

A POESIA NA ESCOLA: DO ESTÉTICO AO CRÍTICO, O PERCURSO DO POÉTICO

Cintia Alves da Silva¹

RESUMO:

Este artigo aborda o ensino de poesia, numa reflexão que envolve a ligação do homem com este gênero textual, o percurso do ensino de poesia no Brasil, as metodologias das duas últimas décadas, a utilização da linguagem hipermidiática na leitura e produção textual e a importância da interdisciplinaridade como primeiro passo para o desenvolvimento estético e crítico em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE:

Poesia; ensino; estética; hipermídia; interpretação; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article deals with poetry teaching, in a reflection that involves the connection among mankind and this literary genre, the history of poetry teaching in Brazil, the methodologies used in the last two decades, the usage of hypermediatic language in reading e writing and the importance of interdisciplinarity as the first step for the development of aesthetical and critical senses in classroom.

KEYWORDS

Poetry; teaching; aesthetic; hypermedia; interpretation; interdisciplinarity.

1. Introdução

Poesia: inspiração, respiração, dom, trabalho, necessidade, frivolidade, arte. Muito já se disse sobre o fazer poético, sobre suas razões e da utilidade didática desse

¹ Aluna do Curso de Letras da UFSCar. Pesquisadora bolsista pelo PIBIC/CNPQ. O presente artigo é resultado da disciplina “Língua Portuguesa 6”, ministrada no segundo semestre de 2004 pelo professor Dr. Valdemir Miotello, a quem é dedicado o agradecimento pelo estímulo e apoio a este trabalho. Agradecimentos especiais ao amigo Paulo Roberto da Costa (Letras/UFSCar) e à professora mestra em literatura Cleri Ap. Bioto Buccioli (UNESP – Araraquara), pelas preciosas contribuições.

gênero, mas pouco se sabe sobre *como ensinar*, efetivamente, esta forma da língua que perpassou todas as eras da humanidade. Decorar? Recitar? Interpretar? Criar? Debater? De que maneira ensinar uma expressão que parece inerente ao homem em sociedade quando a evolução das tecnologias e metodologias de ensino nos mostram um afastamento dos alunos dos considerados cânones literários? Como explicar a sobrevivência do *poético* — que toma a forma de música, imagem ou das hipermídias — ante a relutância à poesia ensinada nas salas de aula? Em vez de iniciarmos este artigo por afirmações, preferimos pelo que há de predominante no que diz respeito ao ensino de poesia: questionamentos e muitas reticências.

2. Do mito à arte

Expressão mítica muito próxima da magia, a poesia esteve sempre ligada à transcendência — esse partir da materialidade dos fatos para a universalidade do pensamento. Mais do que um modo de representar a realidade em suas nuances mais subjetivas, a poesia desempenhou, sobretudo, um papel unificador nas comunidades primitivas, nas quais o compartilhamento dos mitos era fundamental para a vida em grupo. Assim, das palavras mágicas de invocação às divindades, cujos objetivos eram os de obtenção do alimento e preservação da vida, até as canções folclóricas e populares, transmissoras de tradições, a poesia fixou raízes em razões mais fortes do que as puramente estéticas. Era, aliás, com o uso da estética para fins de se facilitar a memorização e transmissão da cultura de uma determinada comunidade que a utilização da poesia ultrapassou gerações e pôde, assim, chegar à condição de arte, através de séculos de uma arraigada relação com o homem e sua percepção do mundo. Segundo Paz (1976: 12),

“(...) A poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, enquanto que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas. A poesia ignora o progresso ou a evolução e suas origens e seu fim se confundem com os da linguagem.”

Desta maneira, a relação do homem com a expressão poética foi um construto da vivência em sociedade, em que se havia a necessidade de perpetuar seus mitos e tradições culturais, e do fascínio exercido pelo *ritmo* sobre a natureza humana. Tendo nas expressões musicais primitivas o impacto do som que acompanhava os rituais em comunidade, nos quais as fórmulas mágicas obedeciam à mesma regra de sonoridade, o homem pôde então perceber uma das mais interessantes propriedades da linguagem: o som. Do ritmo com que a linguagem poderia ser modulada, nasceram as fórmulas mágicas, as canções, os versos folclóricos e os poemas, em suas expressões mais complexas, de acordo com os períodos que se sucederam.

