

CAMINHOS DA ABORDAGEM DO POEMA EM SALA DE AULA

José Hélder Pinheiro Alves¹

RESUMO: O artigo discute procedimentos adotados por livros didáticos na abordagem do poema, aponta exemplos de obras que trazem uma proposta de trabalho voltada para a sensibilização do leitor, bem como chama a atenção para a importância da leitura oral do poema como instrumento didático-pedagógico na formação de leitores. São acionados, para fundamentar a importância da leitura oral, as reflexões de Dufrenne (1969) e Zumthor (1977). São apontados alguns procedimentos para a leitura do texto literário no nível fundamental e médio buscando fugir de uma tradição interpretativa que não leva em conta o horizonte de expectativas do leitor jovem. As perspectivas de abordagem do poema defendidas no artigo estão articuladas a documentos mais recentes, como as *Orientações Curriculares Nacionais* (2006) e as *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2007).

PALAVRAS-CHAVE: Poesia; ensino de literatura; formação do leitor; livro didático; leitura oral.

ABSTRACT: This article discusses the procedures adopted in didactic books for the approach of poetry, pointing out examples of literary works with a clear intention of affecting the reader's sensitivity, while indicating the relevance of reading the poem aloud as a didactic-pedagogical strategy in the formation of readers. In order to support the importance of oral reading, ideas by Dufrenne (1969) and Zumthor (1977) are taken into account. We also point out some procedures for the reading of literary texts at basic and secondary level, trying to avoid an interpretative tradition which does not take into account young readers horizon of expectations. The perspectives of approaching poetry argued for in this article are articulated with recent official documents such as *Orientações Curriculares Nacionais* (2006) and *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2007).

KEYWORDS: Poetry; literature teaching; reader's formation; didactic book; oral reading

A função de uma poesia oral se manifesta em relação ao “horizonte de expectativa” dos ouvintes: alguém de qualquer julgamento racional, o texto responde a uma questão feita em mim. Às vezes, ele a explicita, mitificando-a, ou então afasta, ou ironiza; esta correlação permanece sempre como ponto de ancoragem em nossa afetividade profunda e nossos fantasmas, em nossas ideologias, nas pequenas lembranças diárias, ou até em nosso amor pelo jogo ou atração pelas facilidades de uma moda. (Paul Zumthor, 1997, p. 67)

Ler e compreender

Um olhar panorâmico dirigido a diferentes obras didáticas que tragam propostas de trabalho com a poesia perceberá que um paradigma predomina: os poemas são apresentados para serem interpretados a partir de um determinado

¹ Doutor em Literatura Brasileira / USP; Professor da UFCG.

modelo. Este modelo tanto pode ser influenciado pela tradição retórica, sobretudo quando se apóia no reconhecimento de figuras de linguagem, quanto pode ser filiado a tradicionais correntes da crítica literária como a estilística, o estruturalismo e a crítica sociológica. No âmbito da influência estruturalista, o reconhecimento das funções da linguagem, por exemplo, esteve presente por mais de duas décadas, em quase todos os livros didáticos do ensino médio. O estudo das figuras de linguagem, a partir de fragmentos de obras literárias, permanece até hoje nos livros didáticos. Mesmo os livros voltados para crianças (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental) ainda são permeados por exercícios de interpretação sempre marcadamente racionalistas². Hoje não se usa mais o termo “questionário” que constava em obras até a década de 80 do século passado, permanecendo os novos modelos de orientação dentro do mesmo paradigma de abordagem do poema, ora de uma perspectiva meramente racional, ora de modo instrumental. Ou seja, passou-se para o ensino fundamental e médio um modelo de abordagem com o poema que prima pela análise e interpretação, esquecendo-se, muitas vezes, o horizonte de expectativa dos leitores – crianças e jovens – ou lançando-se mão dos poemas meramente para estudar gramática, teoria do verso, vocabulário e, nalgumas obras, como estímulo à criação. As respostas dos alunos aos exercícios deveriam, sempre, corresponder ao que havia sido posto como *a resposta correta*. E como a formação da maioria de nossos professores, no âmbito da poesia, é, no mínimo, problemática, muitos destes profissionais se limitam a manter a resposta que o livro didático indica, quase sempre sem criar um espaço mínimo para qualquer discussão. Junte-se a isto, a metodologia: partindo da minha experiência de aluno do nível médio, no final da década de 70 do século XX, quantas vezes líamos em silêncio um poema no livro didático, depois respondíamos ao questionário e só no final o poema era lido em voz alta, quando era... Ou seja, não havia, como continua não havendo em muitas práticas, uma aproximação mais afetiva do texto, a possibilidade de destaque para uma imagem, um ritmo diverso, uma sonoridade. O encantamento que poderíamos ter tido era quase sempre sufocado pelo modelo de aproveitamento do poema.

