Poemas para crianças e adolescentes em programas escolares e universitários?

Poems for children and adolescents in school and university programs?

Ana Isabel Gouveia Boura¹
<https://orcid.org/0000-0001-7579-7163>
aboura@letras.up.pt

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

Resumo

Os programas e metas curriculares de Português para o Ensino Básico e Ensino Secundário indicam, no domínio da educação literária, a partir do 7.º ano de escolaridade, apenas poetas incluídos no cânone dito para adultos, na expectativa de que os alunos assim melhor adquiram maturidade linguística e literária. Nas unidades curriculares de literatura portuguesa ou literatura estrangeira lecionadas no Ensino Superior não encontramos, em regra, poetas orientados para o público infantil ou adolescente, pressupondo-se que é inadequada a regressão a textos escritos para idades “menores”. Impõe-se, assim, a indagação: serão os poemas escritos para crianças ou adolescentes esteticamente inferiores aos textos líricos de receção adulta? São os textos em verso destinados a crianças e adolescentes (ainda) *poemas*? Merecem tais textos versificados, tanto como os poemas de autores para adultos, ser, em correspondente medida, integrados em manuais do Ensino Básico e Ensino Secundário, ou em programas curriculares do Ensino Superior? Tomando como paradigma o poema *Consulta*, de Maria Alberta Menéres, este ensaio procura evidenciar que *também* os poemas primariamente destinados a crianças ou adolescentes revelam, sob a sua aparente rudimentaridade conteudística e formal, uma requintada construção poética, que apura o saber e a sensibilidade do público jovem ou adulto.

Palavras-chave: poesia, público infanto-juvenil, recepção literária, didática da literatura, Maria Alberta Menéres.

Abstract

The programs and goals for Portuguese in Elementary and Secondary Schools indicate, concerning literary education, from the 7th grade onwards, only so-called poets for adults, in the expectation that students thus acquire linguistic and literary maturity. Also the programs of Portuguese Literature or Foreign Literature taught at Portuguese Universities, do not indicate poets who wrote or write for children or teenagers assuming that the regression to texts written for “younger” ages is inappropriate. Several questions arise: Are poems written for children or teenagers aesthetically inferior to the lyrical texts written for adults? Are texts in verse intended for children and teenagers (still) poems? Do such texts deserve to be read in Elementary and Secondary schools? Taking as paradigm the poem *Consulta*, by Maria Alberta Menéres, this essay intends to show that poems primarily intended for children or teenagers reveal, under apparently rudimentary content and form,

an exquisite poetic construction, refining thought and sensibility of young and adult readers.

Keywords: children Poetry, adult readers, Maria Alberta Menéres, *Consulta*.

1 Aspetos preliminares

A trajetória dos alunos de escolaridade obrigatória, apesar das sucessivas alterações dos programas curriculares, tem mantido um expectável contacto com textos líricos. Desde cedo, os programas de Português ensinam a reconhecer os textos líricos pelo figurino em “verso” e, quando lidos, pela assonância de fonemas vocálicos e consonânticos, que rapidamente se designa por “rima”. Em cada etapa da rota escolar, associa-se o conhecimento da Literatura ao reconhecimento de uma autoria canónica, que remete o poema para o corpo de outros poemas do autor (“estilo”) e da sua época (“período literário”); e, pela identidade autoral, elevada a incontestável “cânone”, passamos, como nota Malato (2008) a considerar a História Literária que se desenrola por temas e subtemas bipolares como se edificada por mão genial e propósito geométrico (pp. 63-69).

Tal conhecimento não assume, contudo, aparentemente, um valor cultural, ou estético, reconhecido pelos estudantes. A Literatura afigura-se frequentemente como forma de texto que os alunos associam à obrigação escolar ou ao texto “subjetivo”, sobre o qual tudo é permitido dizer, por oposição à linguagem coloquial, então definida, não raramente, como “objetiva”. Quando muito, é com humilhado embaraço que alguns alunos admitem o “sacrilégio”: que a leitura desses sacralizados textos, mesmo que reiterada, não só não acendeu neles qualquer centelha de clarividência, como também – e ainda mais difícil este reconhecimento! – não os “inflamou” sequer com a ténue faúlha de prazer estético e, muito menos, com a fulgente chispa do entusiasmo passional.

O problema não é de hoje, como revela Pennac (1993), porém, nos nossos dias, esta questão tem justificado um progressivo afastamento da Literatura nos programas de Português, substituída, em nosso entender, sem grandes vantagens, por um estudo da linguagem “científica”, fora do âmbito da Literatura (Reyes, 1989). Silva (2010), numa obra já distante, mas pertinente, identificava três causas de tal fracasso, duas das quais contraditórias entre si: a extensão do programa literário e as graves lacunas nesse programa, a que se juntaria a precária orientação metodológica (p. 259 ss.). E, contudo, foi-se querendo resolver o problema da subjetividade da Linguagem com duas “aporias” que agravam a situação: por um lado, a Literatura é complicada e, por isso, só se leciona em doses maiores nos níveis terminais de escolaridade; por outro lado, a Literatura é necessária para reconhecer outros dados culturais, e por isso deve-se falar do cânone, ainda que não se prepare os estudantes para (subitamente) o entenderem.

Os programas e metas curriculares de Português para o Ensino Básico e Ensino Secundário atualmente disponíveis online (Buescu et al., 2014; Buescu et al., 2015) indicam, no domínio da educação literária, a partir do 2.º ciclo de escolaridade, apenas poetas do cânone designado para adultos, na expectativa de que os alunos assim adquiram maturidade linguística e literária. Nas unidades curriculares de literatura portuguesa ou literatura estrangeira lecionadas no Ensino Superior não encontramos, em regra, poetas orientados para o público infantil ou adolescente, pressupondo-se que é inadequada a “regressão” a textos escritos para idades “menores”.

