

“A poesia está em tudo”:

Experiências com o poético no cotidiano da sala de aula

André Luís Mourão de Uzêda

RESUMO: No presente ensaio, exponho algumas considerações a propósito da formação do leitor literário na Educação Básica, mais especificamente com relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula com o gênero poesia. Problematizando a respeito do lugar ocupado pelo poema nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, proponho uma abordagem didática para a leitura de poesia centrada nas dimensões de “experiência” e “saber de experiência” (LARROSA, 2011), de modo que se sobressaia, no âmbito do processo pedagógico, uma experiência efetivamente estética com o poético (PAZ, 2006). Em termos metodológicos, pauto como proposta a leitura de uma obra de poesia na íntegra, *Libertinagem*, de Manuel Bandeira (2013), como indicação paradidática para uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. Partindo do poema “Evocação do Recife”, discuto ganhos de se atentar para a organicidade interna da obra e elucubro sobre as potencialidades de trabalho com o “humilde cotidiano” (ARRIGUCCI JR., 1987) como meio de proporcionar a experiência com o poético no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Experiência com o poético. Formação do leitor literário. Manuel Bandeira.

RESUMEN: En este ensayo, presento algunas consideraciones sobre la formación del lector literario en Educación Básica, más específicamente en relación al trabajo realizado en la clase con el género de poesía. Cuestionando el lugar que ocupa el poema en las lecciones de Lengua y Literatura Portuguesa, propongo una aproximación didáctica a la lectura de poesía centrada en las dimensiones de “experiencia” y “conocimiento de experiencia” (LARROSA, 2011), para que se destaque, en el centro del proceso pedagógico, una experiencia efectivamente estética con el poético (PAZ, 2006). En términos metodológicos, oriento como propuesta la lectura de una obra de poesía en la integralidad, *Libertinagem*, de Manuel Bandeira (2013), como indicación paradidáctica para una clase de séptimo año del secundario. Partiendo del poema “Evocação do Recife” en comparación con la organización interna de la obra, pondero las ventajas de se atentar para la organicidad interna de la obra y reflexiono sobre las potencialidades de trabajo con el “humilde cotidiano” (ARRIGUCCI JR., 1987) como modo de proporcionar la experiencia con el poético en la vida diaria de las clases de aula.

Palabras-llave: Experiencia con el poético. Formación del lector literario. Manuel Bandeira.

1.

Assim, na companhia paterna ia-me eu embebendo dessa ideia que a poesia está em tudo – tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas.
– Manuel Bandeira, *Itinerário de Pasárgada*.

Que lugar ocupa a poesia na educação literária dos estudantes de ensino básico? Já há algum tempo em minha trajetória como educador e formador de leitores de literatura venho me deparando com esse questionamento, sobre o qual não reivindico a autoria. Antes, é ele evocado em muitos espaços de debate em que tenho oportunamente participado nos últimos anos, ora revestidos de maior formalidade, como eventos de divulgação científica no ambiente universitário, ora em rodas de conversa com outros colegas profissionais da educação que atuam na formação de leitores, em especial os de literatura.

Atente-se que a pergunta é carregada de múltiplos efeitos polissêmicos, se pensarmos a respeito de que “poesia”, de que “lugar” e de que “educação literária” estejamos falando. Afinal, a “educação literária” abrange um universo de perspectivas e abordagens possíveis que vêm sendo discutidas e empregadas na formação dos estudantes, o que não se dá exclusivamente em um só “lugar”, a tradicional sala de aula, mas também nas bibliotecas, salas de leitura, museus, centros culturais e, até mesmo, a céu aberto, como nas praças, parques e ruas da cidade. Contudo, interessa-me, mais especificamente para o exercício de ensaio que agora me proponho, deter-

me sobre a categoria de “poesia” a que me referi no questionamento que abre o presente texto.

Decerto, toda e qualquer tentativa de lhe conferir definição encerrada, sem abertura para a plurissignificação que lhe é intrínseca e condição inerente, está fadada ao fracasso. Como já enunciou Octavio Paz a respeito,

[e]xpresiones de algo vivido y padecido, no tenemos más remedio que adherirnos a ellas – condenados a abandonar la primera por la segunda y a ésta por la siguiente. Su misma autenticidad muestra que la experiencia que justifica a cada uno de estos conceptos, los trasciende¹ (PAZ, 2006, p. 14).

Desde a *Poética* aristotélica, a cultura ocidental vem se debruçando sobre o poder encantatório emanado da linguagem artística que se configura em discurso literário, poético por excelência. De lá para cá, a poesia alcançou posição de enorme prestígio entre os estudos dos gêneros literários, sinônimo de leitura erudita, nobre, distintiva e, por vezes, até mesmo taxada como hermética.

