

## SENSIBILIDADE OU COMPREENSÃO DO SENTIDO?

ANTONIO MANOEL DOS SANTOS SILVA\*

SÍLVIA CRAVEIRO GUSMÃO-GARCIA\*\*

*RESUMO:* Este artigo defende a importância da concepção da poesia como estímulo e participação emotiva. Mostra que ao situar a poesia no domínio da sensibilidade podemos fazer com que os poemas se tornem instrumentos fundamentais para a educação das crianças. Vale-se para isso não só dos resultados de pesquisas realizadas em escolas, mas também do testemunho de poetas e da experiência de fruição e jogo com poema de Maiakóvski, traduzido por Augusto de Campos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia; Educação; Sensibilidade; Prazer; Jogo.

**POETRY: SENSIBILITY OR UNDERSTANDING OF SENSE?**

*ABSTRACT:* This article defends the importance of conceiving poetry as stimulus and emotional participation. It demonstrates that, in locating poetry in the domain of sensibility, we can make poems become fundamental instruments in the education of children. To this end use was made of the results of research carried out in schools, and also of testimony from poets and of the experience of fruition and play with a poem by Maiakovski, translated by Augusto de Campos.

**KEY-WORDS:** Poetry; Education; Sensibility; Pleasure; Play.

O trabalho de ensino e aprendizagem com textos literários em sala de aula deve garantir a presença de poemas, pois, mais do que qualquer outro texto literário, o poema “traz a emoção estética e a sensibilização necessárias à educação humanista de nossos alunos”

\* Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054-000 – São José do Rio Preto – Estado de São Paulo - Brasil.

\*\* Aluna de doutorado em Letras – Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054-000 - São José do Rio Preto – Estado de São Paulo - Brasil.

(GEBARA, 1997, p.166). Convém, para isso, retomar a concepção de poesia que, a situando no domínio da sensibilidade, tenta defini-la como estímulo e participação emotiva.

A poesia visa ao “despertar” das emoções e da imaginação, ao “sentir” com o poeta, ao “trabalhar” a sensibilidade. Infelizmente, muitas das nossas escolas fogem dessa visão da poesia e nossos professores a consideram de difícil interpretação e, até mesmo, inacessível às crianças.

A equipe de pesquisa coordenada por Lígia Chiappini, que deu origem à coleção, rt; *Aprender e ensinar com textos*, quando constatou, durante as observações feitas em sala de aula, que “o poema é considerado por muitos professores e alunos como de difícil interpretação” (2000, p.21) contrapôs que não devemos nos esquecer que no trabalho com o poema, “a interpretação nasce de um verdadeiro diálogo com os alunos” (2000, p.26), além de ser livre, “desde que se respeitem os limites impostos pelo próprio texto” (2000, p.22).

O que observamos é que, muitas vezes, os professores subestimam o aluno por considerá-lo incapaz de entender poemas mais elaborados; subestimam também sua própria capacidade de leitor excluindo textos que não se façam acompanhar de respostas nos livros didáticos ou suplementos de leitura; isso tudo quando não utilizam outros artifícios pedagógicos. Com efeito, acabam por oferecer ao aluno poemas com qualidade duvidosa, com palavras fáceis, construções corriqueiras e temas onde a puerilidade se torna quase uma constante.

O senso comum ensina que não podemos fechar os olhos ao aumento da quantidade de publicações poéticas destinadas à criança, notadamente nas duas últimas décadas; temos, sim, que nos manter alertas para essa literatura feita especialmente para alimentá-la. Muitos autores infantis apelavam e às vezes ainda apelam para a infantilidade. Imaginando que produzem poemas mais acessíveis à criança, esses autores, não raro, deformam nossa linguagem na tentativa de aproximá-la dos erros infantis, enfim, do mundo infantil. Ao forçar uma simplicidade, os autores caem em artificialismos que não passam despercebidos à criança.

Vale, no entanto, ressaltar que o oposto também acontece: textos com uma linguagem empolada, tendendo para a retórica, eram, ou ainda são, usados como leitura de crianças. É o que observamos, por exemplo, em *Deus* de Casimiro de Abreu, *O baile na flor* de Castro Alves. Na experiência do menino Graciliano Ramos, iniciante na literatura, narrada em **Infância** (*O Barão de Macaúbas*), o escritor chama a atenção para esse tipo de rebuscamento:

Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos.

