

Quando, como, porquê o recurso à poesia no espaço familiar e escolar?

How, when, why poetry at home and at school?

Ana Isabel Gouveia Boura^{1,2},  0000-0001-7579-7163
aboura@letras.up.pt

¹ *Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal*

² *CITCEM, Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura Espaço Memória*

Resumo

O contacto do ser humano com a Poesia principia no berço, pela voz da mãe ou de figura que a substitua, e continua na Fase de educação Pré-escolar, por ação dos educadores e, eventualmente, dos elementos parentais, mas vai diminuindo, já no 1.º Ciclo, e, sobretudo, nos ciclos subsequentes de escolaridade. Raros, na vivência doméstica das crianças, adolescentes e jovens, e abordados, no espaço escolar quase sempre por imperativo curricular, os textos poéticos suscitam desprazer, quando não aversão, em grande parte dos professores e dos estudantes nas aulas de língua materna ou estrangeira. No ensino universitário, e, mais especificamente, nos cursos de línguas e literaturas, são escassas as unidades curriculares que privilegiam, nos seus programas, textos do modo lírico e reduzido o número de estudantes que, por livre opção, nelas se inscrevem. Não que o ónus se ancore exclusivamente na família e na escola. Tanto os elementos parentais como as figuras educadoras são coadjuvados, se não orientados, por críticos literários, editores, bibliotecários e livreiros, que igualmente desprivilegiam a divulgação de autores e obras representativos da arte poética. E assim se tece, geração a geração, o alheamento relativamente à Poesia: a maioria dos futuros pais e docentes transmitirão a seus filhos e estudantes não gosto, muito menos paixão, antes desinteresse, quando não desagrado, pelo texto lírico. Uns e outros erroneamente convictos de que a Poesia constitui reduto apenas acessível a criadores demiúrgicos e a leitores ou ouvintes apetrechados de superior sensibilidade estética e bagagem cultural. Daí a urgência de desmistificar, ou talvez melhor, desendeusar a Poesia, evidenciando-lhe a corporeidade com que ela, humilde e generosa, se franqueia a qualquer criatura humana que, em qualquer fase etária e de qualquer condição económica e sociocultural, de disponibilize a, sem amarras de preconceito, acolhê-la.

Palavras-Chave: escola, família, Poesia.

Abstract

The contact of the human being with poetry begins in the cradle, by the voice of his / her mother, or of a person who substitute for her, and it continues in nursery school, through the activities organized by the educators, but it decreases already in elementary school, and, above all, in intermediate and high school. Rarely read at home and read at school often by curricular imperative, poems arouse distaste, if not aversion, in most teachers and students, even in mother tongue or foreign language courses. At university, particularly in language

and literature courses, there are only few curricular units in which poetry has a prominent position, and the number of students who, by free choice, enrol in them is quite small. Family and school are not the only responsible ones for the lack of interest in poetry among younger readers. In fact, there are many literary critics, editors, librarians, and booksellers, who do not care enough for poets, and books of poetry. And so, the lack of interest in poetry increases generation after generation: most children, teenagers, and young adults will, as parents and teachers, transmit to their children, pupils, and students, not interest in, much less passion for, but distaste for, or even fear of poetic texts. Both parents and teachers who dislike reading poetry do mistakenly believe that poetry is a stronghold that is only accessible to gifted writers and to readers, or listeners who have an exceptionally great sensitivity to literature and an unusually privileged cultural background. Hence the importance to demystify poetry, highlighting how each poem opens itself up to any human creature who, at any age and from any economic and sociocultural background, is ready to welcome it without prejudice.

Keywords: school, family, poetry.

O contacto do ser humano com a Poesia inicia-se muito cedo: ao bebé já a mãe e outras figuras de significativas apresentam textos líricos, em canções de aconchego, consolo, tranquilização ou distração. O relacionamento infantil com o texto poético continua na Fase de educação Pré-escolar, ficando, então, tais momentos de leitura, ou encenação mais a cargo dos educadores do que dos membros familiares, que paulatinamente substituem as sequências rimáticas por «histórias de encantar». Sobretudo no jardim-escola encontram as crianças textos versificados que lhes cadenciam as atividades de aprendizagem e recreação, escasseando, no espaço doméstico-familiar, as rimas que, como Toth (2008) tipologicamente categoriza, acompanham o levantar e o deitar, a higiene e as refeições diárias, o entretenimento solitário ou em grupo.

No 1.º Ciclo de escolaridade, reduzem-se os textos líricos, que entremeiam crescentes manchas de prosa, nos manuais de Português, ou, eventualmente, de língua estrangeira. São, ainda, rimados e ritmados muitos dos versos que, nos primeiros quatro anos de escolaridade, acompanham os saltos à corda e ao elástico, os jogos à macaca, à apanhada e às escondidas.

