

Ensino da escrita de poesia como construção de autoria

*J. Buarque**

RESUMO: O ensino de poesia é restrito à leitura. Para repensá-lo, propomos discuti-lo na Educação Básica por outra via: a da prática escrita de poemas. A partir desse objetivo, tratamos sobre formar o “aluno escrevente”, não o poeta. A proposta se fundamenta no princípio de que poesia é arte e, como tal, pode e deve ser ensinada para que produza no aluno real efeito de apreciação, análise, interpretação e explicação literária. Ensinar pela prática da arte leva o aluno, como aquele que escreve e, logo, lê, ao desenvolvimento de autoria, da capacidade de dar acabamento a certos acontecimentos do mundo a partir de uma posição axiológica, como nos orienta Bakhtin, teórico de base de nossa pesquisa. Observamos que ao orientar o “aluno escrevente”, podemos nos ocupar do ensino das escolas literárias, da estrutura do texto literário, da relação entre Literatura e contexto empírico, e da seleção canônica de autores e obras de modo presentificado, sem que essas linhas de força do ensino padrão de Literatura pareçam um equívoco patente. Concluímos, a exemplo do ensino de outras artes na escola, que a eficácia do que se faz atualmente apenas tornaria a poesia protagonista de seu ensino se ela fosse levada à prática. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de poesia, aluno escrevente, escrita do poema.

ABSTRACT: The teaching of poetry is closed in reading. To rethink it, we discuss it in the Elementary and High School by practice of writing poems. With this aim, we think in to educate the “scribe student”, but not the poet. The proposal is based on the principle that poetry is art, therefore, can and should be taught to the student for produces real effect by literary fruition, analysis, interpretation and explanation. Teaching the practice of art takes the student, as one who writes and reads, develop yours authoring as ability to assume an axiological orientation in aesthetic activity about the life, according Bakhtin, our theoretical base to research. We note that for educate the “scribe student” can teach about literary

* Professor Adjunto III de Teoria e Ensino de Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG), bem como do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da referida instituição.

schools, the literary structure text , the interrelationship of literature with empirical context , and the choice of canonical authors and works without those lines from standard teaching by Literature seem a blatant mistake. We conclude that the effectiveness of teaching poetry just makes the protagonist if it is put into practice, such as the teaching of other arts in school. **KEYWORDS:** Teaching poetry, scribe student, writing the poem.

Congressos, seminários, simpósios, bem como revistas especializadas (acadêmicas e de circulação comercial), livros e programas de disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação em Letras e Linguística se apresentam com discussão, descrição, crítica e estratégias a respeito do ensino de Literatura na Educação Básica, notadamente quanto à prosa de ficção e à poesia. Em uma primeira observação, parece que a Literatura é protagonista desse cenário. No entanto, o corpo mais presente e em ação diz respeito às estratégias de ensinar, ao que se chega pelo caminho da discussão, descrição e crítica. Quanto a este último ponto, comumente se considera o ensino vigente negativo por se concentrar na descrição característica das chamadas escolas literárias, bem como por se fundamentar em um cânone cuja seleção de autores e obras é apenas repetida sem debate. Habita o interior da protagonização das estratégias, a discussão em torno do leitor, no sentido de que o ensino de Literatura não realiza efetivamente o chamado letramento literário. Isso tudo, por parte dos meios, instituições e sujeitos que se dedicam ao que está posto, é dado com legítimo interesse de transformação – deseja-se realmente construir uma sociedade leitora de Literatura, uma sociedade que aprecie a Literatura integrada à vida em geral, em suas nuances públicas e privadas. Contudo, ainda que o dedo contra o Estado e suas políticas de ensino esteja sempre em riste, não há uma rebelião instalada, pois, não-raro, a carência de autocrítica por parte de muitos dos sujeitos que se preocupam e se ocupam do problema cega-os diante do fato de que são agentes do ensino de Literatura.

Fundamentados no andamento de nosso projeto de pesquisa “Estudos de poesia: subjetividade, recepção,

ensino e criação” –, considerando projetos inclusos sob orientação (de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado) e também duas disciplinas, sendo uma de pós-graduação e outra de graduação –, bem como nos estudos da “Rede Goiana de Pesquisa em Ensino e Leitura de Poesia”¹, não deixamos de nos inscrever em muito daquilo que acabamos de apresentar. Contudo, temos algumas ressalvas. Dentre elas: não julgamos que o ensino das chamadas escolas literárias, assim como o ensino do cânone, seja necessariamente um equívoco, e muito menos um erro. E, embora seja de fato devida a relevância dada à recepção, porque põe o leitor em foco, ressalvamo-nos de que tanto o ensino de Literatura no processo de formação do profissional em Letras quanto seu ensino na Educação Básica é pautado na leitura, de modo a pouquíssimo considerar, quando não preterir ou até se indiferenciar à escrita. Propomo-nos, portanto, a tratar mais especificamente do ensino de poesia, pondo em tese que para a Literatura se tornar protagonista de seu ensino ela precisa ser praticada durante o processo de educação. Sobre isso, cabe considerar que o aluno escrevente, assim como o poeta, inscreve-se, simultaneamente, no polo de produção e no polo de recepção, pois quem escreve, lê.

Observaremos que a poesia pode muito bem ser avaliada, assim como pode integrar o processo de avaliação do aluno no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e de competências sobre o conhecimento de Língua e de Literatura. Se há uma seleção canônica de poetas e obras, se há concursos e prêmios literários concernentes à criação poética, bem como há apreciação crítica mais positiva sobre certo poeta, livro de poesia ou poema em comparação a outros, logo, há evidente princípio de avaliação. Se há princípio para ler, quer dizer, para desenvolver crítica (apreciar, analisar, interpretar e explicar), há, portanto, princípio para escrever. E, assim como uma teoria da leitura deve ser sensível à variedade de poemas existentes, uma teoria da criação também deverá ser sensível a uma variedade de escrituras². Cabe nisso não exatamente derruir os conteúdos do conhecimento de Literatura quanto ao ensino de poesia. Não se trata de, por exemplo, deixar de descrever e mostrar como e por

¹Doravante: Rede. É importante acrescentar que a Rede, a depender da ação em curso, recebe auspícios da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG).

²Tomamos esse termo emprestado da Crítica Genética (LEBRAVE, 2003; 2006; WILLEMART, 1993, 2002; ZULAR, 2002), porquanto diz respeito ao processo de criação, cujo resultado é o escrito. Quer dizer: a escritura é concernente a todas as etapas ou fases da criação verbal (impulso, plano, arquivos, rascunho, rasura, colagem, corte, seleção, técnicas de escrita, experimentos etc.), enquanto o escrito (poema, romance, conto etc.) é aquilo dado como produto final (definido ou temporário) daquele processo.

que Gonçalves Dias é romântico em relação a como e por que Castro Alves o é de outro modo, bem como deixar de proceder da mesma maneira em relação a esses dois poetas e Camões, dentre os clássicos da Língua Portuguesa, e Drummond, dentre os modernos. Também não se trata de deixar de lado Camões, Gonçalves Dias, Castro Alves e Drummond, porque canônicos, para substituí-los por Pero de Andrade Caminha, Sousa Caldas, Laurindo Rabelo e Gilka Machado, porque preteridos ao largo do processo de seleção de poetas relevantes da Língua Portuguesa. Cabe, na verdade, levar o aluno a intervir nesse conjunto, não apenas lendo poemas para responder questões de atividades analíticas, mas escrevendo poemas à maneira de, primando pela comparação entre o modo de compreender e lidar com o mundo por parte do aluno em relação aos poetas, poemas, épocas, estilos estudados. Nesse sentido, processualmente o aluno desenvolverá autoria como capacidade de dialogar textualmente com o mundo, o que não tem como expectativa torná-lo poeta. Aliás, este último ponto é óbvio, como já observou Drummond (1974) a respeito, e ainda assim merece destaque, pois sempre é preciso enfatizar que não se orienta a Arte-Educação na escola na vã e desnecessária esperança de que os alunos se tornem escultores, pintores, músicos, dançarinos, atores³. Isso pode ser considerado em analogia à Educação Física, que não tem como finalidade formar atletas, mas educar o corpo e promover a saúde. Se toda sorte de conhecimento escolarizado tivesse como finalidade a profissionalização especializada, a escola jamais deveria congregiar conhecimentos e muito menos interdisciplinizar-los, pois, ao estudar matemática, geometria e trigonometria, o aluno seria obrigado a especializar-se em ciências exatas, e isso poderia entrar em conflito com o estudo de história e filosofia, por exemplo.