A abordagem pedagogicamente adequada de textos líricos em sala de aula permite constatar que a indiferença, ou, mesmo, a aversão iniciais do aluno a um poema se não deve, na maioria dos casos, a insuficiente competência crítico-literária dos aprendentes, antes se alicerça no deficiente manuseamento didático do texto poético por parte do professor, ou na momentânea dissonância entre a tessitura temática e formal do poema em estudo e o segmento vivencial dos estudantes. Ou seja: a aturada experiência pedagógica deixa perceber que aquele(s) texto(s), tão canonicamente defendido(as), não captaram a atenção dos alunos porque se não adequava(m) ao estágio de desenvolvimento psicológico em que tais textos lhes foram apresentados (Malato, 2019). A questão mais premente parece, então, ser aquela que se prende com a Didática da Literatura: serão os poemas escritos para crianças ou adolescentes esteticamente inferiores aos textos líricos canônicos, característicos da recepção literária em fase etária adulta?

Tal questão justifica o propósito deste ensaio, o objeto de estudo selecionado e a opção metodológica aqui tomada. Efetivamente, constitui nosso objetivo geral, na elaboração do presente ensaio, contrariar a convicção predominante de que um poema escrito por autor incluído no cânone da literatura infantil-adolescente não estimula, muito menos apura a sensibilidade estética e a imaginação criadora de leitores em posteriores fases etárias. Para melhor evidenciar a potencial adequação da lírica dita infantil e adolescente a públicos juvenis e adultos, optamos por selecionar, neste ensaio, um único poema e submetê-lo a uma abordagem imanentista (*close Reading*), por considerarmos ser este o método mais apto a explorar intensiva e extensivamente a riqueza temático-motívica, estilístico-formal e estrutural de um texto literário, mormente, lírico. Foi ainda nossa intenção tomar aqui um poema de curta dimensão, acentuando, deste modo, a produtividade da nossa opção metodológica e a validade da tese que, com base em longa experiência docente no âmbito da Lírica, mas também dos restantes modos literários, pretendemos defender.

Note-se que, de modo algum, tivemos a veleidade de inovar metodologicamente, nem no domínio da Teoria Literária, nem no âmbito da Didática da Literatura. Orientou-nos tão-somente a convicção de duplo contributo: por um lado, a valorização crítica e didática de um poema para o qual não detetámos nenhuma bibliografia secundária; por outro lado, a evidenciação, através de abordagem analítico-interpretativa assente em pertinente aparato terminológico, das potencialidades da lírica infantil-adolescente em matéria de recepção literária.

2 Textos em verso de recepção infantil – ainda *poemas*?

Como acima referido, os programas e metas curriculares de Português para o Ensino Básico e Ensino Secundário apontam, como abordagem em sala de aula, no domínio da educação literária, a partir do 7.º ano de escolaridade, somente poetas do cânone dito para adultos. Que alguns dos autores referenciados, como Antero de Quental, Fernando Pessoa, ou Eugénio de Andrade, hajam, esporadicamente, escrito poemas *direccionados* para leitores infantis e adolescentes não lhes retira o estatuto de poetas *vocacionados* para o público adulto, que, mais tarde, esses “pequenos leitores” irão constituir.

Em contraponto, nas unidades curriculares de literatura portuguesa ou literatura estrangeira lecionadas no Ensino Superior, não encontramos, em regra, poetas orientados para o público infantil ou adolescente. É certo que, em algumas universidades nacionais,

assoma, mas raramente e em opção, a unidade curricular de Literatura para a Infância e a Juventude; tal oferta esporádica, se no âmbito de um curso de mestrado, ou, em raríssima eventualidade, de um curso de doutoramento, conduz a trabalhos académicos que, por número ínfimo, só palidamente assomam na luminosa avalanche de dissertações e teses dedicadas a obras reconhecidas de reputados autores. Como denuncia Topa (1998):

Parente pobre da literatura maior, a literatura infantil é sistematicamente vítima da desatenção da instituição literária, que assim se mostra insensível a textos e microtextos que não raro se revelam bem adultos e encerram autênticas preciosidades de estilo, de inteligência, de graça. (p. 11)

Justificada, por conseguinte, a inquirição sobre a validade poética e a legitimidade didático-pedagógica dos textos em verso de receção infantojuvenil. Serão os poemas escritos para crianças ou adolescentes esteticamente inferiores aos textos líricos de receção adulta?

Pergunta fundamental, que necessariamente motiva outras. São os textos em verso destinados a crianças e adolescentes (ainda) *poemas*? Merecem tais textos versificados, tanto como os poemas de autores ditos para adultos, ser, em correspondente medida, integrados em manuais do Ensino Básico e Ensino Secundário, ou em programas curriculares do Ensino Superior? Ou, se desviarmos o foco do contexto escolar para a ribalta da academia: justifica-se que poetas vocacionados, exclusiva ou primariamente, para a escrita de consumo infantil ou adolescente sejam desconsiderados na investigação científica e pela crítica literária?

Não se pretendendo a relativização do conceito de “Literatura” (bem pelo contrário), cremos que a questão aqui colocada, no âmbito da “Didática da Literatura”, parte também da falsa oposição que ela pressupõe, baseada nos conceitos de “desvio” ou “transgressão” da regra, os quais seriam permitidos na Literatura e proibidos na Linguagem comum. Ora, como defende Silva (2010), “valorar o discurso poético em termos de desvio é linguística e semioticamente infundamentado e revela-se pedagógica e didaticamente desastroso” (pp. 185-186). Silva utilizou as palavras de Eugenio Coseriu (*apud* Silva, 2010) para ir ainda mais longe:

[...] em rigor, é antes a linguagem ‘corrente’ que representa um desvio perante a totalidade da linguagem. Isto é válido também para as demais modalidades do ‘uso linguístico’ (por exemplo, para a linguagem científica): com efeito, estas modalidades surgem, em cada caso, por uma drástica redução funcional da linguagem como tal, que coincide com a linguagem da poesia. (p. 186)

E acrescenta Silva (2010): “Se a escola obrigatória é frequentemente a escola da obrigação, do tédio e do insucesso, a disciplina de Português figura entre os seus mais eficientes e perversos instrumentos.” (p. 188).