Ao expor estas questões, não estamos querendo negar o valor de mais de um século de trabalho com a leitura interpretativa, fundada em preceitos da hermenêutica e de outras correntes teóricas. Apenas duvidamos da eficácia destes procedimentos para leitura com crianças e adolescentes. A impressão que se tem é a de que não temos conseguido passar para nossos alunos e alunas o encantamento que temos pelos poemas e muito menos conseguimos plantar um quinhão de curiosidade ante às tantas riquezas de sentido que podem nascer do encontro do leitor com o texto em verso. Não podemos esquecer que a tradição de ensino de nossos cursos de letras pouco tem primado por uma formação metodológica adequada. Só recentemente, com uma exigência do Ministério da Educação, é que

² Estudamos estes problemas em dois artigos, respectivamente em *Abordagem do poema: roteiro de um desencontro* (BEZERRA e DIONÍSIO, 2001) e *Reflexões sobre o livro didático de literatura* (BUZEN e MENDONÇA, 2006).

vamos ter um pouco mais de tempo para formação metodológica e para estágio-docente. Nossos cursos de Letras, em sua maioria, têm mais o rosto de bacharelado do que de licenciatura.

Outro dado curioso: quase não chegam às nossas escolas antologias mais abrangentes de nossos poetas. E mesmo quando chegam, não temos uma tradição que leve o professor a trabalhar com estas obras de um modo mais independente, tendo no livro didático um apoio, e não a única possibilidade de trabalho.

Algumas ilhas

Se por um lado o quadro anteriormente pinçado é preocupante, uma vez que não há muitas perspectivas de mudança, por outro, de modo isolado, em diferentes lugares, professores realizam experiências as mais diversas, ora voltadas para a apreciação cotidiana do poema, ora articulando-o com a canção popular e com diferentes gêneros da literatura popular, ora aliando poesia e teatro, realizando montagens temáticas ou da obra de determinado poeta. Este tipo de atividade, além de favorecer uma convivência mais demorada com os poemas, possibilita o acesso a um conjunto mais significativo de textos. Não devemos esquecer que, atualmente, para os jovens que têm acesso à Internet, são inúmeros os *blogs* e os *sites* sobre poesia e poetas. O ideal seria discutir em sala de aula os critérios que presidem esses suportes.

Destaco, agora, alguns trabalhos que foram publicados, deixando de lado outros, apenas para evidenciar que há caminhos que fogem ao padrão do livro didático; acreditamos que esses caminhos precisam ser mais divulgados e conhecidos. Maria Antonieta Antunes Cunha é uma das pioneiras com a publicação de seu *Poesia na escola* (1975), onde faz importantes reflexões ainda atuais sobre a situação da poesia na escola (a partir de uma pesquisa com 190 professoras primárias realizada em Belo Horizonte). A autora enfrenta questões importantes como critérios para se definir o que seja “O bom poema para crianças”, e “A utilização do poema na escola”. Há também uma boa antologia de poemas comentados que engloba tanto a produção específica para criança quanto textos de poetas consagrados como Drummond e Bandeira. É nessa obra que a professora e crítica mineira lembra que “o principal critério para a escolha do texto poético parece-nos ser o próprio entusiasmo do professor pelo poema: a partir dos que o tocam é que deverá selecionar os que têm chances de agradar a seus alunos” (p. 44). A obra de Maria Antonieta A. Cunha ficou na primeira edição e não teve a circulação que mereceria.

Vânia Resende (1993) também vivenciou e relatou experiências diversas com o poema em sala de aula, dando ênfase a um trabalho de sensibilização e convivência mais corporal com o poema. O trabalho de Vânia Resende abrange todos os ciclos do ensino básico. Diferentes são as atividades sugeridas pela autora. Para crianças menores, é indicada uma gama de poemas infantis ora para serem vivenciados a partir de jogos dramáticos, ora como atividade de ilustração ou atividades diversas, como trabalho com sucata, argila, etc. A aproximação do

poema com a canção folclórica e popular também comparece no inventário de sugestões da autora. Já para crianças maiores, a partir da 7ª e 8ª séries (hoje 8º. e 9º. Ano), além da indicação de dezenas de poemas, as sugestões de abordagem englobam desde a dramatização, o debate, até o estudo comparativo de poemas de diferentes autores e formas da poesia. A riqueza de sugestões apresentadas pela professora mineira pode ser adaptada a diferentes situações e complementada com outros poemas.

