

O DIREITO DISCENTE À POESIA: QUESTIONAMENTOS E POSSIBILIDADES PARA TRABALHAR COM O TEXTO POÉTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata dos Santos Ruffo
(UFRGS - Graduanda)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES
Renata dos Santos Ruffo é graduada em Letras com ênfase em Português e Francês - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora de Língua Portuguesa no curso pré-vestibular Resgate Popular desde 2018 e autora do livro de poesias <i>Boias, raias e salva-vidas</i> (Editora Patuá, 2020). E-mail: renata.ruffo@hotmail.com

RESUMO	ABSTRACT
Este artigo objetiva discutir questões centrais sobre o ensino de poesia na Educação Básica, refletindo sobre as possibilidades de prática e os esclarecimentos pedagógicos necessários para realizar um trabalho efetivo com o gênero. A partir de uma perspectiva materialista-dialógica, discute-se a relevância do contato discente com o gênero poético, tomando-o como capaz de desenvolver a humanização intrinsecamente necessária para todo indivíduo (CANDIDO, 2004). Desse modo, o acesso à poesia em sua materialidade concreta é pensado como um direito de todos, sem interferências de visões generalizadas ou escolarizadas sobre o gênero. Ademais, reforça-se a necessidade de entender o estudante como um sujeito ativo e capaz de desenvolver visões além das pré-estabelecidas e esperadas sobre um texto, podendo ele ter uma atitude responsiva por meio de leituras singulares da “palavramundo” (FREIRE, 1987) ou da criação de outros escritos poéticos. Atenta-se também à seleção de poetas e poetisas a serem trabalhados, uma vez que reforçar a visão canônica sobre o gênero tende a levar os estudantes a não conseguirem se enxergar enquanto escritores. Por fim, conclui-se que o trabalho com a poesia não deve ser reduzido a fórmulas metodológicas, sendo sempre necessário propor questionamentos e adequar-se às especificidades de cada experiência.	This article aims to discuss central questions about the teaching of poetry in the basic education system, reflecting on the practice possibilities and on the pedagogical enlightenment necessary to make an effective classroom work with the genre. With a materialistic-dialogic perspective, we discuss the relevance of the students' contact with the poetic genre, taking it as capable of developing the humanization intrinsically necessary to every individual (CANDIDO, 2004). Thus, the access to poetry in its concrete materiality is thought as a universal right, to be known without the interference of a widespread or scholastic vision about the genre. Furthermore, we focus on the need to understand the student as an active individual, capable of developing visions beyond those pre-established and expected from a text, being able to have responsive acts through unique interpretations of the “word-world” (FREIRE, 1987) or by writing other poems. We give consideration, also, to the selection of poets to be worked with in the classroom, since reinforcing the canonic vision about the genre tends to prevent the students from seeing themselves as writers. Lastly, we conclude that working with poetry should not be reduced to methodological formulas, being always necessary to promote questionings and to adapt ourselves to the specificities of each experience.

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Ensino de poesia; Formação de leitores; Formação de escritores; Educação Básica.	Teaching poetry; Forming readers; Forming writers; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

Em uma cultura escolar ainda bastante tradicional, que se baseia na cópia de frases, textos e nomenclaturas descontextualizadas, os estudantes acabam tendo pouco (ou nenhum) espaço para se expressarem através das linguagens, o que leva muitos a concluírem a Educação Básica acreditando não terem o que falar ou, ainda mesmo, não terem voz. Somando-se a isso, sabe-se que, em meio a um ensino conteudista e a uma lógica bancária de educação, são escassos os momentos em sala de aula em que os alunos têm espaço e abertura para refletirem sobre si mesmos, passo importante para que consigam se enxergar enquanto indivíduos da sociedade e sujeitos no mundo.

A poesia, nesse sentido, pode ser pensada como uma alternativa para romper com essa lógica educacional, uma vez que permite o contato com expressões artísticas singulares, promove o intercâmbio de ideias e, conseqüentemente, incentiva e possibilita a produção própria de textos poéticos por parte dos estudantes, levando-os a pensarem e elaborarem esteticamente suas visões de mundo.