Rarearão, contudo, tais enunciados no entretenimento infantil, e assomarão, maioritariamente por imperativo curricular, nos três ciclos escolares subsequentes. “Enxotados” do bastião familiar, pela impaciência, ou desinformação dos pais, tanto como pelo desinteresse dos filhos (mais ocupados com navegações prosaicas nos oceanos da internet), os textos líricos tornam-se ameaçadores também no reduto escolar, temidos por muitos professores e mal-amados, quando não detestados, pela maioria dos adolescentes e jovens, ainda que alguns deles vertam em estrofes os júbilos e as angústias do seu quotidiano.

A tal temerosa ansiedade não escapa a quase totalidade dos docentes e estudantes universitários, mesmo que em cursos de línguas e literaturas. Nas raríssimas unidades curriculares sobre literatura portuguesa ou estrangeira em que títulos de obras poéticas se afoitam, nos programas anuais ou semestrais, ao lado de paratextos de narrativas, ou dramas, são escassos os estudantes inscritos por livre opção. E esses poucos temerários, que ousam sobrepor a curiosidade ou a paixão pela arte poética à comodidade da tão familiar prosa ficcional, encolhem-se, na primeira aula da disciplina, em soturno abatimento, ao fundo da sala, como se já arrependidos de ato tão caprichosamente audaz.

Poder-se-ia perguntar: com que regularidade se adquire, ou lê Poesia? Quantos sabem nomear poetas ou obras poéticas, mais ou menos recentes, para adultos e / ou jovens, adolescentes e crianças? Ou mais especificamente: quantos professores de literatura portuguesa ou estrangeira acorrem a sessões de lançamento, mesmo quando obra de poeta laureado(a), ou assinam revistas de e / ou sobre Poesia? E porque relegam os docentes de línguas e literaturas, os autores de Histórias da Literatura e os críticos literários a Poesia, mormente, a lírica de receção infantil, adolescente e juvenil, para as margens da sua negligência? Lembrar-nos-íamos, se assim perguntássemos, de que não são livros de Poesia, em autoria singular ou coletiva, aqueles que se destacam nos escaparates das bibliotecas municipais e nacionais, escolares e universitárias, nas montras de livrarias, ou nas bancas das Feiras do Livro.

Mas duas perguntas frontais se impõem. A primeira: porque teme, e evita, a generalidade dos leitores o contacto com a Poesia? Ou, na formulação mais perplexa de Benton (1978): «Why is that poetry is such a problem?» (p. 113). Fácil a resposta abrangente: porque, na sua maioria, os adultos desprendidos do texto lírico tiveram figuras de referência que lhes entregaram a Poesia em embrulho de estranheza, medo e aversão; e porque, com essas figuras modelares, eles aprenderam que a Poesia constitui arte maior, entre as artes maiores, à qual somente acedem os raros que, por dom divino, a geram, e aqueles que, por suprema especialização livresca, demiurgicamente a desvendam.

Diante do olhar infantojuvenil, curioso e destemido, ergueram-se, decerto, «Seletas» transbordantes de cânone clássico – vetustos poemas sobre os quais dedos educadores desenrolaram assuntos curriculares, ou afirmaram assertivos códigos ético-comportamentais. Faltaram à maioria dos adultos poeticamente dessensibilizados, nos espaços escolares e / ou familiares, por um lado, as vozes líricas adequadas às suas fases etárias; e, por outro lado, as vozes mediadoras que, em atividades letivas, ou lúdicas, lhes disponibilizassem textos líricos sem intuito pragmático-utilitarista e os convidassem à despreocupada expressão de prazer e desprazer colhidos em leitura ou audição poéticas – tal como se exprime o comprazimento, ou o desagrado com uma flor, ou um pássaro, mesmo sem, ou muito antes de se saber que morfologia os define.

A segunda pergunta: que perdem aqueles que cedo se divorciam da lírica? Mais extensa, a resposta multifacetada. Perdem, antes de mais, a perceção de que, se existe o dom da criação estética, esse dom se reconhece e se desenvolve pela prática reiterada da escrita e pelo contacto, humilde, com as obras de outros dotados.

Perdem, igualmente, a descoberta de que a lírica se franqueia a qualquer criatura humana, mesmo àquela que, por iliteracia, não logra descodificar sequer o alfabeto materno. Afinal, a Poesia surgiu, há milénios, e alastrou, durante séculos, em berço de oralidade. E é de lábios alheios a autorias de excelência estética e a terminologias de apuramento concetual que ela se solta, espontânea e prolixa.

