



**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e
Crítica Literária da PUC-SP**

nº 33 – dezembro de 2024

<http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2024i33p310-329>

Poesia literária como direito no espaço escolar: algumas discussões

Literary poetry as a right in the classroom: some discussions

*Bruno Luiz Signori**
*Vaima Regina Alves Motta***

RESUMO

Neste artigo socializam-se algumas reflexões quanto à poesia, à literatura e ao trabalho com ambas no espaço escolar. O resgate teórico de autores como Candido (2011), Cosson (2021), Lajolo (2018), Paz (1982), Pinheiro (2018) e Silva (1986) objetiva defender a importância do trabalho com poesia em sala de aula. Para amparar o objetivo geral, buscou-se: resgatar definições dos vocábulos “poema” e “poesia”, evidenciando uma necessária separação teórica no que diz respeito ao uso desses vocábulos/conceitos; conectar os conceitos “poesia” e “poema”, a fim de discutir a validade do trabalho pedagógico do primeiro por intermédio do segundo; e defender a poesia literária como saber “de direito” no espaço escolar. Quanto aos resultados, entende-se que existe aporte teórico tanto para classificar poema e poesia como conceitos dispares quanto para aproximá-los pedagogicamente. Entende-se, também, que é possível refletir sobre a importância da poesia, enquanto acontecimento potencialmente transformador, para a sala de aula.

PLAVRAS-CHAVE: Poesia; Direito à educação; Literatura; Poesia literária; Educação básica

ABSTRACT

This article shares some reflections on poetry, literature, and working with both in the school space. The theoretical retrieval of authors such as Candido (2011), Cosson (2021), Lajolo (2018), Paz (1982), Pinheiro (2018) and Silva (1986) aims at defending the importance of working with poetry in the classroom. To support the general objective, we seek to rescue definitions of the words “poem” and “poetry”, by highlighting a need for theoretical separation with regard to the use of these words/concepts; connect the concepts “poetry” and “poem”, in order to discuss the validity of the pedagogical work of the former by means of the latter; and defend literary poetry as “rightful” learning in the school space. As for the results, it is understood that there is theoretical support both to classify poems and poetry as disparate concepts and to bring them together

* Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Programa de Pós-Graduação em Letras – Santa Maria – RS – Brasil – signori.bruno.luiz.@gmail.com

** Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Programa de Pós-Graduação em Letras – Santa Maria – RS – Brasil – vaimamotta@gmail.com



**Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e
Crítica Literária da PUC-SP**

nº 33 – dezembro de 2024

pedagogically. It is also understood that it is possible to reflect on the importance of poetry, as a potentially transformative event, for the classroom.

KEYWORDS: Poetry; Right to education; Literature; Literay poetry; Basic education

Introdução

Em seu livro, *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020), Ailton Krenak, ao citar Davi Kopenawa, menciona que “o mundo acha que tudo é mercadoria” (p. 45) e que o etnônimo utilizado pelos Yanomami para se referirem aos brancos é “povo da mercadoria” (p. 78). Fazemos um tautológico paralelo e, corroborando a citação anterior, afirmamos que o mundo acha que o mundo é mercadoria. Que tipo de mundo concebe tudo como mercadoria? A resposta a essa pergunta: o mundo do qual fazemos parte e ao qual damos forma. Ao tomar-se esses dizeres como factíveis, é preciso trazer à luz que o “tudo” de Kopenawa engloba a água, a terra, os alimentos, assim como engloba também os bens de consumo e os serviços que, por associação, precificam não somente o homem que os realiza, mas também o tempo despendido na ação. Os seres humanos tornam-se mercadoria uma vez que seus esforços, tempos e saberes são precificados e, valorizados ou não, são trocados pela moeda corrente adotada em seus respectivos países. Para além de refletir sobre as formas de organização social, busca-se, no presente ensaio, registrar as reflexões acadêmicas decorrentes do processo de formação docente.

Cristine Takuá, em 2019, ao realizar uma fala sobre a instituição de ensino que foi introduzida em sua comunidade indígena, afirma que a escola está fazendo as crianças deixarem de sonhar. Descreve, ainda, que “O tempo imposto pelas instituições – hora de sair, hora de chegar, hora de merendar – faz com que as crianças percam seu fluxo natural de vida” (p. 4). Takuá questiona, ao fim, se “é essa a atenção e cuidado que nós todos devemos ter com as crianças: qual o objetivo da escola na nossa vida?” (p. 4).

Ainda que os parágrafos anteriores pareçam descontextualizados do título deste ensaio, faz-se importante e necessária uma breve menção e reflexão sobre o contexto em que o ensino básico está inserido, pois esse contexto social, globalizado, mercantilizado, político, histórico, cultural, ideológico, geográfico e monetário é fator determinante não somente para a realidade de todos os alunos abarcados pelo sistema de ensino público brasileiro, mas também para todos os documentos oficiais, leis e diretrizes, que são influenciados diretamente pelas demandas, saberes e necessidades exigidas pelo meio que as formula. Ignorar o que cerca os estudantes e aquilo que sentem é desconsiderar alguns dos aspectos mais caros ao trabalho docente.

