

## POESIA E ENSINO UNIVERSITÁRIO

*Maria da Glória Bordini\**

*O texto lírico, seja clássico ou moderno, põe exigências ao leitor, as mesmas que na sua arquitetura o tornam uma obra esteticamente válida. Há que perceber as simetrias e assimetrias de sua composição para verificar o quanto seu sentido é aberto à interferência do ato de leitura. A estruturação de um poema ou de uma obra poética é uma tarefa complexa, que extrai da língua o máximo de potencialidades tanto no plano da expressão quanto no do conteúdo, entregando-as ao leitor para que efetue um percurso de reestruturação tão enriquecedor quanto o percorrido pelo poeta. Nessa trajetória de leitor, o estudante de Letras não pode ficar limitado ao exame perfunctório de fortunas críticas ou à reconstrução em passant de contextos históricos, como sói acontecer. A crítica e a história literárias são o fundo diante do qual ele efetuará sua experiência do poema, mas esta será sempre pessoal, momentânea e insubstituível.*

---

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.

Pode causar estranheza aos puristas a associação entre poesia e ensino, tendo em vista que o consumo desse gênero literário tem sido gradativamente elevado a prazer de espíritos cultivados, durante o século passado, e hoje vem se reduzindo aos poucos a uma espécie de leitura *inter pares*, em que poetas lêem poetas e críticos de poesia escrevem mais para os autores do que para o público em geral. No século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a situação era bem outra: os produtores de poesia gozavam de prestigiado estatuto social, fossem eles poetas oficiais ou malditos. De qualquer ângulo, fosse para enlevar o ânimo patriótico, como em Olavo Bilac, ou para manifestar desgosto ante o *Establishment*, como em Augusto dos Anjos, a poesia possuía um lugar bem demarcado na vida das comunidades – basta lembrar as rivalidades regionais, satirizadas por Carlos Drummond de Andrade em “Política Literária”:

*O poeta municipal  
Discute com o poeta estadual  
Qual deles é capaz de bater o poeta federal.*

*Enquanto isso o poeta federal  
Tira ouro do nariz. (p.15) <sup>1</sup>*

A poesia do século XXI já deixou de empolgar as massas, por força de ter-se isolado do leitor comum, levada pela necessidade, diagnosticada com clareza por Theodor Adorno, de perseguir uma “forma difícil”, de modo a fugir da facilidade de mercantilização na sociedade do capitalismo avançado, perdendo seu poder de crítica e denúncia da reificação insidiosa nos tempos modernos.

Ao tornar profundamente subjetivo o sentido, através do hermetismo das imagens e da dissonância dos ritmos e melodias, a poesia moderna, desde as vanguardas do início do século XX, foi se tornando avessa ao prazer imediato, obrigando seus leitores ao exercício antes intelectual do que sensitivo. Para o filósofo alemão, na medida em que “a obra de arte excita aparentemente o consumidor pelo seu caráter sensual, ela torna-se-lhe estranha, alienada: transforma-se em mercadoria, que lhe pertence e que ele receia constantemente perder”. Em tempos menos dominados pelo mercado, “a relação à arte não era a de incorporação mas, pelo contrário, era o contemplador que desaparecia na coisa; é precisamente o caso nas obras modernas, que vêm na direção do espectador como, por vezes, as locomotivas no cinema”<sup>2</sup>. Ser atropelado pelo texto poético causa antes

<sup>1</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. Alguma poesia. In: \_\_\_\_\_. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. Todas as citações de Drummond serão extraídas desta edição.

<sup>2</sup> ADORNO, Theodor. *Teoria estética*. Lisboa: Ed. 70, 1982, p. 25

repúdio do que prazer, e o público moderno, cujo hedonismo é tanto enfatizado quanto manipulado pelo capital que o corteja, tende a acentuar sua individuação na medida mesma em que a vai perdendo na sociedade de massa. Em virtude da crescente hipertrofia do eu, a recusa do texto a abrir-se impede o imediatismo da apropriação e o torna um incômodo a ser evitado.