Outro livro que defende a perspectiva de uma pedagogia diferenciada para o trabalho com o texto literário no nível fundamental é *Pela leitura literária na escola de 1º. Grau*, de Paulo Bragatto Filho (1995). Na unidade III, “Da leitura literária”, o autor apresenta propostas de leitura de diferentes textos literários. De modo geral, a obra de Bragatto Filho é uma defesa oportuna e bem fundamentada da leitura literária no nível fundamental, descolada de certo pragmatismo dos livros didáticos.

Beatriz Citelli, em seu livro *Produção e leitura de textos* (2001), cuja primeira parte é denominada “Em busca do poema”, relata uma rica experiência de leitura e produção de poemas no ensino fundamental. O trabalho, realizado de modo rigoroso, mostra um eficiente diálogo entre leitura e produção de texto em verso. O livro traz também inúmeras sugestões de vivência sensível da natureza, busca o aprimoramento de imagens e o trabalho final de construção de poemas. Há que se ressaltar que a experiência de criar está intimamente ligada à atividade de ler, de estar atento à dimensão sensível da poesia.

Se o trabalho de sensibilização com o poema tem sido estimulado no nível fundamental, no médio ele praticamente não chegou. A prisão à abordagem historicista da literatura tem limitado o acesso dos jovens à poesia. Por outro lado, creio que é perfeitamente possível realizar a leitura de um livro de poemas e fazê-lo de modo mais vertical. Por exemplo, uma obra como *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, pode ser lida de uma perspectiva bem mais ampla do que é feita nos livros didáticos. Inúmeras são as possibilidades de abordar a experiência amorosa ali representada, que vai desde o sabor de *carpe diem*, presente em vários poemas, até a discussão das formas históricas do galanteio e o modo de revelação do sentimento amoroso do homem para com a mulher. Pode-se discutir também as formas de abordagem da natureza que devem ser observadas a partir das peculiaridades históricas do estilo de época a que o livro pertence. Experiências realizadas com esta obra, com alunos do nível médio de escolas públicas, confirmam a hipótese de que é possível trabalhar, no nível médio, livros de poemas de modo mais vertical, sem cair num racionalismo analítico refinado, útil e necessário na academia, mas muitas vezes difícil e monótono para o jovem leitor, nem cair num sentimentalismo meloso.

Se nos últimos dez anos o ensino da língua portuguesa e de produção textual vêm sofrendo inúmeras mudanças, influenciadas pelas pesquisas lingüísticas, o mesmo não se pode dizer do ensino da literatura. A coleção *Aprender e Ensinar com textos*, coordenada por Lígia Chiappini e Adilson Citelli, representa um esforço coletivo de oferecer reflexões, relatos de experiências e orientações

metodológicas ao profissional do ensino básico. No âmbito desta coleção, destacamos, além da obra de Beatriz Citelli, o livro *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção* (construção, desconstrução e reconstrução na busca do significado no/do poema), coordenado por Guaraciaba Micheletti que traz uma orientação metodológica precisa sobre os procedimentos de análise do poema. Os estudos realizados têm como suporte a rica tradição legada pela estilística. Esta perspectiva de teor analítico-interpretativo parece-nos adequada ao ensino médio. Creio, por outro lado, que o professor poderá lançar mão deste material não para ministrar aulas expositivas, mas pra fazer com que os alunos, paulatinamente, descubram sentidos no poema a partir da observação de determinado ritmo, de uma repetição, de uma imagem, por exemplo.

Ponto de partida

A experiência de quase quinze anos lecionando no ensino fundamental e médio nos proporcionou a realização de inúmeras experiências em sala de aula com alunos de diferentes faixas etárias e níveis sócio-econômicos. Animou-nos e continua a animar-nos a certeza de que crianças e jovens gostam muito de poesia e de que o desafio do professor é, inicialmente, a sua própria formação como leitor de poesia e, em um segundo momento, no nível da formação metodológica, como já afirmamos.

Formado em letras, pressupõe-se que um(a) professor(a) de literatura tenha uma vivência significativa com o poema e que conheça minimamente nossos poetas. Isto é, tenha uma vivência de leitura que transcenda em muito o parco material oferecido pelos manuais de ensino médio.