A Literatura é certamente jogo, catarse, evasão, mas, como formula Silva (2010), “ela é, com tudo isto e acima de tudo isto, forma de conhecimento. E é conhecimento porque ‘os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo’ e porque o texto literário, na minha leitura, modifica, alarga, aprofunda, matiza os limites da minha linguagem.” (p. 186). Importa, pois, na senda de Silva (2010), (fazer) reconhecer, por um lado, que a Literatura não constitui enclave no universo vivencial e, por outro lado, que

também a linguagem dita corrente, adulta ou não, longe de “objetiva”, contém subversão e transgressão, imaginação criadora, marcas de literariedade.

Cabe, assim, sobretudo ao professor de Língua, Linguística e, sobretudo, Literatura ‘desendeusar’ os textos literários canonizados e relativizar as fronteiras suscetíveis de compartimentarem de modo estanque – por período histórico, modo / género literário, público-recetor –, a produção literária.

3 Estudo de caso: *Consulta*, de Maria Alberta Menéres

Entre tantos textos líricos elegíveis como ilustração da adequação de obras literárias a públicos outros que os previstos pelos seus autores, um poema escrito para crianças, por reputada autora de receção infantil: *Consulta*, de Maria Alberta Menéres, pode facilmente servir o nosso propósito de evidenciar que *também* os poemas compostos para crianças ou adolescentes desvelam, sob aparente elementaridade concetual e discursiva, apurada modelação poética, que, escapando, previsivelmente, à perspicácia do público mais novo, amplia e aprofunda o saber e a sensibilidade de leitores jovens e adultos. Devemos lê-lo, desde logo tendo na memória o que Maria Alberta Menéres escreveu em *O Poeta faz-se aos 10 anos*, compilação de histórias e estratégias de Didática da Literatura, editada em 1973, que muito pode beneficiar o docente que busque uma relação saudável, sem amos ou escravos (Reyes, 1989) entre a Linguística e a Literatura. Com efeito, os exemplos de aprendizagem do Poeta, sobre o qual Maria Alberta Menéres se centra, são do universo do espanto perante o rigor da linguagem metafórica, a metáfora da linguagem poética ou da linguagem corrente. Lembram as reflexões de Vico sobre um universal fantástico; de Flaubert sobre a palavra justa; ou de Innerarity sobre Vico, Flaubert ou Pessoa, lidas, por exemplo, na *Ode Marítima* (1978), dedicada a Santa Rita Pintor:

(...)
 Fornecei-me metáforas, imagens, literatura,
 Porque em real verdade, a sério, literalmente,
 Minhas sensações são um barco de quilha pro ar,
 Minha imaginação uma âncora meio submersa,
 Minha ânsia um remo partido,
 E a tessitura dos meus nervos uma rede a secar na praia!
 (...)
 (p. 170)

Em prosa ou em verso, com rima ou sem ela, o texto literário, como o da linguagem corrente, pede um cotexto e um contexto, mas sobrevive muitas vezes à sua ausência, e o seu conhecimento dispensa uma leitura biografista ou historicista. Como expressa Innerarity (1995), “Una buena obra literaria es aquella que menos necesita de conocimientos sobre su trasfondo o entorno, aunque también es cierto que estos pueden contribuir a que gocemos más de aquella.” (p. 18). Justifica-se, assim, a opção, neste ensaio, por uma leitura minuciosa do poema, de pendor imanentista, ou seja, intensivamente focada nos traços temático-motívicos e formais e nas relações

intratextuais que uns e outros estabelecem, sem, contudo, desconsiderar os vetores de orientação extratextual que integram o poema na sua moldura sociocultural.

O poema *Consulta* integra a coletânea *Conversas com Versos*, obra publicada em 1968 e reeditada em 2005, com ilustrações de Rui Castro, sob chancela da editora Asa. Em 2014, a obra surgiria, uma vez mais, nos escaparates, agora em formato de *audiobook*, com selo da Porto Editora. Ilustrados por Mariana Melo (neta de Maria Alberta Meneses), os poemas são cantados por Eugénia Melo e Castro (filha de Maria Alberta Meneses e do poeta Mello e Castro): o volume reúne assim três gerações de leitoras, unidas pelo encanto da linguagem, independentemente da respetiva fase etária. O *audiobook* tem ainda a participação especial de Ney Matogrosso e de Lino Krizz, o que indubitavelmente lhe confere uma canonicidade “em construção”, uma tradição não-estática, um classicismo e um virtuosismo associados à maturidade da criação. Em entrevista concedida em 2014, Eugénia Melo e Castro esclarece:

Foi gravado de uma forma totalmente independente, profissional, conta com as participações especiais de Ney Matogrosso e Lino Krizz, e foi produzido e gravado com músicos de primeira água, o produtor e músico Eduardo Queiroz, que me acompanhou desde o CD *Paz*, de 2003. Juntos gravámos o *Desconstrução*, em 2006, com o Chico Buarque, o *Poportugal*, em 2009, e chamamos os virtuosos Camilo Carrara, um dos maiores guitarristas e compositores do Brasil, e Nath Calan, que toca Vibrafone, canta e faz percussões, com formação clássica, este disco é todo autêntico e super-bem gravado. Mas eu preferi fazer esta edição com o Livro + CD para juntar as linguagens. (s.p.)

