

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ROSANA ANDRES DALENOGARE

LIVRO DE POESIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

CAXIAS DO SUL

2017

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ROSANA ANDRES DALENOGARE

LIVRO DE POESIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

Co-orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza

**CAXIAS DO SUL
2017**

D1391 Dalenogare, Rosana Andres
Livro de poesia no Ensino Médio: possibilidades de análise / Rosana
Andres Dalenogare. – 2017.
105 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2017.
Orientação: Flávia Brochetto Ramos.
Coorientação: José Edimar de Souza.

1. Educação literária; Leitura; Literatura; Poesia; PNBE. I. Ramos,
Flávia Brochetto, orient. II. Souza, José Edimar de, coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Livro de poesia no Ensino Médio e possibilidades de interação”

Rosana Andres Dalenogare

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 14 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente – UCS)

Dr. José Edimar de Souza (coorientador – UCS)

Dra. Eliana Relá (UCS)

Dra. Adair de Aguiar Neitzel (Univali)

Dr. Fernando José Fraga de Azevedo (Uminho/Portugal)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Fone/Fax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este estudo a todos que são ou foram meus alunos, que me ensinaram a importância de poder dizer a própria palavra e de ler o mundo. Sem vocês, este trabalho não teria sentido.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer à Universidade de Caxias do Sul pela oportunidade de cursar o mestrado em uma instituição com tamanho reconhecimento.

À minha orientadora, Flávia Brocchetto Ramos, pelo acolhimento como orientanda, pelo respeito a mim enquanto aprendiz, pelo afeto e, especialmente, pela disposição em ajudar e prosseguir com a pesquisa em meio às adversidades.

Ao meu co-orientador, professor José Edimar de Souza, pela motivação, pelo carinho e dedicação em cada arquivo enviado. Não teria como pensar em humanização se meus mestres não fossem tão humanos comigo.

Aos meus professores do mestrado, que instigaram a pensar e a construir o conhecimento.

Aos meus amigos, colegas de aula e de trabalho, pelo bom humor, pelas trocas de ideias e pela parceria em todos os momentos.

À minha família, minha base, que ensinou os valores que hoje aplico à minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Ao meu esposo, Nícolás Fonseca, que sempre me apoiou em todas as áreas da vida, que compreendeu minhas ausências e aprendeu junto comigo o que é a educação para a autonomia.

Finalmente, e principalmente, a Deus, meu escudo, minha fortaleza. Só cheguei até aqui, porque a luz d'Ele me fez aprender, e porque Seus braços de amor me guiaram.

A todos vocês, muito obrigada!

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. (FREIRE, 1987, p. 78).

RESUMO

Esta investigação objetiva analisar possibilidades de interação entre a poesia e os prováveis destinatários - estudantes matriculados no Ensino Médio -, a partir do estudo da antologia *Poesia faz pensar*, pertencente ao acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola – Ensino Médio (PNBE 2013). A pesquisa concebe a educação como processo contínuo, que ocorre por meio das relações entre o ser e o mundo e que auxilia na humanização do indivíduo (FREIRE, 1987) e a Literatura como direito humano, que pode contribuir para a autonomia, ao propiciar a reflexão do leitor sobre sua condição a partir da possibilidade de acessar e viver outras realidades por meio da leitura literária (CANDIDO, 2011). A metodologia empregada, pesquisa bibliográfica e analítica, analisa paratextos (GENETTE, 2009) da obra selecionada e seis poesias integrantes da antologia, respeitando, predominantemente, os períodos literários, autores e temas dos poemas. A investigação busca destacar as potencialidades da poesia para a formação humana do leitor e, como resultados, percebemos que cada poesia possui características singulares, seja na estrutura, no modo de abordar a temática eleita, ou na historicidade que ao ser estudada, ao lado de outros aspectos, pode contribuir na formação de sujeitos conhecedores de suas culturas e que pensem de forma autônoma, guiados por suas experiências e senso crítico. Ao concluir a dissertação, as reflexões geradas pela análise indicam que a seleção de poesias da obra contempla variedade de temas que propiciam a reflexão sobre diversos assuntos do cotidiano e que essa reflexão pode ser mediada pelos elementos paratextuais presentes no exemplar associados a presença do professor. Em síntese, o leitor do Ensino Médio pode ter na antologia de poesia um auxílio em sua formação humana.

Palavras-chave: Educação literária. Leitura. Literatura. Poesia. PNBE.

ABSTRACT

This research aims to verify the possibilities of interaction between poetry and the probable receivers - students enrolled in High School - from the study of the anthology *Poesia faz pensar*, that belongs to the collection of the Programa Nacional Biblioteca da Escola – Ensino Médio (PNBE 2013). The research conceives the education as a continuous process, that occurs through the relations between the being and the world and assists in the humanization of the subject (FREIRE, 1987) and Literature as a human right, which can contribute to the autonomy, by allowing the reader to reflect on his condition from the possibility of accessing and living other realities through literary reading (CANDIDO, 2011). The methodology, bibliographical and analytical research, analyzes paratexts (GENETTE, 2009) from the selected book and six poems of the anthology, respecting predominantly the literary periods, authors and themes of the poems. The investigation establishes the poetry potentialities for the human formation of the reader. The research seeks to highlight the potentialities of poetry for a human formation of the reader and, as results, we perceive that each poetry has singular characteristics, in the structure, in the way of approaching the exposed, or in the historicity that, when studied together with others aspects, can contribute to the formation of subjects that know about their cultures and that think autonomously, guided by their experiences and critical sensors. At the conclusion of the dissertation, the reflections generated by the analysis indicate the selection of poetry from the book contemplate a variety of themes that allow a reflection on different concepts of daily life and that this reflection can be mediated by paratextual elements associated with the teacher's presence. Thus, the reader of the High School can have in the anthology, a support in his human formation.

Keywords: Literary education. Reading. Literature. Poetry. PNBE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Livros de poesia do acervo do PNBE 2013 para o Ensino Médio.....	51
Quadro 2 - Poesia do livro <i>Poesia faz pensar</i>	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Paratextos de acordo com Genette (2009).....	47
Figura 2 – Capa e contracapa do livro <i>Poesia faz pensar</i>	58
Figura 3 – Folha de guarda do livro <i>Poesia faz pensar</i>	59
Figura 4 – Folha de rosto do livro <i>Poesia faz pensar</i>	60
Figura 5 – Dados catalográficos e sumário do livro <i>Poesia faz pensar</i>	61
Figura 6 – Sumário e texto de abertura do livro <i>Poesia faz pensar</i>	61
Figura 7 – Primeira seção do livro <i>Poesia faz pensar</i>	62
Figura 8 – Poesia do livro <i>Poesia faz pensar</i>	63
Figura 9 – Ilustrações do livro <i>Poesia faz pensar</i> isoladas.....	65
Figura 10 – Ilustrações do livro <i>Poesia faz pensar</i> unidas	66
Figura 11 –Conhecendo os poetas do livro <i>Poesia faz pensar</i>	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 EDUCAÇÃO, LEITURA E LITERATURA.....	16
2.1 EDUCAÇÃO.....	17
2.2 DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA PALAVRA.....	23
2.3 LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO HUMANA.....	27
2.4 POESIA: POSSIBILIDADE DE REVELAÇÃO DA NATUREZA HUMANA.....	31
2.5 LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA À ATUALIDADE.....	35
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ANTOLOGIA <i>POESIA FAZ PENSAR</i>.....	41
3.1 PNBE E ACESSO À LITERATURA.....	41
3.2 ANTOLOGIAS E A POSSIBILIDADE DE ACESSO A DIFERENTES TEXTOS...42	
3.3 PARATEXTOS EDITORIAIS E A MATERIALIDADE DA OBRA.....	44
3.4 O LIVRO DE POESIAS COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	49
3.4.1 A escolha do livro <i>Poesia faz pensar</i>.....	49
3.4.2 Passos para a análise.....	52
3.4.3 Descrição do exemplar.....	53
3.4.4 A visualidade em meio às poesias.....	64
4 ANÁLISE DOS POEMAS.....	69
4.1 “SOBRE ESTAS DURAS, CAVERNOSAS FRAGAS”.....	69
4.2 “TORMENTO IDEAL”.....	74

4.3 “NAVIO NEGREIRO”.....	78
4.4 “NA RUA AURORA EU NASCI”.....	82
4.5 “RETRATO DE FAMÍLIA”.....	86
4.6 “COMO A MORTE SE INFILTRA”.....	90
5 CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

A linguagem constitui o ser humano; por meio dela, expressamos sentimentos, organizamos nosso pensamento e dizemos a nossa palavra. Posicionar-se frente ao mundo faz parte do processo de humanização, e a linguagem escrita é um instrumento necessário ao ser humano para que ele conquiste sua autonomia, tanto nas atividades cotidianas, quanto na liberdade de pensamento e expressão. Segundo Ramos (2015), a compreensão do mundo passa pela organização e transmissão de informações por meio da linguagem. Em sua forma escrita, ela é instrumento para aquisição de conhecimento, informação, distração, comunicação, assim compreensão de si mesmo.

Pela vivência nas escolas, percebemos que os alunos do Ensino Médio, em sua maioria, não têm o costume de ler e possuem dificuldade para interpretar textos e escrever. Quando se trata da leitura literária, o problema é ainda maior, pois a maioria dos nossos alunos não lê, e quando o faz é por obrigação, em geral, na disciplina de Literatura. Segundo Lajolo (2000), esse fato pode estar ligado à forma como a Literatura é trabalhada nas escolas, não somente no Ensino Médio, mas em toda a Educação Básica.

Para Todorov (2012), na França, os alunos do Ensino Médio “[...] aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos das obras entre si.” Lajolo (2000) e Todorov (2012) reiteram que parte do pouco interesse dos estudantes pela Literatura e pela leitura está relacionada à abordagem escolar.

Dados estatísticos sobre a educação no Brasil mostram que os alunos não possuem habilidades bem desenvolvidas para interpretar textos e resolver problemas. Prova disso são as médias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015, divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) à Agência Brasil de Comunicação (TOKARNIA, 2016). Segundo esses dados, a média do estudante brasileiro em Linguagens e Códigos é de apenas 505,3 de 1000. Já em redação, 53.032 de 5.810.948 participantes tiraram a nota zero por não terem elaborado o texto ou por terem desempenho insignificante. Em sala de aula, não poderia ser diferente. Tais características compõem mesmo em escolas que historicamente são bem conceituadas. A dificuldade de produzir um texto, defender um ponto de vista e propor

uma solução para um problema é evidente. Aliás, em muitos casos, a própria tarefa de começar a escrever um texto e encadear ideias simples traz angústia ao aluno.

Como professores, sabemos que a leitura por fruição pode contribuir para alterar esse quadro. E a leitura literária, conforme Cândido (2011), vai além, pois satisfaz a necessidade de conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo e nos auxilia na tomada de posição frente à sociedade. Assim, entendemos que a literatura pode afetar o ser humano de diversas maneiras, transformando a forma de pensar e de agir.

Diante disso, o propósito deste trabalho foi analisar as possibilidades de interação entre a poesia e os prováveis destinatários - estudantes matriculados no Ensino Médio -, a partir do estudo de aspectos do título *Poesia faz pensar*, pertencente ao acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola – Ensino Médio (2013). O estudo contempla a análise da antologia *Poesia faz pensar*, organizada por Carlos Felipe Moisés, e constituída por poemas publicados entre os anos 1500 a 1985. O livro foi escolhido por ser de fácil acesso, uma vez que faz parte do acervo de 2013 do PNBE. A partir da obra escolhida, elegemos o seguinte problema de pesquisa: Que aspectos da antologia podem contribuir para a humanização do estudante-leitor, a partir da mobilização dos recursos históricos, estruturais e temáticos veiculados nos poemas da antologia selecionada? Ainda, por ser um livro que contempla paratextos mediadores, surgiu outra pergunta: Os paratextos da antologia contextualizam os poemas selecionados, favorecendo a mediação da leitura?

Para responder a essas questões e atingir os objetivos desta pesquisa, estipulamos os seguintes objetivos específicos: discutir a educação e sua relação com a leitura e a literatura; caracterizar o Ensino Médio como período escolar de forma histórica e legislativa; descrever o livro de poesias em sua estrutura, edição e seu conteúdo; identificar, nas poesias escolhidas, aspectos que possam contribuir para a emancipação do aluno.

Para analisar as poesias, seguimos critérios que foram da escolha do livro, após, das poesias, e, por fim, dos elementos para análise. O livro, conforme já assinalamos, foi escolhido pela facilidade de acesso na escola, por compor o acervo do PNBE, além do fato de abranger textos de diferentes tempos e autores. As poesias também foram selecionadas por critério de tempos e autores, além de contemplarmos uma de cada capítulo do livro, e a única escrita por mulher, totalizando seis poesias. Ao analisarmos, buscamos as características históricas do período de publicação e

biografia do autor, a fim de contextualizarmos. Após, discutimos os temas, a estrutura, os recursos estéticos e a relação com a educação por meio dos pressupostos explorados no referencial teórico.

Esta dissertação está organizada em três capítulos que contemplam o referencial teórico, a contextualização da obra e a análise de poemas. No capítulo intitulado “Educação, leitura e literatura”, discutiremos a educação e o potencial da leitura literária na formação do ser humano, especialmente no Ensino Médio. Para isso, tomamos como base documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2000) e estudos de pesquisadores como Cândido (2011), Colomer (2012), Cosson (2009), Failla (2016), Freire (1989, 2000, 2001, 2010, 1987), Kleiman (2002), Llosa (2004), Malard (1985), Orlandi (2008), Paz (1982), Ramos (2013, 2015), Soares (2014), Streck (2008), Vygotski (1991), Zilberman e Silva (1990), Zinani e Santos (2012) e Zinani (2010).

No capítulo “Contextualização da obra *Poesia faz pensar*”, dissertamos sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, trazemos pressupostos teóricos sobre antologias e paratextos e, finalmente, apresentamos o livro de poesias como objeto de investigação. Nesta etapa, Benedict (1996), Brasil (2011), Genette (2009), Chevalier e Gheerbrant (2006), e Moisés (2011), também nos embasaram para discutir peculiaridades do livro.

Na análise, além dos autores do referencial já citado, apoiamo-nos em Bosi (2006) e dados do IBGE (2016). Ao fim, apresentamos nossas conclusões.

Dessa forma, percebemos as possibilidades de interação entre leitor e livro, por meio de aspectos que podem favorecer a criticidade e o conhecimento sobre si, o mundo e o outro. Foi possível, assim, empreender estudo que ajude a compreender as contribuições da leitura literária na educação do ser humano, especialmente no Ensino Médio.

2 EDUCAÇÃO, LEITURA E LITERATURA

Muitas discussões surgiram no que diz respeito à viabilidade da pesquisa em educação, pois há grupos que defendem a impossibilidade de existência de processos experimentais nesse campo, uma vez que se baseavam na empiria. Atualmente, entretanto, o campo da educação tem se mostrado amplo em desenvolvimento de estudos, englobando as mais diversas áreas do conhecimento, desde as práticas docentes até saúde, política, gestão, tecnologia da informação, entre outras. Para dar conta de tantos segmentos, a pesquisa vale-se também de diversas estratégias metodológicas que garantem seriedade e possibilidades científicas às descobertas.

A pesquisa neste campo do conhecimento permite, não somente melhorias na Educação Infantil, Básica e Superior, mas também no conhecimento das práticas humanas, já que, como bem afirmou Freire (2001), somos sujeitos de nossa educação, que se dá por nossas vivências.

Durante a vida, o ser humano aprende de diversas formas, mas sempre em contato com outras pessoas e com o mundo. Vygotski (1991) defende que o processo de aprendizagem está ligado aos processos interativos. Sendo assim, ao reconhecer a presença e o significado desses processos para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, propomos uma discussão sobre a interação entre o leitor do Ensino Médio brasileiro e o livro literário.

De acordo com Vygotski (1991), interação é a relação que ocorre entre o ser humano e outro ser ou objeto, e dessa relação resulta a aprendizagem. Ela não é isolada, mas ocorre dentro de um grupo social. Nesse sentido, o sujeito precisa interagir com outros seres para construir seu conhecimento.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKI, 1991, p. 24)

Portanto, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre eles. É por meio da ação sobre o objeto e sofrendo a ação deste que o ser humano amplia a capacidade de conhecer, ou seja, sua capacidade de vivenciar processos de aprendizagem.

Vigotski (1991) afirma que o sujeito precisa de um outro para existir como ser, uma vez que ele é capaz de pensar, comunicar-se, agir e colaborar com a comunidade, pois ele não é apenas mais um elemento. Ou seja, o autor propõe que o contexto é dinâmico e o ser é ativo, entretanto, precisa de intervenção para aprender o que não é capaz sozinho. Sob esse aspecto, o processo de interação que resulta em aprendizagem pode ser potencializado pela leitura.

Para iniciarmos a discussão proposta nesta dissertação, levantaremos, a seguir, aspectos teóricos e históricos sobre educação, literatura e leitura, especialmente de poesia, no Ensino Médio brasileiro.

2.1 EDUCAÇÃO

Neste seção, apresentaremos a perspectiva teórica que orienta este estudo, tendo como base Paulo Freire (1987, 1989, 2000, 2001, 2010) e o modo como ele expressa sua compreensão sobre a importância da leitura de mundo.

O autor nasceu em 1921, em Recife, Pernambuco. De acordo com o Instituto Paulo Freire (2016), foi professor reconhecido no Brasil e no exterior por meio de sua filosofia educacional que buscava a libertação da opressão. Entre seus trabalhos, destacam-se os círculos de cultura, no início dos anos 1960, para a alfabetização de adultos – movimento de destaque na história da educação popular brasileira. Por suas ideias, foi perseguido, preso e exilado durante a Ditadura Militar Brasileira, quando passou a relatar por meio de livros as suas experiências. Retornou ao Brasil em 1980 e faleceu em 1997.

Para Freire (2001), a raiz da educação é a consciência de que o homem é um ser inacabado. Ela é um processo permanente, uma vez que o ser humano busca constantemente seu crescimento, logo, é sujeito de sua educação. “Por isso, ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2001, p. 28). A pessoa se educa por meio das relações com os outros e com o mundo. Segundo Freire (2000), a educação é o “quefazer” humano, faz parte da vida do homem como ser social. Aprendemos durante toda a existência mediados pelo mundo e pelas pessoas com quem convivemos. Logo, o processo de aprendizagem vai além das vivências na escola, pois é em sociedade que construímos nossa formação. “Não há educação fora das sociedades humanas e

não há homem no vazio” (FREIRE, 2000, p. 35). Por sermos seres sociais, necessitamos de comunicação para sobrevivermos. Assim, ler o mundo e a palavra são atividades essenciais. Mas, para ler o mundo, a realidade que nos cerca, Freire (1989) entende que os seres humanos precisam ser alfabetizados para esta prática, ou seja, letrados, como veremos no decorrer deste estudo.

Freire (2000) também sinaliza duas formas de educação; a que oprime o educando, chamada de *bancária*, e a que o liberta das situações opressoras, chamada libertadora, auxiliando no conhecimento e pensamento crítico sobre o mundo e sobre si.

Na avaliação do autor, a sociedade tende a oprimir, principalmente, as classes menos favorecidas por meio de ideias, políticas e ações implantadas, a fim de que não ocorram mudanças sociais. Em consequência disso, as classes privilegiadas continuam beneficiadas, fazendo com que os oprimidos, iludidos por esses ideais, permaneçam conformados com sua situação, sujeitos à vontade de quem tem mais poder.

Família e escola tendem a repetir esse comportamento. Na primeira, ocorre quando os pais não se abrem ao diálogo com os filhos e impõem regras e comportamentos que julgam serem os mais adequados para sobreviver. Entretanto, o autor não vê os genitores como culpados, mas como vítimas de uma sociedade que os mantém alienados. Na escola, há opressão quando professores acreditam que estão transmitindo conhecimento aos alunos, como se os educandos fossem objetos nos quais os conteúdos são depositados, sem sofrer nenhuma reflexão crítica e desconsiderando a realidade do aprendiz, seus conhecimentos prévios e necessidades.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 68).

Dessa forma, a educação como prática de liberdade tem o objetivo de construir a noção de que o homem é parte integrante do mundo, e não um mero objeto

isolado. Por meio da reflexão, ele pode perceber as relações com o universo ao seu redor. “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que se acham*” (FREIRE, 1987, p. 72).

Enquanto aprende sobre si e sobre o mundo e como agir nele, o homem se torna sujeito de sua história e não mais oprimido, pois toma consciência de quem ele é e qual seu papel em seu contexto. Assim, esse processo respeita o homem enquanto ser histórico e sua necessidade de humanização, além de auxiliar na vocação humana que é ser mais, ser protagonista de sua própria história dentro da sociedade em que vive.

Segundo o autor (1987), humanização e desumanização são possibilidades na história do homem. Entretanto, somente a primeira é a vocação histórica dos seres humanos, que inclui a luta por justiça e libertação dos movimentos oprimidos, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas.

Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p. 30).

Humanização é processo de busca permanente, uma vez que somos seres conscientes de nossa inconclusão e buscamos “ser mais”, ou seja, nossa humanização. Quando essa vocação humana é negada, ocorre a desumanização. Opressores, muitas vezes com discursos de generosidade, oprimem e moldam o homem. Como consequência, o sonho de liberdade de muitos oprimidos é se tornar opressor, pois a noção de liberdade acaba sendo confundida por falta de estímulo a uma reflexão que vá além da realidade a que ele foi submetido.

A fim de que essa situação seja mudada, a educação defendida pelo autor tem como base o diálogo e a reflexão crítica que levam a uma prática verdadeira e humanizadora.

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. (FREIRE, 1987, p. 134).

Freire (2000) define diálogo como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 2000, p. 115). A comunicação só ocorre se existir simpatia e humildade entre os sujeitos. O diálogo é uma relação eu-tu, ou seja, necessita de duas pessoas que se mantenham em posição de igualdade. Quando tratamos o outro como objeto, estamos trabalhando pela deformação, e não pela educação.

Ciente desse contexto, o educador não é autoritário nem possui práticas bancárias, em que o conhecimento é depositado no aluno em tom de prescrição e não de reflexão.

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p. 62).

Dessa forma, o professor está a serviço da libertação, construindo seus saberes com aluno, e não apenas transmitindo teorias. Essa educação é problematizadora e permanente, podendo levar os sujeitos a perceberem que estão com o mundo e não apenas nele e, a partir dessa percepção, agirem. Também é papel do educador “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 1987, p. 96). Nessa ação, o mundo torna-se mediador da educação, e os homens libertam-se da opressão na luta pela humanização. Entretanto, esse mundo deve fazer parte do contexto conhecido pelo educando, desde as palavras utilizadas para comunicação, até situações políticas. Do contrário, não haverá reflexão, nem aprendizado significativo.

Freire (2000) propõe que o conhecimento do conceito de cultura é essencial para o indivíduo, a fim de que perceba sua incorporação nesse processo e entenda que a cultura não é dada, mas ele a constrói. Dessa forma, o autor entende que o homem deve perceber a cultura em seus diferentes aspectos:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. (FREIRE, 2000, p. 117).

Assim, a aquisição e consciência da própria cultura torna o indivíduo ciente de sua cidadania, capaz de viver e compreender as diferentes leituras do ambiente ao seu redor. A partir dessa reflexão, o ser humano pode perceber a relação com o mundo e deixar de se colocar como objeto, assumindo a posição de ser autônomo.

De acordo com Streck (2008), a autonomia não é apenas uma possibilidade, mas uma obrigação, pois todos devemos pensar por nós mesmos. E mais, também satisfazer nossas necessidades e fazer escolhas sem depender do outro. A liberdade é fundamental para a constituição da autonomia, entretanto, não pode ser confundida com irresponsabilidade para com o todo. Cada um guia a sua vida em direção à vontade geral, pois somos membros de um todo indivisível. Logo, autonomia também tem a ver com cidadania e qualquer tipo de escravidão é ilegítima. Na visão de sociedade ideal, condições iguais são garantidas a todos, logo, a autonomia jamais deve legitimar a desigualdade.

A educação para a autonomia, defendida por Freire (2010), valoriza reflexão crítica, respeito, ética, diálogo e reconhecimento do educador e do educando como seres em construção.

