

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

NELI EDITE DOS SANTOS

OFICINAS POÉTICAS COM JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
TRAVERSIA(S)

UBERLÂNDIA
MARÇO – 2019

NELI EDITE DOS SANTOS

OFICINAS POÉTICAS COM JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
TRAVESSIA(S)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras – Estudos Literários.

Área de Concentração: Estudos Literários
Linha de Pesquisa: Literatura, Representação e Cultura

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Enivalda Nunes Freitas e Souza

UBERLÂNDIA
MARÇO – 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237o
2019

Santos, Neli Edite dos, 1965-
Oficinas poéticas com jovens, adultos e idosos [recurso eletrônico] :
travessia(s) / Neli Edite dos Santos. - 2019.

Orientadora: Enivalda Nunes Freitas e Souza.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Estudos Literários.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.634>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Literatura. 2. Literatura - Estudo e ensino (Ensino fundamental).
3. Literatura - Estudo e ensino (Ensino médio). 4. Poesia - Estudo e
ensino. I. Souza, Enivalda Nunes Freitas e, 1963- (Orient.) II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Literários. III. Título.

CDU: 82

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

NELI EDITE DOS SANTOS

**OFICINAS POÉTICAS COM JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
TRAVESSIA(S)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – Curso de Doutorado em Estudos Literários do Instituto de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Estudos Literários.

Área de concentração: Estudos Literários

Linha de Pesquisa: Literatura, Representação e Cultura

Uberlândia, 22 de março de 2019.

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Enivalda Nunes Freitas e Souza / UFU (Presidente)


Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior / UFG Regional Catalão


Prof.^a Dr.^a Gercina Santa Novais / Uniube


Prof.^a Dr.^a Fernanda Cristina de Campos / SEE-MG


Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Cunha Grossi / UFU

DEDICATÓRIA

Sempre a elas:

Maria Edite dos Santos, mãe primeira.

Geralda Maria da Silva, mãe aroeira.

Neide Maria dos Santos, irmã *tão cedo desta vida despedida*. Deus, corpo-mar-imperfeito, *quão cedo de meus olhos te levou*. Dói muito que tenha sido assim.

Maria Abadia de Jesus, um doce de avó.

Saudade é trem sem parada.

Aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Eseba, por fazermos *das tripas, coração*. Este esforço é com, por, sobre e para nós, estudantes trabalhadores. Seus gestos também germinaram em mim o desejo de voltar a estudar: muito obrigada!

A quem, como eu, de travessia em travessia, conquista uma outra condição, dedico o desejo de poesia aqui convertido em invenção de sentidos.

AGRADECIMENTOS

No sertão que sou (somos), tenho aprendido o que li no Rosa: ‘o viver da gente não é tão cerzidinho assim’. Rendo-me a esse viver, agradecendo a oportunidade de sua travessia, com Deus no meio. Neste percurso para o doutoramento em Estudos Literários, entre outras pessoas, agradeço a

A Prof.^a Dr.^a Enivalda Nunes Freitas e Souza, que encanta, acolhe e tem a sabedoria de orientar com alegria, segurança e generosidade ímpares. Na minha peleja para a conquista do doutorado, o percurso com você tem sido ‘um sopro de vida’;

A Prof.^a Dr.^a Adélia Bezerra de Meneses, pela pasta vermelha, um dia aberta a este ser-tão de minha existência;

Os pesquisadores do POEIMA – Grupo de Pesquisa Poéticas e Imaginário, que prima pela formação intelectual ventilada com abertura às diferenças e temperada por dedicação à poesia;

A Tia Ordalha, uma Maria aroeira, quieta, generosa, riso solto, por exercer tão bem o papel de terceira mãe;

A tias e tios, primas e primos, afilhadas e afilhados, pelo nosso jeito de sermos família e de irmos cuidando uns dos outros;

A amiga Tânia, pelas prosas em torno da luta pela poetização da vida, inclusive como resistência, particularmente em instituições públicas a que acorrem nossas gentes;

Os amigos Ernesto, Dulce, Maristela, Rosi e Adriano, pelo que juntos amamos e pelas tramas tecidas;

A meus alunos e suas famílias, colegas professores e gestores escolares, que, nestes meus 35 anos de trabalho docente, têm assumido riscos comigo e acreditado que apostar na literatura faz a vida germinar;

A meus colegas de trabalho da Eseba, nos últimos 9 anos, particularmente da Direção, da Área de Língua Portuguesa e do Proeja, pelo que tem sido possível construirmos juntos;

As mãos de diferentes profissionais cujos cuidados específicos amenizam minhas dores de ser-tão;

As tantas pessoas que estão comigo, nesta grande vereda que é a vida nossa, sonhando e construindo melhores tempos.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

(ROSA, **Grande sertão:** veredas, 2006, p. 283)

Porque todos sabem onde encontrar poesia. E quando ela chega, sente-se seu toque, aquela comichão própria da poesia.

(BORGES, **Esse ofício do verso**, 2000, p. 27)

Eu não sou um intelectual, escrevo com o corpo.

(LISPECTOR, **A hora da estrela**, 1978, p. 21)

RESUMO

Oficinas poéticas com jovens, adultos e idosos: travessia(s) encerra uma reflexão que explora o processo de recepção, mediação e produção de poesia por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em oficinas de leitura, escuta e escrita poéticas realizadas no período entre 2012 a 2015, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse estudo, problematizo indícios, na contemporaneidade, de que a Literatura e, em decorrência, o seu ensino, vêm sendo preteridos em pesquisas, diretrizes oficiais e escolas. Tendo em vista essa problematização, a hipótese norteadora da pesquisa foi a de que os estudantes e a professora ministrante das oficinas poderiam produzir coletivamente um processo de recepção vivo, (re)descobrimdo a força da palavra poética a qual, por conseguinte, ofereceria alternativas de aprendizagens, de diversidade de formas de percepção e expressão do mundo e de criação na língua e pela linguagem poética. Assim, com o objetivo de refletir sobre a recepção e os efeitos da poesia nas aulas de Literatura do Ensino Fundamental, a pesquisa fundamentou-se teórico-metodologicamente em contribuições de autores tais como Wolfgang Iser e Karheinz Stierle, acrescidas de reflexões de Paulo Freire, Maria Helena S. Patto, Maria de Fátima Freitas, Antonio Candido, Platão, Walter Benjamin, Élie Bajard, Paul Zumthor, Gaston Bachelard, Jorge Luis Borges, Gilles Deleuze. Esses autores subsidiaram a interseção entre Literatura e ensino, construída por meio do diálogo das teorias da recepção e do efeito com campos da Educação, da Filosofia e da Psicologia. As reflexões sobre declarações dos alunos a respeito de suas dificuldades em leitura e escrita e sobre a participação deles em sessões de leitura e de escrita coletiva de poemas e mais as análises de poemas produzidos pelos alunos, fruto das oficinas, vão revelando que os estudantes conheceram as “diabruras” que eles são capazes de fazer com as palavras. Reflexões e análises que permitem afirmar que os estudantes experimentaram, de alguma forma, a magia da palavra. Os resultados conseguidos com esta pesquisa, portanto, evidenciam que o tripé recepção, mediação e produção pode criar condições de possibilidade para que estudantes e professores apostem no uso inventivo da língua, por meio da linguagem poética. Em contexto de falta, tal processo coloca em evidência alunos e professores, ao favorecer que ambos, ao se desdobrarem em diferentes papéis, se descubram sujeitos mais autônomos e potencializados para atribuir sentidos à leitura e à escrita. Esses resultados apontam também para a urgência, nos âmbitos do ensino fundamental e médio, de os estudos literários encamparem mais radicalmente a disputa por espaços consultivos e deliberativos nas políticas de leitura, oralidade/vocalização, de escuta e de escrita, uma vez que delas decorrem as diretrizes curriculares, os conteúdos, as escolhas de títulos e as metodologias de ensino de Literatura, aspectos que parecem pouco prestigiados, mas de valor fundamental e decisivo para potencializar ou precarizar a experiência literária.

Palavras-chave: Ensino de literatura; oficinas literárias, EJA; experimentação; poesia.

ABSTRACT

Poetic workshops with young people, adults and the elderly: crossings (s) explores the process of reception of poetry by young students, adults and elderly in workshops in which the abilities of reading, writing and listening to students had the poetic dimension as their main focus. The workshops were conducted from 2012 to 2015 at ESEBA – Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. The study discussed the fact that there is evidence, at the present time, that Literature and, consequently, its teaching, is being overlooked in research, official guidelines and schools. Having in mind such problematization, the guiding hypothesis of the research was that in the workshops students and the teacher could produce a process of living reception, (re) discovering the strength of the poetic word that would, therefore, offer alternatives of learning, openings for the diversity of forms of perception and expression of the world through the poetic language. Thus, with the aim of reflecting on the possibilities and effects of poetry in Basic Literature classes, research was theoretically and methodologically based on the contributions of the aesthetics of reception and effect, particularly from authors such as Wolfgang Iser, and Karheinz Stierle, Paulo Freire, Maria Helena S. Patto, Antonio Candido, Plato, Élie Bajard, Paul Zumthor, Gaston Bachelard, Jorge Luis Borges, and Gilles Deleuze. These authors allowed the intersection between Literature and teaching, which, in turn, enabled a dialogue with the fields of Education, Philosophy and Psychology. The analyzes of the poems written by the students, in the workshops, showed, in the midst of the typical difficulties of such productions, practically of all order, that the students knew the "deviltries" that they are able to do with words. They have, thus, somehow, experienced the magic of the word. The results obtained with this research, therefore, point to the urgency for literary studies to radicalize the dispute for advisory and deliberative spaces in the reading, writing, vocalization and listening policies, as they result from the guidelines curricula, content, choice of titles and methodologies of teaching Literature. Such a dimension seems to be of little prestige, but it is actually of fundamental and decisive value to favor or not the literary experience.

Keywords: Literature teaching; literary workshops; Education of young and adults; experimentation; poetry.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO 1	23
Por onde anda o ensino de Literatura?.....	23
CAPÍTULO 2	30
Educação de Jovens e Adultos: claudicância e potência	30
2.1 Educação de Jovens, Adultos e Idosos: claudicância e potência.....	31
2.2 Oficinar com poesia: uma educação de risco	43
2.3 Efeitos da recepção poética: uma aposta no devir	52
CAPÍTULO 3	57
Corpos (se)movem dizendo, escutando e escrevendo a palavra poética	57
3.1 Atraindo ouvintes pela voz: uma sedução necessária.....	58
3.2 Biblioteca e políticas públicas de leitura literária.....	64
3.3 Do vínculo entre estudantes EJA e a poesia canônica.....	69
3.4 Criando uma rede recepcional na Biblioteca: afetos que movem	71
3.5 Um livro é apenas um livro?.....	77
3.6. Ensaando performances nas trilhas de Sheherazade e Xariar	79
3.7 Lutando com palavras.....	91
3.8 Poder de escrever e poder escrever: travessia(s)	96
CAPÍTULO 4	108
Nascendo na escrita	108
4.1 Estudantes-poetas	109
4.2 Haikai: uma lição aprendida de dizer o máximo com o mínimo	110
4.3 Escritas de afeto.....	121

4.4 A escrita poética de estudantes, um germe.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	148
APÊNDICE	152
ANEXO 1	171
ANEXO 2	173
ANEXO 3	177

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não. Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
(LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**, 1978, p. 24)

Neste estudo, exploro um processo de recepção da poesia por estudantes jovens, adultos e idosos, em oficinas de leitura, escuta e escrita poéticas que realizei enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental, no período de 2012 a 2015, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

Minha hipótese de trabalho é que, nas oficinas, os estudantes e eu teríamos produzido um inquietante e amalgamado processo de recepção da poesia e produção de sentidos por meio da minha mediação na condução das etapas das oficinas e do progressivo envolvimento dos estudantes com a proposta. Esse processo teria provocado a (re)descoberta da palavra poética e de sua força deslocadora, a qual teria propiciado condições de possibilidade suficientes para a invenção de alternativas de aprendizagens, favorecendo uma diversidade de formas de percepção e expressão do mundo, de apreender o vivido e dele produzir sentidos.

Um processo que, enfrentando dificuldades de diversa ordem, teria provocado e favorecido deslocamentos, mudanças de atitudes dos alunos da EJA em relação aos desafios da leitura e da escrita. Um processo em que, eu, na condição de mediadora, fui sendo surpreendida pela mudança dos estudantes relação aos seus desempenhos em leitura e escrita. Ler, dizer, ouvir e escrever poemas teriam impulsionado o surgimento de atitudes antes consideradas impraticáveis pelos estudantes.

Nas oficinas, teria se dado não somente uma ampliação da consciência linguística dos estudantes, mas também um encontro com a poesia aparentemente morta em livros e a descoberta de que ela pode estar nas coisas todas das gentes comuns. Por meio do desenvolvimento de atividades das oficinas, teríamos criado condições de possibilidade para a invenção de corpos disponíveis à passagem da poesia, mediante o gradativo envolvimento dos estudantes na leitura em voz alta, na escuta, no comentário e na escrita de poemas.

A origem desta investigação no chão da sala de aula, na prática concreta, no real do cotidiano escolar e o desejo de dele não me desvincular estão imbricados em toda a tese, inclusive na proeminência da voz da professora, a qual importa à pesquisadora não

sufocar. Pelo contrário, a pesquisa pretende ecoar a voz docente, tendo em vista que, ouvida e valorizada, ela pode somar forças para a promoção da garantia do direito efetivo à literatura na escola e para reforçar as lutas pela inclusão do povo em todos os bens culturais e materiais erigidos pela humanidade. A respeito da necessidade de se atentar para as posições do professor, Antonio Candido (1995) faz o seguinte comentário:

Lembro ainda de ter ouvido nos anos de 1940 que o escritor e pensador português Agostinho da Silva promoveu cursos noturnos para operários, nos quais comentava textos de filósofos, como Platão, que despertaram o maior interesse e foram devidamente assimilados (p. 260).

Nesta pesquisa, dissemino a importância da prática de ensino de literatura voltada para uma recepção viva, criadora de sentidos, que valoriza a condição mediadora do professor na promoção do acesso à literatura como um direito humano incompressível. Conforme Antonio Candido (1995), que figura como constante fonte para minha orientação docente,

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela (a literatura), isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade, e durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabetos ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Ora, 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 (p. 242).

Essa análise de Candido (1995) constitui uma das formulações mais caras a este estudo e ao campo estético-político em que se insere. Sobretudo em nosso tempo, quando a sombra do cerceamento não somente da palavra poética, mas de toda palavra, se ergue, é preciso retomar reflexões assim.

Candido examina a capacidade que a literatura tem de confirmar a humanidade do homem, sua força humanizadora, “algo que exprime o homem e depois atua na própria

formação do homem” (2002, p. 80). Gaston Bachelard também fez uma contundente defesa do valor dos poetas e da poesia, ao argumentar que “a poesia é uma força de síntese para existência humana!” (1996, p. 119) e que “os poetas trazem outras luzes a respeito do homem” (1996, p. 120). Deleuze afirma que “A literatura é uma saúde”, e, continuando sua análise, “de cada escritor é preciso dizer: é um vidente, um ouvidor, ‘mal visto mal dito’, é um colorista, um músico (1997, p. 9)”.

Sabemos do potencial contido no texto literário, conhecemos o que escritores e escritoras inventaram e inventam (são o diabo!), causando ventania por onde passam. É urgente, então, que eles, efetiva e radicalmente, redemoinhem nossas salas de aula. Precisamos operar com inteligência estratégica, nos beneficiarmos da palavra poética e de seus efeitos, do que nos oferecem os diferentes poetas, fazendo diabruras naqueles 50 minutos de hora/aula de Literatura. Precisamos radicalizar na defesa dessa palavra mágica e de sua presença qualificada em nossas vidas, sobretudo na escola. Entendimentos assim são essenciais para o discernimento do nosso papel de educadores.

Importa destacar também que, nesta pesquisa, redimensiono minha trajetória de pesquisadora da recepção. Em oportunidades anteriores, contei com Jauss (1979; 1994), Lima (1979), Zilberman (1989) e Eagleton (1994), para o mapeamento da trajetória da crítica literária brasileira no século XX, buscando estabelecer pontos de articulação entre os suplementos literários sabáticos e dominicais e seu papel formativo no sistema literário nacional. O estatuto da crítica em uma ‘sociedade do espetáculo’, noção emprestada de Debord (1997), e as intensas transformações da imprensa brasileira, subsidiada por contribuições de Bahia (1990), Kotscho (1989) e Sodré (1983), também foram minhas preocupações.