Essa concepção foi incorporada ao currículo das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, carregando consigo algumas problemáticas para a formação do leitor literário. No contexto do Ensino Fundamental, em particular no segundo ciclo, a ênfase na leitura de poesia recai sobretudo em um reconhecimento estruturalista do poema, herança dos estudos literários fincados no Estruturalismo francês dos anos 1960-1970, o que implica, como uma de suas consequências, a recepção do texto

poético pelos estudantes pela ótica do “hermetismo”. Evidentemente, os estudos literários escolares não são mais de base estruturalista; não obstante, sua presença ainda é reforçada indireta e não intencionalmente por outra perspectiva que, desde 1998, adveio com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): os estudos dos gêneros textuais, pautados na Linguística do Texto, que, aplicada aos gêneros literários, deteve-se na distinção das formas textuais e de sua aplicabilidade nos mais diversos contextos de enunciação. Essa perspectiva hoje aparece com pouco avanço na Base Nacional Comum Curricular, na única menção em suas 600 páginas ao termo “poesia”:

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (BRASIL, 2017, p.138)

Assim, preocupados em fazer com que nossos estudantes reconheçam as características que diferenciam, por exemplo, a poesia da prosa, enfatizamos principalmente o reconhecimento do poema pelos aspectos formais, em oposição à forma narrativa. Aliás, com que frequência, em nossas aulas, precisamos desfazer confusões entre as definições de “narrador” e “eu-lírico” pelos estudantes?

Esse é apenas um pequeno exemplo que nos serve de ilustração para o quanto nos prendemos, nas aulas de literatura que ministramos, a aspectos estético-estilísticos da forma poética reduzida à sua estrutura puramente do ponto de vista formal. Nelas,

frequentemente os alunos são levados a saber reconhecer a voz lírica que se enuncia em versos e estrofes de um poema, atentando às marcas de rima e ritmo – a forma de composição fixa dos sonetos, as quadras, as métricas em redondilha maior ou menor, decassilábica ou alexandrina – em contraposição às formas do verso livre e suas métricas internas e, até mesmo, a liberdade gráfica e visual dos poemas concretistas. Tal abordagem acaba restringindo a percepção de “poesia”, compreendida mais como modelo “fixo” do que como liberdade, no sentido de força expressiva e estilística que possa ser empreendida em qualquer gênero que recorra à linguagem literária, como aparece, por exemplo, na prosa poética. Como efeito, os próprios sentidos evocados pelo poema aparecem em segundo plano, e logo são assimilados pelos alunos em frases de efeito e generalizações de senso comum das mais variadas facetas que ilustram a recepção “hermética” do texto: “poesia é difícil”, “chata de ler”, “é um jeito complicado de dizer algo”, entre outros clichês que entreouvimos de soslaio...

Já com relação ao currículo da disciplina “Literatura” no Ensino Médio, desejo destacar o que me parece um grande paradoxo de nossa formação de leitores em ambiente formal de aprendizagem. Apresentando a poesia como uma forma canônica em conformidade com a clássica tripartição aristotélica dos gêneros literários, entre épico, lírico e dramático, incorporamos, mesmo que inconscientemente, o discurso de prestigioso espaço ocupado pelo texto poético nos estudos literários – não raro,

Ora, o paradoxo reside efetivamente aí: legitimamos a poesia como um gênero distintivo na cultura literária e, portanto, imprescindível para ser reconhecida em suas distintas formas nos mais diversos momentos de nossa historiografia; porém, presente nos currículos de Língua Portuguesa e Literatura como secundária [...]

como a forma apropriada para o tratamento do que é sublime e elevado em termos filosóficos, metafísicos, subjetivos, passionais. Essa mesma poesia, a seguir, será apresentada aos estudantes inserida em um contexto histórico de produção e recepção nos diferentes estilos de época literários da tradição luso-brasileira e em abordagem cronológica. O poema, matéria-prima de nosso estudo, é reduzido, assim, a modelo que serve de exemplificação de determinada estética apreciada em um dado momento da cultura ocidental que consiste em cânone de nosso panteão literário.

Ora, o paradoxo reside efetivamente aí: legitimamos a poesia como um gênero distintivo na cultura literária e, portanto, imprescindível para ser reconhecida em suas distintas formas nos mais diversos momentos de nossa historiografia; porém, presente nos currículos de Língua Portuguesa e Literatura como secundária, aparece: a) como medida de parâmetro para categorizá-la e reconhecê-la em um gênero literário em suas especificidades que, por sua estrutura formal, se distingue dos demais; ou b) para exemplificar determinado estilo literário que antes precisa ser assimilado por

suas principais tendências para, em seguida, ser “aplicado” aos modelos que melhor representam a estilística abordada no momento. Dito de outra forma: ao passo em que defendemos em nossa disciplina o prestígio do gênero poesia, desprestigiamos a própria experiência estética da leitura do poema na sala de aula, reduzindo-o às suas características formais e às condições históricas em que foi produzido.

2.

Italo Calvino, em *Por que ler os clássicos* (2007), defronta-se com uma das principais questões a serem encaradas pelos profissionais e agentes de promoção de leitura: a pertinência das ditas “grandes obras” – e, consequentemente, dos “grandes autores” – para a formação literária dos estudantes, quer sejam eles os que se encontram ainda em contexto de educação formal, quer sejam os de estabelecida maturidade leitora. Aos jovens leitores, a experiência de ler um “clássico” constitui-se em ação formativa no sentido de dar “forma às experiências futuras” (CALVINO, 2007, p. 10), ao passo que, ao leitor amadurecido, a experiência se dá na

chave operada por uma formação continuada do sujeito que, na releitura, desvela sentidos antes não depreendidos pela imaturidade do sujeito que se encaminha às vivências da idade madura. “Por isso”, defende ele, “deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude” (CALVINO, 2007, p. 11).