O que se propõe com este texto é a ideia de que o trabalho com a poesia literária pode ir ao encontro do espaço escolar e dos estudantes, possibilitando mais do que apresentá-los ao modelo socioeconômico, às formas organizacionais e às relações de

força e de poder às quais estão submetidos; o que se propõe é a poesia como uma opção capaz de atribuir significados, de acionar sentidos, de ressignificar imaginários, pré-construídos, pressupostos e preconceitos; o que se propõe é que todos os saberes e vivências, mesmo aqueles fora do núcleo acadêmico, são pertinentes e valorosos; o que se propõe é que as dificuldades e as incertezas proporcionadas pelo nosso meio e pela subjetividade dos sujeitos sejam tomadas como desafios, como possibilidades, e não como obstáculos intransponíveis; o que se propõe é a defesa de uma educação significativa e, de forma semelhante aos moldes propostos por Paulo Freire (1987), libertadora.

Alinhado às concepções manifestadas até o momento, o objetivo geral deste ensaio consiste em defender a importância do trabalho com a poesia em sala de aula. Visando amparar e facilitar a concretização do objetivo principal, este texto contempla três objetivos específicos, sendo eles: a) resgatar definições envolvendo os vocábulos “poema” e “poesia”; b) estabelecer uma conexão entre os conceitos “poesia” e “poema”, a fim de discutir a validade do trabalho pedagógico do primeiro por intermédio do segundo; e c) discutir e defender a poesia literária como saber “de direito” no espaço escolar. No decorrer do presente texto, refletir-se-á sobre o trabalho com a poesia atrelando-a ao poema. A presença da poesia literária, por sua vez, está focalizada nas salas de aula dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Literatura.

O presente estudo não é, e nem se propõe a ser, um objeto conclusivo, mas, sim, um conjunto de informações, discussões e provocações que podem ora despertar a curiosidade de possíveis interlocutores, ora servir como ponto de partida para discussões futuras. O enfoque conferido ao trabalho não consiste no esgotamento das referências bibliográficas sobre o tema, tampouco na delimitação de ações aos docentes; busca-se, a partir dos objetivos propostos, legitimar a presença da poesia em sala de aula. Que este texto, de forma análoga, seja compreendido como um ponto de exclamação, e não um ponto final.

1 Poesia ou poema?

A primeira palavra que compõe o título deste texto é “Poesia”. Busca-se, nas linhas que o estruturam, elevá-la a um *status* de notória importância ao meio social e docente. Intuindo concretizar essa proposta, é necessário e natural que a poesia, juntamente ao poema, sejam os primeiros a serem abordados. A partir da reflexão sobre

a complexidade e a amplitude dos sentidos que perpassam essas duas palavras, esclarecer-se-á quais os possíveis pontos de conexão e de afastamento entre o poema e a poesia.

Em uma reflexão bem referenciada, Domingos Carvalho da Silva escreve sobre os dois vocábulos que nomeiam o seu segundo capítulo, “POESIA & POEMA”, realizando uma retomada histórica e teórica ao transitar por diferentes percepções acerca desses vocábulos. Logo de início, escreve que “Na tradição da língua portuguesa, assim como na da francesa, *poesia* e *poema* têm sido usadas praticamente como sinônimas, tanto no singular quanto no plural” (1986, p. 21, grifos próprios). Silva faz menção a Moraes Silva, que, na edição de 1813 de seu livro, compreendia a palavra poesia “como sinônima de poema” (1986, p. 21-22). Essa escolha sinonímica destacada por Silva é perpetuada até os dias atuais, como é, por exemplo, o caso de Djalma Barboza Enes Filho (2018), ainda que este último tivesse consciência das diferenças entre o poema e a poesia. Esse tipo de escolha aglutinadora, embora possa facilitar, em alguns contextos, a socialização de determinados conceitos, acaba por fixar e perpetuar a ideia de que poesia e poema são sinônimos, de que a poesia depende única e exclusivamente do poema para fazer-se presente. Essas associações possíveis (e simplificadoras) limitam a potência e a importância da poesia.

Outras concepções teóricas trazidas por Silva (1986) distinguem as palavras poema, poesia e poesias, atribuindo-lhes, respectivamente as designações de: composição poética de média ou longa extensão; composição poética de pequena extensão e gênero literário; conjunto/grupamento de composições poéticas. Ainda que haja distinções entre os vocábulos, elas são insuficientes, uma vez que abrangem unicamente os aspectos físicos/materiais, restringindo-se às diferenças de quantidade e extensão.

Na sequência de seu capítulo, Silva seleciona trechos escritos por Antônio Soares Amora que evidenciam, ainda que parcialmente, a importância da distinção do binômio poesia-poema:

O Sr. Antônio Soares Amora, num dos seus livros didáticos, escreveu: ‘É necessário não confundir poesia com poema; poesia é o estado emotivo ou lírico do poeta no momento da criação do poema’. E mais adiante: ‘Poema é a fixação material da poesia, é a decantação formal do estado lírico; são as palavras, os versos, as estrofes, que se dizem e que se escrevem, e assim fixam e transmitem o estado lírico do poeta’ (Amora, 1956, p. 76 *apud* Silva, 1986, p. 22-23).

Surgem, agora, distinções mais robustas e que mais se aproximam da complexidade da poesia. O poema passa a ser a parte organizacional, contemplando, portanto, “as palavras, os versos, as estrofes” e as rimas, enquanto a poesia começa a ser caracterizada como um tipo de linguagem que abarca o “estado emotivo” do poeta. Não se deve, contudo, restringir a poesia somente ao poeta. Ela abarca tudo que desperta um estado de espírito, ou seja, que realça um estado emotivo oriundo da percepção do sujeito frente à interação sujeito-materialidade. Compreender a poesia como um tipo de linguagem é, em alguma medida, entendê-la como um processo de expressão, uma conexão através do hiato entre as provocações externas e as percepções particulares (e prévias) do indivíduo.

