo que tudo bem e agradeço ter me avisado com antecedência. No entanto, de todo jeito – explico – virei à escola assistir à aula da Professora P4. Então P3 me pergunta se eu não quero dar aula para o 3ºA amanhã. Agradeço mais uma vez a confiança e justifico que acho melhor não cumprir esse papel para não perder o foco de pesquisadora-observadora que sou (e estou). A professora compreende meus motivos, mas insiste em dizer que eu estou à vontade.

P3 explica para os alunos a estratégia de aula de hoje: ela vai terminar de copiar os exercícios na lousa – refere-se àquelas questões sobre Monteiro Lobato com base em um material especial que preparou para os alunos (anexo 9) – e, em seguida, os alunos vão responder às questões de interpretação dos textos. Se não der tempo de responder tudo hoje, adverte, podem terminar amanhã, mesmo na ausência da docente.

Volta-se à lousa e começa a anotar os exercícios. Observo que as questões 1 e 2 já foram dadas aos alunos na aula do dia 30/04. Mesmo assim, P3 as copia de novo na lousa e dá sequência às questões 3, 4 e 5. Na lousa:

“1) O texto 1 pertence ao gênero ‘notícia’. Uma de suas características é trazer ao leitor informações obrigatórias, tais como: o quê, quando, onde, como e por quê. Essas informações constituem o que chamamos de ‘lead’ ou ‘lide’. Retire do texto informações que fazem parte do ‘lide’ desta notícia.

2) Que outras características fazem parte da notícia?

3) O texto I é uma ‘reportagem’, pois nos traz diversas informações complementares que vão além da notícia. De que assunto trata essa reportagem? De que maneira a reportagem aborda o assunto?

4) No primeiro parágrafo da resenha (texto III) apresentada, fala-se da visão mais comum que se tem de Lobato: um autor (uma pessoa) contraditório. De acordo com a resenha crítica, essa visão sobre Monteiro Lobato é reafirmada no livro de Marisa Lajolo? Justifique.

5) Você acha que a resenha crítica sobre a biografia de Monteiro Lobato consegue seduzir o leitor, despertando o desejo de adquirir o livro de Marisa Lajolo? Qual trecho da resenha chamou mais a sua atenção?”

Enquanto P3 escreve as perguntas na lousa, os alunos copiam e conversam baixinho entre eles. Estão bem mais comportados que nas aulas anteriores. Eu que acabo de sair do barulho infernal da classe do 1ºB, estou achando o 3ºA um paraíso!

Um aluno pergunta à P3 por que o “o quê” da questão 1 aparece acentuado com um circunflexo. A professora imediatamente responde que é porque está substantivado. O aluno ri e brinca: “Agora explica na minha língua!” Risos. P3 retoma a explicação, bem paciente, e diz que quando um artigo definido “o” (ou um indefinido) aparece antes do pronome “que”, ele se torna substantivo, ou seja, é “substantivado”, por isso leva o acento circunflexo.

O mesmo aluno retruca: “Nossa, então quer dizer que a gente sempre escreve errado?” Outros contribuem para o espanto: “Jura mesmo, tá errado não colocar acento?” E confessam: “Eu sempre escrevi errado então...” P3 ameniza explicando que “esse errado” é relativo, pois está “errado” em relação ao que determina a gramática normativa. Os alunos parecem não se convencerem muito e a professora lamenta não ter uma gramática em mãos para mostrar a regra para eles. Promete que vai trazer na próxima aula e recomenda que eles não “fiquem encanados” com isso.

P3 pergunta se pode apagar a questão 1 para poder copiar a questão 5, já que não teve espaço suficiente na lousa. Alguns respondem que sim, outros que não e, ao observar a classe, notamos que o aluno V. está copiando os exercícios da lousa. Eu tomo a liberdade de brincar com ele: digo que vou fotografar o “milagre”. P3 ratifica afirmando que “hoje vai chover!” O aluno ri desconfiado e se defende ao dizer que anota sempre a aula de matemática, mas que não se importa muito com a de português por que vai bem na matéria. Já matemática, ele não sabe nada! – confessa.

Aproveito a deixa e peço permissão à P3 para fotografar o mural da sala de aula. Ela me autoriza, sem empecilhos. Os alunos dizem que querem tirar foto também e eu prometo que ao final do semestre nós vamos

tirar uma foto todos juntos¹⁹⁴. Eles afirmam brincando que não vão cobrar direitos autorais pelas fotos, dizem que não vão me processar por fazer uso da imagem deles no meu trabalho, apesar de “menores de idade”. Eu agradeço a colaboração deles e enfatizo que um dia eles vão fazer sucesso e ficar famosos graças a mim! Risos.

Creio que já afirmei isso em algum momento deste “Diário”, no entanto, vale a pena reiterar que me sinto muito acolhida pelos alunos do 3ºA. Eles me recebem bem, são carinhosos comigo, demonstram interesse no meu trabalho. Hoje mesmo me perguntaram o que era tese, se o doutorado é pós-graduação, quantas páginas eu já havia escrito etc. Depois confessaram à P3 que eu tinha mais coisa escrita no meu caderno de anotações que eles durante todo o ensino médio! Risos.

P3 apaga a questão 1, escreve a questão 5 no lugar e, ao terminar, participa das nossas conversas. Os alunos vão copiando e nesse bate-papo agradável, toca o sinal anunciando o fim da aula. De fato, o clima no 3ºA é outro! Vamos nos encontrar agora semana que vem.

No corredor, antes de eu ir embora, P3 pergunta minha opinião sobre o que eu acho de ela pedir seminários aos alunos para falar das vanguardas europeias. Eu respondo que é uma excelente ideia, até por que o assunto é interessante e permite que os alunos pesquisem e façam trabalhos maravilhosos. A professora fica contente com meu retorno positivo e diz que vai propor então esse trabalho para entrar no modernismo de maneira triunfal – conclui.

¹⁹⁴ De fato, na confraternização que fizemos no encerramento das aulas do semestre, eu tirei fotos com a turma, mas não tenho autorização para publicá-las neste trabalho.

Campinas, 20 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Prof^a P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Caminho à vontade pelos corredores da E.E.C em direção à classe do 3ºA. Alunos e professores já me conhecem e alguns me cumprimentam. Chego à sala de aula e os alunos me chamam com a mão autorizando minha entrada.

P3 afirma que estava mesmo me esperando para começar. Então explica a proposta de hoje: terminar os exercícios que ainda faltavam sobre o material de Monteiro Lobato que preparou (anexo 9). Ela avisa que vai copiar na lousa as questões 6 e 7 para os alunos fazerem e que está encerrada essa etapa. Vai propor, em seguida, os seminários sobre as vanguardas europeias.

Os alunos me oferecem um “café da manhã” especial que trouxeram para a aula de hoje: paçoca, bolo prestígio, refrigerante, pão doce. Eu pergunto se era aniversário de alguém e eles respondem que não, que simplesmente quiseram trazer algo para comer e beber durante as aulas, para isso prepararam uma mesa cheia de guloseimas. Eu agradeço e provo um pouquinho de cada.

Há apenas 12 alunos no 3ºA. Eles estão em clima de festa e perguntam a mim e à P3 se a gente quer ir com eles assistir ao filme *Faroeste Caboclo*¹⁹⁵, que estreia dia 31/05 nos cinemas brasileiros. Nós aceitamos o convite e os alunos ficam felizes, combinando o programa do feriado¹⁹⁶.

Uma aluna mostra à P3 uma apostila que ela arranhou para estudar por conta própria para o vestibular. Na apostila há a seguinte divisão de gêneros textuais: dissertação, narração e descrição. A aluna questiona a restrição dos gêneros e P3 explica que essa “trilogia” não é mais cobrada, ao menos pelo vestibular da Unicamp.

¹⁹⁵ Filme dirigido por René Sampaio narra a história de João de Santo Cristo, um traficante nascido no Nordeste do Brasil, que se muda para Brasília e, ao se apaixonar por uma mulher chamada Maria Lúcia, redime-se. O herói é posteriormente assassinado por Jeremias, um traficante rival. *Faroeste Caboclo* é inspirado na música homônima de Renato Russo, da Legião Urbana.

¹⁹⁶ Dia 30 de maio, quinta-feira, é feriado nacional de Corpus Christi. Dia 31, sexta-feira, é a emenda do feriado, logo, não haverá aula, por isso os alunos estão combinando o cinema.

A professora amplia a explicação citando Bakhtin, segundo ela, o primeiro a descrever ou a criar o conceito de gêneros textuais. Entretanto, completa, foi outro teórico chamado Dolz¹⁹⁷ que levou a ideia para a sala de aula. P3 explica que os gêneros textuais fazem parte de nossas vidas, isto é, circulam no meio de nós, como é o caso de um e-mail, de uma charge, de uma caricatura, de um quadrinho, de um texto literário. Ensinar esses gêneros em sala de aula aproxima o ensino de Língua Portuguesa da realidade dos alunos, tornando a matéria mais interessante.

Ainda de acordo com a docente, essa divisão em “texto dissertativo, narrativo e descritivo” é redutora por que um poema, por exemplo, pode ser narrativo, pode ser descritivo e pode ser – por que não? – até dissertativo. “O conto é considerado gênero narrativo, mas dependendo do conto, ele é muito mais descritivo que narrativo, então por que considerá-lo narrativo?” – questiona a professora.

P3 afirma que o conceito de gênero é revolucionário e trazê-lo para a sala de aula é sensacional, tem mais a ver com o universo dos alunos, embora muitas vezes, justifica, ao se trabalhar com alguns gêneros textuais perde-se o contexto e recriá-lo na sala de aula soa um pouco artificial. Mas mesmo assim é interessante trabalhar com os gêneros na escola, o que não deixa de ser um meio para ensinar a literatura também, conclui a professora.

Após todo esse discurso, P3 pergunta à aluna que trouxe a apostila se foi clara na explicação ou se em vez de convencê-la, complicou ainda mais a cabeça dela. A aluna responde que entendeu e então a professora amplia a pergunta à classe inteira. Alguns respondem que entenderam, outros nem prestam atenção àquela explicação toda, pois estão entretidos com o “café da manhã” especial.

Então P3 vira-se para a lousa para anotar as duas questões que faltavam, a saber:

“6) Sabemos que a caricatura é um ‘desenho que, pelo traço ou escolha de detalhes, acentua determinadas características de pessoas ou fatos’. No texto IV, quais características de Lobato aparecem acentuadas? Por quê?

7) Como você compreende o texto V? Qual é a crítica presente?”

Enquanto os alunos copiam a lousa e respondem aos últimos exercícios propostos, P3 escreve no canto da lousa os movimentos artísticos das vanguardas europeias. Diz para mim que a classe tem mais ou

¹⁹⁷ A professora se refere a Joaquim Dolz e a Bernard Schneuwly, autores do livro *Gêneros orais e escritos na escola*. Eu já havia falado dessa obra para P3 em outra aula (no dia 22 de abril) e ela ouviu falar novamente desses autores em um curso que fez semana passada na Diretoria de Ensino da região de Sumaré. Estava interessada no assunto e no fim da aula me confessou que adorou o curso que fez, no qual aprendeu tudo isso que falou na aula de hoje. Perguntou-me mais sobre os autores de Genebra e me mostrou o material distribuído e utilizado no curso para eu dar uma olhada. Demonstrei interesse e “trocamos algumas figurinhas” sobre o assunto.

menos 20 alunos, então ela pensou em propor 5 grupos de 4 alunos para fazer os seminários. Pergunta o que eu acho e eu aprovo a ideia. Desse modo, ela distribui na lousa:

“Cubismo – 10/06

Futurismo – 11/06

Expressionismo – 12/06

Dadaísmo – 14/06

Surrealismo – 14/06”.

Em seguida pergunta aos alunos se eles são capazes de organizar os grupos “sem violência”, ou seja, sem brigas entre eles, ou se ela tinha que assumir à frente e escolher os grupos. Os alunos se encarregam de fazer isso e riem do tom da professora.

O aluno R., sentado ao meu lado esquerdo, lê o nome dos movimentos artísticos na lousa e confessa que nunca ouviu falar do assunto, que não sabe do que se trata. P3 vai até ele e pergunta se já ouviu falar de Picasso, de Tarsila do Amaral, de Van Gogh. O aluno balança a cabeça negativamente. A professora então se antecipa explicando um pouco a estética cubista de Picasso para o aluno e promete que ele vai gostar de pesquisar as vanguardas.

Uma aluna chama P3 para tirar dúvidas da questão 6. A professora atende ao seu pedido. Outro aluno pergunta se o trabalho vai ter peso 2. P3 diz que não e justifica que prefere dar o mesmo peso para a prova e para o seminário, uma vez que sempre tem um aluno que é tímido, que não consegue falar durante a apresentação e não merece ser punido por isso. A docente encerra a aula anunciando que vai trazer um “elemento surpresa” para cada grupo.

Toca o sinal. Eu e P3 nos despedimos dos alunos e vamos embora conversando pelo corredor. Ela me diz que vai encerrar o Pré-Modernismo essa semana ao corrigir os exercícios de Monteiro Lobato com os alunos e pede minha opinião, perguntando o que eu acho de ela começar a falar da Semana da Arte Moderna na segunda-feira que vem, isto é, introduzir o Modernismo. Eu respondo que por mim tudo bem, que acho ótimo, até por que falaremos mais especificamente de poesias.

P3 solicita minha ajuda, caso eu tenha alguma ideia para trazer para a aula, alguma novidade, algo diferente. Depois sorri e brinca dizendo que está mal acostumada, que quer que eu acompanhe o curso dela até o final do ano! Risos.

Campinas, 27 de maio de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Encontro P3 no corredor da escola e ela me informa que, domingo à noite, preparou um material em “power point” para os alunos do 3ºA. Mostra-me o CD de Adriana Calcanhoto e no encarte a letra da música “Remix do século XX” (anexo 11). A professora me parece eufórica com a novidade, afirma que considera interessante introduzir a ideia de modernismo a partir dessa música e me pede segredo, pois quer surpreender os alunos com o que preparou para hoje.

Já na classe do 3ºA, P3 solicita que dois alunos preparem o computador para ela usar. Os dois ligam o computador e ficam jogando paciência até a professora se dar conta e repreendê-los. Em seguida, os alunos abrem o programa de “power point” e, com o auxílio da docente, procuram o documento que pretende trabalhar em aula no “pen-drive” dela.

A letra de “Remix do século XX” (anexo 11), cuja autoria é do poeta Waly Salomão, fica exposta no telão da sala de aula e P3 faz algumas perguntas preliminares antes de colocar a música. Pergunta à classe de modo geral o que os alunos imaginam que seja um “Remix do século XX”. O aluno R. é o primeiro a responder. Ele diz que talvez seja uma espécie de “resumão” do que aconteceu no século XX. O aluno L. pede a vez (e a voz) e explica o que é “remix” na música: uma mistura de sons e ritmos, o que torna a música “remixada”. A professora ouve os alunos balançando a cabeça positivamente.

Os alunos querem ouvir logo a música e pedem para P3 apertar o “play”. A professora assim o faz¹⁹⁸. Enquanto escutam Adriana Calcanhoto, os alunos deixam escapar manifestações do tipo: “Nossa, que da hora!” Riem do verso “buceta” e brincam comigo perguntando se eu estou tomando nota dessa palavra. Risos em geral.

Ao terminar, o aluno L. pergunta à P3 o que é “polivox”. A professora responde com outra pergunta: “O que você acha que é?” L. nem ousa retrucar e já emenda em um comentário dizendo que “bolchevique” é

¹⁹⁸ Disponível em <http://letras.mus.br/adriana-calcanhoto/75160/>

algo que eles estudaram em história. Os alunos começam a ler e soletrar palavras da música. Depois pedem para ouvir de novo, confessam que gostaram.

Um aluno afirma que “Sputinik” é a nave que “supostamente levou o homem à lua”. A professora comenta que “babilaque” lhe parece um trocadilho para “badulaque”, o que nos remete à ideia de “remix”. Os alunos não entendem a associação e ela explica que “badulaque” são objetos em desordem, todos misturados, aqueles que costumamos, por exemplo, pendurar pelo corpo. Significa grupo de pertences de uma pessoa, coisas soltas etc. Pode estar relacionado à “remix”, no sentido de mistura de “badulaques” do século XX.

Em tom de brincadeira, P3 determina que eles leiam “umas 25 vezes” o poema de Waly Salomão, pensando no sentido de palavra por palavra. Alguém pergunta: “O que é Sagarana?” A professora responde de imediato: “Uma obra de Guimarães Rosa”. Outro indaga se “megafone” tem a ver com “revolta popular”. P3 diz que pode ser.