Ou seja, ocupei-me de leituras realizadas por professores e jornalistas e de aspectos da imbricação da história deste projeto sócio-político-cultural na história do veículo em que se insere – Folha de S. Paulo, Jornal do Brasil, O Estado de S. Paulo e Minas Gerais. Se considerarmos o aporte intelectual e financeiro mobilizado, o quilate dos profissionais que nele atuaram, a abrangência nacional dos órgãos de imprensa responsáveis por sua publicação, a homogeneidade do público leitor, podemos avaliar que não houve no país projeto similar que tenha conseguido manter tais parâmetros de coesão por tanto tempo. Os suplementos sabáticos e dominicais, com o formato de caderno

adquirido no século XX, permanecem com uma identidade fixa associada à crítica literária produzida por intelectuais vinculados à academia por pelo menos cinquenta anos.

No presente, interessa-me pesquisar temas inerentes à minha atividade docente no Ensino Fundamental, a qual me oportunizou promover encontros da literatura com pessoas comuns, leitores não profissionais, estudantes em formação. Apoiando-me em contribuições da estética da recepção, nesta oportunidade, defendo que o principal objetivo das aulas de Literatura no Ensino Fundamental seja a experiência estética; que as aulas se efetivem, concretamente, espaços-tempos orientados mais para a produção de efeitos nos estudantes, então tomados como leitores, ouvintes, comentadores e escritores de literatura, mais para a invenção na língua e pela linguagem poética, e menos para a reprodução de conhecimentos sobre literatura.

Lima (1979), comentando a importância da estética da recepção, ressalta seu potencial renovador e inovador para se pensar a experiência estética e os efeitos, atribuindo a Jauss o mérito de defendê-la como uma forma de prazer e de conhecimento *sui generis*, porque conceitualmente não controlada, e de capacitação dos leitores a se tornarem permeáveis à alteridade e à transformação de sua visão de mundo (In: JAUSS, 1979, p. 20).

Almejo somar esforços nas discussões de efeitos, justamente porque compreendo que são eles o que mais deve nos importar na formação de leitores, sobretudo nessa etapa da escolarização. Uso o termo efeito amparada em Iser (1996; 1999), que distingue efeito estético de recepção, sem, no entanto, desfazer sua interligação.

Voltado ao estabelecimento de singularidades para os efeitos sem um rompimento com os ganhos advindos da teoria da recepção, que conquistara para o leitor um lugar importante no tripé autor-obra-público, estabelecendo uma mudança paradigmática, na avaliação de Lima (1979), Iser parte da premissa de que os textos literários produzem algum efeito, que eles liberam um acontecimento que precisa ser assimilado:

Na leitura acontece uma elaboração do texto, que se realiza através de um certo uso das faculdades humanas. Desse modo, não podemos captar exclusivamente o efeito nem no texto, nem na conduta do leitor; o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura (ISER, 1996, p. 15).

Acredito que há algo a dizer da experimentação realizada nas oficinas, ao expor os alunos à leitura, à escuta, ao comentário e à escrita de poemas da maneira que o fiz.

Isso me instiga no desejo de produzir esta fagulha de conhecimento. Nesse sentido, a preocupação de Iser (1996; 1999) em abordar o que nos acontece através da literatura dialoga de perto com minha pesquisa, interessada em discutir a experimentação da literatura e suas implicações para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio das oficinas que realizei com eles, por quatro anos.

Nesta investigação, autores como, por exemplo, Paulo Freire (2002), Maria Helena S. Patto (2005 e 2015), Maria de Fátima Freitas (2007), Antonio Candido (1995 e 2002), Platão (2001), Walter Benjamin (1989 e 1994), Karheinz Stierle (1979), Élie Bajard (1994 e 2007), Manguel (1997), Paul Zumthor (2018), Gaston Bachelard (1985 e 1996), Jorge Luis Borges (2000) são também fundamentais para uma reflexão situada na interseção entre Literatura e ensino, o que me remete ao diálogo com os campos da Educação, da Filosofia e da Psicologia.

Com o objetivo de refletir sobre um processo de recepção da poesia nas aulas de Literatura do Ensino Fundamental, as contribuições desses autores, entre outros, auxiliam-me a sustentar a proposta desta tese, que tematiza a experimentação poética como seu fio condutor e práticas de ensino de Literatura, tendo seu princípio, meio e fim no chão da sala de aula e suas concretudes como: relações entre professores, alunos, textos, sala de aula, biblioteca, livros, cadeiras, mesas, celulares, data show, leitura, escuta, escrita, atividades, imprevistos, burburinhos, dificuldades, descobertas ...

Para refletir a respeito desse processo de experimentação, necessitei de um caminho investigativo que me subsidiasse no deslocamento daquele passado das oficinas para o presente da produção escrita deste estudo, que concebesse a problematização de processos e contemplasse a implicação do pesquisador na pesquisa.

Em vista desses critérios, flerto com o método da cartografia, formulado por Deleuze e Guattari (1995) e utilizado por pesquisadores brasileiros preocupados com questões que envolvem pesquisa-intervenção e políticas cognitivas – por exemplo: Virgínia Kastrup, Laura Pozzana de Barros, Eduardo Passos, Liliana da Escócia, Regina Benevides de Barros (2015). Esse flerte com suas pistas foi fundamental, pois possibilitou-me construir uma concepção de pesquisa comprometida com a processualidade, a qual me mantém em contato direto com as pessoas e seus territórios existenciais, que, neste caso, são os estudantes da EJA, e umbelicalmente conectada com aquela prática ora submetida a investigação.

Nas concepções do método cartográfico, estão presentes uma política de não fazer dos participantes meros objetos da pesquisa e uma concepção de escrita que incluem as contradições e os conflitos que emergem na trajetória de uma tese. Conforme Pozzana e Kastrup, a processualidade está presente em cada momento da pesquisa, se faz presente “(...) nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (2015, p.73).

De acordo com Pozzana e Kastrup, no encontro de leitura, na brincadeira, na pintura, no lanche e nas conversas, quem pesquisa com atenção ao plano dos acontecimentos é despertado para as palavras, pois cada palavra se faz viva e inventiva; cada palavra carrega uma vida (2015). Ainda segundo as autoras,

Assim, os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa. Ao escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto. Nesse ponto, não é mais um sujeito pesquisador a delimitar seu objeto. Sujeito e objeto se fazem juntos, emergem de um plano afetivo. O tema da pesquisa aparece com o pesquisador. Ele não fica escondido, disfarçado ou apenas evocado (2015, p. 73).

Nesse sentido, a intervenção ocorre na minha implicação nas oficinas com os estudantes da EJA, o que me impede de qualquer pretensão à neutralidade. Ainda conforme Pozzana e Kastrup, “podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (2015, p.73). Conhecer, fazer, pesquisar e intervir são processos inseparáveis para quem segue pistas da cartografia. Neste meu flerte com a cartografia, entendo que conhecer implica criar realidades, de si e do mundo, o que tem consequências políticas.

Conforme argumentam Barros e Passos (2015), quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. Essa atitude levou-me a construir um caminho e a me constituir no caminho, sem perspectivas de linearidade ou hierarquias, colocando-me porosa às sensibilidades, afetando e sendo afetada por aquilo que busquei investigar neste trabalho.

Neste estudo, os relatos de cenas das oficinas, as declarações dos estudantes que vou citando, minhas análises de poemas que eles produziram e a alusão a eventos de

divulgação da poesia subsidiaram a produção da pesquisa, pois geraram as inquietações que me levam à invenção de sentidos.

Eu, semelhante aos estudantes da EJA, também experimento o receio de escrever a respeito de algo em que estou implicada. Há riscos em realizar uma investigação que nos expõe. Risco de falhar ao buscar a invenção de possíveis aprendizagens.

Virgínia Kastrup (2005) analisa que invenção não é uma capacidade de solução de problemas, mas de invenção de problemas, pois “invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição” (2005, p. 1274). Essa é uma reflexão importante logo de saída para dizer de como procuro conceber o processo de ensino-aprendizagem aqui explorado, risco de produção de faísca - uma invenção de possíveis.

Li em Rosa que “muita coisa importante falta nome” (2006, p. 98). Aqui exercito atribuir nomes a processos vividos, mas entendo também que, para muita coisa importante, continuará faltando nome, provocando novos riscos, outras faíscas. Tomara esta investigação reverbere desejos por outros nomes, que comportem o caráter de imprevisibilidade e instabilidade dos conhecimentos de professores e estudantes.

Semelhante ao narrador Rodrigo S.M., que se desloca na criação de uma narrativa que demanda do leitor uma atitude de recepção aberta ao experimental, também eu preciso transitar para problematizar uma experiência de ensino e trazer o leitor para próximo dela. O esforço desta investigação, de certo modo inusitada, pois que especula com uma experiência já realizada, instala em mim uma constante agonia de escrita. Quero dizer dessa experiência, mas também, a um só tempo, agonizo, pois “para escrever não-importa-o-quê meu material básico é a palavra” (LISPECTOR, 1978, p. 19). E onde há palavra, há luta por sua doma e posse, mesmo que supostas e transitórias.

Ao promover uma alternância entre narração e reflexão no ato da escrita, Rodrigo S. M. desdobra-se. Em esforço semelhante e propósitos distintos, esta investigação se realiza em um entre-lugar - uma professora desdobra-se em pesquisadora; uma prática de ensino torna-se objeto de pesquisa; um passado se converte em presente para reflexão; a experiência de um grupo adquire a potencialidade de extrapolar os limites daquele espaço-tempo escolar e repercutir no que está por vir.

Desdobra-se também o estudante EJA ao desempenhar um papel ativo como mediador de leitura e ao assumir o desafio da página branca, experimentando a condição de poeta e assinando a autoria de seus poemas. Em movimento de quebra de hierarquias, junto com a professora, também eles dividem a responsabilidade da mediação, compartilhando seus saberes tanto na apreensão e criação de sentidos para os poemas lidos e ouvidos, quanto na formulação de comentários. Trata-se de um processo de interpenetração, de afeto mútuo, de conquista de segurança, coragem e autonomia.

No tecer deste texto, esforço-me para considerar a voz do estudante EJA. No entanto, pretendo que seu movimento de se descolar de valores depreciativos associados a seu desempenho em leitura e escrita tenham aqui um lugar de destaque. Dobrando e redobrando suas potencialidades, ocupando um entre-lugar, o estudante EJA descobre-se nas condições de leitor, de mediador de leitura, de colaborador nos processos de compreensão e interpretação de textos e de autor e coautor de poemas. Encoraja-se para a escrita, para a lida com a palavra, desafiando-se e sendo desafiado não somente à expressão, mas também a tornar público aquilo que decorre de seu processo de (re)descoberta da palavra.

Nesse entre-lugar de encontros, costurando a trama toda, está a poesia. Segundo Gaston Bachelard,

A poesia é um dos destinos da palavra. Tentando sutilizar a tomada de consciência da linguagem a nível dos poemas, chegamos à impressão de que tocamos o homem da palavra nova, de uma palavra que não se limita a exprimir idéias ou sensações, mas que tenta ter um futuro. Dir-se-ia que a imagem poética, em sua novidade, abre um porvir da linguagem (BACHELARD, 1996, p. 3).

Com o desafio de dizer desse toque da palavra poética, exercito criar sentidos para o que teríamos, estudantes e professora, produzido sob influxo do nosso encontro com a força da linguagem poética, que ora ousa denominar processo de deslocamento, de invenção de corpos de passagem para a poesia.

Albuquerque Júnior (2007) especula a respeito da aplicação da palavra invenção em diferentes áreas e de seu uso para indicar mudanças paradigmáticas no campo da produção de conhecimento. Inspirado nas *'Primeiras Estórias'*, de Guimarães Rosa, o pesquisador considera que somos seres de invenção, porque estabelecemos proximidades e articulamos diferentes formas e matérias – inclusive aquelas tidas como irreconciliáveis.

Nesse sentido, qualquer produto que aparece no final como algo acabado, passou por etapas intermediárias, por mediações, por costuras – explica Rosa (2007). Ao mesmo tempo, diz ele, todo fato é natureza, sociedade e discurso, pois é materialidade, relação social e de poder e produção de sentido.

No momento de invenção, o ordenamento é feito por quem narra, por quem faz misturas, articulando e atribuindo contornos possíveis e prováveis, mas nunca indiscutíveis. As invenções, conclui Albuquerque Júnior (2007), podem resultar do que não foi planejado, podem surgir de um encontro inesperado e acidental de elementos que estavam separados.

Com essa orientação de Albuquerque Júnior (2007), eu diria que tudo a ser ora narrado o é por amálgama, mestiçagem, mistura, aproximação - enfim, invenção. Desejo dar conta de especular sobre uma ‘invenção’ de sentidos, de corpos, na língua e pela linguagem poética, tanto relacionada ao que existe quanto ao que ainda não existe, dando-lhes contornos possíveis e prováveis. Uma ‘terceira via’ de acesso à experiência investigada – experiência na qual tomo parte, sendo também inventada nela e através dela.

Para alcançar essa finalidade, o estudo está estruturado em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado *Por onde anda o ensino de Literatura?*, teço uma reflexão inicial a respeito da preocupação sobre o lugar que a interseção Literatura e ensino tem ocupado em pesquisas e em documentos.

No segundo capítulo, denominado *Educação de Jovens e Adultos: claudicância e potência*, apresento as inquietações que ensejaram a realização das oficinas de leitura e escrita poéticas, relacionando-as ao perfil nacional dos estudantes da EJA, e os pressupostos que embasaram a escolha por essa metodologia e pela linguagem poética.

No terceiro capítulo, *Corpos (se)movem dizendo, escutando e escrevendo a palavra poética*, exploro a dinâmica dos processos de leitura, escuta, comentários e escrita poéticas e a busca por inventar um corpo que dê passagem à poesia fingidamente morta nos livros e aquela que surge na página branca dos cadernos dos alunos, em seus esforços de criação poética e de recitar poemas ao público.

No quarto capítulo, *Nascendo na escrita*, exercito leituras dos poemas produzidos pelos estudantes, destacando o que esses poemas podem nos dizer de suas apreensões da poesia e do próprio ato de criar poemas. Sustento, com esse exercício crítico, que os estudantes da EJA poetizaram com a língua, criaram mundos ao experimentar a

linguagem poética, se deslocando de uma condição de precariedade e silenciamento apriorísticos para a condição de poetas, livres para poder dizer e fortes o suficiente para o exercício do poder de dizer.

Concluo este trabalho com um Apêndice e três Anexos. O Apêndice traz poemas disponibilizados pelos estudantes para publicação e que foram reunidos em uma coletânea que denominei *Escritas de afeto: Coletânea de Poemas dos Estudantes EJA - 2012 a 2015*, cuja fonte é o Blog Mostrando a Língua na Eseba (<http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com.br/>), um dos projetos desenvolvidos, na ocasião, pelos docentes da Área de Língua Portuguesa da Eseba, com a participação de discentes do Ensino Fundamental e da Graduação em Letras da UFU.

Nesse Blog, estão reunidos e publicados não somente poemas produzidos e disponibilizados para publicação por meus alunos da EJA, mas também contos, crônicas, histórias em quadrinhos criados por alunos do 4º ao 9º ano de outros professores. Importante esclarecer que o entrelaçamento de projetos e a publicação das produções dos alunos, em todas as áreas de conhecimento, desde que autorizada por eles no decurso mesmo das atividades, são práticas cotidianas na Eseba.

Nos Anexos I e II, apresento o material que trabalhei com os estudantes durante as oficinas: Anotações de Leitura e Roteiro – Oficinas de Leitura e Escrita Poéticas. Esses instrumentos orientaram os alunos para a dinâmica das oficinas e para o conhecimento da sequência do que estávamos construindo juntos.

No Anexo III, divulgo imagens de ensaios e de apresentações dos estudantes em eventos; e as programações do Recital de Poesias em Homenagem a Cecília Meireles, no Teatro Municipal de Uberlândia, em 06 de novembro de 2014; Recital de Poesias em Homenagem a Cora Coralina, no Anfiteatro do Bloco 2A/Campus Umuarama, 16 de novembro de 2015.

Por fim, resta aos leitores, me incluindo, a continuidade das reflexões suscitadas neste trabalho que é, antes de tudo, um esforço de educação pela poesia.

CAPÍTULO 1

Por onde anda o ensino de Literatura?