Já ao final de seu capítulo, Silva faz referência a Lancelot Stephen Harris (1930), que também distingue o poema da poesia, entendendo esta última como “um tipo de linguagem, o mais poderoso, agradável e permanente tipo de linguagem” (*apud* Silva, 1986, p. 24). Corroborando, em certa medida, as definições de Amora e Harris, Enes Filho afirma que “O poema tem existência por si mesmo, ao alcance do leitor, mas a poesia não, ela depende de outro ente para existir, o que não precisa necessariamente ser por meio do poema” (2018, p. 79).

Classificar a poesia como um acontecimento que perpassa a materialidade, como uma conexão entre o indivíduo e suas sensações não significa, necessariamente, alçá-la ao campo do inexplicável, campo do qual o divino e o místico podem fazer parte. Definir a poesia é tarefa árdua, longa e complexa; é, também, tarefa possível e necessária. Em virtude dessa necessidade, abre-se espaço para o livro de Octavio Paz, *O arco e a lira* (1982), que em sua introdução destaca as atenções ao poema e à poesia.

Paz escreve uma importante ressalva: “[...] nem todo poema – ou, para sermos exatos, nem toda obra construída sob as leis da métrica – contém poesia” (1982, p. 16). A partir dessa citação é possível entender e classificar o poema como obra construída sobre as leis da métrica. Um poema não é a poesia, “é mediação” (p. 30). “O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem” (, p. 17). Poema, portanto, é o material (instrumento e matéria) que carrega o imaterial, é a linguagem que perpassa e supera a linguagem. No decorrer destas páginas, sempre que o vocábulo *poema* for utilizado, serão mobilizados, necessariamente, os sentidos de (1) *obra construída sobre as leis da métrica* e (2) *materialidade que carrega e perpassa a linguagem*.

Cada palavra selecionada, cada frase, cada escolha que um autor faz revela as lentes pelas quais observa o mundo e a forma como o compreende. As primeiras frases

do livro de Paz revelam a poesia, primeira a aparecer em um livro de quase 370 páginas. Antes de contemplar algumas delas, porém, é igualmente necessário ressaltar que “[...] há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos” (1982, p. 16). Segue a referida citação:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; [...]. A poesia revela este mundo, cria outro [...]. Oração, litania, epifania, presença. [...]. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. [...]. Experiência inata. Visão, música, símbolo (p. 15).

Grande parte do potencial desencadeador da poesia está descrito anteriormente, seja como conhecimento, como operação capaz de revelar e transformar o mundo, ou, ainda, como experiência, sentimento e emoção. No decorrer deste texto, sempre que a palavra *poesia* for utilizada, estará mobilizando os sentidos de (1) *manifestação dos âmagos e percepções do mundo*; (2) *conexão sensibilizadora*; e (3) *acontecimento potencialmente transformador*.

Uma vez que os três sentidos conferidos à poesia são de nossa própria autoria, é pertinente que recebam uma explicação mais ampla. Entende-se que a conexão sensibilizadora consiste em estímulo impactante e intenso desencadeado por meio da conexão (o hiato) entre as provocações externas (a materialidade) e as percepções particulares (as sensações). Quando essa conexão sensibilizadora é estabelecida, surge, então, um acontecimento potencialmente transformador. Transformador na medida em que proporciona impacto sensibilizador que desencadeia no interlocutor percepções de si mesmo e do mundo que o perpassa. Nessa concepção, conectam-se os sentidos (2) e (3). Essa conexão sensibilizadora entre sujeito e materialidade torna-se possível uma vez que a própria poesia é a manifestação dos âmagos e percepções do mundo, ou seja, ela proporciona (ou possibilita) um registro de sensações e concepções do/sobre o meio e que, ao despertarem para o indivíduo, assumem potencial transformador da realidade externa por intermédio da transformação da realidade interna. A poesia é (ou pertence a) esse hiato, esse “não lugar” entre o externo e o particular, no encontro entre sujeito e acontecimento.

Conforme o estabelecido nos parágrafos anteriores, a poesia não está atrelada ao poema. Poemas, paisagens, pessoas e fatos, como afirma Paz, são alguns dos “espaços” nos quais é possível encontrá-la. Um professor dos componentes curriculares Língua Portuguesa ou Literatura pode, se assim desejar, trabalhar a poesia por meio das artes em geral, por meio das falas e dos momentos que conseguem tocar de forma especial os âmagos dos seres. Quaisquer professores em quaisquer níveis de (in)formação podem trabalhar com a poesia em sala de aula, uma vez que ela não é exclusividade do poema. Afinal de contas, tudo aquilo que permeia a existência humana é tema potencial tanto à disciplina de Português quanto à poesia. Recobrando as informações apresentadas ainda na introdução, a título de maior objetividade e precisão, bem como levando-se em consideração o contexto de pesquisa e de produção do presente texto, o trabalho com a poesia no espaço escolar terá como foco as aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura. Esse foco, entretanto, não busca limitar ou excluir dos demais componentes curriculares a possibilidade de trabalhar com a poesia em sala de aula.