A essência da Poesia não é a configuração escrita, embora a invenção da imprensa lhe haja favorecido a imagem ótica, mas, sim, a corporeidade acústica - o som das letras, avulsas, ou abraçadas em sílabas que se enlaçam em palavras; e o ritmo, que se despega dos sintagmas justapostos em orações estendidas por versos ou estrofes. Por isso as crianças mais novas se deleitam, em espanto e fascínio, com a audição de textos de rima emparelhada e cadência regular, veiculados por frugal recitação, canto e dramatização.

Perdem, sobretudo, a constatação de que não é propósito da Poesia a veiculação informativa, embora o intuito didático-moralizante a espartilhasse, em séculos anteriores,

e o empenhamento sociopolítico, por vezes, a delapide. Autotélico, o poema é a corporização mágica de uma intensidade emocional-afetiva e o prazer visceral do jogo, mais ou menos impulsivo, com a linguagem. Ou, na definição de Scannell (1987): «A poem is not a report on experience; it is a re-creation of the experience itself.» (p. 203) «In other words, a poem is a verbal construction that cannot be tampered with or paraphrased without the loss of everything that makes it valuable. (p. 202)

Não se exclame, por conseguinte, a pergunta tão assídua, e tão demolidora, em unidades didáticas de língua e literatura: «Que pretende o autor dizer com este poema?». Pergunte-se, sim, sem desconfiança, sem temor: O que sinto eu, ao ler / ouvir este poema?

E, na aproximação ao texto poético, solitária ou partilhada, no círculo familiar ou na esfera educacional, comece-se pelo som e pelo ritmo – em receção desarmada, como se perante texto de língua não aprendida, ou composição instrumental predileta.

Ouviremos, então, os sons que, ora se abrem, em claridade e leveza, ora se fecham sombrios e taciturnos; que aqui se encadeiam fluídos e ali sucessivamente se repetem, vinculando, ao virar de linha, palavras cercanas ou distanciadas, como pardal saltitante entre ramos de oliveira. E deslizaremos pelo ritmo, de andamento vagaroso, moderado ou rápido, em compasso binário, ternário ou quaternário.

Sem relevância, neste acercamento inicial à orquestração do poema, que os sons se designem fonemas, que estes se dividam em vogais e consoantes e que os sons vocálicos se possam agrupar em ditongos e os consonânticos em dígrafos; que a reiteração sonora assente em padrões homofónicos, aliterantes ou assonantes, em sugestões onomatopaicas, em figurações anafóricas ou paralelísticas, em esquemas métricos e rimáticos; que a rima possa ser emparelhada, cruzada, interpolada, ou interna; e que a cadência se ancore na sucessão de sílabas tónicas e átonas, ou na configuração de pés jâmbicos, trocaicos, anapésticos e dactílicos. Permitamo-nos, tão-somente, ser virgínea superfície em que se repercutam e entranhem os timbres e as pulsações que o poema emite.

Proposta óbvia, no caso de crianças, que, como, Benton (1978), Plentz (2016), Sartore (1985) ou Sloan (2001), enfatizam, se deliciam com jogos melódicos e padrões repetitivos; sugestão desafiadora, se dirigida a público de subsequentes fases etárias, porém exequível, mesmo quando o enquadramento institucional-pedagógico exige o manuseio de códigos científicos.

A seguir, olhe-se a grafia, na sua totalidade orgânica e na especificidade dos seus membros, vagarosamente – como defronte de serena e pormenorizada paisagem – e sem querer extorquir-lhe significados denotativos – somente como se perante ancestrais hieróglifos, ou logogramas asiáticos.

Diante do nosso olhar surgirão letras de maior ou menor envergadura, que se agregam em palavras de maior ou menor dimensão e formam sequências lineares, curtas ou compridas, muito ou pouco pontuadas por minúsculos sinais, e que se agrupam em blocos pequenos ou grandes, regulares ou irregulares, com ou sem alinhamento à esquerda ou ao centro. E, ali mesmo, se desenrolará a contracena ótica de palavras e lacunas que as apartam, de linhas e espaços interlineares, que as afastam, de blocos textuais e fundo monocromático ou policromático, uniforme ou degradé, em que eles se contraem, ou espriam.

Não importam, nesse primeiro encontro visual com o organismo poético, que a primeira letra de uma palavra se classifique em maiúscula ou minúscula, que os lexemas possam ser determinantes, substantivos ou pronomes, adjetivos ou advérbios, preposições ou

verbos, conjunções ou interjeições; que os sinais gráficos de pontuação se dividam em pausais e melódicos; que um poema não seja composto por linhas, mas por versos; que aos blocos textuais se chame estrofes e que estas possam ser isomórficas ou heteromórficas, simples ou compostas, dísticos ou tercetos, quintilhas ou nonas. Deixemo-nos, apenas, convocar pela configuração arquitetônica que inesperadamente se nos apresenta – como se diante de catedral gótica que, na monumentalidade da sua volumetria e no requinte dos seus vitrais, e pináculos, e absides, e colunas, nos maravilha a visão e agiganta a alma.