Em tempo: a escrita de poesia se ensina (LONGINO, 1996), do contrário, poesia não é arte, dado que se ensina a cantar, a dançar, a pintar etc. Para que esse princípio seja eficaz em âmbito escolar, é preciso considerar as quatro linhas de força no ensino de Literatura na Educação Básica, a saber: o ensino das chamadas escolas literárias, o ensino da relação entre Literatura e o contexto na qual

³ A afecção que a arte em geral produz sobre os indivíduos, no sentido de tornar um apreciador em um produtor, quer dizer, fazer o leitor de poesia (inclusive aquele que arrisca um versinho ou outro) tornar-se poeta, é demasiado microfísica para ser dada teoricamente a ponto de tratar de todos os casos.

está inscrita, o ensino da estrutura literária, e o ensino de uma seleção canônica de autores e obras. Isso é feito via leitura, e pouquíssimo ou de modo algum via escrita. Peca-se, é fato, em muito concentrar-se nesses conteúdos e pouco na leitura de obras literárias propriamente ditas. Contudo, apenas a leitura de obras em ambiente de debate não tornaria a Literatura protagonista de seu ensino, se sua prática, quer dizer, sua escrita não estiver em cena também. Além daquelas linhas de força, porque não são necessariamente equívocos – como já dissemos –, mas também não compreendem um modelo estanque, deve-se acrescentar a relação entre Literatura – em nosso caso, especificamente poesia – e a experiência do vivido, bem como se deve convocar para o diálogo autores e obras preteridas pela seleção canônica. Desenvolver essa discussão envolve tratar de autoria e da tomada do processo de leitura (apreciação, análise, interpretação e explicação⁴) por inversão, no sentido de gerar um efeito de não somente olhar para o objeto (o poema), mas também de produzi-lo.

Para tratar de autoria, partimos de Bakhtin (2010, p. 173-192), quanto ao ensaio “O problema do autor”. A primeira coisa a destacar a respeito é a distinção entre autor-pessoa e autor-criador. Dado um aluno, é preciso ter em mente que este é um sujeito escrevente em potencial. Como tal, ele tem personalidade, história e socialidade relativas a sua língua, cultura local e geral (mais restrita, a regional; e mais ampla, a nacional), bem como a sua vida doméstica (sempre relativa à vida comunitária, porque envolve a vizinhança, os parentes e, não-raro, igreja ou outros grupos constelares) e aquilo que está em curso segundo as políticas públicas de ensino da Educação Básica. Uma vez alfabetizado e em processo de letramento, quer dizer, orientado a ler e a escrever processualmente a seu desenvolvimento sócio-cognitivo e intelectual-emotivo, esse aluno sai de seu estado de potência como escrevente e entra no estado de ação como tal. Se nosso hipotético aluno se torna, por exemplo, Manuel Bandeira, ele é o escritor, o poeta – um indivíduo como pessoa física, com inscrição cidadã reconhecida. Reservadas as diferenças entre ser criança ou adolescente em relação a ser adulto,

⁴ “Explicação”, neste artigo, segue a ressalva a seu sentido dada por Macherey (1971, p. 75-79), a respeito de atender à pergunta “Como é feita a obra?”, sobretudo porque estamos fundamentados em princípios de autoria e de subjetividade quanto à atividade criativa da escrita poética. Devido a isso, na escala do processo de leitura, a “explicação” se encontra no ponto final, aquele que de fato daria conta da obra.

o aluno escrevente equivale ao poeta. Já o autor-criador é uma função estética que engendra a obra de arte da criação verbal. Em poesia⁵, essa função equivale a dar forma – logo, a materializar pela linguagem verbal – a uma relação entre o que se convencionou chamar de “eu lírico” – que é uma instância do enunciado – e o mundo que lhe diz respeito, quanto a configurar aquilo que Bakhtin chama de presença ou orientação axiológica, quer dizer, uma posição de avaliação ética na contingência de confluência entre o autor-pessoa e o autor-criador, o que sempre diz respeito à sociedade de certa cultura em dada época. Nesse sentido, observe-se que “O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKHTIN, 2010, p. 176). A estratégia do autor para atingir isso é a de dar um acabamento (de formar uma imagem via condensação pela linguagem verbal) a uma imagem do mundo, o que produz uma realidade auto-suficiente, mas jamais indiferente à realidade mesma. Ciente desse processo, o mediador – aquele que ensina na escola, ou seja, o professor – precisa se instalar no ensino de poesia, previamente à orientação pedagógica, na mesma ordem. Quer dizer, deve ele se colocar na condição de autor. Vejamos isso observando a conduta criativa.

O poeta sempre olha algo, alguém, o mundo. Sempre o mundo que lhe é conhecido. Mesmo quando imagina, quando escreve aquilo que se considera fantasioso, o poeta o faz a partir do mundo que ele conhece, pois se diz absurdos – como fazia Zé Limeira – ou se diz algo muito “estranho” à experiência inteligível ou sensorial mais geral – como faz Manoel de Barros –, o poeta realiza tais coisas pela linguagem verbal como obliteração, deformação, fuga ou o que o valha a respeito do mundo por ele conhecido – afinal, “por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo” (BAKHTIN, 2010, p. 180). Assim, se em um dado poema uma vela canta, é porque, por exemplo,

⁵ Bakhtin não trata desse gênero, dado que se ocupou em sua obra teórico-literária, basicamente, do romance. No entanto, ele dá abertura a fundamentos gerais da criação verbal. Ele entrevê, ainda que muito de passagem, a poesia (a lírica) e, por isso, permite-nos construir elementos teóricos mais especificamente a respeito da autoria do poeta.

peessoas ou pássaros cantam. Logo, a vela é dada como uma pessoa ou um pássaro, ou se um poema diz de um homem sem sombra, o que é um absurdo, diz porque há homem e sombra – aquela imagem, pois, produz sentido por uma obliteração que nega um fato do mundo conhecido: os homens têm sombra.

O olhar do poeta é principalmente o saber, o conhecer que mantém na memória e na lembrança. Embora os historiadores comumente tratem da memória como algo do domínio individual integrado indistintamente ao domínio coletivo, distingui-la da lembrança produz efeito mais objetivo para nossa proposta, porque a prática poética no curso da história, sobretudo a prática da lírica, mostra-se como exercício de subjetivar o mundo e aquilo que é deste. Isso significar tomar o mundo para pertença e dar-se à pertença dele, assumindo uma posição axiológica mediante certos acabamentos da vida. Consideramos que a memória contém imagem ou conjunto de imagens que habita um lugar acessível ao pensamento reflexivo, crítico, objetivo ou racional dos indivíduos. Ao descrever que “A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos (...) ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações”, Pierre Nora (1993, p. 9) nos faz observar que, por mais que a memória emane da espontaneidade, ela se inscreve em uma intensa relação com o pensar. A memória se instala na mente pelo que vivemos, experimentamos, aprendemos no passado, porém, porque viva, porque sempre estamos na atividade de exercê-la, ela “é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p. 9). Isto de vivido, experimentado, aprendido no passado que sempre se apresenta de modo presentificado toma uma forma na mente, uma forma algo que objetual, às vezes de monumento, uma forma de coisa, de evento, de fato, uma forma substantiva. Contudo, porque viva, a memória se materializa com o impulso da lembrança. Esta é aquilo que se manifesta repentinamente em nossa mente. A lembrança acontece na memória tornando o

passado tão presente que ele chega a acontecer de novo no sentimento. É como se a memória fosse uma vida que constantemente se sabe viva e se dinamiza em um presente que não se encerra, enquanto a lembrança é uma vida que muito repentinamente se manifesta a partir de dentro da memória. Esta e aquela atendem, em criação poética, a dicotomias várias, tais: injunção e inspiração; emoção intensa que faz cantar falando e música que se faz com ideias; esforço, ou rigor ou arquitetura e espontaneidade, ou irrupção ou impulso. Sobretudo em termos educacionais, o que Pierre Nora chama de “dever de memória”, porque “faz de cada um o historiador de si mesmo” (1993, p. 17) é fundamental para aliar a atividade de prática poética como autoconscientização da identidade, principalmente se exercido (o “dever de memória”) em comunhão com a lembrança, porque intima o sentimento de pertença a um grupo. A memória e a lembrança correspondem ao direito de exercer a humanidade porque decorrem da experiência do indivíduo em sua condição de gente em inter-relação com sua experiência do vivido socialmente, uma vez que uma e a outra se integram e somente acontecem de existir na história, porque somente há alguém quando diante de outrem consubstanciados em um conjunto unitário, em conjuntos de intersecção e como singularidades. Alguém, pois, somente existe porque está na história como ser humano, indivíduo de certa inscrição identitária coletiva e sujeito singular dotado de particularidades em simultânea dialética e dialogia às generalidades.