- Passarinho, queres tu brincar comigo?

Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, exprimia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever.

Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem intencionados e bem falantes. Havia a moscazinha, que morava na parede de uma chaminé e voava à toa, desobedecendo às ordens maternas. ... O passarinho, no galho, respondia com preceito e moral. E a mosca usava adjetivos colhidos no dicionário. A figura do barão manchava o frontispício do livro – e a gente percebia que era dele o pedantismo atribuído à mosca e ao passarinho. Ridículo um indivíduo hirsuto e grave, doutor e barão, pipilar conselhos, zumbir admoestações. (1986, p.126)

Também ocorre freqüentemente, nos poemas infantis, o tom moralizador. Com o intuito de educar, essa ênfase funciona mais como empecilho à liberdade da criança, que acaba rejeitando espontaneamente o texto. A criança entende o poema sem a necessidade de “moralidade”. Na medida em que o poema tocar sua sensibilidade, perdurará em sua memória afetiva e, ao lê-lo novamente e quantas vezes for, irá descobrindo lições insuspeitadas que antes lhe haviam passado despercebidas.

Muitos poetas tentam escrever para crianças “facilitando” o poema. E aí é que está o engano: quem disse que poesia tem que “ser entendida”, literalmente falando? Quantas vezes não entendemos perfeitamente uma música, um romance, um poema mesmo, e no entanto nos emocionamos? A poesia, mais do que entendida, deve ser sentida, incorporada. E um dos caminhos mais rendosos que podemos seguir neste sentido é deixarmo-nos conduzir pelo tipo de impressões ou de sensações que a poesia pode despertar em nosso espírito. Tendo um poema na mão, o professor pode fazer muito pelo desenvolvimento da sensibilidade e do espírito crítico da criança. E isto, mais que qualquer outra coisa, nos faz compartilhar das palavras do poeta Manoel de Barros:

Para entender [a poesia] nós temos dois caminhos: o da sensibilidade, que é o entendimento do corpo; e o da inteligência, que é o entendimento do espírito.

Eu escrevo com o corpo

Poesia não é para compreender mas para incorporar

Entender é parede: procure ser uma 'árvore'. (1996, p.30)

Rubem Alves, em palestra intitulada *A educação da sensibilidade*, disse que "não se ensina o prazer da sensibilidade na escola porque isto não cai no vestibular"<sup>1</sup>. Não só concordamos com o escritor, como ousamos acrescentar: não se ensina o prazer da sensibilidade porque o adulto professor, principalmente, não sabe usar de sua sensibilidade; ele quer acima de tudo, entender e fazer o outro entender. Além do mais, a escola é considerada o lugar da seriedade e, portanto, não pode ficar perdendo tempo com uma linguagem que exprime a emoção e opera com a sensibilidade.

Por isso mesmo, a dificuldade do poema existe mais para o adulto do que para a criança, que está interessada nas rimas, no ritmo, nos sons, no jogo do poema.

Já faz algum tempo, tivemos a oportunidade de ler, nas páginas amarelas da Revista Veja, uma entrevista com o poeta José Paulo Paes (1996, p.10), em que ele diz:

você tem de ir educando a criança para os aspectos lúdicos e musicais da língua, algo a que ela está naturalmente aberta. Esse contato precoce com a poesia pode despertar a sensibilidade da criança para esse sortilégio do ritmo e da música das palavras.