Em seguida, chama a atenção da classe para “Dada” e pergunta o que eles lembram ao se deparar com a palavra. Um aluno responde brincando que se lembra da canção “Dá a chupeta para o bebê não chorar!”. Outro continua a ironia afirmando que se lembra do balbucio dos bebês: “gugu dada”. Risos. A professora “entra no jogo” dizendo que “até pode ser isso, por que não?”, porém, para ela, “Dada” vem de “Dadaísmo”, um movimento de vanguarda europeia do século XX.

P3 aproveita a ocasião para cobrar dos alunos os seminários. Quer saber qual o grupo responsável por apresentar o Dadaísmo. Os alunos se entreolham e a professora percebe que eles não se organizaram ainda para a apresentação dos trabalhos. Ela sugere que eles aproveitem a ausência dela amanhã¹⁹⁹ e o feriado do dia 30/05 para prepararem os seminários.

P3 retoma a letra da música e explica que as palavras foram aparentemente jogadas, mas que, na verdade, o poeta faz aqui um “jogo linguístico” em que cada palavra tem um significado, um sentido dentro daquele todo poético. Explica também que, originalmente, o poema não tem qualquer pontuação, no entanto, na internet, às vezes ele aparece com vírgulas e pontos finais, para ela, indevidos.

O aluno L. se empolga, toma a vez e a voz na classe. Começa a pronunciar as palavras e buscar um sentido para cada uma delas. Não para mais. Torna-se voz única na sala de aula e P3 deixa que ele interprete o poema da maneira dele. Segundo L., “motosserra” seria uma crítica ao desmatamento florestal, responsável pelo aquecimento global. “Clonagem” é uma referência ao clone, provavelmente da ovelha Dolly, primeiro

¹⁹⁹ P3 já me avisou que vai faltar amanhã, dia 28/05, porque tem a continuação daquele curso “Melhor gestão, melhor ensino”, oferecido pela Diretoria de Ensino de Campinas Oeste.

mamífero a ser clonado no mundo. “Antivírus” expressa a luta contra os vírus que surgem a cada momento, provocando doenças diversas, como a AIDS.

A professora deixa o aluno se expressar e vai balançando a cabeça como quem está concordando com ele. Lá no fundo da classe, outro aluno interrompe a “sessão de interpretação” e “solta um reggae” no celular. A princípio P3 não detecta de onde vem o som da música e os alunos começam a rir. Quando nota se tratar de uma brincadeira de alguém da classe, a professora dá uma bronca geral e a música é interrompida.

Ainda de acordo com L., o poema termina com a insistência do “fônico” em “polivox” e que isso poderia ter alguma relação com a “nave louca”²⁰⁰. Alguns alunos tentam participar da dinâmica da aula, porém de modo brincalhão. Um diz que “axé” e “pagode” ele conhece bem. Outro fica repetindo “buceta”, fazendo eco com a voz. O aluno ao lado diz ironicamente para o colega “tirar a buceta da boca”. Risos.

L. retoma a palavra e procura analisar agora o ritmo da música. Segundo o aluno, o ritmo da música é rápido, sem parar, corrido, como se fossem batidas do coração. Explica que isso é interessante porque é um ritmo constante, isto é, do início ao fim da música é a mesma batida, o que acaba prendendo o ouvinte. É também o ritmo do que foi o século XX, conclui.

P3 gosta muito das interpretações do aluno e confessa em voz alta, brincando: “L., vou dar um beijo na sua boca!” A classe ri e L. fica vermelho. Ele continua a explicação: “polivox” que aparece no final do poema é uma palavra que vai diminuindo, a voz vai sumindo de pouquinho, só deixando aparecer a batida até o fim. Ou seja, são várias vozes que se calam (polivox), que não são ouvidas na nossa sociedade. A professora e alguns alunos o aplaudem.

P3 sugere que os alunos façam um “tabuleiro de palavras”, tal qual a letra de Waly Salomão, para expor na “Feira de Ciências” do colégio. Os alunos parecem gostar da ideia e querem saber se pode ser um tabuleiro para a classe toda. A professora não vê problemas nisso e afirma que eles podem fazer como acharem melhor.

Uma aluna pergunta se tem que elaborar uma música para cantar também. P3 diz que não necessariamente e propõe que os alunos façam uma dramatização, por exemplo, que podem apresentar o poema lendo-o em voz alta, que podem até, se quiserem, montar as palavras soltas para serem manuseadas como em uma espécie de jogo de tabuleiro mesmo.

Novamente o aluno L. “compra a ideia” e pergunta se o tema é livre ou se a professora vai direcioná-lo. P3 não tinha pensando em dar um tema obrigatoriamente, então responde que eles têm a liberdade de fazer sobre o que quiserem. L. sugere dois temas atuais que devem funcionar como o fio condutor do

²⁰⁰ Não sei de onde ele tirou essa “nave louca”... Seria o “Sputinik”?

trabalho: a seca do Nordeste ou o desmatamento florestal. Para ele, são dois assuntos polêmicos e que oferecem uma diversidade de subtemas, por isso a classe deveria escolher um deles.

O aluno argumenta que se por um acaso a seca no Nordeste for o tema escolhido, dá para falar de distribuição de renda, de sistema latifundiário, de transposição do rio São Francisco, por exemplo; entretanto, se for o tema do desmatamento, dá para falar de aquecimento global, efeito estufa etc. L. demonstra estar, de fato, envolvido com a proposta do trabalho.

Já são quase 11h30 e os alunos pedem para ouvir mais uma vez a música de Adriana Calcanhoto antes do sinal. A professora permite ouvirmos de novo “Remix do século XX”. Os alunos gargalham novamente na hora do verso “buceta” e reforçam que gostaram muito da música. P3 fica feliz ao perceber que a proposta da sua aula hoje colheu frutos.

Toca o sinal. Um grupo de alunos do grêmio estudantil entra para entregar um comunicado. É sobre a semana de provas, que será do dia 10 a 14 de junho. P3 retifica que, em função desse calendário de provas, os seminários deverão acontecer na semana seguinte, de 03 a 07 de junho. Adverte os alunos para prepará-los com urgência!

Aproveito o término da aula e, no corredor do colégio, digo a P3 que vou encerrar minhas observações de campo em sala de aula na semana que vem, com os seminários dos alunos, já que em seguida virá a semana de provas e então o fim do semestre letivo. Ela compreende e se justifica dizendo que mudou os planos de última hora.

Decidiu trabalhar com aquele poema de Waly Salomão como introdução ao Modernismo e não entrar no assunto “Semana de Arte Moderna” agora. Preferiu também fechar o Pré-Modernismo antes, na sexta-feira, dia 24/05²⁰¹, e para isso distribuiu para os alunos uma folhinha com uma espécie de resumo dos autores desse período (anexo 12). Contou-me também, ainda no corredor, que os alunos se interessaram muito por Augusto dos Anjos e que ela leu com eles o poema “Versos Íntimos” (anexo 13).

P3 confessa que não tem nenhum livro do poeta, por isso se restringiu à leitura daquele soneto apenas. Pergunta-me se eu teria algo de Augusto dos Anjos para trazer para os alunos e eu me proponho a fazer uma coletânea de poemas do autor paraibano, já que tenho a obra completa dele. Não sei se haverá tempo para isso, uma vez que os seminários foram agendados para semana que vem.

²⁰¹ Não costumo acompanhar as aulas das Professoras P4 e P3 às sextas-feiras de manhã porque esse seria o dia em que eu iria à escola para assistir à aula da Professora P6 no 2ºF à noite. Contudo, conforme já explicado em outro momento neste “Diário de Classe”, não deu certo observar as salas de aula de P6 no período noturno.

Campinas, 03 de junho de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Eu entro na classe do 3ºA e os alunos me perguntam se hoje eu vou dar aula no lugar da Professora P3. Respondo que não, obviamente, e explico que a professora foi apenas buscar o notebook dela no carro, aproveitou e me pediu para que eu entrasse em sala de aula e avisasse aos alunos.

Uma aluna se aproxima de mim e pergunta se eu sei o que é Cubismo. Respondo-lhe que sim, explico rapidamente a proposta da arte cubista e cito Picasso como principal representante dessa estética de vanguarda. A aluna me agradece e o colega ao lado dela começa a perguntar, ironicamente, se eu conhecia o “Picasso”, se eu já tinha visto o “Picasso” etc. Nem respondi. Risos.

P3 chega à sala de aula e já pede para o grupo que vai se apresentar hoje se organizar. Os alunos responsáveis por apresentar o Futurismo vão à frente, acessam o computador e abrem o documento que fizeram em “power point” para explicar o movimento artístico. Antes de começar o seminário, porém, a professora pergunta se tiveram muita dificuldade para preparar o trabalho. Eles respondem que a única dificuldade que encontraram foi que nunca tinham sequer ouvido falar em Futurismo ou em vanguarda europeia. Entretanto, aprenderam, gostaram daquilo e não houve problemas entre o grupo.

Os alunos B., I., J. e L. se posicionam à frente da classe e começam a apresentar o trabalho que prepararam. Cada um lê um slide, explicando em seguida o que entenderam do Futurismo: suas principais características, autor-fundador do movimento, o contexto histórico do período etc. Ao final, aplausos dos demais.

P3 os parabeniza e aproveita a ocasião para explicar o que significa a palavra “vanguarda”, do francês, “avant garde”. Retoma a ideia de que o segredo do Futurismo é mostrar a modernidade, o desenvolvimento tecnológico do início do século XX e que isso foi transportado para a poesia, desembocando mais tarde na “Poesia Concreta”, por exemplo, algo que os alunos vão estudar mais adiante.

A professora lê o poema “O capoeira”, de Oswald de Andrade (anexo 14) para exemplificar que a literatura modernista quer captar o cotidiano, mostrá-lo em “flash”, rapidamente, como é o mundo da tecnologia. O poema oswaldiano mostra uma cena banal que se transformou em poesia, explica.

P3 notou que os alunos “engasgaram” ao ler no slide a característica futurística nas poesias: “uso de onomatopeias”. Pergunta ao grupo se eles sabem o que são as “onomatopeias” e os alunos confessam que não. A professora explica então a figura de linguagem que imita os sons e ruídos, dando exemplos. Em seguida, pergunta se eu quero comentar alguma coisa.

Eu digo que não, mas os alunos insistem com pedidos de “Fala, fala!”. Acho que querem me ouvir. Comento que o movimento futurista foi efêmero, isto é, passageiro, porque o seu fundador, Filippo Tommaso Marinetti, logo se envolveu com o fascismo italiano, tornando-se amigo de Mussolini e, desse modo, o Futurismo se tornou porta-voz da ideologia fascista, defendendo a guerra como uma espécie de “limpeza étnica”, por exemplo. P3 agradece minha participação, os alunos me ouvem atentos, porém não há maiores debates.

De repente, o aluno L. bate à porta e pede para entrar. A professora autoriza, pois ele estava jogando futebol representando o 3ºA em um campeonato interno do colégio. Os demais brincam com ele, dizendo que “o queridinho da professora chegou”. P3 explica as linhas gerais do Futurismo para ele, de acordo com aquilo que o grupo apresentou, e pergunta se ele quer comentar algo.

O aluno balança a cabeça negando a vontade de participação, contudo, acaba comentando que o Futurismo tem a ver com a Revolução Industrial, nesse sentido, é algo que existe ainda hoje, cada vez que a tecnologia se renova, agora com a internet, por exemplo. P3 fala da linguagem publicitária, que se vale da ideia futurista para criar coisas fantásticas. Estávamos nessa “quase conversa” em sala de aula quando toca o sinal anunciando o fim da aula. O próximo grupo será o do Surrealismo, o qual vai se apresentar na quarta-feira, dia 05/06.

Campinas, 05 de junho de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 11h30.

Terceiro Ano A (3ºA)

Mais uma vez, eu chego sozinha à classe do 3ºA. Os alunos logo me perguntam da Professora P3 e eu informo que ela foi novamente ao carro pegar seu notebook e que já vem. Deixo o material da professora em cima da mesa docente e procuro um lugar para me sentar próximo ao grupo que vai apresentar o trabalho: hoje o seminário será sobre o Surrealismo.

P3 chega à sala de aula sorridente e logo me agradece ter trazido o material dela: diário de classe, estojo com giz e apagador, livro didático etc. Em seguida, pede que o grupo das meninas se organize para apresentar o seminário. As alunas se mostram tímidas, ficam com as bochechas vermelhas e confessam à professora que estão muito nervosas.

P3 tenta acalmá-las, diz que não há motivo para tensão, que elas podem ler o que prepararam, que ninguém ali é “expert” em Surrealismo, portanto, que elas podem relaxar e mãos à obra!

O grupo vai à frente da lousa e cada aluna fala um pouco – aliás, muito pouco! – sobre a vanguarda europeia em questão. Na verdade, não explicam quase nada, dizem apenas se tratar de uma arte abstrata, que tem relação com Freud e com o sonho, porém não explicam essa relação.

Percebo que as alunas olham para mim enquanto eu escrevo. Creio que ficam constrangidas com minhas anotações, talvez com vergonha de falar algo errado e eu tomar nota. Paro de escrever, fecho meu caderno e fico só olhando para elas e para a professora, demonstrando estar bem à vontade.

Desse modo, as alunas vão se soltando e ao encerrar a apresentação – que não durou nem 5 minutos – elas anunciam que vão passar um vídeo que acharam no “Youtube” e que explica muito bem o Surrealismo. Justificam que preferem passar o vídeo, que resume a ideia da vanguarda e mostra imagens das obras surrealistas, que ficar explicando o movimento.

De fato, o vídeo é muito bem feito, interessante, uma animação de telas surrealistas, porém, não foi produzido pelas alunas. Elas pegaram um trabalho já feito e disponível na internet para apresentar, o que eu e P3, em conversa *a posteriori*, consideramos uma pena!

A professora, contudo, não repreende as meninas. Ao contrário, quando o vídeo termina, P3 elogia a animação, diz que “foi bem legal” e já emenda outros comentários sobre o Surrealismo. O assunto na classe passa a ser filmes com propostas surrealistas.

R. pergunta se *Harry Potter* e *O Senhor dos Anéis* podem ser considerados filmes surrealistas. P3 confirma a hipótese do aluno e pergunta à classe se eles já assistiram ao filme *A cela*. Ninguém conhecia a película, nem eu. O aluno L. lembra-se de *Matrix*, que pode ser considerado um clássico do Surrealismo, de *As crônicas de Nárnia* e de *Alice no país das maravilhas*, histórias de fantasia da literatura infantil que se adaptaram ao cinema e fizeram sucesso. L. comenta ainda que este último foi reproduzido em 3D.

A professora conversa com os alunos sobre a temática cinematográfica até que toca o sinal. Para recapitular o conteúdo antes de ir embora, P3 conclui que é mais fácil reconhecer a influência do Surrealismo nas telas e no cinema que na literatura, por exemplo. Entretanto, houve uma proposta de cunho surrealista na literatura, a chamada “escrita automática”, segundo a qual a escrita deveria obedecer ao “fluxo de consciência” do autor. No Brasil, Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles foram escritoras que experimentaram essa técnica, explica a professora. Fim da aula.

Campinas, 07 de junho de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 12h20.

Terceiro Ano A (3ºA)

Hoje a aula da Professora P3 é dupla e com direito a um café da manhã comunitário! Pois é, os alunos se organizaram para trazer guloseimas a fim de comemorar a última sexta-feira antes da semana de provas. P3 permitiu a “ousadia” e os alunos (assim também como eu!) agradecem.

O clima é de festa, quase que uma despedida para mim, que não virei mais após a apresentação de todos os seminários. Por isso, comemos, bebemos e tiramos fotos à vontade!

Após a “farra”, P3 chama os grupos que vão se apresentar hoje: Expressionismo e Dadaísmo. Contudo, somente o primeiro grupo se manifesta, pois o segundo grupo adiou a sua apresentação para segunda-feira, dia 10/06.

R., aluno responsável pelo Expressionismo, organiza seu grupo. Vão à frente e projetam no telão da classe a imagem de *O grito*, de Edvard Munch. R. anuncia que fez um “rap” sobre o Expressionismo (anexo 15) e que vai declamá-lo como abertura do seminário. Assim o faz, tremendo muito de nervoso e sendo assediado pelos colegas da classe, que não pararam de tirar fotos de R. enquanto cantava seu “rap”.