Ainda assim, ao pensar-se em aulas de linguagens — em geral, de Língua Portuguesa ou de Literatura — o lugar do texto literário e, mais especificamente, do texto poético ainda é um tanto controverso: como se deve trabalhá-lo? Há espaço para ele na Educação Básica? Deve-se, de fato, trabalhá-lo? Esses questionamentos, comuns para professores que se colocam a pensar sobre o gênero, não possuem respostas objetivas ou definitivas, mas podem (e devem) nortear as práticas docentes.

Este artigo, portanto, propõe reflexões sobre as possibilidades de desenvolver-se um ensino de linguagens que parta da leitura e, não menos importante, do desfrutar de poesias, a fim de possibilitar um meio — a linguagem poética — para que os estudantes possam expressar suas emoções e pensamentos, de modo que, enfim, eles reconheçam a escola como um espaço onde podem falar, ser ouvidos e, finalmente, descobrir a potência das próprias vozes.

2 O DIREITO À POESIA

*Se eu não fosse poeta
não teria
essa estranha sensibilidade
que me impele
de ver tudo claro
que me faz amar o raro
de toda impossibilidade
(Alice Ruiz)*

Poucos são os que ainda negam a importância de se trabalhar com o texto literário na Educação Básica, esse que, para o senso comum, parece automaticamente desenvolver

habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à ortografia e aos conhecimentos gramaticais. No entanto, discussões que veem a literatura como capaz de desenvolver habilidades para além das restritas ao ambiente escolar e atreladas ao academicismo não são tão comuns, de modo que se acaba deixando de lado o papel formador, sensível e humanizador da literatura, tão essencial a todos.

Antonio Candido, em seu clássico *O direito à Literatura* (2004), defende que a literatura¹, mais do que um entretenimento ou meio de fuga da realidade, é uma necessidade de todos e, por isso, deve ser tomada como um direito fundamental e inalienável do ser humano. O autor argumenta que

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004, p. 175).

Um dos processos que a literatura proporciona, defende Candido (2004), e que a torna, independentemente de seu gênero, tão essencial para os indivíduos de qualquer sociedade, é a *humanização*, sendo essa o

processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

A importância da literatura é vista, pois, tanto quando se considera sua influência no desenvolvimento do sujeito e de sua percepção de si mesmo, quanto quando se leva em conta os diversos caminhos possíveis de compreensão do mundo externo, dialeticamente servindo como um espelho em que é possível ver melhor a si mesmo e ao mundo. Afinal, a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Considerando-se essa ideia da literatura como um direito inalienável, todos os indivíduos possuem (ou, ao menos, deveriam possuir), conseqüentemente, o direito de acesso e de desfrute à poesia. Pilati (2017, p. 16, grifos do autor) debruça-se sobre a ideia

¹ Candido (2004, p. 174) chama de literatura “da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

de humanização desenvolvida pela literatura, como já defendida por Candido (2004), para tratar especificamente do gênero poético, declarando que *“a poesia é praxis vital porque, assim como as outras artes, é capaz de refletir e de produzir a humanidade dos seres humanos”*.

Azevedo *et al.* (2018, p. 22) recorrem às especificidades que a poesia carrega em relação aos outros gêneros literários para defender a importância de seu trabalho em sala de aula, colocando em evidência seu caráter sensível e translúcido, uma vez que ela

[...] é metáfora, na acepção em que permite ler o mundo de modo afetivo, emotivo e expressivo, sugerindo e entredizendo, mais do que patenteando ou explicitando. A poesia – porque apelando ao valor mítico dos sons e dos ritmos, ao sentido da transracionalidade da linguagem, capaz de convocar determinado tipo de associações emocionais e conotativas, distintas da neutralidade objetivo-comunicativa, que ocorre no uso prático e cotidiano da língua – possibilita, com efeito, ao permitir comunicar o inefável, o imaterial e o indizível, dizer de modo bem mais amplo e expressivo.