Pensando no caso de Manuel Bandeira, não dá para dizer que foi simplesmente um poeta que diante da vida de repente via que um poema estava ali em algo, em alguém, em um fato etc., dado que ficou conhecido como um “poeta inspirado”. Ainda que se acredite na anedota de Michelangelo, aquela em que este diz ter visto um anjo no mármore e esculpiu a pedra até libertá-lo, é patente que há no processo de criação artística atividade intelectual, e não apenas mãos animadas *sui naturalis* que revelam uma peça apenas fruto da intuição. A importância que o poeta inspirado confere ao que de repente lhe ocorre, ao que de repente suscita emoção ou que provoca a sensibilidade é, propriamente, decorrente de um método. Este, visto que

partimos de Bakhtin, procede em gerar um acabamento que corresponde àquilo que o autor assume como posição axiológica no mundo pela via de uma exotopia, dado que: “[n]enhum entrelaçamento de procedimentos literário-materiais (...) concretos (...) pode ser entendido do ponto de vista de uma lei literária esteticamente estreita (...), isto é, pode ser interpretado apenas a partir de um autor e de sua energia puramente estética” (BAKHTIN, 2010, p. 1983). O chamado “poeta inspirado”, nesse caso, embora seja a pessoa de quem a lembrança emana, assume na escrita uma posição que lhe é externa, porque encerra a lembrança em uma forma acabada em específico, que jamais é igual à lembrança toda, principalmente porque é expressa via linguagem verbal e porque assume a responsabilidade de sensibilizar, de dizer respeito a outrem – tanto àquele que poderá ler o poema quanto àquele que é todo mundo no acontecimento do real. Logo, como autor, o poeta é alguém que media certa parte eleita pelo seu eu em relação à dada parte que diz respeito a outro, porque senão o poema será ilegível ou mera confissão informada. Justamente a memória assume o papel de geoficalizar método, saberes, experiência do vivido etc. como se tudo isso sempre estivesse estado aí do modo que se encontra hoje, à medida que a lembrança surge a partir de dentro desta geografia e sobre esta se espalha imprimindo o singular da intimidade no geral da identidade.

A título de ilustração, consideremos o poema “O martelo”:

As rodas rangem na curva dos trilhos
Inexoravelmente.
Mas eu salvei do meu naufrágio
Os elementos mais cotidianos.
O meu quarto resume o passado em todas as casas que
habitei.
Dentro da noite
No cerne duro da cidade
Me sinto protegido.
Do jardim do convento
Vem o pio da coruja.
Doce como arrulho de pomba.

Sei que amanhã quando acordar
Ouvirei o martelo do ferreiro
Bater corajoso o seu cântico de certezas.
(BANDEIRA, 2006, p. 45)⁶

Observe-se o poema pelo título, “O martelo”. Da leitura, note-se que o mesmo não descreve o objeto que lhe dá título. Quer dizer, lendo-se o poema, não identificamos uma apresentação de um martelo, do que vem a ser este objeto, de como ele é nem de como deve ser um martelo. Também não identificamos uma expressão daquilo que faz um martelo nem sobre aquilo para que sirva um martelo, bem como não dá para saber, no poema, por que há martelos no mundo. Não há isso nem aquilo sobre os martelos em geral nem sobre um martelo em específico. De todo modo, o título especifica, determina, discrimina um martelo em particular, dado que diz “o”, e não “um” martelo. Note-se que o martelo propriamente dito ganha expressão apenas no penúltimo dos catorze versos. Podemos dizer que o eu lírico dado pelo poeta algo que se impressiona de um martelo em particular, de um dado ferreiro, e porque aquele objeto, sem dúvida, amanhã – decerto como diariamente – imprimirá certezas de modo muito resolvido, porque corajoso, ele tem relação com aquilo que ao eu lírico é garantido: a salvaguarda de seus “elementos mais cotidianos”, que certamente correspondem ao que está guardado em sua memória, tudo que vem do passado e que faz parte de sua intimidade, uma vez que esse passado está resumido no quarto (lugar particular, íntimo) desse sujeito “em todas as casas” que habitou. A convicção de que ouvirá o martelo do ferreiro amanhã é equivalente à convicção das coisas pessoais indelévelis que o eu lírico tem consigo.

Acontece ao poeta, por algum motivo que não podemos mapear, dizer de suas coisas íntimas que são inexoráveis. Não sabemos que coisas são essas, pois não são ditas, mas sabemos que elas habitam sua memória, uma vez que se resumem de seu passado. Se o poema fosse encerrado no verso “Doce como um arrulho de pomba”, seria apenas uma confissão. Uma vez que essa confissão é dada em relação à convicção de que ouvirá

⁶ Este poema poderá ser consultado também em uma edição de seu livro de origem (Lira dos Cinquent’anos, original de 1942) ou em uma edição completa da poesia de Manuel Bandeira (Estrela da vida inteira).

o martelo amanhã e de que deste ouvirá, “seu cântico de certezas”, o poema marca uma posição axiológica no mundo: o eu, que diz a confissão, por dizer disto, personaliza-se, mas também se despersonaliza, para dizer a outro que sua certeza é comum ao mundo, assim como são todas as certezas alheias. Para dizer que nossas certezas particulares são coisas que ouvimos no íntimo, necessariamente não precisamos falar do ranger de rodas de um trem, de um pio de coruja nem de uma batida de martelo. Esses elementos, para um poeta como Manuel Bandeira, decerto ocorrem do olhar que este confere ao mundo: um olhar sempre muito particular, muito íntimo, voltado para as coisas mais vizinhas, mais convidadas. Isso, sem dúvida, é obra da espontaneidade, do impulso, da irrupção, do cantar falando que decorre de uma emoção intensa, da “inspiração”. Mas há nisso uma regra: o poeta se interessa por aquilo que lhe é mais íntimo, por aquilo que lhe acontece de sentir mediante aquilo com que convive na experiência mais comezinha. Logo, para escrever segundo Manuel Bandeira, é preciso pensar: há particularidades minhas ou um particular meu – que necessariamente não preciso descrever nem nominar – que me é tão certo a ponto de eu ser capaz de relacionar a algo que me é externo e com o qual convivo? O elemento externo principal é um objeto, cujo nome comum será o título de meu poema, a partir do princípio de que eu não descreverei esse objeto, dado que o relacionarei, em alegoria, àquilo que me é particular? Pensar sobre isso deverá orientar a conduta do mediador para auxiliar a ação de escrita do aluno. Evidentemente, essa orientação não levará apenas a escrever um poema a exemplo de “O martelo”, mas também a quando algo assim tomar corpo na emoção repentinamente, se o indivíduo no processo de letramento literário estiver inscrito em uma recursiva prática de escrita, aquela atividade deixará registrada no sujeito o efeito de permiti-lo se orientar quanto a exprimir-se em sua relação com o mundo e o outro. O propósito profundo de uma prática dessa natureza é educar os sujeitos para que consultem sua autoconsciência individual e para que investiguem e indaguem a consciência coletiva, pois, uma vez que a

poesia está aí a pelo menos algo em torno de três mil e quinhentos anos sem nunca haver se dado como gênero utilitário, ela é capaz de resistir à força das ordens de poder que politizam a vida comum naturalizando saberes e valores de uma hegemonia de controle.

Tomando especificamente a prática de escrita da lírica conforme mais consensualmente entendida, como voz poética de uma subjetividade que diz eu partir de si mesmo, aquele efeito que o aluno escrevente aprenderá com a atividade de criação anteriormente descrita será, decerto, mais eficaz, uma vez explicado pela seguinte observação de Bakhtin (2010, p. 187-188):

(...) para a lírica, a crise de autoria sempre tem menor importância (...); a vida se torna compreensível e ganha peso de acontecimento apenas de dentro de si mesma, só onde eu vivencio enquanto *eu*, sob a forma de relação comigo mesmo, nas categorias axiológicas do meu *eu-para-mim*: interpretar significa compenetrar-se do objeto, olhar para ele com os próprios olhos dele, renunciar à essencialidade da nossa própria distância em relação a ele; todas as forças que condensam de fora a vida se afiguram secundárias e fortuitas, desenvolve-se uma profunda descrença em qualquer distância (...). A vida procura recolher-se ao esquecimento adentrando a si mesma, migrar para sua infinitude interior, *teme as fronteiras*, procura desintegrá-las, uma vez que não acredita na essencialidade e na bondade da força que forma de fora; rejeição do ponto de vista de fora⁷.

Logo, a criação pela lírica de tradição produz um efeito de entendimento do sujeito em relação a si mesmo, muito embora habite a discussão de Bakhtin um teor negativo, que faz saber dessa lírica como uma intestinação de si para si que se faz alheia ao mundo, dado que o esteta, a serviço de investigar a criação do romance, alheia-se do fato de que o eu lírico, como sujeito do enunciado, como autor-criador, como função semântica dada pela estética da linguagem verbal, é metonímico e desdobra-se (COMBE, 2009-2010, p. 112-128). Quer dizer: o eu lírico estabelece uma imagem de si na medida em que estabelece uma imagem do outro, dado que a este comove e faz com que se mova na integridade da vida.