No sentido de evidenciar a pertinência deste estudo e seu propósito de contribuir para a defesa de posicionamentos estético-políticos mais contundente sobre a presença da Literatura na escola, destaco dados quantitativos preocupantes de pesquisas de mestrado e doutorado no campo do ensino de Literatura e a abordagem precarizada desse tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998) – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Em janeiro de 2016, realizei buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações /BDTD¹. Ao aplicar o critério cronológico de 2005 a 2015 e os termos a seguir especificados, a ferramenta retorna os seguintes quantitativos: *narrativa*, 17095; *romance*, 4215; *poesia*, 2605; *poema*, 1891. Pela via ‘Busca Avançada’, ao aplicarmos combinações de termos, obtemos os seguintes resultados: *narrativa* e *educação*, 3586; *narrativa* e *ensino*, 2887; *romance* e *educação*, 532; *romance* e *ensino*, 454; *poesia* e *educação*, 311; *poesia* e *ensino*, 240; *poema* e *educação*, 245; *poema* e *ensino*, 240.

A combinação dos termos ‘*educação*’ e ‘*ensino*’ aos termos ‘*poesia*’ e ‘*poema*’ gerou números inferiores aos relacionados apenas aos últimos termos. Tais resultados parecem ser suficientes para afirmarmos que é relativamente baixo o interesse acadêmico pelo campo formado pela interseção literatura e ensino/educação e mais baixo ainda o interesse em relação especificamente à combinação poesia e ensino/educação.

Diante dos dados levantados, é preocupante que a combinação ‘literatura’ e ‘ensino’ ou ‘educação’ não represente uma proporcionalidade à altura dos desafios postos ao campo formado por essa interseção.

Recentes posicionamentos da ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística indicam que essa situação tem sido percebida, problematizada e enfrentada pela grande área de Letras e Linguística. O GT Literatura e Ensino, criado em 1985, encarna os esforços para a prosperidade das discussões sobre o ensino e a aprendizagem de literatura, materializando a relevância do fortalecimento de um grupo específico como instrumento para reverter aquela preocupante situação.

A Associação avalia ainda que

(...) o momento vivido pelo sistema educacional brasileiro parece mais favorável a pesquisas e reflexões voltadas para o ensino da literatura. Essa tendência é reforçada pela CAPES, que tem estimulado o desenvolvimento de projetos associados à educação básica. É nesse

¹ Disponível em < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 06 jan. 2016.

contexto que um grupo de pesquisadores e professores de distintas instituições, com múltiplas perspectivas onto-epistemológicas de trabalho, resolveu propor a reativação do GT Literatura e Ensino, entendendo que no momento, mais do que oportuno, ele se torna mesmo necessário para atender à demanda por uma reflexão qualificada e contínua sobre o tema no âmbito acadêmico [entre 2015 e 2017].²

Para concluirmos, vale destacar que o Plano de Trabalho do GT Literatura e Ensino, biênio 2016 – 2017, traz um elenco de propostas³ que, se efetivadas, poderão contribuir para gerar impactos positivos nas e para as aulas de Literatura em todo o país a médio e longo prazos.

Voltando aos PCN (BRASIL, 1998), temos uma questão intrigante a refletir. Sob um primeiro olhar, a Literatura como campo figura no documento de forma um tanto precarizada se comparada a outros campos específicos. Por exemplo, na Bibliografia, constam as seguintes referências: *A canção*, de Luiz Tatit; *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral* e *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*, de Irene de Araújo Machado; *A Estética da Criação Verbal*, de Mikhail Bakhtin. Diferentemente das quatro referências do campo da Literatura, são noventa e oito títulos para tratar de temas como alfabetização, léxico, língua falada, gramática, leitura, escrita, texto, coesão, coerência e escrita, com aporte teórico representativo de áreas especializadas em Linguística, Linguística Textual, Discurso, Sociolinguística, Psicologia, Letramento e estudos sobre adolescência.

Percebemos ainda que predominam obras consolidadas de professores-pesquisadores, sobretudo, da Universidade Estadual de Campinas – entre eles, Ana Luiza B. Smolka, Angela Kleiman, Carlos Franchi, Charlotte Galves, Eni P. Orlandi, Fernando Tarallo, Haquira Osakabe, Ingedore Koch, João W. Geraldi, Rodolfo Ilari, Roxane Rojo e Sírío Possenti. No entanto, não encontramos referências a estudos sobre o ensino da

² Disponível em < <http://anpoll.org.br/gt/literatura-e-ensino/>>. Acesso em 09 fev. 2019.

³ Entre as ações propostas, destaco: mapear pesquisas em desenvolvimento pelos integrantes do GT e seus orientandos e seus desdobramentos na formação de professores e pesquisadores no campo; refletir sobre as transformações nas teorias literárias e educacionais, seus desdobramentos (ou não) nos documentos oficiais, na formação de professores e nas práticas pedagógicas; refletir sobre implicações terminológicas de diferentes nomenclaturas (ensino de literatura, educação literária, formação literária); refletir sobre a seleção de textos literários para o trabalho educativo (escolar e não escolar), sua correlação com prêmios literários, com políticas públicas para o livro e a leitura e com a didatização da leitura e da escrita literária. Disponível em <http://anpoll.org.br/gt/literatura-e-ensino/planos-de-trabalho/>. Acesso em 09 fev. 2019.

Literatura no documento, apesar de esse também ser um campo de pesquisa consolidado na mesma instituição.

Certa inconsistência do conceito de texto literário que aparece no PCN Língua Portuguesa talvez decorra dessa fragilidade de respaldo bibliográfico. Nesse reparo, refiro-me ao seguinte trecho do conceito de *Texto Literário*:

(...) Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Como representação - um modo particular de dar forma às experiências humanas -, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). (BRASIL, 1998, pp. 26-27).

Com base no enunciado acima, como seriam lidos, por exemplo, o insólito em *O ovo e a galinha*, de Clarice Lispector, a desrazão em *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, ou o inverossímil em *A Metamorfose*, de Franz Kafka? Caberiam nesse conceito a estética concreta que, entre outros *modus operandi*, exercita o lúdico sobre as formas? Como seria abordada a metalinguagem?

Com esses questionamentos, exponho minha avaliação de que o conceito de texto literário apresentado pelos PCN pode gerar dificuldades para o professor e consequências nefastas para a sala de aula. Salvo engano, é um conceito de tal modo preocupado em dizer *o que não é literatura*, que acaba deixando fora dela obras e concepções importantes.

Segundo os Parâmetros,

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita. (1998, p. 30)

Outra reflexão pertinente refere-se ao que o documento considera como único objeto de ensino de escrita e à ausência das capacidades afetiva, inventiva e expressiva como dimensões a serem contempladas nas aulas de português, excluindo a aposta na experiência estética como uma aliada para a plena formação dos discentes. Essas ausências dificultam que o professor enxergue a experimentação estética como um caminho para a criação de alternativas de ensino-aprendizagem em língua e linguagem.

Em artigo intitulado *Literatura*, parte do volume *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (BRASIL, 2004)⁴, publicado pela Secretaria de Educação Básica, Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe também denunciam a omissão e a falta de direcionamento dos documentos oficiais no tocante à abordagem do tema Literatura na Educação Básica.

Na avaliação de Frederico e Osakabe (2004), há descompasso, desatualização, transformações não assimiladas, fatores que, conforme os autores, contribuíram para culminar em redução da experiência literária e geraram resultados tais como:

- a) substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;
- b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (pp. 62-63).

Aceitas essas linhas de problematização, podemos afirmar que há indícios suficientes para afirmar que a Literatura, enquanto uma experiência estética verbal singular, potencialmente mobilizadora de afetos e transfiguradora, criadora de novos corpos, humanizante pelo seu poder de criar e transformar realidades, vem sendo preterida nas pesquisas e nos documentos, podendo gerar reflexos negativos nas escolas. Com a exploração de uma prática de ensino de literatura com estudantes jovens, adultos e idosos, tal como empreendido nesta investigação, pretendo contribuir para os esforços no sentido de reverter tal quadro de precarização.

Ao refletir a respeito do encontro do estudante e do professor com o texto poético, explorando seus efeitos, pretendo não absolutizar valores sob a castradora fórmula “certo

⁴ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2018.

x errado”. De acordo com Zilberman, ter o leitor no centro da atenção teórica significa trazer o professor e o aluno para esse centro, pois

(...) São eles que desempenham a função de interlocutores diante da obra literária, representando o interesse provindo do presente e o novo horizonte a questionar a obra pelo confronto estabelecido entre os dois tempos em que ela se situa, conforme o jogo de ubiquidade de que só a arte é capaz (ZILBERMAN, 1989, p. 110).

Almejo somar esforços nas discussões dos efeitos, justamente porque compreendo que são eles o que mais deve nos importar na formação de leitores, sobretudo nessa etapa da escolarização. Esta investigação faz coro com outras práticas e ideias desejosas de poetizar a escola, acionar redemoinhos roseanos.

Na perspectiva das invenções, é essencial que os estudantes conheçam as diabruras que eles também são capazes de fazer com a palavras, pois, concordando com Leyla Perrone-Moisés (1990), “as palavras são diabólicas. Sozinhas, já fazem o diabo; quando se juntam, então, nem se fale. (...) O escritor dá uma boa ajuda ao diabolismo da linguagem” (p. 14).

Nesse sentido, esta pesquisa alia-se a outros estudos que se ocupam, como centralidade e/ou tangencialmente, das múltiplas possibilidades da experimentação estética na escola. Entre eles, cito alguns estudos que discutem teorias e apresentam propostas metodológicas, subsidiando o professor de Literatura na Educação Básica no seu trabalho de mediação: *Literatura/Ensino: uma problemática*, de Maria Thereza Fraga Rocco, 1981; *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*, tese de Gláucia Regina Raposo de Souza, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007; *Literatura e informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação*, tese de Maria Auxiliadora Cunha Grossi, Universidade de São Paulo, 2008; *A performance do leitor diante da oralidade poética: passagens de indecisão*, dissertação de Gláucia Helena Braz, Universidade Federal de Uberlândia, 2012; *A vida e a vida do leitor: um conceito formado no espelho*, tese de Patrícia Trindade Nakagome, Universidade de São Paulo, 2015.

Destaco também o trabalho de grupos como a *Rede Goiana de Leitura: Imaginários Sociais, Formação de Leitor e Cidadania*, coordenado por Maria Zaira Turchi, e a Rede Goiana de Pesquisa em Leitura e Ensino de Poesia, coordenado por Goiandira Ortiz de Camargo, ambas da Universidade Federal de Goiás; Grupo de Pesquisa Poesia e

Imaginário coordenado por Enivalda Nunes F. e Souza, da Universidade Federal de Uberlândia; Linhas de pesquisa Leitura e Formação do Leitor e Literatura Infanto-Juvenil, Leitura e Ensino, coordenadas por Regina Zilberman, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, coordenado por Maria Amélia Dalvi, da Universidade Federal do Espírito Santo.

De modo especial, é importante divulgar e destacar que o Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, sob condução de Maria Amélia Dalvi, disponibiliza, em seu sítio eletrônico⁵, arquivos de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo, desde 2011.

Pretendo que reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, incluindo a necessidade de nos perguntar e responder *por onde anda o ensino de Literatura*, fortaleçam e subsidiem eventuais leitores deste estudo a continuarem/continuarmos somando esforços em sua defesa e abrindo veredas que lhe sirvam ao livre trânsito.

⁵ <http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/pesquisas-concluidas>

CAPÍTULO 2

Educação de Jovens e Adultos: claudicância e potência

2.1 Educação de Jovens, Adultos e Idosos: claudicância e potência

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, 2002, p. 14)

Neste segundo capítulo, reporto às inquietações que ensejaram a proposição e a realização de oficinas de leitura, escuta e escrita poéticas para os alunos da EJA. Além disso, considero importante, também, explicitar os objetivos de ensino traçados naquela ocasião, tecer uma reflexão a respeito do perfil dos estudantes da EJA, justificar minha opção, na condição de professora, pela metodologia de oficina e pelo texto poético para trabalhar com os estudantes. Isso porque questões que atravessam a pesquisa, e que serão abordadas nos capítulos seguintes, residem nessa origem e estão nela imbricadas.

Meu objetivo de ensino ao ministrar as oficinas, entre 2012 e 2015, foi contribuir para que os estudantes tivessem oportunidades de contato mais intenso e íntimo com o uso plástico da língua, maleável, escorregadia, criando condições para que se colocassem menos crédulos de uma língua ‘certa’ e de uma língua ‘errada’. Eu almejava que noções castradoras de língua fossem abaladas ou mesmo desconstruídas à medida que tivessem contato com a linguagem poética, com usos plurais, maleáveis, imprevisíveis e, mais que permissivos e permitidos, usos transgressores da língua.

A concepção e a execução da proposta levaram em consideração declarações cotidianas dos estudantes em relação ao próprio desempenho em leitura e escrita. Entre elas, cito:

- Sobre a escrita:

“Não sei escrever”; “Não sei começar”; “Tá errado, não vou mostrar”; “Será que é assim que escreve, professora?”; “Não tenho nada para escrever”; “Tá feio, não quero mostrar”; “Não dá para entender o que escrevi”; “Meu texto tá ruim”; “A senhora não vai entender o que

escrevi”; “Tenho ideias para escrever, mas não sei dar sentido”; “Não sei usar ponto”; “Confundo as letras”; “Nunca escrevi um texto”; “Não sei fazer redação”; “Quando eu era criança, não sabia escrever redação.”; “Não sei o que é para fazer”; “Meu texto fica cheio de erros”.

- Sobre a leitura silenciosa:

“Sempre tive dificuldade pra ler.”; “Demoro pra entender o que estou lendo.”; “Ler, eu leio, mas não entendo.”; “Leio, mas esqueço depressa o que foi que eu li.”; “Me perco na leitura de texto grande.”; “Não gosto de ler.”.

- Sobre a leitura em voz alta:

“Faz tempo que eu não leio em voz alta.”; “Nem precisa me chamar pra ler alto.”; “Não sei ler alto.”; “Tenho vergonha de ler, não leio bonito.”; “Leio errado.”; “Tenho vergonha de errar.”; “Fico muito ansiosa, porque sei que vou errar.”; “Só de nervoso já começo a gaguejar e suar.”; “De jeito nenhum vou ler lá na frente. Pode esquecer, professora.”

Em um primeiro momento, esse conjunto de manifestações até poderia parecer indisposição para a realização das tarefas. No entanto, os estudantes da EJA, em geral, demonstram compromisso e envolvimento com os processos de ensino-aprendizagem. Naquele contexto, não avaliei que essas queixas eram meras desculpas, má vontade ou indisciplina deles, mas a expressão de uma dificuldade que importava ser tomada como objeto de minha intervenção pedagógica.

Para uma compreensão de alguns dos múltiplos fatores que concorrem para esse perverso enredamento de insucesso a que estudantes jovens, adultos e idosos estão submetidos, destaco documentos e estudos que tratam da EJA e das condições precarizadas de estudo da classe trabalhadora. Fios que constituíram a realidade daquele contexto de ensino e que estão entretecidos ao presente estudo.

Em se tratando de perfil de estudante jovem, adulto e idoso, uso a denominação geral EJA, isso porque não entrarei no mérito de distinguir as especificidades que acompanham as diferentes nomenclaturas que o ensino voltado para esse público historicamente vem recebendo – por exemplo, madureza, supletivo, Mobral.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002), Segundo Segmento do Ensino Fundamental, Volume 1, produzida no âmbito do Ministério da Educação, traz dados nacionais relevantes para pensarmos o perfil caracterizador desse grupo e a heterogeneidade de aspectos implicados em sua condição de aprendizagem.

A seção denominada *Algumas Características Específicas da EJA* (2002) informa que parcela significativa dos pais dos estudantes EJA/EF nunca frequentou a escola; a maior parte dos estudantes tem filhos ou responsabilidades com pais e/ou irmãos. Quanto ao emprego, o mesmo documento informa que a maioria começou a trabalhar com idade entre 10 e 14 anos, sem registro em carteira ou garantias legais, incluindo neste dado o desempenho de funções consideradas subalternas - por exemplo, empregada doméstica, auxiliar de pedreiro e outras ocupações da construção civil, mecânicos e auxiliares de mecânico, vendedores ambulantes, ajudantes de serviços gerais, manicures, cabeleireiros, ajudantes de cozinha, diaristas, babás, mototaxistas, entregadores.

Alunos da EJA na Escola de Educação Básica, de modo geral, afirmam não possuir vínculo empregatício contínuo. Muitos deles admitem estarem desempregados ou envolvidos em trabalhos informais, dependendo de auxílio da família para viver. Em relação à remuneração, a maioria declara renda de um salário mínimo. Alguns relatam receber auxílios vinculados a políticas públicas - Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada.