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. (FREIRE 2010, p. 107).

Assim como a educação, a autonomia é um processo contínuo; é por meio da tomada de decisões nas diversas situações cotidianas que a construímos. Para o autor, transformamo-nos como sujeitos por meio do respeito ao outro e da reflexão. É com essa autossuficiência que a liberdade toma o lugar da dependência e nos tornamos responsáveis pelo que somos. É próprio desse ideal, defendido por Freire (2010), refletir sobre a realidade. Essa reflexão precisa ser estimulada, e a leitura literária pode ajudar nesse aspecto.

Sobre esse tema, Freire (2010) descreveu, em *Pedagogia da autonomia*¹, o processo de educação que teve como base 3 capítulos: o primeiro diz respeito ao reconhecimento de que não há docência sem discência; o segundo, que ensinar não significa transferência de conhecimento; e o terceiro corresponde ao ensinar como especificidade humana.

¹ A primeira edição da *Pedagogia da autonomia* é de 1996. Hoje ela encontra-se na 43ª.

No primeiro capítulo, o autor sugere que a educação que visa a autonomia necessita flexibilidade por parte do profissional no sentido de refletir e mudar seus métodos quando for necessário. O teórico também propõe que pesquisa e ensino andem juntos e que o conhecimento dos educandos e de suas culturas seja respeitado. Ética e estética também são elementos essenciais, no sentido de que a “boniteza” e a criação são dimensões humanas que facilitam a intervenção crítica e consciente no mundo. A rejeição da discriminação bem como a aceitação do novo e a reflexão crítica sobre a realidade são posicionamentos que devem ser incorporados pelo educador.

No sentido de que educar não se refere apenas à transmissão de conhecimentos, Freire (2010) propõe que o educador tenha consciência de si e do outro como seres inacabados e condicionados. Para isso, é preciso respeito à autonomia do educando e bom-senso. Lutar pela valorização do profissional da educação também faz parte do processo de educar para a autonomia, além da apreensão da realidade, da alegria, da curiosidade e da esperança, pois é necessário acreditar que as mudanças sociais são possíveis.

Por ser uma especificidade humana, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade com os alunos. É necessário que o professor esteja comprometido em fazer da educação uma forma de intervir no mundo e que queira bem aos educandos. Essa proposta implica estar aberto ao diálogo, reconhecer a ideologia na educação, saber escutar, tomar decisões conscientes e equilibrar liberdade e autoridade no relacionamento com o estudante. Sobre esse assunto, é importante destacar o papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento pelo aluno, para que o indivíduo cognoscente perceba-se protagonista da construção do seu dizer, da sua palavra, de apropriar-se de novos saberes e de fazer com que seus saberes transformem-se em conhecimento epistemológico de sua prática.

Finalmente, de acordo com Freire (2000), o mais importante “ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também.) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”. (FREIRE, 2000, p. 66). Quando atinge essa postura crítica, a educação está cumprindo o seu papel, formando um ser que reflete sobre sua realidade e age de forma crítica, lutando por sua humanização e autonomia.

Entendendo que a leitura de textos literários pode estimular essas reflexões, na próxima seção faremos um levantamento histórico, a fim de perceber como a literatura vem sendo estudada na escola de Ensino Médio brasileira.

2.2 DA LEITURA DO MUNDO À LEITURA DA PALAVRA

Educação escolar e leitura podem estar unidas. Por meio do ato de ler temos acesso a diferentes culturas e conhecimentos que podem auxiliar à formação humana e cidadã. A história da leitura, tradicionalmente, tem ligação direta com a história dos livros, pois, conforme eles foram surgindo e se modernizando, o público leitor e os hábitos de leitura também mudaram. No princípio, ler era atividade exclusiva de pessoas abastadas e do sexo masculino. Hoje, é dos primeiros aprendizados da vida escolar, dado que é por meio do ato de ler que o indivíduo adquire conhecimento em uma sociedade que valoriza a escrita.

Apesar de a leitura estar presente desde o início da escolarização do indivíduo, para Freire (1989), a ação inicia ainda antes desse período. Segundo o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é essencial para compreender o universo em que vivemos. Entender nosso papel em sociedade, refletir criticamente sobre o que vemos e ouvimos diariamente também são leituras, mas não necessitamos de alfabetização para isso.

Ao dissertar sobre o processo de alfabetização, Paulo Freire menciona a professora que o alfabetizou:

Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo". (FREIRE, 1989, p. 11).

Dessa forma, percebemos que a leitura das palavras e a leitura do mundo andam juntas a partir da alfabetização, uma vez que uma auxilia a outra. Por meio da leitura do mundo, temos embasamento para compreendermos a leitura escrita, e esta, por sua vez, nos auxilia a compreender melhor o mundo.

O desenvolvimento da autonomia implica refletir sobre o que se lê. Dessa forma, Freire (1989) critica o posicionamento de professores que propõem aos alunos a leitura de muitos textos durante o período letivo, sem que haja tempo suficiente para

que cada obra seja lida e compreendida de forma reflexiva e criticamente. Esse tipo de prática pode tornar a leitura superficial e maçante ao aluno, desperdiçando tempo que poderia ser utilizado para o estudo do texto de forma significativa à formação do leitor.

Complementando essa ideia, Freire (1989) postula que a leitura por obrigação não contribui para a emancipação do indivíduo, porque é vista como atividade estressante, desenvolve traumas e pode tirar do aluno o gosto pela leitura. Essa atividade deve permitir que o leitor construa o sentido do texto, que possa interagir com o mesmo e ter a sua curiosidade despertada para leituras mais aprofundadas. Assim, quando for colocado diante de uma obra cuja leitura é obrigatória, a atividade não será mais um problema, pois ele já terá todas as ferramentas constituídas para decifrar o que o texto diz. Aos poucos, com a autonomia que pode construir, o leitor vai assumindo a responsabilidade sobre o que lê e como interpreta o lido.

Kleiman (2002) afirma que muitas pessoas não possuem a lembrança de alguém lhes contando histórias, dos livros que as fizeram sonhar, imaginar mundos diferentes. Em geral, o primeiro contato com a leitura é na escola, por atividades cansativas de interação com o texto, como a procura de palavras e a cópia de frases. Essas atividades substituem o desejo pela repulsa. Para a autora, nenhuma pessoa “[...] gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido.” (KLEIMAN, 2002, p. 16). Assim, a leitura é vista como uma atividade árdua e difícil por não fazer sentido ao indivíduo. Logo, a criança ou adolescente pode compreender que ela serve apenas para resolver atividades escolares que é preciso fazer para obter a aprovação, e não como meio de aquisição de conhecimento ou fruição.

A leitura é processo complexo, conforme Orlandi (2008). Segundo a autora, existem elementos a serem considerados na leitura relacionados com a significação do discurso. Não podemos ler de forma igual um texto científico, um cálculo matemático, um conto de fadas ou um poema, pois cada um desses foi escrito com um objetivo diferente, que deve ser compreendido pelo leitor antes mesmo da leitura, para agir a partir da natureza do texto.

Orlandi (2008, p. 11) alinha-se ao pensamento freiriano (1989) ao afirmar que a leitura “[...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Dessa forma, é preciso vê-la como um conjunto de fatores

relacionados ao ambiente e à instrução do leitor, características estruturais do texto, interação texto e leitor, entre outras. Para a autora, nesse momento, os interlocutores assumem seus papéis e desenvolvem o processo de significação do texto. Deste modo, sujeitos e sentidos se compõem ao mesmo tempo, em um processo singular. Enfim, a leitura se torna parte do processo de formação do ser humano, de sua humanização.

A leitura tem sido tema de pesquisas que investigam o perfil do brasileiro. Destacamos, neste estudo, *Retratos da leitura no Brasil 4*, realizada pelo Instituto Pró-Livro e organizada por Zoaira Failla. Nessa pesquisa, foram entrevistadas 5012 pessoas em todo o território nacional entre novembro e dezembro de 2015. As pessoas entrevistadas tinham em média 35 anos. De acordo com Failla (2016), 56% da população do Brasil se declaram leitora, ou seja, leu pelo menos parte de um livro nos últimos três meses anteriores à pesquisa. O Instituto publicou dados sobre os leitores brasileiros e destacam-se aqui alguns mais relevantes para este estudo.

O primeiro traz o hábito da leitura relacionado à renda. Quanto maior a renda, maior o hábito, inclusive entre estudantes. Quando questionados sobre o que significa a leitura, 49% relacionou com a possibilidade de trazer conhecimento, ou seja, quanto mais se lê, mais se obtém conhecimento. O fato de que a população que não está estudando, mas continua lendo, foi considerado destaque na pesquisa, pois aumentou o percentual. Nas edições anteriores, esse número era menor. O prazer pela leitura também foi questionado:

Na medida em que a escolaridade do indivíduo diminuiu, reduz a proporção daqueles que consideram a leitura uma atividade prazerosa. A maior escolaridade do indivíduo, como já foi apontado, indica uma maior diversidade de materiais lidos, mas também pode influenciar no tipo de relação que ele estabelece com a leitura. Pessoas com maior nível de escolaridade tendem a ter maior habilidade leitora, o que lhes permite desenvolver outras relações com a leitura para além do seu uso instrumental. (FAILLA, 2016, p. 133).

Dessa forma, podemos perceber que, apesar dos avanços, ainda hoje o Brasil é um país que apresenta desigualdades quanto ao hábito da leitura e, conseqüentemente, aos privilégios que esse hábito pode trazer ao ser humano.

Para que o aluno consiga constituir sua autonomia enquanto leitor, é imprescindível que ele seja letrado, e não apenas alfabetizado. Sobre esse tema, Soares (2014) afirma que existem variações sobre os significados de letramento,

algumas inclusive se modificaram com o tempo, mas interessa-nos, neste estudo, a origem de sentido do termo *literacy* na língua inglesa.

Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2014, p. 17)

Desse modo, ao fazer parte da sociedade letrada, o indivíduo passa a ter visão ampla sobre aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Esse impacto das mudanças causadas no letrado é chamado de *literacy*. Na língua portuguesa, a autora define letramento da seguinte forma: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2014, p.18).

Enquanto letramento está relacionado com a prática social do indivíduo que sabe ler e escrever, alfabetização está relacionada com a decodificação. Letramento, então, vai além de alfabetização, uma vez que define o indivíduo que sabe utilizar a escrita e a leitura com sentido em sociedade. A autora cita como exemplo o censo que deixou de perguntar se as pessoas sabiam escrever o nome e passou a perguntar se elas saberiam escrever um bilhete simples. Enquanto escrever o nome poderia ser apenas uma ação decorada, um bilhete simples é a prática social que o indivíduo realiza por meio da leitura e da escrita.

Soares (2014) destaca, entretanto, que uma pessoa pode ser, de certa forma, letrada sem ser alfabetizada, pois quando pede para que leiam as notícias, cartazes, entre outros gêneros escritos, ela está fazendo uso da leitura e da escrita, ou seja, embora não saiba como praticá-las, está participando do universo letrado. Assim, percebemos que a cultura letrada faz parte do cotidiano mesmo de pessoas não alfabetizadas, e que quanto maior o domínio da língua escrita, maior a autonomia do indivíduo em sociedade.

Dentre os tipos de letramento existentes, destacaremos aqui o letramento literário. Segundo Cosson (2009), trata-se de uma variação do letramento já apresentado por Soares (2014), só que compreende, especificamente, os textos literários, que possuem uso diferenciado da escrita. Na próxima seção, discutiremos

sobre a leitura literária e a formação do ser humano, que tem o letramento literário como caminho de formação do leitor.

2.3 LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO HUMANA

A leitura literária, especificamente, possui peculiaridades que podem auxiliar na formação humana, em virtude de como algumas temáticas são tratadas bem como pelo uso que fazem da linguagem de modo a demandar a ação ativa do leitor na concretização do texto. Ao agir sobre o material lido, o leitor age sobre sua própria existência. Entendemos que o ser humano constitui-se pelas diversas manifestações da linguagem desde o mundo antigo, entre elas, a literária. De acordo com Ramos (2015), o viver humano é marcado pela necessidade de compreender o mundo, logo, necessita organizar as informações de forma peculiar e transmiti-las por meio da linguagem. Para a autora, a literatura é instrumento de educação por auxiliar na aquisição do conhecimento.

Explicando: o homem que enuncia e cria o fenômeno literário constrói um mundo à parte, similar ao real, baseado no real, mas permeado pela imaginação; em síntese, apresenta uma proposta de organização para o seu entorno. Após o construir, esse fenômeno é expresso, isto é, dado ao público, seja por meio da palavra oralizada, como os mitos indígenas, seja por meio das encenações das comédias e tragédias gregas do mundo antigo e revelam anseios humanos. Mais tarde, tais conflitos passaram a ser dados ao público por meio da escrita, através da publicação de obras que, embora criadas e escritas há muito tempo, ainda continuam nos inquietando como, por exemplo, Dom Quixote de La Mancha, de Cervantes. (RAMOS, 2015, p. 22-23).

Dessa forma, o homem manifesta-se em diferentes tempos também por meio da palavra literária. E o entendimento do que é Literatura vai se alterando. Neste estudo, acolhemos a posição de Cândido (2011), que a concebe de forma mais ampla como:

[...] todas as manifestações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desce o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

A Literatura engloba desde a poesia utilizada na antiguidade até as manifestações poéticas, sejam elas simples ou complexas, que são produzidas na

atualidade. Segundo Cândido (2011), a literatura é uma necessidade humana que, se não for saciada, pode causar desorganização mental ou frustração mutiladora, pois fabular faz parte da natureza do homem. Desse modo, essa forma de manifestação da linguagem é, para o autor, um direito humano que, assim como a educação, deve ser garantida, uma vez que, sem literatura, pode haver um desequilíbrio social.

As posições de Cândido (2011) vão ao encontro das ideias defendidas por Freire (1989) sobre leitura crítica do mundo, já apresentadas na seção referente à leitura.

Nestes casos, a literatura satisfaz, em outro nível, a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a *literatura social*, na qual pensamos quase exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades. (CÂNDIDO, 2011, 182-183).

Portanto, a leitura literária, constituinte do processo de educação, pode preparar o aluno para seu agir em sociedade, a fim de que ocorram mudanças ou para que o mundo siga estagnado. Llosa (2004) também compartilha a posição de Cândido (2011) ao afirmar que a leitura literária é um direito.

É um direito que devemos defender sem rubor. Porque brincar com as mentiras, como fazem o autor de uma ficção e seu leitor, com as mentiras que eles mesmo fabricam sob o império de seus demônios pessoais, é uma maneira de afirmar a soberania individual e defendê-la quando ameaçada; de preservar um espaço próprio de liberdade, uma cidadela fora do controle do poder e das interferências dos outros. No interior do qual somos, na verdade, os soberanos do nosso destino. (LLOSA, 2004, p. 25).

Dessa liberdade levantada pelo autor, nascem refúgios que são subjetivos, partes de nossas memórias, daquilo que somos e compartilhamos com outros seres em comum. Podemos perceber o que nos tornamos como coletividade humana, e também nos dar conta daquilo que poderíamos ter sido.

Na busca do homem pela sua vocação, defendida por Freire (1987), que é ser mais, humanizar-se, destacamos a leitura literária como recurso para humanização sob o olhar de Antônio Cândido (2011):

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma ao homem aqueles traços que reputamos essenciais, como 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. A literatura desenvolve em nós a

quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2011, p 182).

Nesse sentido, ao possibilitar ao homem vivências e sentimentos cotidianos, a literatura pode facilitar o conhecimento de si e do mundo, e torna-se, então, um meio de humanização. Conforme Ramos (2015), a leitura literária humaniza, pois, no ato de ler, os sentimentos saem de suas formas abstratas e passam a ser concretos, por tornarem-se conscientes.

No que diz respeito à literatura na escola, Colomer (2012) afirma que o educandário precisa ensinar a ler literatura e não apenas saber sobre os períodos literários, a fim de que o aluno torne-se um leitor competente, pois o objetivo da educação literária é contribuir para a formação do sujeito. Esse processo ocorre por meio da confrontação de textos que demonstram os registros da atividade humana em diversas épocas. Assim, o leitor necessita “desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura.” (COLOMER, 2012, p. 30). O leitor defendido pela autora deve ser capaz de ler o mundo de forma crítica e reflexiva, como nos foi apresentado por Freire (1989), e fazer as conexões necessárias com o texto literário.

A literatura pode mudar nossa forma de ver o mundo e de pensar sobre ele, conforme defende Cândido (2011), pois ela não tem papel inofensivo na vida de uma pessoa. Nesse sentido, Colomer (2012) discorre sobre a influência da leitura na vida do homem:

A literatura é um instrumento que auxilia na percepção além do que está explícito. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar com os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (COLOMER, 2012, p. 70).

Essas capacidades que a literatura tem nos permite desenvolver nosso senso crítico. O texto literário pode auxiliar na luta contra a opressão, permitindo que o leitor consiga exercitar sua autonomia.

Também lemos com criticidade, a fim de esclarecer as relações entre fenômenos no mundo, conforme a autora. Nossa mente compreende melhor a

realidade, e o mundo torna-se mais inteligível. Assim, a partir da leitura dos elementos internos do enunciado, emergem os significados que estão implícitos no texto.

Quanto ao conhecimento do mundo e de nós mesmos, Cosson (2009) alerta:

Na leitura e na escrita do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2009, p. 17).

Por meio da leitura literária, somos capazes de viver e sentir o que outro ser humano vive e sente, ainda que tempo e espaço sejam diferentes. Por isso, o autor afirma que compreendemos de forma mais intensa as constatações feitas por meio da poesia e da ficção. “Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.” (COSSON, 2009, p. 17). Estar aberto à diversidade do mundo é condição para que a literatura cumpra seu papel humanizador, pois, ao ler, temos a possibilidade de compreender o outro, mesmo que não o aceitemos, pois literatura exige solidariedade.

Por permitir a compreensão do mundo, transformando-o em palavras, e contribuir para a humanização do leitor, é que a literatura precisa manter-se no espaço escolar. Segundo Cosson (2009), nossa forma e capacidade de ler é definida pelo que nos foi ensinado, e também é influência do que a sociedade nos mostra ser objeto de leitura, entre outros fatores. Ler não é uma atividade simples, que resulta apenas na decodificação de signos. Por trás dessa atividade, estão implicados processos que exigem que tenhamos a capacidade de ir além e, nesse ponto, o letramento literário é fundamental. A função da leitura literária na escola é auxiliar a ler melhor “[...] sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2009, p. 30). Dessa forma, são necessárias na sala de aula a vivência de atividades de mediação de leitura que tenham como objetivo a formação desse leitor, que tem a necessidade de fazer conexões entre os sentidos do mundo e os do texto; busca-se a formação de um leitor que tenha autonomia para ler e pensar criticamente, pensando por si e tirando suas próprias conclusões.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2009, p. 120).

O leitor desenhado por Cosson (2009) não é o que lê apenas por prazer ou apenas para adquirir algum conhecimento acadêmico. Ele também aprecia a experiência estética, faz conexões com a própria vida e com o conhecimento do mundo. Ser leitor de literatura implica exigências específicas, se levarmos em conta as peculiaridades de cada gênero. Nesta dissertação, o foco é a poesia, gênero a ser tratado no próximo tópico desta dissertação.

2.4 POESIA: POSSIBILIDADE DE REVELAÇÃO DA NATUREZA HUMANA

Entre os textos literários, a poesia é um dos mais utilizados como pretextos para estudar outros conteúdos. No universo da leitura literária, destacamos a poesia. A definição de poesia altera-se de acordo com o momento histórico e a cultura de cada povo. A Grécia Antiga foi o local de origem desse gênero literário, quando toda a literatura era chamada de poesia. Conforme Zilberman e Silva (1990), o texto poético tinha como finalidade a educação do homem, pois, por meio das tragédias gregas, eram passadas as histórias, os valores, a religião e a cultura do povo. Os torneios públicos difundiram as tragédias e permitiram que textos como *Íliada* e *Odisseia* fossem conservados. Com o passar do tempo, foram surgindo novos gêneros a partir da poesia, ampliando o conceito de literatura.

Existem diferenças de significados entre as nomenclaturas poesia e poema que são apontadas por Paz (1982). Para o autor, o poema “[...] é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundados no ritmo.” (PAZ, 1982, p. 68). Já a poesia implica “[...] entrar no ser.” (PAZ, 1982, p. 138). Ou seja, poesia é a linguagem, o ritmo, a imagem, são os recursos utilizados para sensibilizar o leitor. Assim, conforme o autor, as nomenclaturas referem-se à estrutura do texto e à forma como o homem revela a sua natureza. De acordo com Paz (1982), consideramos o ser humano e sua biografia uma chave para a compreensão de poemas. Essa chave também nos mostra que

cada poema é diferente, o único ponto em comum é que todos são frutos da criação humana.

O poema possui natureza histórica e paradoxal, postula Paz (1982), pois por um lado são datáveis e, por outro, anteriores a qualquer tempo. Sem a história grega não existiriam obras como *Odisseia* e *Íliada*, e sem essas obras, a realidade da Grécia provavelmente seria diferente.

O poema é um tecido de palavras perfeitamente datáveis a um ato anterior a todas as datas: o ato original com que principia toda a história social ou individual; expressão de uma sociedade e simultaneamente fundamento dessa sociedade, condição de sua existência. (PAZ, 1982, p. 226).

Percebemos, então, o poema como um produto social e também como condição prévia à existência da sociedade, pois, além de refletir acerca da realidade, também a registra e possibilita a interação com outras gerações.

A composição desse texto, conforme Paz, é formada por três elementos: linguagem, ritmo e imagem. A linguagem, segundo o autor, constitui o homem.

A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. (PAZ, 1982, p. 37).

Por meio da linguagem, o homem organiza o pensamento, expressa seus sentimentos e demonstra quem é. Logo, para expressar-se no poema, ele necessita, primeiramente, da língua, uma vez que nomear é parte da natureza humana, assim como a vontade criadora. Sendo assim, todo poema sofre a intervenção da vontade criadora. Conforme o autor afirma, a poesia está na linguagem, porque

[...] a linguagem é poesia e cada palavra esconde uma certa carga metafórica disposta a explodir tão logo se toca na mola secreta; a força criadora da palavra reside, porém, no homem que a pronuncia. O homem põe em marcha a linguagem. A noção de um criador, necessário antecedente do poema, parece se opor à crença na poesia como algo que escapa ao controle da vontade. (PAZ, 1982, p. 45).

A poesia, portanto, é resultado de sentimentos, emoções, opiniões do poeta que, ao organizar o seu pensamento por meio da linguagem verbal, coloca-o no papel, potencializando as sutilezas da língua.

Cândido (2011), conforme vimos no tópico anterior, corrobora a ideia supracitada ao afirmar que o homem sente a necessidade de fabular. Assim, a literatura, especialmente a poesia, faz parte da condição humana naturalmente.

A revelação de nossa condição é igualmente criação de nós mesmos. Como já se viu, essa revelação pode se dar de muitas formas, inclusive não recebendo alguma formulação verbal. Mas envolve ainda uma criação daquilo que revela: o homem. (PAZ, 1982, p. 191).

A condição original do ser humano é estar em constante processo de fazer-se a si mesmo, ou seja, de humanizar-se. No entanto, conforme propõe Paz, quando essa revelação de si ocorre de forma poética, ato e expressão são inseparáveis, uma vez que poesia e ser estão interligados. E as palavras são o núcleo da experiência poética, que ocorre ao nomearmos aquilo que ainda não foi nomeado. A expressão está incluída na experiência que, para o autor, são unificadas.

O poema é composto de vocábulos, que são partes inseparáveis de nosso ser reveladas no momento da criação, por isso, essas palavras são necessárias e não podem ser substituídas. O dinamismo desses vocábulos leva o poeta a criar seu repertório verbal por afinidades e o ritmo o auxilia como um ímã nessa tarefa, guiado pelas métricas, rimas, aliterações, paronomásias e outros recursos que se aperfeiçoam ou degradam com o tempo. A linguagem é inclinada naturalmente a ser ritmo, tem como função distinguir o poema dos outros gêneros literários. Sendo assim, o poema, como conjunto de frases, é constituído no ritmo, que analisaremos nos poemas selecionados.