Sucessivamente incluído no Plano Nacional de Leitura, o livro / CD é recomendado para o 1.º ciclo de escolaridade, mas está projetado para uma leitura que valorize, desde logo, a complexidade da relação entre as artes, a Literatura, a Pintura e a Música (até porque junta as partituras para aqueles que quiserem transformar o livro em algo que não seja mero veículo de leitura em voz baixa ou íntima. Esta dimensão da vida multissensorial (a arte que se vê, ouve, toca e representa) não é um aspeto displicente da sua transversalidade etária. Trata-se, como Castro (2014) informa, de “um livro vivido diariamente, desde que entrou nas nossas vidas ficou para sempre”. E Castro (2014) acrescenta: “[...] Nós sabíamos o livro de cor, tudo o que sei de cor é dessa altura. Era imaginativo, criativo e deixava-nos uma sensação de estar a viver aquelas ideias dela [a mãe], que se traduziam em poesia.” (s.p.). O que, de alguma forma, lembra aquilo que Innerarity (1995) descreve como uma “desconfianza moderna hacia la lectura” (p. 84), já lida nos primeiros tratados impressos pela máquina, sem intervenção direta da mão do copista: lida, tocada, a literatura retomaria o estatuto que lhe é natural, de coisa vivida:

El poder de esta impresión determina la fuerza de la reacción contra ella. En algún momento se hace visible el polvo sobre los libros. Son viejos, se manchan por la humedad, huelen a podrido, se copian unos a otros, porque han robado el placer de mirar las cosas fuera de los libros. La atmósfera de las bibliotecas es asfixiante, el fastidio de respirar en ellas, de pasarse allí la vida, es insoportable. Los libros le hacen a uno estrecho de miras y torpe, sustituyen lo que no es sustituible. De este modo surge, a partir de la asfíxia, la semioscuridad, el polvo y la miopía, el mundo de los libros como anti-natural. Y contra lo anti-natural se han dirigido siempre movimientos de protesta juvenil. Hasta que la naturaleza esté de nuevo en los libros. (pp. 82-83)

O volume primeiramente dado à estampa (1968) apresenta o poema *Consulta* na página 74. A brevidade do poema torna-o compatível com a sua transcrição integral:

Consulta

Um senhor doutor
colheu uma flor
para por ao peito
e todo vaidoso
foi para o consultório
muito satisfeito.
Chegou um doente
e disse o doutor:
eu tenho uma flor!
eu tenho uma flor!
E disse o doente
muito de repente:
e eu tenho uma dor!
e eu tenho uma dor!
(p. 74)

São iniludíveis os numerosos traços temático-motívicos e formais que, em *Consulta*, atraem o público mais novo, ou menos afeito às subtilezas da linguagem: o título denotativo-referencial, ademais curto e preciso; a ação linear e breve, num fluxo diegético-narrativo livre de pausas descritivas ou incursões reflexivas; a reduzida e óbvia constelação de personagens, em perspetivação antinómica; temas e motivos frequentes no universo experiencial infantil – a consulta médica; o elemento floral – com que a criança facilmente se identifica; o discurso lexical-semântica e morfossintaticamente fácil, depurado de ornamentos adjetivais ou adverbiais; o parco recurso a figuras estilístico-retóricas; a escassa e básica pontuação; a dimensão curta, a cadência binária (especialmente mnemónica) e a rima simples dos versos; o humor, a tocar, pelo insólito, o *nonsense*.

Tais elementos textuais servem, como sucessivos estudiosos da Literatura infantojuvenil assinalam, de estímulo à leitura / audição de poesia (p. ex., Nelson, 1966, Clark, 1978, Apseoff, 1979; Fisher & Natarella, 1979, ou Silva, 2014), mas também de incentivo à memória, ao saber de cor, às palavras que transportamos sempre connosco, na mente e no coração. Ressaltam, todavia, paralelamente, em *Consulta* aspetos que apenas o jovem e, sobretudo, o adulto logram descodificar, fazendo deste poema um apreciável texto lírico de receção juvenil e adulta.

Note-se, antes de mais, a convocação da imagem socialmente conceituada da figura médica. E também a subtil alusão à relação convencionalmente assimétrica de médico e paciente, bem evidentes na designação das duas personagens: o *senhor doutor* (v. 1, v. 8), fórmula de tratamento cerimonioso, e o *doente* (v. 7, v. 11), termo vulgar na interação coloquial, em vez da denominação formal “paciente”.

Concomitantemente, o médico constitui a primeira figura referenciada, já no verso de abertura, pela instância mediadora, em conformidade, decerto, com a ordem de chegada das duas figuras actantes ao consultório, mas insinuando também o protagonismo daquele no espaço da ação. Ademais, na perspectiva dominante do médico, assomam elementos de história prévia (segmento diegético que precedeu a chegada ao consultório) e traços, sucintos, porém pertinentes de perfil emocional-afetivo (*todo vaidoso*, v. 4; *satisfeito*, v. 6), em contraste com a total omissão de informantes relativos à antecedente atuação e ao retrato psicológico do paciente.

Maior relevância, assume, no âmbito de uma leitura jovem ou adulta de *Consulta*, o gesto denunciatório, aqui modelado através de apuradas estratégias estético-literárias, que deixam supor, na perspectiva e na representação assumidas pelo narrador, uma mundividência inconformista do autor textual.