Podemos, então, notar de que forma a linguagem e a música tornaram-se unos através da poesia. O ritmo, ponte entre essas duas formas de expressão humana, possibilita que o encantamento provocado pela poesia contenha as melhores facetas de cada expressão — o conteúdo verbal da linguagem e o inefável, próprio da expressão musical, que atinge exatamente o que não pode ser representado em palavras. Sobre esse caráter musical da poesia, que transpõe a referencialidade das palavras, Santaella² afirma que

... a música não apresenta nenhuma servidão de referencialidade nem de usos pré-determinados, pois ela é feita de configurações em estado puro, despojadas das misturas adventícias que são próprias das linguagens que cumprem a função representativa. Por essa razão, quando qualquer linguagem aciona o mergulho na pureza de sua materialidade, é sempre a música que é tomada como paradigma. É essa condição da música que as outras artes aspiram. (p. 44)

Desse modo, a poesia, forma híbrida da linguagem, cujas “*palavras são sons, mas ao mesmo tempo, algo além e aquém do som*” (SANTAELLA, 2002: 40), foi elevada à arte, e idéias como as do *dom* e da *inspiração* não puderam, naturalmente, ser afastadas, em decorrência do próprio teor místico de suas origens.

Assim, o que se pensa hoje sobre poesia tem origens tão remotas quanto o próprio homem, e é fruto de uma memória discursiva gerada por seu contato com o mito e a arte. No decorrer da história, podemos apontar o início de idéias contraditórias

² SANTAELLA, LUCIA. Poesia e música: semelhanças e diferenças. In: SEKEFF, M. L.; ZAMPRONHA, E. S. (org). *Arte e cultura II: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002. p.40.

sobre a interpretação de poesia — com a possibilidade de autorização ou com a necessidade de mediação para fazê-lo —, bem como a produção deste gênero — como privilégio de *escolhidos*, cujo *dom* era condição essencial para criar, ou como um *trabalho* de escrita, que poderia ser desenvolvido ao longo do tempo. Desta forma, tanto a *criação* quanto a *interpretação* de poesia foram influenciados por questões sócio-culturais que se refletiram diretamente no ensino.

3. O ensino de poesia

Exemplo dessa influência, a reforma educacional empreendida após a Revolução Francesa modificou as diretrizes da escola com o objetivo de difundir *padrões* comportamentais de acordo com os ideais burgueses. Nesse novo modelo de formação, o ensino de poesia continuava a ser mais uma forma de controle social, mantendo-se com a mesma função de *aparelho de dominação*³ do modelo anterior, antes restringido à aristocracia, cuja preocupação era a de manter o *status quo*.

Tendo por modelo a cultura européia, o ensino, no Brasil, seguiu a mesma direção rumo à padronização como meio de controle social. O principal objetivo do ensino de poesia foi, tanto quanto no modelo francês, o de formar o futuro cidadão como um ser adaptável aos ideais democráticos, e, portanto, *indivíduos de bem*, cujos bons sentimentos representariam o ideal de cidadão subjugável e não avesso aos interesses do governo. Esse modelo era transmitido, no final do século XIX, através da poesia exemplar, nascida para auxiliar a tarefa “educativa” da escola.

A poesia exemplar se caracterizava por reproduzir modelos de comportamento e moral, e tinha nas comemorações patrióticas e familiares a sua principal fonte temática. De forma a contribuir para a “fixação” desses preceitos — já que se tratava de um processo não-reflexivo — os recitativos, obrigatórios nas festividades até meados do século XX, e a memorização, exigida nas aulas de leitura, foram os métodos mais utilizados para o ensino de poesia em nosso país.

³ Cf. BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. p.50

A literatura infantil favoreceu, portanto, a propagação de poemas narrativos, em sua maior parte de autores como João de Deus e Olavo Bilac, cujos poemas de teor moralista e negativista transmitiam mensagens essencialmente racionais, sem o caráter lúdico necessário à infância. A esses autores se seguiram, no Modernismo, com a valorização rítmica e sonora da língua, poemas de Manuel Bandeira e Cassiano Ricardo, que resgatavam o teor lúdico e essencial da poesia, que lhe conferia fundo e forma.