Mas como promover a experiência da releitura sem que anteriormente se tenha tido a oportunidade de contato com os textos? A questão já fora colocada e debatida por Antonio Candido, no célebre ensaio “O direito à literatura” (2011), em que nos afirma ser esta um direito incompressível tal como o é a garantia à moradia, alimentação, saneamento básico ou educação. Estamos diante, portanto, da importância de uma formação leitora em idade e ambiente escolar, momento quando, em tese, deveria ser viabilizado para a maioria de nós o contato com todo um patrimônio cultural que a humanidade herdou ao longo de séculos de civilização, no qual se inserem as produções artísticas e literárias que nos legaram Homero, Shakespeare, Fernando Pessoa, Virginia Woolf, Machado de Assis...

Indubitavelmente, é responsabilidade da escola dar-nos acesso à cultura artística ocidental canônica (e não só!), da qual somos herdeiros por direito, bem como nos levar a entender o valor e a importância desses bens para a história de nossa civilização. E nisso não me refiro apenas ao campo da literatura, como também a todas as demais áreas do conhecimento artístico, cultural, científico e filosófico que a

educação formal em nível básico deve prover, enquanto exercício de cidadania, aos sujeitos em formação inicial. Mas há uma especificidade com a qual lidamos no contexto da educação literária que é exclusividade de nosso campo. Essa consiste na *experiência* da leitura literária.

Ao me debruçar sobre a categoria “poesia”, como abordava anteriormente, desejo tomá-la aqui não só como gênero literário, tal como até o momento ela vem sendo por mim abordada. Trata-se sobretudo de reconhecer, na poesia, a própria *experiência do poético*, enquanto uma vivência que nos é intrínseca, uma forma específica de saber, no sentido em que a concebe Antonio Candido: uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Assim, ao abrir minhas considerações com o destacado questionamento de “Que lugar ocupa a poesia na educação literária dos estudantes de ensino básico?”, desejo compreender sobretudo qual espaço é dado, no contexto formal de ensino e aprendizagem de literatura, a essa experiência com o poético – aquilo que Octavio Paz definiu como a “poesia em estado amorfo”² (PAZ, 2006, p. 14) – que nos acompanha desde os primórdios da civilização humana: a capacidade de ficcionalizar a realidade, fabular e conjecturar sobre outras possibilidades de mundo(s), dar-nos conta, pelas sutilezas e singularidades em nosso mais corriqueiro

cotidiano, aperceber-nos de que, como já nos ensinou Manuel Bandeira, “a poesia está em tudo” (BANDEIRA, 2012, p. 27).

3.

A poesia de Manuel Bandeira sempre habitou minhas aulas de literatura. Independentemente de para que seriado ou ciclo da Educação Básica eu ministrasse minhas aulas, o poeta figurava entre meu “panteão” de autores de poesia selecionados para leitura com minhas turmas de Ensino Básico durante o ano letivo. Ainda que não consistisse em indicação de leitura obrigatória na estrutura curricular do Setor de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ), onde há oito anos leciono para turmas do Ensino Básico e supervisiono estudantes de graduação para o cumprimento de estágio curricular obrigatório, Bandeira sempre se fazia presente. Talvez à época não tivesse a tomada de consciência que tenho hoje, enquanto redijo minha pesquisa de tese de Doutorado em Letras sobre sua obra, sobre o porquê indicar sempre a poesia do poeta de Pasárgada aos meus estudantes. Há em Bandeira o poder encantatório de poetizar sobre aquilo que se encontra ao alcance de nossa mão, ao nosso entorno, ao rés do chão. A simplicidade do cotidiano, as cenas frugais do dia a dia, o amor, o inapreensível mistério da vida e da morte: tudo se poetiza na obra bandeiriana de maneira tão acessível a seus leitores, ao passo que, apesar de simples, nada se reduza ao “simplório”.

Assumindo durante três anos e meio as turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental, um outro Manoel (o de Barros) foi objeto central por todo um trimestre com o trabalho de poesia. O desafio proposto consistia em ler com os estudantes um livro em sua íntegra, exatamente como o poeta compôs a obra poética que adotamos como leitura paradidática para aquele ano, *Menino do mato* (2010). Antes de adentrarmos nos jogos verbais com palavras “desreguladas” e verbos “que pegam delírio” na poesia do poeta sul-mato-grossense, parecia-me que, para alcançarmos o “reino da despalavra” e percebermos que “poesia é voar fora da asa”, era necessário, antes, assentar os pés na poesia que acontecia ali, naquele momento, durante os cinquenta minutos em que mais uma aula decorria durante uma semana como outra qualquer do ano letivo, mas que não nos apercebíamos. Bandeira, “farto do lirismo comedido” (BANDEIRA, 2013, p. 39), dava conta de nos aproximar dessa poesia, que poderia figurar “em tudo”: do primeiro amor – seu porquinho-da-índia – à poesia que se fazia retirada de uma notícia de jornal.