⁷ Grifos do autor.

De todo modo, aquela atividade de escrita, como qualquer outra que diga respeito à poesia, é sempre bastante avizinhada de ser fadada ao fracasso. Isso digo com base em nosso capítulo “Por uma desestabilização da leitura de poesia no Ensino Médio” (BUARQUE; BARROS, 2012, p. 75-89), resultado dos estudos da Rede, no qual descrevemos o cenário de ensino de poesia: lugar em que a leitura de textos poéticos via ensino lúdico migra para o estudo de conteúdos em textos de conhecimento que apresentam funcionalidade imediata na vida civil (pública e privada), fazendo o aluno, em geral, considerar o poema como uma inutilidade patente. Isso tende a produzir um efeito de **ausência de boa vontade** para com o texto poético, de sorte que este quase sempre será tratado como algo sem sentido, de leitura difícil, por mais, digamos, realista que seja a expressão mimética do poema, como é o caso do destacado “O martelo”, de Manuel Bandeira. Além disso, a média do jovem adolescente, saído da infância – quando a distinção de gênero não se pauta pela compreensão de sexo –, tende a rejeitar o poema como “coisa de mulher”, assevera que “quem gosta de poema é *gay*”, dada uma variante do senso comum que compreende a poesia como alheia à vida prática e meramente sentimental (BUARQUE; BARROS, 2012, p. 78-80). Outro fator a serviço do fracasso da atividade de escrita como prática de criação pró-letramento literário pode ser apreendido do capítulo, também resultado dos estudos da Rede, “A poesia no livro didático da Primeira Fase do Ensino Fundamental” (CAMARGO; OLIVEIRA, 2010, p. 27-40). Este texto é fundamentado em pesquisa desenvolvida em 2005 sobre livros didáticos mais adotados para os anos de 2003 e 2004. O estudo revela que muitos dos livros adotados contam com três a sete poemas para orientar a leitura da criança, e a maioria desses poemas é comum a todos os livros didáticos, assim como é importante salientar que a orientação de leitura é focada na aquisição de vocabulário (CAMARGO; OLIVEIRA, 2010, p. 32). Uma vez atualizada a pesquisa em 2010, a respeito da seleção de livros para os anos de 2011 e 2012, os fundamentos da escolha anterior se repetiram.

O destaque para esses dois capítulos de livros da Rede nos interessa porque sabemos que a formação do leitor é inerente à formação do aluno escrevente, visto que, retomando uma analogia já apresentada, o escritor é um leitor. Efetivamente, não pode haver efeito de afecção positivo, no sentido de encetar no aluno a pertinência – à qual se segue o desejo e, depois, a necessidade – de escrever. É preciso ter em mente que toda a problemática apresentada, assim como os fundamentos bakhtinianos sobre autoria, deve ser compreendida pelo mediador para que ele intervenha na práxis das políticas públicas de ensino de Literatura na Educação Básica. Evidentemente, há implicações que fogem dos objetivos deste artigo, como as condições de produção de material de ensino por parte do mediador e a necessidade de rebeldia em massa contra a imposição de livros didáticos que não satisfazem o ensino de poesia, isso em relação às condições de trabalho, ao regime jurídico da carreira docente e, inclusive, à remuneração competente para desenvolver o trabalho de docência não apenas como aplicador, mas como produtor-aplicador. No que diz respeito mais diretamente aos objetivos deste artigo, é devido ressaltar que orientar a criança e orientar o adolescente à escrita poética compreendem duas atividades pedagógicas bem distintas. Para a criança, comumente, tanto a leitura quanto a escrita de poesia atuam de modo lúdico, como um jogo (BUARQUE; BARROS, 2012, p. 76-78). *A priori*, não é possível que a criança exercite a escrita de um poema consciente de que ocupa uma posição axiológica nos momentos da vida e que se faz dotar da tarefa do acabamento artístico, no sentido de que “à verossimilhança da orientação vital ético-cognitiva do homem, mensura-se a verossimilhança (...) do motivo lírico” (BAKHTIN, 2010, p. 184). Essa observação é consoante à afirmação de Terry Eagleton (2007, p. 29) quanto ao que declara um poema: “[p]oems are moral statements, then, not because they launch stringent judgements according to some code, but because they deal in human values, meanings and purposes”⁸. A ressalva de que os poemas não atendem a um código específico de rigor moral, seja de qual for a natureza, atende ao princípio

⁸ Os poemas são declarações morais, contudo, não porque emitem rigorosos juízos de valor de acordo com um código, mas porque tratam de valores humanos, de significados e propósitos. (Tradução nossa.)

de que o poeta busca apreender um acontecimento da vida e dá forma ao mesmo. Dito isso, é preciso ter em mente que a criança, como aluno escrevente do poema na prática da aprendizagem da Literatura, não age como o autor, o poeta propriamente dito, o qual, conforme Bakhtin (2010, p. 177), visa ao conteúdo e para isso opera sobre tal um acabamento a partir de um material, que é a linguagem verbal. A criança, portanto, apresentará pouca ou nenhuma atenção sobre as relações que os elementos empregados do material devem estabelecer para cumprir a tarefa poética, pois se envolverá ludicamente sobre os próprios elementos. Já o adolescente, mais dotado de uma necessidade de afirmar-se no mundo, tanto aquele sedento em marcar sua voz quanto aquele contido, pouca atenção empreenderá sobre os elementos empregados do material. Contudo, também quase não apresentará atenção sobre as relações entre os elementos do material, pois ficará adido ao conteúdo. Sua atenção a este, por sua vez, é comumente muito detida em proposições morais e experiências reguladas por um código de controle, logo, em quase nada diz respeito àquilo que Eagleton (2007, p. 28-31) trata quanto aos poemas serem declarações morais, dado que o adolescente se limita à objetividade – o que, consoante a sua fase escolar, decerto decorre da imposição de gêneros “mais pragmáticos”, “mais sérios” por parte do sistema de ensino (BUARQUE; BARROS, 2012, p. 76-77). Nisso, enquanto a criança comumente produzirá poemas que exprimem jogos linguísticos de ordem semântica e fonológica, o adolescente produzirá poemas que exprimem uma posição axiológica equivalente entre a realidade estética e a realidade cognitiva e ética. Em ambos os casos, a realização poética é apenas incipiente. Na prática, lidar com a criança nesse âmbito não será problemático, pois ela entrará no jogo. Contudo, esteja claro que o educar para o letramento poético – o que será eficaz se diversas atividades forem recursivamente orientadas ao curso da Educação Fundamental – existe apenas para o mediador, pois para criança o que existe é fruição, embora, por está no espaço escolar, ela saiba de algum modo que aquilo “rende nota”, ou que cumprir a proposta a torna benquista aos olhos do mediador.

Embora isso, ela frui, porque mergulha no jogo. Lidar com o adolescente, porém, requer que este tenha o direito de ser avaliado pelo esforço empreendido. Dadas as assertivas decorrentes daquela variante destacada do senso comum sobre poesia, o adolescente em geral não entrará de bom grado em processo de atividade de escrita poética. Embora não diga respeito aos objetivos deste artigo, é importante cuidar de não tratar a avaliação como prêmio ou mera bonificação. Permitir que um aluno fosse avaliado por um poema que escreveu, assim como ele é avaliado por um artigo de opinião, deveria constituir parte do processo de educar a responsabilidade autoral, considerando-se que “[a] visão de mundo constrói atitudes (...), dá unidade à orientação semântica progressiva da vida, unidade de responsabilidade” (BAKHTIN, 2010, p. 189).

A ressalva que fizemos sobre o teor negativo que habita a observação de Bakhtin sobre a lírica de tradição é mais eficiente quando tomamos emprestada a seguinte afirmação de Adorno (2003, p. 66): “o teor [*Gehalt*] de um poema não é mera expressão de emoções e experiências individuais. Pelo contrário, estas só se tornam artísticas quando, justamente em virtude da especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua participação no universal”. Dado isso, a construção da autoria deve compreender a subjetividade poética em geral, incluindo a lírica de tradição, como uma subjetividade consubstanciada ao coletivo. Quando o aluno é dado a escrever um poema, ele participa em certa medida de seu mundo de modo mais amplo do que quando se inscreve em uma conversação cotidiana ou quando exerce uma atividade rotineira. O que há de cotidiano e rotineiro, no âmbito do real concreto, participa da linguagem verbal acabada como poema para além da proximidade com o outro que é íntimo ou que é vizinho – como acontece à certeza predita pelo eu lírico de Manuel Bandeira ao se referir ao martelo, pois, decerto, “(...) amanhã quando acordar/ Sei que/ Ouvirei o martelo do ferreiro/ Bater corajoso o seu cântico de certezas”.