Desde logo se evidencia o ato de colher a flor, verbo com carga disfórica, que evoca imagens de decepamento, excisão, amputação. O médico, previsivelmente vocacionado e academicamente formado para intervenções salvíficas, invade e destrói o universo natural, afronta e lesa o processo vital da planta. Note-se que o termo *colheu* (v. 2) surge no início de um verso, realçando, deste modo, a ação mutiladora do médico. A flor, elemento natural, artificialmente transformada em objeto ornamental de indumentária (*para pôr ao peito*, v. 3), sofre um aproveitamento funcional que a desvirtua e a assassina. O ato do médico que se achem à flor não decorre, afinal, de sensibilidade à natureza, mas de impulso egocêntrico, cujo poder dominante se presta agora a ser (ativamente) contestado pelo doente.

Valor enfático tem também o verso *e todo vaidoso* (v. 4), quer pelo advérbio absolutizante, quer pela inversão sintática, que, alterando a normal ordem frásica, antepõe o motivo da vaidade ao ato de ida para o espaço profissional. Não escapam igualmente ao adulto o matiz irónico do verso *muito satisfeito*: o médico congratula-se visivelmente, não com a iminente ação clínica, mas com o adereço ornamental e a possibilidade de o ostentar durante a consulta, evidenciando, através do objeto, uma indelével relação de poder: o invisível (o poder) torna-se sobremaneira visível através do objeto.

Não passa igualmente despercebido ao recetor atento o efeito parentético dos três versos por que se estende o período frásico *e todo vaidoso / foi para o consultório / muito satisfeito* (v. 4-6): a informação sobre a deslocação do médico para o consultório surge balizada pelo motivo da vaidade, no verso antecedente, e pelo motivo da satisfação pessoal, no verso seguinte. Ou seja: o motivo do altruísmo, expectável móbil principal do ato clínico, atenua-se, quando emoldurado por estes contornos egocêntricos.

Interessante se afigura, ademais, a ordem de chegada, ao espaço cénico, das duas figuras actantes. Contrariando a ocorrência factual convencional, que exige ao paciente a chegada atempada ao espaço clínico e a conseqüente espera por que o médico lhe autorize a entrada na sala de consulta, o autor textual sugere que o paciente chega após a entrada do médico – desde logo, ao indicar explicitamente a chegada do *doente* (v. 7) ao espaço clínico, em vez de assinalar a sua entrada na sala do médico; concomitantemente, ao agregar, em desimpedida sucessão sintática, a informação sobre a chegada do paciente ao anúncio da fala do clínico (*Chegou um doente / e disse o doutor*, vv. 7-8). Assim vinculadas pela conjunção coordenativa – e –, as duas orações insinuam a sucessão dos dois eventos em contínua sequência temporal, sem deixar a suposição de qualquer hiato cronológico.

Não menos importante é a relação intratextual que se estabelece entre os versos *e disse o doutor* (v. 8) // *e disse o doente* (v. 11). Além de usar o mesmo verbo declarativo, deste modo incorrendo na falta de variação estilística – aqui ainda mais justificável perante o termo verbal tão desgastado por frequente uso coloquial –, o sujeito lírico, pela mão do autor implícito, recorre, em ambos os informantes declarativos, à anteposição da forma verbal. Efetivamente, pela repetição literal do verbo (*disse*, v.8 // *disse*, v. 11) e pelo paralelismo sintático dos dois versos, o eu poético realça, visual e acusticamente, os dois atos de fala, mas também estimula a curiosidade do recetor textual sobre o conteúdo das duas réplicas. O sujeito lírico, conduzido pelo autor textual, insinua também inesperada, porque não convencional, simetria entre o médico e o paciente: o *doente* não se deixa intimidar pela fala semântico-pragmaticamente inapropriada do *doutor*, reagindo, pelo contrário, de imediato, e igualmente por via linguístico-verbal. Compreende-se, assim, a formulação pleonástica *muito de repente*, com que o narrador enfatiza, em subtil focalização interventiva, a atitude reativa do paciente.

A servir o gesto denunciatório do sujeito lírico-narrativo e, por conseguinte, do autor textual, está igualmente a fala das duas personagens. O médico não só utiliza o pronome pessoal na primeira pessoa, pragmaticamente dispensável neste enunciado (*Eu tenho uma flor!*), como repete, em citação literal, a sua fala: *Eu tenho uma flor! / Eu tenho uma flor!* (vv. 9-10). Ao prescindir da elipse pronominal, ou seja, ao optar por redundância discursiva, ao explicitar, e em dupla ocorrência, o sujeito de enunciação, o autor implícito releva, com eficaz apuramento, a postura egocêntrica e narcísica do médico que, impondo ao paciente uma declaração do foro pessoal e de timbre eufórico, desconsidera, no momento inicial da consulta, o sofrimento alheio, que, aliás, lhe fundamenta a presença no consultório – tal como uma criança (ou uma vítima) que, jubilosa, se não petulantemente, ostentasse capacidades e haveres diante de um (aparentemente) invulnerável interlocutor.

Diferentemente, na fala do paciente, *E eu tenho uma dor! / E eu tenho uma dor!* (vv. 13-14), a não elisão do pronome pessoal na primeira pessoa e a repetição literal da réplica sugerem a assertividade do impaciente cliente. Ganha assim especial importância o sinal melódico da exclamação, que, na expressão do médico, sustenta a sua atitude ufana, e, no registo discursivo do paciente, traveja a sua obstinação, inconformada com a inicial desatenção médica. Concomitantemente, o paralelismo morfossintático quase total das duas falas – a do médico e a do paciente –, coloca-as em posição equitativa, sugerindo, subversivamente, a simetria situacional dos dois actantes.