Um convite motivou-me a redigir estas palavras que agora, em formato de ensaio, organizo a respeito da experiência com o poético, da poesia de Bandeira e de suas potências de trabalho com ela junto a estudantes da Educação Básica. No primeiro semestre de 2021, Eduardo Coelho, professor de Literatura Brasileira da Faculdade de Letras da UFRJ, tendo participado de minha banca de qualificação de tese, propôs-me que conversasse com sua turma de Poesia

Tal convite provocou-me a tomada de consciência de que, apesar de pesquisador da poética de Manuel Bandeira, e mesmo com toda a afinidade que tenho com sua obra, esta, embora sempre presente em minhas aulas, nunca prefigurou como um objeto central de leitura em meus cursos.

Brasileira II sobre um poema do autor pernambucano. Voltada para graduandos de Licenciatura em Letras, a proposta de abordagem consistia na leitura de um poema em específico, “Evocação do Recife”, publicado em 1930 em *Libertinagem*, mas articulando-a à formação literária de estudantes de Educação Básica. Tal convite provocou-me a tomada de consciência de que, apesar de pesquisador da poética de Manuel Bandeira, e mesmo com toda a afinidade que tenho com sua obra, esta, embora sempre presente em minhas aulas, nunca prefigurou como um objeto central de leitura em meus cursos. Com essa inquietação em mente, fiz-lhe assim uma contraproposta: e se, a partir de “Evocação do Recife”, pudéssemos conversar sobre propostas didáticas de leitura e abordagem de todo o *Libertinagem* como uma indicação bibliográfica paradidática para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental? E se, ainda mais amplamente, conversássemos sobre o lugar que deve ser ocupado pela poesia – tanto o gênero literário quanto a experiência com o poético – nas aulas de literatura na Educação Básica?

4.

Dei a este ensaio o subtítulo “experiência com o poético no cotidiano da sala de aula”, mas ainda não me propus a aprofundar os sentidos de “experiência”, “poético” e “cotidiano” que vim mobilizando até o momento. Faço-o agora. Para tanto, proponho um diálogo com alguns ensaístas no campo da literatura, da educação e da filosofia em que me apoio para a tarefa de elucubração que exercito. Dou início pela noção de “experiência”, a qual evoco no sentido postulado por Jorge Larrosa Bondía, isto é: como um “saber de experiência”, pensado enquanto “isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5) em oposição ao que meramente “passa”. A experiência, em seu entender, é a potência de se depreender pelo empírico os saberes acionados única e exclusivamente por vivência, o que não se pode fazer conhecer somente pelo acúmulo informacional. O que “experieço” constitui um saber particular sobretudo pelo *modo* como eu o apreendo, e os efeitos que ela, experiência, atua sobre

mim são mais importantes que a própria informação que dela se depreende. Diz ele:

A experiência supõe [...] que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe [...] um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

Dito isso, a partir de tal perspectiva, cabe-nos pensar a dimensão da experiência acionada no ato da leitura literária – ou, se preferirmos, podemos falar de uma “experiência leitora” do texto literário. É ainda Larrosa quem nos fala a esse respeito:

Dado que a experiência é uma relação, o importante não é o texto, senão a relação com o texto. [...] [O] decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura (LARROSA, 2011, p. 9).

Nesse ponto, resgatamos o sentido de “poético”. Da experiência com aquilo que “nos passa”, “nos toca”, “nos sensibiliza” no ato da leitura literária, emerge o poético. Outra vez dialogo com Octavio Paz: “Pues bien, cuando la poesía se da como una condensación del azar o es una cristalización de poderes y circunstancias ajenos a la voluntad creadora del poeta, nos enfrentamos a lo poético.”³ (PAZ, 2006, p. 14). O poético é condição primeira para a realização e execução da obra poética – o que

levou Manuel Bandeira a afirmar, inclusive: “Não faço poesia quando quero e sim quando ela, poesia, quer” (BANDEIRA, 2012, p. 139). Essa, por sua vez, concretiza-se – não importa se como um poema, um romance, uma peça literária, uma escultura ou um filme – pelo labor do artista. Há ainda em Paz uma imagem muito bonita – essencialmente poética – para esse fenômeno: “el poeta es el hilo conductor y transformador de la corriente poética [...]”⁴ (PAZ, 2006, p. 14) Essa mesma corrente, concretizada na obra, retorna ao leitor na experiência leitora do texto literário (ou, se preferirmos, de forma ainda mais ampla, na apreciação e recepção estética de toda e qualquer obra de arte). Catalisando-a tal qual um para-raios, sua energia nos contagia e emociona.

Resta-nos, por fim, pensar em como essa experiência do poético se manifesta entre nós no corriqueiro cotidiano, particularmente no da sala de aula. Nesse ponto, dialogo com Giorgio Agamben quando se questiona sobre o que seria o “contemporâneo”. Dedicando-se à poesia de Osip Mandel’stam, o filósofo italiano afirma que “o poeta – o contemporâneo – deve manter fixo o olhar no seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 62). Eis aí a argúcia do poeta: captar a corrente poética que não está longe de nós, pelo contrário: ela reside aqui, fazendo-se contemporânea nossa, em nosso tempo presente. E, no entanto, não a captamos. Por quê? Há uma especificidade nesse “olhar” para o seu tempo. Ele continua:

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não

as luzes, mas o escuro. [...] [É] aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 62-64)

O poético que se manifesta contemporaneamente a nós está na obscuridade para aqueles que não estão abertos ou predispostos a experimentá-lo, vivenciá-lo. O exercício que aqui proponho consiste, portanto, em atíçar justamente essa sensibilidade, em permitir que flua a experiência do poético enquanto um exercício do contemporâneo, que aí está dado, mas que não o “*experienciamos*”. O desafio que me parece estar posto aos educadores literários diante da leitura do texto poético, e especialmente com relação ao gênero poesia, é o de justamente promover a experiência do poético no cotidiano da sala de aula: captar essa energia poética obscurecida de nosso contemporâneo com o intuito de trazê-la à luz, fazendo com que nossos alunos vivam a experiência poética no ato da leitura para, assim, perceberem que há, de fato, poesia “em tudo” – basta estarmos disponíveis para ela.