No âmbito metodológico é que precisamos de mais reflexão. Nosso país, ao longo dos anos vem, quase sempre, importando metodologias, mas sem uma reflexão sobre as especificidades locais, e, conseqüentemente, as necessárias modificações que uma realidade peculiar reclama. Ainda não entendemos que precisamos olhar mais reflexivamente para nossas tradições, nosso modo de ser, para, a partir daí, irmos formulando metodologias adequadas às nossas realidades. O exemplo mais bem acabado de que podemos pensar metodologia a partir de nossa experiência particular é toda pedagogia formulada por Paulo Freire. Onde nasceu o método Paulo Freire? Entre homens e mulheres simples do Nordeste, lutando para aprender a ler nas condições as mais adversas. Os métodos de alfabetização utilizados pouco ajudavam a essas pessoas, do mesmo modo que tantos modelos de interpretação, devidamente alicerçados nas diversas teorias, têm pouca ressonância entre crianças e jovens leitores. A questão metodológica, portanto, é um desafio que deverá ser enfrentado paulatinamente, a partir da sistematização de diferentes experiências nos mais diversos lugares. Não se trata, por outro lado, de abandonar a tradição formulada a partir de tão diversificadas experiências. Antes, dialogar com ela, sem recusa e autocentrismo. Esse desafio precisa ser enfrentado com urgência e, como vimos, temos já exemplos de trabalhos significativos. Indicamos a seguir alguns tópicos na busca de uma perspectiva

metodológica que privilegie o diálogo texto-leitor, bem como uma aproximação mais sensível do texto literário em geral e do poema em particular.

Pertinência da voz

A tradição da leitura silenciosa começou a se instalar em nossa sociedade a partir do nascimento da imprensa, no século XVI³. Em nosso tempo, em que ler em silêncio é um fato, esta opção vem abafando a possibilidade de uma rica experiência em sala de aula: a realização oral do poema como um procedimento metodológico pode contribuir para formar leitores de poesia. Diferentes pesquisadores têm destacado a importância da leitura oral do poema. Bosi (2003) lembra que, se “o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ela já terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto” (p. 469). Esta *leitura afinada* pressupõe repetidas leituras em que se deverá tentar inflexões as mais diversas de palavras, frases, do poema como um todo.

Dufrenne (1969), também refletiu longamente sobre a realização oral do poema e nos lembra que

o poeta trabalha com a língua, isto é, com um sistema, fonológico e sintático, análogo em sua expressão semântica, ao sistema dos sons que a harmonia clássica oferece aos músicos; por outro lado ele compõe encarnando a língua na fala, graças a este material que os órgãos da fonação constituem, e convida ao leitor, como o músico ao executante, para operar a mesma conversão sobre o poema: a mediação do material é necessária para elevar a matéria a seu ser sensível, a realizar assim o objeto estético desejado pelo poeta. (p. 12)

Essa defesa, que o filósofo faz do caráter oral da poesia, não é unânime entre os estudiosos. Mas parece-me a mais consistente. Ele conclui a sua argumentação lembrando que “Ao examinar a linguagem poética, não esqueceremos de que ela se destina à fala” (p. 12). Por outro lado, há que se lembrar de que não se trata de *qualquer* realização oral. Difícil é encontrar esse tom adequado, o que exigirá do leitor um ir e vir de leituras e releituras. Num país como o nosso, em que até bem recentemente o tom retórico-parnasiano foi dominante na leitura do poema, defender a leitura oral não é defender o tom declamatório, que reduz qualquer poema ao mesmo padrão de leitura. E é aqui que temos que ouvir também aqueles que se posicionam contra a leitura oral do poema e colher de cada reflexão algum contributo para chegarmos a um ponto de vista equilibrado. Para Emil Staiger (1975), “Recitado, um poema lírico não pode ser apreciado como merece”. Mais adiante ele pondera: “Mais plausível é um recital para um círculo pequeno,

³ Elie Bajard, em seu *Ler e Dizer* (1994), faz um apanhado histórico desta passagem da leitura oral para a silenciosa e das tensões que afetaram esse percurso. Importante se faz lembrar que uma rica tradição como a da Literatura de Cordel nordestina teve, durante décadas, a voz (cantada ou falada) como seu grande instrumento de divulgação e apreciação.

para pessoas a cuja sensibilidade possamos abandonar-nos.” Creio que o espaço da sala de aula pode ser esse “pequeno círculo” em que cada leitor poderá tentar a realização oral de diferentes poemas, ao mesmo tempo em que, num nível mais avançado, poder-se-á justificar cada realização.