Konder (2005, p. 14) também discute a influência que a poesia, em específico, possui sobre os indivíduos e a sociedade, uma vez que ela *“tem trazido para os homens elementos sensíveis preciosos para eles se conhecerem melhor, para um incessante descobrimento — e uma constante invenção — de si mesmos”*. O autor ainda reforça a importância da poesia ao traçar sua antiga origem, pois, mesmo milênios passados desde as primeiras expressões do gênero, sua presença segue viva em grande parte das sociedades. Isso, portanto, *“não sugere que a poesia corresponde a uma demanda profundamente enraizada na alma dos seres humanos?”* (KONDER, 2005, p. 13).

No entanto, o gênero poético é geralmente relacionado a uma suposta dificuldade de compreensão e a temáticas distantes das realidades presentes, sendo pouco lido e apreciado. Desse modo, o direito ao acesso à poesia acaba por ser simbolicamente impedido, uma vez que ideias equivocadas do senso comum levam os indivíduos a não conhecerem o gênero em sua materialidade ou, salvo exceções, a desistirem de lê-lo após poucas tentativas. Em vista disso, pode-se pensar que não é simplesmente à poesia que o indivíduo — aqui, mais especificamente, o/a estudante — precisa ter acesso, mas à poesia finalmente livre de ideias pré-concebidas sobre estereótipos. E que outro lugar seria melhor para satisfazer esse direito do que a escola?

Apesar disso, devido ao trabalho necessário para desconstruir esse imaginário coletivo sobre a poesia, muitos professores deixam de levá-la para a sala de aula, priorizando gêneros literários em prosa, cuja aceitação pelos estudantes é maior. É, então, graças a esse abandono dos textos poéticos na Educação Básica que se faz mais urgente tornar a poesia presente e satisfazer o direito que todos — inclusive os próprios professores — têm a ela. Cabe, ainda, deixar claro que será sempre um direito dos

estudantes não gostar do gênero e decidir não o ler ou o escrever fora da sala de aula, mas, ainda assim, eles devem ter o direito de serem devidamente apresentados a ele, lendo-o, conhecendo-o e entendendo-o através de suas próprias experiências.

Há, ainda, na Educação Básica, os professores que levam poemas para serem lidos e trabalhados em sala de aula, apresentando nomes como Fernando Pessoa, Álvares de Azevedo ou Luís de Camões para os estudantes. Pilati (2017, p. 16), no entanto, alega que a poesia é “apresentada aos alunos com uma aura de solenidade que apaga suas relações com a vida real das pessoas”, sendo assim reforçados os estereótipos sobre o gênero que deveriam ser justamente questionados e esclarecidos na escola. Os próprios livros didáticos sugerem a apresentação do gênero poético; afinal, qual material de Língua Portuguesa ou Literatura não traz poesias? Porém, no que diz respeito à forma como o gênero é apresentado, percebe-se que ele é tomado como pretexto para (1) ilustrar um estilo de época, graças à sua curta extensão, abrindo capítulos sobre as ditas escolas literárias — Arcadismo, Romantismo, Modernismo etc. — ou (2) propor análises estritamente gramaticais sobre seus versos, deixando de lado o estudo semântico e interpretativo do texto (PILATI, 2017, p. 24).

Não basta, pois, que o professor leve textos poéticos para a sala de aula, mas desconsidere sua essência literária e, conseqüentemente, a necessidade e o direito que cada estudante tem de lê-los, analisá-los e fruí-los. Saber listar o nome de poetas canônicos, reconhecer estruturas de rima e metrficação ou identificar o sujeito sintático de um verso nada diz respeito à satisfação do direito à poesia, pois ignora a função sensível e humanizadora do gênero. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias reforçam que esse tipo de prática, apesar de comum, não deve ser central em uma aula, uma vez que

não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

É objetivo e dever da escola, portanto, não somente apresentar aos estudantes a poesia, mas, principalmente, letrá-los no gênero, tornando-os capazes não somente de ler um poema, mas, também, de senti-lo e experienciá-lo.