5.

Dadas as considerações especuladas até aqui, desejo tecer algumas propostas didáticas de leitura para abordar o texto poético na sala de aula com base na experiência que venho acumulando ao longo dos últimos anos na tarefa docente. A partir de alguns apontamentos, destacarei

aspectos didático-metodológicos nos quais aposto para promover o que venho até o momento chamando de “*experiências com o poético no cotidiano*”. Para tanto, proponho como metodologia de trabalho discutir os ganhos da leitura de uma obra integral de poesia como indicação para estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

No contexto do CAP UFRJ, especificamente no trabalho com literatura no Ensino Fundamental II, nosso programa curricular prevê, para os quatro anos desse ciclo, a dedicação de um trimestre exclusivamente ao gênero poesia. Em cada um dos seriados, aprofundamos a leitura do texto poético sob uma perspectiva distinta, a saber:

- 6º ano do EF: abordagem temático-comparativa.
- 7º ano do EF: estudo sobre a poética de um autor.
- 8º ano do EF: estudo sobre a poética de uma geração.
- 9º ano do EF: concepção de uma antologia poética.

Tradicionalmente, temos por princípio a adoção de obras paradigmáticas de literatura como indicação de leitura obrigatória ao longo do ano. No trabalho com poesia, não fugimos à regra, de modo que realizamos, assim, a leitura em sala (e também com indicações de leituras para casa) de um livro de poemas, tal como fazemos com obras de ficção em prosa. Ao longo da leitura, mobilizamos os conteúdos programáticos, tanto em aspectos linguísticos quanto

Nesse sentido, parece-me potencialmente proveitosa a oportunidade de se aprofundar a obra de um autor ou autora, mobilizando, a partir de seu repertório de poemas, os conceitos suscitados por essa mesma poesia para, metalinguisticamente, abordar procedimentos do próprio fazer poético – um procedimento amplamente explorado pela modernidade literária.

literários, suscitados pela própria obra selecionada, de modo que língua e literatura caminhem conjuntamente em nosso programa curricular sem que façamos distinções da “aula de português” para a “aula de literatura” – ambas, simbioticamente, coabitam uma na outra.

Durante três anos seguidos assumi as duas turmas de sétimo ano do CAP e pude desenvolver e consolidar o trabalho, como já mencionado, com a poética do poeta Manoel de Barros. Essa experiência trouxe ganhos muito significativos na formação leitora desses estudantes. Em trabalho anterior (cf. UZÊDA, 2016), abordei algumas diretrizes que orientaram o desenvolvimento desse projeto pedagógico, centrado no livro *Menino do mato*, publicado pelo poeta em 2010. Nesse sentido, parece-me potencialmente proveitosa a oportunidade de se aprofundar a obra de um autor ou autora, mobilizando, a partir de seu repertório de poemas, os conceitos suscitados por essa mesma poesia para, metalinguisticamente, abordar procedimentos do próprio fazer poético – um procedimento amplamente explorado pela modernidade literária. Na literatura brasileira, Manoel de

Barros destaca-se pela sua extensa obra “autopensante”, repleta de imagens poéticas que se retroalimentam pelo próprio exercício da poesia. A mero título de exemplo, basta-nos destacar que nela o autor constrói o que chamou de uma “poesia verbal de imagem”, na qual prefigura um “ser letral” (em oposição ao ser biológico, em referência à distinção entre sujeito lírico e poeta/autor), dizendo recorrer à função “brincativa” da linguagem (em alusão à conotação da linguagem poética)...

Poder explorar com a devida atenção e merecida profundidade a obra poética de um autor em nossas aulas de literatura, partindo da adoção de um livro completo do autor ou autora selecionado como indicação de leitura paradidática, é proveitosamente potente para se realizar um trabalho criativo com a poesia em sala de aula. Nessa proposta didático-metodológica, é possível percebermos um *projeto literário* desenvolvido pelo autor, no qual se observam fenômenos muito curiosos, que nos dão conta de analisar efetivamente a sua poética. Por exemplo: comparando-se a produção da juventude com a da maturidade, estilos distintos podem ser revelados; a obra madura

pode rever aspectos da composição poética anterior a partir do próprio fazer poesia; personagens e temáticas podem prefigurar em diversas obras (ou em diversos poemas de um mesmo livro) sob diferentes perspectivas e em outras circunstâncias... Todas essas referências – e muitas outras – acabam por se perder quando trabalhamos poemas isoladamente, ou apenas com textos poéticos retirados de antologias temáticas, sem promover uma abordagem comparativa entre obras de um mesmo poeta. E a experiência com o próprio poético, pelo desvelar de tamanhas descobertas, perde também muitas das suas potencialidades.