Paul Zumthor (1997), que refletiu longamente sobre poesia oral, a natureza da voz e a performance do artista popular, chama a atenção para o fato de “em razão de um antigo preconceito em nossos espíritos e que pré-forma nossos gostos, todo produto das artes da linguagem se identifica com uma escrita, donde a dificuldade que encontramos em reconhecer a validade do que não o é” (p. 11). Muitas de suas pesquisas são extremamente pertinentes para se pensar o valor da experiência oral do poema. Destaco mais uma reflexão do consagrado pesquisador da poesia de diferentes povos. Para ele,

voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença; ela modula os influxos cósmicos que nos atravessam e capta seus sinais: ressonância infinita que faz cantar toda matéria... como atestam tantas lendas sobre plantas e pedras enfeitiçadas que, um dia, foram dóceis. (p. 11)

Quantas vezes, na experiência cotidiana da leitura de poemas em sala de aula, não somos surpreendidos com depoimentos de alunos que passaram a gostar de poesia depois de terem realizado várias audições de diversos poemas. E, a partir daí, muitos vão se tornando leitores de poesia. Diferentes e repetidas leituras orais em sala de aula podem ajudar o leitor a encontrar, além do tom adequado, o andamento mais preciso que poderá detonar a percepção do “sentimento” que o poema comunica. Imaginemos, a título de exemplo, uma leitura lenta, pausada, de “O caso do vestido”, de Carlos Drummond de Andrade, sobretudo de um fragmento como este: “Me joguei a suas plantas, // Fiz toda sorte de dengo, // no chão rocei minha cara, // me puxei pelos cabelos, me lancei na correnteza, // me cortei de canivete, // me atirei no sumidouro // bebi fel e gasolina, // rezei duzentas novenas, // dona, de nada valeu: / vosso marido sumiu” (Carlos Drummond de Andrade). O tipo de verso, a enumeração das ações, perpassada por uma dor tão cortante, pedem uma realização oral mais rápida, ora mais compassada, ora mais alta, ora mais sussurrada. Essas diferenciadas modalizações podem ser experimentadas ao longo das leituras e releituras orais que podem ser realizadas em sala de aula.

Percurso metodológico

As diferentes formas de abordagem do poema em sala de aula, no nível fundamental, sobretudo nas fases iniciais de ensino, deveriam ter na leitura oral um de seus procedimentos básicos. A expressão de alegria que brota do rosto de tantas crianças quando lemos poemas como “A bailarina”, de Cecília Meireles, é um sintoma de que a poesia pode ser um elemento fundamental de educação da

sensibilidade. O devaneio infantil, materializado nas palavras ritmadas de Cecília, além de propiciar outros devaneios, oferece um instante de convivência com a música da língua em sua dimensão mais bela. Quintana, com seu *Pé de pilão*, inicia colocando o leitor já no meio da fábula: “O pato comprou sapato/ foi logo tirar retrato./ O macaco retratista/ era mesmo um grande artista./ Disse ao pato: não se mexa/ Para depois não ter queixa”. Embalado pelos dísticos setissílabos, pela fantasia poética, vamos alimentando a fantasia, levados por um tom brincalhão, marca do poeta. Até o quinto ano, a leitura de poemas como estes dois são ouvidos e acompanhados pelas crianças com interesse e alegria. A lista de poemas poderia ser grande. Ainda de Cecília, lembremos “O menino azul”, “A chácara do Chico Bolacha”, “Ou isto ou aquilo” e tantos outros que convidam à leitura oral. Outros poemas, como “A dança dos pica-paus”, de Sidônio Muralha, poderiam ampliar a lista. Todos eles como que nos convidam a dançar. E a poesia, nesta fase da vida, mistura-se com dança e alegria, para lembrar o importante verso de Mario Quintana: “A poesia é a dança e a dança é alegria.”