Penetre-se-lhe, depois, a sensorialidade das imagens, que se desabrocham em matizes, fragrâncias, termias, texturas e paladares - como se fôramos gourmets em orgia multissensorial.

Não pertinente, neste desvelamento sensório-imagético do poema, que se qualifique tais representações como imagens óticas ou visuais, auditivas ou acústicas, olfativas ou gustativas, térmicas ou tácteis; ou que as sensações se manifestem diafanamente singulares, em cumulativa sucessão, ou no espessamento de sinestésias. Consintamos somente que o poema nos preencha cada alvéolo dos sentidos, como onda a aconchegar-se em covinhas de areia.

E, assim, o poema se abrirá, manso e doce, polissêmico e exclusivo, imanente e transcendente, a cada um. E, assim, lhe penetraremos corpo e alma, com a despudorada confiança de ato amoroso.

Poema-amante, não se contentará com encontro fugaz e desatento. Exigirá, sim, lenta, concentrada entrega, para que, em sucessivos desvendamentos, nos afague, com toque sutil, ou arrebatamento incendiado, cada nosso poro sensorial e anímico. Poderemos não o eleger alma gémea, a que voltaríamos como a ser supremamente amado. Mas, quando nos erguermos do seu corpo, sentiremos que o nosso eu e o nosso mundo se ampliaram, se adensaram, se engrandeceram.

Deste modo liberto de agrilhoadores preconceitos estético-literários, despojado de fardos concetuais e terminológicos, desprendido de enquadramentos biográfica e historicamente contextualizantes, o primeiro acesso ao poema respeitará integralmente a essência da Poesia, que, como realçam Fox e Merrick (1981), se constitui como ensejo experiencial, não como pretexto de dissecação científica.

Inegável que a leitura crítica de um poema expande e aprofunda a sua dádiva de fruição e revelação. E não basta, como permitem supor Fox e Merrick (1981), submetê-lo a ato de análise, que apenas identifica, inventaria e hierarquiza constituintes do corpo poético. Há que juntar-lhe a interpretação, que descodifica, integra e valora, evidenciando funções e correlações, os elementos textuais. Alicerçada em códigos fonéticos, lexical-semânticos, morfossintáticos, estilístico-retóricos e versificatórios, e escorada por saberes de extração política, económica, social e cultural, a abordagem analítico-interpretativa, superlativará, decerto, o prazer e a epifania da receção poética. Também assim, *mutatis mutandis*, na receção de obras pictóricas, escultóricas ou arquitetónicas, de composições instrumentais e / ou vocais, de criações fotográficas e coreográficas.

Reitere-se, porém, em jeito conclusivo: tal diálogo cientificamente apetrechado com o texto lírico não se sobrepõe, nem antecede, muito menos dispensa o encontro espontâneo e desnudado com o poema, que, desligado de umbilical autoria, se afirma e desvenda a todo aquele que incondicionalmente o receba.

Assim a Poesia escrita para adultos; assim também a lírica de recepção infantil adolescente e juvenil: uns e outros, regaço natural de acolhimento poético, embora apenas alguns – aqueles cedo agraciados com audição e leitura de poemas – o saibam.

Referências

- Benton, M. (1978). Poetry for children: a neglected art. *Children's Literature in Education*, 9(3), 111-126. <https://doi.org/10.1007/BF01142921>
- Fox, G. & Merrick, B. (1981). Thirty-six things to do with a poem. *Teaching Poetry*, 12 (1), 50-55. <https://doi.org/10.1007/BF01147417>
- Plentz, A. (2016). Fingerspiele und Reime: Lernprozesse bei Kindern. *KiTa-Fachtexte*, 4, 1-26. https://www.kitafachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Plentz_2016_Fingerspiele.pdf
- Sartore, R. L. (1985). *Children's poetry as a teaching tool*. The Clearing House, 58(8), 345. <https://doi.org/10.1080/00098655.1985.9955579>
- Scannell, V. (1987). Poetry for children. *Children's Literature in Education*, 18(4), 202-209. <https://doi.org/10.1007/BF01141751>
- Sloan, G. (2001). But is it poetry? *Children's Literature in Education*, 32(1), 45-56. <https://doi.org/10.1023/A:1005266021601>
- Toth, C. (2008). Die Kinderreime: Informationen für Grundschullehrerinnen. *Neue Didaktik*, 1, 109-118. <https://doi.org/10.25656/01:7334>