É o que acontece com a poesia hoje, não só enquanto objeto cultural mas especialmente como objeto de ensino. A rarefação do público determina que, para sua sobrevivência, ela recorra a outras instâncias de recepção, sendo a mais efetiva delas a escolar, já que os leitores, nos diversos níveis de escolarização, são cativos e sua liberdade de escolha é mínima. O ideal educativo, nas sociedades modernas – e isso desde a Revolução Francesa – postula iguais oportunidades para todas as classes e acesso universal ao conhecimento e à arte. Sabe-se que do idealismo à prática quase tudo se degrada, mas a escola contemporânea ainda se pauta pela idéia iluminista de emancipação da criança e do jovem através do esclarecimento. Existem, é certo, instituições educacionais mais ou menos eficazes nesse sentido, e o hábito milenar do autoritarismo do adulto sobre a infância e a adolescência não se vence por inteiro, mesmo nas tentativas mais liberalizantes de educação contemporânea.

O questionamento da escola como ela é deveria ser função tanto dos interessados, as famílias, quanto da Universidade que forma seu corpo docente. As atitudes nessas esferas sociais variam. De parte dos pais, há evidente atribuição da tarefa formativa aos professores, sobrecarregando-os. Da parte dos filhos, observa-se uma dominante descrença no que a escola possa fazer por eles (o que se traduz por aulas conturbadas, indisciplina, agressividade ou desinteresse, reclamações contra a “chatice”, taxas elevadas de evasão). Do lado dos profissionais do ensino, aumenta o sentimento de impotência, de excesso de trabalho e remuneração aviltante, que desautoriza gastos com a formação continuada e gera desânimo e incompetência, prejudicando a qualidade da educação oferecida.

Na Universidade, encastelada no seu saber científico, o assunto “formação de professores” é encarado como tarefa menor, indigna de quem trabalha em pesquisa, extensão e até na própria docência, restrita no mais das vezes a transmitir o conhecimento acumulado. Nas áreas humanísticas, às quais por natureza o problema humano está na mira do saber, as disciplinas de licenciatura, dedicadas à formação de docentes para o ensino fundamental e médio, não conseguem articular suas especialidades à pedagogia, de modo que o que ensinar acaba dissociado do como ensiná-lo. No caso das Letras, a urgência do incentivo à leitura é reconhecida, pois persiste entre os professores de Literatura, por mais desacreditados que estejam em

termos do papel social da arte, a convicção de que “quem desaparece na obra de arte é por isso dispensado da miséria de uma vida, que é sempre demasiado escassa”<sup>3</sup>, como afirma ainda Adorno. Todavia, é nas Letras, contraditoriamente, que pouco se lê entre os graduandos, se os comparamos aos de áreas consideradas de maior importância estratégica na sociedade, como Direito, Medicina, Biologia ou Engenharia.

O paradoxo entre a aula de Literatura e a não-leitura dos alunos tem suscitado o maior número de queixas quando se discute o assunto com professores universitários na área, uma vez que, sem adquirir um cabedal de leituras clássicas e modernas, o graduando em Letras acaba por assimilar — quando muito — apenas os conteúdos dos manuais de teoria, crítica e história da literatura, sem efetiva experiência do seu objeto de estudo, o texto. No âmbito da poesia, esse desconcerto assume proporções mais graves, pois os próprios docentes evitam o gênero, considerado de difícil aceitação e de ensino trabalhoso demais.

Acresce o fato de que a bibliografia sobre poesia, em língua portuguesa, é mais voltada para a crítica e a história literária, e que a de caráter teórico requer algum domínio da base lingüística que a sustenta. A consequência é que a parcela das aulas de literatura destinadas à lírica é ínfima e pouco produtiva. Quando o professor trabalha com poesia, em geral reproduz dados histórico-biográficos ou interpretativos e se vê desorientado quanto ao tratamento científico do poema em sala de aula. No máximo recomenda a leitura lúdica, destituída de aspectos analíticos e divorciada do contexto das condições de produção e recepção, pois não as encontra facilmente na bibliografia disponível.