E com as crianças maiores, sobretudo a partir do oitavo ano? E os pré-adolescentes ou já adolescentes do nono ano em diante? Não se pode nunca esquecer de que a poesia tem no ritmo uma de suas grandes cartadas para nos fisgar. A leitura oral continua a ser um instrumento indispensável. Às vezes apenas ler e solicitar que cada aluno retome aspectos que chamaram sua atenção e livremente comentar. Outras vezes, ler mais detidamente, conversar sobre a possível experiência humana que está ali condensada. Um poema como “José”, convida à leitura e releitura e pode ser discutido respeitando-se o horizonte de experiência de leitores jovens. Ainda com Drummond, poderíamos lembrar “A bomba” que, dita num andamento mais rápido, pode ir contaminando os leitores em sala de aula. Diferentes vozes vão repetindo versos marcantes, que pedem um tom ora trágico, ora lírico, ora sarcástico. Ao proferir versos como estes: “A bomba/ é uma flor de pânico apavorando os floricultores/ (...) A bomba/ é miséria confederando milhões de misérias”, poderemos sentir que poesia não é só expressão de sentimento amoroso, de dor, de saudade, de melancolia; é também combate, indignação, ironia, resistência. Como esquecer, nessa linha dos poemas que pedem voz, uma obra-prima como “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes? E, a partir desse poema, as tantas pontes possíveis com a literatura de cordel? No âmbito desse gênero, nascido ora para ser cantado ora para ser lido em “comunidades de leitores”⁴ da zona rural do nordeste brasileiro, o ritmo da sextilha popular, também pode contribuir para a formação de leitores de poesia. O ritmo quase alucinante da *Chegada de Lampião no Inferno*, de José Pacheco, o tom trágico de “A morte de Nana”, de Patativa do Assaré são algumas das inúmeras

⁴ “Comunidade de leitores” é uma importante categoria formulada por Roger Chartier (1999), em ensaio com o mesmo título. Para o historiador da leitura, “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis por que deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo.” (p. 16). O autor refere-se à “leitura em voz alta” como uma destas maneiras de ler que ficaram, modernamente, esquecidas.

possibilidades de leitura oral em sala de aula. Ainda com Patativa, como não lembrar do tom brincalhão e, ao mesmo tempo de denúncia, de “A muié que mais amei”⁵. A literatura de cordel é uma fonte riquíssima de ritmos, de situações humanas as mais diversas, de fantasia poética. A diversidade da representação de nossa fauna, para ficar apenas com um filão, é de grande riqueza poética e permanece desconhecida de nossa escola, de nossas antologias de poemas para crianças. Vejamos dois exemplos⁶ de sextilhas recolhidas do rico manancial dessa modalidade da poesia popular:

O peru

O peru fazia roda
No terreiro da morada
E o gatinho seu amigo
Era muito camarada
Montava-se no peru
E o peru dava risada. (José Francisco Borges)

O pica-pau

Admiro um pica-pau
Numa madeira de angico
Que passa o dia todim
Taco-taco, tico-tico
Não sente dor de cabeça
Nem quebra a ponta do bico. (Manuel Xudu)

Sabemos, por outro lado, que um poema não é só voz, não é apenas som. Ele também articula imagens visuais, olfativas, táteis as mais diversas. Quantas vezes, depois de fazermos a leitura de um poema, vemos crianças, naturalmente, fazendo ilustrações. Esse viés pode e deve ser trabalhado. E aqui talvez seja a hora da atitude que alia reflexão e apreciação. Pensar numa imagem que nos surpreende no meio do poema, mesmo que não tenhamos condições de fazer uma interpretação adequada, precisa ser estimulado em sala de aula. Algumas imagens deveriam ser apalpadas, sugadas, digeridas ou apenas repetidas. Como não ficar assustado com uma imagem como esta que comparece no poema ““A bomba”, de Carlos Drummond de Andrade: “A bomba/ é uma flor de pânico apavorando os floricultores”? Chamar a atenção do aluno para o modo curioso como as palavras são acopladas, para o alcance dessa junção – a tensão que está posta na imagem de uma flor (encanto, beleza, fugacidade) de pânico (situação trágica, pavor, medo). Como esquecer hipérboles inquietantes como esta: “se uma tempestade de amor caísse”, para ficarmos com dois exemplos de Drummond. A poesia popular também está permeada de belas hipérboles. Patativa do Assaré nos deixou algumas que merecem reconhecimento. Destaco esta:

⁵ Os dois poemas citados estão no livro *Cante lá que eu canto cá* (1980).

⁶ PINHEIRO, Hélder (org.). *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Ilustrações de Antônio Lucena. Campina Grande: Bagagem, 2004.

Se as vêz andando no vale
Atrás de curá meus male
Quero repara pra serra,
Assim que eu óio pra cima,
Vejo um diluve de rima
Caindo inriba da terra.

