

POESIA E ESCOLA: COMPASSOS E DESCOMPASSOS

Poliane Vieira Nogueira*
Jamesson Buarque**

Resumo: No contexto de formação de leitores no Brasil, a escola é a responsável por apresentar a linguagem poética aos alunos. No entanto, na tentativa de garantir um lugar de valor para o poema em sala de aula, percebemos que a escola percorre o caminho contrário, levando os estudantes a entender a poesia como sublime, difícil, desnecessária e de caráter feminino. Este estudo busca discutir tais ideias disseminadas no ensino, analisando os materiais didáticos (geralmente de cunho hegeliano) usados pela escola atualmente e propor uma nova possibilidade de trabalho com o gênero, por meio da escrita criativa.

Palavras-chave: Leitura. Escola. Escrita poética.

■ **N**o contexto de formação de leitores no Brasil, em que a maioria dos indivíduos tem seu primeiro encontro com a Literatura na escola, cabe a essa instituição apresentar a linguagem poética aos alunos. No entanto, na tentativa de garantir um lugar de valor para a poesia em sala de aula, percebemos que a escola percorre o caminho contrário, coloca a poesia em um estado de sublimidade que a torna inacessível ou de difícil acessibilidade tanto para a leitura, em que o discente deve decifrar o que o autor/eu lírico (visto que comumente são tomados como coincidentes) quis dizer ou estava sentindo, e, principalmente, para a escrita, uma vez que o indivíduo “comum” seria incapaz de produzir algo de tamanha grandeza.

Esse juízo de valor, comumente, é passado para os alunos na própria sala de aula pelo professor que, na tentativa de defender a leitura de poemas, o exalta, colocando-o em um patamar, por vezes, inalcançável para o estudante da edu-

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Anápolis – GO – Brasil. *E-mail:* polianevieiranogueira@gmail.com

** Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia – GO – Brasil. *E-mail:* jamessonbuarque@gmail.com

cação básica. Contudo, o texto poético não é maior ou mais relevante que a prosa ou qualquer outro gênero textual e não precisa dessa defesa “apaixonada” para manter o seu lugar no currículo escolar, uma vez que o fato de ser um texto que circula socialmente e que ao longo dos séculos vem conquistando leitores justifica seu ensino na escola.

A base dos gêneros textuais é que eles só existem porque são pertinentes para o que foram criados, de modo que um não é mais importante que o outro, a poesia é apenas um gênero textual como qualquer outro que circula em nossa sociedade. A literatura e, logo, a poesia são textos que visam uma leitura prazerosa, não visam uma função prática. Por não ser um gênero pragmático, ou seja, não ter uma utilidade determinada, como a notícia de jornal ou a carta, ela pode servir para se alcançar uma variedade de objetivos dentro e fora de sala de aula, bem como apenas para a fruição. Desse modo, paradoxalmente, a poesia ocupa um lugar superior e inferior ao mesmo tempo, superior enquanto arte nobre, inferior enquanto inutilidade, o que leva ao seu distanciamento do ambiente escolar, uma vez que se restringe apenas aos exemplos apresentados pelo livro didático e que nem sempre são devidamente trabalhados em sala de aula.

Nesse contexto, a experiência poética em sala de aula passa a ser vista pelos jovens como perda de tempo, visto que se trataria de um texto que expressaria apenas os sentimentos do poeta e não serviria para a vida prática de ninguém. A inutilidade da poesia, geralmente, é ligada a um problema do senso comum, a enganosa coincidência entre o eu lírico e o poeta. Desse modo, o aluno acredita que não há motivos para ler algo que diz respeito a vida pessoal de outrem e que nada lhe acrescentaria. O poeta e o eu lírico são seres dissociados, este não é uma pessoa, um ente no mundo, contudo também não é apenas um enunciado do discurso. O escritor pessoa quem cria esse eu que fala no texto, que não é ele próprio, mas também não é alheio a ele. Essa voz que fala no poema demarca na lírica o lugar da subjetividade, principal característica desse gênero literário.

A subjetividade da poesia, mal interpretada, faz com que sentimentos e emoções expressos pelo texto poético sejam confundidos com um mero sentimentalismo, levando a outro preconceito: de que se trataria de uma modalidade textual destinada a mulheres e homossexuais, decorrendo daí um afastamento da leitura de poesia por parte de muitos alunos. Desse modo, reforça a ideia de que a lírica seria um gênero feito por homens, mas destinado à leitura das mulheres, uma vez que no cânone que lhes é apresentado na escola, por motivos histórico-culturais, a maior parte dos poetas são homens. No entanto, isso se dá em nível quantitativo, visto que poetas, como Dora Ferreira da Silva, Gilka Machado e Hilda Hilst, por exemplo, não perdem em qualidade para os poetas que fazem parte do cânone literário.