Ao terminar, aplausos da turma. R. se sente orgulhoso! Então eu digo que quero a letra do “rap” para colocar no meu trabalho. Ele promete que vai digitar e me entregar na próxima aula. Em seguida, o grupo fala um pouco – bem pouco! – sobre a proposta expressionista, explica a tela *O Grito* e anuncia que vai passar um vídeo do “Youtube” de um trabalho que acharam sobre o Expressionismo.

R. confessa se tratar de um trabalho alheio, de outros alunos, de outra escola, que ele nem conhece. No entanto, o grupo achou interessante mostrar, pois, segundo os alunos, o vídeo é bastante ilustrativo e explica bem o Expressionismo.

Após a exibição do vídeo, mais aplausos. Uma aluna intervém dizendo que não gostou muito daquela vanguarda porque era muito triste. P3 explica que essa impressão que ela teve faz sentido, afinal, os artistas expressionistas tentaram “expressar” um mundo entre guerras, por isso a sensação de “angústia”, de “destruição” que muitas vezes aparece nas telas apresentadas no vídeo.

R. mostra também três ilustrações que dialogam intertextualmente com a tela *O grito* (anexo 16). Comenta as três imagens e ressalta a importância da arte de Munch. Fim da apresentação.

P3 parabeniza o grupo e, em especial, R.. Chama o grupo do Dadaísmo para se apresentar e descobre que dois dos alunos não estão presentes, por isso adiaram para segunda-feira, dia 10/06. A professora fica preocupada se vai dar tempo de dois grupos se apresentarem no tempo de uma aula apenas na segunda-feira. O ideal seria se apresentarem hoje, como o previsto, já que é aula dupla. Enfim, não há o que fazer...

Ficamos comendo os restos do café da manhã e conversando à toa até tocar o sinal e finalizar o tempo da aula.

Campinas, 10 de junho de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 10h40 às 12h20.

Terceiro Ano A (3ºA)

Chego à classe do 3ºA para assistir mais uma apresentação de vanguardas europeias, uma vez que não deu tempo de todos os grupos se apresentarem na sexta-feira passada, como o previsto.

O grupo que vai apresentar hoje prepara o computador abrindo o “power point”. O trabalho é sobre o Dadaísmo. Os alunos apresentam os slides e cada um lê um slide. Mais uma vez, noto que não entendem o que leem, vão apenas repetindo o que está exposto no telão: características, objetivos, principais artistas. Um aluno chega a gaguejar em algumas palavras como “ênfase” e pede socorro à professora para pronunciar “Marcel Duchamp”.

Até que chega a hora e a vez da aluna M. falar e ela encanta a todos, até mesmo os seus colegas de grupo. Explica o Manifesto Dadaísta, mostra a ilustração de *A fonte*, de Marcel Duchamp, e contextualiza o impacto que essa obra de arte causou sob o olhar dos críticos tradicionais. M. toma conta da apresentação. Aponta a intertextualidade entre a *Mona Lisa* de da Vinci e a *Mona Lisa* de Duchamp. Explica a provocação dadaísta e relaciona a proposta desse movimento artístico com o anarquismo.

Observo que a classe presta muita atenção ao que diz a colega M.. Ouço alguns comentários do tipo: “Nossa, ela fala muito bem!”, “Ela devia ser professora!”, “Arrasou!”, “Salvou o grupo!” etc.

Para terminar, o aluno J. apresenta um vídeo que achou no “Youtube”, mas que ele próprio editou – diferentemente dos outros grupos – para apresentar no seminário. Interessante porque o vídeo trazia como pano de fundo a música *Eu não sou normal*, do Skank e *Máscara*, da Pitty, cujas letras questionavam “o limite do que é ou que pode ser normalidade”. Foi o aluno quem selecionou as músicas, o que demonstra que, apesar de se apresentado tão mal ao falar do Surrealismo – gaguejou ao ler sua parte no slide –, ele entendeu, de certa forma, a ideia de arte surreal, que explora os limites do inconsciente.

M. pede novamente a voz para concluir que “a arte tem a função de incomodar mesmo e, para os dadaístas, a ideia era tirar algo do cotidiano e transformar em arte”. Mostrou uma poesia dadaísta no telão e explicou a ideia do manifesto Dadaísta de Tristan Tzara na construção dessa poesia feita com retalhos de jornais e revistas.

Fim da apresentação. Aplausos. Os colegas de classe elogiaram muito o grupo, o vídeo editado e a explicação de M.. A Professora P3 fez o mesmo, sem poupar adjetivos elogiosos à aluna M., comumente tão quieta em sala de aula, porém hoje surpreendeu a todos. P3 combinou com o último grupo a apresentação do Cubismo para amanhã, terça-feira, dia 11/06.

Campinas, 11 de junho de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 7h00 às 7h50.

Terceiro Ano A (3ºA)

Encontro a Professora P3 no corredor da escola se preparando para ir à sala de aula. Ao me ver às 7h da manhã na E.E.C, P3 brinca comigo dizendo que, de fato, “eu tenho muito amor à pesquisa!” O frio de junho é um pouco desencorajador, entretanto, nada comparável ao frio de Grenoble, quando eu acordava igualmente cedo para acompanhar as aulas no “lycée” e cujo trajeto até as escolas era feito debaixo de muita neve! – penso eu.

Chegamos ao 3ºA e a aluna A. nos informa que não vai apresentar o seminário porque esqueceu o notebook dela em casa e não gravou o trabalho em nenhum “pen-drive”. P3 repreende o grupo, diz que segundo sua programação, os seminários sobre as vanguardas europeias deveriam terminar na sexta-feira, dia 07/06.

Pergunta para a aluna A. se ela não pode voltar à casa dela e pegar o tal notebook. A aluna responde que sim e me pede uma carona. Eu aceito a proposta e P3 autoriza na coordenação a nossa saída para retorno em 10 minutos. Voltamos à classe do 3ºA e a aluna A. se reúne com seu grupo para a apresentação do Cubismo.

Os alunos prepararam o seminário também em “power point”, como os anteriores. E a dinâmica de cada aluno ler um slide se repete. A. é quem determina quem vai ler qual slide. Os colegas se mostram inseguros ao longo da leitura, não se prepararam antes e fica claro que não sabiam o que estavam lendo. Entre um slide e outro, uma tela de Anita Malfatti, Romero Britto, Pablo Picasso – foram os pintores apresentados como exemplos de artistas cubistas.

O grupo falou por poucos minutos e, ao terminar, como de praxe, aplausos. A. me agradece a carona até a casa dela e desmonta o notebook. Não houve apresentação de vídeos dessa vez.

A Professora P3 decide fazer um fechamento e comentar, de modo geral, a apresentação de todos os seminários. Começa alertando a turma sobre os erros do “Google” e do “Wikipédia”, este último, muito

pouco confiável. Afirma que houve grupos que mostrou telas cubistas²⁰² ao apresentar o surrealismo, por exemplo, e que isso se deve à seleção de imagens no “Google”, que mistura tudo. P3 explica que ao digitar Surrelismo no “Google imagens”, por exemplo, várias telas surrealistas e não-surrealistas aparecem e que se o aluno não conhece, não sabe, acaba selecionando a tela errada.

Em seguida, P3 critica que faltou, de modo geral, em todos os grupos, falar do contexto histórico do período em que surgem as vanguardas europeias, como citar as guerras mundiais, por exemplo. Segundo a professora, era imprescindível que tivessem contextualizado o período entre guerras.

Por fim comenta as apropriações de vídeos no “Youtube”. De uma maneira bastante delicada, P3 critica os grupos que importaram vídeos já prontos da internet para ilustrar seus trabalhos. Explicou que não tem nada contra esses vídeos, que aliás, são muito bem feitos, bem produzidos, porém, prefere quando os alunos preparam a apresentação dos seminários em “power point”, mesmo que sejam slides simples, mas pelo menos ela sabe que foram elaborados pelos próprios alunos e não simplesmente copiados do “Youtube”.

O grupo das meninas do Surrealismo protestou. Uma delas contra-argumentou dizendo que “a professora não deveria levar isso em conta ao dar nota”, que o importante era a interação dos alunos do grupo, a participação de cada um, a apresentação oral dos alunos.

P3 entendeu que a preocupação da aluna era a nota, então tratou de desarmá-la afirmando que não é uma questão de nota, que ela não vai “descontar pontos” dos grupos que apresentaram vídeos, mas que era importante advertir que isso não se faz. Apropriar-se de vídeos já prontos na internet e apresentá-los como seu é crime porque fere os direitos autorais de quem os produziu. Critica também o fato de “deixar o vídeo falar por você”, como aconteceu com o grupo do Surrealismo.

A professora explicou às meninas, com muita delicadeza para não ofendê-las ou magoá-las, que gostou do trabalho delas, mas que elas deixaram de falar, ou seja, calaram-se para simplesmente mostrar o vídeo do Surrealismo. P3 diz que o vídeo estava lindo, mostrava muitas telas surrealistas de Salvador Dalí etc, entretanto, não poderia substituir a fala delas. A professora afirma que se quiserem usar o vídeo para ilustrar o que dizem, é perfeito, mas desde que o grupo interaja com o vídeo, explique-o, ou mostre o vídeo para ilustrar aquilo que disseram, nunca para substituir a apresentação oral.

Noto que os grupos que usaram vídeo não gostaram muito das advertências da professora. R. é um que resmunga alguma coisa, tenta se justificar. P3 continua seu sermão dizendo que no caso do grupo do Dadaísmo, o aluno J. fez uso “politicamente correto” do vídeo, uma vez que o pegou no “Youtube” e o editou, colocou música de fundo etc e não simplesmente se apropriou do já pronto.

²⁰² A professora se refere à tela *A Guernica*, de Pablo Picasso, que apareceu ilustrado no trabalho apresentado pelas meninas que falaram do surrealismo.

Para finalizar, P3 chama a atenção dos alunos para esse tipo de prática na faculdade. Diz que ano que vem, quando eles estiverem na universidade e forem apresentar trabalhos, não poderão agir dessa forma senão terão problemas com direitos autorais. Os alunos parecem se convencer da seriedade daquele discurso e agora ouvem a professora calados.

Toca o sinal e é o fim da aula. Nos próximos dias os alunos do 3ºA farão provas. P3 explica que não cairá “vanguardas europeias” na prova deles porque a avaliação foi feita por ela para os dois terceiros anos, no entanto, a professora que leciona no 3ºB não ensina literatura, logo não pode cair esse conteúdo na prova.

No corredor, eu e P3 lamentamos o fato de poucos professores da E.E.C trabalharem com a literatura em sala de aula. P3 me confessa que, na verdade, ela acha que nenhum professor dali trabalha efetivamente com a literatura, mas que vai falar sobre isso ao responder o meu “questionário de pesquisa”.

Vamos para a sala dos professores onde me encontro com a Professora P4. Lá, tanto P3 quanto P4 respondem ao meu “questionário de pesquisa”, tirando as dúvidas comigo quando necessário. Todas as etapas cumpridas!

Campinas, 20 de junho de 2013.

Aula de Literatura da Profª P3.

E.E.C.

Das 11h30 às 12h20.

Terceiro Ano A (3ºA)

A Professora P3 já havia me dito que pretendia, na aula de hoje, trabalhar com poemas de Augusto dos Anjos, cuja coletânea me solicitou na aula do dia 27/05. Eu havia preparado uma meia dúzia de sonetos (anexo 17) do poeta paraibano e enviado à P3 com certa antecedência para que ela pudesse preparar cópias para os alunos e programar a aula.

Chego ao colégio e ao me deparar com a professora no corredor, P3 me informa que preparou um “power point” sobre o poeta Augusto dos Anjos, falando de sua vida e de sua obra. Confessa que, modéstia à parte, a exposição que preparou estava muito bonita. Em seguida, adverte-me de que essa será a última aula do semestre, pois que os alunos já avisaram que não vêm mais à escola, querem férias antecipadas²⁰³.

Na sala de aula, apenas oito alunos compareceram hoje. P3 solicita que eles peguem a folhinha com os poemas do Augusto dos Anjos que ela já havia distribuído na aula anterior, que se sentem em duplas, escolham um poema cada dupla, leiam com atenção e elaborem um comentário sobre este. Enquanto os alunos se organizam, a professora prepara o “power point” para expor os slides da aula na tela.

Tudo pronto, P3 chama a atenção dos alunos e faz uma exposição de 10 minutos em que fala da biografia do poeta e de sua poética. A professora explica se tratar de uma obra de difícil classificação, uma vez que Augusto dos Anjos se aproxima do parnasianismo na sua forma, mas também apresenta características naturalistas e simbolistas, nesse sentido, é um poeta original, logo, tem algo de novo, de moderno. A modernidade de Augusto dos Anjos está justamente na maneira como ele entende a poesia ou o fazer poético: é um poeta de ruptura, por isso foi considerado por boa parte dos críticos como “pré-modernista”.

P3 explica também o gosto (ou o “mau-gosto”) do poeta paraibano ao versificar coisas que não eram consideradas poéticas na época, como falar de “putrefação da carne”, de “escatologia”, de “decomposição”, de “vermes” etc. O aluno L. intervém nesse momento para dizer que, de fato, quando se fala em poesia, logo

²⁰³ As aulas deveriam ir até 28/06, conforme calendário letivo escolar. Os alunos não vêm mais, no entanto, o professor continua indo para cumprir com seus compromissos burocráticos.

vem à cabeça a ideia de “amor”, de “belo” e jamais de algo “feio” ou “nojento”. A professora justifica que foi por isso que Augusto dos Anjos não foi entendido em seu tempo. Seus poemas eram, contudo, influenciados por Baudelaire e pelas suas *Flores do mal*²⁰⁴ – conclui P3.

Em seguida, a professora mostra um slide com o poema “A floresta”, de Augusto dos Anjos (anexo 18) e o lê em voz alta rapidamente para a classe. O único comentário que faz é dizer que o poeta tem uma linguagem difícil, como em “hieróglifo”, por exemplo. O slide seguinte expõe a tela “A noite” de Van Gogh (anexo 19). L. afirma que o quadro é “feio, cheio de rabiscos sem sentido”.

A professora ri do comentário, porém, não explica o quadro, nem o poema, nem a relação de um e outro. Ficamos sem saber o porquê daquela sequência de slides. Creio que isso se deve a uma certa pressa de P3. Ela quer que os alunos leiam e falem dos poemas de Augusto dos Anjos contidos na folhinha que distribuiu e por isso não quer “perder tempo” explicando o poema e a tela que expôs como parte da aula.

Deixa o quadro de Van Gogh exposto no telão, acende a luz da sala de aula e retoma os poemas de Augusto dos Anjos na folhinha. Solicita mais uma vez que os alunos se sentem em duplas ou trios, escolham um poema para ler e discutir entre eles, procurando as palavras que não entendem no dicionário. Depois os alunos devem preparar um comentário para tecer oralmente sobre o poema selecionado.

P3 disponibiliza o dicionário e deixa que eles trabalhem um pouco sozinhos. Entretanto, só restam 15 minutos de aula, não há tanto tempo assim para que os alunos se debrucem sobre o texto como o pretendido anteriormente pela docente. Eles reclamam de ter que fazer o exercício, querem ficar conversando. Procuram o significado das palavras que não compreendem no dicionário. Uma aluna afirma que não está achando todas as palavras que tem dúvidas.

A professora explica que é possível compreender a poesia sem necessariamente entender todas as palavras nela contidas. Segundo argumenta, “há coisas que compreendemos e outras não e tudo bem, passemos adiante, pois o importante é entendermos o sentido geral do texto poético”. Ao dizer que “há coisas que compreendemos e outras não e tudo bem”, L. não se conteve e deixou escapar uma analogia que fez toda a classe rir: “Ah, então poesia é como mulher, a gente nunca entende por completo e tudo bem”. Risos.

De repente, não sei bem por que nem de onde começa o assunto, mas os alunos começam a falar do filme de animação *Rio*, do diretor Carlos Saldanha. Lembram-se de uma música do filme, dizem se tratar de uma bossa-nova cantada de forma disforme por uma mulher²⁰⁵. P3 tenta trazê-los de volta à proposta da aula

²⁰⁴ Os alunos nem sequer perguntaram quem era Baudelaire ou as *Flores do mal*. Creio que não deram a mesma importância que eu à informação da professora...