O processo educacional de orientação à construção da autoria – que sempre vale a pena ressaltar, não implica em formar poetas – deve ser atento à formação

da subjetividade, e, dada a dupla articulação daquele que escreve, em autor-pessoa e autor-criador, é preciso considerar que o princípio de ficção é inerente à escrita poética, quer dizer, não é uma particularidade da prosa de ficção (romance, novela, conto). Como observa Eagleton (2007, p. 31): “To ‘fictionalise’, then, is to detach a piece of writing from its immediate, empirical context and put it to wider uses. To call something a poem is to put it into general circulation, as one wouldn’t with one’s laundry list”⁹. Fazer com que isso funcione não é simples, dado que a escola da Educação Básica não é uma escola de arte. Das experiências que vimos observando, não somente via pesquisa bibliográfica, mas também via participação direta em processos formativos que leva em conta a escrita de poesia em sala de aula, assim como a orientação de pesquisa teórica e de campo (aplicada), notamos nos poemas dos alunos escreventes uma expressão generalizante dos valores comunitários de controle da vida pública e privada que estão inculcados. Outro dado que observamos é que a forma dada ao poema algo que resulta de uma grande relevância empreendida aos elementos empregados durante a escrita, no que se inclui correção da linguagem e artificialização do ritmo. Dado que “[o]bras de arte têm sua grandeza unicamente em deixarem falar aquilo que a ideologia esconde” (ADORNO, 2003, p. 68), a produção dos alunos escreventes navega em sentido contrário, pois, devido à formação do mediador se restringir à reprodução imediata (jamais reflexiva) daquelas quatro linhas de força do ensino de Literatura, ou (e de todo modo sempre) se restringir à prática da leitura, inculca-se a criança e o adolescente a julgar o dizer de sua escrita poética como fundamentalmente individual. Disso resulta justamente o contrário: o mínimo de individualidade e o máximo de reprodutibilidade daquilo sobre controle que está codificado. É preciso entender que a chamada individualidade lírica, o chamado eu lírico sobre o qual se convencionou afirmar que diz eu sobre si mesmo, emana de sua socialidade e tem inscrição histórica, tendo em vista que a isso não é alheio. Considerando-se que o eu lírico tem o poder de intervir nos acontecimentos da vida, do real concreto, ele o faz não por ideologia,

⁹ “Ficcionalizar”, por sua vez, consiste em distinguir um texto de seu imediato contexto empírico para que atenda a um contexto mais amplo. (Tradução nossa.)

mas porque sua virtude é reconfigurar a vida. O eu lírico assume expressão de compromisso mediante a vida pela legitimidade dos elementos do poema em relação ao mundo que lhe é inerente.

Como “[o] artista nunca começa desde o início precisamente como artista, isto é, desde o início não pode operar apenas com elementos estéticos” (BAKHTIN, 2010, p. 183), e estando resolvido que não cabe à escola formar poetas, o ponto de escrita do qual partem os alunos escreventes não é um problema, nem deles nem da finalidade do que vimos propondo. O problema está em como a escola leva os alunos a escrever poemas, quando essa prática é inculcada ao mediador. A escola começa pela forma, pelo poema como texto em versos, com rima, estrofação, ritmo, “musicalidade”, metáforas as mais mirabolantes – para dizer que o poema deve constituir, pela linguagem verbal, uma condensação de imagens – e, o que é pior, a tal da “licença poética” horaciana – como se isso fizesse sentido dois mil e trinta e um anos depois, como é o caso. De resultado, aquilo já demonstrado: a criança se restringe ao jogo, e o adolescente se vê algo que obrigado a dizer em linhas interrompidas o que diria em uma prosa descritivo-dissertativa. Isso pode ser observado em uma experiência em curso de larga escala no Brasil, a “Olimpíada de Língua Portuguesa”. Como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Fundação Itaú Social, sob gestão e coordenação técnico-pedagógica do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Canal Futura de Televisão, o programa *Escrevendo o futuro* “desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras” (ESCREVENDO, s/d) a partir da “Olimpíada de Língua Portuguesa”, que

tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o

país. Na 3ª edição participam professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM), nas categorias: Poema no 5º e 6º anos EF; Memórias no 7º e 8º anos EF; Crônica no 9º ano EF e 1º ano EM; Artigo de opinião no 2º e 3º anos EM. Nos anos ímpares, desenvolve ações de formação presencial e a distância, além da realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos (ESCREVENDO, s/d).

De imediato a iniciativa é bastante devida e bem proposta por diversas razões, das quais destacamos seu endereçamento à escola pública, e, de acordo com nossos objetivos, seu interesse em desenvolver a escrita, que, conforme pode se verificar, inclui a prática da escrita poética. O programa está em andamento desde 2002 e tem como tema “O lugar onde vivo”. Esse ponto de partida para o ensino da escrita é de particular interesse para nossa discussão, dado que esse tema incita a um propósito educacional de construção de identidade. O caderno *Poetas da escola* (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 11) notifica que “a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais”, e, embora isso seja dado no sentido de atender “às exigências de cada esfera de trabalho” e a fazer com que o indivíduo, no futuro, seja livre, independente dos outros porque sabe ler e escrever – o que é uma falsa proposição –, habita ali o princípio adorniano de que a subjetividade poética (que seja lírica) é sempre social. Senão por má condução pedagógica – o que, de resto, reina –, esse fundamento de apresentação da proposta de ensino de escrita de poesia da “Olimpíada de Língua Portuguesa” deveria evitar que o aluno escrevente produzisse poemas cuja voz do eu lírico seja correspondente a um eu que diz eu sobre si mesmo, ou, conforme já assinalamos, limite-se a uma mera confissão informada, ou como denuncia Adorno, a uma “mera expressão de emoções e experiências individuais”.

No entanto, já na “Introdução ao gênero”, na parte

“Sobre poemas e poetas”, o caderno *Poetas da escola* assinala o caminho que sua orientação seguirá, dado que se refere ao poema como um texto que emprega certos elementos da linguagem de modo mais predicado ou mais livre, para obter certas formas e destaca que “[o] poema é criado como se fosse um jogo de palavras” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2010, p. 18). Como indaga Eagleton (2007, p. 25-28), quais recursos da poesia não se vale a prosa de ficção? Como pensar no romance *Avalovara*, de Osman Lins, dispensando o dado de que não faz um jogo de palavra porque não é poesia? Como não dizer o mesmo a respeito de *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa? E como dizer que *Infância*, de Graciliano Ramos, não é introspectivo, auto-reflexivo, se se acrescentar a subjetividade lírica em oposição à objetividade narrativa da prosa de ficção? Nessa mesma cadeia de interrogações, como desconsiderar que o romance *O púcaro búlgaro*, de Campos de Carvalho, não é tão metafórico e desenvolto no sentido da retórica do simbolismo das imagens quanto àquilo que se flagra, por exemplo, na poesia de Manoel de Barros? Dada uma tradição contra a qual os prosadores ainda não se rebelaram, apenas dois recursos comumente empregados pela poesia não são empregados na prosa de ficção: a versificação e, como também observa Eagleton (2007, p. 25): “It is true that prose does not generally use metre. On the whole, metre, like end-rhymes, is peculiar to poetry”¹⁰. A poesia, como se sabe, já desestabilizou a escrita cursiva como própria da prosa, mas se esta seguir o exemplo e recorrer ao verso, entrará em um conflito histórico, uma vez que há a tradição da poesia épica, da canção de gesta, do romanceiro, do poema narrativo popular, da balada, do poema extenso meditativo e do poema-livro ou poema longo narrativo. Evidentemente, se os prosadores comprassem esse conflito, haveria toda uma reconfiguração dos gêneros literários como os conhecemos – mas isso escapa aos limites deste artigo, ou levar isso adiante seria teorizar sobre o virtual do abstrato. De todo modo, cumprir inferir que a racionalização faz cortes, categoriza e, portanto, impõe limites: um texto narrativo cursivo com enredo é prosa de ficção, um texto narrativo em versos com enredo é poesia; aquele, um romance, um

¹⁰ É verdade que a prosa geralmente não emprega a métrica. Via de regra, a métrica, assim como a rima em final de linha, é peculiar à poesia. (Tradução nossa.)

conto, uma novela; este, uma epopeia, um epinício, um hino, um peã, um romance de cordel etc. Logo, *a fortiori*, qualquer tentativa de versificar a prosa a tornará poesia, e qualquer tentativa de narrar cursivamente com enredo descategoriza o texto da condição de poesia, garantindo-lhe o lugar de prosa de ficção.