O contexto descrito acima distancia o aluno da leitura de poemas, de modo que em contato com esse tipo de texto, por desconhecimento ou pouca intimidade com sua linguagem, tende a taxá-lo como difícil. Além disso, vivemos em um país em que boa parte de nossos estudantes são alfabetizados, mas não letrados, o que significa que sabem decodificar os códigos linguísticos, todavia possuem muita dificuldade em interpretar um texto ou um discurso. No caso da poesia, a barreira se torna ainda maior, uma vez que o estudante não passou por um letramento poético e não está acostumado com a linguagem própria da poesia. Para Ivanda Martins (2006, p. 83), essa noção de que a literatura, logo, o texto poético, é difícil se deve à carência de noções teóricas e à escassez de

práticas de leituras literárias. Se ao longo da formação escolar, a leitura literária fosse mais valorizada em sala de aula “como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica” (MARTINS, 2006, p. 84), os discentes se sentiriam mais preparados para lidar com tais textos e, principalmente, com os poéticos.

A poesia exige maior atenção do leitor, diferentemente da prosa, por produzir uma contenção de linguagem, bem como construir seus sentidos a partir de imagens que se concretizam por meio da metáfora. Contudo, C. S. Lewis (2009, p. 86) ressalta que não são apenas os iletrados literariamente que não leem poesia, uma vez que há também “um número crescente de considerados literariamente letrados, sob outros aspectos, [que] não lê poesia”. Segundo a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2013, a poesia é o 7º gênero mais lido, no ensino médio conta com 24% do que se lê.

O hermetismo da poesia impede que o aluno alcance uma interpretação exata e consensual do que leu, o que leva o jovem leitor a ver o poema como um material a ser decifrado, não como um interessante desafio a ser vencido, mas como uma armadilha que impede a compreensão. Comumente se espera uma leitura complexa e elaborada do aluno de ensino médio, prevendo um leitor mais eficiente de poesia, que saiba lidar com sua linguagem “estranhada”, bem como com sua elaboração estilística e possibilidades de sentido. No entanto, costuma-se negar o direito desse mesmo leitor de construir uma interpretação para o poema que lhe é dado a ler, desautorizando suas impressões. Nega-se também que seu contato com a poesia ao longo do ensino fundamental era lúdico, ou seja, os poemas eram levados à sala de aula como uma brincadeira com palavras, pelo viés do prazer, sem esse peso da análise textual que no ensino médio se torna um problema para o discente. Espera-se que o estudante compreenda o que “o autor quis dizer”, ou seja, acerte uma resposta dada como correta para o texto poético, ignorando que ao chegar nas mãos dos leitores

[...] cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo determinada perspectiva individual (ECO, 2001, p. 40).

Desse modo, a obra literária, logo, o poema, se coloca intencionalmente aberta à livre reação do leitor. A cada leitura “temos um mundo pessoal que tenta adaptar-se fielmente ao mundo do texto” (ECO, 2001, p. 46), o leitor constrói sua interpretação a partir do que o texto oferece se adequando a ele, mas também aliando suas leituras anteriores, suas experiências e visão de mundo. Negar a possibilidade de interação com o poema ao estudante é negar-lhe o direito, não só de apreender a linguagem poética e os sentidos do texto, como de desenvolver habilidades para lidar com esse tipo de uso da língua portuguesa. Além disso, mais uma vez o afasta da leitura poética e contribui para a ideia de que a poesia é muito difícil, pois o leitor comum não seria capaz de alcançar seu sentido, apenas aqueles especializados na área, professores, críticos e teóricos de literatura. Nesse contexto, Lajolo (apud AMARAL, 1986, p. 5) propõe uma educação para a literatura, ou seja, que desperte no aluno o reconhecimento da multiplicidade de sentidos dentro das esferas cultural, histórica, política e social na compreensão de um texto.

É importante reconhecermos que atualmente, no Brasil, os alunos não saem do ensino fundamental com as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos literários no nível esperado para essa etapa de aprendizagem e que o contato, até então, com o texto poético costuma ser de forma lúdica, ou seja, uma atividade voluntária, mais livre, porém significativa que “transcende as necessidades imediatas da vida” (HUIZINGA, 1990, p. 4). Ao se chegar ao ensino médio, a leitura e compreensão de poemas se torna uma atividade obrigatória de análise, em que se busca explicar cada um dos versos e imagens que aparecem no poema, perde-se a liberdade de leitura, busca-se uma resposta mais objetiva para o que o texto diz ou “quer dizer”. É comum também que, nessa etapa de ensino, a poesia se transforme em um instrumento para se estudar aspectos normativos da língua portuguesa.

