



APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DA POESIA NA ESCOLA¹

Yves Bonnefoy

Professor Honorário no Colégio de França

Tradução: Edgard de Assis Carvalho – PUC/SP

34

Agradeço-lhes novamente por me terem convidado para participar da solenidade de início do ano universitário. É uma honra que muito me sensibiliza e isso porque durante a minha juventude tive apenas relações intermitentes e bizarras com a Universidade. Não é de estranhar que eu tenha poucos diplomas e, em particular, não possua o diploma de graduação que tem muito prestígio em nosso país. Será que este título me faz falta? Verdadeiramente penso que não, porque tenho um lugar dentre aqueles que ensinam, que tiveram esta chance, este privilégio. Fui convidado a dar cursos e ocupei uma cátedra de reflexão sobre a poesia. Mas esse fato, por vezes, suscitou espanto, e mesmo suspeita, uma vez que é corrente que se pense que o diploma de graduação constitui a grande base e que deve estar bem visível quando se adentra na sala dos professores. Recordo-me que uma vez, há alguns anos atrás, havia sido convidado para fazer uma conferência numa grande universidade. Como tinha que atravessar um vestíbulo em direção ao auditório, em companhia do professor que me recebia, nos deparamos com o presidente da instituição, que me prestou uma acolhida muito calorosa. Meu anfitrião e eu retomamos nosso caminho, mas o presidente fez um sinal para que meu acompanhante fosse reencontrá-lo. Os dois falaram por alguns instantes em voz baixa rindo um pouco. "Você sabe o que ele gostaria de saber?" "Na verdade não." "Bem, ele me perguntou: "ele é formado?"

Se evoco um pouco esta lembrança é porque penso que, na verdade, a questão não se impõe nesse contexto. Mesmo assim, não a considero absurda e, em minha reflexão, é preciso que ela venha à mente, para que se possa obter uma resposta com uma impaciência quase angustiada, e isso porque ela contém uma motivação mais sólida que o mero prazer de fazer parte de uma casta ou de recusar os pensamentos que não são formados por bons métodos. Eu mesmo supus que esta preocupação nascera de um sentimento sacralizado que comprovava que a expressão *agrégation*^(*), aliás, uma bela palavra, faz



pensar em sementes que amadurecem juntas sobre o cacho, que se tornam transparentes e mesmo douradas, sob os raios de um sol outonal e que apontam para uma transcendência, como as espigas de trigo ou as figuras encobertas que se mostravam aos fiéis nos mistérios antigos. Como a experiência de uma transcendência, de um absoluto, de um engajamento sem retorno e reserva pode estar associada à preocupação com o ensino, com o desejo de partilhar o saber, pareceu-me evidente que havia algo de notável, de respeitável, que exigia muito mais reflexão do que desafio. Será que na emoção do recém formado, que parece nascer num ponto de fuga comum a todas as disciplinas que pratica, existe mesmo a experiência de um absoluto, de uma transcendência? Em que ela consiste? O que deve ser feito para que aquele que, num cara a cara, parece estar de posse de todas as formulações e representações possíveis, seja também aquele que exige do iniciado que concentre em torno de si os conhecimentos que adquiriu por vezes em pesquisas bastante chãs e estreitamente definidas, cujo sentido deve ser atribuído ao respeito invejoso dessa mesma estreiteza? Seria necessário não olhar à esquerda nem à direita quando se transcreve a grafia obscura de um manuscrito medieval, ou quando se observam os nomes que aparecem sobre as telas de uma experiência em química ou em física? Estamos diante de enigmas e paradoxos que a mente deve sempre reter e é isso que vou fazer agora.

Inicialmente devo ceder lugar a lembranças muito antigas que remontam a meus anos de escola. Se não fui um ouvinte assíduo do ensino superior, em contrapartida tirei grande proveito do ensino secundário, e creio mesmo que ele me salvou, pois me permitiu descobrir o que vegetava em mim, e que poderia ter-se perdido inteiramente. Como e por quê isto poderia acontecer? Eu tinha vivido até a entrada no sexto ano num meio social onde não penetrava a informação necessária àquilo que hoje chamamos cultura. No caminho da escola, pelo menos em meu bairro, não havia livraria cujas vitrinas deixavam filtrar os indicadores de uma atividade diferente daquela que o jornal local evocava, na melhor das hipóteses as operetas que as trupes de passagem encenavam no teatro municipal. Onde ainda hoje há cartazes, portas luminosas de cinema, lojas sem número nos quiosques, a criança que não tinha livros suficientes em sua casa tinha apenas uma severa obrigação: praticamente era intimada pelo cinzento das ruas a não querer saber mais.