Minha experiência docente com esse público permite agregar algumas outras características ao perfil do aluno EJA: jovens, que projetam na escola uma expectativa de êxito e mudança de vida; idosos, os quais se matriculam não necessariamente por motivações profissionais, mas em busca de estabelecer novos vínculos de sociabilidade; toxicodependentes, pessoas cujo retorno à escola faz parte de processos de reabilitação social; apenados, pessoas que se matriculam por causa de um acordo judicial, após cometerem crimes de menor dolo; reabilitados ou em processo de reabilitação para a empregabilidade, que se matriculam em obediência a normas do Instituto Nacional de Seguro Social, cumprindo etapas de reinserção no mercado de trabalho; pessoas que conhecem a privação de liberdade e tentam alguma perspectiva para além do poder ‘marginal’; pessoas em tratamento psíquico, que buscam a escola por orientação clínica, como forma de tratamento de doenças do espectro afetivo-emocional. Sobre a ocupação, àquelas citadas no documento do Ministério da Educação, acrescento: profissionais do sexo, agenciadores e proprietários de casas de serviços de prostituição, prestadores de serviço na rede de jogos de azar, entregadores, motoristas de aplicativo, passeadores de animais, microempresários.

Ao longo dos anos de trabalho com esses estudantes, tenho constatado que é bastante variada sua motivação para voltarem à escola e que existe certa abertura à constituição de vínculos afetivos salutareos entre eles e em relação aos professores. Além de suas constantes declarações de apreço à escola, o próprio convívio amigável entre colegas e deles conosco, professores, permitem-me afirmar que a escola representa um valor positivo e afetivo em suas vidas, situando-se também na esfera dos desejos. A escolarização, no presente caso, a conclusão do Ensino Fundamental, gera uma expectativa de conquista, de satisfação, para além de se concretizar ou não a ressocialização, a inserção no mercado de trabalho ou a melhora das condições sociais e econômicas de vida. Entendo tratar-se, então, de um valor e de uma satisfação em si.

Não raro, ouvia dos alunos breves comentários acerca de seu passado escolar:

“Quando menina, eu gostava de trazer meu caderno organizadinho.”; “Não posso culpar meus pais, eu que fui desajuizado.”; “Se a gente pudesse voltar no tempo, né, professora... Não tinha deixado a escola.”; “Eu nunca gostei de estudar, mas foi pior para mim.”; “Eu era o capeta na escola, mas gostava de estudar.”; “Tinha facilidade para aprender as matérias, tirava nota boa, mas fui engravidar... daí, tive que sair, porque todo mundo ficava falando.”; “Não era bom aluno, tinha dificuldade, mas gostava assim mesmo.”

Não aparece em suas falas a perspectiva de corresponsabilizar a escola, o estado ou a sociedade pela não conclusão dos estudos na idade considerada adequada. Nesse sentido, o sistema político e social é poupado de uma reflexão e, portanto, de alguma crítica por parte deles.

Em seu retorno à escola, já adultos, essas pessoas atribuem exclusivamente a si as dificuldades de aprendizagem e de permanência na escola. As limitações da escola na contemporaneidade parecem passar despercebidas. As escolas como instituições que continuam moldadas a uma forma similar à de décadas atrás, ainda fortemente orientadas por binarismos (acerto/erro; aprovação/reprovação; bom aluno/mau aluno; nota azul/ nota vermelha; aluno disciplinado/aluno indisciplinado; sucesso/fracasso), que só fazem aumentar a distância entre os alunos e suas reais necessidades de aprendizagem, não são cobradas por esses estudantes.

A seção *Algumas Características Específicas da EJA*, da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, Segundo Segmento do Ensino Fundamental, Volume 1

(BRASIL, 2002), trata também da trajetória da EJA. O documento avalia que a oferta de instrução primária aos adultos, em âmbito governamental, é uma deficiência que data do período colonial, passando pelo período imperial sem que se conseguisse alterar a situação, visto que a cidadania ser considerada direito apenas das elites econômicas.

Nas primeiras décadas do século 20, nota-se uma associação entre cidadania e instrução primária em documentos oficiais brasileiros e na luta contra o analfabetismo – então “considerado ‘mal nacional’ e ‘uma chaga social’” (BRASIL, 2002, p. 13).

‘Mal’ e ‘chaga’, em qualquer contexto, são termos pejorativos para se referir à situação de adultos sem instrução primária e facilmente transpostos da situação precária para as pessoas inseridas nela. Se, por um lado, podemos considerar que esses termos remetem especificamente à ineficácia do estado e da sociedade em proporcionar às crianças, jovens e adultos, minimamente, a alfabetização, por outro lado, eles fomentam um estigma e, assim, contribuem para a marginalização dessas pessoas. A meu ver, o passar das décadas e as políticas voltadas para o combate ao analfabetismo não conseguiram apagar essas marcas.

Semelhante a um espelhamento, lamentavelmente, pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental na idade considerada apropriada acabam por herdar o carimbo de ‘mal’ e ‘chaga’ sociais. Assumem, assim, individualmente, o saldo negativo das ineficiências do nosso sistema educacional que não tem conseguido promover o direito universal à educação básica, não tem tido o fôlego necessário para garantir o ingresso, a permanência e a conclusão com qualidade a todas as crianças e adolescentes.

O documento (BRASIL, 2002) afirma também que a urbanização e a industrialização geraram a necessidade de formação de mão-de-obra associada à manutenção da ordem social, decorrendo deste contexto a criação de escolas noturnas. Entre as décadas de 1940 e 1960, são instituídas a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. A educação de jovens e adultos torna-se uma política nacional e várias campanhas são criadas no sentido de erradicar o analfabetismo, envolvendo entes privados e públicos.

Resta ainda destacar, no documento, o período entre 1960 e 1990:

Na década de 60, a referência principal para a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire, cujo papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional

e o papel da educação para sua conscientização. As iniciativas de educação popular eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos (BRASIL, 2002, p.15).

Faço esses destaques à Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) por entender que valores depreciativos atribuídos à modalidade influenciam e/ou determinam as percepções das condições de aprendizagem do estudante EJA. Nesse sentido é que a modalidade EJA vem sendo marcada pela claudicância, e seus estudantes considerados um “gasto a mais” para o estado e a sociedade.

Assim, não raro as redes de ensino pautam o fechamento de turmas de EJA sob alegação de altos custos, de “desperdício” de dinheiro, de não atendimento de coeficientes na relação econômica professor x aluno, desconsiderando totalmente o lastro histórico de uma dívida educacional e social para com a classe trabalhadora e seus filhos jovens e adolescentes.

Refletindo tal situação, os estudantes EJA configuram-se herdeiros da ineficiência do sistema educacional – esse, sim, não tem sido plenamente capaz de cumprir com as expectativas, posto que, ainda, não conseguiu o êxito de alfabetizar todos “na idade certa”.

A existência da EJA, por si só, talvez exerça o papel de uma incômoda acusação: ela seria como uma dívida reconhecida, mas não paga, talvez, até, impagável. Só existe EJA em um presente porque houve evasão de crianças e adolescentes em um passado. Em vista desse aspecto, a modalidade EJA configura-se um ônus, uma conta indesejada, pois a dívida foi contraída em um passado longínquo, quando crianças e adolescentes foram excluídas do molde considerado “regular”. Ou seja, vem de longe a distorção sócio-política que criou a modalidade EJA. Nesse sentido, a EJA é um produto direto de uma sociedade que ainda não conseguiu priorizar com verticalidade a educação básica para todas as crianças e adolescentes.

Não obstante os esforços empreendidos no último século, a dívida educacional não vem sendo plenamente quitada, haja vista que ainda existem 11,8 milhões de pessoas a partir de 15 anos analfabetas absolutas, além de 28 milhões de pessoas analfabetas funcionais, conforme o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/2018 da

Unesco⁶, a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio/2017⁷ e o Indicador de Alfabetismo Funcional /Estudo Especial sobre Alfabetismo e Mundo do Trabalho /2016⁸. Ou seja, os estudantes EJA advém, majoritariamente, de uma camada social afetada por secular vulnerabilidade política e social – por consequência, educacional.

O estudante EJA encarna equívocos políticos históricos que evidenciam o quanto estamos longe de uma educação plena para todos. A Lei de Diretrizes e Bases/LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece, em seu Art. 37, que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 13).

A ‘idade própria’, considerada social e legalmente adequada para a escolarização no Ensino Fundamental, é 14 anos. A sociedade e o estado brasileiros, ao se expressarem por meio da legislação educacional, atribuem um sentido de degradação da condição dos sujeitos que não concluíram o Ensino Fundamental até os 14 anos. Não há dúvidas quanto a esse campo semântico, conforme podemos verificar em dicionários que relacionam o termo ‘própria’ aos seguintes sinônimos, por exemplo: adequada, certa, devida, conveniente, oportuna, apta, boa, capaz, que é natural⁹.

A pessoa acima de 14 anos de idade que não concluiu o Ensino Fundamental parece ser, oficial e socialmente, percebida, classificada e verbalizada pelos qualificadores inadequada, errada, indevida, inconveniente, inoportuna, inapta, ruim, incapaz, e sua presença na escola facilmente considerada não ‘natural’. Nesse sentido, não é por acaso que, com frequência, os sistemas públicos de ensino fecham turmas de EJA ou ameaçam não as ofertar, alegando, repito, o alto custo de manutenção desse serviço.

Na última década, tem sido crescente o investimento em políticas que visam diminuir o fosso educacional quanto à universalização da Educação Básica, via

6 Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/>>. Acesso em 13 fev. 2018.

7 Disponível em <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/calendario_2017.php>. Acesso em 13 fev. 2018.

8 Disponível em <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em 13 fev. 2018>.

⁹Disponível em <<https://www.sinonimos.com.br/própria/>> e <<http://www.aulete.com.br/próprio>>. Acesso em 17 set 2017.

implementação de processos mais baratos e rápidos que, nitidamente, incidem na quantidade de pessoas que não concluíram a educação básica. Nessa direção, o ensino à distância e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja - Ensinos Fundamental e Médio) entraram no cenário da educação nacional na perspectiva de alterar, rapidamente e a baixo custo, essa alarmante realidade. No entanto, esses processos comportam discussões importantes sobre sua qualidade, visto que podem ser associados à precariedade da formação educacional destinada ao público EJA.

Em relação à autodesvalorização do aluno EJA, no artigo *Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana*, Maria de Fátima Freitas (2007), à luz de Paulo Freire, considera contraditória, tensa e paradoxal a relação desse estudante com a própria escolarização. Segundo a pesquisadora, esse aspecto tem um peso extraordinário para o avanço e o recuo escolar desse estudante, pois muitas vezes ele se sente em posição de inferioridade, e a internalização psicossocial dessa condição gera graves repercussões à sua dimensão humana, contribuindo para sua exclusão da escola - mais uma vez.

Ainda conforme Freitas (2007), na modalidade EJA, observa-se um paradoxo que reside no fato de essas pessoas adultas retornarem à escola, mas manterem um vínculo ‘saudoso’ com a infância, com frequência fazendo comparações com aquele tempo. Esse fator seria responsável por alimentar um círculo perverso de insucesso, demandando ainda mais esforço para a superação do que foi e é vivido com dificuldades.

Freitas (2007) analisa que o aluno EJA posiciona-se na condição de quem ‘perdeu’ a época ou o tempo considerado ‘normal’ para estudar e, em seu retorno à escola, considera-se ‘ultrapassado’ para este tempo de estudo; e embora seja já um adulto e, portanto, mais ‘maduro e avançado’, acaba apresentando mais e maiores dificuldades nesse processo de aprendizagem do que os mais jovens que estão no ‘tempo normal’ de estudo. Segundo a autora,

Esta condição de contradições e de comparações cria uma ‘não capacidade’ e ‘não desenvoltura’ para o enfrentamento destes problemas e, com isto, acaba por desnudá-lo diante de um mundo que lhe parece como desconhecido, pouco receptivo e amistoso (pp. 59-60).

Moacir Gadotti e José E. Romão (2016), em importante estudo a respeito do perfil EJA, reafirmam a identidade trabalhadora desses estudantes e analisam que esse público

requer pluralismo para a sua promoção e na criação de oportunidades de espaços. Segundo os autores (2016),

Esta população chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência. O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão (p. 143).

A noção de expectativa de fracasso referida pelos autores estabelece um parâmetro a ser analisado no processo de ensino-aprendizagem próprio da EJA, conforme podemos reconhecer em declarações dos estudantes anteriormente citadas.

Maria Helena S. Patto (2015) faz uma análise densa a respeito da produção do fracasso escolar e a expectativa de fracasso das crianças filhas de trabalhadores, pobres, caipiras, caboclas, negras, acionando os campos da educação e da psicologia, e irrigando-os com as dimensões da história, da ética, da política, da cultura.

Entre as dimensões da produção do fracasso escolar sobre as quais a autora reflete, as que me inquietam de modo particular, visto corroborarem o que percebo na EJA, dizem respeito à deterioração do cotidiano da sala de aula no sentido da continuidade da produção do fracasso. Estudantes filhos das classes populares vivem na escola a mesma desesperança que experimentam fora dela; e a escola, por sua vez, exerce o papel de estigmatizá-los (PATTO, 2015).

Segundo Patto (2015), a escola e a sociedade seguem, com maior ou menor adesão, associando dificuldades de aprendizagem escolar de alunos da classe trabalhadora a incapacidade e inferioridade, desconsiderando, por exemplo, a subjetividade do aluno e seus modos de vida. Assim, afirma-se para esse aluno que a deficiência é dele, promete-se a ele

(...) uma igualdade de oportunidades impossíveis, através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 2015, p. 74).

A produção do fracasso e os altos índices de evasão e repetência constituem-se realidades que são atravessadas por questões de classe, gênero, raça, origem, conforme análise de Patto (2015), e tornam ainda mais complexas as relações dos estudantes EJA,

majoritariamente trabalhadores, com os desafios do aprender, favorecendo que dificuldades no e do processo de ensinar e aprender sejam confundidas com incapacidade pessoal.

Patto (2005) adverte que é preciso destacar o cunho ideológico que perpassa certas explicações do fracasso escolar:

O entendimento das causas das dificuldades de escolarização de imenso contingente de crianças brasileiras das chamadas classes populares continua a pedir reflexão. Sua persistência, apesar da crítica epistemológica e ético-política a que foi submetida ao longo do século XX, fala de um discurso ideológico que continua a pedir outras falas (p. 121).

Discutir a produção do fracasso escolar na EJA, nos parâmetros propostos por Patto (2005; 2015), demanda uma implicação em suas histórias de escolarização, sob pena de se repetir sua exclusão. Os jovens, adultos e idosos da modalidade EJA de hoje são as crianças e adolescentes do ensino regular de ontem. Urge que o fracasso deixe de ser percebido e vivido como natural, um caminho a ser fatalmente trilhado por trabalhadores e seus filhos em seus processos de escolarização.

Entendo que é preciso pensar a produção do fracasso em perspectivas distintas, atentando não somente para dimensões sociais e históricas, planos de governo, políticas educacionais e projetos político-pedagógicos das redes de ensino e das escolas, mas também para as práticas que orientam nossas aulas. Conforme defendo, nossas práticas podem ser orientadas para a presença potente da Literatura na escola, tornando significativos os cinquenta minutos semanais de contato com uma palavra que é forte o suficiente para provocar deslocamentos, para abalar convicções, inclusive aquelas relacionadas à produção do fracasso.

São múltiplos os fatores que concorrem para a prevalência da expectativa de fracasso entre estudantes. Alguns deles têm sido enfrentados pelo poder público. No entanto, continua existindo, por exemplo, a exclusão de adolescentes, que completam 14 anos e não concluem o Ensino Fundamental. Em poucos anos, é essa realidade, principalmente, que faz surgir a demanda pela EJA como uma modalidade originada e vinculada à produção do fracasso e dependente da expectativa de fracasso.

Sem a produção do fracasso no ensino regular para crianças e adolescentes, haveria a demanda de ensino básico para jovens, adultos e idosos? Se o ensino regular

fosse exitoso, existiria a demanda pela EJA? Essas são perguntas que as reflexões de Patto (2005; 2015) suscitam e me instigam a pensar a produção do fracasso como uma categoria essencial nos campos pedagógico, político e ético.

Nesse sentido, vexamento, intimidação, inferiorização e autoinferiorização constituem uma combinação que produz uma EJA claudicante e contribuem para seus estudantes restarem desconfiados de sua própria capacidade de expressão e comunicação.