Porém, de todos os problemas que decorrem da ausência do texto poético na escola e da recusa dos jovens em ler esse tipo de texto, a recorrência de professores de língua materna que não são leitores de literatura e uma recorrência ainda maior de docentes que não leem poesia talvez seja o mais grave. E não me refiro a leitor de poesia para fruição, mas como preparação para o seu próprio desempenho profissional, uma vez que a escolha de tal profissão exige estudo constante e, no caso do professor de língua portuguesa, os conhecimentos acerca da poesia e de (pelo menos) nosso cânone de poetas é essencial.

O docente que não é leitor desse gênero literário, dificilmente garantirá o espaço da poesia em sala de aula e negará o direito do aluno de conhecer esse tipo de texto. Muitos professores que pertencem a esse grupo de não leitores restringem-se aos poemas citados e comentados nos livros didáticos, não aprofundando na interpretação e negando aos estudantes a oportunidade de construírem sua própria leitura. Eles também contribuem com a ideia de que a poesia é difícil ou que não tem sentido, tornando a linguagem poética inacessível aos leitores.

Com sua estética própria, o poema é uma máquina de produzir sentidos, não se pode tirar dele sua característica de comunicabilidade. Afirmar que um texto poético não tem sentido é negar-se a entrar no jogo de construção de uma leitura permitida pelo poema. A poesia é esse constante convite ao leitor para que aceite o desafio do jogo, conforme Huizinga (1990, p. 147), que é próprio da poesia, e das artes em geral, que possui como característica o seu poder de despertar o gosto pelo objeto estético, bem como o desejo de leitura e escrita. Um poeta só se forma por meio do prazer de ler poesia. Se a escola não oferece essa satisfação, não contribui para tal formação.

O material didático sobre poesia que chega às mãos dos alunos e dos professores, bem como orienta os docentes em sua prática, é hegeliano. Por um lado, por má interpretação da teoria de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1997) sobre poesia e, por outro, por negarem estudos e produções poéticas posteriores que questionam ou ampliam o pensamento hegeliano, tais materiais contribuem para a disseminação das ideias de senso comum, listadas anteriormente. Hegel (1997) é o ponto central para o estudo da lírica, ele apresenta uma filosofia do espírito, a partir da fenomenologia. Para o autor, o texto poético tem algo, uma essência, que o configura como lírico, ainda que a lírica desestabilize essa essência por sua diversidade. Em seu tempo, estava constituído que a interioridade do eu que fala no poema só pode falar a partir da integridade do espírito do eu poeta. A poesia é tratada por ele como arte da subjetividade, é essa característica que a diferencia de outros gêneros, de modo que tudo nela (tema, ritmo,

forma) parte da subjetividade da criação espiritual, ainda que essa possa ser em menor ou maior grau.

Para Hegel (1996, p. 152), a lírica satisfaz a nossa necessidade de perceber o que sentimos mediante a linguagem. O poema lírico não é um mero desabafo do poeta, ele tem como função libertar o espírito no sentimento. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem) defendem o ensino de literatura para satisfazer essa necessidade de sensibilizar e humanizar, a partir da reflexão e da formação de sujeitos mais críticos (BRASIL, 2006, p. 52). A poesia lírica seria adequada a esse objetivo, considerando que os sentimentos que vemos expressados nesse tipo de texto são particulares, surgem da interioridade do sujeito, do poeta, conforme Hegel (1997). Desse modo, ela se restringe ao homem individual, às ações, objetos e situações que lhe são próprias, “o conteúdo da poesia é, pois, a maneira como a alma com seus juízos subjetivos, alegrias e admiração, dores e sensações, toma consciência de si no âmago deste conteúdo” (HEGEL, 1997, p. 512). Isso não impede que se expressem conteúdos de cunho mais geral, insignificante ou profundo relacionados a crenças e relações humanas. Contudo será feito sempre de forma particular, pois o que interessa, antes de tudo, é a expressão da subjetividade, das disposições da alma. A lírica não representa o mundo exterior nem a interação do homem com ele, mas o aprofundamento do próprio eu. O sujeito jamais desaparece nela, visto que é o seu próprio conteúdo; o seu centro, para Hegel (1997), é o indivíduo, com seus sentimentos e representações mentais.