Levando em consideração, também, o contexto de formação dos professores de Português, quais disciplinas usualmente compõem sua matriz curricular ou, ainda, quais são suas atribuições como docentes efetivos, algumas opções podem ser mais facilmente trabalhadas quando o objetivo em sala de aula for o trabalho com a poesia. Não se discutirá a existência de poesia boa e poesia ruim. O encontro entre o sujeito e suas sensações, provocado por intermédio de um “objeto” externo é sempre valoroso, ainda que desperte sensações tidas, inicialmente, como desagradáveis. Fazer juízo de valor quanto ao melhor ou ao pior tipo de poesia é um ato equivocados. Algumas materialidades são capazes de despertar a poesia de modo intensificado. É o que afirma Paz ao escrever que “Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente” (1982, p. 17). Portanto, quando a poesia, no decorrer destas páginas, reaparecer como possibilidade de ensino para os professores de Português ou de Literatura, estará amparada majoritariamente pelo poema, que se torna uma opção viável, pois “graças ao poema podemos chegar à experiência poética” (Paz, 1982, p. 29).

2 Literatura: algumas percepções

Ainda que o trabalho com a poesia em sala de aula não demande exclusivamente sua associação ao poema, ao levar-se em consideração as ressalvas positivas de Paz (1982) com relação ao par poema-poesia, faz-se pertinente a aproximação (mas não uma

aglutinação simplificadora) entre o poema e a poesia, sendo esta canalizada e, por que não, despertada por aquele. Uma vez que o poema é elencado como materialidade fundamental, torna-se elementar a compreensão das potencialidades do poema por meio dos prismas estabelecidos pela área que se dedica a estudá-lo, a Literatura. Antes, porém, de refletir sobre a importância da literatura para a sala de aula, é necessário compreender o que é, ou o que pode ser considerado literatura.

De acordo com Vincent Jouve (2012), a palavra literatura tem sua origem remetida ao latim, *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), que, por sua vez, provém de *littera* (“letra”). Desde sua concepção, inúmeras foram as acepções veiculadas ao longo do tempo. No século XIV, era sinônimo de erudição, de cultura do letrado e, por conseguinte, possibilitava (e talvez ainda possibilite) uma associação da literatura à elite, aos tais senhores das letras. Em meados do século XVIII, começa a firmar-se a literatura como “arte da linguagem” e, ainda que a ideia de uma elite permaneça, essa elite passa a ser composta pelas obras, e não mais pelos homens que nelas se aprofundavam. Vale a menção de que, na época, eram consideradas literatura as obras filosóficas, científicas, ficcionais ou históricas. Ao longo do tempo, a literatura passa a desconsiderar os escritos científicos e deixa de representar um “ter” para representar uma prática, bem como as obras provenientes dessa prática. A partir do século XIX, a literatura adquire o sentido de uso estético da linguagem escrita. Mas quem determina quais as práticas e quais as obras fazem uso estético da linguagem?

Em sua nova versão do livro *O que é literatura* (1982), que em 2018 passou a se chamar *Literatura: ontem, hoje, amanhã*, a professora e pesquisadora Marisa Lajolo propõe reflexões quanto ao que se chama de literatura. Dentre as afirmações contidas nesse livro, nenhuma sintetiza tão bem a complexidade de definir a literatura quanto: “Tudo isso é, não é, e pode ser que seja literatura” (p. 23, grifo próprio). Uma frase como essa, em uma primeira leitura, pode proporcionar certo desconforto, já que não satisfaz o desejo humano por respostas simplificadoras e universais. Ela, ao contrário, realça o aspecto subjetivo, amplo e complexo da literatura. Essa aparente relativização, entretanto, não é mera tentativa de afastamento, ou desdém para com o tema, é antes uma resposta rigorosa e criteriosa, pois ao afirmar que tudo é, não é, e pode ser que seja literatura, Lajolo reconhece a amplitude social, cultural e histórica que deu (e dá) à literatura distintas definições ao longo dos séculos.

A respeito dessas fórmulas reducionistas mencionadas anteriormente, Rildo Cosson (2021) traz, em seu livro, *Letramento literário: teoria e prática*, alguns exemplos

de simplificações inadequadas em relação ao trabalho com literatura. O autor afirma que o trabalho com literatura no ensino médio limita-se ao estudo da literatura brasileira, que por sua vez é contemplada:

[...] como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, [...] em uma perspectiva para lá de tradicional [...]. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas (p. 21).

Ao compreender tal prática literária como reducionista, não se busca desqualificá-la completamente, apenas constatar a existência de certas lacunas que comprometem a aprendizagem discente e que, segundo Cosson (2021), pode ocorrer de forma mais ampla quando os saberes da, sobre a, e por meio da literatura estão presentes no processo de ensino-aprendizagem. Interagir com a literatura é deparar-se com o sócio-histórico-cultural e ideológico que forma e transforma, como prática humana e, por isso, ampla e complexa.

Lajolo (2018) reflete sobre algumas das razões que dificultam a criação de uma definição *una*. Escreve, por exemplo, que são inúmeros os canais competentes que podem proclamar determinada textualidade como literária. Dentre os “membros” desses canais competentes, pode-se citar brevemente instituições (como as de Educação Básica e Superior), eventos, titulações e publicações. Os intelectuais, os professores, a crítica, os júris de concurso literário e a mídia são alguns dos membros desses canais competentes. O uso do vocábulo “competentes” não objetiva avaliar o grau de aptidão e de coerência dos canais responsáveis ao classificarem as obras literárias, mas, sim, reconhecer que esse processo acontece por meio deles. É da interação desses setores especializados com a tradição cultural que surgem, no decorrer das décadas, diferentes concepções sobre não só o que pode ser, mas sobre o que foi considerado literatura. Lajolo sintetiza essa interação entre o contexto, o leitor, a literatura e suas definições, ao afirmar que “Cada época, e em cada época, cada grupo social tem sua resposta, sua definição” (2018, p. 34).