O tema da convicção de inferioridade quanto ao próprio desempenho em língua materna tem sido pesquisado no campo da sociolinguística, em investigações que discutem o que os usuários acreditam a respeito do próprio uso da língua e do uso dos outros. Lúcia M. Cyranka (2014), na tese intitulada *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*, afirma que é patente

(...) a existência de crenças equivocadas sobre a natureza da linguagem, sobre o conceito de erro gramatical, sobre a concepção de oralidade e letramento e sobre os objetivos das atividades escolares com a língua materna. Em geral, nas escolas, se trabalha apenas com a gramática normativa e a descritiva, sem sequer referência aos processos de construção linguística, isto é, de observação e reflexão sobre a língua, o que se faria através da gramática reflexiva e mesmo da gramática de uso, que “é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante.” (p. 13)

Também concordo com a pesquisadora, que argumenta em favor de o professor desenvolver crenças e atitudes positivas dos alunos em relação ao vernáculo. Ela defende que é preciso haver sensibilidade do professor a respeito do perigoso distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural dos alunos, reconhecendo que eles são usuários competentes de um sistema que é complexo e em relação ao qual todos são capazes de atuar (CYRANKA, 2014).

Estudantes da modalidade EJA manifestam crenças e atitudes linguísticas que expressam menor valia e uma profunda convicção de incompetência, de erro e falta em relação ao que consideram certo. Entretanto, há entre eles também, paradoxalmente, uma ‘fome de aprender’.

Freitas (2007) faz uma análise bastante interessante do perfil do estudante da EJA acerca dessa situação conflitante. Segundo a pesquisadora, há uma dinâmica de contradições, um círculo perverso de insucessos que envolve o processo de aprendizagem desse adulto que busca aprender, mas o faz de forma difícil, vergonhosa e dolorosa.

Ainda conforme Freitas (2007),

(...) o educando vive esta perversa dinâmica a cada minuto da sua condição de estudo, mesmo que isto não seja dito, conversado ou discutido. Trata-se de um peso psicossocial em que sua baixa auto-estima cresce, assim como cresce a descrença que tem em si mesmo, e todo este processo acaba sendo vivido silenciosa e solitariamente, embora todos possam se sentir assim. Cabe ao educador tentar romper esta barreira do silêncio, da descrença em si e da crença na irreversibilidade da situação (2007, p. 60).

Em vista disso, considero fundamental que o aspecto psicossocial negativo presente no perfil do estudante EJA seja considerado pelos educadores e ocupe lugar de destaque no processo educativo, sob pena de não conseguirmos atingir os mais altos objetivos da educação. Nesse sentido, identificar e analisar tensões práticas e conceituais presentes nas redes de EJA são atitudes imprescindíveis se se pretende oferecer a esse público um processo educativo de fato inclusivo.

Esse perfil de vulnerabilidade demanda que o educador se posicione ética e politicamente. Paulo Freire (2002) nos adverte a respeito da acomodação e da indiferença mediante as dificuldades que assolam a educação brasileira. Concordo com o autor ao afirmar que não podemos nos acomodar em discursos derrotistas, apregoando que nada há a fazer, pois tais posturas, sobretudo por parte de um professor, contribuem para fragilizar ainda mais o processo formador de que somos partes.

Entendo que, na condição de professora de Língua Portuguesa e Literatura, ao propor e realizar as oficinas de leitura e escrita poéticas, adotei essa atitude recomendada por Cyranka (2014), corroborando a importância de abordarmos a língua materna com metodologias e conteúdos que visam desenvolver as competências expressivas e comunicativas dos estudantes.

Uma das formas que encontrei para confrontar o fantasma da incompetência foi assumir com os alunos o desafio de criar poemas, apoiando-os no enfrentamento do medo da palavra, estimulando-os à ousadia de usá-las com o máximo de liberdade, a aproveitarem a página branca como espaço de transgressão. Busquei, assim, contribuir para o surgimento de uma outra imagem de si mesmos – estudantes-poetas, livres para criar em uma língua que também lhes pertence. Tudo pode. Pode tudo.

Ao optar por trabalhar de forma coletiva, mediante a participação de todos e de cada um nas atividades, na condição de professora, almejei criar um ambiente

colaborativo, de pertencimento e desinibição, e favorecer condições de possibilidade para que os estudantes pudessem expressar suas angústias de aprendizagem de modo a perceberem que muitas delas são comuns aos colegas, se repetem, não havendo nelas algo extraordinário ou de todo insuperável.

Há dificuldades, sim, não, impossibilidades. Com tal proposta, não pretendo defender que nós, professores, devamos banalizar ou desconsiderar dificuldades, sejam aquelas apontadas por eles em sala de aula ou as que nossa formação de professores nos preparou para lidar, aquelas que, de antemão, sabemos existir. Trata-se, aqui, de reforçar a necessidade imperiosa de acolhimento às alegações e às dificuldades no sentido de atuarmos sobre elas, retirando delas o poder de paralisar e tolher.

Defendo, outrossim, que os *bichos de sete-cabeças* do ensino-aprendizagem em leitura e escrita sejam enfrentados com estratégias que incidam sobre sua força, contribuindo para que sejam superados e/ou minimizados – por exemplo, colocando-os na roda da vida, numa tal dinâmica de aprendizagem que percam seu *poder ditatorial* sobre os corpos e mentes de estudantes e professores.

2.2 Oficinar com poesia: uma educação de risco

A decisão por realizar uma intervenção nas turmas EJA demandou a escolha por uma metodologia e por um tipo de texto, de tal sorte que pudesse conciliar conteúdos e abordagens previstas para os anos de ensino e o apelo por favorecer aprendizagens significativas em leitura e escrita.

Era imprescindível não somente que eu me preocupasse em afastar das minhas aulas concepções e práticas punitivas e prescritivas, mas também que eu me abrisse cada vez mais a desafios de um ensino ao máximo inserido no campo da experimentação. Eu pretendia com isso favorecer que os alunos experimentassem usar a língua em sua dimensão transgressora, não aferível exclusivamente pelos valores ‘certo’ e ‘errado’.

Nas reações da professora, projetava estudantes menos crédulos de que uma língua tem existência única, hierarquizada, inacessível. Entendia que era preciso combater neles certa necessidade da palavra encarcerada, que sempre tem exata, única e exclusivamente “o significado”, “o gabarito”, “a resposta”. Desejava-os mais maliciosos

na lida com as palavras, ao máximo semelhante ao que Bachelard (1996) refletiu acerca das palavras:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão buscando, nas brenhas do vocabulário, novas companhias, más companhias (p. 17).

Com a intervenção, almejava que os estudantes sentissem esse gostinho de serem más companhias para as palavras, se permitissem transgredir, desordenar, (re)ordenar, usar de malícia e gingado com a língua e na língua. Com reforço do pensamento de Barthes,

(...) a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* (1997, p. 16).

Em última instância, com a máxima ousadia, eu desejava que eles experimentassem a palavra literária, mágica, diabólica, que inaugura sentidos, convoca o leitor e pode até desnorteá-lo. Tomando de empréstimo uma reflexão de Deleuze (1997) acerca da literatura como um empreendimento de saúde, visto desempenhar uma função fabuladora, quem sabe assim, fabulando, seria possível a esse grupo libertar a si mesmo dessa prisão em que resta dominado.

No entanto, não poderia ser algo apenas projetado, apenas uma ‘boa intenção’. Eu sentia fortemente um apelo concreto. O cansaço que eu percebia nos alunos, alertava-me para a necessidade de motivá-los para os desafios dos processos de aprendizagem. Os corpos deveriam ser impelidos ao movimento, evitando a exclusividade da posição sentada e/ou passiva e a valorização do silêncio e da quietude como únicos arranjos do corpo capazes de favorecer a leitura.

Eu também, professora, precisava entrar no jogo, amalgamar-me, implicar-me, enfim, performar, buscando aquilo que Paul Zumthor (2018) denomina engajamento do corpo. Isso porque, conforme análise de Zumthor, o poético tem

(...) fundamental necessidade, para ser percebido em sua qualidade e para gerar seus efeitos, da presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas. Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer - ou ele cessa - o texto muda de natureza (2018, p. 34).

Pela perspectiva teórica de Zumthor, posso afirmar que o engajamento do corpo se configurou um desafio inquietante para mim, na condição de professora que conduz o processo e tem a responsabilidade de favorecer o engajamento dos alunos também.

Desafio porque, afinal, vivemos tempos de corpos ressabiados, ariscos à criação de elos, mas, ao mesmo tempo e intensamente, submetidos a apelos constantes pela atenção do outro. Algo semelhante ao que Denise Bernuzzi de Sant’Anna chama de “contradição ambulante” (2001, p. 118). A esse respeito autora analisa que

(...) cada um é coagido a ser fiel a si mesmo na medida em que se distancia geográfica e sensivelmente do outro; cada um com orelhas voltadas para dentro de si e bocas que por isso mesmo são conduzidas à emissão de gritos, esperando atrair a atenção do outro. Um deserto repleto de corpos chamados a responder incessantemente aos apelos do prazer individual, defensores tenazes da necessidade de ‘expressarem livremente seus sentimentos’ e, portanto, sedentos de público, ouvidos e atenção; sobrecarregados de responsabilidades, dúvidas e receios. Uma situação aparentemente sem saída (2001, p. 118).

O desejo de criar possibilidades para a invenção de um corpo para a poesia encontrou, nesse fenômeno contemporâneo, mais essa complexidade: a contradição ambulante. Uma sede de expressão livre de sentimentos, com público para tal, mas também a amplidão da carga de expectativa que isso traz.

Orientada, então, pela perspectiva da Educação Popular e suas dinâmicas voltadas para o coletivo, a intervenção nas turmas de EJA, sob minha responsabilidade, foi se impondo uma ação urgente naquele contexto de ensino-aprendizagem, pois eu estava diante de estudantes com notável disposição em aprender, mas extremamente intimidados frente às dificuldades previsíveis do ler e do escrever e às dificuldades de lidar com a percepção negativa do próprio desempenho em leitura e escrita - qual seja, considerado, *a priori*, falho, inadequado, insuficiente, claudicante, “errado”.

Nesse sentido, Paulo Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2002, p.12), é um aporte importante para pensar esta experiência ora transformada em pesquisa. Com base nesse princípio, escolhi o método de trabalho oficina. O critério orientador da escolha foi, primordialmente, porque a oficina configura-se uma abordagem pedagógica centrada na processualidade, no fazer junto, no compartilhamento, na horizontalidade e na cooperação mútua.

Com essa finalidade, as oficinas de leitura e escrita poéticas foram concebidas com base no pressuposto de que os estudantes poderiam e deveriam se expressar, independentemente de seu grau de domínio da língua, dos recursos linguísticos e não linguísticos de que dispusessem. Todos teriam sua contribuição valorizada. E esse era um compromisso a que eu, professora, deveria estar atenta durante todo o processo: valorizar a contribuição de cada um. Zelar para que não houvesse silenciamentos ou apagamentos, que ninguém fosse esquecido, que cada um fosse lembrado e estimulado a se manifestar, em seu tempo e a seu modo.

Com essa motivação docente, o planejamento das oficinas, naquele momento, teve os objetivos de mudar ‘o rumo da prosa’, alterar o cenário, estabelecer um outro parâmetro na relação desses jovens, adultos e idosos com a escola, com a língua e com a linguagem. Eu me sentia demandada a criar rotas alternativas, a agir para promover mudanças nesse quadro desolador e injusto, porque erguido e sustentado por premissas excludentes e limitadoras de potencialidades.

A complexidade da situação exigia estratégias didático-pedagógicas apropriadas a tal singularidade para quebrar ou pelo menos abalar as experiências de insucesso e fracasso e para arejar nossos corpos. Era preciso trabalhar para construir outras percepções de língua e de linguagem, da leitura, da escrita e de suas complexidades, novas concepções acerca do próprio desempenho em leitura e escrita. Uma proposta que implicasse adesão e envolvimento coletivo e abertura para o outro e para a experimentação.

Optei, então, por realizar oficinas. Diferentemente de rodas de leitura, por exemplo, que objetivam a fruição do texto literário através da leitura compartilhada, da contação de história, que também aproxima a literatura, mas sem a presença do livro, a

oficina literária tem um objetivo pedagógico, pois visa ao desenvolvimento de um processo de aprendizagem.

Similar a uma aposta, projetei que, com as oficinas, eu criaria um campo de movências. Guiava-me pelo entendimento de que as estratégias pedagógicas coletivas e colaborativas desencadeariam e potencializariam forças necessárias para as constantes superações de barreiras – inclusive as relacionadas à leitura e escrita – e para o enfrentamento de dificuldades individuais e do grupo.

Tratou-se, portanto, de uma ação constituída por politicidade, no sentido atribuído por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*. Conforme o educador,

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2002, p. 28).

Cheguei a cogitar incluir nas oficinas gibis, narrativas de vida, textos jornalísticos, por exemplo. No entanto, uma circunstância foi responsável por direcionar minha escolha pelo texto poético. Trata-se do Recital de Poesias¹⁰, importante projeto desenvolvido desde 1994, na escola *locus* desta pesquisa, em que a poesia é trabalhada em todas as turmas para ser vocalizada e ouvida. O projeto culmina com a realização de um evento anual aberto ao público também denominado Recital de Poesias. Entre outras ações para seu desenvolvimento, há um trabalho voltado para a recitação, em que os estudantes do 4º ao 9º regular e 6º ao 9º EJA escolhem os poemas que vão vocalizar e são preparados para essa performance. No decorrer desse trabalho, há também um estímulo dos professores a que os alunos criem e publiquem seus poemas, o que pode acontecer na forma de recitação, divulgação em suportes como varais e paredes da escola, no Blog Mostrando a Língua na Eseba¹¹ e no E-Jornal Eseba em Notícia¹² - projetos desenvolvidos pelos docentes da Área de Língua Portuguesa da escola, com participação dos discentes do Ensino Fundamental e da Graduação em Letras da UFU.

¹⁰ Para conhecer um pouco mais a respeito do Recital de Poesias, acesse <<http://esebaemnoticia.blogspot.com/2014/10/vem-ai-recital-de-poesias-da-eseba.html>>.

¹¹ <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/>

¹² <http://esebaemnoticia.blogspot.com/>

Oficinar com um texto literário, explorar a linguagem poética e perceber a língua em sua potencialidade insubordinável a categorias como ‘certo’ e ‘errado’ configuram-se, então, uma aposta. No nosso caso, essa aposta foi sistematizada no formato de intervenção pedagógica que aliaram o trabalho com o texto poético ao trabalho de construção de posturas coletivas e colaborativas.

O poético é portador de riscos. A reflexão de João Cabral de Melo Neto, no poema *Catar feijão*, faz-se importante para pensarmos sobre o risco do fazer literário proposto nas oficinas.

Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

2.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a com o risco.
(MELO NETO, 1994, p. 190)

A criação poética que, no trabalho de escrita, faz jogar fora o que boia, o leve, oco, palha e eco, para ficar com o que pesa: chumbo. O trabalho de leitura, por sua vez, provoca captura da atenção do leitor pelo que o incomoda, pelo que lhe quebra o dente: pedra. Uma *educação pela pedra* – conforme propõe Cabral. Esse seria um caminho para a formação de leitores para a literatura e pela experimentação da linguagem poética na condição de estudantes-escritores – caminho que trilhei nas oficinas de leitura, escuta e escrita poéticas com os alunos da EJA.

E esse é meu desejo para todos os professores e estudantes da educação básica: que nossas aulas de literatura sejam uma educação de buscas pelo *grão mais vivo*. Minha aposta é que é possível inventá-la não somente com os estudantes jovens, adultos e idosos,

peessoas trabalhadores e dispostas às lutas, mas em todas as partes onde houver vida a elaborar e partilhar.

Às vezes, há situações educacionais em que é preciso soprar bastante, jogar muitas palavras na água da folha de papel até se converterem em verbo. No entanto, esse é um esforço que vale a pena (*se a alma não é pequena*), pois a química do encontro poético (*a pedra*) pode se dar a qualquer momento, com qualquer pessoa, mediante qualquer provocação.

No sentido da defesa dessa *educação pela pedra* cabralina, associo o risco potencial da experiência literária em nossas aulas de Literatura ao sentido que lhe atribui Antonio Candido (1995):

(...) convém lembrar que ela [a literatura] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a vida convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (pp. 243 – 244).