Quanto à imagem, o autor a compreende como:

[...] toda forma verbal, frase ou conjunto de frases que o poeta diz e que, unidas, compõem um poema. Essas expressões verbais foram classificadas pela retórica e se chamam comparações, símiles, metáforas, jogos de palavras, paronomásias, símbolos, alegorias, mitos, fábulas, etc.” (PAZ, 1982, p. 119).

Essas classificações possuem diferenças, porém todas preservam os diversos significados do vocábulo sem que haja quebra na estrutura frasal ou textual, formando imagens com múltiplos significados. Para Paz (1982), a imagem “[...] resulta escandalosa porque desafia o princípio de contradição: o pesado é o leve. Ao enunciar a identidade dos contrários, atenta contra os fundamentos de nosso pensar.” (PAZ, 1982, p. 120). Dessa maneira, a imagem poética não tem compromisso com a

verdade, com o que realmente existe, mas sim com o que poderia existir, porque entre o homem e as coisas existe a consciência do ser, e a palavra liga o homem à realidade exterior. Llosa (2004) também referenda essa posição ao afirmar que o homem não consegue viver somente com a verdade; as mentiras acabam por fazer falta à existência. Nesse sentido, a literatura enriquece o viver, torna-o completo e compensa a condição humana de desejar mais do que se pode alcançar.

Para Paz (1982), a temporalidade constitui o ser humano. “O homem, dizem os modernos, é temporalidade. Mas essa temporalidade quer se apaziguar, saciar-se, contemplar-se a si mesma. Jorra para se satisfazer.” (PAZ, 1982, p. 165). Ao partirmos dessa condição humana, percebemos nosso espaço e tempo. Por meio da poesia, o homem é capaz de se posicionar fora de si e, ao mesmo tempo, voltar-se para si. Com a poesia, que é linguagem, ritmo e imagem, o homem pode tornar-se um ser consciente de sua temporalidade e cumpre seu papel de ser, ou seja, confirma a sua vocação natural, também apontada por Freire (1987), que é ser mais. A poesia não representa a opinião ou a interpretação da existência humana, mas sim a expressão do que somos.

Em suma, o ritmo marca a temporalidade do homem e se afirma na imagem, e esta, por sua vez, pela repetição do poema, volta ao homem. Por meio do ritmo, o conjunto semântico representado pela imagem abre-se à participação pela recitação. Esse ato é uma comunhão com o leitor, que recria a imagem. Nesse sistema participativo, recria-se o instante original, pois o poema é obra inacabada, sempre aberto a ser vivido por outro leitor.

A novidade dos grandes poetas da Antiguidade provém de sua capacidade de serem outros sem deixarem de ser eles mesmos. Assim, aquilo de que o poeta fala (o isto e o aquilo: a rosa, a morte, tarde ensolarada, o assalto às muralhas, a reunião dos estandartes) converte-se, para o leitor, no que está implícito em todo dizer poético e que é o núcleo da palavra poética: a revelação de nossa condição e sua reconciliação consigo mesma. Essa revelação não é um saber de algo ou sobre algo, pois então a poesia seria filosofia. É um efetivo voltar a ser aquilo que o poeta revela que somos; por isso não se produz como um juízo: é um ato inexplicável exceto por si mesmo e que nunca assume uma forma abstrata. Não é uma explicação de nossa condição, mas uma experiência em que nossa própria condição se revela ou se manifesta. (PAZ, 1982, p. 234).

A experiência poética revela a condição original do homem, de criação de si mesmo a todo instante. Ser é uma necessidade e também uma conquista humana, o sentido do poetizar. A poesia revela o viver entre o nascimento e a morte, que não é

condicionado apenas à preparação para a morte, pois viver esse momento faz parte do existir de quem vive plenamente.

Na próxima seção, a fim de compreendermos o cenário atual do ensino de Literatura no Ensino Médio, faremos o levantamento histórico da disciplina nesse nível de ensino.

2.5 LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DA EDUCAÇÃO JESUÍTICA À ATUALIDADE

A história do ensino da Literatura traz diversos fatores que interferem até hoje no sistema educativo do País, por isso trouxemos esta reflexão nesta dissertação. Assim, pontuaremos os diversos momentos do Ensino Médio que ocorreram antes do ensino ser como é hoje no Brasil.

Com a vinda dos jesuítas, que tinham como objetivo a catequização dos índios nativos do país em 1549, instalou-se o ensino de Literatura. Em 1553, conforme Malard (1985), o sistema escolar brasileiro possuía dois níveis: instrução preliminar e instrução colegial. O primeiro ensinava a ler, escrever e contar. O segundo incluía outras duas áreas do conhecimento, Religião e Letras.

A finalidade da literatura na instrução dos colégios jesuíticos voltados à Religião era “formar catequistas para converter os indígenas, e letrados capazes de fazer belos poemas e sermões”. (MALARD, 1985, p. 8). Dessa forma, a literatura era compreendida como subsídio para a educação. Os padres enviados ao Brasil pretendiam inserir a religião católica na terra recém descoberta e, para isso, valiam-se dos textos literários como auxílio para mediar a educação. Eles se tornaram uma congregação religiosa poderosa e eficiente em seus princípios, pois pregavam disciplina rigorosa.

Durante a colonização do País, em geral os senhores de terra não valorizam a cultura escrita. (MALARD, 1985). A vida urbana, que poderia favorecer atividades culturais, não existia nesse tempo. Logo, a literatura não teve apreço nesse período. Nesse contexto, surge, por exemplo, o primeiro Curso de Letras, em 1953, na Bahia. Aqueles que eram formados em Letras, entretanto, não possuíam influência na política nem na economia. Conforme a referida autora, a literatura era vista como exemplo de “enfeite da memória, de culto da arte da palavra em si. Os autores estudados eram

tomados como exemplos de falar bem e escrever melhor ainda” (MALARD, 1985, p. 8). A literatura era tratada de forma distante da realidade, lembrando o passado sem ligação com o contexto da população da época.

No século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, leigos ou pessoas de outras ordens religiosas passaram a administrar os colégios e muitas mudanças foram executadas no que diz respeito aos conteúdos e às disciplinas a serem estudadas. De acordo com Zinani e Santos (2012), foram improvisadas aulas por professores sem instrução nem gratificação significativas, o que trouxe queda à qualidade do ensino. Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, o Ensino Superior foi ampliado, e o Ensino Secundário passou a ser considerado como preparação para ingresso no Ensino Superior.

Quanto ao ensino da literatura até esse momento, Malard (1985) afirma:

O ensino continuava, portanto, distanciado da realidade, formalista, sem um contato direto com seu objeto - a própria literatura, o texto completo e concreto. Literatura concebida como “belas-letras”, a arte da palavra bela em si e para si, cujos autores eram tidos como gênios inspirados, romancistas que viviam numa torre de marfim, poetas em constante viagem ao mundo da lua. (MALARD, 1985, p. 9)

A autora aponta que a literatura trabalhada era forma distante da realidade dos estudantes. A falta de vínculo com a cultura dos alunos poderia dificultar a produção de sentido do material da disciplina, conseqüentemente, o potencial do literário na vida do ser humano ficava prejudicado.

Com a independência política do País, em 1822, o ensino dos liceus, de inspiração francesa, teve início na escolarização secundária do Brasil. O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi padrão nacional e o maior representante desse ensino. Para Zinani e Santos (2012), no final do Império, o ensino secundário estava um pouco melhor do que em seu início.

A literatura brasileira, conforme Malard (1985), só foi inserida no currículo com a República, em 1889, mais especificamente, com a reforma educacional proposta por Benjamin Constant. A literatura clássica da antiguidade era ensinada por meio de manuais de retórica. O texto era valorizado pela estilística e figuras de linguagem. Os alunos deveriam decorar períodos literários, biografias e listas de obras, algumas vezes acompanhadas de anotações críticas, que não necessitavam de leitura completa. Essa reforma trouxe o pensamento positivista ao ensino, que teve influência

dos meios militares. Esse modelo de educação, ainda distante do texto literário, permaneceu até o fim da primeira metade do século XX.

Zinani e Santos (2012) afirmam que a década de 1920 marcou o início de uma nova sociedade, com novos pensamentos políticos, defendidos, inclusive, na Semana da Arte Moderna de 1922. Essa mudança refletiu também na educação. Nesse período, com o fim da Primeira Guerra Mundial, chegaram ao Brasil as ideias da Escola Nova, sugerindo a autonomia do aluno, e que influenciaram a reformulação educacional no País.

Outro marco importante na história, conforme as autoras, foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1930, instalado pelo governo de Getúlio Vargas. Nesse mesmo Governo, ocorreu a Reforma Capanema, em 1941, que priorizou a educação da elite, pois era dividida conforme a função que o estudante tinha na sociedade. Essa reforma trouxe mudanças, principalmente ao ensino secundário, que passou a ser dividido em ciclos ginasial e colegial.

O colegial apresentava-se em duas modalidades: clássico e científico e tinha caráter preparatório para os estudos superiores. O clássico e o científico conviviam com os cursos de cunho profissionalizante que não davam acesso aos graus superiores. (ZINANI; SANTOS, 2012, p. 41).

Esse sistema de ensino levou em consideração as necessidades da sociedade no mercado de trabalho daquele momento. Ocorreram poucas modificações no sistema até 1961, quando foi estabelecida a equivalência dos cursos de nível médio pela Lei de Diretrizes e Bases. Segundo Malard (1985), a partir de 1960, as mudanças no ensino trouxeram a análise e interpretação de textos de inspiração francesa. Por exemplo, o poema, por ser curto, era analisado de forma profunda pelos professores, porém era difícil de ser compreendido pelos alunos, que não possuíam leituras o suficiente nem relação íntima com a literatura a ponto de acompanhar as explicações. Dessa forma, a literatura era vista como algo sem utilidade e a monotonia do método de estudo poético não atraía a atenção do estudante. A literatura, nesse contexto, não era percebida como a prática social:

A literatura é uma prática social tanto para quem escreve quanto para quem a lê. Prática social no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem e do mundo. Já não se dá mais crédito ao valor eterno e universal da linguagem literária em si, como produto da genialidade do produtor. A Literatura é uma prática historicizada, influenciada por valores defendidos pela classe que domina a sociedade e

pelos da classe que a ela se contrapõe. Existem em determinado tempo e espaço históricos projetados no prosseguir da História. (MALARD, 1985, p. 10-11).

A autora ressalta a relevância da literatura na formação para a vida do educando, no sentido de prepará-lo para ser ativo e não oprimido pela sociedade, compreendendo seu valor no mundo.

Zinani e Santos (2012) alertam que a Lei nº. 5.692, de 1971, trouxe reformulações ao sistema de ensino e o segundo grau teve foco profissionalizante por meio de algumas disciplinas que preparavam para o trabalho com uma habilitação específica. Para as autoras, essa mudança ocorreu devido ao intenso desenvolvimento das indústrias naquele momento. Em 1982, com a Lei 7.044, as disciplinas de Ciências Humanas retornaram ao currículo com maior valorização, e a literatura transformou-se em disciplina autônoma.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, reformulou o ensino em todos os níveis e está em vigor atualmente. De acordo com a Lei, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Ele também é normatizado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e pelo Plano Nacional de Educação (2014/2024). As finalidades apresentadas para o Ensino Médio são as seguintes:

[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a leitura literária pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades citadas por meio das reflexões que ela pode provocar. Durante o Ensino Médio, o aluno deveria desenvolver competências fundamentais para o desempenho da cidadania e para seu autorreconhecimento como produtor de conhecimento. O currículo dessa etapa aborda aspectos que auxiliariam na formação do ser humano em sua vida em sociedade, na atividade produtiva e em suas experiências subjetivas. Para isso, a UNESCO, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000),

aponta eixos estruturais, ou seja, pilares da educação para cada indivíduo: aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser, além da Base Nacional Comum.

De acordo com o mesmo documento, a divisão do conhecimento em áreas ocorre por compreender que eles estão relacionados. Essas áreas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Assim, é possível promover a interdisciplinaridade na escola, posto que a organização garante base científica e tecnológica, em que teoria e prática de diversas áreas se complementam na solução de problemas. A área de maior interesse desta investigação é a de Linguagens, Códigos e Tecnologias. No documento, a definição da linguagem se dá da seguinte forma:

[...]capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 19).

Por meio da linguagem, o ser humano se comunica em sociedade e organiza seus pensamentos. Pela linguagem, também se manifesta a literatura. Os PCNs sinalizam que essa modalidade de escrita não necessita ser estudada somente pela historicidade, mas integrada ao momento da disciplina de Língua Portuguesa, em que a leitura é trabalhada. Ainda no documento, percebemos que as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa ocorrem por meio da investigação e compreensão:

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (BRASIL, 2000, p. 24).

Dessa forma, notamos que o documento trata a literatura como um legado cultural, que deve ser conhecido e preservado pela nação. Logo, os aspectos históricos estão presentes, no entanto, não é dada ênfase à leitura literária e o potencial de formação humana que essa prática pode trazer, inclusive para o cumprimento das finalidades do Ensino Médio, citadas anteriormente. Podemos inferir, portanto, que o ensino da literatura como prática formativa, que valoriza a

formação do homem e o seu potencial de humanização, não é amplamente citado na documentação atual, o que justifica a realização deste estudo.

O Ministério da Educação (2017) está reestruturando o sistema de ensino do Ensino Médio. A proposta anunciada prevê uma Base Nacional Curricular Comum. Essa Base norteará os currículos das escolas, tornando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática obrigatórias nos três anos. Cada Estado da nação e o Distrito Federal organizarão seus currículos tendo como referência a Base Nacional Curricular Comum e as demandas dos alunos como elementos norteadores, orientadas a partir de diretrizes estabelecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação. A Literatura, assim, será incorporada ao ensino de Língua Portuguesa, e deixará de ser uma disciplina isolada.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ANTOLOGIA *POESIA FAZ PENSAR*

Para contextualizar a obra escolhida para análise nesta dissertação, este capítulo discutirá o Programa Nacional Biblioteca da Escola. A obra *Poesia faz pensar*, objeto de estudo desta dissertação, integra o acervo de 2013 do referido Programa. A antologia em questão será olhada a partir da concepção desse produto, que tem o como propósito a coletânea, nesse caso, de poesias e ainda a presença de paratextos, integrantes na edição de um livro.

3.1 PNBE E ACESSO À LITERATURA

O Programa Nacional Biblioteca da Escola foi elaborado considerando o que foi proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação no que diz respeito à universalização do acesso e também às melhorias qualitativas na Educação Básica. Criado em 1997, o Programa oportuniza à comunidade escolar de instituições públicas de Educação Básica o acesso a acervos de títulos literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos de vários autores, de diferentes regiões do País e do exterior. Assim, o PNBE colabora com a democratização da leitura da literatura.

Conforme Brasil (2011), com o objetivo de abastecer as escolas públicas federais, municipais, estaduais e do Distrito Federal, o PNBE possui materiais que são divididos em: PNBE do Professor, PNBE Periódicos, PNBE Temático e PNBE literário. Este é composto por acervos de obras literárias, direcionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos. A última edição do acervo para Ensino Médio ocorreu no PNBE 2013, foco da investigação. As obras selecionadas para 2013 deveriam

[...] contribuir para que a escola pública brasileira possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto. Além disso, os textos literários deverão ser portadores de manifestações artísticas capazes de despertar nos leitores jovens não apenas a contemplação estética, mas também, a capacidade de reflexão diante de si, do outro e do mundo que o cerca. (BRASIL, 2011, p. 21).

A seleção das obras, conforme o Edital, respeitam os seguintes critérios: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. O Programa deveria garantir a distribuição de livros que satisfizessem as necessidades dos leitores. No referido acervo, escolhemos para estudar nesta pesquisa uma antologia, conforme dissertaremos a seguir.

3.2 ANTOLOGIAS E A POSSIBILIDADE DE ACESSO A DIFERENTES TEXTOS

Escolhemos entre os títulos selecionados pela edição de 2013 do PNBE, uma antologia para efetivar essa investigação, em virtude do o título contemplar amplo espaço de tempo cronológico e variedade de autores. Benedict (1996) estudou antologias em Londres, onde procurava descobrir se as coletâneas refletiam ou moldavam os hábitos dos leitores contemporâneos. Concluiu que elas são pontes que unem os gostos de autores, editores, gráficas, livreiros e leitores. Neste estudo, ela apontou variações que as antologias sofreram no decorrer da história, especialmente no século XVIII e início do século XIX. Destacou duas modalidades de coleções: miscelâneas e antologias.

As miscelâneas eram as formas primitivas de antologias literárias. Tais volumes contêm levantamento histórico da literatura inglesa, que eram pensados e compilados por editores de material canônico, fazendo com que a literatura fosse classificada por tipo e qualidade. Antologias, em contraste, eram agrupamentos de material contemporâneo por leitores e livreiros, e relatam a influência que os leitores provocam na formação de valores literários. Ambas constituem o mesmo gênero, pois possuem a mesma forma de produção material, processos de compilação, audiências e formas que definem suas funções culturais. As coleções criaram uma ponte entre os gostos dos autores, editores, tipógrafos, livreiros e leitores e formou parte central da cultura literária por 200 anos. Elas serviam como mediadoras entre o leitor e a cultura literária. Esses livros trazem informações sobre como as pessoas escreviam e liam literatura e são fontes de pesquisa, entretanto, só receberam a atenção crítica há pouco tempo.

As coleções, segundo Benedict (1996), reuniam panfletos impressos em volumes improvisados por leitores e livreiros. Também os editores, junto dos vendedores de livros, uniam manuscritos e trabalhos impressos em volumes únicos.

Miscelâneas e antologias são modeladas por leitores e mediadas por vendedores de livros e editores que trabalham para definir a cultura literária de cada época e a atitude do leitor da literatura impressa. Dessa forma, elas transmitem gostos particulares, ao mesmo tempo em que são influenciadas pela cultura que ajudam a criar.

Antologias incorporam o princípio de unir itens diferentes, mas com alguma similaridade, pressupondo que os conteúdos podem ser comparados, conforme a autora. Elas iniciam com um texto que define o gênero, organizando entradas para enfatizar o contraste. Essas obras estimulam leitores a comparar, julgar e classificar itens do livro. As antologias impressas transmitem ideias culturais para leitores e vendedores de livros, ajudando a determinar a forma como a literatura foi lida, especialmente por incluir textos que descrevem e discutem a leitura. Com o passar do tempo, ocorreram muitas mudanças nas coleções; as miscelâneas deixaram de existir, novas formas de edição surgiram e novos leitores também, uma vez que o livro passou a ser mais acessível e a população, com maior número de alfabetizados, tende a buscar a leitura por prazer.

A história das coleções literárias revela que o gosto é uma construção cultural, criada por circunstâncias particulares de produção e recepção que valoriza a escolha, e é resultado da cooperação entre escritores, impressores, livreiros e leitores, conforme postula Benedict (1996). A escolha é que define o gosto. Essa definição caracteriza os leitores como críticos, educados e cultos. É a habilidade de escolher, discriminar entre trabalhos literários, autores ou estilos que exibem a cultura literária do leitor. Ao concluir seu estudo, a autora afirma que as coleções literárias continuam de diversas formas hoje, com compilações pedagógicas, poesias e estratos de prosa direcionados aos estudantes, publicações passageiras e coleções escolares. Nessas formas, muitas características das miscelâneas permanecem. Mesmo com o avanço da internet, a autora visualiza novas possibilidades para a literatura e novas mudanças e formatos podem vir.

Na antologia em estudo, destacamos os paratextos literários, sobre os quais, discutiremos na próxima seção.

3.3 PARATEXTOS EDITORIAIS E A MATERIALIDADE DA OBRA

A obra *Poesia faz pensar* apresenta ao leitor elementos que contextualizam os poemas nela veiculados. Dessa forma, ao analisarmos o livro em seu aspecto físico, tomaremos como base os estudos de Genette (2009). O autor classifica como paratextos os diversos textos que compõem um livro. “Assim, para nós, paratexto é aquilo que por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público” (GENETTE, 2009, p. 9). Ou seja, o que está escrito no livro, além do texto principal, é nomeado como paratexto, por exemplo os títulos, a apresentação de um livro, as notas, entre outros.

Os paratextos são responsáveis pelo acolhimento do texto principal pelo público com diversos discursos. O autor propõe a análise de paratextos seguindo a ordem como eles podem se apresentar ao leitor, que Genette (2009) chama de “dócil” e segue os seguintes passos: “[...] apresentação exterior de um livro, nome do autor, título e a sequência como se oferece a um leitor [...]” (GENETTE, 2009, p. 10). O autor ressalta que os paratextos não possuem regularidade sistemática, pois existem variações de uma obra para outra, como a existência ou não de um prefácio, e épocas em que não era obrigatório o título ou o nome do autor. No entanto, mesmo no tempo em que havia distribuição dos textos sem nenhuma forma de apresentação, só o fato de haver transcrição e transmissão oral já se constituía o paratexto de forma gráfica ou fônica.

Nesse sentido, pode-se sem dúvida adiantar que não existe, e que jamais existiu, um texto sem paratexto. Paradoxalmente, há em contrapartida, talvez por acidente, paratextos sem texto, pois existem muitas obras, desaparecidas ou abortadas, das quais conhecemos apenas o título: numerosas epopeias pós-homéricas ou tragédias gregas clássicas [...]. (GENETTE, 2009, p. 11).

Essa característica irregular de obrigatoriedade dos paratextos também é válida para o público e para o leitor, que não são obrigados a lerem um paratexto como o prefácio, por exemplo, ainda que o autor possa julgar necessário. As notas que aparecem durante o texto também são destinadas àqueles leitores que têm interesse no conteúdo, e não necessariamente a todos os leitores.

Para estudar a mensagem de cada paratexto, Genette (2009) propõe a análise de características que respondam às seguintes perguntas: *Onde? Quando? Como? De quem? A quem? Para fazer o quê?* Assim, são descritas as características

espaciais, temporais, substanciais, pragmáticas e funcionais, que informam a data que surgiu e apareceu determinado texto, se foi a público de forma verbal ou outra, as características do destinador e do destinatário e as funções daquela mensagem.

Em sua caracterização, o autor também denomina peritexto aos elementos que ocupam lugar em torno do texto como títulos, títulos de capítulos e certas notas. Para os elementos de origem externa de suporte midiático como entrevistas e conversas ou a comunicação privada como cartas, diários, etc. o autor chama epitexto. Assim, o paratexto é formado espacialmente pelo peritexto e o epitexto.

Quanto à situação temporal do paratexto, Genette (2009) ressalta que alguns elementos como panfletos e anúncios podem sair antes da publicação do texto em si, mas não o compõem. Os paratextos podem ser suprimidos como passar do tempo, por motivos financeiros ou outros na edição das obras. Alguns se perdem, outros voltam a ser publicados na íntegra, conforme gosto do autor ou do editor.

Na condição substancial, o paratexto é considerado pelo autor como texto verbal, entretanto, segundo Genette (2009), devemos ter em mente que figuras e aparência externa podem ser significativas na composição do livro ou apenas factuais. “Chamo de *factual* o paratexto que consiste, não numa mensagem explícita (verbal ou não), mas num fato cuja própria existência, se é conhecido do público, acrescenta algum comentário ao texto e tem peso em sua recepção.” (GENETTE, 2009, p. 14). Dessa forma, idade e sexo do autor, contexto histórico do lançamento da obra, enfim, todo o contexto, segundo Genette (2009), gera paratexto, que pode ou não ser de conhecimento público.

A condição *pragmática* do paratexto, para Genette (2009), tem nos elementos de sua instância ou situação de comunicação a sua definição, como a natureza do destinador e seu grau de autoridade e responsabilidade, a forma elocutória da mensagem, bem como a natureza do destinatário.

Para Genette (2009), muitas vezes, o autor do paratexto não é de quem escreveu o texto, mas o editor. Logo, autor e editor são responsáveis pelo texto e paratexto. Já o destinatário pode ser o público geral, aquele que lê o título ou uma entrevista, os leitores que leriam o prefácio ou os críticos e livreiros que leriam a *release*. A esses, o autor chama de paratextos públicos. Já o paratexto privado ou íntimo refere-se às mensagens deixadas pelo autor a si mesmo, que podem ter sido deixadas em diários, por exemplo.