A aproximação afetiva de crianças e jovens da poesia, de forma gradual e efetiva (cotidiana, desde o primeiro dia de escola), poderá não apenas formar leitores sensíveis, capazes de autonomia de vôo quando saírem da escola, mas também formar cidadãos e contribuir para a nossa missão, que, segundo Morin (1998), é a de “civilizar as relações humanas sobre o nosso planeta” (p. 410). Quanto mais criarmos, em sala de aula, espaço para experiência cotidiana com a poesia, fugindo das abordagens pragmáticas, mais teremos condições de alcançar o que novamente Morin chamou de objetivo fundamental e permanente da poesia, que “é o de nos colocar num estado segundo, ou, mais precisamente, fazer com que esse estado segundo converta-se num estado primeiro. O fim da poesia é o de nos colocar em estado de poesia” (p. 43).

Outras formas de aproximação

Poder-se-ia pensar que muitas das indicações deste percurso metodológico se restringem apenas ao trabalho com crianças. Poderia o leitor nos perguntar: e o ensino médio? Como trabalhar esta dimensão sensibilizadora se temos de lidar com estilos de época, com recortes históricos e mais o fantasma dos vestibulares a nos limitarem. Não vejo os estilos de época ou o vestibular, em si, como o maior problema. Talvez o problema seja o de não estarmos muito acostumados a começar e terminar qualquer aula de literatura com o texto literário. Em todas as épocas os poetas e poetisas, os escritores em geral nos oferecem a representação de experiências humanas que carregam forças, sentimentos capazes de nos tocar. Mas se a tradição historicista tem estimulado mais a memorização de características de estilos de época, por outro lado está em curso uma sensível mudança no já secular conteúdo programático do ensino de literatura no nível médio. Destaco dois documentos oficiais: primeiro as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), onde se lê:

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar

reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados. (p.77)

Já os *Referenciais Curriculares da Paraíba* (2007) sugere que o ensino da literatura no nível médio parta do estudo dos gêneros literários e não da *evolução* da história da literatura. O documento elenca procedimentos que poderão ser utilizados pelos professores, e aponta para primeiro e segundo anos o estudo de poemas, contos, crônicas, literatura de cordel e romances, mesclando textos de diferentes épocas e autores. O eixo também aqui são os textos literários, em conformidade com as *OCEM* (2006).

Tomemos como exemplo uma estrofe de um dos livros mais complexos de nossa língua: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. No primeiro canto, depois de convocar as musas, de anunciar os feitos e as terríveis dificuldades que serão enfrentadas pelo “peito ilustre lusitano”, como o constante desejo de destruição da frota por Atenas, os riscos naturais que o mar oferece, Camões fecha o canto com uma oitava que, lida detidamente, a todos poderá encantar e ser uma porta de entrada para leitura *posterior* da obra. Vejamos:

No mar, tanta tormenta e tanto dano,
Tantas vezes a morte apercebida:
Na terra, tanta guerra, tanto engano,
Tanta necessidade aborrecida!
Onde pode acolher-se um fraco humano,
Onde terá segura a curta vida,
Que não se arme e se indigne o céu sereno
Contra um bicho da terra tão pequeno?

Uma conversa inicial sobre a oitava, no nível médio de ensino, poderia começar pelas aliterações nos três primeiros versos, ou pelo valor expressivo da repetição do advérbio *tanto* e variações. A dimensão expressiva como que nos traz para dentro do poema, mesmo que não o tenhamos compreendido (e nem sempre o compreendemos...). A seguir poder-se-ia chamar a atenção para a simetria da oitava que o(a) professor(a) vai fazendo o aluno perceber: o tom exclamativo nos primeiros quatro versos e o tom interrogativo dos quatro últimos. Os dois juntos nos colocam diante de um tema caro ao poeta – na épica e na lírica – cantar a limitada condição humana. Demorar-se um pouco na apreciação da oitava, lendo e relendo-a, tendo a necessária paciência, contribui para que o leitor tenha uma experiência de leitura mais densa. Outras sextilhas, de outros cantos poderiam ser convocadas para ir familiarizando o jovem leitor com um modelo de poesia mais complexa, mais exigente quer pela sua sintaxe, quer pela articulação de um universo mitológico que não nos é familiar, quer pelas referências históricas.