Ao fazer opção pelas oficinas e pela linguagem poética para trabalhar com os alunos, para além do método está a possibilidade de criar condições reais de ensino e de aprendizagem de algo extremamente ligado às experiências pessoais quanto é a literatura. E a literatura, como declara Antonio Candido no esclarecedor Prefácio à pesquisa de Maria Thereza Fraga Rocco sobre o de literatura no 1º e 2º graus, no início dos anos 1980, funciona

(...) de maneira algo misteriosa e indefinível, acima dos propósitos do educador e muito além da consciência do educando. Há nela uma parte imensurável absorvida de maneira subconsciente e inconsciente, que escapa às receitas pedagógicas e didáticas, mas pode ser estimulada por um relacionamento propício (In: ROCCO, 1981, p. xiii).

Ou seja, uma vez que promovamos o trabalho com a literatura, há risco de nos surpreender com seus efeitos. Há o perigo de ela ser ensinada de modo a fornecer

alternativas de conhecimento e elaboração simbólica da realidade e de invenção de sentidos para o vivido.

Não há novidade propriamente dita na realização de oficinas como estratégia de ensino. Tampouco é novidade que expor estudantes à linguagem poética e à técnica de um poeta tem o poder de interferir em seu aprendizado.

Na tradição ocidental, a criação poética tem servido a finalidades pedagógicas inclusive para além da expressão estética, o que reforça sua propriedade de educar, de afetar os sujeitos, produzindo os mais distintos efeitos, inclusive aquele que nos interessa de perto nesta pesquisa: alterar uma dada condição do sujeito em relação à língua e à linguagem, movê-lo em direção a uma outra condição. Desde que, por múltiplos caminhos, esteja e/ou seja exposto a esses efeitos.

Na tese intitulada *Rompendo o silêncio: A construção do discurso oratório em Quintiliano*, particularmente no Capítulo *In oratória elocutio*, Antônio Martinez de Rezende (2009) analisa a contribuição da retórica grega para a construção da retórica romana. Para tanto, tece uma instigante reflexão a respeito de Quintiliano, orador romano que viveu de 55 a 95 da era Cristã, focalizando a relação entre oratória e literatura e o propósito de construir uma oratória com eficiência, conciliando fala e escrita, realidade objetiva e artifícios da ficção.

Esse estudo despertou-me o interesse por destacar o uso pedagógico da literatura e as lições que se pode obter dela e do poeta que a escreve, incluindo nisso um esclarecimento acerca do significado desses termos na antiguidade romana. Rezende (2009) alerta que, mesmo não tendo sido ainda elaboradas conceituações a respeito de literatura ou ‘fenômeno literário’, de sorte que um ou mais termos específicos tivessem sido cunhados para as significar, é importante

(...) entender que são inquestionáveis os valores atribuídos pela antiguidade romana à obra escrita, sejam eles nas suas finalidades didático-pedagógicas, nas atividades intelectuais, sejam nas suas possibilidades de expressar os sentimentos do homem no mundo, ou na sua finalidade de criar um objeto de arte (p. 72).

Sobre o sentido de ‘poeta’, Rezende (2009) explica que o termo abrange uma significação mais ampla do que hoje atribuímos a ele, em sentido estrito, ‘autor de poesia’; entre os romanos, ‘poeta’ “identifica todo aquele que produz um texto de escrita

formalmente elaborada, dentro de padrões estéticos definidos” (p. 70). Ainda conforme Rezende (2009), o termo poeta guarda em si uma concepção especial, no sentido de corresponder a um modelo que tem o quê ensinar ao orador.

Ao analisar a propriedade de a linguagem poética e o poeta contribuírem para a aprendizagem de bom desempenho do orador e para que outros textos falados e/ou escritos sejam criados de forma eficaz, Rezende (2009) traz uma importante contribuição a esta pesquisa para pensarmos a respeito da possibilidade da influência dos autores de poesia e seus textos também para a formação de nossos estudantes jovens, adultos e idosos.

Para essa discussão, torna-se imperativo retomar a fundamental reflexão de Platão sobre o poder da palavra poética e a imprevisibilidade de seus efeitos. Em *A República*, o filósofo reconhece o poder de a linguagem usada pelos bons poetas influenciar o comportamento dos ouvintes a ponto de, por exemplo, um soldado, tendo uma reação indesejada, chorar sob efeito das palavras. Ou seja, a palavra poética é capaz de afetar o corpo, gerar instabilidade, desordenar, fazer surgir o imprevisto e o não desejado.

O reconhecimento desse poder leva Platão a recomendar o banimento do poeta da República e a censura das obras cujos efeitos sejam uma ameaça e inadequados à ordem. A preocupação do filósofo reside inclusive no zelo e na precaução com uma educação equilibrada das crianças, para a constituição de corpo são e mente sã. Em vista disso, na voz de Sócrates, recomenda que os criadores de fábula sejam vigiados e sua produção submetida a avaliação; só após a classificação das obras em boas ou ruins, há a recomendação às mães sobre quais as obras são adequadas a moldar as almas das crianças (PLATÃO, 2001).

Essa precaução está direcionada também à influência das obras consideradas ‘perigosas’ aos homens livres, potencialmente expostos ao risco de se tornarem ‘escravos’ de se seus efeitos. Por isso, tais obras deveriam ser censuradas e poetas seus criadores, banidos. Após citar um trecho da *Odisséia*, Sócrates explica a Adimanto como se daria a censura:

(...) pediremos vênias a Homero e a outros poetas, para que não se agastem se as [as palavras] apagarmos, não que não sejam poéticas e doces de escutar para a maioria; mas, quanto mais poéticas, menos devem ser ouvidas por crianças e por homens que devem ser livres, e temer a escravatura mais do que a morte (PLATÃO, 2001, p. 103).

Sócrates expressa preocupação com o poder das palavras poéticas que, sedutoramente, tornaria seus ouvintes cativos de um prazer poético. Mas não é apenas a materialidade da palavra que estaria sendo ‘apagada’. Apaga-se, também, seu poder político- poético, que, tendo demonstrado o efeito desestabilizador, a possibilidade de instaurar o caos, o desgoverno, ou melhor, um governo de insubordinação, coloca em evidência uma disputa que é estética, ética e, sobretudo, política.

Continuando sua análise crítica de versos de Homero, Sócrates prescreve:

(...) Devem ainda rejeitar-se todos os nomes terríveis e medonhos relativos a estes lugares, ‘Cocito’ e ‘Estige’, ‘espíritos dos mortos’ e ‘espectros’, e outras designações do mesmo jaez que fazem arrepiar quem as escuta. Talvez estejam certas para outros efeitos. Mas nós receamos que os nossos guardiões, devido a tais arrepios, fiquem com febre e amolecidos, mais do que convém (PLATÃO, 2001, pp. 103 – 104).

Se certas palavras e arranjos, acariciando os ouvidos, escravizam a este doce prazer, há aquelas que, por outro lado, adoecem o corpo, provocam arrepios, desequilíbrios, geram o imprevisto, extrapolam controles. Tais palavras e seus criadores, os poetas, não somente desequilibram o indivíduo, inclusive aquele que deveria se manter mais controlado, sob o domínio da razão, como um soldado, mas também ameaçam a ordem social e põem em cheque a estabilidade da República de Platão. É nesse sentido que eles devem ser submetidos à vigilância na República e até mesmo banidos dela.

Nessa perspectiva é compreensível porque um poder assim, que pertence ao campo estético e interfere na ordem social e política, não restaria livre de controle em uma República, seja ela projetada ou erigida.

2.3 Efeitos da recepção poética: uma aposta no devir

Platão reconheceu a potencialidade da imaginação literária, a força da palavra inventada, advertindo para seu efeito nocivo. E essa potencialidade de afetar os indivíduos, incidindo sobre a saúde de seus corpos, é abordada também por outros pensadores.

Enivalda N. F. Souza e Elzimar F. Ribeiro (2018) analisam que Joseph Addison, em *Sobre os prazeres da imaginação*, texto de 1712, atribui função terapêutica à

imaginação literária, pois considera esta mais indutora da saúde que o entendimento. As autoras destacam que, para Addison,

A imaginação provocada pela palavra escrita é mais vantajosa pela própria natureza das palavras, que abarcam mais de um sentido, ampliando a nossa imaginação: ao observarmos um objeto, só temos o que nossa vista alcança, ao passo que o poeta, ao projetar a imaginação, “descobre para nós diversas partes”, dando-nos uma “ideia mais complexa” (SOUZA; RIBEIRO, 2018, p. 6).

Séculos depois, as indagações em torno dessa potencialidade continuam. Jeanne Marie Gagnebin (1985), no artigo *Narrar e Curar*, analisa um dos vieses da teoria da narração de Walter Benjamin: o poder curativo do narrar, da escrita e do diálogo. Essa discussão é muito importante para esta investigação, pois me interessa pensar a recepção da poesia pelos estudantes da EJA como um efeito promovedor de mudança de atitude desses estudantes em relação ao próprio desempenho em leitura e escrita; uma força de deslocamento de uma condição considerada claudicante, falha, ‘errada’, para uma condição de quem se inventa, inclusive, poeta.

No livro *Rua de mão única* (1994), Benjamin escreveu:

Conto e cura

A criança está doente. A mãe a leva para a cama e se senta ao lado. E então começa a lhe contar histórias. Como se deve entender isso? Eu suspeitava da coisa até que N. me falou do poder de cura singular que deveria existir nas mãos de sua mulher. Porém, dessas mãos ele disse o seguinte: - Seus movimentos eram altamente expressivos. Contudo, não se poderia descrever sua expressão... Era como se contassem uma história. – A cura através da narrativa, já a conhecemos das fórmulas mágicas de Merseburg. Não é só que repitam a fórmula de Odin, mas também relatam o contexto no qual ele as utilizou pela primeira vez. Também já se sabe como o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração. Se imaginamos que a dor é uma barragem que se opõe à corrente da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho no mar do ditoso esquecimento. É o carinho que delineia um leito para essa corrente (BENJAMIN, 1994, p. 269).

O corpo da mãe está a serviço de uma narração. Suas mãos e sua voz provocam uma corrente que dá início a um processo de transfiguração. O poder que surge no narrar e os efeitos disso sobre os corpos. Esse poder inclui retirar o peso da doença do corpo, de modo a não mais exercer poder absoluto sobre ele. A doença perde sua força sobre o corpo, nele está atuando um outro poder, uma potência transformadora, uma outra realidade está sendo criada.

A voz da mãe, ao narrar, desencadeia um processo que afeta o corpo da criança através da escuta. O elo cálido da voz, de um corpo que sopra vida ao texto e ao ouvinte. Encontro de corpos: mãe, filho, narrativa, discurso. O corpo-texto, que, ao ser narrado, é criado em esforço coletivo.

Atuam nessa criação a voz de uma mãe, os ouvidos de uma criança adoecida e as vozes do texto, flutuantes, cuja vivacidade também depende de ambas. Que beleza que os ouvidos doentes sejam de uma criança, este ser capaz de fazer mágicas tão prontamente. Coisa alguma chega aos ouvidos de uma criança aparentando caduquice, pois para ela tudo pode ser, e é, verdade.

Um pacto perfeito. O que seria do poder criador de Odin e das magias de Merseburg, não fosse a voz da mãe a lhes emprestar vida e uma criança disposta a lhes fiar crédito? Fazer flutuar a ‘doença’. Dar início a um tratamento. Começar um processo de cura pela voz narrativa.

Essa reflexão de Benjamim (1994) me serve de imagem para pensar o aprisionamento de estudantes da EJA a noções de “leitura e escrita certas”: expostos a sérias repercussões de inferiorização, aprisionados a condições de adoecimento, processos psicossociais negativos, ao fracasso e expectativa de fracasso que geram influências nefastas em sala de aula que podem precarizar os processos de aprendizagem – conforme abordei apoiada em Cyranka (2014), Freitas (2007) e Patto (2005; 2015).

Nosso sistema educacional padece, está sufocado, precisa de ar que lhe permita sair do sufoco, de vozes que soprem a palavra mágica e curativa da poesia: um sopro de vida.

Conforme análise de Gagnebin (1985), em Benjamin, o narrar, o escrever e o diálogo configuram-se resistência a virar as costas para a história; é no narrar que o sofrimento, compelido a narrar-se, dissolve-se na multiplicidade das palavras, tem a possibilidade de tornar-se fluído e de ser arrastado na corrente da história até o

esquecimento; não um esquecimento que negligencia injustiças e o passado, mas “plenitude de uma história inteiramente rememorada e que assim alcançou seu fim, silêncio pleno de narrativas e não mais mutismo doloroso.” (1985, p. 11)

Ainda sobre as implicações do narrar, da escrita e do diálogo na perspectiva que Gagnebin (1985) aponta em Benjamin, destaco dois textos que têm sido fundamentais para minha compreensão da complexidade da recepção da palavra poética (o texto, quem diz o texto, o que é dito, como é dito, quem ouve, quando ouve, para quem ouve, os efeitos produzidos, o imprevisível ...).

Os textos intitulados *O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* e *Experiência e pobreza* estão inseridos no livro *Magia e técnica, arte e política* (1989), que, por sua vez, é dedicado a refletir sobre o conceito de história.

No primeiro texto, o filósofo alemão alerta que

(...) a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1989, pp. 197 – 198).

Em *Experiência e pobreza*, Benjamin discute a grande ferida aberta do século XX: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual” (p. 119). Para Benjamin, isso não é tão estranho quanto possa parecer, pois os combatentes da guerra (1914 – 1918), mesmo tendo histórias a contar, voltaram silenciados dos combates trincheiras. O que viram e viveram geraram neles um silêncio complexo. Livros de guerra foram publicados, mas o narrar, a transmissão oral, de viva voz, não ocorria: estavam pobres em experiências comunicáveis, conforme analisou Benjamin; concluindo:

(...) nunca houve experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1989, p.115).

Os atos de narrar e o ouvir demandam corpos disponíveis a processos coletivos e colaborativos. São atos que pressupõem conexão, encontro, ponto de contato e de interesse comum. Esse aspecto importa à presente pesquisa, pois a vivência da dimensão coletiva e colaborativa das oficinas e a invenção de um corpo que dê passagem à poesia, conforme defendo, são condições de possibilidade para que alunos e professores façam das aulas de Literatura encontros efetivos e afetivos com a poesia.

Criar e recriar uma narrativa, ouvi-la e dar vida a ela pela voz (e pelas mãos, tal no caso da mãe) demandam dos corpos. Uma voz que conta; um corpo que ouve; um corpo-texto que nasce e morre no momento que nasce. Sim, quando for novamente contado e ouvido, esse corpo-texto não será aquele de antes. Serão criados outros corpos-texto, voz, ouvidos. Outros nascimentos, outras mortes, e sempre na coletividade.

O narrar é procura de saúde. E aqui temos um outro fio que interessa puxar para pensar a experimentação estética dos e com alunos EJA, que vão se esforçar para experimentar um processo de cura de uma ‘doença’ social que é vivida como se fosse individual. Jovens, adultos e idosos que experimentam a literatura: dizer e escutar textos poéticos e o processo de escrever poeticamente como um empreendimento de saúde – retomando a reflexão de Deleuze (1997).

Nesse sentido, lidar com palavras - ditas, escritas, ouvidas – para dizer/tratar de nossas experiências adquire uma importância que abrange o campo estético, individual, político e social. Lembro aqui uma declaração de um estudante que se negava a participar de uma oficina: “Professora, não vou escrever um poema, eu não tenho nada para escrever.”

Nesse depoimento de um estudante da EJA, aparece sua convicção de que nada há a dizer. Precisamos nos opor, em nossas aulas de Literatura, a essa percepção do esvaziamento de conteúdo a transmitir e do poder de dizer algo, pois tais convicções exercem força de morte. São configurações de adoecimento. As oficinas que exploro a seguir podem ser caminhos para isto: o risco de cura, de mudança de atitude, via potencialização da leitura, da escuta e escrita poéticas. Corpos e vidas que se movem coletivamente.

CAPÍTULO 3

Corpos (se)movem dizendo, escutando e escrevendo a palavra poética

3.1 Atraindo ouvintes pela voz: uma sedução necessária

Enquanto me deslocava para a sala, lembrando que naquela aula iria dar início às oficinas de leitura e escrita poética, ocorreu-me que eu não tinha selecionado nenhum poema para aquele momento. Nenhum texto impresso. Que ‘mancada’ a minha. Ia começar a aula no seco, então? Foi aí que me acudiu dizer de cor um poema.