²⁰⁵ Procurei identificar essa música na trilha sonora do filme e confesso que não sei a que bossa-nova estão se referindo. Talvez estejam falando da música *Ararinha*, de Carlinhos Brown, que concorreu ao Oscar em 2011, porém, não se trata de uma canção interpretada por uma mulher com voz disforme, como afirmaram.

e pede para que L. comece falando do poema que escolheu. O aluno afirma ter escolhido o poema “Versos íntimos” (anexo 13). A professora já havia lido esse poema em sala de aula e disse isso a L. quando ele anunciou sua escolha. O aluno parece não se incomodar com a coincidência (talvez proposital?).

L. lê o poema em voz alta e, ao terminar, conclui em tom brincalhão: “Eu entendi que a gente tem mais é que escarrar na boca dos outros!” Risos. P3 pede para que ele fale sério. O aluno não se manifesta. A professora provoca a classe, abre para que alguém comente o poema. Ninguém fala. P3 então os provoca: pede para que leiam o título do poema e expliquem por que “Versos íntimos”.

Mais uma vez, L. toma a iniciativa. Segundo ele, o poeta não quer dividir seus versos com ninguém, afinal, são íntimos. São versos de quem parece estar nervoso, descontente com a vida, incomodado por algum motivo e por isso desabafa no verso final: “Escarra nessa boca que te beija!” – interpreta L.. A professora relembra o ensinamento cristão: “Se alguém o ferir na face direita, ofereça-lhe também a outra”. E explica que Augusto dos Anjos inverte o sentido religioso nesse verso final²⁰⁶.

Em seguida, P3 chama a atenção para a presença de um “tu” no segundo verso do poema: “Enterro de tua última quimera”. E pergunta à classe o que seria uma “quimera”. L. toma a frente de novo e responde: “Seria um sonho”. Justifica afirmando que o poeta está frustrado por não conseguir realizar algum sonho.

A professora identifica o “tu” no verso 10: “O beijo, amigo, é a véspera do escarro”. Explica que o poeta está dialogando com um “amigo”. L. relê o verso 9: “Toma um fósforo. Acende teu cigarro!”. Em seguida, explica que é como se o poeta não tivesse mais esperança, nesse sentido, o jeito é relaxar e acender um cigarro, não há mais o que fazer. P3 concorda e procura reler verso por verso, explicando-os rapidamente.

R., sentado ao meu lado, confessa-me que não entendeu muito bem esse poema, que o achou muito “enigmático”, com muitas palavras difíceis. A professora ouve o desabafo do aluno e procura reanimá-lo, dizendo que para se ler poesias, muitas vezes é preciso mesmo “desvendar palavras que parecem enigmáticas”. Para isso, deve-se ler e reler, com atenção, tentar desvendar as palavras, mas, sobretudo, procurar entender o sentido geral do texto poético.

Toca o sinal e os alunos não demonstram interesse em continuar a discussão do poema. Arrumam o material ansiosos para as férias, porém, antes de partirem, eles se despedem de mim e da professora, desejando-nos “boas férias”.

²⁰⁶ Gostei da leitura analítica da professora! Nunca tinha atentado para essa possível analogia às avessas.

Eu e P3 também nos despedimos combinando um almoço ou um café durante as férias para conversarmos assuntos alheios ao 3ºA . Não sei se a promessa será cumprida, afinal, quando dois professores se encontram, não importa onde ou quando, o assunto mais recorrente é o aluno, a escola e a sala de aula.

ANEXO 1

PICANDO FUMO

Almeida Júnior

No dia 8 de maio de 1850 nascia em Itu uma estrela que jamais perdeu seu brilho. José Ferraz de **ALMEIDA JÚNIOR**, um dos mais importantes pintores brasileiros, destacou-se retratando em suas telas toda a essência e beleza rústica do ambiente que circunda o homem matuto, caipira de corpo e alma. Ele é considerado o primeiro artista brasileiro a levar para as telas essa temática regionalista. Ou seja, o cotidiano do homem caipira. O seu olhar enxergou a sua terra como uma obra de arte. Trabalhava a partir da minuciosa observação da vida no campo e utilizava modelos reais, geralmente amigos, funcionários das fazendas da sua família ou até desconhecidos habitantes dos arredores de Itu SP, que convidava a posarem.

Ao isolar o caipira, mostrando-o como uma pessoa solitária e despojada, ele é representado no manejo pacífico da faca.



Monteiro Lobato (1882-1948), paulista de Taubaté, foi um dos escritores brasileiros de maior prestígio, em consequência de sua atuação como intelectual polêmico e autor de histórias infantis.

Sua ação, além do círculo literário, estende-se também ao plano da luta política e social. Moralista e doutrinador, aspirava ao progresso material e mental do povo brasileiro. Com a personagem Jeca Tatu – um típico caipira acomodado e miserável do interior paulista –, por exemplo. Lobato critica a face de um Brasil agrário, atrasado e ignorante, cheio de vícios e vermes. Seu ideal de país era um Brasil moderno, estimulado pela ciência e pelo progresso.

De fazendeiro, Lobato passou ao ramo editorial, sendo um de seus fundadores em nosso país. Criou a Monteiro Lobato & Cia., a primeira editora nacional, e mais tarde a Companhia Editora Nacional e a Editora Brasiliense.

Nacionalista, envolveu-se na década de 1930 com a luta pela defesa das reservas naturais brasileiras que vinham sendo inescrupulosamente exploradas por grandes empresas multinacionais. Em 1941, já durante a ditadura Vargas, foi preso por ataques ao governo, fato que provocou intensa comoção no país inteiro.

A OBRA

Monteiro Lobato situa-se entre os autores regionalistas do Pré-Modernismo e destaca-se no gênero **conto**. O universo retratado por ele geralmente são os vilarejos decadentes e as

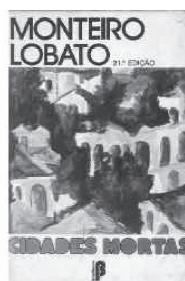
populações do Vale do Paraíba na época da crise do plantio do café.

Escritor sem nenhuma pretensão de promover renovação psicológica ou estética, Lobato foi antes de tudo um extraordinário contador de histórias, de casos interessantes. Dono de um estilo cuidadoso, não perdeu oportunidade para criticar certos hábitos brasileiros, como a obediência a modelos estrangeiros, a subserviência ao capitalismo internacional, a submissão das massas eleitorais, o nacionalismo ufanista cego, etc.

Apesar de ideologicamente avançado, do ponto de vista artístico mostrou-se conservador quando começaram a surgir as primeiras manifestações modernistas em São Paulo. Ficou famoso o seu polêmico artigo intitulado “Paranoia ou mistificação”, publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* em 1917. Nele Lobato criticava violentamente a exposição de pinturas expressionistas, de Anita Malfatti, pintora paulista recém-chegada da Europa, considerando seu trabalho resultado de uma deformação mental. Apesar disso, na década de 1920, na condição de integrante da direção da *Revista do Brasil*, Lobato acabou sendo um dos colaboradores do movimento de divulgação das ideias modernistas.

A literatura infantil

Monteiro Lobato foi também um dos primeiros autores de literatura infantil em nosso país e em toda a América Latina. Personagens como Narizinho, Pedrinho, a boneca Emília, Dona Benta, Tia Nastácia, o Visconde de Sabugosa e o porco Rabicó ficaram conhecidas por inúmeras gerações de crianças de vários países.



Cidades mortas, publicado em 1919, reúne 25 contos, entre escritos de juventude e textos posteriores. Neles, Monteiro Lobato retrata de forma crítica e bem-humorada, os costumes provincianos dos povoados do interior do Brasil onde o poder é

invariavelmente dividido entre o coronel fanfarrão e o vigário que faz acrósticos em latim. Depois da prosperidade promovida pela onda verde dos cafezais, só resta a esses lugarejos decadentes a nostalgia das grandezas de outrora: “Ali tudo foi, nada é. Não se conjugam verbos no presente. Tudo é pretérito”. Assim se refere Monteiro Lobato a essas cidades no conto de abertura do livro.

ANEXO 2

MONTEIRO LOBATO – PARANOIA OU MISTIFICAÇÃO?

Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que veem normalmente as coisas e em consequência disso fazem arte pura, guardando os eternos ritmos da vida, e adotados para a concretização das emoções estéticas, os processos clássicos dos grandes mestres. Quem trilha por esta senda, se tem gênio, é Praxíteles na Grécia, é Rafael na Itália, é Rembrandt na Holanda, é Rubens na Flandres, é Reynolds na Inglaterra, é Leubach na Alemanha, é Iorn na Suécia, é Rodin na França, é Zuloaga na Espanha. Se tem apenas talento, vai engrossar a plêiade de satélites que gravitam em torno daqueles sóis imorredouros. A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza, e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. São produtos do cansaço e do sadismo de todos os períodos de decadência: são frutos de fins de estação, bichados ao nascedouro. Estrelas cadentes brilham um instante, as mais das vezes com a luz do escândalo, e somem-se logo nas trevas do esquecimento. Embora eles se deem como novos precursores duma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranoia e com a mistificação. De há muito já que a estudam os psiquiatras em seus tratados, documentando-se nos inúmeros desenhos que ornaram as paredes internas dos manicômios. A única diferença reside em que nos manicômios esta arte é sincera, produto ilógico de cérebros transtornados pelas mais estranhas psicoses; e fora deles, nas exposições públicas, zabumbadas pela imprensa e absorvidas por americanos malucos, não há sinceridade nenhuma, nem nenhuma lógica, sendo mistificação pura.

Todas as artes são regidas por princípios imutáveis, leis fundamentais que não dependem do tempo nem da latitude. As medidas de proporção e equilíbrio, na forma ou na cor, decorrem do que chamamos sentir. Quando as sensações do mundo externo transformam-se em impressões cerebrais, nós "sentimos"; para que sintamos de maneira diversa, cúbica ou futurista, é forçoso ou que a harmonia do universo sofra completa alteração, ou que o nosso cérebro esteja em "pane" por virtude de alguma grave lesão. Enquanto a percepção sensorial se fizer normalmente no homem, através da porta comum dos cinco sentidos, um artista diante de um gato não poderá "sentir" senão um gato, e é falsa a "interpretação" que do bichano fizer um "totó", um escaravelho, um amontoado de cubos transparentes.

Estas considerações são provocadas pela exposição da Sra. Malfatti, onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso e companhia. Essa artista possui um talento vigoroso, fora do comum. Poucas vezes, através de uma obra torcida para má direção, se notam tantas e tão preciosas qualidades latentes. Percebe-se de qualquer daqueles quadrinhos como a sua autora é independente, como é original, como é inventiva, em que alto grau possui um sem-número de qualidades inatas e adquiridas das mais fecundas para construir uma sólida individualidade artística. Entretanto, seduzida pelas teorias do que ela chama arte moderna, penetrou nos domínios dum impressionismo discutibilíssimo, e põe todo o seu talento a serviço duma nova espécie de caricatura.

Sejamos sinceros: futurismo, cubismo, impressionismo e *tutti quanti* não passam de outros tantos ramos da arte caricatural. É a extensão da caricatura a regiões onde não havia até agora penetrado. Caricatura da cor, caricatura da forma - caricatura que não visa, como a primitiva, ressaltar uma ideia cômica, mas sim desnortear, aparvalhar o espectador. A fisionomia

de quem sai de uma dessas exposições é das mais sugestivas. Nenhuma impressão de prazer, ou de beleza, denunciam as caras; em todas, porém, se lê o desapontamento de quem está incerto, duvidoso de si próprio e dos outros, incapaz de raciocinar, e muito desconfiado de que o mistificam habilmente. Outros, certos críticos sobretudo, aproveitam a vaza para *épater les bourgeois*. Teorizam aquilo com grande dispêndio de palavrório técnico, descobrem nas telas intenções e subintenções inacessíveis ao vulgo, justificam-nas com a independência de interpretação do artista e concluem que o público é uma cavalgada e eles, os entendidos, um pugilo genial de iniciados da Estética Oculta. No fundo, riem-se uns dos outros, o artista do crítico, o crítico do pintor, e o público de ambos.

Há de ter essa artista ouvido numerosos elogios à sua nova atitude estética. Há de irritar-lhe os ouvidos, como descortês impertinência, esta voz sincera que vem quebrar a harmonia de um coro de lisonjas. Entretanto, se refletir um bocado, verá que a lisonja mata e a sinceridade salva. O verdadeiro amigo de um artista não é aquele que o entontece de louvores e sim o que lhe dá uma opinião sincera, embora dura, e lhe traduz chãmente, sem reservas, o que todos pensam dele por detrás. Os homens têm o vexo de não tomar a sério as mulheres. Essa é a razão de lhes darem sempre amabilidades quando pedem opiniões. Tal cavalheirismo é falso, e sobre falso, nocivo. Quantos talentos de primeira água se não transviaram arrastados por maus caminhos pelo elogio incondicional e mentiroso? Se víssemos na Sra. Malfatti apenas "uma moça que pinta", como há centenas por aí, sem denunciar centelha de talento, calar-nos-íamos, ou talvez lhe déssemos meia dúzia desses adjetivos "bombons", que a crítica açucarada tem sempre à mão em se tratando de moças. Julgamo-la, porém, merecedora da alta homenagem que é tomar a sério o seu talento dando a respeito da sua arte uma opinião sinceríssima, e valiosa pelo fato de ser o reflexo da opinião do público sensato, dos críticos, dos amadores, dos artistas seus colegas e... dos seus apologistas.

Dos seus apologistas sim, porque também eles pensam deste modo... por trás.

ANEXO 3

CAPÍTULO

1

Retratos do Brasil

Neste capítulo

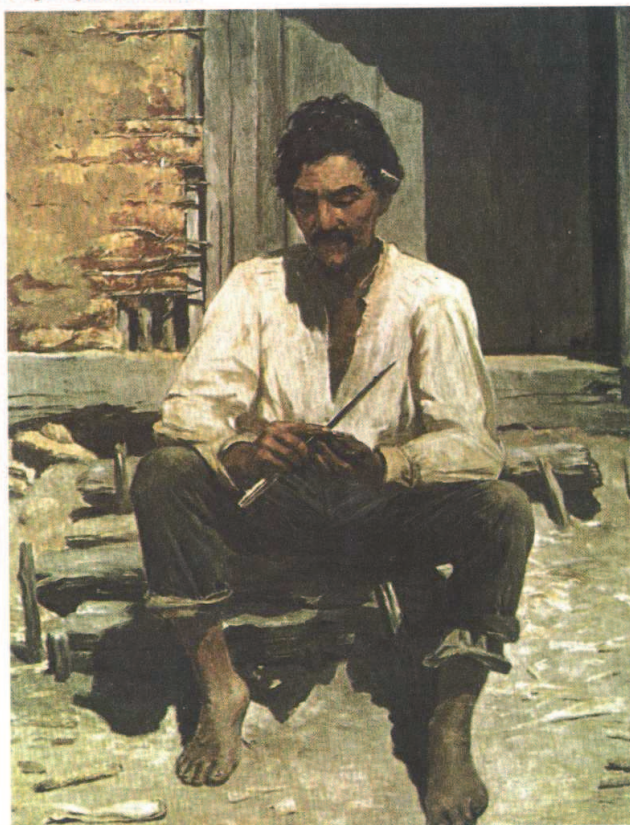
- Os contrastes do Brasil republicano.
- A permanência das referências artísticas do século XIX.
- O interesse pelo Brasil real.

Os conflitos políticos que originaram, em 1914, a Primeira Guerra Mundial marcaram o início do século XX na Europa. As grandes transformações científicas e tecnológicas do período resultaram em novos posicionamentos do homem diante do mundo, inclusive no campo artístico. Abordagens inéditas foram experimentadas pelas **vanguardas**, movimentos estéticos que expressavam o dinamismo dos novos tempos e renovavam a arte europeia. Tal cenário, porém, não contagiou a realidade brasileira nesse período. Nossos artistas preferiram aprofundar o olhar para as questões nacionais, passando ao largo das inovações formais que começavam a ser praticadas na Europa. Neste capítulo, você conhecerá os interesses e as referências artísticas dos pré-modernistas.

Sua leitura

A seguir estão reproduzidas uma tela do pintor brasileiro Almeida Júnior (1850-1899) e parte do conto "Cidades mortas", do livro de mesmo título publicado por Monteiro Lobato (1882-1948) em 1919. Os dois artistas retratam o interior de São Paulo.