Entretanto, alunos de graduação existem que apreciam poemas, e não só em Letras. Se lêem o gênero, é porque algum efeito a poesia ainda exerce sobre os jovens e é este que deveria ser pesquisado mais a fundo, para fundamentar o trabalho docente nas Letras. Não há, porém, pesquisa de campo que investigue por que as crianças e adolescentes e, em especial, os jovens adultos lêem poemas. É de conhecimento comum que todas essas faixas etárias consomem avidamente música cantada e que a noção de poesia que possuem parte das letras de música, assim como a sua produção de textos poéticos. As poucas pesquisas com crianças indicam uma relação frutiva do ritmo, da melodia e do paralelismo construtivo, reforçados pelos temas do cotidiano ou do folclore infantil, a sugerir que a proximidade com as sensações corporais e com o ambiente conhecido são o ponto de partida para a aquisição do gosto pela poesia. É o que se depreende do gosto infantil por um poema como este, de Cecília Meireles, em que o retorno rítmico e a

<sup>3</sup> ADORNO, Theodor. Op.cit., p. 24.

rima emparelhada garantem ao pequeno leitor um universo ordenado, em que ele pode se sentir seguro, dada a circularidade contida no encadeamento dos versos:

*A BAILARINA*

*Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.*

*Não conhece nem dó nem ré  
mas sabe ficar na ponta do pé.*

*Não conhece nem mi nem fá  
mas inclina o corpo para cá e para lá.*

*Não conhece nem lá nem si  
mas fecha os olhos e sorri.*

*Roda, roda, roda com os bracinhos no ar  
e não fica tonta nem sai do lugar.*

*Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.*

*Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.*

*Mas depois esquece todas as danças,  
E também quer dormir como as outras crianças.<sup>4</sup>*

Entre adolescentes, o consumo de poesia escrita decai, em favor da letra de música, e os motivos de interesse ligam-se às emoções expressadas no texto e aos temas do universo particular dos jovens, em que a recusa dos modos adultos de pensar é a tônica. Não são percebidos os efeitos sonoros ou rítmicos, senão quando acentuados pela música. A imagística não parece afetar o leitor, que rejeita metáforas mais complexas e prefere as comparações simples. Todavia, essa é uma faixa etária que consome longas horas diante do computador, navegando pela Internet, e que participa de *chats* e *fãs-clubes* virtuais de cantores e bandas. Essas características indicam que a poesia poderia atingi-la pela infovia, se estimulada a produção textual do jovem com prioridade sobre a recepção de textos de autores consagrados

---

<sup>4</sup> MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Org. Walmir Ayala. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 20.

(sem se negligenciar a esta). Regina Zilberman aponta para essas possibilidades quando discute a materialidade da literatura, referindo que os novos suportes eletrônicos proporcionam um alargamento do campo da escrita e da leitura, seja por superarem os limites da folha de papel ao rolares à vontade, seja por somarem à superfície em branco a profundidade obtida com o jogo simultâneo de arquivos na mesma tela, seja por violarem, através do hipertexto, a linearidade que até agora imperou como modelo estrutural do texto.<sup>5</sup>

Igualmente, na sala de aula, pela associação com a música e as artes plásticas, cuja limitação espaço-temporal – músicas e quadros ou esculturas e instalações não costumam se prolongar indefinidamente – seria possível incrementar a noção de verso como medida e retorno rítmico e a de condensação da linguagem dela decorrente. Nesse sentido, as experiências concretistas e objetivistas da poesia dos anos 1960 e os haicais dos anos 1980 poderiam ser o mote para a conquista dessa faixa de idade. Veja-se este exemplo do poeta e artista plástico gaúcho, Pedro Geraldo Escosteguy:

*FLASH*

*Sol e chuva. Ilha  
Da fantasia – dá-se a alegria  
De ser Brasília.*<sup>6</sup>