Na teoria do sujeito lírico de Hegel (1997), o poeta é coincidente com o eu lírico, são exatamente o mesmo. O próprio conteúdo do poema é coincidente com o autor, ele é, senão, a maneira como a alma toma consciência de si mesma, porém o conteúdo não é muito relevante, pois permanece subjetivo e seu ponto de partida é o sentimento íntimo do poeta e não um objeto exterior. O elemento subjetivo se apresenta de modo mais claro quando parte de um acontecimento real, ainda que este seja apenas pretexto para que o poeta expresse o que está em seu íntimo. No entanto, o poeta é livre, não precisa de uma situação real, uma vez que o verdadeiro conteúdo se encontra em si mesmo. O poeta lírico não necessita de nada que é exterior, mas não exclui tais elementos; ele os atrai para o plano sentimental, transformando-os em uma experiência interna, para aí apresentá-los em formato de versos. Esse pensamento leva os jovens leitores e muitos professores ao biografismo, passando a acreditar que tudo que está no texto poético refere-se a problemas, experiências ou sentimentos reais do poeta.

O estado de alma particular nasce da inspiração poética e forma o ponto central que determina os aspectos que o poeta desenvolverá e como ele o fará para torná-lo uma obra de arte, uma vez que é papel da verdadeira poesia “expressar o conteúdo autêntico da alma humana (HEGEL, 1997, p. 523). Essa noção da produção artística que nasce da inspiração é um princípio do *Íon*, de Platão (2008), que vê a criação estética como dom e costuma perpassar o ensino de poesia, levando os alunos a se distanciar dela, visto que ela seria destinada apenas aos eleitos que nasceram com esse talento. Hegel (1997) defende que o sujeito já nasce poeta e, ao perceber-se um, deve munir-se de técnica para produzir. Desse modo, se não se é poeta de nascimento não há motivo para se propor ou se aceitar atividades de escrita poética na escola, pois o desenvolvimento de tal ação depende da inspiração do sujeito e não da prática. Ora, se a poesia fosse apenas isso, como o senso comum defende, poetas não passariam anos escrevendo o mesmo poema. Mas ainda ouvimos frases como “eu não estou inspirado” ou “não tenho inspiração para isso”

na boca de muitas pessoas ao referir-se à escrita de poemas, pois o senso comum e até mesmo leitores especializados, como professores, propagam essa ideia.

Para Hegel (1997, p. 516), o poeta busca evocar no ouvinte ou no leitor uma disposição de alma semelhante a que nele fez nascer o poema. Essa disposição anímica, também longamente discutida por Emil Staiger (1972, p. 49), exige que o leitor ao entrar em contato com o texto poético esteja exatamente no mesmo estado de espírito do poeta, só assim ele seria capaz de receber e compreender a poesia. Considerando o universo escolar, em que o poema é levado para sala de aula para uma leitura coletiva e que a escolha de realizar tal atividade é do professor e não do aluno, dificilmente se alcançaria esse estado de alma, até mesmo porque sequer podemos afirmar se o poeta realmente estava sentindo o que descreveu, levando em conta o caráter ficcional do texto poético. A poesia nem sempre é vista como ficção na escola; por vezes, ela é tomada por uma espécie de diário em que o poeta descreve suas frustrações e sentimentos em versos.

Hegel (1997) defende que, por emanar da interioridade, a poesia lírica não se limita a formas e conteúdos fixos, pois nesse tipo de texto o espírito é livre em si. No entanto, mesmo defendendo a liberdade da lírica, a teoria hegeliana também não previa um poeta como Baudelaire, visto que, para o teórico, o conteúdo do poema é a própria interioridade do poeta e, comparando os poemas de Baudelaire, alguns de seus escritos e sua biografia não são coincidentes, trata-se de um poeta ambíguo. Se pensamos em uma poética como a de Francis Ponge, em que se tem praticamente a anulação do eu que fala em detrimento do objeto, a teoria hegeliana parece ser insuficiente. Tendo essa poética em vista, Michel Collot (2004) defende que os estados de alma, dos quais Hegel (1997) fala, estão escondidos no mais profundo da intimidade do sujeito que consegue revelá-lo ao se projetar para fora. Para isso, o sujeito se precipita para fora de si em um mundo e linguagem desencantados, para aí se encontrar.