Note-se, ainda, que as falas dos dois actantes se distinguem, lexematicamente, apenas pela presença de um monossílabo, a conjunção copulativa – e –, que inicia a réplica do paciente, principiando os dois versos que a veiculam *E eu tenho uma dor! / E eu tenho uma dor!* (vv. 13-14). Deste modo, o autor textual não apenas sinaliza o descontentamento do paciente, sobremaneira defraudado na sua expectativa de imediata atenção clínica, mas também insinua a legítima simetria relacional das duas figuras: o paciente não se limita a ripostar com apetrechamento linguístico equivalente ao enunciado verbal do médico; sobrepõe-se ao interlocutor, acrescentando um minúsculo, mas assertivo monossílabo – tal como criança que, depois de escutar a vanglória de companheiro(a) em atividades escolares ou tempos livres, contrapõe à prosápia ouvida uma valência superior, um ínfimo, porém decisivo, crédito acrescido.

O ato narrativo termina precocemente. O sujeito lírico apresenta somente a cena inicial, omitindo o desenvolvimento e a conclusão da ação diegética. Assim optando, o sujeito lírico-narrativo, guiado pelo autor implícito, contesta, ainda, a imagem socialmente convencional da superioridade da figura médica. Em lance desconstrutivo, que defrauda a expectativa do recetor, o eu poético elide as cenas do diagnóstico clínico e da prescrição terapêutica, que tão bem, ou melhor, explicitariam o protagonismo, feito de mais-saber e de providência quase-divina, do agente médico.

No mesmo sentido, o eu poético prescinde, ao finalizar o texto, da sua prerrogativa da voz, rematando o poema, não, como expectável, com segmento linguístico autoral, mas, sim, com a réplica do paciente, ou seja, imprimindo à figura convencionalmente menos poderosa, uma superior importância *E eu tenho uma dor! / E eu tenho uma dor!* (vv. 13-14). O *doente*, não o *médico*, emite a última palavra. Nesta elocução da personagem, e no seu emissor, se detém, por conseguinte, o foco da derradeira atenção do recetor textual.

Pertinente, a este propósito, que o substantivo que remata a fala do paciente (*dor*, v. 13, v. 14) equivalha (métrica, rítmica e rimaticamente) ao nome que encerra a réplica do médico (*flor*, v. 9, v. 10), mas o supere eticamente, pois que o motivo do sofrimento se sobrepõe, nos códigos ético-sociais, aos motivos da ostentação e da vaidade, tanto mais assim, quanto a conversação se desenrola em espaço clínico e se justifica por móbil terapêutico.

Importante é ainda, para o delineamento do gesto denunciatório delineado no poema, a alternância de validação e defraudamento de expectativas, quer do paciente, quer do recetor textual. Conduzido pela formulação paratextual (*Consulta*), o leitor / ouvinte espera, de início, a apresentação de um quadro clínico. Vê, porém, a sua legítima suposição defraudada, ao deparar-se com a figura de um médico ornamentado por requisito floral tomado, não no espaço interior e fechado de ação clínica, mas em universo aberto, de natureza selvagem ou cultivada.

Com a informação da instância mediadora sobre a deslocação do médico para o consultório e a subsequente chegada de um paciente, o recetor textual retoma a expectativa inicial de um evento clínico. A presunção de normalidade é, todavia, de novo e de imediato, defraudada pelo comportamento duplamente impróprio do médico – uma fala de âmbito pessoal e matiz egocêntrico.

Só a réplica do paciente repõe, com eficácia, a justa expectativa do leitor / ouvinte, que então se apercebe de que não é o médico, detentor de eminente saber, mas, sim, o paciente, fragilizado pela enfermidade, quem assume o comportamento adequado ao espaço cénico e à constelação figural.

Note-se que o gesto denunciatório do sujeito lírico-narrativo e, portanto, do autor textual, não se manifesta somente na configuração semântica e morfossintática do poema. Deteta-se, concomitantemente, na modelação métrica, rítmica e rimática de *Consulta*. Atente-se, assim, por um lado, na regularidade métrica do texto: catorze versos pentassilábicos, sete (vv. 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 12) dos quais sem recurso a licenças poéticas de adição ou eliminação de fonemas. Em seis versos (vv. 8, 9, 10, 11, 13 e 14), o sujeito poético recorre à supressão do fonema vocálico em final de palavra, pela contração vocálica de verbo e artigo (*disse o* → *disso*; *tenho uma* → *tenhuma*) e, por outro lado, pela aglutinação fónica de conjunção copulativa e pronome pessoal (*e eu* → *ieu*) Tal estratégia fonética de aglutinação não fere a sensibilidade estético-auditiva do recetor textual, infantil, adolescente, juvenil ou adulto, pois que frequente no discurso poético canónico sujeito aos grilhões da métrica

clássica e vulgaríssima no registo coloquial do quotidiano. Não assim, porém, o verso 5 (“foi para o consultório”): para manter o pentassílabo, o sujeito lírico-narrativo submeteu a preposição *para* a dupla licença poética, eliminando não apenas a sílaba átona, como até a sílaba tónica da palavra: *para* reduz-se, deste modo, a um monossílabo gramatical, convidando a que o verso se leia como enunciado pentassilábico: *foi pró consultório*. Tal coloquialidade, que roça a deselegância, coaduna-se, em jeito subtilmente especular, com a inadequação comportamental do sujeito da oração, o agente clínico.

Observe-se, por outro lado, o ritmo binário que cadencia os catorze versos de *Consulta*, em consonância especular com a constelação dual de personagens, mas também com a interação contrapontística que define a cena dialógica, realçando a inesperada simetria subjacente ao quadro actancial. Embora funcionalmente opostos, ou seja, representando papéis antinómicos, *doutor* e *doente* polarizam-se, pela assertividade pertinaz do paciente, num mesmo nível de enunciação.