Quanto à responsabilidade do autor e dos editores, Genette (2009) indica que existem dados oficiais e oficiosos. Os oficiais são aqueles dos quais não se pode esquivar, como o título, prefácio original e comentários feitos pelo autor em uma obra na qual ele é totalmente responsável. Oficiosa são as informações que se pode fugir da responsabilidade ao fazer declarações negativas sobre o que o público possa estar compreendendo da obra. Não apenas o autor pode fazer isso, mas também um comentador autorizado. A última característica pragmática do texto encontra-se nos prefácios ou em certas capas, e diz respeito à função elocutória da mensagem. É a parte em que o autor toma decisões, faz compromissos, aconselha e dá certas permissões ao leitor, etc.

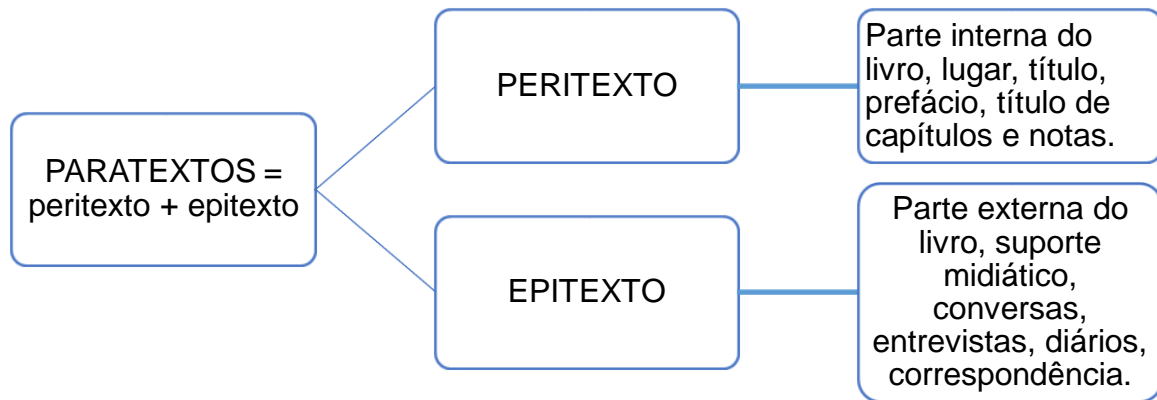
O aspecto funcional do paratexto é essencial, pois indica “um discurso heterônomo, auxiliar, a serviço de outra coisa que constitui sua razão de ser: o texto” (GENETTE, 2009, p. 17). Assim, todos os elementos, sejam eles estéticos ou ideológicos, estão a serviço do texto, como é o caso do prefácio, do título, da dedicatória, da entrevista, entre outros.

O autor faz a seguinte afirmação sobre o peritexto.

Denomino peritexto editorial toda a zona do peritexto que se encontra sob a responsabilidade direta e principal (mas não exclusiva) do editor, ou talvez, de maneira mais abstrata porém com maior exatidão, da *edição*, isto é, do fato de um livro ser editado, e eventualmente ser reeditado, e proposto ao público sob uma ou várias apresentações mais ou menos diferentes. (GENETTE, 2009, p.21).

Nesse caso, o autor refere-se à capa, página de rosto e seus anexos e da realização material do livro como formato, papel e composição tipográfica, já que o formato veicula mensagens paratextuais. Enfatiza a diferença entre a edição corrente e a edição de bolso. A diferença entre elas reside no fato de a versão de bolso ser mais popular, de tamanho menor. Atualmente, o formato de bolso possui edições das mais simples às mais “elegantes”, e traz uma cultura baseada na reprise, ou seja, na reedição. Para sistematizar o conteúdo visto até aqui, foi criado o seguinte esquema:

Figura 1 – Paratextos de acordo com Genette (2009)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Outro elemento paratextual, conforme Genette (2009), é o selo da coleção à qual o livro pertence. Os selos auxiliam o leitor ao tomar conhecimento do livro, bem como ao identificar se a obra é do tipo ou do gênero que lhe agrada.

Quanto à capa, o autor afirma que, atualmente, os itens indispensáveis são o título, o autor e a editora, mas existem variações. Essas variações mudaram ao longo do tempo. À capa, podem ser acrescentados, cores, desenhos, característicos do editor ou das coleções, por exemplo. A segunda e a quarta capa podem vir em branco, conforme vontade do editor ou do escritor. A capa também pode ter orelha ou desdobros, onde estão alocadas indicações ou *releases*, manifesto da coleção, as listas de obras do mesmo autor ou da mesma coleção. Assim como também pode vir em branco, mudas, como afirma o autor, que apesar de desperdício, também indica prestígio.

Genette (2009) alerta para o surgimento de novas formas de cobrir a capa, que são a sobrecapa ou a cinta. Ambas são anexos da capa e removíveis, com a função de cartaz e de proteção. Esses itens contêm mensagens transitórias com o objetivo de chamar a atenção por meio do que não se pode ou não se quer transmitir na capa: imagem chamativa, adaptação cinematográfica, televisiva ou apenas uma forma de individualizar o livro sem seguir as normas de uma coleção. A cinta é uma faixa utilizada no terço inferior da altura do livro, contendo informações verbais como o nome do autor, menção a algum prêmio literário ou mesmo fazendo papel de uma

epígrafe fugidia e mais monumental. Fazem parte também dos elementos removíveis os estojos ilustrados ou historiados. “Paradoxalmente, o conjunto desses elementos periféricos tem por efeito empurrar a capa propriamente dita (?) para o interior do livro e transformá-la numa segunda (ou, melhor, primeira) página de rosto” (GENETTE, 2009, p. 33). Atualmente, esses elementos podem fazer, inclusive, papel de capa.

Quanto à denominação das páginas dos livros, o autor indica que a 1 e 2 ficam em branco, são as *guardas*. A página 3, *também* chamada de anterrosto (olho) pode trazer apenas o título e também dedicatória do exemplar. Nas páginas 4 e 6, podemos encontrar indicações editoriais. Nelas, podem estar presentes, conforme o autor destaca:

[...] às vezes, muito raramente, descrição tipográfica. Muito raramente, sim, porque esta descrição me parece necessária. O leitor tem o direito e até às vezes o dever de saber em que caracteres é composto o livro que tem em mãos, e não se pode exigir dele que saiba reconhecê-los por si só. (GENETTE, 2009, p. 34).

Essas informações fazem parte da composição estética do livro, que também pode conter informações importantes sobre a impressão que é desejada da obra. Na página 5, indica Genette (2009), encontramos título, nome do autor e nome e endereço do editor. Pode conter mais elementos como epígrafe e dedicatória. Nas últimas páginas, também podem ser veiculadas algumas informações que poderiam estar nas páginas iniciais e, ainda, o registro de término da edição, contendo data de impressão, número de série e nome do impressor.

A composição e a escolha do papel são consideradas por Genette (2009) aspectos essenciais para a realização material do livro. As escolhas tipográficas responsáveis pelo alinhamento do texto na página, tamanho das letras, diferenciação das notas não deviam passar despercebidas pelo leitor, embora na atualidade, as editoras estejam tornando esses aspectos padronizados. Essa divisão também forma o paratexto. Não tão importante é a escolha do papel, que pode ser diferenciada em edições de luxo.

Quanto ao prefácio de um texto, o autor define:

Chamarei aqui de prefácio toda espécie de texto liminar (preliminar ou pós-liminar), autoral ou alógrafo, que consiste num discurso produzido a propósito do texto que segue ou que antecede. Assim, o “posfácio” será considerado uma variedade de prefácio, cujos traços específicos, incontestáveis, parecem-me menos importantes do que aqueles que ele tem em comum com o tipo geral. (GENETTE, 2009, p. 145).

Quanto à forma, o autor relata que o prefácio normalmente é composto de discurso em prosa. A posição desse texto pode ser preliminar ou pós-liminar, conforme o grau de importância a ser demonstrado. A localização no fim do texto é considerada mais discreta e modesta por alguns autores. O prefácio pode ser escrito pelo autor do texto quando é autoral ou autógrafo. Já o prefácio de ator indica que foi escrito por um personagem e o alógrafo que foi escrito por uma terceira pessoa. O destinatário desse paratexto é o leitor, e não o público geral.

Esses elementos que compõem a obra colaboram para a experiência literária do leitor, contextualizando a leitura.

A seguir, apresentaremos os tópicos que orientam a análise das poesias, a fim de indicar o caminho que seguimos para a análise da antologia, objeto de estudo desta dissertação.

3.4 O LIVRO DE POESIAS COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, indicaremos a metodologia utilizada neste trabalho, bem como os passos para a sua aplicação, iniciando pela escolha do livro, as etapas para a análise do livro e das poesias, a descrição física e apresentação da obra,

3.4.1 A escolha do livro *Poesia faz pensar*

A definição da obra *Poesia faz pensar*, antologia organizada por Carlos Felipe Moisés, para ser estudada nesta pesquisa, ocorreu a partir de determinados critérios, alguns definidos previamente e outros no processo, já em contato com os títulos selecionados pelo PNBE. Primeiramente, optamos pela poesia por ser um gênero literário que pode não chamar tanto a atenção do jovem e que é menos explorado em sala de aula pelos docentes, no entanto, possui alto potencial para auxiliar na humanização do indivíduo. Entre escolher uma obra de um único autor e uma coletânea, optamos pela antologia devido à variedade de poesias que ela pode

contemplar. A antologia selecionada reúne textos escritos entre 1595 e 1985 e apresenta diferentes autores e temas em poemas clássicos e contemporâneos.

Decidimos por um livro integrante do acervo do PNBE/Ensino Médio de 2013 por ter sido a última edição do Programa enviada às escolas brasileiras para esse nível de ensino. A composição dos acervos de 2013 seguiu critérios de seleção apresentados em Edital, conforme transcrevemos textualmente.

Os acervos serão compostos por obras destinadas aos professores e estudantes, com diferentes níveis de complexidade, de forma que adolescentes jovens e adultos tenham acesso a textos para serem lidos com autonomia e outros com a mediação do professor. A qualidade do texto, os aspectos gráficos e a adequação temática aos princípios pedagógicos e legais referentes à diversidade e inclusão, bem como aos interesses do público-alvo, serão considerados critérios para a seleção das obras. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 25).

Foram respeitados, na avaliação, os seguintes aspectos: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. O primeiro critério valoriza a ampliação vocabular, a fruição estética, a leitura autônoma ou com a mediação do professor. O conteúdo da obra deve respeitar princípios éticos em texto de qualidade, coerente com imagens e adequado à faixa etária. O segundo critério também leva em consideração a faixa etária, incluindo os interesses e motivações para a leitura e o desenvolvimento do senso crítico e estético. Incluem-se neste critério as seguintes temáticas:

[...] de gênero, diversidade sexual, juventude, educação ao longo da vida, sustentabilidade socioambiental, relações étnico-raciais, direitos humanos e inclusão educacional e as especificidades das populações indígenas, do campo e quilombolas, considerando os diferentes contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais da sociedade brasileira. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 36).

Esses temas, por meio da reflexão que a leitura literária pode provocar, podem contribuir para a formação do ser a partir da ampliação da visão de mundo, percepção das diferenças e compreensão de que cada um é sujeito de sua própria história.

O terceiro critério, além de considerar a contextualização do autor e da obra no meio literário, avalia aspectos como:

[...] apresentação de capa criativa e atraente; uso de tipos gráficos, espaçamento, distribuição espacial e papel adequados; distribuição equilibrada de texto e imagens; interação das ilustrações com o texto e pertinência das informações complementares. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 26).

Essas características contribuem para a aproximação entre público e livro, por meio de estratégias que chamam a atenção do leitor, tanto pela capa como pela experiência de folhear e ler o exemplar. Entre os elementos utilizados para esse fim, Genette (2009) cita os paratextos, que têm a função de contribuir com a leitura da obra.

Quanto à seleção de antologias, o Edital orienta textualmente:

Serão aceitas antologias, desde que se explicitem, em prefácio, os critérios que justificam a organização. Os critérios utilizados na organização e sua adequação ao público a que se destinam também serão objeto de avaliação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 3)

No total, são selecionados até 180 livros destinados ao Ensino Médio, dos quais 26 são de poesia. Entre esses, sete obras são antologias: *50 poemas e um prefácio interessantíssimo*; *Lumes - uma antologia de haicais*; *80 anos de poesia*; *Poemas escolhidos*; *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*; *Melhores poemas Mário Quintana*; *Poesia faz pensar*.

O quadro abaixo nos traz a listagem de livros de poesias selecionados pelo PNBE 2013 para o Ensino Médio.

Quadro 1- Livros de poesia do acervo do PNBE 2013 para o Ensino Médio

	Obra	Autor
1	<i>50 poemas e um prefácio interessantíssimo</i>	Mário de Andrade - Gika
2	<i>A poesia do nome</i>	Maria Viana
3	<i>Carteira de identidade</i>	Roseana Murray
4	<i>Em alguma parte alguma</i>	Ferreira Gullar
5	<i>Em trânsito</i>	Alberto Martins
6	<i>Lumes - uma antologia de haicais</i>	Pedro Xisto
7	<i>Magma</i>	João Guimarães Rosa – Poty
8	<i>Poemas de ouvido</i>	Renato da Rocha Silveira
9	<i>Poemas, sonetos e baladas e pátria minha</i>	Vinicius de Moraes
10	<i>80 anos de poesia</i>	Mário Quintana
11	<i>A duração do dia</i>	Adélia Prado
12	<i>Há prendisajens com o xão</i>	Ondjaki
13	<i>N.D.A.</i>	Arnaldo Antunes
14	<i>Poemas escolhidos</i>	Ferreira Gullar - Walmir Felix Ayala
15	<i>Poesia africana de língua portuguesa: antologia</i>	Maria Alexandre Dáskalos - Livia Apa - Arlindo Barbeitos

16	<i>Texturaafro</i>	Adão Ventura
17	<i>Vagalovnis</i>	Antônio Barreto
18	<i>Bananas podres</i>	Ferreira Gullar
19	<i>Esquimó</i>	Fabrizio Corsaletti
20	<i>Melhores poemas Mário Quintana</i>	Fausto Cunha
21	<i>O lenhador – Catulo da Paixão Cearense</i>	Catulo da Paixão Cearense - Chico dos Bonecos – Manu Maltez
22	<i>Pauliceia desvairada</i>	Mário de Andrade
23	<i>Poemas reunidos</i>	Geraldo Carneiro
24	<i>Poesia é não</i>	Estrela Ruiz Leminski
25	<i>Poesia faz pensar</i>	Tomás Antonio Gonzaga – Augusto dos Anjos - Luís de Camões - Cruz e Sousa - Bocage - Fernando Pessoa - Carlos Drummond de Andrade - Cesário Verde - Mario de Andrade - João Cabral de Melo Neto - Gonçalves Dias - Castro Alves - Renata Pallottini - Fagundes Varela - Sá de Miranda - Álvares de Azevedo - Vinicius de Moraes - Olavo Bilac - Antero de Quental - Carlos Felipe Moisés - Rafael Cabalheiro Sica
26	<i>Sentimento do mundo</i>	Carlos Drummond de Andrade

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Podemos perceber, pelo quadro, a variedade de obras e gêneros literários contemplados pelo Programa. Assim, as escolas recebem um acervo que passou por uma seleção criteriosa, garantindo a qualidade dos exemplares que estão à disposição do aluno.

3.4.2 Passos para a análise

No referencial teórico desta pesquisa, sustentamos que a educação do homem é um processo contínuo desenvolvido ao longo da vida por meio da interação

com o mundo. Desse modo, a interação com textos literários também pode auxiliar na humanização.

A poesia, conforme Paz (1982), por meio de seus temas e estruturas, tem potencial para nos fazer refletir e auxiliar na construção de nossa autonomia defendida por Freire (2010), como forma de amadurecimento de si para si. A proposta é perceber que elementos de algumas poesias da antologia *Poesia faz pensar* podem auxiliar nesse processo. Para isso, analisaremos os paratextos do livro e cinco poesias, uma de cada seção, contemplando um período temporal crescente.

Freire (2010) defende que a educação também é feita com estética. Nesse sentido, a sensibilidade, criatividade e emoção colaboram para a formação e reflexão crítica do aluno. Assim, nesta análise, pretendemos apontar as possibilidades de interação do livro com o estudante do Ensino Médio. Com base nas ideias de Cândia (2011) e Freire (1987) sobre humanização, elencamos alguns critérios para o estudo do livro e das poesias.

No livro, serão analisados a apresentação estética e os elementos que compõem o exemplar, como a divisão de capítulos e os paratextos e como eles podem contribuir para a leitura da obra.

Nas poesias, o foco de análise serão as figuras de linguagem, rimas, sílabas poéticas que, em conjunto com o tema e o período histórico, auxiliam na formação do sentido. Por meio da leitura e reflexão, algumas reações podem ser percebidas pelo leitor: o conhecimento de si, do outro e do mundo; afinamento estético; respeito ao outro; percepção da complexidade dos problemas do mundo; revolta e, por fim, a ação transformadora do mundo, defendida por Freire (1987, 1989, 2000, 2001, 2010).

Descreveremos, a seguir, a constituição do livro em estudo, pois sabemos que parte do interesse pela leitura também pode vir da apresentação, ou seja, de ser visualmente agradável ao possível leitor.

3.4.3 Descrição do exemplar

A obra *Poesia faz pensar* foi publicada em 2011 pela editora Ática e teve como organizador Carlos Felipe Moisés. Trata-se de uma antologia com poesias dos seguintes autores: Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Vinícius de Moraes, Mário de Andrade, Fernando Pessoa, Renata Pallottini, Luís de Camões,

Castro Alves, Álvares de Azevedo, Antero de Quental, Augusto dos Anjos, Bocage, Cesário Verde, Cruz e Sousa, Olavo Bilac, Fagundes Varela, Gonçalves Dias, Sá de Miranda e Tomás Antônio Gonzaga. Esses autores compreendem temporalidades distintas e períodos específicos do desenvolvimento da literatura nacional e internacional.

O livro é formado por poesias produzidas em quatro séculos, logo, os autores viveram em diferentes épocas e locais, com variedade de contextos históricos, sociais e culturais. Essa variedade permite ao leitor perceber a evolução do texto poético, bem como relacionar criticamente o contexto histórico, as características das escolas literárias e os assuntos que permeiam cada poema. Além disso, possibilita a percepção das diversas formas dos poetas dizerem as suas palavras por meio da poesia. Essa possibilidade de reflexão crítica pode auxiliar o aluno a repensar a sua realidade social, sentimentos e opiniões, contribuindo para a formação e ação no mundo.

A obra faz parte da coleção *Para gostar de ler*, e, fisicamente, possui 21 centímetros de altura, 14 centímetros de largura e 1 centímetro de espessura, pesando 440 gramas. O papel do interior do livro é Pólen Bold 90g/m², e as fontes utilizadas na edição são Knockout, FFScalla Sans e Electra. A capa e o interior da obra podem chamar a atenção do leitor pela diagramação e jogo de cores e desenhos. Ao expor essas informações sobre fonte e papel utilizados na confecção da obra, Moisés (2011) oferece ao leitor interessado, por meio do paratexto, o conhecimento dos detalhes do livro, citados por Genette (2009).

Poesia faz pensar é um título constituído por poesias de origem portuguesa e brasileira. Moisés (2011), ao organizar a coletânea, afirma que partiu do princípio de que a poesia, além de sentir, também nos faz pensar. O processo de pensar inicia no momento em que o autor decide o que e como escrever ao seu leitor. Assim, sentir e pensar são atividades que podem andar juntas nos textos literários, especialmente de poesias, como argumenta o autor:

A presente antologia foi concebida com o propósito de valorizar a poesia, que, além de levar a sentir, também faz pensar, ou seja, a poesia encarada como forma de conhecimento, como uma das mais poderosas ferramentas de indagação oferecidas ao ser humano, no encalço de compreender o mundo, mesmo sabendo das limitações da tarefa.

Os poemas aqui reunidos, em sua variedade de temas e autores, épocas e estilos, nos ensinam que o bicho homem é, na sua essência, contraditório. É que a cada um de nós se aplica o que afirma o mesmo Fernando Pessoa,

esse que talvez seja o maior poeta-filósofo da nossa língua: “O que em mim sente ‘stá pensando”. Razão pela qual poesia, poesia para valer, sempre dá o que pensar, embora isso não deva induzir ninguém a deixar de sentir. (MOISÉS, 2011, p. 11, 12).

Para apresentar um panorama da edição focalizada nesta dissertação, elaboramos o Quadro 2, o qual indica as poesias contidas no livro, os períodos literários e o ano aproximado de publicação de cada uma. A cor azul indica os poemas de origem portuguesa; a cor verde, os de origem brasileira.

Quadro 2 - Poesias do livro *Poesia faz pensar*

	POESIA	AUTOR	OBRA	PERÍODO
01	[Sobre estas duras, cavernosas fragas]	Bocage	Rimas V.II	Arcadismo
02	O sentimento dum ocidental	Cesário Verde	O livro de Cesário Verde	Precursor do Modernismo – obras publicadas póstumas
03	Tédio	Olavo Bilac	Poesias (alma inquieta)	Parnasianismo
04	[O meu olhar é nítido como um girassol]	Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)	O guardador de rebanhos	Modernismo
05	A passagem das horas	Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)	Poemas de Álvaro de Campos	Modernismo
06	[Meu coração estrala]	Mário de Andrade	Losango Cáqui	Modernismo
07	Mãos dadas	Carlos Drummond de Andrade	Sentimento de mundo	Modernismo
08	Murilo Mendes e os rios	João Cabral de Melo Neto	Agrestes	Modernismo
09	Amor é fogo que arde sem se ver	Luís de Camões		Renascimento
10	Tormento do ideal	Antero de Quental	Sonetos	Realismo
11	Minha desgraça	Álvares de Azevedo	Poesias de Manuel Antônio Álvares de Azevedo	Romantismo – 2ª fase
12	Cárcere das almas	Cruz e Sousa	Últimos sonetos	Simbolismo
13	O quinto império	Fernando Pessoa	Mensagem	Modernismo

14	[Não sei porque os tetéus gritam tanto esta noite]	Mário de Andrade	Poemas da negra	Modernismo
15	Amar	Carlos Drummond de Andrade	Claro Enigma	Modernismo
16	Soneto de fidelidade	Vinícius de Moraes	Antologia poética	Modernismo
17	Imitação da água	João Cabral de Melo Neto	Quaderna	Modernismo
18	[Erros meus, má fortuna, amor ardente]	Luís de Camões		Renascimento
19	[Liberdade querida, e suspirada]	Bocage	Obras poéticas de Manuel Maria de Barbosa du Bocage: precedido de huma memoria sobre a vida e escritos deste poeta – v. IV	Arcadismo
20	Navio negreiro	Castro Alves	Navio Negreiro	Romantismo – 3ª fase
21	Poema negro	Augusto dos Anjos	Eu	Parnasianismo/ Simbolismo
22	[O que nós vemos das cousas são as cousas]	Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)	Guardador de Rebanhos - Poema XXIV	Modernismo
23	[A tarde se deitava nos meus olhos]	Mário de Andrade	Remate de males	Modernismo
24	Confissão	Carlos Drummond de Andrade	Claro enigma	Modernismo
25	Poética (I)	Vinícius de Moraes	Antologia Poética	Modernismo
26	O sim contra o sim	João Cabral de Melo Neto	Educação pela pedra - Serial	Modernismo
27	[O sol é grande, caem co'a calma as aves]	Sá de Miranda		Renascimento
28	[Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades]	Luís de Camões		Renascimento
29	No ermo	Fagundes Varela	Contos e fantasias	Romantismo – 3ª fase
30	[O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia]	Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)	Poemas de Alberto Caeiro – O guardador de rebanhos	Modernismo
31	[Na rua Aurora eu nasci]	Mário de Andrade	Lira paulistana	Modernismo
32	Canção do berço	Carlos Drummond de Andrade	Sentimento do mundo	Modernismo

33	O relógio	João Cabral de Melo Neto	Educação pela pedra - Serial	Modernismo
34	Retrato de família	Renata Pallottini	Chão de palavras	ATUAL
35	Lira nº 38	Tomás Antônio Gonzaga	Marília de Dirceu	Arcadismo
36	I-Juca Pirama	Gonçalves Dias	Últimos Cantos	Romantismo
37	Nós	Cesário Verde	Ilustração	Precursor do Modernismo
38	[Se, depois de eu morrer, quiserem escrever a minha biografia]	Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)	Poemas inconjuntos	Modernismo
39	Lisbon revisited (1923)	Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)	Poemas de Álvaro de Campos	Modernismo
40	[Quando eu morrer quero ficar]	Mário de Andrade	Lira Paulistana	Modernismo
41	Consolo na praia	Carlos Drummond de Andrade	A rosa do povo	Modernismo
42	Como a morte se infiltra	João Cabral de Melo Neto	Agrestes	Modernismo
Legenda: Verde: Textos de origem portuguesa. Azul: Textos de origem brasileira				

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Por meio desse quadro, podemos perceber a variedade de autores, tempos e assuntos abordados nas poesias.