6.

Issso posto, quero agora convidar a leitora e o leitor a partilharem comigo de algumas dessas potencialidades ao aplicarmos tal perspectiva de trabalho em sala de aula, tomando como base a obra específica de um autor: Bandeira. Proponho partirmos da leitura do poema “Evocação do Recife”, tomando aqui a seguinte situação hipotética: estamos em uma aula de literatura centrada no gênero poesia para uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. Adotamos, então, *Libertinagem*, de Manuel Bandeira, como leitura paradidática obrigatória para ser trabalhada durante todo um trimestre do ano letivo. Os alunos estão com o livro em mãos, dispostos em duplas, e convidamos a turma a abrir a página 55 da edição de que dispõem (a segunda), lançada em 2013 pela Editora Global. Nossa metodologia didática

aposta no dialogismo. Recorremos, em especial, ao conceito de “conversa literária”, estipulado por Cecília Bajour, como forma de se estabelecer uma “construção coletiva de sentidos” (BAJOUR, 2012, p. 68). Assim, iniciamos pela leitura do título “Evocação do Recife” e indagamos: o que se pode esperar de um poema intitulado assim? Algumas hipóteses são assuntadas. Alguns as corroboram, outras as refutam. Seguimos.

Perguntamos quem deseja iniciar a leitura, ao que uma profusão de braços se levantam e, assim, optamos por organizá-la propondo um *desafio*: e se, em vez de determinarmos previamente a ordem dos estudantes que farão a leitura, eles “puxassem” a continuidade do poema assim que o primeiro a conduzi-la resolver parar? Para isso, todos devem prestar muita atenção ao que está sendo lido, de modo a não “pular” alguma parte, reler o que já foi declamado ou haver um espaço longo de silêncio entre o primeiro e o segundo leitor por distração (que é bem diferente do silêncio como efeito provocado pelo poético!). Venho tendo sucesso com essa abordagem de leitura do texto literário, em especial do poema, como forma de catalisar a atenção dos estudantes e fazê-los sentirem-se desafiados à aventura literária. Por incrível que pareça, raramente alguém se atropela ou há silêncio por desatenção entre a leitura de um aluno e outro. Quando algo do gênero ocorre, tanto melhor: *eles propõem recomeçar a leitura*.

Recife
 Não a Veneza americana
 Não a Mauritsstad dos armadores das Índias Ocidentais
 Não o Recife dos Mascates
 Nem mesmo o Recife que aprendi a amar depois

Recife das revoluções libertárias
Mas o Recife sem história nem literatura
Recife sem mais nada
Recife da minha infância [...] (BANDEIRA,
2013, p. 55).

Finda a leitura completa (pela longa dimensão do poema não o transcrevo na íntegra, mas indico fortemente à leitora ou leitor que o procurem), abrimos para as primeiras impressões da turma sobre o texto. O que podem comentar? A memória da infância do poeta? Certo saudosismo da terra natal? Serão destacados os aspectos formais do poema, sua linguagem que abusa do verso livre, as marcas de oralidade? Chamarão atenção para os vocábulos e termos que desconhecem? E mais: expressarão em que medida o poema tocou ou não a turma? Dirão “– gostei!”, “– que chato!”, “– que engraçado!”? Garantir que todas essas impressões venham antes de nossa própria leitura é fundamental para que o poético se expresse e esteja no centro do processo, garantindo, como lembra Bajour, “que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos” (BAJOUR, 2012, p. 68). Assumimos, nesse momento, mais a postura de mediadores da leitura que de detentores do saber. Ou, antes, o lugar de *intermediadores*, na medida em que nós mesmos estamos disponíveis para que suas leituras possam também mediar as nossas, permitindo que a experiência com o poético seja efetivamente vivenciada na aula.

Por certo, não quer isso dizer que os conteúdos específicos não sejam mobilizados nesse processo. Intercalando-se a partir dos aspectos evidenciados pelos estudantes na conversa literária, podemos situar o poema, seu contexto de produção (sem que este se sobreponha à obra), apontar alguns modos de ler que a fortuna crítica já tenha iluminado sobre ele, somar dados biográficos do autor que agregam para o sentido do texto. Veja-se, a título de ilustração, a intenção por detrás dos versos “Capiberibe / – Capibaribe” (BANDEIRA, 2013, p. 57) em que encontramos em outra obra de Bandeira, seu *Itinerário de Pasárgada*:

Na “Evocação do Recife” as duas formas “Capiberibe – Capibaribe” têm dois motivos. O primeiro foi um episódio que se passou comigo na classe de Geografia do Colégio Pedro II. Era nosso professor o próprio diretor do Colégio – José Veríssimo. Ótimo professor, diga-se de passagem, pois sempre nos ensinava em cima do mapa e de vara em punho. Certo dia perguntou à classe: “Qual é o maior rio de Pernambuco?” Não quis eu que ninguém se me antecipasse na resposta e gritei imediatamente do fundo da sala: “Capibaribe!” Capibaribe com *a*, como sempre tinha ouvido dizer no Recife. Fiquei perplexo quando Veríssimo comentou, para grande divertimento da turma: “Bem se vê que o senhor é um pernambucano!” (pronunciou “pernambucano” abrindo bem o *e*) e corrigiu: “Capiberibe”. Meti a viola no saco, mas na “Evocação” me desforrei do professor, intenção que ficaria para sempre desconhecida se eu não a revelasse aqui. Todavia, outra intenção pus na repetição. Intenção musical: Capiberibe a primeira vez com *e*, a segunda com *a*, me dava a impressão de um acidente, como se a palavra fosse uma frase melódica dita da segunda vez com *bemol* na

Levar a leitura desse delicioso trecho para a turma, decerto, só agregará à nossa aula, revelando não apenas dados biográficos do poeta que iluminam seu poema, como também chamando atenção para sua própria metodologia de composição estética, intimamente marcada pela musicalidade.

terceira nota (BANDEIRA, 2012, p. 65).