Caipira picando fumo



Almeida Júnior introduziu, na arte brasileira, cenas cotidianas e personagens comuns, fugindo dos temas grandiosos que caracterizaram boa parte da pintura no século XIX. Graças a uma bolsa de estudos concedida pelo governo imperial, o pintor pôde estudar na França e entrou em contato com artistas que privilegiavam a figura do trabalhador rural. Essa orientação foi absorvida facilmente pelo jovem pintor, que cresceu em Itu, no interior paulista, e, portanto, conhecia bem a cultura caipira. O regionalismo foi um traço distintivo de sua produção.

ALMEIDA JR., J. F. de. *Caipira picando fumo*, 1893. Óleo sobre tela, 202 cm x 141 cm. Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo.

ANEXO 4

Cidades mortas

Pelas ruas ermas, onde o transeunte é raro, não matracoleja sequer uma carroça; de há muito, em matéria de rodas, se voltou aos rodízios desse rechinante símbolo do viver colonial – o carro de boi. Erguem-se por ali soberbos casarões apalaçados, de dois e três andares, sólidos como fortalezas, tudo pedra, cal e cabiúna; casarões que lembram ossaturas de megatérios donde as carnes, o sangue, a vida, para sempre refugiram.

[...]

São os palácios mortos da cidade morta.

Avultam em número, nas ruas centrais, casas sem janelas, só portas, três e quatro: antigos armazéns hoje fechados, porque o comércio desertou também. Em certa praça vazia, vestígios vagos de “monumento” de vulto: o antigo teatro – um teatro onde já ressoou a voz da Rosina Stolze, da Candiani...

Não há na cidade exangue nem pedreiros, nem carapinas; fizeram-se estes remendões; aqueles, meros demolidores – tanto vai da última construção. A tarefa se lhes resume em especar muros que deitam ventres, escorar paredes rachadas e remendá-las mal e mal. Um dia metem abaixo as telhas: sempre vale trinta mil réis o milheiro – e fica à inclemência do tempo o encargo de aluir o resto.

Os ricos são dois ou três forretas, coronéis da Briosa, com cem apólices a render no Rio; e os sinecuristas acarapatados ao orçamento: juiz, coletor, delegado. O resto é a *mob*: velhos mestiços de miserável descendência, roídos de opilação e álcool; famílias decaídas, a viverem misteriosamente umas, outras à custa do parco auxílio enviado de fora por um filho mais audacioso que migrou. “Boa gente”, que vive de aparas.

Da geração nova, os rapazes debandam cedo, quase meninos ainda; só ficam as moças – sempre fincadas de cotovelos à janela, negaceando um marido que é um mito em terra assim, donde os casadouros fogem. Pescam, às vezes, as mais jeitosas, o seu promotorzinho, o seu delegadinho de carreira – e o caso vira prodigioso acontecimento histórico, criador de lendas.

Toda a ligação com o mundo se resume no cordão umbilical do correio – magro estafeta bifurcado em pontiagudas éguas pisadas, em eterno ir e vir com duas malas postais à garupa, murchas como figos secos.

MONTEIRO LOBATO, J. R. *Cidades mortas*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 22-23.

Sobre os textos

1. Como é possível interpretar o estado psicológico do caipira na tela de Almeida Júnior? Relacione esse estado psicológico ao ambiente retratado no quadro.
2. Almeida Júnior empregou cores muito próximas uma da outra para pintar essa tela, dando destaque só a um elemento. Identifique esse elemento e comente o trabalho com as cores observável na pintura.
3. A tela contempla elementos humanos/culturais e elementos naturais. Há uma relação equilibrada entre esses elementos ou um deles predomina? Explique, considerando os elementos do cenário e a figura humana.
4. Releia esta passagem do conto “Cidades mortas”: “Não há na cidade exangue nem pedreiros, nem carapinas.” Explique o adjetivo *exangue* aplicado ao cenário descrito.
5. Os tipos humanos descritos contribuem para a explicitação do estado atual da cidade. Para você, qual tipo humano simboliza melhor a decadência? Por quê?
6. Almeida Júnior e Monteiro Lobato são artistas com interesses afins. O que aproxima as obras analisadas nesta seção?

Vocabulário de apoio

acarapatado: aderente como carrapato

aluir: arruinar

apalaçado: que tem aspecto ou dimensões de palácio

Briosa: Guarda Nacional

cabiúna: madeira jacarandá

carapina: carpinteiro

especar: escorar

estafeta: carteiro

forreta: avarento

matracolejar: fazer muito barulho

megatério: preguiça-gigante que habitava a América do Sul, extinta há cerca de 10 mil anos

mob (inglês): povinho

negacear: seduzir

opilação: grave anemia produzida por vermes

rechinante: chiante

refugir: fugir

Rosina Stolze e Candiani: famosas

cantoras líricas

sinecurista: aquele que exerce ocupação fácil e bem remunerada

▼ Escravos na colheita de café, fotografados por Marc Ferrez no Rio de Janeiro, em 1882. A produção de café, base da economia no Império, organizou-se sobre o latifúndio, a mão de obra escrava e a monocultura voltada à exportação (as fazendas produziam grandes quantidades de um único produto, o café). Entre 1830 e 1890, as fazendas do Vale do Paraíba (região que abrange áreas dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro) foram as maiores produtoras de café, irradiando desenvolvimento econômico para as cidades próximas. No entanto, a forma de cultivo logo esgotou o solo e a cultura cafeeira entrou em declínio na região, transferindo-se para o Oeste paulista.



ANEXO 5

Texto 1: PRONOMINAIS – Oswald de Andrade

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

Texto 2: MATURIDADE – Oswald de Andrade

O Sr. e a Sra. Amadeu
Participaram a V. Exca.
O feliz nascimento
De sua filha
Gilberta

Texto 3: POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL – Manuel Bandeira

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.

QUESTÕES:

- 1) Que ideia você tem de poesia?
- 2) O que cada um dos poemas transmite a você? O que você achou interessante em cada um deles? De que você não gostou?
- 3) De onde vem a sua poesia? (produção de um poema)

ANEXO 6

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB		
nome:						nº 26 série 3ª A		
O mundo cego								
As vezes existem coisas que não são feitas pra falar por isso acabam sendo levadas sempre com o ar, se gastarmos todo tempo só para criticar ficaremos sem tempo para fazer esse mundo mudar								
Esse mundo é quase cego, mas o erro é dos que calam tudo que encherga é que a maioria só fala, em coisas desse mundo que dizente a população.								
Mas então vem as emissoras, que ajudam a esconder esse mundo que era para ser justo para todos mas nunca foi de acontecer.								
Sempre falam de esporte, vida boa e diversão fazem enriquecer os ricos Enquanto os pobres se ferem								
Emissoras de televisão sempre pagam milhões para artistas e só eles que acabam tendo uma vida sempre com viagens boas, comidas de primeira classe								

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

Depois nos pedem ajuda
para pagarmos um prato de comida.
para aquelas pessoas que não conseguem
sustentar sua própria vida.

Em todos os anos
nos pedem para doar parte de nosso salário
para pessoas que precisam
de tratamento médico mais adequado.

Enquanto isso enchem os bôcos de sujeira,
e nos fazem de bôcos de qualquer maneira
se mostrando bonzinhos nessa parte para nos
chamar atenção.
e esconder o que eles realmente são.

1) A poesia pode se caracterizar de varias formas
diferentes como expressar algo que a pessoa sente, mostrar
qualidade ou vantagem sobre determinado assunto
de uma maneira diferente que chama atenção das
pessoas.

2- Assuntos do primeiro e terceiro poema
mostram pontos ruins que um é interligado
ao outro falando sobre vício, e ainda no terceiro
poema fala "Depois se atirou na lagoa Rodri-
go de Freitas e morreu afogado", isso mostra uma
das características que um vício provoca. Já o
segundo poema diz sobre um bem o nasci-
mento de uma criança mostrando algo
muito importante e bom para todos que se cria.

3- Minha poesia vem sobre uma critica
sobre as pessoas contra o governo

ANEXO 7

17/04/13

Nome: _____ 3º A

Palma

Gosto de você

Do seu olhar penetrante
Do seu abraço apertado
Do seu jeito melado!

Quando nossos olhos se cruzam,
Se eu pudesse congelar o
tempo só pra aproveitar
aquele momento.

Você é tudo pra mim
Minha fuga meu fim
Meu eterno nomeado!

Conte Toda

ANEXO 8

09 * 04 * 13
STQQSSD

Nome: _____ Série: 3º A

1) O que o poema é uma forma de passar um sentimento de uma forma diferente e os versos que compõe o poema.

2) O poema "Proeminência Transitória" = a igualdade, ~~transitoriedade~~ imaturidade = alegria, poema tirado de uma notícia de jornal = alegria e tristeza. O modo de utilizar os poemas. Não gostar de modo de desenvolvimento poderia ser mais claro.

3) Vem da alegria que se passa durante o tempo e momentos.

Relicâncias

Alegrias que se foram,
Que chegaram,
Que estão por vir.

Alegrias interrompidas
Constantes e tão simples
Que consolam nossos corações

Nos fez viver a vida
Ou fez a vida ser vivida
Mas com plena Alegria.



©Disney

ANEXO 9

26/09/2012 14h55 - Atualizado em 26/09/2012, 17h44

Na terra de Lobato, estudiosos falam de polêmica sobre obras do escritor

Dois livros do escritor são alvos de movimentos sociais. Órgão que barrar o livro por suposto conteúdo racista e sexista.

Do G1 Vale do Paraíba e Região



Os livros "Caçadas de Pedrinho" e "Negrinha", do escritor Monteiro Lobato, são alvos de movimentos sociais que pretendem barrar a sua distribuição pelo governo por suposto conteúdo racista e sexista. O Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (Iara) pede que as obras deixem de integrar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que distribui livros a bibliotecas escolares do país.

Em Taubaté, terra de Monteiro Lobato, estudiosos e sociólogos tem opiniões distintas sobre o caso. Para o secretário de Educação e professor de literatura, Carlos Rodrigues, o alvo da polêmica não pode ser considerado o trabalho do escritor.

“A polêmica não é em relação ao livro, não é em relação ao texto. O que se procura entender no Brasil é que há um descompasso histórico entre a obra do Lobato e a visão e reformulação do ensino de história no país. Ele (Monteiro Lobato) trabalhou a linguagem de forma histórica, é a visão de seu tempo. O Brasil precisa sentir isso”, afirma.

Para Aloízio Rodrigues, coordenador do Centro de Estudos Comunitário-Cultural Afro-Brasileiro, é preciso cuidado com a forma com que se transmite informação para as crianças que estão em fase de formação educacional.

"Tem que se estudar profundamente este caso e principalmente a falta de preparo dos professores que a gente observa na rede pública de ensino. Tem que haver um critério muito profundo sobre isso e a gente, lamentavelmente, sabe que isso não existe" explica.

Já para o sociólogo Maurício Rego, as obras em questão são um instrumento de formação educacional. "Fazer a ponte entre a literatura e a realidade é na verdade um elemento de educação, de formação. A descontextualização de uma obra literária é um erro imperdoável. Não só pelo ponto de vista da própria literatura, mas também do ponto de vista legal", diz.

'Mulatinha escura'

"Negrinha" foi adquirido pelo governo federal em 2009 e 2010 por meio do PNBE. A obra, lançada em 1920, reúne 22 contos de Monteiro Lobato. A personagem principal é uma criança órfã de sete anos "mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados", diz o texto da obra.

De acordo com o Iara, a "negrinha" sofre violência diária de sua patroa e não há explicações de que isso não é correto. O Iara pede que a CGU analise se há improbidade administrativa na aquisição de "Negrinha", uma vez que o PNBE veta obras didáticas consideradas preconceituosas.

Ainda de acordo com diretor do Instituto, no livro adquirido pelo governo, da Editora Globo, há uma nota de apresentação que afirma não haver racismo nas obras de Monteiro Lobato.

Impasse

Os autores das ações contra "Caçadas de Pedrinho" e "Negrinha" pedem ainda que qualquer livro com teor semelhante adotado pelo MEC tenha uma nota explicativa. Elaborada por especialistas do ministério, essas notas serviriam de suporte para que os professores promovam uma educação antirracista.

O Iara defende ainda que os professores sejam preparados para lidarem com educação sobre relações étnico-raciais dentro da sala de aula.

O MEC diz ser suficiente parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo ministro da Educação em 2011 que orienta e obriga o professor a contextualizar em sala de aula todas as obras de valor histórico e literário.

(www.g1.globo.com)

06/03/2011 - 17h19

Após polêmica sobre Lobato, bloco desfila com críticas à censura

AMANDA RAITER

COLABORAÇÃO PARA A **FOLHA**, DO RIO

O bloco carnavalesco "Que merda é essa?" reuniu mais de 20 mil pessoas, na tarde deste domingo, em Ipanema, na zona sul do Rio.

O bloco causou polêmica antes do Carnaval com uma camisa em que Monteiro Lobato aparece abraçado a mulatas, numa referência ao caso em que o Conselho Nacional de Educação recomendou que escolas públicas não adotassem a obra "Caçadas de Pedrinho" em sala de aula, porque ela conteria trechos racistas.

A camisa do "Que Merda é Essa?", por sua vez, foi criticada por entidades de combate à discriminação racial que concordam com a visão de que a obra de Labato teria traços de racismo.

Polêmica à parte, o samba-enredo do bloco carioca faz críticas a qualquer forma de censura, com citações a famosos bordões do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Fatos como a eleição do deputado federal Tiririca (PR-SP), a pacificação do Complexo do Alemão e os escândalos sexuais envolvendo o premiê italiano, Silvio Berlusconi, também foram lembrados em fantasias de alguns foliões.

Fundado há 11 anos, o "Que merda é essa?" desfila pelas ruas de Ipanema e é considerado um dos mais politizados dos blocos carnavalescos cariocas.

Eduardo Knapp/Folhapress



Foliões ironizam primeiro-ministro italiano, Silvio Berlusconi, no bloco "Que merda é essa?", no Rio de Janeiro

RESENHA

Maria Célia Paulillo

Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco – Unifieo/SP

MONTEIRO LOBATO: UM BRASILEIRO SOB MEDIDA

Marisa Lajolo

São Paulo: Moderna, 2000, 99 p.

Ao longo dos anos, a história da literatura fixou uma imagem multiforme e um tanto contraditória de Monteiro Lobato. De uma lado, afirma-se o escritor inventivo, considerado o criador de nossa literatura infantil; de outro, configura-se o crítico de pintura que tripudiou sobre os quadros inovadores da pintora modernista Anita Mafalti; ora cita-se o fazendeiro que ridicularizou seus agregados na figura do Jeca Tatu, ora exalta-se o cidadão progressista defensor do petróleo nacional. O novo livro de Marisa Lajolo, *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*, vai além dessa imagem, mostrando que a carreira poliédrica do escritor foi fruto de uma visão de mundo arrojada e moderna, sempre em perfeita sintonia com o seu momento histórico.

O livro de Marisa começa como uma biografia sentimental e até convencional. Nos capítulos iniciais, a autora confessa as raízes infantis do seu encanto pelo escritor, acompanha os primeiros passos de Lobato nos meios escolares, narra a quase obrigatória passagem pelas arcadas da faculdade de Direito de São Paulo e a atividade de fazendeiro-escritor nas terras herdadas do avô visconde. Mas, aos poucos, vai se desvelando para o leitor a personalidade rica e vigorosa de Lobato, que passa de escritor para "escritor-editor de si mesmo, e finalmente editor de obras alheias", percorrendo uma trajetória pontuada de "impasses, hesitações e remorsos".

Apesar dos momentos de dúvida, o perfil do escritor-editor se afirma com todo seu vigor. Em uma época em que a qualidade gráfica dos livros era considerada fator irrelevante para os editores brasileiros, Lobato intui que a aparência do produto era indispensável para atrair a atenção dos leitores. Contrata artistas plásticos para modernizar as capas e ilustrar os textos, assim imprimindo uma feição artística na materialidade do livro. Faz considerações sobre a importância da censura e do escândalo como desencadeadores de venda de um livro, ou ainda, discute a diversidade de interesses entre escritor e editor. Essa concepção utilitária da literatura é ousada para os anos 20, mas, como diz Marisa Lajolo, está em sintonia com seu tempo, pois então "o Brasil timidamente se moderniza, e se moderniza numa direção capitalista".