A capa do livro é dividida em duas partes: na parte de cima, há uma imagem de fundo preto com os traços creme, laranja, vermelho e azul. O desenho é abstrato, com elementos espalhados como pássaros, bigode, óculos, chapéu, árvores, entre outras formas. A união desses elementos sugere uma face, com os órgãos desalinhados, rodeada por muitas outras figuras. A parte de baixo possui fundo roxo, com o título e o nome dos autores e da editora em letras brancas. Há uma listra preta com detalhe geométrico no canto inferior direito da página, indicando o nome da coleção. O jogo de cores, desenhos e formatos pode chamar a atenção do leitor e indicar o que será encontrado no interior da obra.

A contracapa também é dividida, sendo a parte de cima de fundo creme, com breve apresentação do livro em letras roxas. A parte de baixo possui fundo roxo e

desenho linear azul claro representando um homem com uma vara de pescar em meio a papéis. O desenho está dentro de um retângulo irregular, centralizado. Também aparece, no canto inferior direito, o Internatinal Standard Book Number²(ISBN) em fundo branco com letras pretas. Ao fim da página, há uma listra preta, que entre as formas geométricas na capa, indica a coleção a que o livro pertence: Para gostar de ler.

A lombada também é dividida ao meio, indicando, na parte de cima, o nome da coleção em letras brancas, em fundo azul claro, na parte de baixo o nome do livro em letras brancas e fundo roxo e na parte inferior, listra preta.

Figura 2 - Capa e contracapa do livro *Poesia faz pensar*



Fonte: Registro da pesquisadora.

Quando aberto, o livro apresenta continuidade na forma geométrica que divide as capas e a lombada ao meio. Assim, a metade de baixo, roxa, emenda com a

² O ISBN é a identificação global numérica dos livros controlado pela Agência Internacional do ISBN. No Brasil, as atividades são coordenadas e supervisionadas pela Biblioteca Nacional e Fundação Miguel de Cervantes.

lombada e a contracapa, formando um ângulo mais alto ao centro, ou seja, na lombada. A listra preta na parte inferior também sinaliza essa continuidade.

A folha de guarda tem fundo azul claro, com o título da obra em letras brancas, centralizado na página. Acima do título, há o desenho de quatro silhuetas de pássaros agrupados, sendo 3 lineares e uma preenchida, todas em cor branca.

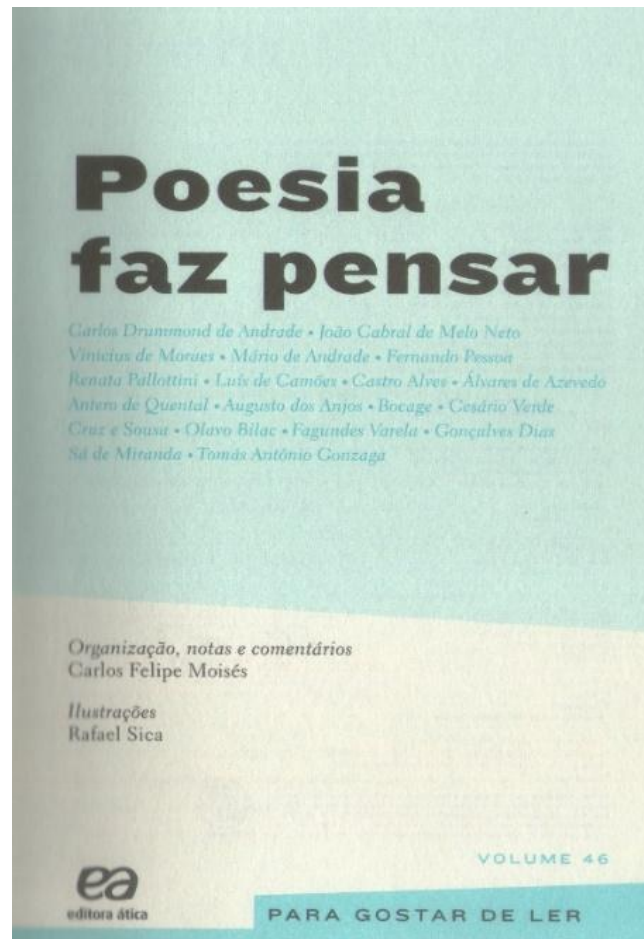
Figura 3- Folha de guarda do livro *Poesia faz pensar*



Fonte: Registro da pesquisadora (2017)

A folha de rosto possui divisão semelhante à da capa. Na parte de cima, de cor azul claro, há o título em letras pretas e o nome dos autores das poesias em letras azuis mais escuras que o fundo. Na parte de baixo, o fundo é amarelado, na cor das páginas internas, com o nome do organizador, Carlos Felipe Moisés e do ilustrador, Rafael Sica, em preto. O logotipo da editora está situado no canto inferior esquerdo da página, também em preto, ocupando lugar de destaque, a fim divulgar a empresa. O número do volume, 46, está situado à direita na parte inferior. Há uma listra com final geométrico azul claro, com o nome da coleção em preto.

Figura 4 -Folha de rosto do livro *Poesia faz pensar*

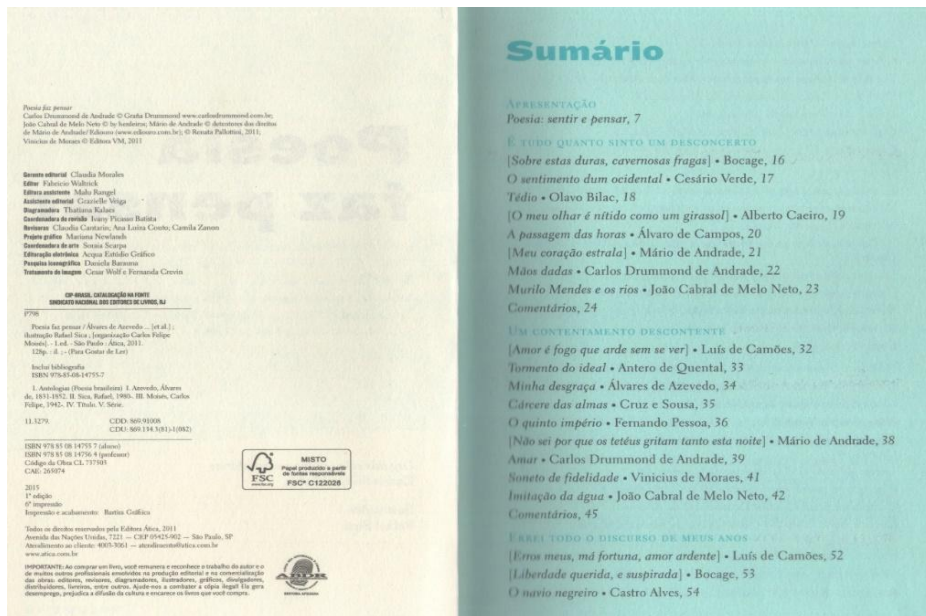


Fonte: Registro da pesquisadora (2017)

Todos esses elementos demonstram a atenção direcionada a este aspecto, por parte do editor, tornando o produto atrativo, bem como a ligação com os elementos internos que compõem as poesias, permitindo ao leitor atento estabelecer relações de sentido entre esses aspectos.

A seguir, vem a ficha catalográfica, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O sumário está na página seguinte, ocupando uma folha dos dois lados, com fundo azul claro e letras da palavra sumário, apresentação, títulos das seções, e referências bibliográficas em azul. Os nomes das poesias, autores e páginas estão em preto.

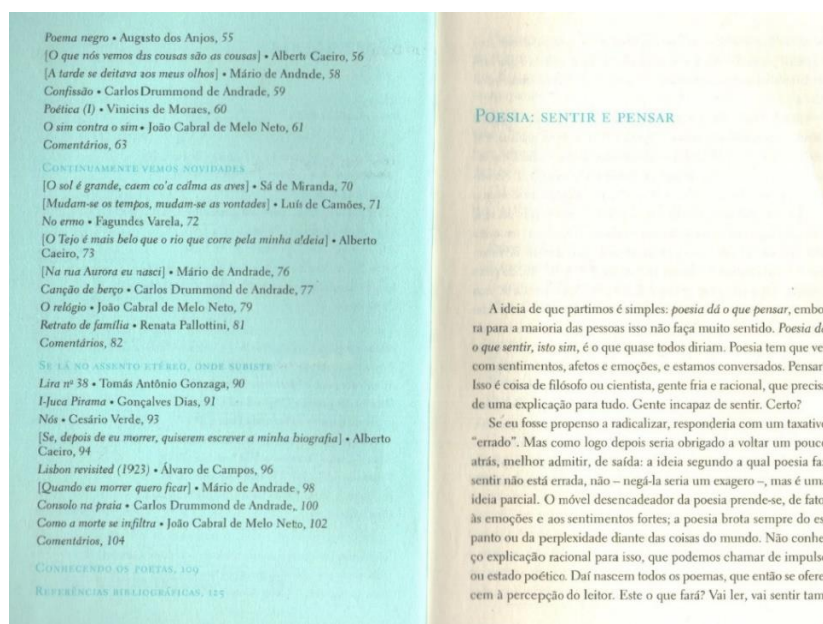
Figura 5 - Dados catalográficos e sumário do livro *Poesia faz pensar*



Fonte: Registro da pesquisadora (2017)

Outro paratexto que emoldura o livro é a apresentação, situada na página 7, cujo título está grafado em azul e o texto em preto, *Poesia: sentir e pensar*. No texto, Moisés (2011) expõe ao leitor a temática da antologia.

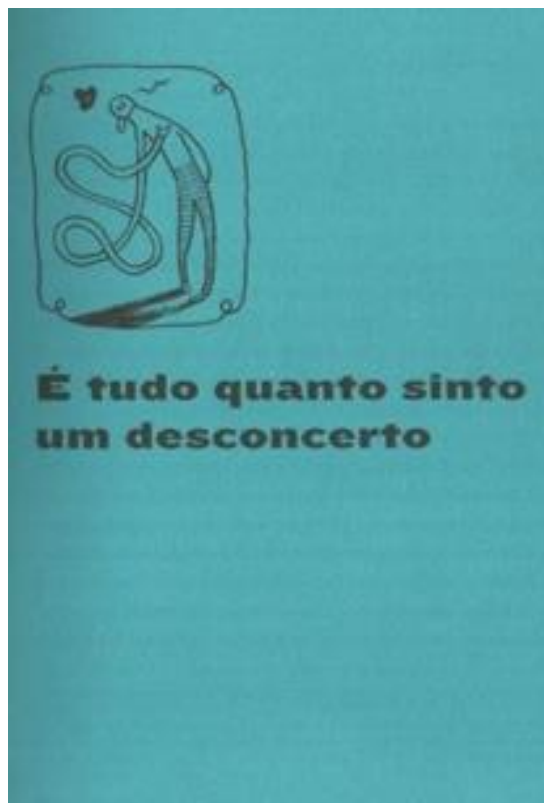
Figura 6 - Sumário e texto de abertura do livro *Poesia faz pensar*



Fonte: Registro da pesquisadora (2017)

Assim, o autor demonstra a relação entre sentir e pensar e entre a poesia com essas ações, que também estão ligadas ao título *Poesia faz pensar*. Na sequência, vem a página de abertura da primeira seção de poesias, com fundo azul, título da seção centralizado na página em preto e desenho acima do título em formato retrato, também preto e linear. As seções iniciam sempre em páginas ímpares, sinalizando o cuidado estético coerente dentro da obra, que facilita a compreensão dos temas das poesias.

Figura 7 - Primeira seção do livro *Poesia faz pensar*

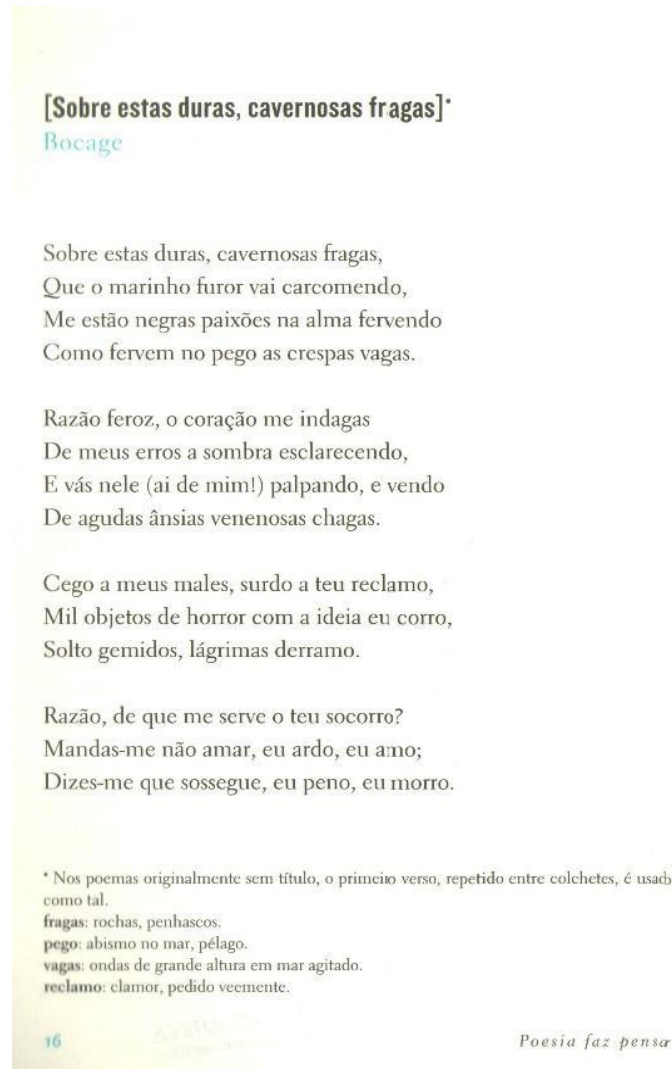


Fonte: Registro da pesquisadora (2017)

Na página seguinte, a primeira seção *É tudo quanto sinto um desconcerto*, Moisés (2011) tece um texto de introdução ao tema. Essa característica repete-se em todas as seções e pode auxiliar o leitor na leitura das poesias. A partir da página dezesseis, as poesias começam a ser expostas, uma por página, ou, quando mais longa, duas páginas. A formatação do texto segue padrão: título em negrito, nome do autor na linha seguinte, em azul, e a poesia em preto. Quando necessário, o autor insere notas de rodapé em fonte menor, também preta. Conforme Genette (2009), essas notas não precisam ser lidas por todos os leitores, entretanto, neste caso,

oferecem, aos que optarem pela leitura, o significado de algumas palavras que podem não estar no vocabulário do jovem. Nos cantos inferiores externos, estão situados, em fonte azul, os números das páginas. Nas pares, canto inferior direito, está o título do livro, também em preto.

Figura 8 – Poesia do livro *Poesia faz pensar*



Fonte: Registro da pesquisadora (2017)

Por meio dessa descrição, percebemos as características físicas do exemplar e a relevância desses fatores para o processo de leitura.

3.4.4 A visualidade em meio às poesias

A obra *Poesia faz pensar* reúne ilustrações de Rafael Sica. Segundo Ramos (2015), as imagens, quando acessadas, tendem a ser lidas imediatamente pelo leitor de modo a estabelecer o contato inicial com a obra, pois auxiliam na construção do sentido do texto verbal e, por isso, são consideradas fatores importantes na mediação literária, além de se constituírem como paratexto.

A imagem é sempre uma criação que delimita fragmentos, faz recortes e escolhas de pontos de vista. Nesse sentido, a ilustração mostra aquilo que deve ser visto, uma verdade construída pela perspectiva do ilustrador e que se imbrica aos sentidos propostos pela linguagem verbal. (RAMOS, 2015, p. 134).

Nessa perspectiva de ser um recorte de pontos de vista, ao folhear o exemplar, percebemos algumas ilustrações que parecem não ter conexão entre si. Entretanto, ao aproximá-las, constatamos uma única ilustração, ou seja, a unidade manifesta-se assim como a unidade da antologia, tecida inicialmente por recortes. A proposta das ilustrações e da seleção de poemas que formam a antologia reitera a noção de todo, veiculada pelo conjunto do exemplar.

Peter Burke (2004) enfatiza que a utilização de imagens é um suporte importante para compreender as representações que envolvem as diferentes esferas da vida social. Nesse sentido, a leitura e tradução de imagens projeta uma forma de pensar e de se pensar no mundo; em cada época, valores sociais, normas e ritos fazem parte de uma cultura. Além disso, as imagens contribuem para que cada um elabore visão e ideia sobre o *Outro*, contribuindo para a compreensão das diferenças sociais.

Souza (2015) acrescenta que, pelas imagens, é possível atribuir sentido ao meio cultural das realidades observadas e, em perspectiva histórica, são elucidativas dos contextos aos quais se referem, buscando explicar elementos constitutivos de uma representação. Dessa forma, as imagens cumprem uma função simbólica como importante artefato cultural sobre o qual também existe um saber que deve ser reconhecido e investigado.

Sobre isso, Chevalier e Gheerbrandt (2006, p. XIII) argumentam que a expressão por meio do símbolo “traduz o esforço do homem para decifrar e subjugar um destino que lhe escapa através das obscuridades que o rodeiam.” Essa

obscuridade também é percebida na imagem. Existem elementos que não são possíveis de definir, pois os traços do artista fazem apenas sugestões que não podemos precisar, ao certo, o significado.

Os autores ainda afirmam:

O pensamento simbólico, segundo nos parece, ao inverso do pensamento científico, procede não pela redução do múltiplo ao *uno*, mas sim pela desintegração do *uno* em múltiplo, para melhor perceber – é verdade que numa fração de segundo – a unidade desse múltiplo. (CHEVALIER E GHEERBRANDT, 2006, p. XV).

A desintegração de um símbolo em vários é realizada na imagem, pois são várias cenas, que ao serem fragmentadas, assumem diferentes significados em uma só ilustração. A princípio só percebemos as imagens isoladas. No entanto, percebemos que ao olhar a totalidade da obra, e ao aproximar cada quadro, as imagens se encaixam, formando outra figura.

Figura 9 – Ilustrações do livro *Poesia faz pensar isoladas*



Figura 10 – Ilustrações do livro *Poesia faz pensar unidas*



Fonte: Registro da pesquisadora (2017)

As ilustrações estão localizadas nas páginas 37, 44, 57, 75 e 95 do livro. Embora cada página possua apenas uma parte de um todo, analisaremos as imagens, a partir de agora, como uma figura única, pois constatamos a unidade das partes.

O primeiro elemento a ser destacado é o homem. Segundo Chevalier e Gheerbrandt (2006), ele representa a força da vida sujeita à morte. Há 11 homens no total. O primeiro, abaixo da árvore, no lado esquerdo, segurando o que parece ser uma cabeça pendurada em uma corda. O crânio representa a origem do pensamento, o céu, ou a morte e espiritualidade. O segundo está dentro de um cubo também embaixo da árvore, só que ao lado direito. Ele parece estar preso, segurando um objeto. O cubo simboliza os quatro elementos da Terra, bem como a estabilidade por causa de seu formato. Logo abaixo, percebemos outro ser com traços menos definidos, aparentemente com o cabelo em pé. Em seguida, também dentro de um cubo há uma cabeça masculina. Existe um chapéu em cima desse cubo, que tem a mesma simbologia da coroa: poder. Vemos outro homem, em tamanho maior, que aparenta estar voando. De seus olhos emanam uma espécie de luz para esquerda e direita. Os olhos possuem representação da percepção visual e intelectual. O raio de luz da direita encosta no banco onde está sentado o homem seguinte, com um livro fechado ao lado, que indica que seu conteúdo permanece escondido. Esse mesmo homem está de braços cruzados, olhando para o lado contrário do livro, o que demonstra repulsa ou indignação. O sétimo homem está sentado em um galho da segunda árvore, e o oitavo possui traços misturados ao dessa árvore. Em seguida, vemos a silhueta de uma pessoa correndo e, após, um rosto disforme. O último indivíduo parece ter luneta nos olhos, e seu olhar dirige-se à esquerda da página. A visualidade coloca o humano em primeiro plano e a análise indica que os homens

estão em diferentes momentos. Às vezes simbolizando poder e liberdade; outras, aprisionamento.

A presença de montanhas, que para algumas culturas são sagradas, estende-se pela parte inferior do livro. Elas também podem significar o encontro do céu com a terra, conforme Chevalier e Gheerbrandt (2006). Nesses cenários, encontra-se um relógio que simboliza o tempo e também um submarino e algumas águas-vivas.

As árvores, como indicam Chevalier e Gheerbrandt (2006), simbolizam a vida e a ascensão do homem. Os pássaros voando também podem sinalizar a conexão com o céu, mensageiro ou liberdade. A máscara indica a possibilidade de ser outra pessoa sem deixar de se ser quem se é. O guarda-chuva, proteção ou esquiva das responsabilidades. Há um crânio e uma trombeta, esta representa o aviso de algo importante. A palavra escrita também aparece na imagem, reiterando a comunicação, a ligação da imagem com o que está escrito, assim como a criação. Há também uma gaiola com a porta aberta, indicando que algo foi liberto de suas grades.

Os elementos expressos pela visualidade da figura podem ser relacionados aos temas dos poemas das seções. Desse modo, as ilustrações, no decorrer do título, também podem auxiliar o leitor na apreciação da arte por meio da linguagem visual que, por ser leitura, é passível de interpretações.

As cores utilizadas nas figuras foram branco, azul e preto. A cor azul transmite a ideia de tranquilidade, representa o céu, conforme Chevalier e Gheerbrandt (2006), e está relacionada ao tema e ritmo de algumas poesias. Já o preto, na nossa cultura, pode sinalizar a morte, o medo, temas presentes nos poemas da antologia. Em contraste com o preto, há o branco, que simboliza a paz e é utilizado em alguns detalhes, especialmente na roupa dos homens e no crânio que, mesmo tendo uma simbologia relacionada à morte, configura-se por meio da cor branca. Preto e branco, conforme os autores, também simbolizam a dualidade no universo.

Há relação entre as imagens e os temas das poesias. Cores, volumes e formas compõem diferentes significados que podem ser interpretados conforme os poemas e as experiências prévias do leitor com as representações das imagens. Quando o leitor possui uma obra com texto e imagens, é possível que ele foque mais na imagem no primeiro contato, por isso a visualidade do exemplar interfere na escolha pela leitura ou não do exemplar.

Assim como foi representado nas poesias, em nossas vidas passamos por diferentes momentos que nos trazem sentimentos de felicidade, tristeza, paz,

confusão, e nem sempre esses sentimentos vêm sozinhos ou são explícitos, assim como na figura, que apresenta certa linearidade. Entretanto, os elementos são colocados flutuando sem a lógica da gravidade, assim como são os nossos pensamentos, que não revelam linearidade, mas estão conectados com nossas experiências.

A visualidade da obra configura-se ainda por elementos como diagramação, tipo de letra, espaçamento, divisão em partes, seções. No exemplar em análise, as páginas que separam as seções são do mesmo tom de azul da imagem. Essas separações marcam a pausa na leitura, acolhendo o leitor. A cor azul também é utilizada para marcar o nome do poeta em cada poesia. Esse padrão auxilia a aproximação com o leitor e na compreensão do funcionamento do exemplar.