Um texto breve como esse, proposto a um jovem, pode ser motivo tanto de aborrecimento, se deixado simplesmente à leitura desarmada, quanto de um jogo intelectual estimulante. Esse é um haikai que exige decodificação contextual – a associação entre a capital do País e o antigo seriado televisivo *Ilha da Fantasia*, em que todos os desejos podiam ser vivenciados sem censura. Solicita, pois, do leitor jovem um exercício de interpretação política, mesmo que ele não se interesse pelo fato de que as decisões do governo federal se distanciam das necessidades do povo tanto quanto uma ilha se opõe ao oceano que a cerca. Diante do enigma posto pelo texto, pelo menos surge alguma perplexidade a ser explorada com a mediação do professor: por que a mistura de sol e chuva, esses dois fenômenos naturais usualmente opostos, está no mesmo campo de sentido que ilha e Brasília, mas separada por um ponto e um verso inteiro? Por que “ilha” está separada pelo novo verso de seu predicativo “da fantasia”, que por sua vez está isolado de “dá-se a alegria” por um travessão? E como “fantasia” contamina o sentido das

<sup>5</sup> Cf. ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001, p. 114-115.

<sup>6</sup> ESCOSTEGUY, Pedro Geraldo. Livro de haicais. In: GOYA, Martha. *Poesia reunida*. Porto Alegre: L&PM, 1996, p. 265.

palavras finais dos três versos que formam o haicai ao rimar com elas? Descoberta a embreagem das peças do poema, através de hipóteses interpretativas, o que era de difícil leitura torna-se objeto de prazer, o prazer que deriva de sentir-se capaz de ingressar e sair de um texto obscuro, ou de dar sentido àquilo que antes parecia não ter nenhum.

A crise mais desafiadora, contudo, incide na leitura dos jovens adultos dos cursos de Letras, futuros professores de poesia nos graus de ensino anteriores. Em primeiro lugar, defrontam-se com docentes não poucas vezes avessos ao gênero, os quais evitam o trabalho com o texto poético em situação de aula. Em segundo, têm pela frente uma infinidade de obras poéticas, contemporâneas, modernas, antigas, muitas canonizadas, outras nem tanto, de que devem selecionar algumas essenciais para sua formação profissional e pessoal, nem sempre auxiliados por seus mestres.

Se não fosse o suficiente, também não contam com padrões de interpretação assimilados a partir da experiência cultural, os quais encaminhem sua leitura, como postula Stanley Fish.<sup>7</sup> A experiência que possuem provém da indústria cultural, cuja volatilidade e obsolescência não permitem o vagar necessário para a fruição poética, levando-se a sério as posições estéticas que vêm na poesia o grau mais elevado da arte, como queria Heidegger ao afirmar que a poesia “instaura os deuses e a essência das coisas”. O filósofo é ainda mais radical, ao vincular o nascimento da linguagem e da história ao ato poético: “a poesia não é um adorno que acompanha a existência humana, nem só uma exaltação passageira nem um acaloramento e diversão. A poesia é o fundamento que suporta a história, e por isso não é tampouco uma manifestação da cultura, e menos ainda a mera ‘expressão’ da ‘alma da cultura’”.<sup>8</sup>

Para atingir a altura desse apreço pela poesia, o aluno de Letras precisa poder discriminar o que é ou não poético, além de, cumprindo a missão de todo estudioso, estar capacitado a fornecer as razões de suas decisões. O ensino que lhe é ministrado nos cursos de Letras não o habilita para essa tarefa, que não é pouco exigente. Um dos motivos é que, depois do advento das teses estruturalistas, abandonaram-se as questões históricas nos estudos literários, as quais ficaram restritas à crítica marxista, a qual não dava conta da poesia, preferindo o romance. A virada historicista só foi recuperada quando os postulantes da Estética da Recepção estabeleceram

---

<sup>7</sup> Cf. FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1980. Fish sustenta que as comunidades de leitura criam padrões de interpretação, os quais influem na canonização das obras e orientam o modo como são lidas pelos pósteros. Assim, nunca se lê de forma desarmada.