Mas somente por volta dos anos 50 a poesia pôde contar com um número maior de poetas dedicados ao público infantil. Estes escritores, dentre os quais, Cecília Meireles, Mário Quintana e Vinícius de Moraes, conscientes da importância da Literatura infantil, exploravam a graça do cotidiano, os neologismos, a curiosidade e a relação com o *outro*, para a qual incitavam à compreensão e a solidariedade. Gradualmente, os poemas passavam da difusão do moralismo à reflexão sobre o mundo infantil, o que, conseqüentemente, contribuiu para alterações no ensino de poesia.

Embora durante esse período o ensino tenha passado por modificações, fato inquestionável é que, nos livros didáticos e, portanto, nas salas de aula, a poesia ensinada era unicamente a produzida por escritores consagrados. Este quadro só foi modificado nas duas últimas décadas, em que novas metodologias, numa tentativa de trazer a poesia para mais perto dos alunos — e também lhes mostrar que ela não se restringia apenas à grande literatura —, iniciaram a inclusão de canções da música popular brasileira nos livros didáticos.

Mas o resgate da ligação entre poesia e música pareceu ser mais um chamariz para os exercícios de *compreensão de texto*, típicos nos livros escolares, do que uma reflexão sobre a interação entre língua e ritmo — como se letra e música, unidas, não estabelecessem nenhuma relação, nem gerassem uma significação distinta. As leituras lineares perduram, nesse momento, com o uso isolado das mídias verbais, visuais e sonoras.

4. O ensino do gênero poético na atualidade

A utilização da música em sala de aula, das últimas duas décadas até a atualidade, pouco difere das metodologias anteriores, em que apenas o cânone era ensinado e cujo objeto de estudo se resumia ao texto escrito. De forma a somente realizar a leitura dos poemas, com a finalidade de selecionar *figuras de linguagem* ou responder às questões de *compreensão de texto*, parte dos professores jamais chega a despertar seus alunos para a *interpretação textual*, tão necessária ao aprendizado de todas as outras disciplinas e ao longo da vida. Outro aspecto é que embora sejam utilizadas, as canções atuais não parecem estabelecer uma conexão com o ensino de literatura, como se não fossem expressões literárias, tanto quanto as cantigas trovadorescas, na Idade Média.

Além disso, quando chega a levar recursos de áudio para a sala de aula, o professor, muitas vezes, exclui a música, parte da canção, como um elemento desnecessário à significação textual, detendo-se no estudo do texto. Esta atitude, entretanto, despreza a concepção de texto como qualquer mensagem constituída por um ou mais sistemas de linguagem — podendo envolver escrita, imagem e som, separadamente ou em conjunto, como podemos encontrá-los nos recursos hipermidiáticos —, e contribui para que se perca a riqueza do “texto” como um complexo poético-musical.

É exatamente nesse complexo de informações, não só envolvendo a poesia como texto escrito, mas, a unificação dos diferentes sistemas de linguagem para a constituição de significados, que se faz necessário uma busca pelo desenvolvimento estético dos alunos, para que, antes de mais nada, possam atingir uma percepção do *poético* — conceito curiosamente negligenciado pelos livros didáticos.

A inexistência de uma introdução ao poético, antes do estudo do gênero em si, não tem apenas nos mostrado quanto a poesia pode ser aversiva a esses leitores; mas, sobretudo, a necessidade de se explicitar a real importância da poesia na sua formação como sujeitos críticos e esteticamente sensíveis. Se a compreensão de texto e as figuras de linguagem são importantes ao ensino de poesia, imprescindível é que se

saiba sobre esse *poético* presente, perceptível e, no entanto, indefinível. Presença essa que nem as regras de métrica ou de versificação são capazes de evidenciar.

O desenvolvimento estético constitui, certamente, o primeiro passo para que *Poesia* seja entendida, sobretudo, como um olhar sobre a *poeticidade* presente em qualquer objeto, fato ou indivíduo. O poético está, portanto, muito antes do aprendizado de poesia, nos olhos de quem vê, e é esse mesmo olhar que encerra a essência criativa do ser.

Comum é vermos alunos escrevendo poemas ou letras de *rap* sem que reconheçam que o que produzem já é poesia. O papel do professor, nesse caso, é o de mostrar o valor do que produzem e de suas potencialidades, incentivando a produção de poesia como de qualquer outra tipologia textual e, conseqüentemente, desmistificando a antiga crença na necessidade de um *dom* — motivação interna — ou *inspiração* — motivação externa — para isso.