3 LEITURA E ESCRITA: AS DUAS FACES DO ENSINO DE POESIA

*Ao escrever a dor,
sozinha,
buscando a ressonância
do outro em mim
há neste constante movimento
a ilusão-esperança
da dupla sonância nossa.
(Conceição Evaristo)*

Se em ambos os casos discutidos — não trabalhar com a poesia em sala de aula ou tratá-la como ponto de partida para outra espécie de estudo — há uma negação do direito à poesia, como, então, é possível satisfazê-lo? Não há respostas definitivas ou guias de como atuar na prática da sala de aula; o que há são orientações pedagógicas e ideológicas — afinal, o simples ato de decidir trabalhar com a poesia e reconhecer sua importância já é um ato, por si só, ideológico, assim como todas as práticas docentes — que se devem estabelecer com clareza e convicção.

Deve-se considerar, antes de mais nada, que o contato direto e efetivo dos estudantes com o texto poético é essencial quando se pensa em uma didática que tem por objetivo formar leitores e escritores, isto é, letrar literariamente os alunos no gênero. Considerando-se as especificidades estéticas dos textos literários, uma vez que são expressões artísticas, fica claro que é só através da leitura e da aproximação do estudante-leitor com a obra que ele será capaz de desfrutá-las, pois

só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido (BRASIL, 2006, p. 55).

O ponto de partida e o cerne da discussão de aulas que objetivam trabalhar com a poesia precisa ser, por isso, o(s) próprio(s) poema(s), sem mediações pedagógicas que visem ler o texto pelos estudantes ou entregar-lhes fórmulas de interpretação pré-definidas.

Ademais, é preciso ter-se a consciência de que a literatura não tem potencial mágico e que, portanto, é preciso um trabalho estruturado e baseado no diálogo com os alunos para que os textos literários — no caso, a poesia — possam ser-lhes significativos.

Reconhecer nos estudantes “o direito de dizer sua palavra” (FREIRE, 1987, p. 30) precisa ser o movimento básico do professor que busca trabalhar com o gênero poético, tanto no que diz respeito às interpretações e análises sobre um poema lido, quanto na produção de seus próprios poemas.

Por isso, não se deve pensar que a poesia na sala de aula limita-se à leitura e à discussão dos textos; esse, claro, é um ponto essencial para desescolarizar o trabalho com o gênero e proporcionar aos estudantes um contato real e significativo com ele. No entanto, não se deve delimitar as atitudes responsivas possíveis para esses sujeitos em diálogo com o texto poético. A escola, no caso da Educação Básica, não tem como finalidade formar poetas ou poetisas, mas objetiva formar cidadãos mais humanos, com maior consciência de si e do mundo, e, para isso, não só a leitura, mas também a escrita de poemas pode ser um exercício enriquecedor para alunos e professores.

Pilati (2017, p. 58, grifos do autor) destaca que um dos pontos causadores da desmotivação em relação à literatura, quando trabalhada em sala de aula, é que ela tem rígidas delimitações: aos estudantes, cabe a função *passiva*, de receptores de um texto já consagrado, enquanto que para os escritores fica a função *ativa*, de produtores de literatura. Quando trabalhada dessa forma, “em regra o que ocorre é o sequestro da oportunidade que o estudante poderia ter de vivenciar uma experiência estética, ou seja, agindo em sala de aula como produtor autônomo” (PILATI, 2017, p. 58). Ao ver-se destinado a somente fazer leituras pré-estabelecidas acerca de um texto poético, sem abertura para novas análises e interpretações, e, mais ainda, sem perspectivas de tornar-se ele próprio um autor de novos textos, o aluno acaba por ter sua criatividade e sua leitura de mundo castradas e invalidadas, não sendo surpresa que ele não desenvolva gosto pelo contato com o gênero.

Conforme Freire (1987, p. 32), os alunos são “educandos em processo de saber mais” e, nesse processo, não são pacientes acomodados, mas sujeitos com conhecimentos e saberes próprios, que devem ser respeitados. Principalmente quando se fala de uma aula em que o cerne do estudo é formado por textos poéticos, é essencial ter em mente que o conhecimento é sempre uma construção, feita através do diálogo entre discentes e docentes e, mais ainda, da relação dialética do aluno-leitor com o texto e com o mundo. Não basta, portanto, tomar a leitura como sinônimo de decodificação de palavras, frases ou parágrafos, pois o ato de ler “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1987, p. 11), isto é, depende da compreensão extratextual da realidade. Desse modo, a leitura da palavra, ou seja, do texto enquanto materialidade no papel, só é possível quando já feita uma interpretação do mundo, o que leva a uma leitura dialética da “palavramundo” (FREIRE, 1987).