No processo de educação, o ser humano aprende em contato com os outros e com o mundo. Aprender a ler literatura de forma crítica e reflexiva, como defendeu Freire (2010), também exige mediação. Assim como foi apresentado nas imagens, o texto literário de igual forma possui seus vazios, que precisam ser preenchidos com o sentido que só o leitor pode lhe conferir. Embora haja na obra cuidado com a harmoniza visual, é importante que a escola auxilie o aluno a ler o texto, a compreender e a se posicionar. Mais do que aulas sobre história literária, precisamos aprender a ler o texto, e não apenas estudá-lo sem reflexão. Dessa forma, a interpretação visual também auxilia o leitor a construir o sentido do texto escrito.

4 ANÁLISE DOS POEMAS

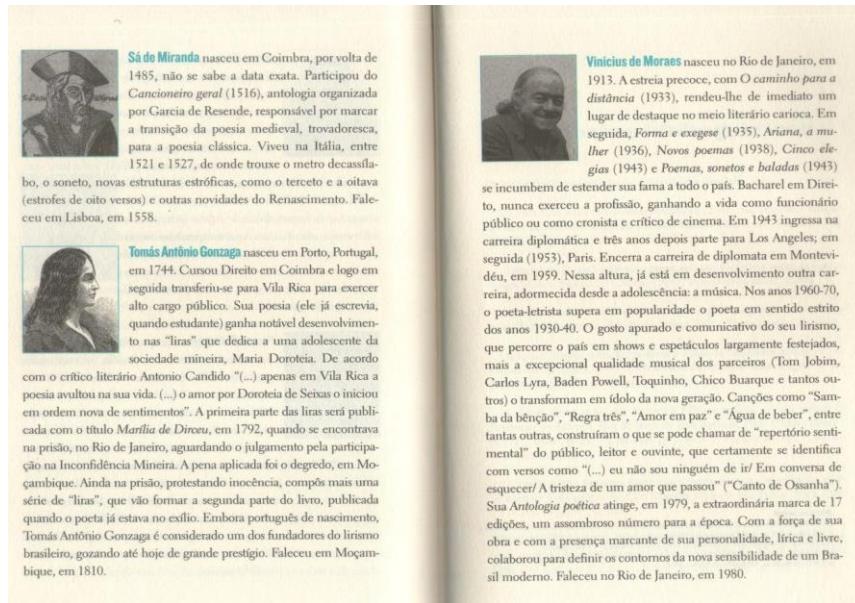
A seguir, analisaremos as poesias conforme aporte teórico já destacado. Serão respeitadas as peculiaridades de cada poema, contudo, tentaremos priorizar tópicos como contexto de produção do poema (tempo histórico), aspectos estruturais e estilísticos, e ainda, aproximação com a realidade, momento em que se busca evidenciar possibilidade de humanização inerente aos poemas.

4.1 “SOBRE ESTAS DURAS, CAVERNOSAS FRAGAS”

Na introdução à seção “É tudo quanto sinto um desconcerto”, o autor instrui acerca da leitura de poesias e destaca que não é necessário compreender tudo na primeira vez em que lemos. Ele sugere dicas de leitura de como deixar-se guiar pela musicalidade dos versos e ler em voz alta. Ressalta que a compreensão poderá vir com o tempo e entende o processo de aprendizagem como um processo contínuo, que envolve reflexão sobre a realidade e relação com o mundo, conforme Freire (2000) também defendeu. Moisés (2011) menciona nesse texto o período de tempo que as poesias englobam, que vai do século XVI ao XX. Dessa forma, percebemos que, assim como o mundo, a poesia também muda, mas sem deixar que as mais antigas tornem-se ultrapassadas. Um poema do século XVI pode ser tão atual quanto um do século XX. Ao encerrar o texto de abertura da seção, o autor aconselha o leitor a ler sem compromisso e, caso algo lhe chame a atenção, ler no próprio livro os dados biográficos dos poetas e comentários sobre as poesias. Dessa forma, ele dá liberdade ao leitor de buscar o que agrada mais, e também percebemos o estímulo à autonomia e a compreensão de que somos sujeitos de nossa educação.

Ao contribuir com a reflexão do leitor, Moisés (2011) apresenta, no fim do livro, antes das referências bibliográficas das poesias, um capítulo chamado “Conhecendo os poetas”. Nele, são expostos dados sobre a vida e a obra de cada autor das poesias.

Figura 11 - Conhecendo os poetas do livro *Poesia faz pensar*



Fonte: Registro da pesquisadora (2017)

Essas informações serão utilizadas neste estudo ao traçarmos o perfil de cada escritor das poesias analisadas.

Bocage, poeta nascido em Portugal em 1765, é o autor da poesia em análise. Ao tecer breve biografia, Moisés (2011) destaca que o poeta participou da associação literária Nova Arcádia, mesmo não seguindo o formalismo do grupo. O escritor português teve vida irregular e manifestava temperamento rebelde, amores infelizes e infortúnios. Ficou conhecido por suas sátiras, que ridicularizavam as autoridades de Lisboa. Também escreveu extensa obra e suas poesias dividem-se entre líricas e satíricas. Foi precursor do Romantismo e faleceu, em 1805, em Lisboa.

O poema tem natureza histórica, conforme indicou Paz (1982), pois pode explicar decisões de estilo e temas escolhidos pelos escritores, além de relatar fatos e costumes de um tempo. Tais informações são oferecidas de forma sutil durante a leitura do livro, por meio dos paratextos. Sabendo da relevância da análise histórica, apontaremos, nesta análise, características do período literário em que a poesia foi publicada.

De acordo com Bosi (2006), o Arcadismo trazia como características a imitação da natureza, dos clássicos e a ausência de subjetividade. Assim, a linguagem seguia o pensamento racional, claro e regular. As poesias apresentavam cenários acolhedores e naturais, como o campo e os pastores, que representavam a aversão à pompa e à sofisticação das cortes europeias. Os poetas sugeriam, por meio das

poesias, que a cidade era um ambiente livre de espontaneidade, e o campo era a única forma de libertar-se das normas sociais de etiqueta.

A seguir, expomos a análise da poesia escolhida na primeira seção.

[Sobre estas duras, cavernosas fragas]

Sobre estas duras, cavernosas fragas,
Que o marinho furor vai carcomendo,
Me estão negras paixões na alma fervendo
Como fervem no pego¹ as crespas vagas.

Razão feroz, o coração me indagas
De meus erros a sombra esclarecendo,
E vás nele (ai de mim!) palpando, e vendo
De agudas ânsias venenosas chagas.

Cego a meus males, surdo a teu reclamo,
Mil objetos de horror com a ideia eu corro,
Solto gemidos, lágrimas derramo.

Razão, de que me serve o teu socorro?
Mandas-me não amar, eu ardo, eu amo;
Dizes-me que sossegue, eu peno, eu morro.

Bocage

Este poema não possui título. Por esse motivo, Moisés (2011) explica, em nota de rodapé, que optou por utilizar o primeiro verso repetido entre colchetes em todos os poemas com essa característica no livro. A forma e o título são elementos que participam da composição de um texto, auxiliando também nas possibilidades de sentindo.

O poema em análise é um soneto, forma clássica. Soneto é palavra italiana, diminutiva de som, pois foi utilizada inicialmente como cantos camponeses nos bailados. Francesco Petrarca é considerado o pai do soneto, pela qualidade e número de imitações de seus versos. Assim, o soneto regular, também conhecido como petrarquiano, é “composto de duas quadras e dois tercetos, geralmente de versos decassílabos e com esquema rímico abba/abba/cde/cde.” (D’ONÓFRIO, 2007, p. 256).

Todos os versos do poema são compostos por dez sílabas poéticas, com exceção do último, que possui doze. Quanto às rimas, elas não seguem a versão tradicional, pois possuem esquema abba/abba/cdc/dcd. As últimas palavras de cada verso são substantivos ou verbos. Destacamos aqui a presença de verbos no gerúndio no primeiro e segundo quartetos: *carcomendo*, *fervendo*, *esclarecendo*, *vendo*, que indicam um ritmo contínuo no poema. O ritmo, como condição do poema, conforme Paz (1982), também transmite essa sensação de nervoso, confusão.

O autor vale-se da adjetivação: “duras”, “carvernosas”, “marinho”, “negras”, “crespas”, “feroz”, “agudas”, “venosas”, “cego”, “surdo”, que conferem maior caracterização aos sentimentos que demonstram sofrimento expressos no poema.

Na primeira estrofe, o eu-poético está sobre as rochas observando o mar e comparando as ondas agitadas com suas paixões, que são caracterizadas pela cor negra. “Negras” sugere a ideia de algo pesado, depressivo ou até mesmo proibido, errado perante a sociedade ou a consciência do eu-poético. Dessa forma, ele indica que as paixões, assim, como as ondas, fervem em sua alma, deixam-no agitado, nervoso como o mar. Podemos dizer que, na quadra em questão, há a confissão do estado emocional do sujeito.

Como recurso estilístico, que oportuniza a percepção estética do poema, o poeta utiliza a metáfora no verso 3 ao dizer que as paixões fervem na alma. A comparação é utilizada no verso 4 ao relacionar essas paixões que fervem na alma com as ondas que fervem no mar.

Na segunda quadra, a razão questiona o coração sobre os erros do eu lírico, sugerindo que a razão clareia a sombra de seus erros, deixando-os evidentes no coração do poeta. Assim, a razão segue explorando o coração de forma dolorosa, causando dor e sofrimento. A personificação da razão é elemento presente no poema, conferindo interação entre ela e o eu poético.

No verso 5, ocorre uma apóstrofe, quando o eu poético interpela à razão personificada. A sinestesia mostra-se no verso 7, quando aparece a afirmação de que a razão apalpa e vê seu coração; essas figuras de linguagem indicam conversa entre a razão e o sujeito. Uma interjeição exclamativa “ai de mim!” também é utilizada neste verso, demonstrando que o eu poético sente-se vítima da situação frente à luta entre razão e amor. O sujeito lírico se vale de metáforas no verso 8, ao mencionar que suas chagas são venenosas, dando intensidade ao sentido de chagas.

No primeiro terceto, o poeta afirma tentar esquecer seus erros, pois lhe causam horror, fazendo-o gemer e chorar. No verso 9, percebemos a presença da sinestesia quando o sujeito afirma estar “Cego a meus males, surdo a teu reclamo”. Também encontramos a hipérbole no exagero de “mil objetos de horror”, dando ênfase ao sofrimento. No último verso da estrofe, percebemos a gradação de gemidos e lágrimas, novamente remetendo ao sofrimento vivenciado pelo eu lírico.

Nos 3 últimos versos, o eu lírico faz uma pergunta retórica à razão sobre o proveito do socorro que ela oferece a ele, uma vez que não consegue segui-los, amando quando não deve e sofrendo quando deve acalmar-se. No verso 13, temos uma metáfora quando o sujeito afirma arder. Encontramos um paradoxo nos versos 13 e 14 entre amar e não amar, sossegar e penar, morrer. Nesses versos também percebemos hipérbolés. Essas figuras indicam a intensidade do sofrimento que está sendo demonstrado.

O uso das rimas e das sílabas poéticas anunciam um ritmo intencional ao poema. Percebemos, então, outro elemento estético com o objetivo de aguçar nossa sensibilidade e auxiliar na compreensão do poema. A estrutura do poema, as rimas e a temática revelam a identidade do eu lírico no momento da escrita da poesia. Essa foi a forma como o poeta conseguiu dizer a sua palavra artisticamente.

Após a exposição de todos os poemas, Moisés (2011) tece comentários sobre as poesias. O poema em análise pertence ao grupo da antologia que reúne textos sobre o tema desconcerto.

“Desconcerto” quer dizer desordem, desarmonia, desencontro, confusão. Ao empreender sua meditação, o poeta se revela um estranho para si mesmo, um ser dividido, à mercê de impulsos que ele não é capaz de controlar. (Pausa. Não é um pouco assim com todos nós?) (MOISÉS, 2011, p. 24-25)

Desconcerto pressupõe o contraste entre o estado de espírito ideal, pacífico, sereno e harmonioso consigo e com o mundo, e os fatos cotidianos inesperados, causadores de tumulto, que provocam emoções arrebatadoras, instintivas ou sentimentos como o amor. No poema que estamos analisando, a temática do desconcerto aparece sob a forma do conflito entre a razão e o coração e as emoções sofridas pelo eu lírico ao se confrontar com essa situação. Inicialmente, o poeta expõe elementos da natureza como as fragas, o pego e as vagas, em linguagem atual, os

rochedos, o mar e as ondas agitadas que, em seguida, utilizará para comparações com os seus sentimentos.

Sendo o tema de presença comum na vida do ser humano, a leitura do poema sugere a reflexão sobre o assunto, e, no livro em questão, os paratextos, no caso dos comentários de abertura e conclusão de cada seção, bem como dados dos autores, podem auxiliar na compreensão do poema, além dos significados das palavras menos usuais no rodapé da página de cada poesia. Dessa forma, o aluno pode, de forma autônoma, buscar informações sobre o texto mediado pelo paratexto.

Ao entrar em contato com a poesia, por meio do exercício da reflexão, o leitor pode identificar-se com esse aspecto de desconcerto relatado pelo poeta, e, ao mesmo tempo, sentir empatia, compreender esses conflitos como parte da vida humana, a complexidade do ser. Esse movimento de refletir e dar-se conta de seu ser e do mundo pode contribuir com a autonomia, uma vez que incita o leitor a pensar por si e tirar suas conclusões.

O poema mostra o homem conflitante com sua razão e suas atitudes: “Mandas-me não amar, eu ardo, eu amo;/Dizes-me que sossegue, eu peno, eu morro”. A imagem que temos do que é correto ou não fazer vem da nossa cultura, da vivência com o outro, conforme Freire (2000, 1987). Dessa forma, os sentimentos relatados pelo eu lírico, ao longo do texto, são um retrato das suas experiências.

O sujeito poético estabelece relação com sua própria razão e o coração durante o poema, demonstrando conhecimento de si, fato que, conforme citamos no referencial teórico deste trabalho, contribui para a formação do ser humano. De acordo com Freire (2000), durante a vida aprendemos diariamente por meio das relações que estabelecemos. Assim, o leitor, ao interagir com o poema, refletir sobre sua razão e seu coração, como reflete o eu lírico, além de conhecer mais sobre os sentimentos humanos, também pode desenvolver o conhecimento próprio e o pensamento crítico sobre suas atitudes, o que Freire (2010) indica ser um caminho para a autonomia.

4.2 “TORMENTO IDEAL”

Ao iniciar a seção que tem como tema “Um contentamento descontente”, Moisés (2011) reafirma sua proposta ao organizar uma seleção de poemas que

abrange mais de quatro séculos, em que a poesia variou em sua forma e prática. Destaca que essa variação se deve ao temperamento e estilo de cada poeta e os denominadores comuns do momento histórico, chamados estilo de época, que incorporam os movimentos da história literária.

Com isso, conseguimos situar o autor e o poema no tempo e no espaço. Sobre esse estudo, Moisés (2011) sugere que o contato com o texto poético e suas peculiaridades ocorra antes do estudo da história, por isso o livro expõe as poesias primeiramente e a história, depois.

Em seguida, o organizador apresenta a seção chamada “Um contentamento descontente” - título do primeiro poema do capítulo. Ela traz textos que tratam do contraste entre opostos, e tem o objetivo de convidar o leitor “[...] a descobrir como cada poeta enfrenta essa experiência capital da coexistência dos contrários, muitas vezes, mas não só, vinculada ao sentimento amoroso.” (MOISÉS, 2011, p. 31). Para exemplificar, o autor compara os poemas de Camões e de Fernando Pessoa; ambos tratam do mesmo tema, porém com estruturas textuais e em tempos diferentes.

O período literário da poesia em análise é o Realismo, que trouxe escritores anti-românticos cercados de objetividade e impessoalidade. Segundo Bosi (2006), essas características estão relacionadas com métodos científicos no final do século, que estavam cada vez mais exatos. Os escritores de tal época distanciavam-se do subjetivo e aceitavam a realidade, o pessimismo e o determinismo, sem deixar de lado o cuidado estilístico, a arte pela arte, imune às pressões e atritos.

Antero de Quental, autor do poema em questão, nasceu em Açores, Portugal, em 1842. De acordo com Moisés (2011), o poeta liderou movimentos rebeldes contra os velhos românticos, contra a Igreja, a Monarquia e a Burguesia. Após formar-se em Direito, foi exercer a profissão de tipógrafo em Paris, centro das aspirações do movimento operário internacional. Quando voltou a Portugal, ajudou na fundação das bases do Socialismo no País. Em 1891, com a saúde debilitada, suicidou-se em sua cidade natal, Ponta Delgada, deixando as seguintes obras em destaque: *Odes modernas* (1985), *Primaveras românticas* (1872) e *Sonetos* (1861). O poema a seguir foi publicado na obra *Sonetos*.

Tormento ideal

Conheci a Beleza que não morre
E fiquei triste. Como quem da serra
Mais alta que haja, olhando aos pés a terra
E o mar, vê tudo, a maior nau ou torre,

Minguar, fundir-se, sob a luz que jorre;
Assim eu vi o Mundo e o que ele encerra
Perder a cor, bem como a nuvem que erra
Ao pôr-do-sol e sobre o mar discorre.

Pedindo à forma, em vão, a ideia pura,
Tropeço, em sombras, na matéria dura,
E encontro a imperfeição de quanto existe.

Recebi o batismo dos poetas,
E, assentado entre as formas incompletas
Para sempre fiquei pálido e triste.

Antero de Quental

O título do poema sugere que o assunto a ser tratado será algo que atormenta o eu lírico. Entretanto, o uso da palavra ideal, que indica algo perfeito, impecável, parece não combinar com o tormento, o que pode incitar o aluno a iniciar a leitura para ver do que se trata.

Mesmo o Realismo caracterizando-se pela impessoalidade e objetividade, conforme mencionamos, o eu lírico demonstra sentimentos pessoais como a tristeza. Entretanto, a aceitação da realidade, o pessimismo e o cuidado com a forma estão presentes no texto, conforme veremos a seguir.

Quanto à estrutura, o poema assume a forma de soneto, o que pode possibilitar a organização mental, conforme defendido por Ramos (2013). Neste soneto, inicialmente, o eu poético afirma ter encontrado a beleza que não morre, mas ficou triste, em vez de ficar feliz. Assim, como no título, o texto já começa com palavras de campos semânticos que parecem indicar oposição. Em seguida, ele explica que depois de conhecer tal beleza, o resto do mundo perdeu a graça. Ao final, justifica: o mundo perdeu a graça, pois ele vê com olhos de poeta, que conhece a beleza, entretanto, não a vê no mundo.

No primeiro quarteto, o eu lírico afirma ter conhecido a beleza que não morre, contudo, ficou triste. Em seguida, compara o sentimento com elementos da natureza como “a serra mais alta”, “o mar”, “a maior nau” e “torres”, destacando a grandiosidade desses elementos e a possibilidade de ver tudo.

No segundo quarteto, afirma que vê os elementos diminuindo e diluindo sob a luz. Explica que desse jeito percebeu o mundo e o viu perdendo a cor. Esse último, ele compara com uma nuvem no pôr do sol. No primeiro terceto, o eu lírico diz que pediu para a forma, as ideias puras, o tropeço, as sombras do mundo, entretanto somente encontrou a imperfeição. No último terceto, explica o porquê dos seus sentimentos, pois ele é poeta que vive entre as formas incompletas e, por isso, ficou pálido e triste.

Quanto à estilística do poema, o paradoxo aparece em elementos que se anulam, como o conhecimento da beleza e o sentimento de tristeza. A personificação também é encontrada ao mencionar a “nuvem” que “erra”. No que diz respeito à musicalidade, citamos as rimas ABBA/ABBA/CCD/EED entre verbos, substantivos e adjetivos. Esses elementos permitem ao leitor a relação com a realidade e a compreensão do texto também pela sonoridade, que contribuem para a leitura e interpretação do texto.

As frases estendem-se por meio de, no mínimo, dois versos, e, no máximo, sete. Dessa forma, visualizamos a oração em continuidade de uma estrofe para a outra, sugerindo tom de conversa com o leitor.

A tristeza e o tormento são marcados por palavras como: “triste”, “mingua”, “fundir-se”, “perder a cor”, “erra”, “em vão”, “tropeço”, “imperfeição” “formas incompletas” e “pálido”. Percebemos também a presença de elementos da natureza, que contribuem para o vínculo entre o conhecimento do sujeito poético e do leitor, como “serra”, “terra”, “mar”, “nuvem”, “pôr do sol”.

A relação com a realidade pode ser estabelecida de diferentes maneiras. Alguns leitores podem lembrar-se das belezas do mundo, outros dos problemas e desigualdades sociais. Freire (2010) indica que a “boniteza” do mundo também deve estar presente na educação e, nesse sentido, a poesia pode trazer muitos exemplos.

Moisés (2011), ao analisar o poema nos comentários finais da seção, afirma que conhecer algo imortal não é concebível, pois tudo que é do conhecimento humano é perecível, logo, a “Beleza que não morre” só existe na mente do poeta, e tudo o que existe além dela é duro e sem cor, por isso “Tormento ideal”, pois o eu lírico deseja e

espera o que não pode ter. Ao final do poema, explica o porquê de sua condição: “Recebi o batismo dos poetas”. Assim, de forma implícita, percebemos que ser poeta é viver em meio a miragens como a beleza imortal, e desejar o impossível, ainda que saiba da impossibilidade de conseguir. Para Llosa (2004) e Paz (1982), a poesia não tem, necessariamente, compromisso com a realidade, e sim, com o que poderia existir para o eu lírico. Fabular, como também afirmou Cândido (2011), faz parte do viver humano, de nosso desejo de ser mais.

O poema demonstra visão ressentida sobre a sociedade e a beleza que o eu poético não vê no mundo. É o reflexo real dos sentimentos de forma artística. Pela arte da palavra, o autor revela a sua posição frente à sociedade: ser poeta e triste por viver entre tantas coisas que ele julga estarem incompletas. Assim, identificamos na poesia a aceitação da sociedade por parte do eu lírico, ainda que essa sociedade seja um tormento, característica própria do Realismo.

O ser humano tem suas diferentes ocasiões de tormento; nem todos são idealizados como o do eu lírico, mas nos trazem aprendizagens que podem ser relacionadas com a poesia. Na sociedade em que são adotados padrões corporais, a própria beleza pode ser um tormento. Daí a necessidade de temas como esses serem discutidos em sala de aula, a fim de que o aluno, especialmente o adolescente, sintasse confortável com seu corpo, sua vida ou até mesmo tenha atitudes que transformem a si ou ao ambiente. Dessa forma, a interação com a poesia, por meio do tema, pode contribuir com a humanização.

4.3 “NAVIO NEGREIRO”

Ao iniciar a seção, chamada “Errei todo o discurso de meus anos”, Moisés (2011) situa o leitor quanto aos temas – vida e liberdade –, destacando que ambas são aprendizagens constantes. Permeada por questões retóricas, as poesias da seção não trazem respostas, pois elas não estão prontas em alguma crença, mas dentro da vivência de cada um. “O caminho que levaria à resposta verdadeira passa pela experiência de vida de cada um, é o caminho da aprendizagem como conquista pessoal e não como adesão às verdades alheias”. (MOISÉS, 2011, p. 50) Freire (1987) vai ao encontro dessa proposição ao afirmar que o ser humano faz história no

mundo, e por isso deve aprender a dizer a sua palavra, e não viver oprimido pelas ideias de outro. Logo, os erros e decepções são parte de nossa aprendizagem, aumentam nossa experiência. Ao finalizar o texto, Moisés (2011) afirma que para aprender precisamos desaprender, reaprender, para poder seguir aprendendo com bases cada vez mais sólidas e afirma, ainda, que isso é válido para a poesia que faz pensar e para o ser humano.

O poema *Navio Negreiro* foi publicado durante o Romantismo brasileiro, especificamente, na terceira geração da poesia, chamada condoreira, pois tratava de temas sociais. Segundo Bosi (2006), o Brasil rural estava em crise, uma vez que as zonas urbanas cresciam de forma lenta, mas firme, com ideais democráticos que condenavam a relação senhor-e-servo. Logo, as ideias contrárias à escravidão estavam cada vez mais presentes. “A palavra do poeta seria uma palavra aberta. Aberta à realidade maciça de uma nação que sobrevive à custa de sangue escravizado: é o sentido último do ‘Navio Negreiro’.” (BOSI, 2006, p. 120). Os símiles de Castro Alves frequentemente referem-se aos aspectos da natureza como símbolos de imensidão e infinitude.