Mas, desde a idade de onze ou doze anos, havia a escola e, para mim, aquilo era o oásis onde eu podia beber em diversas fontes. Será, certamente,



com emoção que evocarei alguns belos aspectos das escolas nos anos 30. Naqueles manuais rasgados que nos eram passados a cada ano com riscos de lápis nas margens, às vezes enfeitados de pequenos desenhos, havia a revelação que outros tinham passado pelo mesmo texto que, desse modo, adquiria assim uma realidade quase misteriosa, como a palavra que a Esfinge dizia a Édipo. As aulas de latim requeriam longas horas áridas para que, finalmente, os versos de Virgílio aparecessem e se revelassem em toda sua finalidade prosódica e beleza, que reputo essenciais, e que descobri entre os quatorze e quinze anos, quando a imaginação é ainda bastante criança para sonhar com outros mundos e, dessa forma, ter acesso à poesia. Sem Virgílio no colégio de Charleville, sem esta presença preservada a partir da tradição pastoral, sem sombra de dúvida, não teria havido um Rimbaud.

36

Aprendiam-se os poemas de cor o que, aliás, permitia ter com eles, na continuidade da existência, a intimidade que as questões irrelevantes da crítica e as demonstrações triunfantes do teórico da leitura acabam sempre por impedir. As aulas de inglês, cuja pronúncia era desconhecida, faziam com que, quase sempre tivéssemos um livro na mão: recordo-me de *Júlio César*, de *Shakespeare*, na terceira série, e de Coleridge logo depois. Em suma, o fato literário, era apreendido não certamente por sua modernidade, ou por constituir um documento sobre a sociedade contemporânea, mas por sua bizarrice essencial, agravada pela pouca necessidade e pelas escusas que os professores pareciam experimentar em explicitá-la, ou melhor, em entendê-la por meios fornecidos pelas análises sociológica ou psicológica. Não havia, portanto, nenhuma razão em pensar que era preciso deixar de ler grandes escritores como Ésquilo, Horácio, Corneille.

Poder-se-ia pensar que a escola visava um ensino *elitista* veiculado pela necessidade de uma literatura difícil, que não serviria em nada para as inúmeras situações com as quais nos defrontamos na existência cotidiana, uma vez que a escola empregava para se fazer entender, meios, tempo e uma energia que os adolescentes teriam podido reservar para uma reflexão sobre seu século, e mesmo para a análise dos funcionamentos da sociedade que o escrito literário geralmente dissimula e até disfarça. Poder-se-ia imaginar que muita poesia pastoral era perigosa, quando se tinha de viver numa época que saía de uma guerra mundial e já se lançava em outra, revelando assim a falência das tradições humanistas. Mas, nesses anos, quando ainda estava na escola, não foi assim que percebi a forma como este ensino funcionava. Não vivi esta escola do



entre guerras, este produto da III República, como perigosamente associada aos valores e ao *otium* de uma classe social privilegiada. É verdade que havia nas classes um número relativamente significativo de filhos de comerciantes ricos, de tabeliões e de oficiais superiores (minha cidade era uma cidade de quartel).

Mas o ensino dos clássicos não parecia convir particularmente às tendências, ou às tentações daqueles meus camaradas. Quanto a nossos professores, eles não eram inteiramente burgueses: por intermédio da graduação, e mesmo da Escola Normal, eles eram provenientes de meios muito pequeno-burgueses e mesmo inteiramente pobres. Não tinham, evidentemente, uma mentalidade de nobres quando nos liam os autores, geralmente de uma forma bastante míope, como mais tarde zombou a crítica psicanalítica ou estruturalista, mas com um respeito que possuía o valor de uma aula, como a do senhor p, por exemplo! Nós o chamávamos assim, por meio da letra grega, porque ele tinha uma voz de falsete da qual se envergonhava, e que lhe havia provocado uma timidez tal que lhe custara reprovação nos concursos, permanecendo como professor adjunto, encarregado de fiscalizar as salas de aula. Ele estava sempre mergulhado nos brochuras de papel laranja ou vermelho-tijolo. Parecia não parar de estudar. Um dia, no início da guerra, em que um professor titular de letras faltou, o senhor 'pi' foi encarregado de uma substituição; eu o vi sentar-se diante de nós, com uma pilha de livros das edições Guillaume Budé. Jamais esqueci a agitação com a qual suas mãos viravam as páginas, folheavam suas notas, enquanto sua voz renovada fazia com que entrássemos em seus conhecimentos que, evidentemente, eram muito mais vastos do que as necessidades daquela classe do secundário. Em sua vida, ele sempre fora apaixonadamente dedicado à literatura latina, com seus oradores, poetas, referências mitológicas e fatos de sintaxe. Esse fato constituía uma paixão forte, um grande entusiasmo porque ele havia percebido um caminho que lhe havia sido aberto para algo cada vez mais superior, que ele agora queria que tivéssemos acesso a partir do momento que assumira plenamente a função docente. Aparece aqui de novo, a idéia de uma transcendência associada ao ensino e à felicidade do professor. Agora talvez possa ser lançado algum vislumbre sobre a natureza deste objeto transcendente, sobre sua relação com o pensamento e a cultura.