Reforça-se que a poesia não deve ser meio para outro fim didático, mas, sim, caminho natural que leva a reflexões e entendimentos das relações no mundo. Aqui, a caminhada é o mais importante, pois abre diversas possibilidades de percurso. É assim que é necessário enxergar o gênero: como expressão do/no mundo, centrando nisso os estudos.

Como já discutido anteriormente, muitas vezes o texto poético será visto pelos estudantes, em um primeiro contato, como um gênero difícil de ser compreendido, de modo que acaba por ser quase instintivo procurar por um entendimento fechado a respeito dos poemas lidos. É preciso, portanto, que os professores, ao trabalharem com a poesia, tenham a consciência de que essa interpretação única e correta não existe; o que há são possibilidades de leitura a partir do que o texto oferece, sempre colocado em contraste com o mundo, que cada estudante experiencia e lê de um ponto de vista singular. Apesar da ideia generalizada de que o professor *detém* todo o conhecimento — como se fosse ao menos possível detê-lo —, é importante frisar que mesmo interpretações e leituras que não foram pensadas por ele são possíveis, desde que estejam em conformidade com o texto. Ler um poema, afinal, não é o trabalho de desvendar um sentido inerente e propositadamente ocultado pelo autor, mas, sim “o trabalho de produzir uma leitura” (PILATI, 2017, p. 49).

Dar voz — e asas — aos estudantes, desse modo, é reconhecê-los e respeitá-los enquanto sujeitos ativos e singulares. Por isso, eles têm o direito, assim como o professor, de *dizer* — pensado, aqui, como verbo intransitivo, pois a importância recai antes sobre o ato de dizer do que, de fato, sobre *no que* dizer —, enquanto é nosso dever pedagógico ouvi-los (FREIRE, 1987). Estabelece-se, assim, uma fala *com* os alunos, não *aos* alunos: um processo que, apesar de parecer simples, é pouco feito, pois é imprevisível, não-planejável e, por isso, incerto. Não há como prever o que um aluno dirá, como reagirá a um texto e, muito menos, o que escreverá em um poema. Apesar disso — ou *principalmente* por isso — o trabalho com a poesia precisa ser essencialmente dialógico², construído em conjunto por estudantes e docentes.

4 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA SE RECONHECER POETA

*Fiz-me poeta
por exigência da vida, das emoções, dos ideais, da raça.
Fiz-me poeta*

² Usamos o conceito bakhtiniano de dialogismo atentando-nos à ideia de que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

*sabendo que nem só 'se finge a dor que deveras sente'
e crendo que através da poesia posso exprimir
a arte do cotidiano, vivida em cada poema marginal.*
(Lia Vieira)

Cabe reservar um espaço para a discussão específica sobre a escrita de poesia, já que existem diversas ideias generalizadas sobre o *ser poeta*. Talvez a mais propagada delas é que a habilidade de escrever poesias é intrínseca a alguns poucos indivíduos, impossível de ser trabalhada e desenvolvida, pois está intimamente ligada à mera inspiração e a um suposto dom. A aura que reveste a ideia do poeta é tão difundida que até mesmo Sigmund Freud (2013) debruçou-se sobre o assunto, buscando entender o que há por trás do exercício poético. Para isso, ele analisa as aparentes semelhanças entre o brincar da criança e o escrever do poeta, percebendo que, ao criar um novo mundo para seus jogos e brincadeiras, a criança reorganiza a realidade de um jeito que a agrada, comportando-se como um escritor. Além disso, ele afirma que “o próprio poeta gosta de reduzir a distância entre o que lhe é singular e a essência humana em geral; ele nos assegura com frequência que em cada um existe um poeta escondido e que o último poeta deverá morrer junto com o último homem” (FREUD, 2013, p. 268-269).