Castro Alves é conhecido como o poeta dos escravos e, segundo Moisés (2011), foi abolicionista e amante da liberdade. Nasceu em Muritiba, Bahia, em 1847. Ao terminar os estudos secundários, já era conhecido como poeta e declamador. Iniciou o curso de Direito, porém não o concluiu devido a ferimento acidental durante uma caçada. Escritores como José de Alencar e Machado de Assis admiravam o trabalho deste poeta, que veio a falecer de tuberculose em Salvador, em 1871.

Navio negreiro

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 na vaga,
 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!

Castro Alves

A poesia, como o título sugere, descreve e narra cena de um navio negroiro. O poema é dividido em seis seções com extensão diversa cada uma. Na primeira parte, o eu lírico situa o leitor, afirmando que está no mar, e exalta as belezas naturais que consegue ver. Na segunda parte, descreve os marinheiros e suas possíveis histórias. Na terceira, começa a perceber que o navio que estava admirando, na verdade, era um navio transportando escravos negros. Na quarta, o eu poético passa à descrição do navio e dos horrores que ele ali percebe. Na quinta, questiona a Deus sobre a verdade do que está vendo. Clama para que a natureza acabe com aquela situação e conta histórias de onde vieram esses homens negros que agora eram escravizados.

A sexta parte, onde estão contidos os versos objeto desta análise, é dividida em três estrofes com oito versos rimados em ABABABCC cada uma. O ritmo contínuo é marcado pelas sílabas poéticas, que variam entre 9 e 10, e dão o tom de revolta, clamor e indignação do poema. Conforme Paz (1982), o ritmo, por meio da recitação, abre-se à interpretação do leitor, é um dos caminhos que levam à interpretação do texto.

Os versos escolhidos por Moisés (2011) para compor a antologia em análise são as duas últimas estrofes, que encerram o poema com pedidos aos heróis do novo mundo, Colombo e Andrada, que acabem com aquela situação causadora de vergonha ao País.

Inicialmente, o eu poético clama à bandeira do Brasil, louvando as batalhas que o País já venceu, afirmando que era melhor ter perdido essas batalhas do que ser o símbolo da perda da liberdade para os negros.

Na segunda estrofe, o eu lírico, com indignação, denuncia que essa é uma fatalidade atroz, que atormenta a mente. Pede à bandeira que leva os negros até o Brasil e lamenta que há “infâmia demais”. Em seguida, convoca os heróis do Novo Mundo que se levantem, que Andrada desça essa bandeira que carrega tanta vergonha e que Colombo feche as portas dos mares que um dia desbravou e hoje serve de caminho da África ao Brasil, um caminho de escravidão.

Esteticamente, o poema traz a aliteração na primeira estrofe por meio da repetição do som da letra b: “que a brisa do Brasil beija e balança”, o que confere ritmo à poesia. A personificação é percebida em “brisa” que “beija e balança”, assim como a comparação é utilizada em “como um íris”, formando vínculo com palavras de conhecimento do leitor. A metáfora surge em “fecha a porta de teus mares”, referindo-se ao caminho que levava os negros ao Brasil. As rimas dão musicalidade ao poema em uma sequência ABABABCC/DEDEDEFF, combinando verbos, substantivos e adjetivos, que, finalizando os versos, auxiliam na composição da descrição exposta. Analisando apenas o sentido das palavras rimadas, conseguimos, resumidamente, ter noção do assunto do poema, pois unidas, as rimas expressam parte da descrição: terra/ encerra/ guerra; balança/ esperança/ lança; batalha/ mortalha; esmagas/ vaga/ plaga, imundo/ profundo/ mundo; ares/ mares.

Ao tecer seus comentários, Moisés (2011) afirma que Castro Alves ordena aos “heróis do Novo Mundo” que a bandeira seja arrancada dos ares e que se fechem as portas dos mares. Além disso, ressalta o encontro em todas as poesias entre o pequeno e o grande, o limitado e o infinito, o imponente e o todo-poderoso, como a bandeira, o sol, a brisa e o mar, os heróis. O organizador também destaca a diferença de linguagem das poesias no século XIX para o século XX, momento em que a linguagem se torna mais coloquial, fluente e descontraída. Justifica as mudanças pela forma como os poetas passaram a ver o mundo ou ainda as mudanças na forma de expressão.

O eu lírico expõe seu posicionamento em relação à escravidão: é contrário ao que o Brasil estava fazendo com os negros africanos. Demonstra empatia pelos escravos ao mencionar suas terras e culturas anteriores ao regime escravagista. Ele relata como essas pessoas viviam, seus costumes, suas vidas, e aponta que não mereciam estar em tal posição.

Ao tomar a iniciativa de dizer a sua palavra, mostrou aos leitores de sua época e de hoje seu ponto de vista, denunciou o que os escravos viviam nos navios e como

suas vidas foram transformadas pelo desejo humano de poder. A poesia, portanto, atuou como denúncia social frente à organização da sociedade da época.

O aluno, ao ler ou ouvir o fragmento, pode perceber o tom que o eu poético utilizou para construí-lo, seu sentimento de revolta e descrição dos horrores vividos nos navios pode causar a sensibilização para o tema, além de propiciar a reflexão e a tomada de posição frente ao assunto, já que o racismo ainda é atitude frequente no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), em 2015, pretos e pardos representavam 54% da população brasileira. Quanto à escolaridade, 53% dos jovens de 18 a 24 anos estavam em níveis de ensino inferiores ao Superior, contra 29,1% dos estudantes brancos de mesma idade. O Instituto ainda indicou que pretos e pardos estão 73,5% mais expostos a condições precárias de moradia do que os brancos. Além disso, eles representam 75% da população com menores rendimentos no Brasil. Esses dados mostram que, mesmo sendo maioria em nosso País, e tendo passado muitos anos desde a abolição da escravatura, essa etnia ainda luta pelo seu direito de ser mais, de dizer a sua palavra, e se posicionar de forma digna.

A escola, como instituição que influencia comportamentos e atitudes, é um espaço que pode estar aberto às reflexões e discussões sobre igualdade étnica. A poesia tem potencial para auxiliar nessas discussões, propiciando empatia, tomada de posição e, até mesmo, ação.

Ser escravizado é ser oprimido, é submeter-se à visão de mundo de outra pessoa, não ter direito à opinião, à manifestação. O leitor pode pensar em outros tipos de escravidão que ainda persistem em nossos dias, seja pelo trabalho escravo ou por sermos escravos de hábitos, objetos, alimentos. Muitas vezes, a escravidão não precisa vir de outro, ela também pode estar dentro de nós. Por isso, é necessário reconhecer os tipos de escravidão para poder agir contra eles, uma vez que, independente da fonte, a escravidão impede que o ser humano construa sua história por si só.

4.4 “NA RUA AURORA EU NASCI”

A quarta seção do livro *Poesia faz pensar* tem como tema “Continuamente vemos novidades” e dela escolhemos duas poesias, uma por representar um período

literário distinto, o Modernismo, e a segunda por ter sido a única poesia escrita por uma mulher veiculada no livro em questão.

Sobre o assunto da seção, Moisés (2011) afirma que a transitoriedade é uma experiência vivida por todos os indivíduos, em todos os tempos. Mudar, transformar-se, ser mais é condição do ser humano. Nessa experiência, o tempo serve para assinalar as mudanças que ocorrem no interior dos seres e das coisas. O humano representa a mutabilidade em direção à morte, já a natureza representa a permanência, simbolicamente, a vida infindável. A seção convida o leitor a observar a forma como reagem os poetas quando percebem a transitoriedade.

Após as poesias, nos comentários, Moisés (2011) postula que os elementos da natureza estão bem presentes nas poesias com esse tema, pois ela representa a finitude da vida, bem como auxilia o ser humano a descrever sentimentos complexos e vagos. O autor também discorre sobre a musicalidade das poesias, a partir das sílabas poéticas e da entonação. Ele disserta sobre como perceber essa musicalidade a partir da leitura pausada e atenta dos versos decassílabos e indica o momento correto de levantar e baixar a voz. Assim, antes mesmo da compreensão lógica, o poema já transmite sonoramente a sugestão de paz, calma, serenidade, tristeza e indignação desde a primeira leitura. Música e recado estão sincronizados.

O primeiro poema em análise nesta seção foi publicado durante o Modernismo brasileiro. Esse período tem como marco inicial a Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922, em São Paulo. Conforme Bosi (2006), nesse momento, o Brasil passava por diferentes níveis de consciência, pois enquanto de um lado se tinha uma visão de mundo estática, com o tradicionalismo agrário, de outro havia a mente da classe burguesa e rica, que morava nos centros urbanos, inquieta e aberta a influências europeias e americanas, enquanto as classes média e operária possuíam pensamentos radicais. Devido à pluralidade do País, alguns conflitos ocorreram em tempos e lugares diferentes, muitas vezes exprimindo tensões locais, como o fenômeno do cangaço no Nordeste, e os movimentos operários em São Paulo. Destacam-se também as tentativas militares em 1922 e 1924 e a Coluna Prestes, em 1925, que buscavam derrubar a situação política da época. Os escritores viveram com maior ou menor dramaticidade as ideias sedutoras da cultura ocidental.

O Modernismo representou ruptura crítica com a mentalidade do período literário anterior, o Parnasianismo. Também houve maior penetração na realidade brasileira e inovações formais em todas as artes. Os escritores desse tempo

pertenciam à burguesia culta paulista e carioca, tinham condições de viajar para a Europa e trazer as novidades e frequentar exposições de arte e concertos.

Sobre a Semana de Arte Moderna, Bosi (2006) afirma:

A Semana foi, ao mesmo tempo, o ponto de encontro de várias tendências que desde a I Guerra se vinham firmando em São Paulo e no Rio, e a plataforma que permitiu a consolidação de grupos, a publicação de livros, revistas e manifestos, numa palavra, o seu desdobrar-se em viva realidade cultural. (BOSI, 2006, p. 340)

O evento foi um marco na literatura brasileira, e também das outras artes, pois trouxe novas percepções sobre a realidade e sobre a arte em si.

Mário de Andrade foi escritor reconhecido nesse período e autor do poema que analisaremos. Nasceu em 1911, em São Paulo, e em 1917, com o pseudônimo de Mário Sobral, publicou *Há uma gota de sangue em cada poema*. Foi o maior incentivador nas atualizações trazidas pela Semana de Arte Moderna de 1922, quando publicou *Pauliceia desvairada*, primeira publicação modernista no Brasil. Folclore, etnografia, música popular e artes plásticas faziam parte de seus interesses de estudo, e até lançou livro sobre cultura brasileira. Também foi professor de música, organizou e dirigiu o Departamento Municipal de Cultura da cidade de São Paulo.

[Na rua Aurora eu nasci]

Na rua Aurora eu nasci
na aurora da minha vida
e numa aurora cresci.

No largo do Paissandu
sonhei, foi luta renhida,
fiquei pobre e me vi nu.

Nesta rua Lopes Chaves
envelheço, e envergonhado
nem sei quem foi Lopes Chaves.

Mamãe! Me dá essa lua,
Ser esquecido e ignorado
como esses nomes da rua.

Mário de Andrade

O poema não tem título, logo o primeiro verso é utilizado para tal função. Ele é formado por 4 estrofes compostas de 3 versos com sete sílabas poéticas. Esses versos são rimados, o que, de certa forma, contraria o modo livre de escrever de escritores modernistas. Pela simplicidade da linguagem e pela estrutura do poema, o eu poético também revela a simplicidade do tema que tratará: o relato breve de sua vida em determinadas ruas.

No primeiro terceto, o eu lírico afirma que nasceu na rua Aurora e faz um jogo de sentidos com a palavra “aurora”, afirmando que nasceu em uma aurora e que, em outra aurora, cresceu. Quando o eu lírico passa para a segunda estrofe, relembra o largo Paysandu e o compara a outro momento de sua vida, no qual lutou, sonhou e empobreceu.

A terceira estrofe traz as lembranças da rua Lopes Chaves, relacionando-a ao momento da vida em que ele envelhece e se dá conta que, mesmo residindo ali, sequer sabe quem foi Lopes Chaves.

Na última estrofe, o eu lírico pede a sua mãe que lhe dê a lua. Contudo, a lua, que traz luz durante a escuridão, é algo que não podemos ganhar. Nos dois últimos versos, o eu lírico ressalta que os nomes de rua são homenagens a pessoas que normalmente são esquecidas e até ignoradas, entretanto, se a mãe do eu lírico desse-lhe uma lua, que é um elemento tão importante na natureza, talvez ele seria lembrado após a morte, caso virasse nome de rua. O eu lírico demonstra ali seu medo de ser esquecido, já que, ao fim da vida, tudo vira pó ou nome de rua, conforme afirma Moisés (2011).

Ao focar o poema, percebemos o pleonasma com a repetição da palavra “rua” e “Lopes Chaves”, além da aliteração em “Mamãe! Me”. Compõe-se de 3 tercetos com rimas ABA/CBC/DED/FEF e apresenta de 6 a 8 sílabas poéticas que com as rimas, conferem-lhe ritmo.

Quanto à relação com a atualidade, percebemos a organização das cidades em ruas e bairros, alguns mais nobres, outros humildes, uns seguros, outros violentos. Esses espaços acabam contando um pouco sobre as pessoas que ali moram. A cultura do trabalho e da busca por ser mais são expostas no poema em diferentes fases da vida do eu lírico, que nasce, cresce, sonha e enfrenta desafios até seus últimos dias, como percebemos pelo uso das seguintes palavras ou expressões: “nasci”, “cresci”, “sonhei”, “fiquei pobre”, “me vi nu”, “envelheço”.

O ato batizar as ruas com nomes de pessoas que fizeram algo importante também revela cultura. Ao citar elementos simples como ruas conhecidas do leitor, o eu poético, além de estabelecer vínculo, possibilita penetrar mais na realidade, que é característica do Modernismo. O poema traz o registro histórico dessas ruas; é o eu lírico contando sua história. Conforme Cosson (2009), a leitura e a escrita literária compreendem a nossa essência e a da nossa comunidade, que podemos perceber pelo poema em análise.

No livro *Lira Paulistana*, Mário de Andrade cita ruas em seis poemas. As ruas despertam as lembranças de que fomos um dia e também ajudam a mostrar quem somos hoje. O local que escolhemos para morar conta sobre nossa história, pode estar relacionado com a distância do trabalho, a condição financeira, a distância da família, entre outros. Logo, as ruas também permitem a leitura do mundo.

Um dos medos comuns do ser humano é a morte, ou mais que isso, passar pela vida e ser esquecido após morrer. Quando as ruas recebem nomes de pessoas, é porque essas pessoas foram – ou alguém pensa que foram – importantes para a sociedade, entretanto, nem sempre se sabe o que essa pessoa fez para ter virado nome de rua. Assim, elas podem ter seus atos esquecidos, tornando-se apenas um nome.

O leitor pode perceber no poema a efemeridade da vida, refletir sobre seus atos, sobre o que está fazendo pelo mundo em que vive e que marca está deixando nele. A educação, conforme Freire (2000), passa pelo processo de reflexão e ação. Não basta que pensemos sobre um determinado tema; é preciso que esse assunto faça parte das nossas vidas e nos leve a agir de forma diferente. Somente assim, a aprendizagem passa a ser significativa.

4.5 “RETRATO DE FAMÍLIA”

Retrato de família é uma poesia contemporânea. Segundo Bosi (2006), hoje vivemos em um período que é resultado de todos os fatores que ocorreram na década de 1930. Houve o rompimento com a formalidade dos versos, prevalecendo agora versos livres após essa data. Além de novas temáticas como a política e a religião, surgiu também a busca de uma linguagem essencial que combinasse com as experiências metafísicas e herméticas.

Para Bosi (2006), a segunda metade do século XX trouxe influências históricas para a escrita, por meio da guerra fria, das diferenças raciais, condição atômica, descobertas interplanetárias, etc. Os poetas atingiram nível mais elevado e complexo de integração, de onde surgiram a poesia concreta e a poesia-práxis.

Devido a essas mudanças sociais, os conceitos filosóficos de alienação, práxis, superação e dialética tomam destaque com as teorias de cibernética e informação com a entropia, redundância, emissor, receptor, código e mensagem. Ao mesmo tempo, o discurso sobre arte deixa de se valer de vocabulários de temas existenciais. Há desejo de atualização técnica por parte dos escritores.

Na antologia estudada, Moisés (2011) inseriu apenas uma poesia escrita por mulher. Conforme Zinani (2010), durante muito tempo, o sexo feminino não participava da vida literária do País, inclusive a leitura literária feminina custou a ser permitida em todo o mundo. Embora a ideologia feminista tivesse surgido ainda no século XIX, no Brasil, foi no Modernismo que as primeiras mulheres começaram a publicar, de modo mais efetivo, seus escritos. Até então, pelas condições sociais a que a mulher era submetida, tornava-se complicado ter tempo, dinheiro e espaço para a escrita, além do conhecimento, pois ele era centrado no público masculino até então. Sendo assim, justifica-se que o autor não tenha utilizado textos escritos por mulheres antes do Modernismo.

Sobre Renata Pallotini, Moisés (2011) afirma que ela é formada em Direito e Filosofia. Nasceu em São Paulo, em 1931. Sua estreia como poeta foi em 1952. Desde o início da carreira, seu trabalho envolve poesia; prosa de ficção com destaque para *Mate é a cor da viuvez*, em 1975; literatura infanto-juvenil, com *Tita, a poeta*, em 1984; teatro com *Crime da Cabra*, em 1965; e teledramaturgia com *Malu mulher* e outros sucessos na TV Globo e TV Tupi. Lecionou dramaturgia na Escola de Comunicação e Artes da USP. Tornou-se uma das mais renomadas especialistas da área e ministrou cursos e seminários na Espanha, Itália e Cuba. “Extremamente talentosa nos vários gêneros a que se dedica, é acima de tudo poeta, várias vezes premiada, uma das expressões mais admiráveis da moderna poesia brasileira.” (MOISÉS, 2011, p. 119). Renata também é a única escritora viva da coletânea *Poesia faz pensar*.

Retrato de família

Não há coisas que recordem,
há coisas indiferentes;
não há dias infelizes,
há no fundo dos retratos
histórias de antigamente.
Há, nos cabelos em ordem,
nos penteados exatos,
essa impressão de passado
limpo, liso e condensado.
Meu avô, o dos bigodes,
Minha avó, dos grandes cachos...
Não sei, mas às vezes penso
que, vai ver, tenho por baixo
da minha infelicidade,
alguma grande vontade
de ser meu antepassado...

Renata Pallotini

O título “Retrato de família” situa o leitor sobre o objeto a que o eu lírico está baseando-se para fazer as descrições do poema, que é composto por uma única estrofe. Sobre a musicalidade, o autor da antologia tece o seguinte comentário:

Repare na cadência uniforme dos versos de sete sílabas, as frases curtas e o ritmo suave estabelecendo vivo contraste entre a pequenez da criatura humana e a ambição de apreender, de uma só vez, a saga de três gerações da mesma família. (MOISÉS, 2011, p. 85)

Assim como a musicalidade destacada por Moisés (2011), o poema também apresenta outros recursos estilísticos como sinestesia e metáfora em “passado limpo, liso e condensado”. As rimas envolvem classes gramaticais como verbos, substantivos, advérbios e adjetivos, demonstrando as diversas cenas visualizadas pelo eu lírico, no entanto, percebemos que os versos 12 e 13 não são rimados, indicando variação na linguagem esquemática da poesia.

O texto apresenta jogo de contradições ao mencionar duas vezes, no início dos versos, as expressões “não há” e “há”. Na primeira ocorrência, as expressões são

seguidas da palavra “coisas”, que possui significado amplo, mas é complementado: “Não há coisas que recordem,/há coisas indiferentes”. Normalmente, o que recordamos possui significado para nós, não é indiferente. Na segunda ocorrência, “não há dias infelizes, / há no fundo dos retratos/histórias de antigamente”, constatamos o contraste entre dias infelizes e histórias de antigamente, como se nessas histórias não houvesse infelicidade.

Os retratos antigos são registros históricos das famílias; neles, o eu lírico percebe traços dessa história nos penteados que, na época, eram exatos e arrumados como se ele tivesse mostrando um retrato para o leitor – ele aponta o avô e diz que é o que tem bigodes, e a avó a que tem cachos grandes. A linguagem sugere organização, conforme observamos nos adjetivos “em ordem”, “exatos”, “limpo, liso e condensado”.

Para finalizar, o eu lírico afirma que talvez, por trás de sua infelicidade, resida a vontade de ser seu antepassado, deixando ao leitor a dúvida sobre o porquê do eu lírico ser infeliz e querer ser seu antepassado. Como o texto termina com reticências, o sinal de pontuação também sugere a reflexão. Somos resultados genéticos e culturais de nossos antepassados. Embora os tempos tenham mudado, o eu lírico apresenta a vontade de ser seu parente, talvez por causa do desejo de segurança, que, na atualidade, são aspirações do ser humano, devido ao alto índice de criminalidade. Ou ainda, segurança emocional, psicológica, pois vivemos em um tempo de rápidas mudanças. Para Colomer (2012), partes do texto em que não encontramos o significado explícito auxiliam-nos na percepção, pois ler literatura também é sensibilizar-se às pistas do texto.

A temática no poema não é apenas o retrato, mas, principalmente, a família. Ela remonta às nossas origens, conta um pouco da nossa história. É provável que o leitor, ao perceber a vontade do eu lírico de ser algum dos antepassados, relembre e reflita sobre o que é uma família atualmente. Os retratos gravam momentos da história de cada um, seja pelos costumes ou pelo afeto guardado em cada foto. Mostrar as fotos de família para alguém é uma forma de expor a visão do mundo, de dizer sua palavra. No caso, o eu lírico decidiu fazer isso poeticamente. Paz (1982) afirma que o poema é um produto histórico da sociedade, por isso registra fatos e costumes; ao mesmo tempo, ele é atemporal, pois traz as impressões humanas. Dessa forma, temática e fotografias são elementos que podem facilitar o vínculo com o leitor.

A família é uma instituição que tem passado por mudanças estruturais que vieram com a liberdade feminina, a facilidade do divórcio, e, recentemente, as questões de gênero. Logo, há variedade de famílias, algumas genéticas, outras que adotamos. A reflexão sobre o tema leva o indivíduo a se reconhecer na condição de ser único e detentor de sua história, de seus sentimentos com essa família.

4.6 “COMO A MORTE SE INFILTRA”

A apresentação da última seção do livro, chamada “Se lá no assento etéreo, onde subiste”, Moisés (2011) apresenta o tema morte, que vinha sendo anunciando nas seções anteriores pela brevidade do tempo, as mudanças na vida, a impossibilidade de atingir a perfeição, impressão de sentido à existência, finitude do amor. A morte é a conclusão de tudo, embora o ser humano tente adiá-la o máximo possível. Nas poesias, ela é pretexto para falar sobre a vida, atribuindo sentido, valorizando-a, aceitando-a com sabedoria e realismo, sem ilusões; essa é a forma que os poetas encontram para falar sobre um tema que atormenta muitas pessoas.

Assim como o poema de Renata Pallotini, “Como a morte se infiltra” também é um texto contemporâneo. Sobre a contemporaneidade, Bosi (2006) afirma que o principal projeto e preocupação de todos os poetas é renovar a linguagem, porém havia divergências que residiam na fronteira entre o que é ou não poesia, o tipo de mediação entre o ato estético e o ato humano relacionado à ética, política, religião, que são vitais.