Mal equilibrando uma bolsa entreaberta e uma pasta abarrotada, entrei mais lentamente do que de costume na sala de aula, onde me aguardavam cerca de quinze alunos da EJA. Caminhando em direção à mesa, enquanto deixava ali minhas tralhas, projetei a voz em timbre médio, para dizer a primeira estrofe do *Soneto de Fidelidade*, de Vinícius de Moraes:

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

No ambiente, ouvia-se um ou outro balbúcio, sons secos de cadeiras sendo ocupadas e de corpos se ajeitando. Mãos agitavam-se no ar, chamando a atenção de quem não tinha se dado conta de que a aula começara. Um incisivo ‘psiu’ convocou silêncio.

Aproveitei essa última reação, que me pareceu de apoio, e logo engatei a segunda estrofe, buscando estender ao máximo a voz até o fundo da sala, mal disfarçando o receio de cometer costumeiros ‘erros’ - no caso desse soneto, a troca de “canto” por “pranto” e certa ofegância teimosa a ponto de a língua embaraçar a clareza dos sons.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.

Cuidando para não tropeçar em mim mesma, capturando um levíssimo riso de canto de boca em algum rosto, um olhar de simpatia, circulei entre as carteiras mais próximas e entoei mais fortemente a terceira estrofe:

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Voltando ao timbre médio, meio oscilante, quase sem fôlego, com medo de tropeçar, já apressada, conclui:

Eu possa lhe dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

O silêncio entre o meu dizer e os comentários dos alunos foi bastante breve. Mal acabara de dizer o poema e os alunos já comentavam:

“Óooo, a professora, gente, tá inspirada, hein?!”; “Boa noite, professora!”; “A aula hoje começou diferente, hein, professora”; “Nossa, a senhora sabe ‘de cor’!”; “Olha a professora, gente!”; “Parece que eu lembro desse poema.”; “É bacana coisas aí, de amor.”; “É bonito.”; “A gente vai falar desse texto?”; “Uai, gostei de ouvir.”; “Tá valendo, professora!”; “A senhora é engraçada mesmo!”; “Vi a senhora chegando, quando é fé, cadê a professora... tava a senhora zanzando aqui. Estranhei.”

Ao trazer a cena em que empresto minha voz para dizer o ‘Soneto de Fidelidade’, de Vinícius de Moraes, na aula de apresentação das oficinas de leitura e escrita poética aos alunos, elejo o tema da sedução como estratégia para pensar meu papel nas oficinas e a necessidade de problematizar a performance do professor de Literatura para atrair o aluno para o texto literário.

No capítulo Tratamento Didático dos Conteúdos dos PCN, há esta breve anotação sobre a oferta de modelos de leitores aos alunos:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores (BRASIL, p. 73).

Concordo que precisamos de bons modelos de leitores, todos nós: os alunos e os professores. E não conheço melhor modelo de voz que Sheherazade, aquela que venceu sua condenação à morte, sentenciada por seu marido, o sultão, pelo poder sedutor de sua(s) voz(es) mágica(s). Sim, Sheherazade possui 1001 vozes para nos ensinar.

Adélia Bezerra de Meneses (1988), no artigo intitulado *Do poder da palavra*, comenta que Sheherazade, em “As 1001 Noites”, foi uma contadeira de histórias que usou o poder do discurso narrativo, vivo, corpóreo, para enredar o sultão Xariar, seu marido, que, até então, tem domínio quase absoluto sobre seu destino. Meneses afirma que temos

ali a maior apologia da Palavra de que se tem conhecimento: o sultão é curado de sua ira vingativa, que o levava a sacrificar suas esposas após a noite de núpcias, prevenindo-se de traição dessas mulheres.

Sobre a arte de contar de viva voz, Meneses analisa que

A sultana era uma contadeira de histórias, não em primeira linha uma escritora: ela contava de viva voz. Aquelas 1001 noites eram marcadas pela cálida proximidade da mulher, da mulher na sua inarredável corporeidade. Não podemos esquecer da carga corporal que a palavra falada carrega. Na narrativa oral, a Palavra é corpo: modulada pela voz humana, e, portanto, carregada de marcas corporais; carregada de valor significante. Que é a voz humana senão um sopro (pneuma: espírito...) que atravessa os labirintos dos órgãos da fala, carregando as marcas cálidas de um corpo humano? A palavra oral é isso: ligação de sema e soma, de signo e corpo (MENESES, 1988, p. B-7).

Podemos supor em Sheherazade o alcance dos efeitos de sua voz - cálida, cortante; carregada de suspense; soprada com leveza; modulada em tons baixos e altos; lenta, apressada; oscilante em tons médios, graves e agudos; provocando medo, arrepio, choro, riso, mansidão, enfim.

Segundo análise de Alfredo Bosi (1983), em uma espécie de poder demoníaco, a voz produz a palavra no lugar da coisa, ela

Age quase sempre à distância ou na ausência do objeto. O seu ser, que não se vê, não move diretamente a coisa, substitui-a, evoca-a, faz que ela dance com outras coisas, leva-a rápido da esfera da imagem para a do conceito e a traz de volta, no ritmo e na melodia, ao estado de pura sensação (BOSI, 1983, p. 57).

Nos termos de Paul Zumthor, “a voz viva tem necessidade – uma necessidade vital – de revanche, de ‘tomar a palavra’, como se diz” (2018, p. 17). A autonomia do texto é então, continua Zumthor, relativizada, incluindo nesta relação “elementos performativos, não textuais, como a pessoa e o jogo do intérprete, do auditório, as circunstâncias, o ambiente cultural e, em profundidade, as relações intersubjetivas, as relações entre a representação e o vivido” (2018).

Segundo Zumthor (2018), a ideia de *performance* tende à teatralidade, que traz consigo um corpo em composição, em movimento. Pensar a função mediadora do professor implica, então, pensar também a teatralidade, a performance: o corpo.

Assim defendo o trabalho do professor de Literatura em sala de aula: promover um encontro de corpos que se afetem e sejam mutuamente afetados. Um corpo-palavra,

um corpo-ouvinte, um corpo-voz, em movimentos de conexão de uns com os outros. Corpos *tomados* por outros que, por sua vez, içam ainda outro, produzindo efeitos qual o tecer de trama - que me remete ao metapoema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(João Cabral de Melo Neto, 194, p. 188)

O jogo entre voz e silêncio, de um corpo a outro, cada um com suas singularidades, propicia encontros e impulsiona ao movimento de superação, remoção e/ou contorno de obstáculos – tal qual Sheherazade em sua performance.

Não é invejável, a nós, professores de Literatura, tamanho êxito performático? Poderíamos, semelhantes a Sheherazade, experimentar em nosso cotidiano escolar flexionar nossos corpos a uma constante ampliação de limites, apostando 1001 vezes e mais na captura de nossos ouvintes, envolvendo-os com a força encantatória do discurso poético de que é constitutivo também nossa voz, que o sopra. Quem sabe assim, tenhamos ampliadas as chances de seduzirmos nossos alunos para a leitura e, tal qual o sultão, também eles mudem de atitude. No nosso caso, mudança no sentido de esses estudantes crerem em sua capacidade e autoridade para criar na língua e pela linguagem poética.

Ao referir-me a obstáculos, penso naqueles encarnados na forma de dificuldade de aprendizagem da língua, à inarredável luta com e pela palavra, pela ampliação de seu domínio, e também naqueles embasados na subvalorização e desvalorização da produção

oral e escrita de estudantes com base na castradora noção de língua “correta” e “errada” – conforme abordagem de Cyranka (2014).

A respeito da relação corpo a corpo, palavra dita e ouvida, julgo importante citar ainda um trecho de uma entrevista intitulada *Ler com a alma*, em que o Prof. Alfredo Bosi¹³ faz um belo depoimento a respeito do impacto da leitura em voz alta entre os alunos, durante suas aulas de Literatura – ato dele, como professor, e sua percepção da ressonância dessa atitude pedagógica em seus alunos colegiais:

Minha experiência é cinquentenária, comecei dando aulas no colegial, ali pelos anos 1960, e eu tive uma surpresa, porque todos diziam que os alunos iam resistir muito. Tinha-se que dar literatura mesmo, desde o primeiro colegial, com alunos de 15 e 16 anos, para o científico. Eu dava aula no colégio Mackenzie, depois no Santa Cruz. Dei aula em vários lugares, e mesmo no Estado, uma experiência que eu achei muito viva, no termo integral. A partir da minha tese de doutorado sobre Pirandello, em 1964, tive que deixar, mas eu deixei com uma certa tristeza, porque gostava muito de lidar com adolescentes, desmentindo tudo aquilo que diziam: “Eles não vão se interessar, absolutamente. Você vai dar história literária, que está no programa, e pode começar com Camões ou com os poetas medievais, e eles vão bocejar o tempo todo e vão fazer a coisa para ter nota”.

Apesar dessa carga pessimista, que me assustou um pouquinho, eu tive uma experiência muito diferente, porque a maneira como eu abordava a literatura conseguiu despertá-los. Porque eu lia mesmo os textos, e isso eu aconselho muito aos jovens, aos meus assistentes, às pessoas que eu formei e ficaram professores depois. Vocês não devem ter pudor da poesia, vocês têm que ler a poesia em voz alta. “Ah, professor, eu tenho vergonha, ficar mostrando meus sentimentos.” A poesia envolve evidentemente toda a vida subjetiva. Nós precisamos nos controlar, mas ler, porque é no momento da leitura que tudo se esclarece. Vocês já estão interpretando, como alguém que vai tocar alguma coisa no piano, num instrumento. Interpretar é tocar bem, já se sabe o valor daquilo. Então, vocês têm que ler em voz alta e mostrar também que estão profundamente interessados naquilo.

Eu tive experiências tão emocionantes. Quando eu dava, por exemplo, Camões, que estava no programa de Literatura Portuguesa, e parava, por exemplo, no Velho do Restelo ou, sobretudo, na história do Adamastor, que é épico, tem um certo vigor, os alunos se entusiasmavam. Alguns até subiam na carteira. E ficavam declamando Camões! Parecia que ia ser incompreensível, coisas que tinham sido escritas tantos séculos atrás. Não! Líamos, aqui e lá fazendo uma observação de vocabulário, mas o contexto todo era um contexto que tinha uma unidade de significados, de sentimento, que eles se apaixonaram. Então, depois que entrei na universidade, onde o clima era outro, um pouco mais sóbrio, um pouco mais moderado, mesmo

¹³ Disponível em <http://www.vermelho.org.br/demo/noticia/180100-11>. Acesso em 03 fev. 2019.

assim eu vi que era ler, era ler os poemas. Eu percebi que a leitura, uma leitura expressiva, uma leitura empenhada — como se faz numa oração, em que se dá o coração todo naquilo —, é melhor não fazer se você não tem fé. Você tem que ler aquilo com a alma e com certo entusiasmo. **Professor de literatura tem que ter certa vitalidade, entusiasmo, não pode ser muito anêmico, tem que ter algum vigor na sua leitura para que ele contamine, no melhor sentido, para que ele chame à vida.**

Porque tudo transborda para a vida, por isso a literatura acaba sendo, vamos dizer, uma organização da vida, uma formulação dos nossos sentimentos, de nossas experiências, seja ambígua, seja moderna¹⁴. (Grifo nosso).

Talvez este seja o papel imprescindível a ser desempenhado por nós, professores de Literatura: desmentirmos que os alunos não se envolvem com poesia; performarmos como estratégia político-pedagógica; engajarmos nossos corpos na palavra e pela palavra; sermos os primeiros, e nunca os únicos, a emprestar nossas vozes à passagem da poesia; inventarmos as brechas necessárias ao sopro da poesia. Enfim, seduzir para fecundar, para fazer germinar a criação e a sobrevivência do texto poético entre nós — à maneira de Sheherazade, que multiplicou performances de leitora para promover mudanças em seu marido e ouvinte, Xariar.

Soprar vida a um texto poético garantiu a vida de Sheherazade.

Podemos, então, compreender que a palavra poética é portadora de uma força de vida. Seu sopro tem a potencialidade de provocar indefinidos e incontrolláveis apelos ao corpo, criando indefiníveis disposições de alma. Nós, professores de literatura, precisamos nos atentar que dizer um texto poético em sala de aula é uma atividade que se faz para os outros, um coletivo. Fazer passar um texto pela boca, conforme Bajard (1994), pressupõe um domínio prévio do leitor para transmiti-lo expressivamente aos ouvintes, o que não pode ser confundido com mera transformação de letras em sons, mera emissão sonora.

Segundo Meneses (1985), Sheherazade oferece a Xariar uma linguagem, um discurso simbólico que pode atingi-lo em sua incapacidade afetiva; oferece a ele acesso ao mundo simbólico e oportunidades de lidar com o que o assanha para a morte.

Livre de sua sanha homicida, Xariar diz à sua quase vítima e esposa narradora:

Bem vejo, amável Shererazade, que sois inesgotável em vossas narrativas; há muito me divertis; **pacificaste minha cólera**, e eu

¹⁴ Disponível em <http://www.vermelho.org.br/demo/noticia/180100-11>. Acesso em 03 fev. 2019.

renuncio de bom grado à lei cruel que eu me tinha imposto...
(MENESES, 1985, p. B4). Grifo nosso.

Xariar, por sua vez, o ouvinte seduzido, ocupa o lugar daquele que é afetado pela escuta da palavra curativa porque transformadora. Ele aprecia o que ouve, o como ouve e os efeitos do ouvido em si. A escuta é tão complexa quanto o dizer, pois também demanda um corpo aberto a à invenção de sentidos, à passagem da poesia. Xariar é testemunha do poder transfigurador da palavra poética.

Tomara possamos desempenhar também o papel de Xariar em nossas aulas de Literatura, experimentando a condição de ouvintes, disponibilizando nossos corpos ao poder transfigurador da palavra, inclusive, pacificados em nossas cóleras.

3.2 Biblioteca e políticas públicas de leitura literária

Ao trazer ao foco o contato dos estudantes com os livros, entendo que é preciso comentar a Biblioteca Setorial Eseba, espaço em que foi desenvolvida cerca de metade das atividades das oficinas. A Biblioteca Eseba faz parte do Sistema de Bibliotecas da UFU (SISBI)¹⁵, conta com 7.216 títulos e 19.472 exemplares, sendo 153 títulos de poesia, conforme dados coletados junto à gerência do setor, em setembro de 2017.

Suas instalações podem ser consideradas modestas e o espaço pequeno, se levarmos em consideração que até 30 pessoas circulam ali em cada horário reservado. A planta *layout* abaixo permite constatar a dimensão restrita da área destinada para a circulação:

¹⁵ O SISBI é constituído também pelas Biblioteca Central Santa Mônica, Biblioteca Setorial Educação Física, Biblioteca Setorial Umuarama, Biblioteca Setorial Hospital das Clínicas, Biblioteca Setorial Patos de Minas, Biblioteca Setorial Ituiutaba, Biblioteca Setorial Monte Carmelo e Biblioteca Setorial Glória. Conforme disponibilizado no site institucional¹⁵, o SISBI conta com área total de 11.676m²; possui, até a data desta consulta, 372.234 exemplares e 177.873 títulos, físicos e eletrônicos. Anualmente, entre estudantes, professores e técnicos-administrativos, são 33.914 usuários potenciais e 8.399 usuários reais.

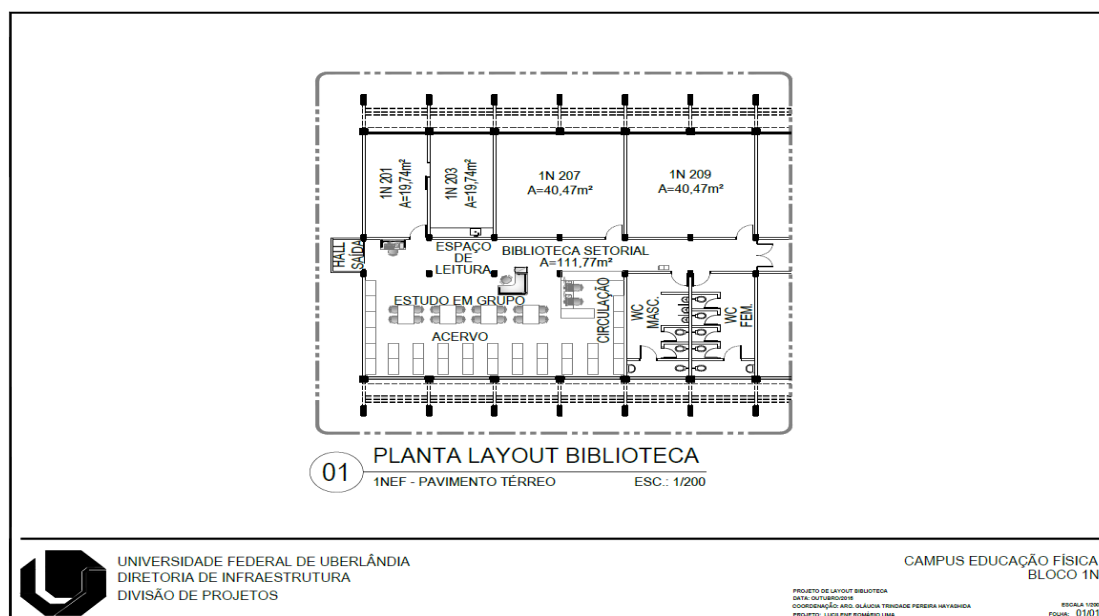


Figura 1- *Layout* da Biblioteca Setorial Eseba¹⁶

Em 111,77m², estão instalados o Espaço de Leitura, Estudo em Grupo e Setor de Empréstimo, além de quatro mesas, dezesseis cadeiras, armário, estantes e prateleiras - conforme figuras 2 e 3 abaixo:



Figura 2 –Setor de Empréstimo da Biblioteca Setorial Eseba¹⁷.