Isto não só é verdadeiro, como nos faz recordar de uma experiência - vivida por um dos autores deste trabalho - com crianças da 2ª série do Ensino Fundamental. A escola adotou um livro didático de Língua Portuguesa<sup>2</sup> em que um dos textos era o poema "Nacos de nuvem", de Vladímir Maiakóvski, citado na antologia poética *Poesia moderna russa* (1985, p.185), que reproduzimos em seguida:

*Nacos de nuvem*

*No céu flutuavam trapos  
De nuvem – quatro farrapos:*

*do primeiro ao terceiro – gente;  
o quarto – um camelo errante.*

*A ele, levado pelo instinto,*

*no caminho junta-se um quinto.*

*Do seio azul do céu, pé-ante-  
pé, se desgarra um elefante.*

*Um sexto salta – parece.  
Susto: o grupo desaparece.  
E em seu rasto, agora se estafa  
O sol – amarela girafa.*

1917-18 (Tradução de Augusto de Campos)

Apesar do poema ser feito com palavras, suas imagens não são interpretáveis apenas pelas palavras. Ou melhor, a visualidade imagística (que aparece no livro didático) ganha igual ou maior importância do que o texto. Coincidência ou não, o próprio Maiakóvski diz que “um dos grandes meios de expressão [num poema] é a imagem” (1969, p.53).

*Nacos de nuvem* é um poema essencialmente visual, que transmite uma sensação de movimento e transformação aliada às palavras com qualidades incomuns. A fusão de palavras e imagens desafia o olhar, aguça a atenção criativa, abala a inteligência construtiva do leitor para a decodificação da leitura. Pois bem, como já foi dito anteriormente, este texto poético foi oferecido a alunos da 2ª série do Ensino Fundamental e, com ele, professora e alunos conseguiram pensar a língua e perceber os significados que se ocultavam nas palavras.

Os alunos foram levados para fora da classe e, deitados no chão do pátio, passaram a observar as nuvens. O que elas sugeriam? Cada aluno deu asas à sua imaginação e buscando formas na transformação constante das nuvens, trocavam suas impressões; cada qual contava para o outro aquilo que via. Em seguida, foi lido o poema para eles em voz alta, mais de uma vez, e olhando para as nuvens procuramos apreender a sensação de movimento que o poeta MaiaKóvski consegue traduzir com palavras. De volta à sala de aula, algumas crianças pediram para ler novamente o poema, individualmente e em voz alta, para os outros companheiros. Outras, ainda, leram por estrofes e revezando. Concluída mais esta etapa de leitura, conversamos livremente e amplamente sobre o texto, até conseguirmos, inclusive, identificar as palavras que traduzem a sensação de movimento, de leveza, de humor, presentes neste texto poético. Desta forma, criamos oportunidades para que todos pudessem manifestar livremente suas impressões sobre o texto e, assim, chegamos aos significados possíveis e não ao “único”, a

que nos induz a maioria dos exercícios dos livros didáticos. Ou como diz Suzana Vargas (2000, p.28), “nunca sabemos o que ele [poema] quer dizer. Podemos supor, conjecturar, jamais afirmar”. Não é à toa que uma das dificuldades que os alunos revelam ter em relação à linguagem poética diz respeito ao seu caráter plurívoco. E o que verdadeiramente ajudou nesse episódio é que as crianças já tinham uma familiaridade com a poesia desde a educação infantil e, depois, porque na classe havia livros de poesia nas estantes destinadas à consulta, além da leitura de poesias, sem pretensão didática, ser uma constante em sala de aula. Portanto, o espaço para a poesia era algo já concreto.

Ficam, então, as questões: se o poema exigisse uma leitura lógica, uma compreensão do sentido, literalmente falando, estaria adequado para o aluno? Será que o poema continuaria sendo apreciado e sentido, se tentássemos “traduzi-lo” ao pé da letra, palavra por palavra?

Preferimos acreditar que o aluno sinta ou entenda o poema já num primeiro contato, ou seja,

para se analisar qualquer texto é imprescindível que o primeiro passo seja a realização de uma leitura de reconhecimento, individual e subjetiva, e talvez mais de uma, para que o aluno estabeleça um contato inicial com o texto. Em seguida, sugere-se que o professor interaja com seus alunos nessa leitura, descobrindo o que lhes chamou a atenção, quais foram suas impressões. (SILVA et al, 1997, p.87)

Ana Gebara (1997, p.152), ao apresentar as quatro etapas de um trabalho com poesia, aponta como a primeira delas a “da leitura de fruição-prazer, na qual todas as impressões, a emoção estética, afloram, sensibilizando o leitor para a próxima etapa”. Isso corrobora o que Armindo Trevisan (1981, p.15) já observara muitos anos antes: o fato de ser “imprescindível que os professores se persuadam de que a poesia deve ser primeiramente objeto de uma fruição pessoal. Só posteriormente, objeto de uma apreensão cultural”.