Algum vislumbre, porque hoje constato que o que eu amava, naquele tipo de ensino, o que ele favorecia e o que estava no centro de suas



preocupações, era uma preocupação pela linguagem, ou melhor dizendo, pela *palavra*. Aprendíamos, recorrendo a alguns grandes escritores, a reencontrar a palavra, onde ela havia empregado os recursos da língua da forma mais rica e diferenciada possível. O que se procurava, pela ênfase nas obras da Antigüidade ou dos tempos clássicos, era guardar vivas as raízes que asseguravam que as palavras de nossa época poderiam ter vigor em sua abordagem do mundo, ao invés de murcharem e embrutecerem-se. O que se esperava da poesia, mesmo que, por vezes, de modo confuso, era que ela inquietasse os usos comuns da palavra, não para desqualificá-la, mas para lembrar que a língua tinha, além da comunicação quotidiana, uma função difícil de ser delimitada, mas que era indispensável, mesmo que situada à margem do pensamento como uma forma de conhecimento. Poderia isso ser dito de outra forma?

38 Trata-se de considerar a linguagem não como o fato social que pode ser analisado com os meios e procedimentos de uma pesquisa da verdade apoiada unicamente em conceitos - verdade como a procuram os psicólogos, os sociólogos, os lingüistas, os políticos - mas como o instrumento musical, quando o utilizamos para executar uma música, quando o estudamos apenas pelo desejo de recomeçar a música, quando pensamos nas técnicas mais do que nas leis acústicas, quando só esperamos delas o belo som que podem restituir às partituras dos grandes mestres ou de alguns contemporâneos. Em suma, este tipo de ensino não se interessava pelas *leis de funcionamento da linguagem*, mas por seus poderes mais altos representados pelas expressões artísticas. Esse fato designava uma experiência de participação no ser do mundo, que se prefigurava como essencial, ao invés de sufocar esta dimensão nas formulações de descrições lingüísticas, geralmente verídicas, mas sempre parciais e, evidentemente, sem valor para a vida vivida, que é sempre síntese.

Este ensino priorizava a linguagem. Tornava manifesto o fato misterioso de sua existência, a amplitude secular de sua palavra: e não é aí, que reencontramos uma transcendência, provavelmente aquela que eu pressentia, ainda a pouco na altivez de inúmeros professores de hoje? É preciso enfatizar que a linguagem não é apenas um simples aspecto da condição humana. Ela foi a origem e mesmo a causa dessa longa aventura, já que são as palavras, com seu poder de antecipação, que nos distinguem da condição animal; situamo-nos na linguagem bem mais do que ela em nós. Ela constitui um espaço que não ocupamos inteiramente, cujas possibilidades encontram-se adormecidas e talvez o fiquem para sempre. Se a humanidade acabará por perecer, o que



aparece agora como possível bem mais cedo do que se imaginava, esse fato poderá ser atribuído ao mau emprego da linguagem, de não se ter dado preferência às proposições refletidas e às capacidades de sublimação, cedendo às pulsões cegas da animalidade que persiste em nós.