O crítico literário Antonio Candido de Mello e Souza (2011) também compreende a diversidade e a amplitude da literatura, e tenta defini-la ao reconhecê-la nas “[...] criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (p. 176). Acrescenta, ainda, que a literatura abarca desde as mais complexas e difíceis formas de produção escrita das grandes civilizações até as manifestações concebidas como folclóricas ou lendas. Essa compreensão de que a

literatura está em todos os estratos sociais e em todas as culturas reforça a compreensão de que a “literatura não tem *apenas uma* definição” (Lajolo, 2018, p. 33, grifo próprio), pois cada uma das partes conectadas à literatura, ainda que não tenham consciência disso, estarão caracterizando-a e qualificando-a, e essas definições podem ser explícitas (exteriorizadas), implícitas (classificações de ordem individual), macro ou micro influentes, a depender do impacto, da influência e da amplitude que determinadas classificações alcançam ao serem contempladas por terceiros.

Ao destacar o aspecto material da literatura, isto é, na premissa de que a obra literária é um produto humano, Candido escreve que “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído” (2011, p. 179). Tal compreensão é corroborada por Lajolo, ao afirmar que “Toda e qualquer palavra, toda e qualquer construção linguística pode figurar no texto e *literalizá-lo*, isto é, torna-lo literatura” (2018 p. 48, grifo próprio). A literatura não se restringe ao reconhecimento de algumas características em determinados objetos linguísticos; há também o aspecto transformador, percebido por meio da interação entre o leitor e a materialidade, interação que possibilita àquele, de forma consciente, inconsciente ou subconsciente, desenvolver-se social, individual, cultural e humanamente. Em outras palavras, a literatura é um bem incompressível (essencial) aos seres humanos (Candido, 2011).

Esta subseção objetiva agrupar e elaborar, ainda que de forma concisa, algumas concepções de uma área basilar a este trabalho. Seria incoerente pensar o ensino de poesia atrelado ao poema sem que a literatura fosse contemplada. Afinal, pensar literatura é também pensar em poesia. Tomando os dizeres de Candido, Lajolo e Jouve como factíveis, a literatura é uma prática e um produto humano indispensável para que nos conectemos à matéria humana, ou seja, ao cultural, ao social, ao racional e ao sentimental. Vista sob essa lente, a literatura é inerente ao ser humano e, como tal, entender a complexidade que a literatura carrega é compreender a pluralidade de opções, ações, interpretações e percepções que nos constituem.

3 Poesia literária no ensino básico

Deste ponto em diante, ressaltar-se-á alguns dos aspectos que justificam a atenção dada à poesia. Quando os parágrafos seguintes fizerem referência à literatura, pede-se que ela seja automaticamente associada ao poema e, por conseguinte, à poesia. Quando esta última for abordada, de modo semelhante, solicita-se que o leitor associe tais dizeres à

literatura (e ao poema). Em virtude dessa associação, utilizar-se-á o termo poesia literária, representado o desencadeamento poético por intermédio literário.

Antônio Candido, em seu texto anteriormente citado, “O direito à literatura” (2011), reflete sobre os bens compressíveis e incompressíveis. Classifica os primeiros como importantes, mas, sem a presença deles, os sujeitos ainda conseguem dispor de uma existência relativamente plena. Os bens incompressíveis, por sua vez, são fundamentais para que a existência humana aconteça em sua completude. Ainda sobre os bens incompressíveis, Candido questiona se a arte e a literatura poderiam ser direitos inalienáveis aos seres humanos, tal qual o direito à crença, ao lazer, à saúde, à instrução, à justiça pública e à alimentação, por exemplo. O crítico literário defende o direito fundamental dos sujeitos à arte e à literatura, por compreender os bens incompressíveis como aqueles que “[...] correspondem a necessidades profundas da sociedade, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (p. 176). Para Candido, a literatura tem “um papel formador da personalidade” (p. 178), pois, por meio dela, somos capazes de compreender outros pontos de vista, pensamentos e mudanças sociais e culturais ao longo da história, experienciar contextos distintos e refletir sobre os próprios sentimentos e os de terceiros, estejam estes próximos ou distantes daquele que interage com a prática literária.

O Estado brasileiro, em consonância com o pensamento de que existem bens incompressíveis, no Artigo 205 da constituição de 1988, assegura aos seus cidadãos que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Se a educação é um direito de todos, se a literatura é um bem incompressível e se é dever do Estado preparar o sujeito para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, a literatura precisa ser, pois, reconhecida como valorosa ao processo educacional, desde o início da formação escolar e social do discente. Tais reflexões são corroboradas pela última frase escrita por Candido, ao finalizar o capítulo mencionado, afirmando que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (2011, p. 193).

Em consonância à ideia de Candido, da compreensão da literatura como bem inalienável, Cury elabora um “itinerário legal” (2018, p. 169) que investiga o histórico

legislativo brasileiro, no que tange ao ensino de literatura, perpassando por documentos como a Constituição (de 1988), pelo Conselho Nacional de Educação, pela Câmara de Educação Básica e por decretos e leis, como os Planos Educacionais Nacionais, dos Estados e dos Municípios, a Lei de Diretrizes e Bases, a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. Em sua conclusão, Cury escreve que a literatura esteve presente “[...] de um modo ou de outro em nossa história... ora ela é incluída em língua portuguesa, ora é literatura, ora é abrigada sob o conceito de texto literário, entre outros. Em algumas legislações ela apareceu como obrigatória, em outras como optativa” (2018, p. 169). Por meio das pesquisas de Cury, compreende-se que a literatura acompanha historicamente a constituição do país e daqueles que o habitam. Nesse sentido, é possível afirmar que o ensino de literatura é compreendido como importante e incentivado pelas políticas públicas, uma vez que, apesar do decorrer de décadas, de mudanças governamentais, estruturais e sociais, e inclusive a despeito de tentativas de enfraquecê-la, a literatura segue como parte integrante (e relevante) da educação. E por quais razões a literatura desempenha um papel educacionalmente (trans)formador?