Refutando a idéia de que a inspiração era um fator externo ao homem, Benedetto Croce (1967:14) afirma que “*A rigor, a inspiração e a genialidade se encontram em todo o ser e em toda obra humana que, de outra maneira, não seria verdadeiramente humana*”. De acordo com esse ponto de vista, o homem passa a ser o centro de seu processo criativo, assumindo, então, a responsabilidade pela construção não só do que se encontra fora dele, mas também de sua própria identidade. Esta visão, que há alguns séculos destronou o poder de musas e entidades fantásticas para atribuir ao ser humano o crédito por suas criações, pode, atualmente, contribuir para um processo de *autorização* — no sentido mais libertário da palavra —, em sala de aula. Essa postura por parte do professor possibilitará a motivação necessária para que os alunos se sintam confiantes e produzam — ou continuem aperfeiçoando — seus próprios textos.

A resistência à poesia consagrada, apresentada por grande parte dos estudantes, é ocasionada, muitas vezes, pela introdução ao assunto com o uso de autores clássicos, quase incompreensíveis para os alunos, uma vez que estes não tiveram um contato suficiente com o gênero e, por conseqüência, ainda não aprenderam a apreciá-lo. Nesta fase, o essencial para o aprendizado é, sem dúvida, o

envolvimento emocional do aluno com a poesia, para que, em contato com uma realidade próxima e com a consciência da diversidade das manifestações poéticas, ele possa se sentir impelido não só a se expressar poeticamente, mas também a se interessar pela literatura consagrada e, posteriormente, procurar novas leituras.

Neste ponto, a primeira pergunta, anterior a qualquer introdução ao estudo de poesia, é *quem é meu aluno?*, uma vez que é a partir da resposta que se torna possível a escolha dos autores, o direcionamento das aulas e o bom aproveitamento da classe.

Mas a escolha de autores atuais não significa que os grandes nomes da literatura serão negligenciados ou desprezados. O caminho do conhecimento, diferentemente de outros, não necessita que comecemos exatamente pelo início. Isto posto, esse início, tão peculiar quanto será cada classe, representará apenas o primeiro contato dos alunos com a poesia. Só depois de “fisgados” pela poesia presente em uma canção de protesto ou de amor, por um *rap* ou uma canção do repertório popular, por um quadro ou pela cena de um filme, é que esses alunos portarão o “passaporte” para que o estudo dos autores consagrados seja não uma obrigação escolar, mas uma experiência única e enriquecedora.

Não desconsideramos o fato de que o desenvolvimento das inteligências⁴ pessoais torna algumas pessoas mais interessadas à língua, enquanto outras aos cálculos, mas isso não implica no não aproveitamento por parte dos alunos, no sentido de que a produção do gênero poderia ser dificultada. O aspecto relevante é que a *autorização* em sala não deve ter um caráter avaliativo, mas sim, ser mostrada como uma oportunidade de se desenvolver e aprimorar as inteligências envolvidas no processo de escrita de poesia, de acordo com a capacidade de cada aluno.

É, aliás, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento das inteligências de nossos alunos, bem como suas especificidades de aprendizagem, que a utilização de recursos áudio-visuais, incluindo a pintura, a música, o cinema, a referência a outras leituras de temas relacionados, a reescrita e a criação de poemas, a realização de atividades interacionais — teatralização, jograis... —, entre outras atividades, constituirão meios diversificados para que a maioria dos alunos possa se interessar,

⁴ Cf. Teoria das Inteligências Múltiplas, GARDNER, Howard, 1993.

fruir e discutir a poesia em sala de aula. Isso, naturalmente, sem a busca por respostas únicas ou interpretações “verdadeiras” — herança ideológica da padronização no ensino, cujas conseqüências foram, além do *mutismo interpretativo*, o desinteresse pelo desafio das leituras ambíguas ou polissêmicas.

A fim de colaborarem para o desenvolvimento de leituras não-lineares, as atividades com o gênero poético podem ser trabalhadas em blocos temáticos, de forma a evidenciar o hipertexto do qual fazem parte. Por isso mesmo, o uso simultâneo das mídias torna-se um recurso indispensável para o ensino do poético e da poesia, como um todo, demonstrando a inexistência das fronteiras disciplinares.