Desse modo, parece claro que não se nasce sendo (ou não sendo) poeta, mas que as ditas ferramentas para se tornar um(a) estão mais próximas do que muitas vezes se imagina. Por isso, cabe pensar que, quanto mais próximo for o contato de uma pessoa com a poesia, maior a possibilidade de ela perceber e desenvolver seu lado poético. Esse pensamento é essencial para o professor que pretende trabalhar efetivamente com esse gênero na sala de aula, pois, ao tirar a figura do poeta de um suposto pedestal e humanizá-la, pode-se, também, enxergar a si e aos alunos como escritores.

Escrever, além disso, também é um direito, apesar de muitas vezes negado social e simbolicamente para diversos grupos. Se o trabalho com a poesia for centrado somente em nomes do cânone brasileiro ou lusófono, os alunos lerão quase que exclusivamente homens brancos de classe média ou alta, distantes dos estudantes no tempo, no espaço e nas vivências, reforçando a ideia de que só aqueles que seguem esse padrão podem escrever e ser lidos.

Ademais, deve-se considerar também a violência simbólica presente em continuar a ler, discutir e trabalhar na Educação Básica sempre com os mesmos nomes já consagrados da poesia, pois esse ato, conseqüentemente, intensifica a exclusão e o apagamento de diversas outras figuras. Posto de outro modo, cada vez que levamos um(a) escritor(a) para a sala de aula, deixamos de levar outro(a), ação que precisa ser tomada como ideológica, pois se baseia em uma *escolha*, uma vez que não é um movimento dado. O professor *escolhe* os autores e autoras com que trabalhar na Educação

Básica e, conseqüentemente, mesmo que de forma não-consciente, *escolhe* aqueles com que não trabalhar. Essa escolha, muitas vezes, é baseada em ideias difundidas culturalmente, sem que se considere as questões histórico-sociais envolvidas no estabelecimento e manutenção da cultura. Para Benjamin (1996, p. 225), não há como escapar de encarar a barbárie inerente aos bens culturais, uma vez que eles

têm uma origem sobre a qual ele [o materialista histórico] não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

Pode-se, portanto, pensar a tarefa do professor, assim como a do materialista histórico, como sendo a de escovar a história — e a literatura — a contrapelo, difundindo e trazendo para discussão escritores de poesia que, por questões externas à sua obra, tiveram seu reconhecimento negado ou apagado. Desse modo, quando se pensa no desenvolvimento de um trabalho efetivo com a poesia na Educação Básica, deve-se ter clareza sobre a responsabilidade docente na seleção de poetas e poetisas a serem apresentados aos estudantes, principalmente porque o gênero, como já discutido anteriormente, é revestido de ideias errôneas e estereotipadas. Além de desviar da barbárie na transmissão cultural, como colocado por Benjamin (1996), esse ato também proporciona aos alunos o contato com escritores cujos textos e vidas se aproximam das suas realidades, fazendo com que o gênero passe a ter sentido tanto em sua leitura quanto em sua escrita.

Conceição Evaristo, doutora em Literatura Comparada e um dos nomes emergentes da literatura brasileira contemporânea, discute sobre o direito à escrita que todos possuem (ou que deveriam possuir) e que tem sido cada vez mais reivindicado. Em entrevista para Bárbara Araújo, do *Blogueiras Feministas*, a autora explica que o que tem pontuado

é o direito da escrita e da leitura que o povo pede, que o povo demanda. É um direito de qualquer um, escrevendo ou não segundo as normas cultas da língua. É um direito que as pessoas também querem exercer [...] Então eu gosto de dizer isso: escrever, o exercício da escrita, é um direito que todo mundo tem. Como o exercício da leitura, como o exercício do prazer, como ter uma casa, como ter a comida [...] A literatura feita pelas pessoas do povo, ela rompe com o lugar pré-determinado (EVARISTO, 2011).