A poesia intitulada pós-moderna, principalmente, não se adapta à teoria hegeliana, uma vez que o próprio estudioso não poderia prever os caminhos da produção poética. Porém tal poesia, segundo Berardinelli (2007, p. 179), reabriu os diálogos com a tradição pré-moderna, convocou a prosa para dentro da poesia, recuperando algumas de suas dimensões, e desconstruiu o espaço clássico da lírica como absoluto. A pós-modernidade é uma categoria que não pode ser sintetizada em uma poética com um estilo próprio, mas poéticas plurais em que cada poeta escolhe seu estilo, seus temas e seu projeto poético a partir de sua particularidade, que não é mais dada historicamente, ou seja, não se parte do momento em que a sua nação vive. A produção, de Baudelaire ao mundo contemporâneo, cria poéticas cada vez mais próprias de um sujeito subjetivo e torna mais consciente a noção da poesia como ficção, logo se reconhece o eu lírico como um elemento ficcional, jamais como o narrador de um romance ou conto. Essa poesia produzida a partir da modernidade não só é conteúdo programático do currículo escolar, como também apresenta modos de dizer o mundo e temáticas mais próximas do sujeito contemporâneo e compreendem uma rica apreensão da linguagem poética, a partir, principalmente, da diversidade de estilos e poéticas que a escrita dessa época proporciona ao leitor. A apreensão dessa linguagem é o objetivo central da presença de tal gênero na escola e deve ser realizada levando em conta a pluralidade da poesia.

Se a leitura de poesia na escola briga por seu espaço contra o senso comum e a cultura da não leitura que vivemos em nosso país, torna-se difícil pensar em

um espaço de escrita de tal gênero em sala de aula. Para Carlos Drummond de Andrade (1974, p. 16), a escola é responsável por distanciar o indivíduo da escrita poética. Ela que destrói a poesia que surge naturalmente na infância e ressalta que não cabe a ela formar vários “poetinhas”, mas possibilitar o contato com a escrita criativa, visando uma educação estética por meio da experimentação. Não se busca versos perfeitos na escola, o objetivo é a apropriação por parte dos discentes dessa linguagem, afinal, é como afirma Mário Quintana (2005, p. 253): “é preferível a alma humana fazer maus versos que não fazer nenhum”, o que sequer podemos afirmar é quais os resultados se alcança com um projeto de criação poética, mas com certeza contribui para a formação de leitores.

Os documentos que regem o ensino no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), defendem que o sujeito deve experimentar a escrita nos diversos gêneros em que ela circula socialmente, pois consideram que é a partir da linguagem que o homem se constitui como sujeito, o que não justifica que a escrita poética seja deixada de lado no processo educativo brasileiro. As Ocem orientam inclusive que se produza em sala de aula novos textos a partir de outros, refinando tanto a leitura quanto a escrita em língua portuguesa (BRASIL, 2006, p. 37).

No entanto, há um descompasso nos próprios documentos quando defendem a escrita em diversos gêneros textuais ao falar de ensino de língua portuguesa. Ao tratarem especificamente do ensino de literatura, todas as orientações e discussões circulam em torno apenas da leitura, a escrita literária sequer entra em discussão. A produção narrativa literária é contemplada na escola, devido à inclusão do gênero “conto” em muitos vestibulares. Como os editais costumam não só não integrar a escrita poética, mas anular a redação do candidato que fizer um poema, a produção desse gênero fica relegada ao esquecimento. Isso se dá porque não há um sistema preparado para avaliar a produção poética dos candidatos, o que dificultaria a mensuração de quem sabe ou não escrever. Tampouco o trabalho com contos visa uma produção estética, mas apenas a escrita de uma redação escolar que contemple os elementos exigidos pela banca corretora do vestibular.

No capítulo destinado ao ensino de literatura nas Ocem, ao justificar a presença da literatura na escola, ela é tomada como a “arte que se constrói com palavras” e, como qualquer arte, tem o objetivo de educar para a sensibilidade, para a humanização do homem coisificado (BRASIL, 2006, p. 50). Ainda defende a necessidade urgente de “dotar o educando para a capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55). A escrita da arte literária é a forma mais eficiente de desenvolver tal capacidade. Ao seguirmos para os capítulos que tratam do ensino de arte, temos a produção e a recepção de textos artísticos como eixo de aprendizagem. O documento defende o ensino de artes por meio de oficinas de teatro, dança, música e artes plásticas. As oficinas de produção textual, que contemplam o gênero literário conto, também são incentivadas e comuns no ensino de língua portuguesa, o que não ocorre com oficinas de criação poética que são raras nas escolas brasileiras. Enquanto arte, o que a poesia teria de tão própria que a impede de, como outras modalidades artísticas, ser ensinada a partir da experimentação?