O leitor avisado não deixa igualmente de notar que, tratando-se de um texto rimado, com rima emparelhada e interpolada, a espelhar a situação comunicativa dual, apenas dois versos dos catorze que compõem o poema não encontram rima – o verso 4, *e todo vaidoso*, e o verso 5, *foi para o consultório*. Sucessivos, e, portanto, graficamente encadeados, os dois únicos versos brancos do texto associam, assim, os motivos eticamente incongruentes da vaidade e do espaço clínico, insinuando, deste modo, a conduta imprópria do médico!

O facto de o sujeito poético, conduzido pela intencionalidade do autor implícito, prescindir de uma divisão estrófica, que compassasse as sequências diegético-narrativas, optando por um bloco textual monostrófico, serve ainda o intuito denunciatório que orientou a composição de *Consulta*. A expectável segmentação do poema em três ou quatro estrofes – uma sextilha e duas quadras; ou dois tercetos e duas quadras, agradaria, porventura, sobremaneira ao público-leitor infantil e adolescente, porquanto marcaria graficamente as sequências diegéticas, justificando até ilustração interestrófica, a secundar a figuração pictórica espreada pelas margens da página. Tal seccionamento não comprometeria, por de mais, a esquematização contrapontística da cena dialógica; enfraqueceria, porém, a visão inconformista e a mensagem democrática que informam o poema – ao apartar, em compartimentos textuais distintos, médico e paciente, ou seja, figuras que o quadro clínico convencional dispõe assimetricamente.

Ganha assim acrescido sentido que a palavra que encerra o poema (*dor*, v. 14) remeta, em coerente diálogo de texto e paratexto, para o título *Consulta*: sob a sugestão de circularidade textual, o leitor jovem e, mormente, o recetor adulto poderão vislumbrar não apenas o modo reiterativo que distingue, por excelência, a leitura do texto lírico – feita de repetição, de releitura –, mas também a mensagem construtiva que o autor implícito associa ao gesto denunciatório: no confronto com o que se acreditava norma e se revela desvio apela o autor textual à superação de esquemas comportamentais anacrónicos.

4 Considerações finais

As sociedades contemporâneas se empenham, de modo crescente, em diferenciações: umas apontam particularidades de etnia, religião, ou opção sexual, espalhando desconforto entre os mensageiros da justiça e da igualdade; outras assomam sob o termo

“especialização”: categoriza-se produtos e serviços, tanto como áreas científico-disciplinares.

Neste compartimentar dos universos do pensar, do sentir e da ação, traçamos também linhas demarcadoras nas esferas da Arte, não prescindindo de segmentar a criação estética com terminologias distintivas. Produtivas, as nomenclaturas de âmbito teórico e metodológico induzem, se abusivamente usadas, imagens de estanquicidade disciplinar, desconsiderando os conceitos de porosidade e osmose. É certo que, como Silva (2010) verifica, “O ‘purismo’ e o ‘essencialismo’ da disciplinaridade reagiu energicamente contra esta permeabilização das fronteiras e contra esta hibridização dos campos disciplinares, contra o fenómeno que o antropólogo Clifford Geertz, numa expressão célebre, denominou *blurred genres*.” (p. 149). Mas não esqueçamos a constatação de Ordine (2016): “O dogmatismo produz intolerância em todos os campos do saber: no plano da ética, da religião, da filosofia e da ciência, considerar a nossa verdade como sendo a única possível significa negar qualquer busca de verdade.” (pp. 148-149).

Disto se trata, quando, a propósito do modo lírico, assertivamente diferenciamos entre Literatura de recepção infantil, adolescente, juvenil e adulta, quase olvidando o seu denominador comum, ou seja, as marcas temáticas e formais que conferem identidade aos textos poéticos, sem lhes inviabilizar a integração de traços específicos dos modos narrativo e dramático. Porque, afinal, não a exclusividade de características, mas a sua predominância constitui critério diferenciador dos três modos literários, tal como dos géneros, subgéneros ou tipos que, em cada um deles, distingamos.

Muitas narrativas que hoje integram a Literatura Infantojuvenil não foram originalmente redigidas para crianças ou jovens, da *Viagens de Gulliver* ao *Príncipezinho*, do *Capuchinho Vermelho* ao *Robinson Crusóé*. Também assim na classificação do texto lírico segundo o recetor alegada ou supostamente intencionado pelo poeta. Querendo compensar, na atualidade, os mais jovens consumidores de poesia, pela imposição a que os seus congéneres antepassados foram sujeitos, designadamente a audição e a leitura, em espaço familiar e, sobretudo, escolar, de poemas escritos por autores que, mesmo quando tomavam temáticas infantojuvenis, os modelavam adultamente, distinguimos frequentemente a poesia segundo os motivos do direcionamento / orientação rececional, hierarquizando, ou seja, elevando a mérito, ou rebaixando a condescendência os poetas que distribuimos por cada conjunto terminológico. Deste modo, não apenas se insinua que poemas *vocacionados* para crianças, adolescentes ou jovens não merecem, por alegada elementaridade concetual e linguístico-estrutural, leitura de público adulto, como também se sugere que textos líricos *dirigidos* a adultos se não adequam a recepção infantojuvenil, por alheados aos universos desses leitores / ouvintes, ou por inacessíveis a sujeitos em estágio de desenvolvimento psicológico.