Outro problema marcante da proposta do programa *Escrevendo o futuro* é que os gêneros são etarizados. Como assinalamos em “Por uma desestabilização da leitura de poesia no Ensino Médio” (BUARQUE; BARROS, 2012, p. 75-89), propõe-se a prática da escrita do poema para crianças, enquanto a prática de gêneros dados como “mais sérios”, porque diretamente inscritos no sistema de valores da vida funcional que está codificada em atender às necessidades do mercado de trabalho, é proposta para os adolescentes, sobretudo das séries finais da Educação Básica. Conforme já assinalado, será muito difícil inscrever alunos de Ensino Médio, adolescentes que estão inculcados a estudar aquilo que é ou que possa ser utilitário, em uma atividade cujo objeto está tacitamente dado como obra de um jogo. Para jogar, o adolescente recorre aos meios digitais e ao desporto. Além disso, o adolescente é orientado desde criança a julgar que em poesia tudo vale, logo, o que ele disser deve contar, seja para ler ou para escrever um poema. Consequente a isso, ele tem o entendimento de que a escola não poderá avaliá-lo pela prática da escrita de poesia, afinal, com base em que critérios isso será feito, dado que há o princípio de liberdade plena? Logo, o máximo de criação literária à qual ele se aproxima na prática escrita é da narrativa breve, muito mais pelo conto do que pela crônica. Contudo, dado que poesia e prosa se permutam quase que integralmente, conforme já discutido, em recursos e elementos empregados no processo de acabamento estético, por que é possível avaliar um aluno pela escrita de um conto e não é possível avaliá-lo pela escrita de um poema? Ao conto não é permitido “liberdade plena”? À parte esse contra-senso, as épocas, os estilos, os gêneros, os autores e as obras literárias não são discutidos em relação à atividade de prática escrita do conto. Aliás, não é em aulas de Literatura que essa atividade é proposta.

Logo, escrever o conto na escola se limita a uma atividade de Redação como qualquer outra, sobretudo porque os principais critérios de avaliação são: atendimento ao tema, à coesão e à coerência, ao emprego da língua padrão e ao gênero – que, neste caso, é dado em conjunto de características a serem cumpridas, de modo quase tão predicativo como era gerido pelo Classicismo. É legítimo denunciar que a escola vem abandonando cada vez mais a Gramática porque predica normas para a expressão escrita da língua, o que ofende recursos linguísticos singulares de representação identitária, por outra tábua de predicação: a retórica dos gêneros. Isso significa a mera troca de orientação pré-determinada de ordem superior de expressão escrita micro-estrutural para a expressão escrita macro-estrutural igualmente pré-determinada por força de poder alheio à diversidade das classes sociais submetidas às políticas públicas de ensino.

O que poderia dar muito certo com a iniciativa da “Olimpíada de Língua Portuguesa” – afora o concurso que promove – falha porque não se conta com a poesia faixa a faixa etária da seriação escolar. O propósito de entender a escrita do poema como algo que emana do indivíduo a partir de sua socialidade e com poder de intervenção em seu contexto empírico é próprio tanto do poeta, o escritor publicamente reconhecido como tal, ou que se publica para o reconhecimento, assim como é próprio também do aluno escrevente, ainda que este não almeje a carreira literária nem que venha a interessar-se pela livre (descompromissada, espontânea) prática artística. Por outro lado, a proposta do programa *Escrevendo o futuro* é dada com o plano de trabalho à parte, o qual a escola poderá integrar ou não em sua política pedagógica. Comumente, por como é dirigida a “Olimpíada de Língua Portuguesa”, quem integra o plano de trabalho da proposta é um dado professor em uma ou mais turmas. Como a proposta é apresentada segundo a pedagogia da sequência didática para cumprir uma série de tarefas acerca da escrita do poema sob o tema dado, “O lugar onde vivo”, pode-se dizer que o programa *Escrevendo o futuro* propõe, na verdade, um curso de criação poética para crianças de 5º e 6º anos. Nesse sentido, se o

mediador se detém atentamente à “Apresentação” e à “Introdução ao gênero”, mesmo havendo ali fundamentos de instrumentalização do ensino pela escrita do poema a serviço da formação do cidadão produtivo conforme a lógica capitalista e liberal, é possível realizar um bom trabalho no sentido de escrever poemas como atividade do processo educacional de construção de autoria como subjetividade social. Contudo, ao entrar no programa de ensino escolar, o caderno *Poetas da escola* não pode ser dado como um curso isolado do ensino de Língua Portuguesa, que inclui o estudo dos gêneros textuais (pela prática da Análise do Discurso e da Análise Linguística), da Gramática, da Redação e da Literatura.

Aplicar as lições de *Poetas da escola* como estão dadas, a fim de cumprir o programa da “Olimpíada de Língua Portuguesa”, no que diz respeito ao concurso que implica, seria como, a título de analogia, tomar o *Estudo analítico do poema* (CANDIDO, 1996) e aplicar suas lições de um ponto de partida inverso, isto é, em vez de orientar à análise do poema, orientar à escrita, mas pelos mesmos tópicos desenvolvidos. A título de exemplo: ao tratar de “Comentário e interpretação literária”, Antonio Candido (1996, p. 17-23) propõe ao final, conforme enfatiza, “[a]ntes de entrar na apresentação dos elementos necessários à análise do poema” (p. 19), que se desenvolva um exercício de comentário e interpretação sobre o soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Camões. Dado o que sinalizamos, o caso seria de, em vez de propor comentar e interpretar, propor escrever um soneto, ao que se seguiria apresentar um motivo, a estrutura italiana, a métrica mais apropriada ao poema em português (o decassílabo heroico ou o sáfico), o silogismo e o jogo das antíteses – estando entendido que esses dois elementos finais são próprios da sonetologia camoniana. Como dissemos, isso poderia até funcionar, se o caso fosse de um curso à parte, de uma oficina. Ainda assim, se desestabilizado de sua indicação etária, o caderno *Poetas da escola* do programa *Escrevendo o futuro* é, em âmbito escolar, pelo que pesquisamos, a proposta mais objetivamente viável formalizada para orientar a escrita de poesia na escola – principalmente porque a “Olimpíada de Língua Portuguesa” é a única ação

brasileira do gênero que se ocupa de um concurso apenas em segundo plano, pois em primeiro está o processo de formação continuada de práticas de ensino de leitura e de escrita para professores da rede pública de Educação Básica.

Retomando o poema destacado de Bandeira, “O martelo”, importaria orientar o aluno escrevente a observar as instâncias do texto. Há, inicialmente, um dístico seguido de outro dístico. Depois vem um longo verso independente. Em seguida um bloco em três versos seguido de mais um dístico. Depois mais um verso independente, no entanto, bem mais breve do que o outro, e, finalmente, mais um bloco em três versos. Há catorze versos e não se trata de um soneto. De todo modo, como Manuel Bandeira foi um poeta muito preocupado com as formas de tradição, embora tenha sido também um poeta de expressão espontânea, dada pelo acontecimento da poesia, observe-se que: os dois primeiros dísticos formam um quarteto, o verso longo independente mais o consequente bloco em três versos formam outro. O dístico seguinte somado ao verso breve independente formam um terceto, assim como o bloco final em três versos. Isso muito bem se parece com um soneto corrompido ou desmantelado – o que é próprio da poética de Bandeira. Muito afeito às formas de tradição, o poeta ou as seguia estritamente ou partia delas para criar poemas em forma livre, de modo até experimental, como é o caso do canônico poema “Meninos carvoeiros”, cuja versificação livre, na verdade, criptografa octossílabos cujas sequências rítmicas foram desarticuladas.

Para levar o aluno a escrever, o momento seguinte deve ser considerado para orientar que o dístico inicial de “O martelo” apresenta um comboio de ferro que faz incessante barulho. O dístico seguinte diz que, apesar desse barulho, as particularidades do eu lírico estão salvaguardadas. O longo verso independente desdobra a imagem sobre o que são essas particularidades: coisas íntimas resumidas do vivido, vindas do passado. O primeiro bloco em três versos dá garantia que as particularidades do eu lírico estão seguras. O dístico seguinte irrompe com mais um som que se ouve na noite:

o pio da coruja. O próximo verso independente informa que esse som não o derrui de sua seguridade, pois é um som doce. E o dístico final funde o barulho metálico do trem com o pio da coruja, produzindo um efeito de certeza sobre a seguridade de suas particularidades em relação à batida do martelo do ferreiro. O poema é, por isso, muito bem pensado, como um soneto, e ainda que seja muito subjetivado em suas escolhas, pois poderia ser qualquer coisa que não o barulho do trem, o pio da coruja e a batida do martelo, não se limita à “mera expressão de emoções e experiências individuais”, dado que amplia nossa percepção sobre a repetição ou sobre a seguridade de certas coisas caras à vida.