Outro tema abordado na biografia, como não poderia deixar de acontecer, são os livros infantis, considerados pela autora como a mais bela invenção de Lobato. Aqui, entretanto, a obra lobatiana é vista sob um ângulo novo, pois Marisa vai além das apreciações textuais e mostra que a saga do Sítio do Picapau Amarelo foi um verdadeiro "projeto literário e pedagógico sob medida para o Brasil". Logo após publicar seu primeiro livro, *Narizinho arrebitado*, o autor transfere a experiência de editor de literatura adulta para a realidade mercadológica do livro infantil. Conhecedor do papel fundamental da escola e do Estado na difusão da leitura, dá o primeiro

impulso a sua obra infantil distribuindo gratuitamente 500 exemplares de *Narizinho arrebitado* às escolas públicas paulistas. O sucesso entre os leitores mirins, que deixava o livrinho surrado, impressionou o governador Washington Luís em suas visitas às escolas, fato que levou o secretário da Educação Alarico Silveira a fazer uma compra de 30 mil exemplares!

Sempre atento a sua realidade, Lobato soube incorporar, em uma obra ficcional pautada pela fantasia e pelo humor, informações muitas vezes coincidentes com o currículo escolar. Em contraposição à escola convencional, alvo de frequentes críticas das personagens lobatianas, o Sítio do Pica-Pau Amarelo surge como uma escola alternativa. Nela, conhecimentos de gramática, matemática, geologia e até rudimentos de uma política nacionalista de petróleo são veiculados e assimilados de forma crítica, independente e frequentemente questionadora, especialmente quando a relação de ensino/aprendizagem se dá entre Dona Benta e a discípula Emília.

Nos anos 40, quando ainda nem se pensava em Mercosul, o autor acalentou um desdobramento latino-americano de sua obra, por meio de um projeto em que a história da América fosse contada às crianças pelo vulcão andino Aconcágua. O projeto, que não chegou a ser implementado, é inovador e ousado, tanto no plano intelectual como editorial. Primeiro, porque propõe um novo modo de contar a história da América, isto é, a partir de um ponto de vista diferente do colonizador europeu. Segundo, porque procura ampliar o mercado de leitores, atingindo um público além de nossas fronteiras.

Outro fator que atesta a modernidade de Lobato foi sua capacidade de conquistar os leitores mirins. Este é o caso do coloquialismo da voz narrativa, recurso inédito nas histórias infantis brasileiras, até então conduzidas por um narrador de voz impostada. Segundo o escritor paulista Afonso Schmidt, as primeiras obras para crianças brasileiras eram histórias francesas recontadas por tradutores portugueses, cujo vocabulário era incompreensível até para os adultos. Embora as publicações infantis tenham evoluído com os escritores nacionais, como Olavo Bilac, João do Rio e Viriato Correia, Schmidt afirma que a grande virada só aconteceria com Lobato, o primeiro a escrever "na língua da gente". Outro recurso ficcional inaugurado na saga do Sítio do Picapau Amarelo, hoje empregado pelos autores infantis, é o formato seriado da obra, que repete o mesmo espaço e os mesmos personagens, elemento fundamental para manter a fidelidade dos leitores.

Do escritor de obras adultas, a biógrafa destaca as personagens de Jeca Tatu, Jeca Tatuzinho e sua última versão, Zé Brasil. Entre eles, decorrem 30 anos de evolução política de Lobato. Com o Jeca Tatu, temos a crítica impiedosa do jovem fazendeiro contra a indolência do caipira; já o Jeca Tatuzinho é visto pela ótica compreensiva do escritor maduro que revê a personagem como vítima da subnutrição e das endemias que assolavam a saúde do brasileiro. E um ano antes da morte do autor, chegamos à declaração de luta entre o latifundiário Tatuíra e o Zé Brasil. Trata-se, agora, de uma criação integrada em um novo contexto econômico e político, o "da propriedade da terra, da questão rural, da política agrária, das organizações de esquerda".

Outro livro comentado pela autora é *O choque das raças ou O presidente negro*, ficção científica que trata dos problemas raciais na sociedade norte-americana do ano 2228. Lobato leva os originais para os Estados Unidos, para onde se muda em 1927, investido no cargo de adido comercial brasileiro. Entusiasmado com o dinamismo do país, tenta publicar a obra com a

finalidade de penetrar no mercado norte-americano. Um editor local acena com a possibilidade de publicá-lo desde que o escritor adequasse o livro à realidade mercadológica do país. A proposta, que inclui desde o acirramento do tema racial até a provocação de um escândalo literário, é admitida e até ampliada pelo escritor. Segundo Marisa Lajolo, embora o livro não tenha sido publicado, o episódio é significativo pois mostra que no projeto de Lobato para o *Presidente negro* não há "mais lugar para a imagem ingênua do escritor para quem a produção de um texto corresponde a uma necessidade de expressão íntima, como reza a tradição romântica".

Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida trata ainda de outros momentos da vida do grande escritor, como a publicação de *O escândalo do petróleo*, a elaboração de seu projeto petrolífero para o país, os problemas com o governo, o exílio na Argentina, a simpatia por Luís Carlos Prestes, o final de vida de amargura, apesar do reconhecimento do público. Vale a pena ressaltar que os fatos e as interpretações da biografia, fruto de anos de pesquisa da autora, são relatados em uma linguagem clara e agradável, em um tom elegantemente coloquial. No final do volume, foram incluídos uma bibliografia comentada sobre o autor e um quadro cronológico contendo os principais acontecimentos da biografia e do momento histórico em que viveu o escritor.

O projeto gráfico do livro, assinado por Moema Cavalcanti, é uma verdadeira homenagem ao editor Lobato, a começar pelo formato pouco usual (mais largo que alto) do volume, que lembra os livros infantis. Também digno de nota é o uso da cor forte e vivaz que acompanha a capa com a foto do escritor, as folhas de guarda, as antigas ilustrações das personagens infantis (que infelizmente não trazem o crédito dos artistas que as desenharam), enfim, todos os detalhes decorativos que permeiam a obra. Finalmente, as ilustrações com fotos de São Paulo antigo e reproduções de algumas das lindas capas encomendadas pelo editor Lobato. Por tudo isso, o livro deve agradar tanto aos especialistas em literatura e cultura brasileira como aos leitores leigos que gostam de uma boa e bonita biografia.



ANEXO 10

NEGRINHA – MONTEIRO LOBATO

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que idéia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisco, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a bubônica. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a

palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristas, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga”?

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescentar aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí afora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, como coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochava-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”

ANEXO 11**WALY SALOMÃO POR ADRIANA CALCANHOTO – REMIX DO SÉC. XX**

Armar um tabuleiro de palavras-souvenirs.
Apanhe e leve algumas palavras como souvenirs.
Faça você mesmo seu micro tabuleiro enquanto jogo lingüístico.

Babilaque, pop, chinfra, tropicália, parangolé, beatnick, vietcong,
bolchevique, technicolor, biquini, pagode, axé, mambo, rádio, cibernética;
Celular, automóvel, buceta, favela, lisérgico, maconha, ninfeta, megafone, microfone, clone,
sonar, sputinik, dada;
Sagarana, estéreo, subdesenvolvimento, existencialismo, fórmica, arroba,
antiquarios, motosserra, mega sena;
Cubofuturismo, biopirataria, dodecafônico, polifônico,
Naviloca, polivox, polivox, polivox, polivox...

ANEXO 12

PRÉ-MODERNISMO

Esse início de século foi marcado por várias invenções e descobertas que influenciaram toda a humanidade.

O Brasil vivia sob o regime da chamada República do Café com Leite e foi uma época marcada por revoltas e conflitos sociais: Revolta da Armada, Revolta de Canudos, Cangaço, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Guerra do Contestado.

Apesar disso, surgiram também várias manifestações artísticas tanto na música, na pintura e na literatura.

Vários escritores brasileiros que surgiram nessa época adotaram uma postura mais crítica diante dos problemas sociais.

Através de seus escritos, Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Graça Aranha e Lima Barreto (principais autores desta época) investigaram e questionaram a realidade brasileira.

Autores Pré-Modernos

Euclides da Cunha (1866 – 1909)

Foi colaborador do Jornal “O Estado de S. Paulo” e por conta disso, em 1887 foi para Canudos cobrir a rebelião.

Obras

- Os Sertões (1902)

- Contrastes e Confrontos (1907)
- Peru versus Bolívia (1907)
- À Margem da História (1909 - obra póstuma)

Euclides da Cunha também foi professor do Colégio Pedro II.

Morreu assassinado em 1909 pelo suposto amante da sua esposa.

Lima Barreto

Afonso Henriques de Lima Barreto nasceu em 1881 no Rio de Janeiro e faleceu em 1922.

Foi jornalista, cronista, contista e escreveu romances.

Suas obras possuem o relato realista da sociedade carioca do início do século.

Seu estilo é simples e comunicativo.

Foi valorizado pelos modernistas e hoje é considerado um dos maiores nomes da nossa Literatura.

Levou uma vida triste e já no final de sua trajetória de vida se entregou à boemia e foi internado em um hospício.

Algumas Obras

- Triste Fim de Policarpo Quaresma (1915)

- Recordações de Escrivão Isaías Caminha (1909)
- Numa e a Ninfia (1915)

- Clara dos Anjos (1948)
- Histórias e Sonhos (1956 – contos)
- Bagatelas (1923 – crônicas)

Monteiro Lobato (1882 – 1948)

O maior nome da Literatura Infantil Brasileira.

Obras

- Reinações de Narizinho
- Idéias de Jeca Tatu
- Urupês
- Cidades Mortas

Graça Aranha (Maranhão 1868 – RJ 1931)

Era membro da Academia Brasileira de Letras, porém criticou seu conservadorismo e ficou ao lado da nova geração de artistas que surgiram com a Semana de Arte Moderna em 1922.

Obras

- Canaã (1902)
- Malazarte (1911)
- A estética da vida (1920)
- O espírito moderno (1925)
- A viagem maravilhosa (1929)

Além desses escritores podemos destacar também Augusto de Carvalho Rodrigues dos Anjos, ou **Augusto dos Anjos** como é mais conhecido. Sua obra é marcada pelo pessimismo, pela angústia e pelo medo.

É considerado um poeta de transição à procura de novos caminhos.

Falou sobre morte e decomposição da matéria usando um vocabulário científico.

Sua obra está reunida no livro *Eu* (1912).

ANEXO 13**VERSOS ÍNTIMOS – AUGUSTO DOS ANJOS**

Vês! Ninguém assistiu ao formidável
Enterro de tua última quimera.
Somente a Ingratidão - esta pantera -
Foi tua companheira inseparável!

Acostuma-te à lama que te espera!
O Homem, que, nesta terra miserável,
Mora, entre feras, sente inevitável
Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!
O beijo, amigo, é a véspera do escarro,
A mão que afaga é a mesma que apedreja.

Se a alguém causa inda pena a tua chaga,
Apedreja essa mão vil que te afaga,
Escarra nessa boca que te beija!

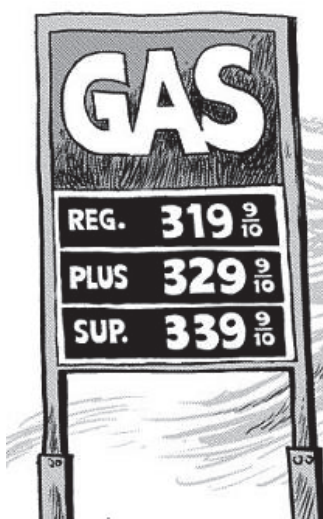
ANEXO 14**O CAPOEIRA – OSWALD DE ANDRADE**

- Qué apanhá sordado?
- O quê?
- Qué apanhá?
Pernas e cabeças na calçada.

ANEXO 15**“RAP” DO R. – 3ºA****EXPRESSÃO**

Um risco, um traço nos mostra alegrias ou tristezas,
dependendo de sua formação e sentimento
um caso uma crítica sempre bem construtiva
não falo só de palavras mas só pela expressão
nos mostra, nos diz, muito pelas formas de tensão.
um quadro nos faz enxergar muitas coisas,
mas nem tudo que vemos conseguimos compreender
isso é uma questão de muita imaginação
viver a vida que se passa por ali
entrar em histórias, tentar viver dentro delas
nos expressa muitas vezes tensão entre ela
ela passa, nos faz refletir e até ter medo de que se passa
nos faz ver muitos pontos negativos,
o que acontece nos dá medo mas também insentido
ficar parado sem poder expressar
nos traz muita perda no ar
perder essa nossa opinião crítica
é a mesma coisa que perder sua vida
tentarmos mudar isso é uma boa
uma guerra mas sempre acreditar que conseguiremos vitória.

ANEXO 16



ANEXO 17

COLETÂNEA DE POEMAS – AUGUSTO DOS ANJOS

Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
 Monstro de escuridão e rutilância,
 Sofro desde a epigênese da infância
 A influência má dos signos do Zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,
 Este ambiente me causa repugnância...
 Sobe-me à boca uma ânsia análoga à [ânsia
 Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme, - este operário das ruínas -
 Que o sangue poder das carnificinas
 Come e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los
 E há de deixar-me apenas os cabelos
 Na frialdade inorgânica da terra.

Versos Íntimos

Vês?! Ninguém assistiu ao formidável
 Enterro de tua última quimera.
 Somente a Ingratidão — esta pantera —
 Foi tua companheira inseparável!

Acostuma-te à lama que te espera!
 O Homem, que, nesta terra miserável,
 Mora, entre feras, sente inevitável
 Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!
 O beijo, amigo, é a véspera do escarro,
 A mão que afaga é a mesma que apedreja.

Se a alguém causa inda pena a tua chaga,
 Apedreja essa mão vil que te afaga,
 Escarra nessa boca que te beija!

A ideia

De onde ela vem?! De que matéria bruta
 Vem essa luz que, sobre as nebulosas,
 Cai de incógnitas criptas misteriosas
 Como as estalactites duma gruta?!

Vem da psicogenética e alta luta
 Do feixe de moléculas nervosas,
 Que, em desintegrações maravilhosas,
 Delibera, e, depois, quer e executa!

Vem do encéfalo absconso que a
 [constringe,
 Chega em seguida às cordas do laringe,
 Tísica, tênue, mínima, raquítica...

Quebra a força centrípeta que a amarra,
 Mas, de repente, e quase morta, esbarra
 No mulambo da língua paralítica!

Budismo moderno

Tome, Dr., esta tesoura, e... corte
 Minha singularíssima pessoa.
 Que importa a mim que a bicharia roa
 Todo o meu coração, depois da morte?!

Ah! Um urubu pousou na minha sorte!
 Também, das diatomáceas da lagoa
 A criptógama cápsula se esbroa
 Ao contato de bronca destra forte!

Dissolva-se, portanto, minha vida
 Igualmente a uma célula caída
 Na aberração de um óvulo infecundo;

Mas o agregado abstrato das saudades
 Fique batendo nas perpétuas grades
 Do último verso que eu fiz no mundo!

Apóstrofe à carne

Quando eu pego nas carnes do meu rosto.
Pressinto o fim da orgânica batalha:
— Olhos que o húmus necrófago [estraçalha,
Diafragmas, decompondo-se, ao sol [posto...

E o Homem — negro e heteróclito
[composto,
Onde a alva flama psíquica trabalha,
Desagrega-se e deixa na mortalha
O tacto, a vista, o ouvido, o olfato e o
[gosto!

Carne, feixe de mônadas bastardas,
Conquanto em flâmeo fogo efêmero ardas,
A dardejar relampejantes brilhos,

Dói-me ver, muito embora a alma te
[acenda,
Em tua podridão a herança horrenda,
Que eu tenho de deixar para os meus [filhos!

Alucinação à beira-mar

Um medo de morrer meus pés esfriava.
Noite alta. Ante o telúrico recorte,
Na diuturna discórdia, a equórea coorte
Atordoadoramente ribombava!

Eu, ególatra céptico, cismava
Em meu destino!... O vento estava forte
E aquela matemática da Morte
Com os seus números negros me
[assombrava!

Mas a alga usufrutuária dos oceanos
E os malacopterígios subaquianos
Que um castigo de espécie emudeceu,

No eterno horror das convulsões [marítimas
Pareciam também corpos de vítimas
Condenadas à Morte, assim como eu!

Morcego

Meia noite. Ao meu quarto me recolho.
Meu Deus! E este morcego! E, agora, [vêde:
Na bruta ardência orgânica da sede,
Morde-me a goela ígneo e escaldante
[molho.

"Vou mandar levantar outra parede..."
— Digo. Ergo-me a tremer. Fecho o
[ferrolho
E olho o teto. E vejo-o ainda, igual a um
[olho,
Circularmente sobre a minha rede!

Pego de um pau. Esforços faço. Chego
A tocá-lo. Minh'alma se concentra.
Que ventre produziu tão feio parto?!