Ao trabalhar com poetas e poetisas que dialogam com as realidades dos alunos³, o professor manifesta que também os estudantes possuem o direito de escrever sobre suas *escrevivências*, de explorar suas visões de mundo e de serem lidos. É, portanto, em um movimento dialógico que a escrita de poesia se torna efetiva na sala de aula: ao reconhecer os estudantes como escritores e tornar isso claro em suas aulas, o professor aguça a percepção de cada aluno para o poeta que, de alguma forma, já existe em si, mesmo que adormecido. Afinal, como trazido por Bhabha (2014), o direito de narrar — podendo, nesse caso, ser entendido como o de escrever poesias — está intimamente ligado ao direito de ser ouvido, lido e respondido, sendo, por isso, um direito dialógico. Dessa forma, o poeta que se experimenta e se descobre na sala de aula precisa saber que o professor será não simplesmente um avaliador de seu texto, mas, principalmente, um leitor interessado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há fórmulas que levem a um trabalho efetivo e bem-sucedido com a poesia na Educação Básica, uma vez que cada prática possui incontáveis particularidades, considerando os sujeitos sempre singulares — estudantes e professores — que a constroem. O que se precisa estabelecer com clareza são princípios que norteiem a prática docente, de modo que não se perca de vista a especificidade do trabalho com o gênero poético e o que se pretende com ele, não somente no que diz respeito à formação escolar, mas, principalmente, na formação cidadã e humanística dos estudantes. Muito mais do que um conteúdo a ser colocado no programa de ensino, a poesia é e precisa ser levada para a sala de aula como arte, permitindo que aqueles que a desfrutem, mais do que entendam, sintam — a si mesmos e ao mundo.

Pode-se, assim, pensar na própria docência como um poema a ser desenvolvido. Uma aula não possui estrutura rígida, com rimas pré-definidas ou estrofes padronizadas, sendo criativamente maleável de acordo com o que se discute e se trabalha nela. Apesar de os primeiros esboços de escrita serem do professor, cada aluno tem o direito de escrever versos, sem o qual o texto perde um pouco de sua subjetividade e essência. Caso só o professor se responsabilize por esse poema, ele terá somente um sentido e, provavelmente, será de difícil compreensão; mas, se abirmos espaço para versos, rimas e estrofes dialógicas, construídas em conjunto, a aula passa a ter diversos caminhos

³ Poderiam ser feitas inúmeras sugestões de nomes não canônicos da poesia brasileira para serem trabalhados em sala de aula, mas, como o propósito não é nos delimitarmos em listas e ideias pré-definidas, ficam aqui somente algumas inspirações: Ana Martins Marques, Cristiane Sobral, Oliveira Silveira, Catita e Sérgio Vaz, além da já citada e também poetisa Conceição Evaristo.



possíveis, dialogando com todos ali presentes e tornando-se, finalmente, poética. Cabe, então, ao professor guiar e ajudar nessa criação, mostrando o universo da poesia, uma vez que muitos não se reconhecem como escritores em potencial — de uma aula ou de um poema.

Por isso, quando pensa em trazer a poesia para o ambiente escolar, o ponto essencial que o professor deve ter em mente é que, inevitavelmente, uma aula, para ser poética, precisa ser de autoria de todos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F.; CHAGAS, L.; BAZZO, J. Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 74, p. 15-30, 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: _____, **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BHABHA, H. The right to narrate. **Harvard Design Magazine**, n. 38: Do You Read Me ?, 2014. Disponível em: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-tonarrate>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: _____, **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

EVARISTO, C. Conceição Evaristo: literatura e consciência negra [Entrevista concedida a] Bárbara Araújo. **Blogueiras Feministas**, 22 de novembro, 2011. Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2011/11/22/conceicao-evaristo>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

FREUD, S. O poeta e o fantasiar. *In*: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo - textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 267-276.

KONDER, L. **As artes da palavra**: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas e São Paulo: Pontes Editores, 2017.



Título em inglês:
**THE STUDENTS' RIGHT TO POETRY: QUESTIONS AND
POSSIBILITIES TO WORK WITH THE POETIC TEXT IN BASIC
EDUCATION**

INVENTARIO