<sup>8</sup> HEIDEGGER, Martin. Hölderlin y la esencia de la poesia. In: \_\_\_\_\_. *Arte y poesia*. 1. ed., 4. impr. México: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 139.

a ponte entre os defensores da imanência e os fiéis do contextualismo, trazendo a figura do leitor para o foco teórico. Entretanto, na sua maioria os cursos de Letras conservam-se na órbita dessa dicotomia já superada, em especial quando se trata do gênero lírico, a que, de fato, as teorias formalistas, estruturalistas e semióticas deram o melhor instrumental de análise, devidamente assimilado à recepção por um Jauss, por exemplo.<sup>9</sup>

O ensino de poesia no nível universitário não pode ficar restrito à repetição do que os historiadores e críticos disseram sobre poetas e poemas, embora a contextualização seja uma etapa necessária em qualquer espécie de leitura. Em primeiro lugar, urge o contato, mesmo assistemático, num primeiro momento, com a produção lírica em língua portuguesa. Se essa prática fosse acompanhada do conhecimento de outros idiomas poéticos, nas disciplinas de Língua Inglesa, Língua Espanhola ou Língua Francesa, pelo menos o domínio de temas, símbolos, imagens, formas de estrofação e versificação se expandiria significativamente e, com ele, o potencial de fruição do texto brasileiro.

Ninguém, ultrapassada a adolescência, lê poesia impelido apenas pelo embalo das sonoridades ou de uma temática sentimental. O texto lírico, seja clássico ou moderno, põe exigências ao leitor, as mesmas que na sua arquitetura o tornam uma obra esteticamente válida. Há que perceber as simetrias e assimetrias de sua composição para verificar o quanto seu sentido é aberto à interferência do ato de leitura. A estruturação de um poema ou de uma obra poética é uma tarefa complexa, que extrai da língua o máximo de potencialidades tanto no plano da expressão quanto no do conteúdo, entregando-as ao leitor para que efetue um percurso de reestruturação tão enriquecedor quanto o percorrido pelo poeta.

Nessa trajetória de leitor, o estudante de Letras não pode ficar limitado ao exame perfunctório de fortunas críticas ou à reconstrução *en passant* de contextos históricos, como sói acontecer. A crítica e a história literárias são o fundo diante do qual ele efetuará sua experiência do poema, mas esta será sempre pessoal, momentânea e insubstituível. Novas leituras emprestarão às primeiras outras nuances, mas qualquer uma delas irá desprender do texto apenas alguns dos fios que o tecem e deter-se neles, dar-lhes atenção, percebê-los ou reconhecê-los, é tarefa de contemplação que desobriga a busca de resultados e implica investimento livre do eu.

Essa não é atitude que se coadune com o modo de ser contemporâneo, apressado, desarticulado, fragmentado, ávido por possuir. A poesia de

---

<sup>9</sup> Cf. JAUSS, Hans Robert. O texto poético na mudança de horizontes de leitura. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

qualquer época opõe-se à fruição instantânea, à entrega fácil. O estudante de Letras, de quem se espera não apenas a capacidade de conhecê-la, mas de transmiti-la às novas gerações, mantendo-a viva, defronta-se com uma tarefa difícil: precisa ter experiência própria da poesia de diferentes épocas em seu país e fora dele, não pode ignorar o que outros pensaram e disseram a respeito e necessita situar-se no tempo-espaço dessa produção. Além disso, arrisca-se a revelar a si mesmo cada vez que interpreta, pois o poema o interpela, de modo que ler será também ser lido, responder será igualmente perguntar, entregar-se será atuar.

Entende-se por que o ensino de poesia na Universidade tenha se tornado uma atividade pouco prezada por professores e alunos. Auto-reveladora, introspectiva, a experiência do texto poético traz um risco que outros gêneros aparentemente não oferecem. Os textos de modalidade narrativa em prosa não são menos exigentes que os poéticos, mas neles a linguagem pouco dá margem à percepção mais atenta. É como a metáfora da vidraça em Sartre, pela qual a vista passa, alcançando a coisa visada.<sup>10</sup> Entra-se neles pela linguagem e logo o universo imaginativo se entrega, certamente com variadas durações e obstáculos – por vezes muito intrincados –, mas é-se levado adiante pelo ímpeto do desenlace. No poema, é o ritmo que arrasta, antes que o sentido, de modo que visualizar vem depois de escutar, e a escuta é uma das artes perdidas neste século. Requer do sujeito uma detenção, um vagar pelas palavras que o tempo de agora não incentiva.