Ao nos aproximarmos dos alunos, percebemos que eles sentem a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem a produção de poemas. No entanto, não confiam na escola enquanto espaço para tal, recorrendo desse modo a outros meios para divulgação e debate dos poemas de sua autoria, como os *blogs*

e as redes sociais. A escrita poética, nesse campo, é divulgada de forma livre e “avaliada” pelos colegas de classe e possíveis leitores na *web*; por vezes, o poema é alterado a partir da opinião de tais leitores. Nem sempre o professor tem conhecimento de que seu aluno escreve, ele tem de passar no teste, convencer de que é um leitor de poesia, que não tem medo da linguagem poética. Essa necessidade surge do contato poético fora da escola, uma vez que esta não tem cumprido o seu papel de formar leitores. Ainda assim, ela continua sendo o ambiente em que a poesia é apresentada aos alunos, além de ser, de modo precário ou não, um lugar que possibilita condições para a criação de poesia.

Nesse contexto, por mais necessidade que haja da experimentação da linguagem poética, o discente só terá essa oportunidade se o seu professor for leitor de poesia e estiver disposto a desenvolver algum projeto de escrita criativa na escola. Infelizmente, esse sujeito é raro, como já mencionamos, muitos professores não são aptos sequer a ressignificar o poema. Os livros didáticos, que deveriam ser apenas um suporte para o professor em sala de aula, se tornaram o próprio guia do ensino de literatura e, logo, de poesia, não contemplam a escrita poética. Desse modo, recorreremos a uma outra possibilidade que é oferecida ao professor como sugestão e suporte para se trabalharem atividades de escrita criativa de poemas em sala de aula. Por meio do caderno *Poetas da escola*, do programa “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”, veremos como a poesia lírica é apresentada aos professores e alunos. Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para promover a prática da escrita em vários gêneros textuais, com o financiamento da Fundação Itaú Social. O programa, vigente desde 2002, realiza concursos com premiação para alunos, professores e escolas e cursos de formação para professores, bem como a elaboração de recursos educativos que são distribuídos para as escolas cadastradas.

Um dos materiais didáticos que a “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” oferece aos professores são cadernos que orientam o trabalho com a escrita de diversos gêneros, cada volume contempla um gênero. *Poetas da escola* trata especificamente da poesia e é destinado apenas a alunos de 5º e 6º anos, reafirmando a presença da poesia no ensino fundamental e sua ausência no ensino médio, em que são mais comuns a crônica e o artigo de opinião, gêneros com presença garantida em vestibulares. A preocupação excessiva com a aprovação no vestibular em detrimento da formação crítica do sujeito, bem como o fato de que nessa fase o aluno está sendo preparado para o mercado de trabalho, no qual a poesia não tem utilidade nenhuma, provavelmente, é motivo para que a escrita da poesia fique esquecida.

O caderno estabelece um diálogo direto com o professor “que está em sala de aula com a mão na massa” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 8) e ressalta que o foco é a escrita e seu ensino, colocando tal atividade, juntamente com a leitura, como prioridade na escola. O que nos interessa observar mais de perto está no capítulo intitulado “Introdução ao gênero”, que inicia instituindo o que faz parte do gênero poético (parlendas, cantigas de roda), porém sem mencionar a lírica, apenas ambientando o assunto, uma vez que se toma poesia por lírica ao longo do texto. Além disso, discute o fato de que a rima não é obrigatória no poema e dá ampla possibilidade temática desse tipo de texto.

Para Hegel (1997, p. 528), o poeta busca criar no leitor a mesma disposição de alma no momento em que ele escreveu. Para os PCN e as Ocem, a função da poesia é humanizar/sensibilizar esse leitor, o que seria possível quando o leitor

se harmonizasse/aceitasse o poema, em consonância com a teoria hegeliana. Nessa mesma linha de pensamento, no caderno *Poetas da escola*, afirma-se que “o poeta busca mostrar o mundo de um jeito novo, com intenção de sensibilizar, convencer, fazer pensar ou divertir os leitores. Além disso, deve conquistar e surpreender o leitor” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 20). Em seguida, o conhecido poema “Convite”, de José Paulo Paes (poema que aparece em grande parte dos livros didáticos destinados ao ensino fundamental para apresentar o gênero), é citado; o autor analisa as associações de palavras e repetições como construtoras de sentidos. Além disso, espera-se que o professor reconheça que levar o gênero para a sala de aula pode ser divertido, ou seja, pode-se trabalhar o poema de forma lúdica, uma vez que se espera que o aluno sinta prazer na leitura do texto poético, o que nem sempre acontece.