Quanto perigo existe em reduzir o emprego das palavras a simples relações entre conceitos, a abstrações! As palavras são algo mais do que os conceitos que lhes dão apoio. As palavras trazem em si o futuro, e é preciso lembrar sua existência diante de nós e de nossa origem. O que eu amava nas minhas antigas salas de aulas, nos bancos esfolados dos nomes das escolas dos anos passados, era que, esta "honra dos homens", a "santa linguagem", como escrevia um poeta daquela época, mesmo que de modo modesto, estreito e específico, deveria ser sempre objeto de respeito e amor, como a espiga de trigo mostrada em silêncio aos místicos, em Elêusis, nas cerimônias dos mistérios. Em outras aulas, formas de reflexão como as matemáticas, as químicas podiam ter lugar. Preparava-se a existência para depois do bacharelado para um emprego ou para a própria ciência. Mas para estes primeiros anos de reflexão séria, o mais importante era recitar diante do púlpito, com o apoio das palavras, a morte de Dido na *Eneida*; ou algumas estrofes da *Casa do Pastor*. O mais importante é que tudo isso sinalizava que a invenção científica em si mesma tem necessidade da poesia.

Acredito compreender agora porque pressentia a todo o momento a lembrança de algo transcendente e sagrado, na altivez dos que ainda hoje se vêm investidos da responsabilidade educativa. Mas o que posso explicar é que há inquietude nessa altivez. O jovem professor que chega hoje na escola, formado, certificado, isto é, encarregado de uma responsabilidade certa, poderá, se o desejar, erguer diante de sua classe, em silêncio, a espiga de trigo da língua? As condições do ensino secundário mudaram muito, desde minha adolescência. Há nos programas matérias demais para que seja concedido um lugar suficiente para a leitura das obras. Somos levados a sacrificar o estudo das línguas clássicas, pois é preciso escolher na sexta série entre o latim e o grego. E é verdade que somente uma destas duas línguas poderia bastar ao estudante para que obtivesse uma inesquecível experiência, mesmo se ela se desse por terminada, sobretudo na terceira série do ciclo de estudos técnicos.

Mas o mundo exterior em si mesmo é menos favorável que outrora à deformação da língua e isso se deve, particularmente, a multiplicação das imagens, mesmo as mais rudimentares. Uma consciência privada de imagens



abafar-se-ia. Mas para que ela possa ainda respirar, por meio de um quadro, de uma história em quadrinhos, de uma fotografia numa revista, é preciso também que esta consciência tenha tempo de projetar neles suas obsessões, de verbalizar o que vê. Em certo sentido, nada mais favorável ao espírito do que uma certa raridade de imagens, pelo menos nos momentos da infância. Se só se tem esta pintura para olhar, podemos entrar nela com todo nosso sonho, e rapidamente ele se extinguirá, aprofundar-se-á, dando estrutura ao ser que ele próprio formou. Infelizmente, este tipo de pobreza tornou-se, neste fim de século, um privilégio cada vez mais inacessível.

A televisão tornou-se onipresente, permanece muito mais tempo ligada do que antes nos meios culturalmente mais despossuídos. Sua característica é fazer com que, de modo muito rápido e sem repetição, uma imagem substitua a outra. A criança que assiste a tudo isso não tem tempo para imaginar, para ser, e isso porque, para despertar sua atenção sonolenta, o realizador vai recorrer a efeitos surpresa que apelam ao medo, à violência, e deixam a criança literalmente interdita. Tanto a multiplicação como a ausência completa de imagens quebra o impulso da imaginação, que é, o que garante a vida das palavras e, assim, assegura presença e pugnacidade à língua. O ensino do valor próprio da palavra não é, certamente, o mais fácil.

Mas não é preciso renunciar a ele, e alguns princípios simples poderiam indubitavelmente permitir devolver uma parte de sua especificidade ao fato poético nas aulas em que o professor tem a tarefa de iniciar jovens alunos na riqueza possível da palavra. O primeiro destes princípios, a meu ver o mais importante, é que seria preciso, nestes primeiros anos da iniciação, não ceder demais à tentação de fazer análises textuais, onde seriam pesquisadas as estruturas da significância no poema e reveladas algumas significações até então não-aparentes. Esta recomendação talvez possa nos assustar. A *significação* foi uma das grandes conquistas de nossa época. A descoberta de conexões ocultas na profundidade das palavras fez do século XX uma *era da crítica*, muito rica em novos aportes e em profunda ruptura com o passado, como a *era do estudo da matéria* começada com Galileu.