A Consciência Humana é este morcego!
Por mais que a gente faça, à noite, ele [entra
Imperceptivelmente em nosso quarto!

ANEXO 18**A FLORESTA – AUGUSTO DOS ANJOS**

Em vão com o mundo da floresta privas!
— Todas as hermenêuticas sondagens,
Ante o hieróglifo e o enigma das folhagens,
São absolutamente negativas!

Araucárias, traçando arcos de ogivas,
Bracejamentos de álamos selvagens,
Como um convite para estranhas viagens,
Tornam todas as almas pensativas!

Há uma força vencida nesse mundo!
Todo o organismo florestal profundo
E dor viva, trancada num disfarce...

Vivem só, nele, os elementos brancos,
As ambições que se fizeram troncos,
Porque nunca puderam realizar-se!

ANEXO 19**A NOITE – VINCENT VAN GOGH**

**QUESTIONÁRIO
DE
PESQUISA
AOS
PROFESSORES**

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE – SARAH BLANCARD

Nom: ***Blancard***

Prénom: ***Sarah***

L'université où vous êtes diplômé: *Université Stendhal Grenoble 3*

Licencié en: *Lettres modernes*

PhD: () Oui (X) Non *Préparation d'un Master 1
Métier de l'enseignement.*

Combien de temps avez-vous diplômé? *3 ans*

Combien de temps avez-vous travaillé comme professeur de français? *3 ans*

Et combien de temps au lycée Champollion? *Depuis 5 mois*

Combien d'heures avez-vous travaillé en classe de français pendant la semaine?

Avec le Première = 4h30 (35 élèves)

Avec les Secondes = 5h00 (34 élèves donc 1h00 en demi-groupe 17 élèves)

Combien de classes avez-vous? *3*

Quels sont-ils? Précisez-vous, s'il vous plaît.

1 Première ES (économique et sociale)

2 Secondes générales

Dans lesquelles branches (disciplines) le cours de la langue française est divisé en particulier? Par exemple, le cours est divisé entre la grammaire, la production de texte, la littérature...?

Dans une heure de cours on fait étude de la langue²⁰⁷ et analyse de texts + littérature.

Les sujets sont répartis entre les enseignants ou le même enseignant est responsable de tout le cours de français?

Le même professeur est responsable de toutes les branches.

Est-ce que vous utilisez certains matériels spécifiques à la classe? (comme par exemple, un manuel didactique). Si oui, précisez-vous, s'il vous plaît.

Manuel de Français²⁰⁸ – il y a des texts littéraires, l'histoire de la littérature, méthodologie pour le bac, étude de la langue.

Les écoles, c'est-à-dire, les mouvements littéraires sont enseignées dans le cours de littérature au lycée? Comment? Pouvez-vous expliquer comment cela marche?

En début de la séquence je parle de l'histoire littéraire avant de parler des textes. Je parle de la vie des auteurs et de leurs oeuvres.

Quels les auteurs et les œuvres, respectivement, sont travaillés au lycée?

Voir le programme noté au crayon de papier et dans les manuels²⁰⁹.

²⁰⁷ Percebi que Mme Blancard não entendeu o que seriam “aulas de gramática”, então lhe perguntei como se chamam essas aulas em que se estudam as regras gramaticais da língua materna na França. Ela me disse que são aulas nomeadas de “l'étude de la langue”.

²⁰⁸ A professora usa o livro didático como apoio tanto para as aulas do “Seconde” quanto para as do “Première”, cujas referências são:

PEGORARO-ALVADO, F. (coord.); DOUV-POUGET, C.; MARIE PROVOST, E.; NUVEZ, S.; PIERRE, A.; QUANTIN, A.; RICHAUDEAU, C.; ZABER, M. *Empreintes littéraires Français* – 2e. Paris: Magnard, 2011.

AUTRET, A.; BARRAUD, C.; BROU, E.; COGNARD, F.; DELAMARRE, P.; FIZE, P.; GAPAILLARD, C.; GASCON, A.; LASSALLE, R.; ROBIN, F.; SCHWEBEL, M.; TSIMBIDY, M. *Empreintes littéraires Français* – 1re L/ES/S. Paris: Magnard, 2011.

²⁰⁹ Como se tratava de muita coisa para escrever, a professora sugeriu que eu consultasse os programas dispostos nos próprios livros didáticos, pois notei que ela não estava tão disposta assim a precisar os programas neste questionário. Desse modo, anunciei que faria as anotações, a lápis, da programação dos cursos que ela me ditasse. Mme Blancard foi pontuando o que era dado em uma e outra série, conforme especifico nas páginas seguintes. O que não entendia, perguntava e ela foi me explicando calmamente enquanto eu tomava nota. A professora também me disse que me emprestaria os livros didáticos utilizados no “lycée” Champollion para que eu tivesse conhecimento da programação dos cursos de acordo com os livros, já que ela seguia aquela sequência de aulas

Les genres poétiques sont travaillés au lycée? Oui (X) Non ()

Si oui, quels sont les poètes et les œuvres poétiques lus au lycée?

Baudelaire / Rimbaud / Appolinaire / Jacques Prevert / Francis Ponge (prose) poésie du quotidien / Victor Hugo.

Comment voyez-vous la relation entre les étudiants et le texte poétique? Décrivez.

Les élèves ont du mal à comprendre l'utilité de la poésie. Ils pensent que la poésie ne sert qu'à parler d'amour.

Ils ont du mal à faire les liaisons entre les syllabes et à lire les enjambements²¹⁰.

Ils aiment écrire de la poésie, cela est vu comme un défi et un jeu.

La poésie est un texte également évalué par le bac. Quel est le pourcentage, à peu près, que les genres poétiques sont exigés par le bac?

L'objet d'étude est tiré au sort, on ne sait pas l'objet avant.

Si l'argumentation tombe le jour du bac les élèves peuvent avoir plusieurs genres de textes.

Cela fait 4 ans que la poésie n'est pas tombée le jour du bac par les premières générales.

sugerida pelo livro didático. Eu aceitei o empréstimo, mas tratei logo de comprar os dois livros para tê-los em mãos e acompanhar as aulas.

²¹⁰ Creio que essa resposta foi um pouco tendenciosa. Na nossa conversa anterior ao questionário, eu havia perguntado a Mme Blancard o que era a tal da “liaison” que ela cobrava na leitura de poesia dos alunos, o que eu já havia reparado na aula a que assisti de Mme Gardey. Ela me explicou que era a “ligação” entre as palavras e eu então lhe disse que achei, a princípio, que era o “enjambement” entre os versos. A professora desfez meu mal entendido e – creio eu – aproveitou-se disso para assinalar nessa resposta a dificuldade dos alunos em fazer a tal da “liaison” e dos “enjambements”.

PROGRAMME DES CLASSES DU SECONDE

- 1) La nouvelle et le roman du XIX siècle.
- 2) La tragédie et la comédie au XVIII siècle.
- 3) La poésie du XX siècle (du romantisme jusqu'à au réalisme).
- 4) L'argumentation au XVII siècle et au XVIII siècle.

Mme Blancard a expliqué qu'il n'y a pas d'épreuve à la fin d'année, parce que le 2nde c'est une préparation, en fait, pour le 1^{ère}.

PROGRAMME DES CLASSES DU PREMIÈRE

- 1) La poésie du Moyen Age jusqu'à le XX siècle (Modernisme).

Mme Blancard travaille Baudelaire, Rimbaud, Lautreamont, Corbière (pour le bac)

- 2) L'argumentation du XVI siècle à notre jours: comment voit-on l'homme?

Mme Blancard travaille les themes suivant: la colonization (Montaigne, Diderot), le racisme (Martin Luther King – son discours), l'anti-semitisme, le nazisme et la 2^{ème} guerre mondiale (Primo Levi)²¹¹

- 3) Le roman: *L'étranger*, de Albert Camus.
- 4) Le théâtre: *Ionesco*, de Molière.
- 5) Tragédie: *Racine*, Corneille.

²¹¹ Primo Levi (Turim, 1919-1987) foi um químico e também autor italiano. Escreveu memórias, contos, poemas e novelas. É conhecido por seus escritos memorialísticos sobre o holocausto, em particular, por ter sido um prisioneiro em Auschwitz-Birkenau. Seu livro *É isso um homem?* é considerado uma das mais importantes obras da literatura memorialística do século XX.

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE – VALÉRIE GARDEY

Nom: *Gardey*

Prénom: *Valérie*

L'université où vous êtes diplômé: *Université Stendhal Grenoble 3*

Licencié en: *Lettres classiques*

PhD: (X) Oui *CAPES*²¹² () Non

Combien de temps avez-vous diplômé? *Depuis 1985*

Combien de temps avez-vous travaillé comme professeur de français?

Depuis la même date

Et combien de temps au lycée Marie Curie? *10 ans*

Combien d'heures avez-vous travaillé en classe de français pendant la semaine?

14 heures (temps partiel)

Combien de classes avez-vous? *4 classes*

Quels sont-ils? Précisez-vous, s'il vous plaît.

Première S en français, Première en latin, Terminale L (Littéraire), Terminale latin

²¹² CAPES significa *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré* e é um diploma profissional concedido pelo *Ministère de l'Éducation nationale français*. O CAPES permite ensinar no “collège” (ensino fundamental) e no “lycée” (ensino médio) francês, em classes de ensinos geral e técnico públicos. Trata-se de um certificado equivalente a um Master (Mestrado).

Dans lesquelles branches (disciplines) le cours de la langue française est divisé en particulier? Par exemple, le cours est divisé entre la grammaire, la production de texte, la littérature...?

Lecture = analytique, cursive. L'écriture: technique, entraînement. Oral: exposés... l'expression.

Les sujets sont répartis entre les enseignants ou le même enseignant est responsable de tout le cours de français?

Le même enseignant est responsable de tout le cours pour sa classe.

Est-ce que vous utilisez certains matériels spécifiques à la classe? (comme par exemple, un manuel didactique). Si oui, précisez-vous, s'il vous plaît.

Pour les Premières S = un manuel: Littérature française et pour les Terminales L = 4 oeuvres au programme: Jaccottet (À la lumière d'hiver); Mémoires de De Gaulle (tome III); Toutes les matins du monde, le roman de Quignard²¹³ et le film de Corneau²¹⁴; Gargantua – Rabelais.

Les écoles, c'est-à-dire, les mouvements littéraires sont enseignées dans le cours de littérature au lycée? Comment? Pouvez-vous expliquer comment cela marche?

Oui. On travaille sur les mouvements littéraires, à travers une oeuvre ou un groupement de textes.

Quels les auteurs et les œuvres, respectivement, sont travaillés au lycée?

Voir le programme que je vais t'envoyer par courriel²¹⁵.

Les genres poétiques sont travaillés au lycée? Oui (X) Non ()

Si oui, quels sont les poètes et les œuvres poétiques lus au lycée?

Toutes les poètes peuvent être étudiés du XVIe au XXe (Ronsard, Aragon...)

²¹³ Pascal Quignard.

²¹⁴ Alain Corneau.

²¹⁵ De fato, Mme Gardey me enviou por e-mail o programa dos cursos, os quais apresento a seguir.

Comment voyez-vous la relation entre les étudiants et le texte poétique? Décrivez.

En général, les étudiants aiment la poésie parce qu'elle est brève et plus accessible que le roman. Ils aiment aussi écrire de la poésie parce qu'ils se sentent plus libres pour s'exprimer (langue moins formelle, plus souple) – Aspect plus ludique.

La poésie est un texte également évalué par le bac. Quel est le pourcentage, à peu près, que les genres poétiques sont exigés par le bac?

1/4 du programme.

4 objets d'étude pour les Premières:

- poésie*
- théâtre*
- genres de l'argumentation*
- roman*

Pour les Terminales L = 1 épreuve écrite au bac – 2h.

PROGRAMME DE LA CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

Les objets d'étude

Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme

- Un roman ou un recueil de nouvelles du XIX^{ème} siècle, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves.
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents montrant comment l'esthétique réaliste concerne plusieurs formes d'expression artistique et traverse tout le XIX^{ème} siècle.

La tragédie et la comédie au XVII^{ème} siècle : le classicisme

- Une tragédie ou une comédie classique, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves.
- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de découvrir les œuvres du théâtre grec et latin. On étudie quelques personnages types de la comédie, quelques figures historiques ou légendaires qui ont inspiré la tragédie. On s'interroge en particulier sur les emprunts et les réécritures.

La poésie du XIX^{ème} au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme

- Un recueil ou une partie substantielle d'un recueil de poèmes, en vers ou en prose, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents permettant d'aborder, aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, certains aspects de l'évolution de la peinture et des arts visuels, du romantisme au surréalisme.

Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle

- Un texte long ou un ensemble de textes ayant une forte unité : chapitre de roman, livre de fables, recueil de satires, conte philosophique, essai ou partie d'essai, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves,
- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de donner aux élèves des repères concernant l'art oratoire et

de réfléchir à l'exercice de la citoyenneté. On aborde en particulier les genres de l'éloquence (épidictique, judiciaire, délibératif) et les règles de l'élaboration du discours (*inventio* , *dispositio* , *elocutio* , *memoria* , *actio*).

PROGRAMMES DE FRANÇAIS EN PREMIÈRE GÉNÉRALE ET DE LITTÉRATURE EN PREMIÈRE L

Quatre objets d'étude communs à toutes les séries générales

Le personnage de roman, du XVIIème siècle à nos jours

- Un roman, du XVIIème siècle à nos jours, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves.
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents permettant de mettre en évidence les relations existant entre la représentation des personnages et des milieux romanesques et celle qu'en donnent les autres arts - la peinture, la gravure, la sculpture, l'opéra par exemple - à la même époque.

Le texte théâtral et sa représentation, du XVIIème siècle à nos jours

- Une pièce de théâtre du XVIIème siècle à nos jours, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire et dramatique des élèves.
- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents permettant de réfléchir aux fonctions et significations du théâtre dans le monde grec et latin et de les relier avec les conditions de la représentation et son déroulement. La naissance et l'évolution de la tragédie et de la comédie, les dimensions religieuse et civique du théâtre sont ainsi l'objet d'une étude prenant en compte le contexte de création et les spécificités concrètes du théâtre (condition des acteurs, nature du spectacle et des effets recherchés, espace de la représentation, fonction des masques, etc.).

Écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours

- Un recueil ou une partie substantielle d'un recueil de poèmes, en vers ou en prose, du Moyen Âge à nos jours, au choix du professeur.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves.
- En relation avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents permettant de mettre en évidence les relations entre la poésie et d'autres arts, à une époque donnée ou dans le cadre d'un mouvement esthétique particulier. On privilégiera l'étude de mouvements qui marquent des étapes dans la revendication d'un renouveau

esthétique. Les relations entre poésie et musique à la Renaissance, le baroque en poésie, mais aussi dans la peinture, la sculpture et l'architecture, les grands traits de l'esthétique surréaliste.

La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVIème à nos jours

- Un texte long ou un ensemble de textes ayant une forte unité, du XVIème siècle à nos jours, au choix du professeur, étudié dans sa composition et son développement aussi bien que dans sa rédaction : essai, discours, pamphlet, recueil de maximes ou de pensées, de fables ou de satires, extraits de correspondances d'écrivains, texte narratif à visée persuasive, etc.
- Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves.
- En relation avec les langues et cultures de l'Antiquité, et dans une perspective humaniste de connaissance des sources, un choix de textes et de documents permettant de retrouver dans les œuvres antiques les racines de questions et de représentations touchant à la condition de l'homme. Le professeur choisit des œuvres ou extraits d'œuvres qui ont fait l'objet de reprises et de variations et constituent un héritage vivant à travers les siècles. Les récits de création ou fondation, les tragédies, les poèmes, mais aussi les tableaux, fresques et sculptures pourront ainsi nourrir une réflexion anthropologique que l'étude des genres de l'argumentation aura permis d'aborder selon des angles différents mais complémentaires

Deux objets d'étude spécifiques pour l'enseignement de littérature en première L

Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme

- Une œuvre ou de larges extraits d'une œuvre française du XVIème siècle permettant d'aborder tel ou tel aspect essentiel de l'humanisme et susceptible de donner lieu à des prolongements dans d'autres textes des littératures européennes, de la Renaissance à nos jours.
- Un ou deux groupements de textes comportant des extraits d'œuvres appartenant aux littératures européennes et permettant d'élargir la culture littéraire des élèves
- En liaison avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents qui permette aux élèves de revenir aux sources et de se réapproprier l'héritage antique, afin de donner aux problématiques abordées une profondeur historique.
- En liaison avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents donnant à comprendre aux élèves comment la peinture, la sculpture et l'architecture de la Renaissance contribuent à la valorisation de l'homme, à la redéfinition de sa place dans le monde, à la célébration de sa beauté et de ses pouvoirs.