É impossível refletir sobre qualquer aspecto humano, sem levar em consideração a influência do entorno sócio-histórico-cultural e geográfico, uma vez que todas as ações humanas são orientadas (ainda que de forma inconsciente) pelas percepções provenientes das relações dos indivíduos com os seus respectivos meios. Não há reconstrução exterior sem que haja transformação interior e não há transformação interior sem que haja estímulos externos. É em função dessa dicotomia interior-exterior que Cosson compreende a literatura como “prática significativa” (2021, p. 11), em detrimento justamente de sua “função social” (p. 12) e de seu papel humanizador. Cosson (2021) reflete sobre os diferentes corpos que compõem um indivíduo. Dito de outra forma, Cosson subdivide o sujeito em diferentes partes, estando, cada uma dessas partes, responsável por desempenhar uma função específica. Como exemplos, o autor traz o corpo linguagem, o corpo imaginário e o corpo sentimento. Ressalta, ainda, que cada um desses corpos pode atrofiar quando não é exercitado adequadamente. No caso do corpo linguagem, “[...] quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo” (p. 16). A poesia traz a possibilidade de potencializar o corpo linguagem, o corpo sensações, o corpo sentimentos, o corpo alteridade, o corpo criticidade. Por meio da poesia, pode-se ampliar as percepções sobre o mundo. No decorrer de seu livro, Cosson (2021) reitera: “a literatura é plena de saberes sobre o

homem e o mundo” (p. 16). Justifica tal afirmação escrevendo que “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (p. 17), e complementa com a ideia de que

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (p. 17).

Nas três citações anteriores, Cosson reafirma a importância da literatura como mediadora do par sujeito-mundo. Os dizeres do autor possibilitam o entendimento de que aprender literatura não consiste na substituição de um determinado conhecimento sobre o mundo ou na substituição de um ponto de vista em detrimento de outro; é antes um acréscimo no leque de conhecimentos que podem auxiliar na tomada de decisão frente aos aspectos mais simplórios e mais complexos, mais incomuns e mais ordinários, mais concretos e mais subjetivos tanto da esfera individual, quanto da esfera social. Há, na sala de aula, justamente o encontro entre essas duas esferas. A esse respeito, o educador escreve que “No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento” (Cosson, 2021, p. 26).

De modo similar, Isabel Lopes Coelho escreve, de modo enfático, que “A literatura, portanto, exerce uma função de suporte para o discurso pedagógico em narrativas de maneira a servirem de conexão entre o ambiente e o leitor” (2018, p. 117). Mais adiante, Coelho evidencia que “[...] o texto ficcional oferece outro aprendizado que os livros ditos ‘conteudistas’ geralmente não oferecem: o amadurecimento emocional, a sensibilidade humanista, a compreensão de quem somos e da responsabilidade para com o outro” (2021, p. 124). Com o intuito de ressaltar algumas das características que conferem potência e importância à literatura, Juliana Loyola volta suas atenções aos aspectos mais subjetivos da literatura. Loyola escreve de modo enfático acerca do “[...] efeito da literatura sobre o leitor: a convocação inexorável de sua subjetividade, afetividade, além da intelectualidade – tudo interferindo diretamente na experiência de leitura e na maneira singular como o leitor se apropria do texto em questão” (2018, p. 177). De acordo com a autora, a partir do encontro com as obras literárias, pode-se despertar o leitor subjetivo, entendido como “[...] aquele constituído pelas experiências de leitura chamadas de fundadoras – aquelas iniciais, que demandam fortemente o lado

afetivo a que ficam registradas numa espécie de plataforma emocional do leitor” (p. 184). As citações do presente parágrafo, parecem se conectar num ponto em comum: a capacidade dos textos literários de despertarem, de reativarem ou, ao menos, de oferecerem ao seu leitor um contato com seu lado mais humano, isto é, sensibilizado às provocações externas. Partindo desse entendimento, a literatura, quando encontra o leitor (ou quanto é encontrada por ele) de forma significativa, torna-se poesia. A poesia, de forma semelhante, possibilita uma amplificação na forma como o leitor sente e interage consigo mesmo e com aquilo que o cerca. A literatura “carrega” a capacidade de interagir diretamente com a subjetividade dos indivíduos e, por conseguinte, com o meio daqueles que são, ou que se permitem ser, tocados pela poesia.

O professor titular da Universidade Federal de Campina Grande, José Hélder Pinheiro Alves, tendo como base seus mais de 35 anos de experiência docente, dedica-se a legitimar o trabalho com a poesia em sala de aula seja em escolas públicas, seja em escolas particulares. O autor, de forma categórica, afirma: “É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula” (2018, p. 15). Justificando essa afirmação, escreve que, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, há uma crescente e imponente demanda discente “por textos que tematizem experiências afetivas” (p. 15). Além das temáticas afetivas, os trabalhos com a poesia em sala de aula também demonstram que “[...] temáticas sociais costumam ter também boa recepção. Textos que discutam preconceitos sociais, étnicos e questões de gênero suscitam debates às vezes calorosos e podem contribuir para a formação humana dos leitores” (p. 16). O trabalho com essas temáticas, partindo das informações obtidas com Pinheiro, torna-se notoriamente indicado, pois vai ao encontro das demandas e necessidades manifestadas pelos sujeitos em formação. Para cada uma dessas temáticas “solicitadas” pelos discentes, existem dezenas de autores e centenas de poesias que as contemplam, total ou parcialmente.