Os Galileus desta nova era foram Freud e Saussure, que perseguiram nos textos a disponibilidade de significantes para outras proposições de sentido que não estavam indicadas na superfície das obras pelo discurso simplesmente consciente de seu autor. Para aplicar ao poema estas chaves que são o desejo inconsciente quando ele foi reconhecido, ou as leis estruturais da língua,



aprendeu-se a abrir gavetas, até então não percebidas na escritura. E é verdade que esta hermenêutica é de grande contribuição para o intelectual, primeiramente porque ela descobre algumas engrenagens que faltam nas condutas humanas, mas também na consciência moral, pois se pode, de agora em diante, descobrir o modo pelo qual o escritor constrói uma ilusão sobre si mesmo. Lá onde ele afirmava valores, com uma sinceridade que, freqüentemente, nunca era posta em dúvida, agora se descobre que só existiam desejos seus que se disfarçavam para se realizar simbolicamente, para ultrapassar os interditos. Agora pode-se colocar a credibilidade de seu testemunho, que pode mesmo não ter sido nada mais que uma mentira.

O que ocorreu foi uma revolução na leitura, e eu sou o primeiro a reconhecer o seu caráter grandioso e liberador para o intelecto, mesmo quando a análise crítica os desmonta em escritos literários ou outros, o que torna possível compreender melhor como estes textos já suscitavam nossa antipatia. Rimbaud, com seu poema *O que se diz ao poeta a propósito de flores*, fundamentou esta crítica da suspeita. Fico sempre feliz em ver denunciado nestes versos um M. de Kerdel que dizia que amava as flores-de-lis, mas, na realidade, só apreciava nelas o símbolo de coligação de certo partido político de privilegiados. Nesse caso, é frutífero retornar no próprio texto, colocar o significante contra o significado, escutando aquilo que à revelia do autor, suas imagens, seu estilo, a viabilidade de suas associações inconscientes deixam-nos compreender, o que tudo isso nos confessa.

Mas será que ficamos felizes quando hoje o escrito de Rimbaud é submetido à esta investigação? Seria mesmo necessário parar um momento de simplesmente amar seu poema, parar de responder com todo nosso corpo e nosso ser ao que ele disse de exultante, para ler o estudo que quer persuadir-nos, com o auxílio de um longo trabalho de reaproximações, às vezes especiais, de interpretações às vezes contestáveis, que este poeta só escreveu para transpor Jules Verne, ou Dante, ou para disfarçar obscenidades, ou ainda porque ele era cativo desta ou daquela obsessão de natureza edipiana? Deste último ponto de vista, incluo-me dentre aqueles que participaram do debate, e considero que este tipo de hermenêutica me parece útil e, em última análise, legítimo. O plano em que sua pesquisa se coloca pode ser mesmo reconhecido como um fato humano fundamental. Mas, diante de nossos trabalhos de interpretação, não deixo de experimentar um pouco de inquietação e mal-estar.

E por quê? Em primeiro lugar, porque não seria preciso que se viesse a substituir a denúncia dos impostores pela redução à banalidade quotidiana daqueles que, como Rimbaud, buscaram certamente pesquisar a verdade de modo ingênuo e contraditório, mesmo que com uma energia salvadora (isto seria crer que os impostores encontraram o bom caminho). Mas, sobretudo porque, com o poema, encontrávamos na presença de uma fala que devolvia às palavras da língua seu imediatismo, sua abundância, sua capacidade de descrever uma profundidade da realidade que nossos conceitos nos fizeram esquecer. Se agora se substitui o poema por um discurso constituído por conceitos, interrompe-se o efeito da poesia. A melhor crítica põe entre parênteses a poética quando acredita que esteja falando do poema. É quando voltamos para o projeto crítico, para a hermenêutica das obras, podemos certamente nos perguntar quando os parênteses vão cair, quando a poesia vai reaparecer. As proposições críticas propiciam discussões, que permanecem no plano do pensamento abstrato, embora suscitem outras discussões, após o que novas leituras são feitas.

A poesia, a *recepção da poesia como tal*, em seu imediatismo e veemência, está reposta indefinidamente. O risco é grande quando, em sua ausência, o boato que começa a correr é que, de fato, ela seria outra coisa que aquilo que se dizia sobre ela na época pré-crítica; e que se começa a pensar que a pretensa experiência poética não é senão a ocasião em que o espírito se permite brincar livremente com as significações da ação cotidiana e das constrições oriundas de suas próprias regras. Trata-se, em resumo, de uma atividade lúdica, que só teria valor porque contribuiria para renovar os conceitos, e só poderia ter lugar porque o autor teria conseguido provar-se como irresponsável. O que significa esquecer que, muito pelo contrário, os grandes poemas só são grandes porque sabem reencontrar o sentido fundamental da vida, que a ação ordinária negligencia ou mesmo quer desconhecer.