A palavra poética é colocada como original e inovadora, e quanto mais o poeta faz uso dessa palavra, mais ele vai se tornando capaz de criar novos sentidos para ela. O poeta é definido como aquele que usa as palavras para fazer uma obra de arte, “ele sabe como combinar as palavras, como dar ritmo a essa combinação, como fazer com que elas conquistem e surpreendam o leitor” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, a poesia é escrita em função de sua recepção, tendo o prazer estético de seu leitor como foco. Estabelece-se aí uma função educativa para o poeta, que vai criando sentidos em seu poema para convencer e surpreender seu leitor.

Poetas da escola propõe a escrita poética como uma “brincadeira séria”, em que, por meio de atividades lúdicas, as crianças e jovens se apropriam da linguagem da poesia como meio de comunicação e de expressão da criatividade. Esse material sugere o que os PCN (1999) e as Ocem (2006) se furtaram em discutir acerca do ensino de poesia, na verdade de literatura como um todo: a produção escrita. O caderno das Olimpíadas ainda afirma que

[...] brincar de poesia é um exercício para a vida – quanto mais se sabe de poesia, mais se quer descobrir e aprender. É um exercício de perceber o que se diz, como se diz ou se escreve e, ainda, como se busca levar o leitor a interpretar o sentido (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 20).

José Paulo Paes, citado no caderno, defende que a poesia se faz por meio da “lucidez da técnica e da experiência” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 20), o que exige anos de leitura e escrita constante. O poeta não nasce poeta, é possível educar-se para tal. Ainda que a escola pouco contribua para isso, ele passa a se educar por meio da própria poesia e das leituras que faz por conta própria. Contudo, essas afirmações nos levam a pensar que o programa propõe formar poetas e esse não é o lugar da escrita criativa no ambiente escolar, uma vez que por mais técnica que seja a produção poética, a experiência pessoal, outras leituras, a relação que o sujeito estabelece com a palavra e o próprio interesse do indivíduo, o que é muito subjetivo, é o que vai definir se ele se tornará ou não um poeta.

Parece-nos um pensamento muito idealizado que, ao se levar um projeto de criação de poesia para a escola, teremos como resultado final o surgimento de vários “poetinhas”. Com certeza, esse tipo de atividade aproximará mais os alunos da linguagem poética e poderá contribuir na formação de poetas, porém não é o objetivo do ensino de poesia na escola. Ivanda Martins (2006, p. 89-91) ressalta que a literatura chega na escola “pedagogizada”, ou seja, ela não chega às mãos dos alunos da mesma forma que circula socialmente, mas como instru-

mento de ensino. Como gênero literário, a poesia também pode se tornar um mecanismo de ensinar algo, que pode ser inclusive a própria poesia, contudo está muito longe de ter como objetivo formar poetas, do mesmo modo que aulas de teatro na escola não pretende formar atores e de música, transformar os alunos em cantores e instrumentistas.

Considerando que quando se fala em lírica temos outro problema, sua definição, ainda muito fluída, explicar o que é a poesia para professores e alunos é um desafio. Para Dufrenne (2008, p. 204-205), não é fácil definir o lírico, uma vez que toda definição de um gênero é arbitrária e cada obra desse tipo é um caso de espécie. Para ele, a lírica é a poesia do acordo do mundo consigo mesmo. Platão foi o primeiro a teorizar sobre os gêneros; partindo dele, passando por Aristóteles e Hegel, busca definir-se a lírica em detrimento a outros gêneros pela subjetividade. Giuliana Ragusa (2005, p. 23-24) afirma que essa dificuldade se dá, primeiramente, porque desde os gregos antigos tudo que não era épico ou dramático era lírico, de modo que muitos textos diferentes passam a fazer parte desse gênero. Além disso, entendia-se que se tratava de um gênero que não diferenciava o “eu”, voz do poema, do poeta, sendo Safo de Lesbos o melhor exemplo de lírica da antiguidade, justamente por coincidir, de forma mais evidente, esse eu lírico consigo mesma, a poeta.

Nesse contexto, em que a lírica segue estudada por muitos, mas ainda com uma definição não determinada, justamente por sua pluralidade, encontramos no caderno *Poetas da escola* algumas referências ao que seria a poesia e a figura do poeta. A definição apresentada é a mais ampla possível: um jogo de palavras que pode ou não ter rimas, e o poeta, o ser que manipula essas palavras para fazer uma obra de arte. Aponta-se uma tentativa teórica de distinguir o que é poema e poesia: o primeiro é dado como um texto “marcado por recursos sonoros e rítmicos” que sugere ao leitor “a associação de palavras ou expressões posicionadas estrategicamente no texto” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 22), o verso sequer entra em discussão. A poesia, por sua vez, não seria própria desse tipo de texto, ela está presente no poema e em outras obras de arte. É o elemento que convida o leitor a voltar à obra “desvendando pistas que ela apresenta para a interpretação de seus sentidos” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p. 22). Desse modo, o poema é o próprio texto, a poesia é a arte, e o elemento essencial que faz um texto ser lírico é o estado de alma do poeta expresso em palavras trabalhadas esteticamente.