Que se apetreche, no espaço escolar e doméstico familiar, o público mais jovem com poesia que toma conceitos, temas e motivos dominantes nas galáxias infantis, adolescentes e juvenis, como também estruturas fónicas, rítmicas, lexical-semânticas e morfossintáticas ao gosto dessas faixas etárias não permite contestação. Não se esqueça, porém, que os mais novos constituem o grupo etário que mais / melhor se aproxima dos poetas e que dos poemas se acerca, e neles penetra, pela fonia, pelo ritmo, *pelo sabor, pela cor, pelo aroma das sílabas* (Andrade, 2011), tanto como pela invulgaridade das imagens. Como afirma o poeta, editor literário e pedagogo Clark (1978): “Children are already blessed with much of the equipment of genuine poets (their way of looking at

things, of feeling about things, of seeing correspondences where apparently none existed, of saying things in an unusual manner) (...)" (p. 134). Ou, na formulação de Margarida Rangel Henriques, psicóloga clínica, professora universitária e leitora de poesia (2023, s.p.):

Talvez os poetas, quando escrevem, não tenham idade... parecem grandes, quando são crianças, parecem crianças quando são crescidos, quem sabe são sempre iguais... serão? Uma sabedoria transversal ao curso do rio do tempo, na força das emoções transposta para imagens de palavras?

Ora, se, como Apseloff (1979) confirma, a poesia escrita para adultos pode proporcionar duradoura congratulação aos leitores mais novos, ("Such poetry with the proper kind of introduction, can not only give a child immediate delight, but can also provide lifelong enjoyment." p. 200), o inverso vale igualmente: um poema primariamente composto para públicos de menor idade delicia, encanta, extasia, mesmo que por diferentes rotas de espanto e fascínio, também o recetor adulto. Porque não enferma de simplicidade, muito menos de primitivismo, o texto lírico solto de mão autoral que se estenda a público não-adulto. Bem pelo contrário: como afirma Ulm (s.d.), "Kinderlyrik steht der sogenannten Erwachsenenlyrik in Vielfalt und künstlerischem Anspruch um nichts nach" (p. 2) ["A lírica para crianças não fica, em variedade e exigência artística, em nada, atrás da chamada lírica para adultos.", trad. minha]. Ou, mais assertivamente, Gelberg (2016): "Auch im sogenannten Kindergedicht hat jedes Wort sein eigenes Gewicht" (p. 2) ["Também no chamado poema para crianças, cada palavra tem o seu peso.", trad. minha]. E o poeta e antologador (2016) acrescenta: „Ein Gedicht, für Kinder geschrieben, muss auch Erwachsenen etwas sagen können. Dann ist es wirklich gut." (p. 6) ["Um poema escrito para crianças tem de ser capaz de dizer algo também a adultos. Só então ele é realmente bom.", trad. minha].

O pressuposto-mor da receção literária reside, afinal, não no poema, ou na narrativa, ou no drama, mas essencialmente naquele que lê ou ouve: que não lhe falte o bilhete vitalício, modelado de sensibilidade estética, capacidade imaginativa e entrega passional, de acesso à totalidade da Linguagem.

5 Referências

- Andrade, E. de (2011). *Eugénio de Andrade: Poesia*. Modo de Ler / Rosto Editora.
- Apseloff, M. (1979). Old wine in new bottles: adult poetry for children. *Children's Literature in Education*, 10, 194-202. <https://doi.org/10.1007/BF01143035>
- Buescu, H., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014), *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. MEC. programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf (mec.pt)
- Buescu, H., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. MEC. Microsoft Word - PMCPEB (mec.pt)
- Clark, L. (1978). Poetry and Children. *Children's Literature in Education*, 9(3), 127–135. <https://doi.org/10.1007/BF01142922>
- Fisher, C. J., & Natarella, M. A. (1979). Of Cabbage and Kings: Or What Kinds of Poetry Young Children Like. *Language Arts*, 56(4), 380–385. <https://www.jstor.org/stable/41404815>
- Gelberg, H.-J. (2016). *Ein und Alles. Josef Guggenmos und das Kindergedicht*, 1–13. Friedrich Bödecker-Kreis. Dann ist das Kleine schön und groß. josef-guggenmos.com

- Henriques, M. R. (2023). Carta de 12.06.2023, à autora do presente ensaio.
- Innerarity, D. (1995). *La Irrealidad Literaria*. Barañáin, Ed. Universidad de Navarra.
- Malato, M. L. (2019). *A Literatura em Perigo?* <https://hdl.handle.net/10216/120794>
- Malato, M. L. (2008). *História da Literatura Europeia. Uma Introdução aos Estudos Literários*. Quid Juris.
- Menéres, M. A. (1973). *O Poeta faz-se aos 10 anos*. Assírio & Alvim.
- Menéres, M. A. (2005). *Conversas com versos*. Ilustrações de Rui Castro. Asa Editores.
- Menéres, M. A. (2014). *Conversas com versos*. Ilustrações de Mariana Melo. Porto Editora.
- Menéres, M. A. (2014). Maria Alberta Menéres. Avó, mãe e filha unidas pelos poemas, músicas e ilustrações. *Diário Digital*. 21 de novembro 2014. Entrevista com Eugénia Mello e Castro. <https://mariaalbertameneres.blogs.sapo.pt/>
- Nelson, R. C. (1966), Children's Poetry Preferences. *Elementary English* 43(3), 247–251. <http://www.jstor.org/stable/41385979>
- Ordine, N. (2016). *A Utilidade do Inútil. Manifesto*. Ágora / Kalandraka.
- Pennac, D. (1997). *Como um Romance*. Edições Asa.
- Pessoa, F. (1978). *Poesias de Álvaro de Campos*. Ática.
- Reyes, G. (Ed.) (1989). *Teorías literarias en la actualidad*. Ed. El Arquero.
- Silva, S. R. (2014). Antologias poéticas para a infância: “velhos” e “novos” versos juntos. *Letras em Revista*, 05(2). 81–92. ANTOLOGIAS POÉTICAS-Letras em Revista.pdf (uminho.pt)
- Silva, V. M. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina.
- Topa, F. (1998). *Olhares sobre a Literatura Infantil*. Edição do Autor.
- Ulm, C. (s.d.). *Kinder und Lyrik*. Wir lesen.org. Kinder und Lyrik. wirlesen.org