Se a oitava de Camões, anteriormente comentada, apresenta certo nível de complexidade que nos leva a indicá-la para o nível médio, há, por outro lado, poemas que podem ser trabalhados com crianças do ensino fundamental a jovens do ensino médio. “Meninos carvoeiros”, de Manuel Bandeira, é um exemplo desse

tipo de poema que apresenta um bom nível de adesão por diferentes leitores. Com crianças da segunda e terceira fase do fundamental, poderá ser encenado, reforçado em seus refrões, ampliado em suas falas e cenas através de um jogo dramático. Nas séries finais do fundamental, já se poderia adentrar na dimensão expressiva do poema (uso do diminutivo, mudança de tempo verbal a certa altura, etc.). E tanto com alunos do final do ensino fundamental quanto com alunos do nível médio, discutir a questão social que está posta e a forma como foi apresentada, bem como sua atualidade, tendo em vista que o poema é da década de 20 do século passado. Não esquecer também de apontar que o poema revela toda força expressiva que o verso livre comporta, sobretudo na lírica de Bandeira.

No nível médio, possivelmente, começamos a nos aproximar da poesia de um grande poeta. Esta aproximação se dá por diferentes caminhos. Um poema lido em sala de aula, um poema encontrado num livro, um poema lido para nós por um(a) amigo(a), um poema que viajou numa carta e nos trouxe com ele a presença de alguém querido(a), um poema encontrado numa revista, num jornal, e, mais contemporaneamente, um poema descoberto na Internet. Muitos vão ficar só neste poema. Outros irão a uma biblioteca (se tiver em sua cidade, em sua escola), perguntarão a um professor, procurarão livrarias e sebos (que também não há na maioria das cidades brasileiras). Alguns, ainda, poderão passar anos e anos esquecidos daquele poema e um dia ele vai reaparecer na memória, num livro visto de relance, na voz de um ator e tantas outras circunstâncias. E haverá aqueles que jamais vão esquecer aquele poema, aquela emoção.

Tantas são as circunstâncias quantas as experiências vividas. O certo é que poderemos chegar ao final da vida sem termos descoberto um grande poeta. A escola deveria ser o lugar adequado para nos colocar em contato com bons poemas de grandes poetas. Mais do que isto, deveria, cotidianamente, nos ofertar um poema. Um poema a cada dia seria a “ração diária” de beleza de que todos necessitamos. Se ao menos a cada semana, durante os quatro anos da segunda fase do ensino fundamental tivéssemos tido contato com um poema, ao final do ciclo teríamos lido pelo menos cento e vinte poemas. Digo: lido, não necessariamente estudado. Lido, relido, levado para casa, copiado num caderno. Seria, já, uma boa coisa.

No meio do caminho

Estas são algumas das portas de entrada. Tantas outras vão depender de fatores de que não nos ocupamos nestas indicações. Por exemplo, a aproximação do poema pode começar longe da escola. O ideal seria começar na própria casa. Os nossos preconceitos são tantos, que esquecemos a vasta poesia popular que circula nos nossos sítios, nas fazendas, nas casas pobres, nas periferias. Por exemplo, bem antes de ler poesia em livros didáticos, sabia de cor inúmeras sextilhas de cantadores, repentistas e poetas populares. Meu avô, que era analfabeto, sabia de cor dezenas de poemas; alguns ele cantava. E meu pai aprendeu com ele e eu aprendi com meu pai e minha mãe e outras pessoas de meu convívio. Foi a minha

iniciação literária a que retomo aqui para chamar a atenção para uma questão: é necessário aproveitar toda e qualquer manifestação literária, não apenas as eruditas, canônicas, mas também as populares. Mas isto é assunto para outra reflexão.

REFERÊNCIAS

- BAJAR, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora e DIONÍSIO, Ângela Paiva. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001
- BOSI, Alfredo. *Céu, Inferno*. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34., 2003.
- BRAGATO FILHO, Paulo. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.
- BUZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII*. Tradução: Mary Del Priori. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Poesia na Escola*. São Paulo: Discubra, 1976.
- DUFRENNE, Mikel. *O poético*. Trad. Luiz A. Nunes e Reasylyvia K. de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- MICHELETTI, Guaraciaba (coord). *Leitura e construção do real*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORIN, Edgar. *Amor Poesia Sabedoria*. Trad. Edgard de A. Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica., 2006.
- PINHEIRO, Hélder (org.). *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Ilustrações de Antônio Lucena. Campina Grande: Bagagem, 2004.
- _____. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- REFERENCIAIS CURRICULARES DA PARAÍBA*. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2006.
- RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil & juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Editora Saraiva, 1993.
- STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais de Poética*. Trad. Celeste A. Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa P. Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.