Tanto Enes Filho quanto Pinheiro parecem concordar que há, na poesia, um forte viés de incentivo à criatividade. Enquanto o primeiro escreve que “A causa de se trabalhar com a poesia em sala de aula é a de incitar a criatividade, a oralidade e a imaginação do aluno” (Enes Filho, 2018, p. 16), o segundo entende que a poesia “possibilita outro tipo de vivência com a palavra” (Pinheiro, 2018, p. 19), favorecendo ao interlocutor “experimentar a língua pelo seu viés mais criativo” (p. 19). Enes Filho reconhece na poesia, além da criatividade, a possibilidade de despertar outros aspectos individuais do aluno, como a oralidade e a capacidade imaginativa; Pinheiro compreende, como outros autores anteriormente citados, o papel social da poesia, manifestado na vivência com a

palavra. A língua é, sobretudo, um construto humano com a função de propiciar interações, ou seja, a linguagem é um lugar em que se realizam ações capazes de impactarem, de influenciarem e de transformarem tanto locutor quanto interlocutor (Travaglia, 2009). Se a poesia auxilia na criatividade, e se esta ampara a comunicação, é possível que encontremos no aspecto transformador da poesia o terreno fértil que a escola necessita no processo de ensino-aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, além de estabelecer uma conexão por meio do hiato entre as provocações externas, o sujeito e suas percepções particulares, a poesia também seria capaz de conectar esse indivíduo ao mundo e ao conhecimento exterior. A esse respeito, porém, Pinheiro elabora uma importante ressalva:

A função social da poesia, é bom lembrar, não é mensurável segundo modelos esquemáticos de avaliação escolar. É uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor (2018, p. 18).

A partir da citação anterior, pode-se tecer um paralelo com a prática significativa mencionada por Cosson (2021) ao tratar da literatura. A significância da poesia parte da compreensão de que ela cumpre uma função social: humanizar, ou seja, conectar o sujeito às suas percepções particulares. A partir dessa conexão, dessa sensibilização, o sujeito tem a possibilidade de abrir-se para novos sentidos sobre si e sobre o mundo. O “problema” trazido por Pinheiro é a impossibilidade de mensurar, nos modelos convencionais de educação e avaliação de desempenho estudantil, se as práticas com a poesia “surtiram efeito”, se elas significaram. A esse respeito, o autor propõe uma alternativa: que nos adaptemos ao subjetivo, ao humano e à sensibilidade da poesia, que passemos a procurar as respostas em certo brilho no olhar discente, que nos atentemos aos sorrisos e às feições que são tão reveladoras e que escutemos o que os alunos têm a dizer. Ao trabalhar, em sala de aula, com a poesia, precisamos adaptar, também, nosso modo de percebê-la no outro e de senti-la em nós mesmos.

Com base em um trecho do livro de Marisa Lajolo, sugere-se, na sequência, uma possibilidade para a compreensão do papel e da importância da poesia tanto para a sala de aula quanto para além das paredes da escola.

Em certos casos, e por algum tempo, a literatura, como prática da liberdade disponível para o escritor dos começos do século XIX, assume também a função de denunciar injustiças e reivindicar uma nova

ordem social. É a poesia do protesto. É poesia para praças públicas, comícios, assembleias. Forma de participação política praticada e vivida nos limites possíveis (2018, p. 117).

A poesia não é *uma* materialidade específica; ela *pode estar* em *toda* obra humana capaz de permanecer no leitor, de incorporar-se como parte da história de um indivíduo e de sensibilizá-lo; ela pode ser a “arma de luta” de um indivíduo, de uma sociedade. Neste texto, entende-se a poesia como uma “arma de luta” da educação. Não do tipo que fere, mas que atinge o estudante e, ao invés de gerar somente dor, espera-se que essa arma desperte as mais diversas sensações e, a partir delas, as mais diversas (re)ações. Se a poesia de fato humaniza, então, ela é, sim, capaz de proporcionar mudanças no mundo, ainda que esse mundo seja “tão somente” a realidade daquele sujeito que por ela é despertado. A poesia existe e resiste há milênios; é uma manifestação capaz de significar e encontrar o âmago dos seres; possibilita uma interação entre passado e presente, entre real e imaginário, entre o eu e o outro, entre o belo e o feio, entre o estímulo e a reflexão. Reflexão esta que pode ser transformadora, se não do meio, ao menos das concepções, e nestas últimas estão contidas as possibilidades de alterar e repensar as interações sociais.

Considerações finais

Usualmente, partir-se-ia do objetivo geral aos específicos. A fim de proporcionar um melhor desencadeamento de ideias, optou-se por inverter a ordem tradicional.

O primeiro objetivo específico que norteou o andamento do trabalho visava “resgatar definições envolvendo os vocábulos ‘poema’ e ‘poesia’”. Recuperando tais classificações, foi possível explicitar ao interlocutor quais concepções teóricas foram compreendidas como pertinentes e adotadas no decorrer deste texto. A primeira conclusão possível, a partir das pesquisas e leituras realizadas, é a de que essas definições são voláteis, reagindo ao contexto sócio-histórico cultural e ideológico em que são cunhadas. Em virtude dessa volatilidade, uma pesquisa que resgate definições dos últimos 50 anos encontrará, tendo como base a seleta amostragem contemplada, uma variedade de sentidos para os vocábulos poema e poesia, ora tratados como sinônimos perfeitos, ora entendidos como objetos distintos.