O autor do poema nesta análise é João Cabral de Melo Neto, nascido em 1920, em Recife, Pernambuco, e que estreou como poeta em 1942, com *Pedra do sono*. Segundo Moisés (2011), a originalidade do poeta foi reconhecida pela crítica, devido à renovação presente em suas poesias. Mesmo publicando livros com tiragens reduzidas, seu prestígio foi crescendo. Em 1966, o auto de natal de sua autoria, *Morte e vida severina*, foi montado pelo Teatro da Universidade Católica de São Paulo e premiado no Festival de Teatro de Nancy, na França, fato que aumentou o reconhecimento do poeta no Brasil e no exterior. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1999. Ainda sobre a produção de João Cabral, Moisés (2011) afirma:

Markada pela concisão e pelo obstinado rigor da linguagem, e por suas convicções paradoxalmente antilíricas, antissubjetivas e antissentimentais, sua poesia dá as coordenadas de um largo período da poesia brasileira

contemporânea, como comprovam a quantidade de estudos e monografias a ele dedicados (poucos poetas brasileiros têm uma fortuna crítica tão abundante) e a decisiva influência que exerceu, e continua a exercer, sobre os poetas mais jovens. (MOISÉS, 2011, p. 117)

As características citadas por Moisés (2011) podem ser vistas na poesia analisada a seguir.

Como a morte se infiltra

Certo dia, não se levanta,
porque quer demorar na cama.

No outro dia ele diz por quê:
é porque lhe dói algum pé.

No outro dia o que dói é a perna,
e nem pode apoiar-se nela.

Dia a dia lhe cresce um não,
um enrodilhar-se de cão.

Dia a dia ele aprende o jeito
em que menos lhe pesa o leito.

Um dia faz fechar as janelas:
dói-lhe o dia lá fora delas.

Há um dia em que não se levanta:
deixa-o para a outra semana,

outra semana sempre adiada,
que ele não vê por que apressá-la.

Um dia passou vinte e quatro horas
incurioso do que é de fora.

Outro dia já não distinguiu
noite e dia, tudo é vazio.

Um dia, pensou: respirar,
eis um esforço mais que evitar.

Quem deixou-o, a respiração?
Muda de cama. Eis seu caixão.

João Cabral de Melo Neto

O poema relata como a morte vai se infiltrando em nossas vidas, como podemos perceber pelo título. Segundo Moisés (2011), a forma do poema, dividido em doze estrofes de dois versos, indica persistência e obstinação, auxiliando na compreensão de como a morte vai tomando conta do ânimo do sujeito.

A morte é o destino final de qualquer ser humano. O tempo, como foi relatado nas poesias, passa rápido e provoca mudanças. Entretanto, se procrastinamos as atividades cotidianas, só nos daremos conta da transitoriedade da vida quando já tiver passado muito tempo.

O eu poético relata gradativamente como a morte vai chegando em uma pessoa que não encontra o sentido para sair da cama, que reclama de suas dores. Assim, ele sugere que, se mergulharmos nesses sentimentos, a vida começa a perder o sentido e acabamos permitindo a chegada da morte. O vocabulário e a estrutura do poema transmitem com simplicidade o que o tema sugere, permitindo a reflexão por meio de fatos cotidianos que, ao passarem despercebidos, podem tornar-se um problema que leva ao fim da vida.

O poema traz situações cotidianas, em que a morte vai se inserindo sem que a percebamos. Na primeira parágrafo, ele apresenta o dia em que não levantamos porque queremos demorar mais na cama. Em seguida, afirma que lhe dói algum pé, no outro dia a perna. A quarta estrofe pontua que as respostas negativas nos envolvem como um cão enrodilhando-se. Dia após dia aprende-se como fazer com que o leito pese menos. Em outro dia, as janelas são fechadas pois o dia lá fora é doloroso. Em outro momento, deixa-se para levantar na outra semana e essa semana sempre vai sendo adiada, pois não há motivo para pressa. Há dias em que se passam as vinte quatro horas sem curiosidade com o que está acontecendo no mundo, há outros que não se distingue a noite e o dia, pois tudo é vazio. Ao finalizar, a respiração torna-se um esforço que se pode evitar e, na última estrofe, o eu lírico pergunta se a respiração deixou o homem e conclui que ele morre. Nesse momento, há comparação do caixão com a cama. Ambos, culturalmente, são utilizados para o repouso e descanso do ser, entretanto, em situações diferentes.

Quanto às figuras de linguagem, ao relatar como a morte se infiltra, é utilizada a gradação, pois percebemos uma sucessão de fatos que resultarão na morte. Na expressão “enrodilhar-se cão” há metáfora, recurso utilizado para aproximar-se do vocabulário do leitor da época. O pleonasma aparece na repetição da palavra “dia”,

enfatizando que as ações que levam à morte ocorrem diariamente. A morte, apesar de possuir sentido abstrato, metaforicamente infiltra-se, como um ser animado que tem poder de dominar alguém, revelando a importância que o eu lírico dá ao termo.

Estruturalmente, o poema é dividido em 12 estrofes de 2 versos. As rimas ocorrem entre verbos, substantivos, conjunções, adjetivos e pronome dentro da mesma estrofe, com a utilização de 6 a 9 sílabas poéticas. Essas características nos passam a impressão de como os fatos narrados ocorrem de forma simples e contínua. As situações que podem ser passageiras e sem importância acabam, mas culminando para o fim, muitas vezes sem que o ser humano perceba.

Algumas palavras escolhidas pelo eu poético revelam o tom depressivo do comportamento da pessoa relatada, como “dói”, “não”, “de cão”, “pesa”, “fechar as janelas”, “sempre adiada”, “não vê por que apressá-la”, “incurioso”, “não distingue”, “tudo é vazio”, “esforço que se evitar”.

Nos comentários finais, Moisés (2011) indica que, ao falar de morte, o poeta destaca a vida e procura as razões para viver, em vez de sugerir suicídio ou depressão. Esse tema é visto como tabu em algumas culturas, entretanto, filósofos e poetas compartilham da morte como um tema que não pode ser negligenciado nem banalizado, mas um tema essencial. Ao encerrar a coletânea, o autor sinaliza que pensar não é papel somente da filosofia, mas da poesia também.

A visão demonstrada pelo poema não é de uma pessoa que interage de forma crítica e ativa com o mundo, mas de alguém que aceita seus problemas de forma passiva, como se apenas esperasse o dia da morte chegar. Freire (2010) postula que o ser humano é, por natureza, curioso. É a curiosidade que nos move em busca de novos saberes. Quando essa curiosidade se esvai, é porque algo fez com que o homem se sentisse oprimido. Isso pode vir por um problema emocional, familiar ou social. Assim, discutir esses temas pode atrair a atenção do aluno para o que está acontecendo consigo e influenciar uma mudança de atitude.

Quem lê esse texto pode se identificar com algumas atitudes que o eu poético relata, seja em sua própria vida, ou na vida de outrem, como o desânimo, a possível relação com a depressão. Assim, o eu lírico cria vínculo com o leitor, pois, além de conhecimento sobre si e sobre o outro, essa reflexão pode gerar ação para que o sujeito perceba suas falhas e tente melhorar, ou para ajudar alguém, pois o poema sugere que é aos poucos que as coisas ocorrem em nossas vidas.

Freire (2010) afirma que o ser humano é um ser curioso, portanto, é movido pela curiosidade em sua educação. Essa curiosidade é o que o estimula a ser mais, a transformar reflexão em ação, a construir seu conhecimento. Quando perdemos a curiosidade, como o eu poético descreve, perdemos nosso estímulo, nosso desejo de viver. Por isso, explorar a morte, que é um tema que causa inquietações devido às suas inúmeras interpretações e sentimentos que mobiliza, pode auxiliar na reflexão do leitor sobre o ciclo da vida.

O conhecimento sobre si, o outro e o mundo pode ser estimulado pela poesia, conforme vimos até aqui. Logo, poesia e educação estão intimamente ligadas. O poema é capaz de despertar no leitor do Ensino Médio as características que contemplam sua humanidade e auxiliá-lo na preparação para assumir o seu papel frente à sociedade, pois favorece a reflexão. O pensamento crítico auxilia no posicionamento diante dos demais sujeitos, estimulando a ser um cidadão participativo e autônomo em suas decisões. E isso implica mudança não só do leitor, mas também da sociedade.

Nas escolas, o gênero poema e o formato de livro identificado como antologias recebem pouco espaço, entretanto, como estamos constatando nessa dissertação, possuem potencial na formação do ser humano. As antologias reúnem textos que foram selecionados respeitando critérios de tempo, espaço, gênero literário, entre outros, e, por isso, capazes de estimular a relação crítica entre esses elementos, podendo resultar em aprendizagem.

Somente a leitura dos poemas não garante a humanização do leitor, pois fatores como interesse, mediação, ambiente, entre outros, interferem nesse processo. O que buscamos demonstrar nesta pesquisa foi uma possibilidade de inserção do livro literário que poderia proporcionar uma perspectiva para a docência no planejamento de suas aulas. A proposta referenda postura já defendida por Candido (2011) que entende a literatura como um direito, e o acesso a ela pode ser tão essencial quanto comida e moradia, por exemplo. A fabulação, conforme o autor, satisfaz necessidades humanas ligadas à integridade espiritual, que tem relação com o lazer, descanso, e, claro, arte e literatura.

A antologia contempla poemas como “Navio negreiro” que podem ser relacionados a outras disciplinas como História, possibilitando a reflexão acerca da condição do escravo na sociedade brasileira. A conexão entre disciplinas colabora

com a formação de uma visão mais abrangente e menos fragmentada dos conteúdos escolares.

Por fim, a linguagem das poesias e o contexto de produção são fatores que podem causar distanciamento do estudante contemporâneo, entretanto, a organização da antologia, por trazer essa variação temporal e espacial pode auxiliar na compreensão da proposta literária privilegiada e também da linguagem, costumes e culturas. A partir dessa seleção, o aluno pode refletir sobre os diferentes tempos e costumes, e tal reflexão contribuiria para a humanização e para a formação de um cidadão consciente de sua historicidade.

5 CONCLUSÃO

Ao longo desta dissertação, refletimos sobre a necessidade e a capacidade humana de aprender durante toda a vida, pois somos seres que buscamos o aprimoramento. Enquanto vivemos, temos a necessidade de aprender sobre nós mesmos, o outro e o mundo. Nesse processo de aprendizagem, interagimos para atribuímos sentido ao que estamos aprendendo. O ser humano possui o desejo de aprender permanentemente devido à consciência de sua inconclusão, por isso sua condição de aprender e ser mais durante toda a vida. Nesse sentido, a leitura literária pode ser facilitadora das relações da pessoa com o mundo na sua formação.

O ato da leitura literária pode favorecer o desmascaramento de falsas ideias implantadas pela sociedade e armadilhas discursivas. Também lemos criticamente para desvelar contrastes e compreender melhor a complexidade dos fenômenos e dos acontecimentos, a fim de que o mundo se torne mais inteligível. Ler é uma tarefa que exige muito mais do que decodificação de símbolos; a significação do texto acontece a partir do repertório do leitor. O professor, na condição de profissional aberto ao diálogo, que se interessa e respeita saberes do educando, tem como necessidade conhecer o seu aluno, saber de sua bagagem literária, seus gostos e suas experiências.

Para o potencial formativo do texto ser efetivado na recepção da obra, na maioria das vezes, é necessário a mediação. Essa mediação é papel também da escola e, como às vezes isso não é feito de forma adequada, passamos a estudar o livro como instância mediadora de si mesmo, analisando que aspectos a obra teria para dialogar com o leitor.

Inserida neste contexto, esta pesquisa cumpriu com o objetivo inicial de analisar a antologia *Poesia faz pensar* com foco na formação humana do leitor do Ensino Médio. Por meio das escolhas teóricas, este estudo possibilitou a obtenção de algumas respostas para questões que nortearam esta dissertação, sobre as quais discorreremos na sequência.

A forma como a literatura é trabalhada na escola é, muitas vezes, distante da realidade do aluno. Outras vezes, apenas a história dos períodos literários é estudada com alguns trechos de obras. Os PCN's preveem a literatura apenas como preservação do patrimônio histórico. Isso acaba trazendo uma experiência superficial

para o aluno e elimina a leitura completa dos livros, fazendo com que o texto literário seja visto, ou imaginado, como algo inacessível.

Não é nossa pretensão julgar a importância da história na Literatura, pelo contrário, ela também faz parte do contexto de produção e auxilia na compreensão do texto. Entretanto, o ensino focado somente nas características de cada período não valoriza a leitura e toda a potencialidade do texto literário que pode trazer representações do cotidiano e fatos da realidade como vida e morte, liberdade e escravidão, que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico do leitor e, conseqüentemente, para a educação que visa a autonomia do ser.

A mediação literária adequada à realidade do aluno torna-se um desafio ao professor, a fim de que ela não circule apenas pela elite. Em uma sociedade opressora, a democratização da leitura, apesar de fatores econômicos e culturais, também depende de uma decisão do professor: a de permitir a entrada da literatura dessacralizada ao alcance dos alunos em sala de aula.

Para citarmos exemplos de possibilidades de pesquisas com literatura em sala de aula, no Ensino Médio, destacamos, entre outros, os estudos já desenvolvidos por Mariele Gabrielli (2016) e Karina Feltes Alves (2016); ambas são dissertações produzidas no PPPGEdu/UCS, que trazem aplicações de pressupostos metodológicos desenvolvidos por Rildo Cosson em forma de sequências didáticas de literatura aplicadas ao Ensino Médio. Essa metodologia prevê quatro passos na sequência: motivação, introdução, leitura e interpretação. Há também a sequência expandida que prevê algumas pausas para maior compreensão do texto. Essa forma de mediar a leitura favorece o letramento literário e traz atividades possíveis de serem realizadas a partir da obra aqui estudada. As dissertações supracitadas estudaram a evolução do ensino de Literatura no Brasil e o uso de estratégias de leitura literária, respectivamente. Os estudos apontam exemplos aplicados em sala de aula sobre como trabalhar a mediação com foco no letramento literário. Por isso, agregam-se a esta dissertação à medida que sugerem práticas de ensino que estão relacionadas ao letramento literário e poderiam ser aplicadas à obra *Poesia faz pensar* em turma do Ensino Médio. Avançamos no nosso estudo ao discutir a presença de paratextos e de elementos do campo da visualidade como instâncias mediadoras presentes na obra literária.

A reflexão provocada pela história da leitura literária nos faz pensar sobre a desigualdade no acesso à leitura, em que apenas alguns segmentos da sociedade

brasileira tinham acesso aos livros. As obras eram tidas como objetos de poder e conhecimento. Entretanto, ao olharmos a realidade atual, ainda visualizamos a leitura literária sendo acessada por poucos. Embora os livros estejam mais acessíveis e mais disponíveis nas bibliotecas públicas e escolares, é necessária orientação ao professor para trazerem a leitura ao cotidiano da escola.

No livro que aqui analisamos, presenciamos as diferenças e desigualdades sociais históricas reveladas pelas poesias que tratam, por exemplo, sobre escravidão, reafirmando um tema ainda muito discutido atualmente, o preconceito racial.

Sabendo da inseparabilidade entre linguagem e educação na escola, iniciamos discutindo o tema educação à luz de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que reforçou os ideais de humanização e libertação no processo de aprendizagem. Esse processo também está relacionado à leitura literária no Ensino Médio. Por isso, as reflexões sobre o tema e o panorama histórico e legislativo contribuíram para melhor compreendermos o estado atual do ensino, em que as aulas de Literatura têm pouco compromisso com a leitura da obra, mas sim com as características dos períodos literários, ignorando a experiência de interação com o livro, que poderia resultar em auxílio no processo de entendimento da obra e, ainda, do leitor.

A contextualização da análise trouxe apontamentos sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que privilegia o acesso aos livros de literatura por meio de rigoroso processo de seleção qualitativa dos exemplares participantes da seleção. Por meio desse Programa, a distância física e financeira entre livro e leitor, que é um dos problemas que causam o afastamento da leitura, estão sendo reduzidas. Não basta, contudo, o livro chegar à escola. Como objeto cultural, precisa ser lido, entrar no cotidiano dos estudantes. Entendemos que o livro – pela sua materialidade – dialoga com o leitor e o mobiliza para a leitura. Assim, o estudo focalizou a constituição da obra como possibilidade de apelo à leitura.

A diversidade de textos presentes na antologia em estudo é um aspecto que mobiliza o leitor. A obra apresenta um conjunto de poesias de diferentes autores, épocas e temas e permite ao leitor ter a noção de como os textos foram se alterando em suas linguagens, estruturas e assuntos, tanto pela mudança linguística que faz com que algumas palavras caiam em desuso, quanto pela necessidade de expressão para novos públicos, sobre situações que se modificam, por exemplo, a escravidão, a estrutura familiar, entre outros percebidos nos poemas. No decorrer da pesquisa,

deparamo-nos com a falta de bibliografia brasileira que disserte sobre antologias, ressaltando a relevância deste trabalho e a contribuição inicial realizada aqui para as pesquisas nacionais.

Os paratextos presentes na obra seriam outro ponto que favorece a interlocução com o público. Entre os paratextos, destacamos especialmente as notas e os textos auxiliares, que contribuem para a construção de sentido por trazerem reflexão sobre os assuntos, guiarem o leitor com mais curiosidade pelos momentos históricos, ressaltarem pontos considerados relevantes para o tema da antologia e ainda trazerem informações sobre quem foram os escritores dos textos poéticos. Essas informações, entretanto, aparecem timidamente no exemplar.

Na primeira seção, o organizador informa o leitor a respeito da biografia dos autores, que está localizada no fim do livro, permitindo acesso ao leitor, caso sinta necessidade. O perfil geral do estudante de Ensino Médio brasileiro não é de leitor, logo, talvez, não sinta vontade nem motivação para ficar indo e voltando nas páginas do livro para estabelecer as relações entre a biografia dos autores e as poesias que está lendo. Esse comportamento seria típico de um leitor com autonomia, o que sabemos não ser o caso da maioria de nossos alunos. A informação sobre a localização da biografia dos poetas poderia vir próximo a cada poema, por tratar-se de um fator relevante para a análise que o leitor pode fazer, conforme a proposta do organizador.

A antologia foi organizada por grupos temáticos de poemas. Em cada seção, há apresentação que antecede às poesias e, após, comentários. Esse fator mobiliza o leitor, a fim de que ele se localize no exemplar de acordo com os temas e reflexões trazidos pelas poesias, como desconcerto, amor, liberdade, transitoriedade da vida e morte, que são principais assuntos de cada bloco do livro.

Pela leitura dos poemas, é possível experimentar uma série de sentimentos e emoções que, mesmo tendo sido expostos pelos poetas há tanto tempo, ainda se mostram atuais. As estruturas, que inicialmente eram rígidas, foram se modificando. Ora se tornavam mais simples, ora voltavam às formações tradicionais, o que revelou que esse aspecto do poema está relacionado com o sentido que o eu lírico procura dar ao texto e reflete a seriedade do tema ou a leveza do assunto a ser tratado. A musicalidade e as figuras de linguagem também colaboram para o sentido do texto. Esses elementos, unidos, constituem o poema como texto literário repleto de elementos carregados de sentido e com potencial para favorecer a reflexão, a

mudança de posicionamento, a aquisição de conhecimento, elementos que são essenciais na humanização do ser.

As imagens visuais de igual forma constituem a obra e, como tal, foram analisadas, demonstrando conexão com os temas das poesias do livro em si. A presença delas tinha motivo, pois, no decorrer do exemplar demonstraram conexões com os textos, por meio das cores, da disposição dos elementos, podendo auxiliar o leitor a formar o sentido do que estava lendo. A visualidade contribui potencialmente para atividade imaginativa da leitura. Ao imaginar, entendemos que os sujeitos permitem-se viajar pelo universo criativo e pelas representações, viver experiências importantes para despertar a curiosidade epistemológica, em uma perspectiva freireana.

As discussões levantadas não estão encerradas e permitem ainda o desenvolvimento de outras pesquisas, que podem incluir aplicações em sala de aula, reflexões sobre o posicionamento dos professores ou, ainda, programar oficinas com relatos de experiência com os docentes. Essas ações fortaleceriam as ideias contidas nesta pesquisa e levariam os resultados do estudo a mais profissionais.

Por fim, a pesquisa permitiu a descoberta e o aprofundamento de características presentes no livro e nas poesias que foram capazes de nos fazer refletir sobre a utilização da obra em sala de aula, focando no letramento literário, que deveria ser o objetivo principal das aulas de literatura. O texto literário, pelo recorte temporal implementado, mostra-se atual, ainda que tenha sido escrito no século XVI. Várias realidades sociais e políticas foram modificaram, mas a reflexão sobre o viver continua presente nos textos, mostrando que os temas veiculados nas poesias são atemporais.

A antologia permitiu o acesso a essas diferentes obras, ampliando o espaço de reflexão. O estudo sobre essa modalidade de seleção de textos precisa ser aprofundado, especialmente no Brasil, onde ainda pesquisas sobre esse tipo de livro são restritas.

Em síntese, podemos dizer que a antologia possui elementos que podem contribuir para a humanização. Os temas levantados favorecem a reflexão sobre problemas e situações que ainda vivemos na atualidade, permitindo relação com outras áreas do conhecimento e a possibilidade de um trabalho em conjunto com outras disciplinas, favorecendo a unidade do ensino, como percebemos na história da escravidão presente em *Navio Negreiro*, nas diferentes fases da vida marcadas em

Na rua Aurora eu nasci, Retrato de família e Como a morte se infiltra que poderiam ser trabalhadas nas disciplinas de biologia, sociologia, filosofia, entre outras.

As imagens proporcionam apuramento do senso estético e crítico. Na obra analisada, as figuras podem sugerir conexões com as ideias veiculadas nos textos, a fim de auxiliar na criticidade e na capacidade de fazer conexões entre o que vemos e o que pensamos.

No que se refere à estilística dos poemas, elas possibilitam a percepção da arte por meio da linguagem, o poder de sensibilização que as rimas e a escolha das palavras pode trazer ao leitor. A cadência dos versos também tem essa função de sensibilizar. Logo, o leitor pode perceber o quanto o uso da linguagem significa em determinados momentos. A expressão por meio da linguagem artística foi e continua sendo instrumento de manifestação de ideias, valores, opiniões. A poesia mostra-se como uma das formas de dizer a palavra.

Assim como a educação implica mudança, esta pesquisa também auxiliou na modificação de visão da prática pedagógica da autora da dissertação. Portanto, também contribuiu para a sua formação como pesquisadora e sinalizou mudanças que podem ser feitas na educação, especialmente na educação literária, e os caminhos que ainda precisam ser trilhados no estudo científico. Dessa forma, apresentamos uma proposta de análise que pode ser utilizada para o trabalho em sala de aula, como uma forma de pensar a Literatura, contribuindo para as pesquisas em educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Karina Feltes. **Literatura e estratégias de leitura no Ensino Médio: análise de proposta para a formação de leitores autônomos**. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- BRASIL. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013**. Brasília: MEC, 2011
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Ensino Médio Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BENEDICT, Barbara M. **Making the Modern Reader: Cultural Mediation in Early Modern Literary Anthologies**. Princeton: Princeton University Press, 1996.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BURKE, Peter. **Testemunho ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão de Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EUSC, 2004.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- CHEVALIER, Jean; GUEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2012
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contextos, 2009.
- FAILLA, Zoaira (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GABRIELLI, Mariele. **Ensino de Literatura: da Paideia ao paradigma sistêmico**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, patrono da educação brasileira**. Disponível em: <www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em 12/10/2016, 15h.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

Llosa, Mario Vargas. Prólogo *in* **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.

MALARD, Leticia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2012 – CGPLI**: Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Temático 2013. Brasília: MEC, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio – Dúvidas**. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01> Acesso em 20/07/2017, 18h.

MOISÉS, Carlos Felipe (Org.). **Poesia faz pensar**. São Paulo: Ática, 2011.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola: da concepção à mediação do PNBE**. Caxias do Sul: Educs, 2013.

_____. Por que literatura? *In* RAMOS, Flavia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil**. Caxias do Sul: Educs, 2015.

_____. Poesia infantil: um olhar através da ilustração. In RAMOS, Flavia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil**. Caxias do Sul: Educs, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande – RS (1940 a 1952)**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TOKARNIA, Mariana. **Médias das provas do Enem 2015 caem; desempenho individual sobre**. Agência Brasil de Comunicação: Brasília, 11/01/2016. Disponível em: www.agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-01/enem-2015-tem-quedana-medias-das-provas-desempenho-individual-sobe. Acesso em 24 de abril de 2016m 19h.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **História da literatura: questões contemporâneas**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Ensino da literatura: pressupostos teóricos**. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert et al. Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.