O ensino de poesia, nos Cursos de Letras, precisa antes de tudo de planejamento no que toca a por onde começar, se os alunos são iniciantes, ou por que viés continuar, ao longo do período de formação. Não que deva estar restrita à disciplina de Teoria da Literatura, nem que deva ser obrigação das diversas Literaturas, da Brasileira em primeiro lugar. O ideal seria um plano conjunto dos docentes que trabalham com as várias disciplinas de estudos literários, de modo que cada um proporcionasse o máximo de contato com obras poéticas de sua especialidade, não coincidentes, lidas segundo estratégias também diversificadas, para que o aluno pudesse somar experiências durante o curso. Teorias da poesia teriam de sustentar esse trabalho continuado igualmente em conjunto, o que não significa convergência teórica, mas sim diversidade. Um ponto comum, inicial, seria o domínio da linguagem poética, enfatizando a observação contrastiva do verso em relação à prosa. As técnicas do *close reading* do New Criticism seriam um bom começo, desde que não impeçam a aventura hermenêutica. O que ler dependeria da disciplina, mas a idéia seria não fornecer, de início, uma visão cronológica da história da poesia, mas partir de qualquer ponto e, como nos

<sup>10</sup> Cf. SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1989, p. 13.

hipertextos, efetuar as conexões até onde possível para trás ou para a frente no espaço-tempo. Num segundo momento, passar-se-ia para um estágio mais ligado à descrição estruturalista do poema, salientando as formações de sentido decorrentes da noção de equivalência. Aqui a precaução residiria em não ficar preso à imanência do texto, mas trabalhar também a noção de multiplanaridade desenvolvida por Iuri Lotman,<sup>11</sup> de modo a proporcionar ao leitor o que Jauss chama, em sua hermenêutica, de *katharsis*, ou seja, incorporar os valores do texto para uso na vida social histórica do sujeito.<sup>12</sup>

Tome-se um exemplo de Manuel Bandeira:

*O BICHO*<sup>13</sup>

*Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.*

*O bicho, meu Deus, era um homem.*

Escrito em dezembro de 1947, no Rio de Janeiro, esse poema integra o livro *Belo Belo*, publicado em 1948. Manuel Bandeira contava com 61 anos e uma carreira de sucesso. Já ultrapassara sua fase modernista de libertinagem poética, para, mais maduro e curado da tuberculose que o afetara na juventude, poder entregar-se aos temas que o afligiam ou entusiasmavam, sem ter de prestar contas a ninguém, nem sequer à morte que o assombrara por tanto tempo.

O poema tem três tercetos, fechados por um monóstico, que desenvolvem um débil fio de narrativa: o que o sujeito lírico viu ocorrer no pátio e a impressão que lhe causou o acontecimento. Aí já se nota a primeira diferença da linguagem poética para a da prosa de ficção: não há desenvolvimento da história. Não se sabe quem é o eu que fala nem quem seria o

<sup>11</sup> Cf. LOTMAN, Iuri. *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Estampa, 1978, p. 117-133.

<sup>12</sup> Cf. JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: \_\_\_\_ et al. *A literatura e o leitor*. Sel. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 80-1.

<sup>13</sup> BANDEIRA, Manuel. *Belo belo*. In: \_\_\_\_\_. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966, p. 196.

homem que ele viu, se um mendigo, um dos extraviados da vida, um migrante, um sem-teto. Do cenário só se conhece a imundície, indício de que a casa de onde o sujeito lírico vê a cena não zela pelo seu pátio, já que este está cheio de detritos. Do observador, pode-se inferir que não tem uma visão clara do pátio, ou porque está escuro ou porque não enxerga bem. O poema tem de chegar ao fim para que ele consiga discernir que o bicho devorador de lixo é um ser humano. Deste, é possível perceber que está tão faminto que não hesita diante da imundície da comida, o que intensifica a exclamação final: “o bicho, meu Deus, era um homem”.