Em suma, a hermenêutica não representa, de modo algum, para o espírito um puro benefício, pois ela tem um preço a pagar, que é a interrupção do efeito mais específico do poema por um minuto que seja. A hermenêutica deveria pedir àqueles que se dedicam a ela uma atenção para este risco, uma vigilância que só pode ser posta em alerta por uma lembrança quase exacerbada daquilo que verdadeiramente é a poesia. Assim como esta vigilância pode fazer falta, a pesquisa crítica, em si tão necessária, pode ter um efeito devastador e seu ensino mais ainda.



Aqui reside a razão de ser da proposição, aparentemente pouco séria, que eu fazia a todo o momento. A hermenêutica moderna, esta manipulação perigosa, que pode destruir o objeto que analisa, é uma disciplina para a universidade, onde se supõe que os estudantes já sejam iniciados na poesia, que possam ter preocupações de natureza filosófica, sociológica, ou psicológica, e que têm evidentemente todo o direito de tomar os poemas como documentos, de seu ponto de vista especializado.

E na escola secundária? Não será, justamente, neste momento da vida em que não se teve ainda a ocasião de reencontrar os poemas, que alguns deles serão apresentados e comentados pelos mestres? Se chegarmos cedo demais a esse tipo de explicação para a análise do *texto* que é a crítica contemporânea em seus aportes e contribuições mais novos, vai-se correr o risco de substituir o discurso do conceito pela palavra plena que a poesia pretende ser e, em conseqüência, impedir que a criança descubra a espontaneidade de uma voz, de um apelo que ela faz a sua capacidade de emoção, de sonho, de entusiasmo. Vão ser perdidos de vista, aliás, estes limites da presença do mundo que são os ritmos, as aliterações, toda a musicalidade de versos que só se revela quando se lê em voz alta. É como se a escuta de uma obra de Beethoven ou de Ligeti fosse substituída pela leitura do ensaio de um musicólogo. Esta substituição é muito mais perigosa para os adolescentes que, por serem pouco informados e facilmente crédulos, são naturalmente predispostos a deslocar sua confiança, seu desejo de amar, para um objeto mais valorizado e prestigiado. Eles farão do método ensinado um absoluto, o que transformará um método crítico, no início aberto e sério, em uma ideologia que se defenderá com fanatismo, e o belo poema será apenas aquele que melhor se presta a esta forma de ler.

A presença necessária da poesia no ensino secundário não me parece corretamente assegurada pela iniciação à pesquisa crítica. Mas não são tanto os meios que faltam para que, por intermédio da voz da poesia, seja percebido o mistério da linguagem. Em primeiro lugar, obrigar a *aprender de cor* alguns grandes poemas faz com que a criança que se transforma em adulto os conserve não só sob seus olhos, mas nela mesma, numa intimidade que lhe permitirá a compreensão em planos bem mais múltiplos e profundos do que aqueles que a crítica analítica apresenta. Qualquer que seja a significação que a semiologia tenha feito aparecer na matéria textual, o simples fato de viver o poema para aquele que o sabe de cor permitir-lhe-á reencontrá-lo sem ter necessidade de



contextualizá-lo, isto é, reencontrar o nível em que o próprio poeta o havia formulado talvez inconscientemente, mas certamente próximo das grandes necessidades de sua existência.

A compreensão do poema se fará por meias-palavras, como se costuma dizer. Nos momentos graves de sua vida, o leitor que sabe de cor terá à sua disposição meios para melhor se compreender, para não se desesperar, para passar para si ou para outros as sementes cujos versos serão a garantia mais natural. Quantos mal-entendidos entre um e outro, entre um ser e um outro ser, poderiam ser evitados pela presença ativa no espírito de algumas palavras de Nerval ou de Baudelaire! Parece-me totalmente nefasto dar para ler às crianças textos supostamente divertidos, emprestados, por exemplo, a um Prévert reduzido a algumas citações, a um Desnos mal compreendido, com o pretexto que estes jovens leitores não passam de meras crianças e que é preciso distraí-las. Muito pelo contrário, estes jovens seres esperam que grandes signos carregados de mistério e gravidade se coloquem diante deles, e sabem bem que será preciso enfrentar logo o mistério e a gravidade da vida.

