

A leitura de poesia em contexto escolar

Fernando Batista

Prof. de Português

Esc. Sec. João Gonçalves Zarco

Não há certamente um entendimento consensual e irrefutável do que deve ser uma aula de Português. Há vozes que a perspectivam como o espaço de formação de bons comunicadores e de leitores competentes e onde a variedade de práticas de leitura a promover deve encontrar correspondência numa variedade de géneros de textos, literários e não literários; há outras que defendem sobretudo o ensino da literatura, invocando a importância da leitura de textos de qualidade estético-literária para a formação humana, cultural e social do indivíduo, a par do seu desenvolvimento de competências linguísticas e de literacia.

De algum modo, estas duas perspetivas subjazem no Novo Programa de Português do Ensino Secundário e nas Metas Curriculares, pois estes documentos dão significativa relevância à diversidade de géneros textuais e à educação literária.

Aceitando que a aula de Português é um espaço de língua portuguesa, e não apenas de literatura portuguesa, reconhecer-se-á a importância da presença na aula de vários géneros textuais. Desta forma, tornar-se-á importante o conhecimento das características desses géneros para a sua leitura/interpretação. No entanto, aceitando também que a *educação literária* contribui para a formação humana, cultural e social do indivíduo, reconhecer-se-á que a presença na aula dos textos de qualidade estético-literária será fundamental e deverá promover a formação de leitores de literatura autónomos e competentes.

Considerarei, então, pertinente refletir sobre um género literário, o lírico, e, partindo do que no campo didático se tem investigado e do que no campo teórico se diz sobre a natureza da poesia lírica e da sua leitura, procurei verificar se os elementos constitutivos da poesia e as *características* da sua *leitura* são relevados ou silenciados no contexto escolar. Reflito sobre a leitura de textos líricos por serem aqueles cuja especificidade mais se afasta de outros tipos textuais, por serem aqueles onde se verifica uma maior desconstrução e negação das regras gramaticais da língua e dos conceitos sociais de comunicação, por serem aqueles que recorrem a formas e meios de semiose que mais se afastam dos processos de comunicação usados pelos outros textos mais práticos, por serem aqueles que mais necessitam da cooperação e interação do leitor, e, conseqüentemente, por serem aqueles que mais rejeitarão os modelos de análise/interpretação aplicáveis a outros textos.

Recordo, então, que a linguagem poética é caracterizada por formas várias de repetição, que contribuem para a sua intensidade e emotividade (Rocha, 1981: 45), e assenta em diversas formas de redundância, nomeadamente do signo – total (homonímia) ou parcial (rima, aliteração, metro...). Esta redundância é, pois, um fator determinante na concretização da *motivação poética* (a qual se opõe à relação meramente convencional entre significante e significado), que constitui um dos princípios mais marcantes da poesia lírica (Reis, 2001: 325).

Neste sentido, na leitura de poesia, considero que a ênfase posta na matéria sonora é fundamental para sentirmos o prazer que nos dá a poesia (Andrade, 2000: 27); é, por isso, relevante que haja uma consciencialização da relação do som com o sentido, o que poderá, inclusive, fazer aceitar a ideia de que a poesia *ensina* a ler e a falar (Rubim, 2002: 28). Na realidade, a poesia lírica não aceita, contrariamente a outros textos, uma explicação racional, uma segunda linguagem, o recurso à linguagem comum, à pragmatização da linguagem poética, à paráfrase.

Se com outros géneros textuais se deve privilegiar a leitura gnoseológica, através da qual se procuram sentidos construídos a partir da semântica das palavras, com os textos líricos deverá ter-se em conta também a leitura estética, a qual apela para o íntimo do leitor.

Aceitando estes pressupostos, revi a análise que há alguns anos fiz dos questionários de um manual escolar respeitantes aos textos líricos que nele se encontravam, até porque o conhecimento presente destes dispositivos pedagógicos diz-me que, neste âmbito, não houve significativas diferenças nos últimos dez anos. Constatei que as questões relevam o *sentido* ou *significação* dos textos, validando sobretudo os aspetos semânticos; recordo, contudo, o que refere Octavio Paz, “la unidad de la frase, que en la prosa se da por el sentido o significación, en el poema se logra por gracia del ritmo. La coherencia poética, por tanto, debe ser de orden distinto a la prosa. La frase rítmica nos lleva así al examen de su sentido” (1972: 66-67).