Bandeira, no momento da escrita do texto, está há três anos do final da Segunda Guerra Mundial, naquele exíguo recesso entre os dois governos de Getúlio Vargas em que houve liberdade plena, uma constituição democrática, a organização do movimento operário, a liberação do Partido Comunista e o país progredia em termos de consciência social. Por isso, pode escolher como tema o excluído e denunciar sua animalização, sem receio de que seu texto possa parecer hostil às autoridades constituídas. Esse é nitidamente um poema-protesto, mas não perde o estatuto lírico por conta de alguma posição ideológica. A gradativa descoberta do homem-bicho é impregnada do espanto final do eu-lírico, que retroage sobre as estrofes precedentes, tornando-as mais terríveis na memória que lembra o visto e luta por esquecê-lo, pois o fato ocorreu no dia anterior e o narrador declara de início que viu um bicho, quando já sabe que era um homem. A repetição “Vi ontem um bicho”, “O bicho não era...”, três vezes, “O bicho, meu Deus, era um homem”, encerra a narrativa numa circularidade própria do olhar a um quadro estático, embora o acontecido tivesse dinamismo. Essa repetição que suspende o tempo, como na pintura, e que prende a imagem numa moldura de percepção emocionada, entre ver e constatar, é típica da poesia.

A mesma circularidade transparece na estruturação das estrofes: os dois primeiros tercetos, de ritmo 5(2,5), 6 (3,6), 9 (2,5,9)/ 7(3,7), 9(1,5,9), 9 (3,9), mostram uma gradação ascendente, detida no sexto verso. Neles há um sujeito, eu, e um objeto direto, “um bicho”, que logo se torna sujeito no segundo terceto, enquanto o eu some. O terceiro terceto inicia após uma pausa, em ritmo diverso: 7(2,5,7), 4(2,4), 4 (2,4). Com a elisão do sujeito “o bicho”, o verso setessilábico, semelhante ao primeiro do segundo terceto, “Quando achava alguma coisa”, se torna incisivamente quadrissilábico, para desaguar no constrangido monóstico de oito sílabas, 8(2,5,8), “O bicho, meu Deus, era um homem”, aproximado dos versos 3 e 5: “Catando comida entre os detritos” e “Não examinava nem cheirava”. Quando desaparece o sujeito, “O bicho”, nesse terceto, é para negar — na verdade, afirmar — sua condição animal (há outra gradação, de cão a rato) e para enfatizar —

ou melhor, negar — a de homem no final, o que torna o ato de comer lixo do começo mais doloroso. No plano sonoro, essa dor é iconizada pela aliteração das nasais e assonância dos “ii”. Chama a atenção também a rima assonante entre “coisa” e “homem”, no quarto e no décimo versos, afiliando os dois conceitos.

Um poema como esse evoca a repulsa do *Navio Negreiro* de Castro Alves, no segmento sobre a dança forçada dos escravos no tombadilho, ou a revolta do *Poema Brasileiro*, de Ferreira Gullar, que diz obsessivamente, verso após verso, “No Piauí de cada 100 crianças que nascem / 78 morrem antes de completar 8 anos de idade”.<sup>14</sup> A redução do humano a animais ou a números descartáveis une três momentos diversos da história do País, estabelecendo pontes entre o Romantismo, o segundo Modernismo e a Geração 60, e permitindo distinguir poetas, estilos e escolas, assim como situá-los num contínuo dinâmico, em que o tempo não precisa se organizar do antes até o depois, mas pode ter seus eventos associados por um laço não cronológico, mas, como aqui, de omissão política.

Aulas que consigam ao mesmo tempo incluir experiência direta, história, forma e sentido podem ser o gatilho para o envolvimento do estudante de Letras no processo de leitura do texto poético e de si mesmo, diminuindo a indiferença ante o gênero e colaborando para que este continue exercendo seu poder estético sobre as gerações futuras de que os formados serão por sua vez professores.

---

<sup>14</sup> Cf. GULLAR, Ferreira. Poema brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *Dentro da noite veloz*. São Paulo: Círculo do Livro, s. d., p. 41.