Levar a leitura desse delicioso trecho para a turma, decerto, só agregará à nossa aula, revelando não apenas dados biográficos do poeta que iluminam seu poema, como também chamando atenção para sua própria metodologia de composição estética, intimamente marcada pela musicalidade. Esses e outros trechos de sua autobiografia literária (como também de crônicas, cartas e outros poemas da obra do autor) só enriquecerão ainda mais o diálogo: instiga-se a turma para que concorde ou discorde dessa ou daquela possibilidade de leitura, provocando-a a encontrar no texto uma passagem que corrobore ou refute essas interpretações.

Em seguida, partimos para ler o poema inserido na obra em que ele originalmente foi publicado. Vamos atentar à posição que ele ocupa no livro. Está no início? Mais para o meio? Ou no final? Que poema o antecedeu? Qual veio depois? Esses outros poemas dialogam entre si? Vejamos: no caso do “Evocação”, estamos diante do 15º poema do livro, de um total de 38. Vale mencionar que seus versos iniciais recuperam, em alguma medida, um poema anterior,

“Mangue” (o 13º), em que lemos: “Mangue mais Veneza americana do que o Recife” (BANDEIRA, 2013, p. 47). Logo em seguida, “Belém do Pará” (o 14º) reveste-se de uma aura temática e formal bem parecida com a “Evocação”, exaltando saudosamente outra “província” (Belém), e também menciona os nomes das “estradas”, como ocorre, no caso de Recife, com os “nomes das ruas”: “Belém do Pará onde as avenidas se chamam Estradas” (BANDEIRA, 2013, p. 51) / “Como eram lindos os nomes das ruas da minha infância” (BANDEIRA, 2013, p. 56). Chamamos a atenção da turma para o fato de que alguns personagens de “Evocação do Recife” reaparecem mais adiante: é o caso de Totônio Rodrigues, em “Profundamente”, o 25º poema do livro, no qual a ambiência da Rua da União se faz toda implícita:

[...]
Hoje não ouço mais as vozes daquele tempo
Minha avó
Meu avô
Totônio Rodrigues
Tomásia
Rosa
Onde estão todos eles? (BANDEIRA, 2013, p. 80).

Além disso, o livro como um todo nos convida a procurar por outras possibilidades de diálogos intratextuais: ora, não é

essa mesma Rosa de “Profundamente” que reencontramos em “Vou-me embora pra Pasárgada?”

[...]
Mando chamar a mãe-d’água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada (BANDEIRA, 2013, p. 99-100).

Qual será a reação da turma ao perceber que o “Porquinho-da-índia” (BANDEIRA, 2013, p. 45) reaparece no poema “Madrigal tão engraçadinho” (BANDEIRA, 2013, p. 81); e que neste, por sua vez, reaparece a personagem Teresa, outrora descrita com suas “pernas estúpidas” (BANDEIRA, 2013, p. 63), mas que agora “[...] é a coisa mais bonita que eu vi até hoje” (BANDEIRA, 2013, p. 81), mais até que o próprio porquinho? Como reagirão os alunos ao término da leitura do livro, deparando-se justamente com “O último poema” (BANDEIRA, 2013, p. 105)? Talvez, até lá, já tenham assimilado a enorme consciência do poeta sobre a escrita de sua própria poesia... Afinal, com “Poética”, eles já descobriram seus princípios basilares, que não comporta o “lirismo bem comportado”, que não quer “mais saber do lirismo que não é libertação” (BANDEIRA, 2013, p. 39-40). Será que esse anseio por liberdade percorre os demais poemas do livro? Aliás, por que mesmo ele tem o título de *Libertinagem*?

E para tantas perguntas, quando nós não tivermos mais respostas, mas respostas de não ter jeito, lembraremos que lá – na Pasárgada que é a nossa sala de aula – somos todos amigos do rei, e não sendo possível tentar o pneumotórax, “A única coisa a se

fazer é tocar um tango argentino” (BANDEIRA, 2013, p. 35).

7.