Partindo das leituras e reflexões realizadas, atreladas aos conhecimentos de base empírica, compreende-se a necessidade de separação teórica entre a *poesia* e o *poema*. Mas isso não significa menosprezar a importância do poema. Como parte da literatura, a

arte e a poesia nele registradas (ou despertadas) são alguns dos pontos que fazem o poema imprescindível às sociedades. Como obra construída sobre as leis da métrica, o poema é uma materialidade que carrega a poesia e perpassa a linguagem. É, também, produto social, resultado de uma prática potente e humanizadora que proporciona ao seu interlocutor a possibilidade de confrontar-se com novas experiências, percepções, reações, sensações e ações.

A poesia, neste trabalho, é compreendida como manifestação dos âmagos e das percepções do mundo que, por meio de uma conexão sensibilizadora, pode resultar em um acontecimento potencialmente transformador. Vários autores, em diferentes perspectivas, trataram de adjetivar a poesia, seja pela sua capacidade de ocupar diferentes “espaços”, seja pelos impactos intensos que proporciona, seja pelo seu caráter criativo e subjetivo, seja pelo contato que estabelece no âmago dos seres, desencadeando (re)ações. Não parece ser discutível a existência da poesia como efeito. Talvez não seja possível responder “como é a poesia” a partir de uma delimitação física, definindo sua forma do mesmo modo em que se define estruturalmente um poema. A poesia, talvez, possa ser mais bem compreendida não por aquilo que é, mas, sim, pela repercussão que causa; pelo seu impacto. Isso, em certa medida, já consiste em uma compreensão de como é a poesia: transformadora.

O segundo objetivo específico consistia em “estabelecer uma conexão entre os conceitos ‘poesia’ e ‘poema’, a fim de discutir a validade do trabalho pedagógico do primeiro por intermédio do segundo”. Levando em consideração que a poesia pode ocupar diversos espaços, e que cada um desses espaços pode ser trabalhado pedagogicamente, fez-se necessária a realização de um recorte que, ao aproximar a poesia do poema, possibilitou reflexões mais aprofundadas devido a esse afinamento. Mas essa escolha não é arbitrária e tampouco simplificadora. Ao conectar a poesia ao poema, tem-se a poesia literária, manifestação repleta de sentidos, representações e significados oriundos da potência da prática literária e do impacto transformador da poesia.

O último objetivo específico fomentava “discutir e defender a poesia literária como saber ‘de direito’ no espaço escolar”. Assim como houve a impossibilidade de contemplar todos os “ambientes” poéticos, devido ao formato, ao contexto e à proposta do trabalho, optou-se em relacionar a poesia literária aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Literatura. Independentemente da disciplina e do nível de formação, se for verdadeira a afirmativa de que o objetivo da educação é compartilhar determinadas informações e experiências com o aluno e, por meio delas, prepará-lo para

o exercício da cidadania, para a prática do pensamento crítico e para a emancipação intelectual, emocional e financeira, então a poesia é um direito humano, em qualquer momento da formação social e escolar.

É preciso que fique evidenciada a conclusão de que o objetivo geral desta produção acadêmica, de “defender a importância do trabalho com a poesia em sala de aula”, foi contemplado, ainda que este texto, na qualidade de *processo*, possa/deva ser fortalecido por novos textos, fontes e perspectivas. Refletir e defender a importância do trabalho com a poesia em sala de aula não é mero apelo ao imaterial, ao subjetivo ou ao místico. É, antes, reconhecer os impactos reais desencadeados pela poesia tanto na construção individual quanto na construção social. Compreender o potencial (trans)formador da poesia em sala de aula é uma maneira de proporcionar ao discente um ensino rico em experiências e possibilidades, que impacte e que desencadeie (re)ações; é uma maneira de oportunizar ao docente uma arma de luta complexa, mas significativa e potente; é garantir à sociedade o que lhe é de direito, um bem incompressível capaz de transformar o sujeito e o seu meio. Uma educação com a poesia pode ser uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2024.
- CANDIDO A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- COELHO, I. L. Literatura para crianças e jovens no universo escolar: da estética à humanística. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (org.). **Literatura e Ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC: Capes, 2018. p. 117-124.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- CURY, C. R. J. Qualificação, financiamento e gestão: as políticas públicas e o ensino da literatura. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (org.). **Literatura e Ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC: Capes, 2018. p. 155-173.
- ENES FILHO, D. B. **Letramento literário na escola**: a poesia na sala de aula. Curitiba: Appris, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LOYOLA, J. Literatura e leitura subjetiva: dilemas de ensino ou ensino de dilemas? *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (org.). **Literatura e Ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC: Capes, 2018. p. 175-188.

PAZ, O. **O Arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

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

SILVA, D. C. da. **Uma teoria do poema**. Brasília: Thesaurus, 1986.

TAKUÁ, C. **Seres criativos da Floresta**. [Fala apresentada na roda de conversa Biosfera, durante o Selvagem, ciclo de estudos sobre a vida, no Teatro do Jardim Botânico do Rio de Janeiro]. 13 nov. 2019. Disponível em: http://selvagemiciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_4_TAKUA.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Data de submissão: 23/06/2024

Data de aprovação: 05/10/2024