5. Interdisciplinaridade e hipermídia

A utilização das linguagens hipermidiáticas, entre outras vantagens, promove o desenvolvimento estético dos alunos e permite a passagem da fase de fruição para a fase crítica, na qual são realizadas as atividades de análise e a interpretação. E se os recursos hipermidiáticos são impulsionadores do senso estético, são também eles os responsáveis por fornecer aos alunos as relações do texto com o contexto e as conexões entre poemas de uma mesma temática — a fim de despertar a percepção da intertextualidade —, que contribuem para o processo de interpretação de texto.

Em *Interdisciplinaridade: educação, história da cultura e hipermídia* (2002), Sérgio Bairon aborda a influência da linguagem hipermidiática sobre nossa visão de mundo. Segundo ele, “(...) *Abrindo um mundo, as expressões hipermidiáticas alargam nossos horizontes e se transformam em roteiro de experiências múltiplas, provocando uma fissura contínua em qualquer linearidade de expressão midiática ou estética*”. (p.131)

Os recursos hipermidiáticos, se bem utilizados, possibilitarão aos alunos o acesso a novas fontes de conhecimento que contribuirão para a construção de seus próprios caminhos interpretativos, uma vez que suas leituras de mundo poderão transpor a dimensão do raciocínio linear para a amplitude do hipertexto.

Desta forma, a interdisciplinaridade, conceito atualmente muito próximo da banalização — quando muitos a pregam e outros tantos afirmam praticá-la, enquanto poucos o fazem, efetivamente —, constitui-se no ponto de partida para as leituras críticas e a prática da interpretação textual. Para tanto, a busca por interconexões se faz tão necessária às discussões em sala quanto a própria atividade de leitura.

Sobre a importância da visão interdisciplinar no ensino e na atividade científica, Bairon (2002: 137) afirma que “... começamos enxergar a relação inevitável entre interdisciplinaridade, experiência estética e ciências humanas. Por aqui percebe-se que o trabalho interdisciplinar deve procurar, a todo custo, o caminho da experiência estética em seu encontro com a reflexão científica”.

Através desse ponto de vista, a imbricação entre interdisciplinaridade e hipermídia traz à tona a necessidade de um esforço conjunto para fazer da prática interdisciplinar não apenas uma conceituação para as relações entre disciplinas curriculares, mas um pressuposto para que o trabalho com as linguagens hipermidiáticas possibilite ao aluno o desenvolvimento de uma nova percepção da linguagem. Uma percepção advinda da poética atual, que busca a *reintegração dos sentidos*⁵ para uma leitura multidimensional da arte e do mundo.

Portanto, uma prática de ensino que ofereça ao aluno a liberdade de ler e produzir poesia de acordo com sua trajetória cultural e que o autorize a expressar suas percepções e ideologias por meio da escrita ou da oralidade — de forma a contribuir para o fim da política de *mutismo interpretativo*, gerada por uma longa história de dominação nas salas de aula — é, certamente, uma meta a ser perseguida por todos aqueles que, comprometidos com a educação, lutam pela construção de uma sociedade na qual a poesia seja vista também fora dos livros.

⁵ SOGABE, Milton. Arte e mídia: por uma integração das linguagens. In: SEKEFF, M. L.; ZAMPRONHA, E. S. (org). *Arte e cultura II: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002. p. 27.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIRON, Sérgio. *Interdisciplinaridade: educação, história da cultura e hipermídia*. São Paulo: Editora Futura, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madaleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.25, n. 2, Julho/Dezembro, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200012>. Acesso em 16 out. 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1997.

CROCE, Benedetto. *A poesia: introdução à crítica e história da poesia e da literatura*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1967.

CUNHA, Maria A. A.. *Literatura infantil: teoria e prática*. 17. Ed. São Paulo: Ática, 1998.

GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. 2 ed. New York: BasicBooks, 1993.

MAILLOUX, S. Interpretation. In: LENTRICCHIA, F., MCLAUGHLIN, T. (org). *Critical terms for literary study*. 2 ed. London: The University of Chicago Press, 1995. p. 121-134.

PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SEKEFF, M. L.; ZAMPRONHA, E. S. (org). *Arte e cultura II: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.