Les réécritures, du XVIIème siècle jusqu'à nos jours

- Deux œuvres (ou de larges extraits présentant une forte unité) - appartenant éventuellement à des genres différents - permettant la convocation d'une version de référence et sa mise en regard avec sa ou ses réécritures.
- Un ou deux groupements de textes qui élargissent et structurent la culture littéraire des élèves et les incitent à problématiser leur réflexion.
- En liaison avec les langues et cultures de l'Antiquité, un choix de textes et de documents qui éclairent la notion même de réécriture en partant du traitement littéraire d'un mythe, ou d'une figure héroïque ou dramatique.
- En liaison avec l'histoire des arts, un choix de textes et de documents qui fassent comprendre aux élèves comment la peinture et la sculpture, mais également l'opéra, le cinéma et les arts visuels s'approprient, par exemple, un mythe, une figure héroïque, un type de personnage.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – P1

Universidade/ Faculdade onde concluiu a graduação: *UNICAMP*

Bacharelado (**X**) e/ou Licenciatura (**X**) em: *Letras*

Pós-graduação: Especialização (**X**) Mestrado (**X**) Doutorado () Outro: _____

Tempo de formado (a): *15 anos*

Há quanto tempo você trabalha como professor de Língua Portuguesa? *15 anos*

E há quanto tempo você trabalha na Escola A? *10 anos*

Quantas horas de aulas de Língua Portuguesa você ministra durante a semana? *12 aulas*

Em quantas classes / turmas você leciona? *06 classes*. Em quais? Especifique.

Dois primeiros, dois segundos e dois terceiros (do ensino médio).

Em quantas disciplinas é dividido o curso de Língua Portuguesa? E quais são essas disciplinas especificamente?

Três disciplinas: Gramática, Literatura e Redação.

Os assuntos são divididos entre os docentes ou é o mesmo professor que dá aula de todas as frentes que envolvem a Língua Portuguesa?

Há divisão de frentes.

Você utiliza algum material didático como suporte em sala de aula? Se sim, especifique.

Há material didático apostilado, lousa digital e eu forneço antologias em papel.

A literatura é ensinada no ensino médio na escola onde você trabalha? Como? Você poderia explicar como funciona o ensino de literatura na escola onde leciona?

Há uma frente independente para a disciplina, que era coordenada por mim mesmo, ou seja, que tinha uma coordenação autônoma.

Que autores e obras, respectivamente, são trabalhados (lidos, discutidos, estudados) nas classes de ensino médio em que você é professor (a)?

São trabalhados todos os principais autores (numa sequência cronológica) e as principais obras contemporâneas. Isto se adapta a cada série: 1º ano do Trovadorismo ao Romantismo, 2º do Realismo ao Modernismo, 3º Revisão completa.

Os gêneros poéticos são trabalhados no ensino médio? Com que frequência? Se possível, estabeleça uma proporção quantitativa.

Trabalho desde o primeiro ano tanto os gêneros especificamente poéticos quanto os demais gêneros literários.

Que poetas e obras poéticas são trabalhados na sala de aula em que leciona?

Procurro ler diretamente os textos (projetados na lousa eletrônica) e analisar o texto para mostrar a construção de sentidos.

Como os alunos recepcionam/se relacionam / interagem com os textos poéticos?

Muitas vezes há perplexidade, às vezes desconfiança e até fascínio a respeito do modo como os sentidos vão sendo construídos.

Os gêneros poéticos são textos cobrados em avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Você prepara seu aluno direcionando-o para essa avaliação? Como?

Procurro evitar a menção exclusiva a uma avaliação (apesar de os vestibulares paulistas serem mencionados) porque acredito que a boa capacidade de leitura é o que, afinal, é cobrado tanto no ENEM quanto em Vestibulares.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – P2

Universidade/ Faculdade onde concluiu a graduação: *PUC - Campinas*

Bacharelado (X) e/ou Licenciatura (X) em: *Língua Portuguesa / Língua Inglesa*

Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Outro: _____

Tempo de formado (a): *8 anos*

Há quanto tempo você trabalha como professor de Língua Portuguesa? *9 anos*

E há quanto tempo você trabalha no Colégio B ? *4 anos*

Quantas horas de aulas de Língua Portuguesa você ministra durante a semana? *22 aulas*

Em quantas classes / turmas você leciona? *09 classes*. Em quais? Especifique.

1º ano matutino (2 turmas); 2º ano matutino (2 turmas); 3º ano matutino (2 turmas)

1º ano noturno (2 turmas) e 2º ano noturno (1 turma)

Em quantas disciplinas é dividido o curso de Língua Portuguesa? E quais são essas disciplinas especificamente?

Quatro frentes: Literatura, Texto (interpretação), Gramática e Redação.

Os assuntos são divididos entre os docentes ou é o mesmo professor que dá aula de todas as frentes que envolvem a Língua Portuguesa?

Há diferença.

Você utiliza algum material didático como suporte em sala de aula? Se sim, especifique.

Sim, há material didático “apostilado” adotado pelo colégio.

A literatura é ensinada no ensino médio na escola onde você trabalha? Como? Você poderia explicar como funciona o ensino de literatura na escola onde leciona?

Sim. Faz parte do ensino de Literatura a contextualização histórica das eras literárias, o estudo das eras literárias propriamente ditas, o estudo dos principais autores, de suas principais obras incluindo a leitura integral de certos livros.

Que autores e obras, respectivamente, são trabalhados (lidos, discutidos, estudados) nas classes de ensino médio em que você é professor (a)?

Principalmente o romântico José de Alencar (Iracema), o realista Machado de Assis (Dom Casmurro), o Pré-Modernista Lima Barreto (Triste fim de Policarpo Quaresma) e o modernista Graciliano Ramos (Vidas Secas), dentre os quais se destaca Machado de Assis, cuja obra foi vastamente lida e analisada em aula.

Os gêneros poéticos são trabalhados no ensino médio? Com que frequência? Se possível, estabeleça uma proporção quantitativa.

Sim. Durante todo o processo. No segundo ano, trabalha-se a poesia condoreira e realista, a poesia pré-modernista de Augusto dos Anjos e os modernistas das três gerações.

Que poetas e obras poéticas são trabalhados na sala de aula em que leciona?

Castro Alves, Antero de Quental, Cesário Verde, Olavo Bilac, Alberto de Oliveira, Raimundo Correia, Francisca Júlia, Camilo Pessanha, Cruz e Sousa, Charles Baudelaire, Augusto dos Anjos, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade.

Como os alunos recepcionam/se relacionam / interagem com os textos poéticos?

Eles confessam dificuldade com a linguagem artística da literatura e frequentemente se revelam resistentes ao estudo, embora muitos deles se dediquem e façam perguntas relacionadas ao objeto de análise.

Os gêneros poéticos são textos cobrados em avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Você prepara seu aluno direcionando-o para essa avaliação? Como?

Certamente. Como o ENEM não aborda questões do ponto de vista “conteudista”, o preparo do aluno para essa avaliação volta-se muito mais para o aspecto da interpretação, da correlação entre a linguagem artística com o momento histórico em que está inserida, do papel da produção artística em seu tempo, bem como para o aspecto da comunicação.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – P3

Universidade/ Faculdade onde concluiu a graduação: *UNESP / Araraquara*

Bacharelado () e/ou Licenciatura (X) em: *Português / Grego*

Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado () Outro: _____

Tempo de formado (a): *11 anos*

Há quanto tempo você trabalha como professor de Língua Portuguesa? *15 anos*

E há quanto tempo você trabalha na Escola Estadual C? *9 anos*

Quantas horas de aulas de Língua Portuguesa você ministra durante a semana? *29 aulas*

Em quantas classes / turmas você leciona? *05 classes*. Em quais? Especifique.

9º ano – turmas C, D, E e F 3º ano – turma A

Em quantas disciplinas é dividido o curso de Língua Portuguesa? E quais são essas disciplinas especificamente?

Literatura, Produção de Texto, Gramática (aplicada ao texto).

Os assuntos são divididos entre os docentes ou é o mesmo professor que dá aula de todas as frentes que envolvem a Língua Portuguesa?

O mesmo professor trabalha com todas as frentes que envolvem a Língua Portuguesa.

Você utiliza algum material didático como suporte em sala de aula? Se sim, especifique.

Utilizo vídeos, filmes, internet, Power Point (data show), livro didático adotado pela escola e livro didático (“Linguagens”) de William Cereja e Thereza Cochar.

A literatura é ensinada no ensino médio na escola onde você trabalha? Como? Você poderia explicar como funciona o ensino de literatura na escola onde leciona?

São poucos os professores que priorizam a literatura. Em geral, os textos literários são contemplados em sala de aula quando se trabalha com gêneros textuais. A literatura, vista sob o prisma das “escolas literárias” e suas características, bem como o contexto histórico, quase não é abordada.

Quando fui coordenadora pedagógica, em 2008 e 2009, não observava, nas aulas a que assistia, o referido enfoque da literatura. Há professores que optam, ainda, pelo enfoque gramatical do texto literário.

Que autores e obras, respectivamente, são trabalhados (lidos, discutidos, estudados) nas classes de ensino médio em que você é professor (a)?

No 3º ano do ensino médio em que atuo, trabalharemos com a lista oficial exigida pelos vestibulares. Ao mesmo tempo, pretendo verificar a empatia dos alunos diante das obras apresentadas, a fim de estimular nos educandos o prazer pela leitura.

Os gêneros poéticos são trabalhados no ensino médio? Com que frequência? Se possível, estabeleça uma proporção quantitativa.

No 3º ano do ensino médio, trabalha-se com o Modernismo. Tenho por hábito dar a mesma atenção à prosa e à poesia. Mas vale ressaltar que os alunos possuem uma dificuldade muito maior diante da poesia. Embora ame a poesia, confesso, como professora, que também me sinto mais confortável diante da prosa. A linguagem da poesia me causa instabilidade. Eu me coloco diante da poesia da mesma maneira que me preparo para ver o mar. Sempre peço licença pra entrar. E não há “estudo” que me proteja disso.

Que poetas e obras poéticas são trabalhados na sala de aula em que leciona?

Em se tratando de Modernismo, Augusto dos Anjos (pré), Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, João Cabral de Melo Neto etc.

Como os alunos recepcionam/se relacionam / interagem com os textos poéticos?

Não recebem o texto poético de forma negativa, mas apresentam dificuldades, sobretudo diante da linguagem figurada. Ademais, a poesia exige, muitas vezes, referências externas, relacionadas ao conhecimento de mundo e à história de leitura do aluno.

Os gêneros poéticos são textos cobrados em avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino médio). Você prepara seu aluno direcionando-o para essa avaliação? Como?

Sim. Tanto o ENEM quanto o SARESP são avaliações que exigem as mesmas habilidades (e competências) que constam do Currículo do Estado de São Paulo. Além disso, fazem parte da proposta pedagógica da escola as avaliações bimestrais preparadas pelos professores, tendo em vista as referidas competências e habilidades. Vale ressaltar que, conforme prega o currículo, as competências relacionadas à leitura e à escrita são compreendidas como prioridade.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – P4

Universidade/ Faculdade onde concluiu a graduação: *FIMI – Faculdades Integradas Maria Imaculada*

Bacharelado () e/ou Licenciatura (X) em: *Letras Português / Inglês*

Pós-graduação: Especialização (X) Mestrado () Doutorado () Outro: _____

Tempo de formado (a): *7 anos*

Há quanto tempo você trabalha como professor de Língua Portuguesa? *11 anos*

E há quanto tempo você trabalha na Escola Estadual C? *5 meses*

Quantas horas de aulas de Língua Portuguesa você ministra durante a semana? *25 aulas*

Em quantas classes / turmas você leciona? *05 classes*. Em quais? Especifique.

1ºs anos A, B, C, D e E

Em quantas disciplinas é dividido o curso de Língua Portuguesa? E quais são essas disciplinas especificamente?

Três disciplinas: Gramática, Literatura e Produção de textos.

Os assuntos são divididos entre os docentes ou é o mesmo professor que dá aula de todas as frentes que envolvem a Língua Portuguesa?

Mesma professora.

Você utiliza algum material didático como suporte em sala de aula? Se sim, especifique.

- Livro didático, - Caderno do aluno, - Gramática

A literatura é ensinada no ensino médio na escola onde você trabalha? Como? Você poderia explicar como funciona o ensino de literatura na escola onde leciona?

- *Resumo dos períodos na lousa;*
- *Livro didático: interpretação dos poemas e exercícios;*
- *Seminários.*

Que autores e obras, respectivamente, são trabalhados (lidos, discutidos, estudados) nas classes de ensino médio em que você é professor (a)?

Nos 1ºs anos não foi trabalhado nenhum autor em específico (obras).

Os gêneros poéticos são trabalhados no ensino médio? Com que frequência? Se possível, estabeleça uma proporção quantitativa.

Sim, vários poemas, porque o livro didático propõe uma grande quantidade de poemas para análise e interpretação, mais do que textos em prosa.

Que poetas e obras poéticas são trabalhados na sala de aula em que leciona?

Cecília Meireles – “Retrato” e “Motivo”: estudo morfológico e comparação de ambos os poemas. Luiz de Camões (escanção) (sic). Filmes diversos: Tristão e Isolda, O nome da Rosa, O carteiro e o poeta e o Aprendiz de Feiticeiro.

Como os alunos recepcionam/se relacionam / interagem com os textos poéticos?

Demonstram interesse, tiram dúvidas, questionam quando não entendem os exercícios, são participativos.

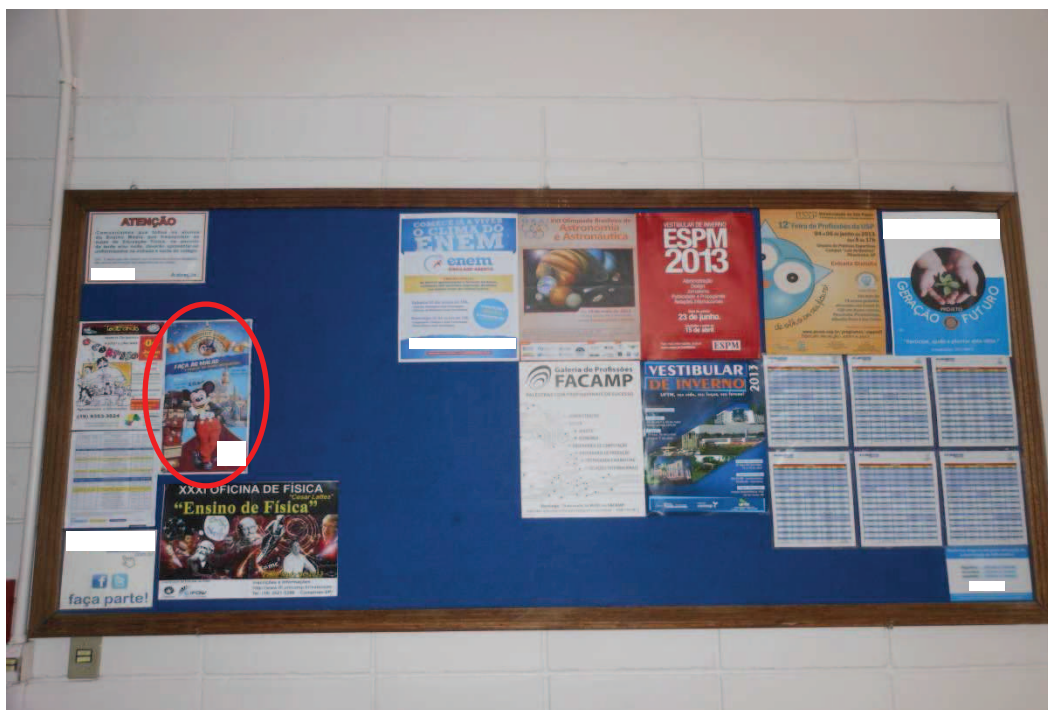
Os gêneros poéticos são textos cobrados em avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Você prepara seu aluno direcionando-o para essa avaliação? Como?

Sim, as avaliações são baseadas nos textos do ENEM e SARESP para treinamento das avaliações futuras.

ENTRE OS MURAI DAS ESCOLAS



E. E. C : COTAS PARA UNIVERSIDADES



COLÉGIO B: CONVITE À DISNEY