Não se encontravam no manual questões que perspetivassem os sons como estímulos; que remetessem para a capacidade de significação dos significantes; que convidassem ao estabelecimento de relações entre palavras afastadas no discurso, e não instituídas gramaticalmente, a partir da afinidade fónica dos significantes; que se referissem à rima como forma de evocar sentidos. Considero, no entanto, que o esquecimento da função poética possibilita que se perspetive a linguagem poética de uma forma próxima à de outras linguagens verbais, que valorizam sobretudo os aspetos semânticos e que veiculam mensagens que podem ser ditas de múltiplas formas.

No manual não se encontravam, também, solicitações que legitimassem e validassem o *movimento* de procura de cadeias de denotações, de círculos simbólicos; não se centravam atenções no processo de compreensão e interpretação dos poemas; antes, frequentemente, se filtravam e apresentavam já *leituras* e sentidos unívocos, o que não parece totalmente congruente com a ideia de que, em poesia, signos e referentes são apenas sugestão. Na verdade, em poesia, “os signos não *significam*, não fixam um sentido

definitivamente conquistado; mas abrem-se à interrogação. (Rosa, 1982: 36).

Eram raras as solicitações que *convidavam* explicitamente o aluno à intelectualização das emoções/sensações suscitadas em si ou ao reconhecimento da relação texto/efeitos provocados. Apetece-me questionar onde fica o princípio pessoano “Sentir? Sinta quem lê?”; ou, pelo menos, questiono onde fica a intelectualização desta sensação.

Na realidade, pôde verificar-se que as atividades solicitadas aos alunos não passavam por criações textuais originais, nem pela enunciação direta do sujeito leitor, nem pela procura de palavras que, com rigor, transmitissem as emoções e os sentimentos do aluno/leitor. Não promoviam, pois, a *metacognição*, nem o desenvolvimento do autoconhecimento, nem orientavam para a plenitude do ato educativo, o qual deve contemplar não só a razão, mas também as emoções.

Não nos parece que a ideia sugerida por Alzira Seixo para se *falar* de poesia, de “*estando* na poesia, e dessa estada manifestando o seu eco” (2000: 52), tenha qualquer visibilidade no manual e, conseqüentemente, já que estes dispositivos pedagógicos regulam significativamente as práticas letivas, pode não ter na leitura de poesia em contexto escolar.

Não querendo apresentar sugestões de leitura/interpretação de textos líricos, antes apenas promover a reflexão sobre a *praxis* respeitante a este assunto, afirmo, todavia, que é absolutamente relevante, em primeiro lugar, que se potencie o contacto individual dos alunos com os poemas; que se procure, em segundo lugar, o reconhecimento de efeitos provocados pela leitura, bem como o reconhecimento da estratégias linguísticas usadas nos poemas potenciadoras desses efeitos; e que, em terceiro lugar, se fomente a *metacognição* – a tomada de consciência pelo aluno dos seus próprios processos de aprendizagem, reconhecendo os diversos códigos (semântico, rítmico, métrico) aos quais a poesia recorre para chegar até a si.

Só desta forma a Poesia estará na Escola e só desta forma a sua leitura terá algum significado para os jovens leitores ainda em formação, os quais deverão ser capazes de ler autonomamente e com fruição estética fora da escola outros textos que nesta não tiveram oportunidade de ler.

BIBLIOGRAFIA:

ANDRADE, Eugénio de (2000). "Como falar de poesia?" in *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº 6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 27-28.

PAZ, Octavio (1972). *El Arco y la Lira*. Mexico: Fondo de Cultura Economica.

REIS, Carlos (2001). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

ROCHA, Clara (1981). "Didáctica do texto poético" in *Cadernos de Literatura*, nº 10, 12/1981. Coimbra: INIC/CLPUC, pp. 42-55.

ROSA, António Ramos (1982). "Os poetas do deserto" in Rocha, Andréa (org.). *Cadernos de Literatura*, nº 11, 4/1982. Coimbra: INIC/CLPUC, pp. 35-36.

RUBIM, Gustavo (2002). "Entrevista" in *Relâmpago – A poesia no ensino*, nº 10, 4/2002. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 28-35.

SEIXO, Alzira (2000). "Poesia e talk show" in *Relâmpago – Como falar de poesia?*, nº 6, 4/2000. Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava, pp. 49-52.