O capítulo de *Poetas na escola* finaliza após essa descrição explicando rapidamente sobre como a oficina será desenvolvida. No entanto, trata-se do único capítulo em que há a preocupação de definir a poesia e apresentar o gênero ao professor que trabalhará a criação de poemas em sala de aula. Percebemos que não chegam a uma definição do papel do poeta e muito menos da criação poética, mais grave que isso, não chegam a propor discussões acerca de elementos básicos para se pensar a lírica como a versificação, a estilística e, principalmente, a subjetividade, um dos principais temas de estudos e discussões acerca da poesia.

Em seguida, são apresentadas 15 oficinas que contemplam desde a pesquisa e interpretação de poemas, passando por leitura oral de poesia, produção escrita de vários textos poéticos diferentes, até chegar à produção de um poema sobre o tema “O lugar onde vivo” para concorrer a um prêmio pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Nessas oficinas são esclarecidos elementos do poema como rima, metáfora e versos, mas de forma técnica, não se propõe reflexões acerca

da lírica. No entanto, trata-se de um projeto que leva o estudante a, efetivamente, escrever poemas, garantindo assim a sua apropriação da linguagem poética, seja pelas leituras realizadas, seja pelo processo de escrita que, pela quantidade de oficinas, podemos perceber que é longo.

A Olimpíada de Língua Portuguesa, com seu projeto *Poetas da Escola*, demonstra que, mesmo com todos os problemas do ensino brasileiro que mais impedem que contribuam o contato com a linguagem poética, é possível desenvolver um projeto de criação poética na escola. Nós aprendemos pelo exemplo, para que se formem leitores de poesia e possa se chegar a formar um poeta, que os discentes devem ter contato com a lírica em sua diversidade na escola. Contudo, ainda é necessário repensar que lugar a poesia vem ocupando hoje nas instituições escolares e rever a prática de ensino desse gênero, ampliando seu espaço de leitura e apostando em atividades de escrita criativa, afinal, o letramento poético também é papel da escola.

POETRY AND SCHOOL: MATCHES AND MISMATCHES

Abstract: In the context of readers formation in Brazil, the school is responsible for presenting the poetic language to students. However, in an attempt to guarantee a place of value for the poem in class, we realize that school makes its way otherwise, conducting students to understand poetry as sublime, difficult, unnecessary and bearing a feminine character. This study aims to discuss such widespread ideas in teaching by analyzing the teaching materials (usually of Hegelian nature) used by the school nowadays, and to suggest a new opportunity to work with the genre, through creative writing.

Keywords: Reading. School. Poetic writing.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E. *Texto literário e contexto didático: os (des)caminhos na formação do leitor*. 1986. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.
- ANDRADE, C. D. A educação do ser poético. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 15, p. 16, out. 1974.
- BERARDINELLI, A. *Da poesia à prosa*. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.
- COLLOT, M. O sujeito lírico fora de si. Tradução Alberto Pucheu. *Terceira Margem: Poesia brasileira e seus entornos interventivos*, Rio de Janeiro, ano IX, n. 11, p. 175-177, 2004.
- DUFRENNE, M. A propósito de Píndaro. In: DUFRENNE, M. *Estética e filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ECO, U. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 8. ed. Tradução Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Poetas da escola*. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

HEGEL, G. W. F. *Curso de estética: o belo na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HEGEL, G. W. F. *Curso de estética: o sistema das artes*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

INSTITUTO PRO-LIVRO. *Retratos de leitura no Brasil*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

LEWIS, C. S. Poesia. In: LEWIS, C. S. *Um experimento na crítica literária*. Tradução João Luis Ceccantini. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PLATÃO. Íon. In: PLATÃO. *Hípias Menor; Íon*. Tradução André Malta. Porto Alegre: LP&M Pocket, 2008.

QUINTANA, M. Caderno H. In: QUINTANA, M. *Mário Quintana poesia completa*. Organização Tânia Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAGUSA, G. A lírica arcaica e Safo. In: RAGUSA, G. *Fragmentos de uma deusa: a representação de Afrodite na lírica de Safo*. São Paulo: Editora Unicamp, 2005.

STAIGER, E. *Conceitos fundamentais da poética*. Tradução Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

Recebido em março de 2015.

Aprovado em outubro de 2015.