Nos grupos escolares de décadas passadas, a situação da poesia era bem diferente: ocasionalmente as professoras recitavam poemas ou liam alguns para seus alunos. Como, na maioria das vezes, os poemas mais serviam para o abrilhantamento das solenidades, não eram percebidos como capazes de emocionar e deixar palpitar o gozo estético. Assim, as poucas vezes em que os alunos escutavam ou entravam em contato com poemas, não conseguiam externar seus pensamentos e carga expressiva. Da mesma maneira, acabavam por ingerir altas doses de “exercícios de aplicação”, totalmente inadequados ou equivocados, sem possibilidade alguma de auxiliá-los a desenvolver

uma interpretação crítica e criativa do texto em questão. Enfim, eram obrigados a "entender" o texto ou nem isso.

Não menos expressiva é a cena que normalmente acontecia às segundas-feiras no pátio das escolas: em pé, enfileirados e praticamente imóveis, com o diretor da escola, cara fechada, à frente de tudo e todos, aos alunos eram "convidados obrigatoriamente" a presenciar o hasteamento da bandeira do Brasil e a cantar o Hino Nacional, uma das letras mais rebuscadas e incongruentes que alguém já concebeu. A maioria dos alunos não só não o compreendiam, como jamais o decoravam bem. E isto sem contar que, logo após o hasteamento da bandeira, alguns desses mesmos alunos eram eleitos para agraciar "a festa" com a declamação de poemas, diga-se de passagem, quase sempre bilaquianos. E assim, o espaço do poema na escola dificilmente ultrapassava o das comemorações de datas cívicas ou festivas, pregando sempre o amor à pátria, à árvore, às boas ações, e assim por diante.

O que hoje nos parece óbvio, ou seja, que a leitura sempre implica compreensão do texto escrito, ao longo da história, era identificada com a memorização, a recitação, declamação, pronúncia correta, etc.

Lembrando Maria Antonieta Antunes Cunha (1976, p.94), concordamos que é um direito do aluno

gostar ou não, memorizar ou não, recitar ou não, o poema. Assim como não obrigamos nosso menino a ver televisão, a ler revistas em quadrinhos, a ir ao cinema, a ouvir música, não lhe podemos impingir outra fonte de prazer – a poesia. E no meio de tantas obrigações, parece-nos salutar que possamos escolher pelo menos nossas formas de entretenimento. O que podemos é influir, através de motivação, no apuro do gosto infantil (exatamente como fazemos com relação ao cinema, à televisão, etc.).

Recebido em: 25/09/2001

Aprovado em: 27/10/2001

## NOTAS

---

<sup>1</sup> Palestra proferida em 24 de maio de 2000 no VII Congresso Internacional de Educação (EDUCADOR), em São Paulo.

<sup>2</sup> CARVALHO, Carmen Silvia C. T. de et al. *Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos*, 2. São Paulo: Ática, 1997.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão*: poesia quase toda. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Poesia na escola*. São Paulo: Discubra, 1976.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. v.2, p.143-166. (Aprender e ensinar com textos)

MAIAKÓVSKI, Vladimir. *Como fazer versos*. Trad. de Antonio Landeira. Lisboa: Dom Quixote, 1969. (Cadernos de Literatura, 4)

MICHELETTI, Guaraciaba, et al. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Leitura e construção do real*: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2000. v.4, cap.1, p.21-64. (Aprender e ensinar com textos)

PAES, José Paulo. Palavrão é coisa séria. *Veja*, v.29, n.14, p.7-10, 3 abr. 1996.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 23.ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

SCHNAIDERMAN, Boris (Coord.). *Poesia russa moderna*: nova antologia. Trad. de Augusto Campos. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Ana Claudia da et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. v.2, p.31-93. (Aprender e ensinar com textos)

TREVISAN, Armindo. A criança e a poesia. *Correio do povo*, Porto Alegre, 3 jan. 1981. Caderno de Sábado, p.14-15.

VARGAS, Suzana. *Leitura*: uma aprendizagem de prazer. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.