Uma outra vantagem de aprender poemas de cor é que nos situamos *no plano mesmo da escritura* e que as hesitações da memória enquanto se aprende, ou mais tarde quando se recita, fazem com que reencontremos as hesitações do autor quando ele escrevia o poema ou, mais que isso, o *fato da hesitação* sempre presente na escritura. Sob a pena, as palavras podem revelar-se por razões que se encontram contidas em sua qualidade sonora, mas não será pelos conceitos que sua significação aparecerá e sim pela virtualidade rítmica e pelo sentido nelas contidos. Aprender de cor nos torna solidários com a subjetividade do poeta em seu momento criador, com as situações de sua existência. Esta prática conduz, de modo quase natural, a um tipo de reflexão que permite falar da poesia, de diversificá-la em proveito dos jovens alunos, de resgatar o plano em que o poema viveu, em que foi apresentado a seu autor, através de palavras nas quais ele imprimiu seus desejos, lembranças, indignações, alegrias e sofrimentos. Dito de outro modo, o poema revela uma reflexão sobre a presença de um ser em si em sua condição histórica, na diversidade das épocas. Uma reflexão que reencontrará Racine no tempo de Luís XIV, Victor Hugo no declínio do Segundo Império e que simplesmente mostrará porque a poesia pode ser, ao mesmo tempo, sempre a mesma e sempre nova.



Do mesmo modo que o ensino da *crítica* da suspeita me parece prematuro na escola, o da *história* da poesia me parece sumamente conveniente, pois propicia em sua transmissão um interesse pela sempre bela história da língua, tão exuberante desde Chrétien de Troyes. Além disso, essa história da poesia e de suas imagens revaloriza o ensino dos fatos em todas as suas dimensões, fatos esses que as crianças gostam de modo espontâneo, pois significam seres que o historiador faz reviver, e que o aproxima do poeta. Afirmo sempre que as crianças de hoje sofrem com a grande abundância de imagens. Mas, para lutar contra esta onda, temos que escolher e necessariamente passar a compreender que as grandes obras da pintura ocidental ou da escultura constituem nossa chance, cada vez mais essencial à sobrevivência da civilização. Nada conduz melhor ao âmago deste labirinto das grandes obras da arte do que as indicações daqueles que escrevem como os artistas trabalharam. Basta ler *Os Faróis*, de Baudelaire, para se reencontrar em lugar seguro.

Aqui reside a maneira pela qual os professores podem sentir-se os depositários de uma das dimensões essenciais de nossa relação no mundo: a *linguagem* manifestada em suas obras vivas. Aqui reside também a razão pela qual me parece que é legítimo crer que eles têm sempre a capacidade de preservar este acervo e de revelar o insubstituível valor da palavra poética a crianças e adolescentes que representam a renovação da sociedade.

Não creiam que, dizendo isso, penso somente nos professores de letras, pois muito pelo contrário acredito que todas as disciplinas dizem respeito ao estado da poesia, à sua presença ativa nos espíritos, e que todos os ensinamentos podem lembrar-se de sua existência. E por quê? Porque a teoria científica propõe formulações acerca do mundo num discurso tão conceitualizado quanto possível. Mas há muitos pontos em que a realidade, em toda sua profundidade, resiste aos meios atuais da conceitualização. Quando se trata de abordar ou explicitar estes pontos ou, dito de outra forma, quando a pesquisa precisa transformar-se em invenção, vale mais dispor de um espírito capaz de perceber analogias e estabelecer correspondências. É justamente isso o que a imaginação ativa que se encontra nos poemas faz melhor do que ninguém. Cada um de nós sabe que a invenção científica em seus momentos decisivos exige que se deixe de respeitar a autoridade das estruturas, dos códigos que a teoria precedente havia posto em prática. As invenções querem que se dê mais espaço à intuição do que à dedução. Esta audácia pode ser considerada como *poética*, e sua prática pode ser certamente facilitada na vida do pesquisador por sua



familiaridade com os poemas, sobretudo nos anos da adolescência, quando os hábitos são adquiridos. Vários cientistas colegas meus no Colégio de França, têm-me dito que o que eles mais precisam como o fermento necessário para sua pesquisa é sua formação literária, o latim ou o grego que estudaram, ou ainda a criação artística que é estreitamente solidária em relação a uma linguagem livre e aberta: a relação que cria a poesia. A invenção científica, no momento em que se produz, nada mais é do que poesia transposta; eis o que aproxima, talvez de modo pouco consciente, o professor de física do professor de literatura e que ambos podem considerar-se, com legítimo orgulho, como uma das expressões do Parnasso, esta montanha onde as Musas da astronomia e da história praticavam o que hoje chamaríamos de *interdisciplinaridade*, e o faziam com a consciência tranqüila, sob o olhar de Apolo e às entonações de sua lira.