Pois bem, realizada essa leitura, basta, na sequência, propor ao aluno que trabalhe seguindo “O martelo” mediante a escolha de três coisas sonoras mediadas por um conjunto ou por uma particularidade apenas, quer dizer, por algo íntimo, mas que não será descrito, não será apresentado, não será exposto literalmente. Como primeiro exercício de criação, orientar-se-á o aluno a seguir o exemplo: dar a cada verso extensão similar ao correspondente no poema, e, inclusive, seguir a pontuação. Mas, a escrita do novo poema deve ser realizada a partir da escolha de outro objeto de arremate no lugar do martelo: um ventilador, um despertador, um aparelho de celular, uma prensa gráfica etc. Poderá ser escolhido o barulho que alguém faz na cozinha cedo e que desperta ou sempre chama atenção do aluno – se esse caso tiver materialidade na experiência do vivido. E há mais liberdade dentro da orientação: quem sabe um papagaio ou outra ave que há em casa ou há na casa do vizinho. Mas essa coisa escolhida encerrará o poema e deverá estar marcada como uma certeza do que sempre ocorrerá amanhã. Para a abertura, para o início do poema, orientar-se-ia que se escolhesse algo que aluno ouve agora, algo que ouve no instante de escrever, ou algo que ouve sempre à noite em contrapartida do que certamente ouvirá amanhã cedo. Para o meio do poema, deixar-se-ia que o aluno escrevente escolhesse algo qualquer. Como seria importante seguir o exemplo, é pertinente que o aluno seja orientado para que a coisa que ele ouve na

abertura do poema seja barulhenta, que a coisa que ouve no meio do poema seja cantante e que a coisa final seja síntese de uma e outra. No ínterim disso, caberá ao aluno relacionar tudo a uma particularidade ou a um conjunto de particularidades suas, que sejam íntimas.

Embora possa dizer-se que um roteiro de atividade de escrita poética como descrevemos se limite à escolha de elementos, na verdade, ele trata de como relacionar os elementos empregados para dar acabamento a uma posição axiológica. Porém, como não se trata de uma descrição de um poeta em exercício, mas de uma orientação a ser mediada por um professor, é preciso haver motivação, e o exemplo cumpre esse papel. Se, durante o processo, algum aluno realmente se interessar pela criação poética, de todo modo, terá um longo caminho pela frente para seguir exemplos, pois é a Literatura que ensina à Literatura a ser Literatura, uma vez que não há produção literária sem precedente, assinalada fora da história – há, sim, e isto é outra coisa, formações textuais primitivas da oralidade que foram mobilizadas por força contingencial a formar isto que chamamos de Literatura. No entanto, a partir de quando a Literatura foi formada, o que nela se inscreve sempre tem precedência. Uma ressalva importante sobre esse processo é que a Literatura parte da leitura, do “comentário e interpretação”, conforme se enfatizou na referência a *Candido*. Contudo, não é possível asseverar que a partir da escritura o processo se cumpre. Ainda assim, é possível sugerir, como foi feito, que se siga o processo como método. A legitimidade de converter a sugestão em método e sua eficácia diz respeito, consoante a Adorno (2003), ao dado de que para afirmar que um poema foi esteticamente intuído é preciso que também tenha sido pensado, uma vez que aquilo que se determina pelo pensamento “não é uma reflexão externa e alheia à arte, mas antes uma exigência de qualquer configuração linguística. O material próprio dessa configuração, os conceitos, não se esgota na mera intuição” (p. 67). Ainda assim, essa proposta não resiste ao fato que é própria para um curso ou para uma oficina de criação poética. Há nela pouco daquilo a mais que interessa ao ensino de Literatura na escola.

Como inferência, a título de considerações finais, faremos, conforme introduzido, uma proposta de natureza teórica sobre o ensino de escrita de poesia para a Educação Básica. Essa proposta considera os seguintes fundamentos: o método discutido como mais apropriado a um curso ou a uma oficina de criação poética; as quatro linhas de força (as escolas literárias, a estrutura do texto literário, a relação entre literatura e contexto e a seleção canônica de autores e obras) do ensino de Literatura na escola; a relação entre poesia e experiência do vivido; e a consideração de autores preteridos pela seleção canônica.

Antes de ir diretamente a cada uma, há um ponto que reservamos para este final, pelo motivo de aqui se localizar até onde nossa pesquisa desenvolveu reflexão mais substancial. Trata-se do dado de que não é possível conduzir o ensino de poesia pela prática da escrita do poema sem um mediador poeta. Evidentemente, não cabe aos cursos que diplomam o licenciado em Letras que atuará na escola formar poetas, assim como ser poeta não é imprescindível à formação do professor de Língua e Literatura. E, embora seja uma sugestão viável, não se trata também de os professores da Educação Básica se capacitarem poetas para atender ao que vimos discutindo. Trata-se do seguinte: o estudo da Literatura apenas pela leitura (apreciação, análise, interpretação e explicação) de obras sempre irá resultar no efeito que vem surtindo há muito tempo: interessados em particular, havendo uns que transformam a Literatura em algo que participa assiduamente de sua vida; outros que desenvolvem uma relação intrínseca com ela, mas que apenas a visitam aqui e ali; outros que se tornam seus agentes, quer dizer, que se tornam escritores; e, finalmente, o que por incrível que pareça é o grupo maior, aqueles que se profissionalizam em certo grau para lidar com ela sem sua vida funcional de cidadão economicamente ativo. Esse conjunto todo, se comparado com a população alfabetizada não funcional de um país como o Brasil, é mínimo, ínfimo até. E o é também se pensarmos no caso da Polônia, reconhecida como nação de uma sociedade satisfatoriamente leitora de livros, e, particularmente, de poesia. Mas, ainda que lá haja o caso da Nobel de Literatura Wisława Szymborska,

que apenas em seu país vendeu em 1976, durante uma semana, 10 mil exemplares de sua reunião de poemas *Wielka liczba* (*Grande Número*), assim como em 2005 sua antologia *Dwukropek* (*Dois Pontos*) vendeu 50 mil exemplares em dois meses, qualquer comparação destes números com os de outros gêneros de livros (ficção científica de entretenimento, auto-ajuda, didáticos, culinários) resultará em número muito inferior para a poesia. Logo, se há aumento do percentual daqueles que iniciados no letramento literário pela escola se tornam leitores de poesia, é porque o número de pessoas com acesso à escola aumentou, portanto, proporcionalmente, o efeito de formação presente é o mesmo do pretérito. Não há dúvida de que a apreciação e o consumo de outras artes têm mais efeito no gosto público. Defendemos que isso não decorre de apenas de a Literatura prescindir de alfabetização e letramento – o que não é imprescindível às demais artes, pois ninguém, necessariamente, precisa saber ler e escrever para apreciar cinema, fotografia, dança, música – nem decorre de exigência de maior atividade: para apreciar Literatura é preciso dar-se ao esforço de ler; para apreciar um filme, um concerto ou um *vernissage*, não – além do que é bastante discutível que a apreciação dessas artes seja tão ou realmente passiva. Em nosso julgamento, as demais artes gozam de mais ampla recepção no gosto público porque, no espaço escolar, elas não são ensinadas limitadamente para a apreciação, análise, interpretação e explicação. Sabe-se que a Arte-Educação ensina a fazer a arte, e sem a pretensão de formar futuros músicos, fotógrafos, pintores, dançarinos etc. A dificuldade permanece, pois os arte-educadores, comumente, são artistas, uma vez que seus cursos de graduação são voltados para a criação. O problema que está em tópico, no entanto, não é uma barreira se a escola estabelecer convênio para ação pedagógica criativa com poetas residentes.

Voltando aos elementos que encerram nossa discussão, sobre o método inerente ao modelo exemplificado a partir do caderno *Poetas da escola* em analogia ao livro *Estudo analítico do poema*, de Antonio Candido, considere-se que reconstruir, ainda que a título

de hipótese, o pensado para cumpri-lo em tarefa de escrita é uma proposta que leva o aluno a estudar estilo, forma e motivo. Esse estudo poderá ser restrito a poemas isolados como casos, bem como poderá ser feito considerando-se poemas de época, de estéticas específicas, e também poderá atender ao estudo particular de um autor canônico e à relação entre Literatura e sua contingência de mundo – sua inscrição na socialidade e na história, sobretudo. Quer dizer: levado o modelo para ser operado em relação ao que mais interessa no ensino de Literatura na escola, o efeito poderá ser de eficácia. Não entendemos, pelo acompanhamento que vimos fazendo nos últimos três anos, que isso ocorra em relação ao programa *Escrevendo o futuro*, e julgamos que a falha nesse caso permanece devido à etarização dos gêneros e à corrida ao concurso, que, de resto, compete com o principal: a formação continuada de professor de Língua Portuguesa da rede pública da Educação Básica. Há, pois, uma falha pedagógica e outra política. Se esta não pode ser corrigida, por força do Estado e de financiamento, bem como pelo princípio de formação de um cidadão economicamente ativo que lhe é inerente, aquela pode – e a solução disso já modifica em muito o efeito de ensino de escrita do poema em relação à aprendizagem de Literatura. No caso análogo, que é de nossa responsabilidade, não há defeito, pois Candido não propôs um manual de Poética – muito embora tenhamos o tomado como tal, e insistamos que ele efetivamente funciona para orientar à escrita de poemas, ressaltando-se que seria necessário trazer para ele mais alguns elementos de suporte, os quais, na verdade, já estão sugeridos lá, basta que sejam tratados com essa finalidade.