Inciei este ensaio perguntando sobre que lugar a poesia ocupa na sala de aula. Quero agora encerrar estas palavras questionando sobre o lugar que ela, poesia, ocupa em minha própria vida, enquanto leitor, e como ela se transborda para meus fazeres docentes, seja como formador de leitores literários na Educação Básica, seja na formação de futuros professores, como orientador de estágio curricular no CAP UFRJ. Nesse sentido, alinho-me a Hélder Pinheiro quando categoricamente afirma: “Sem ter claras as funções sociais da poesia, dificilmente o professor se engajará na militância pela vivência do poético com seus alunos” (PINHEIRO, 2018, p. 9). A experiência com o poético, antes de levada à sala de aula, acontece em minha existência – e penso que o mesmo deva acontecer a todos nós professores, amantes da literatura que somos. O que, evidentemente, não se dá por “osmose”, “vocaçãõ” ou pura “paixãõ”, mas por necessárias condições de trabalho, com as quais se pode estar em constante renovaçãõ de nosso repertório leitor, buscar ampliar nossos modos de ler com base na fortuna crítica dos autores lidos, trocar com outros colegas as nossas experiências leitoras... Todas essas ações nos conduzem ao que Pinheiro denomina como “uma experiência significativa de leitura”:

Por “experiência significativa” não queremos dizer que ele [o professor] deva ser um erudito, mas antes alguém que, mesmo tendo lido poucas obras, por exemplo, o tenha feito de forma aprofundada, conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades da linguagem poética (PINHEIRO, 2018, p. 22).

Penso na “experiência significativa” das minhas próprias leituras. Agora, em meu último ano de doutorado, debruçando-me sobre a obra de Manuel Bandeira, pergunto-me: que experiências com o poético tiro desses quase quatro anos de aprendizado? O que, de minha “experiência significativa”, carrego para dentro da sala de aula? E como posso efetivamente transfigurá-la, no cotidiano de nossas aulas, em experiências compartilhadas com o poético?

Para seu “O último poema”, Bandeira desejava “Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais” (BANDEIRA, 2013, p. 105). A humildade, o simples e o singelo são marcas da sua poesia, que, como observou Mário de Andrade, é “emocionante pela simplicidade de expressão” (ANDRADE, 2002, p. 39). Davi Arrigucci Jr., um dos maiores críticos de sua obra, nota como “fundamento do estilo maduro” do poeta uma “atitude humilde” em busca por “uma simplicidade em que brilha oculto o sublime” (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 10). Aprendi com Bandeira que “a poesia está em tudo”. Essa sua concepção do fazer poético a partir tanto de “amores” quanto de “chinelos” carrega em si uma potência incomensurável. Levar nossos alunos a perceber a poesia em seu próprio cotidiano é,

em medida última, a grande lição que Bandeira tem a nos deixar. Extraio da essência poética de sua obra, enfim, o que vejo como potencialidade maior de trabalho didático-pedagógico com essa poesia “que está em tudo”: provocar o estímulo em nossos alunos de exercitarem, pela *escrita de poesia no interior de nossas aulas*, a poeticidade que se desvela na própria esfera da vida cotidiana – aquela que se oculta desde “o camelo dos brinquedos de tostão” (BANDEIRA, 2013, p. 31) até “o meu quarto de dormir”, em que

Entram por ele dentro
Os ares oceânicos,
Maneiras atlânticas:
São Paulo de Luanda, Figueira da Foz,
praias gaélicas da Irlanda... (BANDEIRA, 2013, p. 37)

Que a poesia de Bandeira nos inspire, assim, a suscitar em nossos estudantes o gosto e a argúcia pelo poético cotidiano que reside em tudo: dos nossos quartos de dormir ao além

NOTAS

1. Expressões de algo vivido e padecido, não temos outro remédio senão aderirmos a elas [definições de poesia] – condenados a abandonar a primeira pela segunda, e esta pela seguinte. Sua mesma autenticidade mostra que a experiência que justifica cada um desses conceitos os transcende.” [Tradução minha]
2. “Poesia em estado amorfo.” [Tradução minha]
3. “Pois bem, quando a poesia se dá como uma condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheias à vontade criadora do poeta, nos deparamos com o poético”. [Tradução minha]

4. “O poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética”. [Tradução minha]

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ANDRADE, M. de. **Aspectos da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

ARRIGUCCI JR., D. O humilde cotidiano de Manuel Bandeira. In: **Enigma e comentário**: ensaios sobre literatura e experiência. Companhia das Letras, 1987.

BANDEIRA, M. **Libertinagem**. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

_____. **Itinerário de Pasárgada**. São Paulo: Global Editora. 2012.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARROS, M. de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Portal do Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 13/05/2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Portal do Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 10/05/2021.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em 12/05/2021.

PAZ, O. **El arco y la lira**. 3 ed. Ciudad de México: FCE, 2006.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

UZÊDA, A. O poema como inutensílio, a sala de aula como lugar de ser inútil. In: MENEZES, Priscila Bezerra; BARBOSA, Luiz Guilherme (Org.). **Textualidades em aula**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016. Disponível em: https://geepolcp2.files.wordpress.com/2017/04/textualidades_em_aula-livro__3aprova.pdf. Acesso em 12/05/2021.

SOBRE O AUTOR:

André Luís Mourão de Uzêda é Professor de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio de Aplicação da UFRJ. Licenciado em Letras (português-literaturas) pela UFRJ; Bacharel em Museologia pela UNIRIO e Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela UFRJ, cursa atualmente doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa "Literatura e Educação Literária", cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, e coordenador do projeto de pesquisa "Medêra: mediações do literário" e do projeto de extensão "Fragata: itinerâncias literárias", ambos cadastrados no âmbito do Colégio de Aplicação da UFRJ.
Currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/8972204034292026>.