Permito-me, agora, uma última observação, de caráter bem pessoal.

Um mito moderno, e talvez, sobretudo francês, pretendeu que a vocação poética e os locais de ensino fossem incompatíveis: o poeta sendo corretamente compreendido como aquele que transgride as estruturas em função da consciência social, e o professor como aquele que defende o estado de fato. Esta concepção foi aceita nos meios literários em diversos momentos, do Romantismo ao surrealismo, e ela pôde recheiar-se de períodos de decadência que atravessaram o ensino da poesia nos anos 20, por exemplo. No fundo *não existe nenhuma verdade* em conceber um antagonismo entre estudo e criação. Villon lamentou a escola, Michelet considero-a como um dos lugares da liberdade, Rimbaud identificou nela a prova de uma verdadeira voracidade durante todo um tempo que isso era necessário. Os poetas românticos ingleses se sentiam bem em Oxford ou em Cambridge. Tudo isto deve ser considerado natural, apenas por uma razão muito simples. A poesia representa a transgressão de sistemas contextuais e é, por natureza, crítica em relação a pensamentos que predominam no momento em que o poeta trabalha, o que, com efeito, faz dela uma forma de revolta. Mas pode haver transgressão autêntica na poesia quando não se dispõe de instrumentos por vezes experimentados e garantidos, que venham a beneficiar aquilo que se transgride? A transgressão, a subversão como se diz hoje, é uma contestação dos *significados* no discurso de uma época. Mas para compreender estes significados, para julgá-los, para opor-lhes uma forma de ser coerente, não seria preciso dispor de *significantes*, estas palavras que os significados aprisionaram em seus códigos, mas que se



encontram sempre prontas para desencadear outras significações, outras formas de ser? Os significantes constituem um mundo que só se revela pelo estudo histórico, filológico, filosófico. Mesmo que o poeta seja inculto, e que lhe faltem as palavras nas quais a realidade social inscreveu suas diversas formas, palavras essas em que os grandes escritores do passado deixaram depositada sua experiência, feita de reaproximações sempre meditáveis e de imagens sempre vivas, sem dúvida sua rebelião brotará, mas se estenderá apenas na superfície, sentirá falta de ser canalizada. Só será capaz de um instante de insurreição espiritual, após o qual transformar-se-á num brinquedo de ideólogos, que apenas o pensamento mais informado pode considerar como fracasso. Como dizia André Breton, a mediocridade de nosso universo é apenas a consequência da insuficiência de nosso poder de enunciação: mas isso é igualmente verdadeiro para a qualidade de nossa revolta.

Pode freqüentemente ser constatado nos movimentos de vanguarda que o desejo de subverter publicamente a literatura, a moral e costumes vigentes se acompanha de um respeito quase exacerbado pela língua em seus aspectos mais elaborados, que poderiam ser considerados interessantes apenas para eruditos desviados da sociedade presente. Lembremo-nos de Hugo, colaborando com força plena no dicionário; de Baudelaire louvando Gautier por ser um técnico 'impecável' da língua; e de Mallarmé medindo a etimologia das palavras como o recente Littré lhe ensinava; de Breton, enfim, que não via nenhuma contradição em casar, em sua escritura, as declarações mais incendiárias e o mais evidente prazer no estilo com a propriedade dos vocábulos e, mesmo, com as convenções da retórica. Breton acusava o que se fazia com as palavras, em psiquiatria, por exemplo. Ele não incriminava de modo algum as palavras em si mesmas, a língua francesa, ou a linguagem, e não era evidentemente inimigo daqueles que gostavam de revelar a riqueza e os poderes da linguagem aos estudantes do ensino primário e secundário.

NOTAS

^{*} Em sentido literal, a *agrégation* é o recrutamento de professores para o ensino secundário e, eventualmente, para o superior. Aqui o autor faz uso da expressão em sentido metafórico, para fazer alusão à multiplicidade de metamorfoses que o trabalho docente deveria comportar. (N. T.).

¹ Conferência publicada originalmente em plaquette organizada por Nelson Vallejo-Gomez pelo Conselho Científico do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, da França, em março de 1998. Tradução: Dr. Edgard de Assis Carvalho da PUC - SP. (Digitação: Carlos Aldemir da Silva).