Dado que aprender sobre o conhecimento de Literatura diz respeito a conhecer obras que reportamos literárias, pela leitura e pela prática, as críticas ao ensino vigente são devidas, pois, de fato, não se faz aquilo, logo, não se ensina Literatura. Contudo, o que diz respeito a esse problema sobre o ensino de Literatura ser pautado nas chamadas escolas literárias, na estrutura do texto literário, na relação entre literatura e contexto, e na seleção canônica de autores e obras não nos parece legítimo. Se não temos conhecimento, pelo menos geral,

sobre o Romantismo como tal, não sabemos de Literatura em sua dimensão histórica em relação às mentalidades e às práticas de época. Se lemos uma coletânea de poemas de Gonçalves Dias e outra de Castro Alves e apenas conseguimos distingui-los como poetas, se não conseguimos observar nada a respeito do Romantismo de um e de outro, instalamo-nos no equívoco de tirar de ambos sua relação com as mentalidades e práticas estéticas, éticas e políticas do período em que viveram. Se tirarmos Drummond da história da poesia brasileira, boa parte de poetas, alguns contemporâneos já renomados, como Paulo Henriques de Britto, não seriam o que são. Decerto, sem Drummond, Henriques de Britto seria poeta, mas não aquele que conhecemos. E se não conseguimos compreender que a extensão do conto é equivalente a sua distensão narrativa, dado que o foco daquilo que narra é mais concentrado, evidentemente teremos problemas de recepção, de leitura como interpretação e como explicação para a expressão de comentários acerca de textos que reportamos chamar de conto. Julgamos, portanto, que qualquer problema a respeito do ensino de Literatura na escola está muito pouco localizado nesses conteúdos e muito mais localizado na pedagogia e na política que orientam e regulam tal ensino. Exercitar modos de expressão românticos nacionalistas, românticos indianistas, românticos amorosos, parece-nos evidente, promove no aluno um entrosamento mais efetivo em relação àquilo que leu em Gonçalves Dias e Gonçalves de Magalhães, no sentido do que foi o Romantismo no Brasil em relação ao que foi o Romantismo em Portugal e na Europa, dado que o aluno leia poetas românticos portugueses, franceses, alemães e ingleses, por exemplo. É certo que os conteúdos devem ser informados, pois muitos deles são fundamentados em dados e fatos, assim como certas obras devem ser lidas e comentadas, e, paralelo a isso, o modo de intervenção mais eficaz ao entendimento, uma vez que estamos lidando com uma dimensão da arte, é escrever a exemplo de, para que se escreva por si – seja esta escrita final decorrente da formação educacional de base do aluno, não especificamente uma escrita estética, mas uma escrita autoral constituída de uma subjetividade

integrada em seu mundo e capaz de diálogo com o outro. Decorre disso a pertinência de orientar o aluno escrevente a intervir nos conteúdos com um escrita poética referente a sua experiência do vivido – deixando entendido que isso não se trata de depoimento nem de confissão.

Finalmente, para o último ponto, queremos trazer uma reflexão de Raymond Williams, que funciona à guisa de proposta e de reavaliação do que está dado: “Se quisermos romper com a rigidez histórica do pós-modernismo, então devemos, para o nosso bem, procurar e contrapor-lhe uma tradição alternativa retirada das obras negligenciadas e deixadas na larga margem do século” (WILLIAMS, 2011, p. 7). Embora a palestra de fonte dessa reflexão-proposta nos pareça movida pelo excesso, concernente à seleção de poetas e obras de referência do Modernismo pela crítica literária do século XX, uma vez que por essa ou por aquela via far-se-á seleções e haverá esquecidos, a discussão de Williams nos permite mais do que uma revisão da tradição modernista e de seu cânone de escritores (sobretudo, de poetas) e obras: permite-nos uma comoção dirigida à revisão de qualquer cânone dado a partir da autoridade de um poder estabelecido que codifique, controle, regule e cerceie valores. Se defendemos que certos nomes e certas obras que estão estabelecidas em nossa história literária são viscerais, não é porque são os melhores em relação aos demais, que deveriam mesmo ser preteridos. Defendemos porque constituem uma imagem consistente e substancial daquilo que formou o literário posterior, seja via recursividade, indiferença ou transgressão. Há balizas. Não devemos, é fato, ficar calados diante delas, mas é justamente a elas e contra elas que recorreremos ou acorremos. Ainda isso, intervir na formação escolar com captura de autores e obras que passaram, por esse ou por aquele motivo, ao largo da história, convém para ampliar o horizonte de leitura e de escrita no processo educacional de construção da autoria como subjetividade social.

As próprias escolas literárias, a relação entre Literatura e história (política, econômica, jurídica etc.), o conhecimento dado acerca da estrutura literária, além do cânone de autores e obras, seriam necessariamente

revistos, apresentariam um dimensão mais ampla, mais plural. Isso levaria o aluno, na medida do desenvolvimento de sua formação, a observar que nossa complexa variedade contemporânea foi processualmente formada e que, portanto, ele, o aluno, tem identidade de pertença muito mais dimensiosa no mundo do que a restrita ilha que as forças simbólicas de controle o fazem acreditar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. In: _____. *Notas de Literatura 1*. Trad. Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 65-89.
- ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice (prod.). *Poetas da escola*. São Paulo: CENPEC, 2010.
- ANDRADE, Carlos Drummond. A educação do ser poético. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.15, p.16, out. 1974.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do autor. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 173-192.
- BANDEIRA, Manuel. *50 poemas escolhidos pelo autor*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BUARQUE, Jamesson; BARROS, Deusa Castro. Por uma desestabilização da leitura de poesia no Ensino Médio. In: SANTOS SILVA, Débora Cristina; CAMARGO, Goiandira Ortiz; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (orgs.). *Olhar o poema*. Goiânia: Cãnone, 2012. p. 75-89.
- CAMARGO, Goiandira Ortiz; OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. A poesia no livro didático da Primeira Fase do Ensino Fundamental. In: BARROS, Deusa Castro; BUARQUE, Jamesson (orgs.). *Vivências poéticas, experiências de ensino*. Goiânia: GEV, 2011, p. 27-40.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Edusp, 1996.
- COMBE, Dominique. A referência desdobrada: o sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia. Trad. Iside Mesquita e Wagner Camilo. In: *REVISTA USP*. São Paulo, no. 84, p. 112-128, dezembro/fevereiro 2009-2010.
- EAGLETON, Terry. *How to read a poem*. Malden; Oxford; Carlton: Balckwell Publishing, 2007.

- ESCREVENDO o futuro. Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível em <http://escrevendo.cenpec.org.br/>. Acesso em 02 ago. 2013. s/d.
- LEBRAVE, Jean-Louis. O manuscrito será o futuro do texto. Trad. Renato de Mello. In: WILLEMART, Philippe. A rasura e a consistência. In: _____. Universo da criação literária. São Paulo: Edusp, 1993. p. 67-74.
- LONGINO. Do sublime. Trad. Filomena Hirata. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MACHEREY, Pierre. Explicação e interpretação. In: _____. Para uma teoria da produção literária. Trad. Ana Maria Alves. Lisboa: Estampa, 1971. p. 73-79.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. In: PROJETO HISTÓRIA. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História. São Paulo: PUC. n. 10. 1993. p. 7-28.
- WILLEMART, Philippe. Bastidores da criação literária. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- _____. Como se constitui a escrita literária? In: ZULAR, Roberto (org.). Criação em processo: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras: Fapesp, 2002. p. 73-96.
- ZULAR, Roberto (org.). Criação em processo: ensaios de crítica genética. Iluminuras: São Paulo, 2002.
- WILLIAMS, Raymond. Quando se deu o Modernismo? In: _____. *Política do Modernismo*. Trad. André Glaser. São Paulo: Unesp, 2011. p. 1-7.