¹⁶ Disponível em <<https://www.bibliotecas.ufu.br/unidades-organizacionais/biblioteca-setorial-eseba>>. Imagem capturada em 27 jul. 2018.

¹⁷Disponível em <http://www.antigo.bibliotecas.ufu.br/>. Imagem capturada em 27 jul 2018.



Figura 3 – Espaço de Leitura e Estudo em Grupo da Biblioteca Setorial da Eseba¹⁸.

No decorrer de seus quarenta anos de existência, a Biblioteca da Eseba foi constituindo seu acervo por meio de doações e compras pelo Caixa Escolar e, majoritariamente, da mesma forma que ocorre nas demais bibliotecas escolares públicas do país, por meio de programas do Governo Federal, os quais, por sua vez, atendem a diretrizes expressas em políticas públicas federais de leitura.

O verbete ‘Políticas Públicas de Leitura Literária’, formulado por Aparecida Paiva [s.d.], no “Glossário Ceale - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores”, bem expressa parte da trajetória de um livro de literatura até chegar às estantes de uma biblioteca escolar. Segundo Paiva [s.d.],

As políticas públicas podem ser entendidas como a materialização do Estado, já que a sua formulação tem uma relação direta com o modelo de sociedade vigente ou a ser implantado. (...)

No Brasil, as ações de promoção e acesso à leitura são implementadas pelo MEC desde a sua criação, em 1930. Entretanto, foi apenas na década de 1980 que a questão da formação de leitores entrou na pauta das políticas públicas e, ainda assim, não de forma prioritária - sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas. Destacam-se, aqui, quatro delas: o *Programa Nacional Sala de Leitura* – PNSL

¹⁸Disponível em <http://www.antigo.bibliotecas.ufu.br/>. Imagem capturada em 27 jul 2018.

(1984-1987); o *Proler*, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura; o *Pró-leitura* na formação do professor (1992 - 1996) e o *Programa Nacional Biblioteca do Professor* (1994). Em 1997, criou-se o *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), em vigor até hoje. O programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC e destina-se à composição e distribuição de acervos de literatura para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras que atendem a todos os segmentos da Educação Básica¹⁹.

Dentre os Programas acima citados, destaco o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola).

Conforme exposto no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB)²⁰, órgão do Ministério da Educação, o PNBE desenvolveu ações reveladoras de uma vontade política de democratização de acesso a obras literárias, entre elas: ‘Literatura em Minha Casa’, que garantiu o uso pessoal e a propriedade do livro literário pelo aluno; ‘Biblioteca do Professor’, com uso pessoal e propriedade do livro literário pelo professor; ‘Casa da Leitura’, que abriu à comunidade externa à escola o direito ao uso de livros; ‘Biblioteca Escolar’, para o uso de toda a comunidade escolar; e, especificamente, ‘Palavras da Gente – Educação de Jovens e Adultos’, direcionado aos alunos da EJA, que foram especialmente identificados, reconhecidos e contemplados no direito de usarem e se tornarem proprietários de livro literário.

Segundo informa o portal do Ministério da Educação, o PNBE avalia e distribui obras literárias em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e de história em quadrinhos, objetivando fornecer a estudantes e professores material para a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, e para a leitura como instrumento de ampliação de conhecimento²¹.

O PNBE, uma política que pretende atingir significativo número de escolas públicas, representa a efetivação de ações, a exemplo das citadas acima, para a promoção

¹⁹ Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/politicas-publicas-de-leitura-literaria>. Acesso em 24 out 2018.

²⁰ Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em 25 out 2018.

²¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 08 set 2016.

da leitura literária com potencial para afetar, influenciar ou mesmo determinar a relação de professores e estudantes com o livro e a leitura literária.

Ainda no âmbito do governo federal, a Política Nacional do Livro, Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003, a Portaria Interministerial 1.442, de 10 de agosto de 2006 e Decreto 7.559, de 1º de setembro de 2011, o Plano Nacional do Livro e Leitura, Lei 13.696, de 12 de julho de 2018, explicitam o que reconheço expressar vontade política da sociedade, por meio de governos que lhe portem a voz, para fazer chegar às escolas o livro literário.

Essa digressão em torno do conceito de ‘políticas públicas de leitura literária’ importa para reforçarmos o entendimento da complexidade da trajetória de um título até sua presença ou ausência nas estantes das bibliotecas escolares e, daí, para as mãos de professores e alunos. Essa trajetória guarda relação de dependência quase exclusiva em relação aos anseios da sociedade e aos governos municipais, estaduais e federal que a representam. Para um livro chegar até a biblioteca escolar e daí às mãos de professores e alunos, há um histórico de ações complexas no campo social e político que podem ou não coincidir com questões pedagógicas e estéticas; além de questões que envolvem os *lobbys* de autores e editoras e suas estratégias de venda para os governos.

Nesse sentido, dialogo com Paiva [s.d.], quando afirma que “todos os envolvidos com os processos educativos estão implicados nas políticas públicas de formação de leitores literários”²². A relação de quase total dependência entre o que se lê e o que não se lê em sala de aula com as políticas públicas de leitura literária resta como um fio tênue, mas importante, que subjaz a esta investigação. Isso porque, quando digo que os alunos escolheram livros para leitura, essa escolha passou por diversos filtros.

Ou seja, as escolhas de leitura pelo aluno e pelo professor são controladas e direcionadas previamente às aulas de literatura, à escolha de uma obra literária disponível em uma biblioteca escolar. Direcionamento que implica em valores específicos e que, por consequência, são geradoras de perdas e ganhos - sociais, políticos, pedagógicos, estéticos.

Aqui, escolho dizer das possibilidades de aprendizagem, conforme analiso abaixo acerca do papel dos textos canônicos na formação de leitores e da possibilidade de esses

²² Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/politicas-publicas-de-leitura-literaria>. Acesso em 24 out 2018.

textos impulsionarem os estudantes em suas lutas pela conquista da palavra em seu esforço de leitura de poemas e de posterior escrita poética.

3.3 Do vínculo entre estudantes EJA e a poesia canônica

A cada sessão de leitura das oficinas, eram disponibilizados pelo menos 50 exemplares variados de títulos de poesia canônica, para uma turma de até 15 estudantes da EJA.

Entre os autores e títulos disponíveis, destaco: **Adélia Prado**: *Bagagem*; *O coração disparado*; *O pelicano*; *A faca no peito*; *Oráculos de maio*; *Poesia reunida*. **Alphonsus de Guimaraens**: *Poesia*. **Álvares de Azevedo** - *Lira dos vinte anos*; *Poesias escolhidas*. **Carlos Drummond de Andrade**: *Antologia Poética*; *Corpo: novos poemas*; *Sentimento do mundo*; *Brejo das almas*; *Lição de coisas*; *Boca de luar*; *Alguma poesia*; *Os dias lindos*; *A paixão medida*; *Reunião: 10 livros de poesia*; *Discurso de primavera e algumas sombras*; *A rosa do povo*; *Claro Enigma*; *As impurezas do branco*; *Amar se aprende amando: poesia de convívio e de humor*; *Boitempo*; *Poesia errante: derrames líricos (e outros nem tanto, ou nada)*. **Castro Alves**: *Poesias completas*; *Os escravos*; *Obras completas*; *O navio negreiro e outros poemas*; *Antologia poética*; *O navio negreiro e outros poemas*. **Cecília Meireles**: *Romanceiro da Inconfidência*; *Cânticos*; *Obra Poética*; *Ou isto ou Aquilo*. **Cora Coralina**: *Meu livro de cordel*; *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. **Dora Ferreira da Silva**: *Poesia reunida*. **Ferreira Gullar**: *Na vertigem do dia*; *Toda poesia*; *Poema sujo*; *Dentro da noite veloz*. **Hilda Hilst**: *Poesia (1959-1979)*. **Manoel de Barros**: *Poesia completa*; *Matéria de poesia*. **Manuel Bandeira**: *Meus poemas preferidos*; *Estrela da vida inteira*; *Libertinagem e Estrela da manhã*; *50 poemas escolhidos pelo autor*. **Mario de Andrade**: *Obra imatura*; *Poesias completas*. **Mário Quintana**: *Pé de pilão*. **Oswald de Andrade**: *Poesias reunidas*. **José Paulo Paes**: *Socráticas: poemas*. **Pedro Lyra**: *Desafio: uma poética do amor*. **Ricardo Azevedo**: *A casa do meu avô*. **Sousândrade**: *Poesia*. **Walmir Ayala**: *Águas como espadas*. Figurando nos títulos de antologia, coleção e série, encontramos também **Cecília Meireles**, **Manuel Bandeira**, **Cora Coralina**, **Cruz e Sousa**, **Gonçalves Dias**, **Gregório de Matos**, **Henriqueta Lisboa**, **João Cabral de Melo Neto**, **José Paulo Paes** e **Paulo Leminsky**.

Conforme podemos notar, o acervo da biblioteca é constituído por significativa parcela do cânone da poesia nacional, consagrado pela crítica, pelos órgãos oficiais de governo e pelas políticas públicas de leitura.

Esta pesquisa reforça a importância, fundamental, mas não exclusiva ou excludente, deste repertório para a formação de estudantes e professores por reconhecer nele também o poder de mobilizar, provocar deslizamentos, mover os leitores em direção a uma relação ao máximo aberta com a língua e a linguagem.

Entre as análises de Leyla Perrone-Moisés (1998), destaco seu conceito de cânone: “a criação desinteressada, ou interessada em ampliar o conhecimento e a experiência humanos, em aguçar os meios de expressão, em despertar o senso crítico, em imaginar outra realidade” (p. 206). Concebendo o cânone parte da alta cultura, Perrone-Moisés (1998) analisa que o cânone ocidental representa um papel aparentemente pequeno no contexto da sobrevivência humana, mas sua manutenção ou demolição, como a manutenção ou demolição de outras tábuas de valores de outras culturas, afetará certamente a qualidade dessa sobrevivência (p. 206).

Italo Calvino (2000), entre quatorze definições de clássico, afirma que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p. 11). Provocados, somos tentados a pensar se esse dizer se dá independentemente de quem o receba ou se, por outro lado, em dependência das condições de possibilidade da recepção. Se um clássico tem a potencialidade e a propriedade de dizer, de quais formas nós, professores, podemos trabalhar para que isso aconteça? Quão intempestivo seria dizer ao clássico: ‘não há lugar que lhe caiba’; ou, antes, dizer ao lugar: ‘um clássico não cabe aqui’.

Antonio Candido (1995) afirma que os clássicos “(...) ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número” (p. 261). O crítico destaca que

(...) a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir pra justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da

literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 1995, pp. 262 – 263).

Nas cerca de oito horas-aula de leitura na biblioteca, os estudantes, participantes desta pesquisa, tiveram a seu dispor obras canônicas, que ofereceram a eles não somente modelos de formas e temas, mas também oportunidade de identificação. Conforme Zilberman (1989), a valorização da experiência estética confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o texto lido. Ainda segundo Zilberman,

Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescinde de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar (ZILBERMAN, 1989, p. 110).

Entendo que a identificação faz parte do processo de estabelecimento de vínculos do leitor com o texto, um processo particular, flutuante, não passível de ser previamente ajuizado ou de todo controlado, pois dependem de valores de cada leitor e de processos singulares – tal qual este que ora exploro.

3.4 Criando uma rede recepcional na Biblioteca: afetos que movem

O argumento que opõe aqueles com direito de ler, porque podem ler “bem” (como os temíveis óculos parecem indicar”, e aqueles a quem a leitura deve ser negada, porque “não entenderiam”, é tão antigo quanto especioso (MANGUEL, 1997, p. 336).

Antes de iniciar os trabalhos na Biblioteca, eu havia solicitado à bibliotecária que sempre preparasse o ambiente para a nossa chegada, disponibilizando, sobre uma das quatro mesas reservadas para estudo em grupo, variados títulos de poesia brasileira em quantidade suficiente para que o aluno, caso quisesse, procedesse a trocas.

Outro combinado com a bibliotecária foi a garantia de exemplares de poesia também nas estantes. Ir à estante, vagar entre elas, perscrutar os títulos enfileirados foram

gestos sutis e importantes, pois fizeram parte da construção da teia recepcional, de aproximação e assenhoramento em relação ao espaço.

Logo de início, entreguei aos alunos o Roteiro das Oficinas de Leitura e Escrita Poéticas (Anexo 1), expondo que iríamos desenvolver nosso conteúdo de literatura seguindo aquele planejamento, o qual poderia ser alterado mediante as circunstâncias do trabalho. O roteiro nos orientaria na sequência das aulas. Com todos tendo o Roteiro em mãos, destaquei que nosso trabalho se daria de forma compartilhada, colaborativa, progressiva e coletiva, que iríamos ler muitos textos poéticos de diferentes autores e que, por último, iríamos nos lançar à aventura de também escrever poeticamente.

A satisfação que eu percebera neles durante a recitação improvisada do “Soneto de Fidelidade” e aquela postura de boa receptividade logo dissiparam-se. Em resposta à proposta de trabalho, manifestaram-se com muxoxos e resmungos. Reagi à mudança de humor da turma com inquietude, pois a conhecida descrença dos estudantes na própria capacidade de se comunicar e expressar irrompia naquele momento. A insatisfação e descrença manifestavam-se em declarações assim:

“Vale nota?”; “Pode por zero pra mim ... não vou participar disso aí não.”; “Nem sei o que é poesia, professora.”; “Gostei da senhora lendo, mas não gosto de poesia não.”; “Tem que participar mesmo?”; “Professora, acho que não vou dar conta”; “Nem pensar que vou ler em voz alta, professora, pode até tirar nota minha.”; “Não gosto de ler pros outros.”; “Tenho vergonha de ler.”; “Posso até ler com os olhos, mas não vou ler alto.”; “Não entendo texto nem em silêncio, quem dirá se for ouvindo os outros.”; “Nunca escrevi poema.”; “Nem sei como faz poema.”; “Nunca aprendi poema.”; “É muito difícil, professora.”; “Não vou fazer.”; “Não tenho nada pra escrever.”; “Não quero escrever isso aí, não.”

Nesse clima inicial, em que operava a expectativa de fracasso, fui taxativa: a atividade valia nota, fazia parte dos conteúdos a serem ministrados e essa era a dinâmica a ser executada a partir daquela aula. A orientação para que escolhessem um livro de poemas dentre os que estavam sobre a mesa ou na estante deu-se, então, em ambiente de indisposição e descrença, por parte deles, e incerteza quanto ao êxito da proposta, de minha parte.

No modesto espaço da Biblioteca, estávamos cercados de livros aparentemente mortos que dominavam o ambiente com sua presença ostensiva. Por todos os lados que

olhássemos, eles, os livros e os poemas, estavam emudecidos. Lá estávamos nós, amuados, ressabiados uns dos outros, com pouca vida circulante.

Borges, citando Emerson, compara uma biblioteca a uma caverna mágica cheia de mortos que podem ser ressuscitados, trazidos de volta à vida quando se abrem as suas páginas (2000). Esses mortos são os livros, que Borges considera serem “somente ocasiões para a poesia” (2000, p. 11).

Assim percebo a relação que os estudantes e eu fomos construindo com a biblioteca – um processo de ressuscitação dessa caverna mágica que guarda livros a espera de nosso sopro de vida.

Quando não há o contato do leitor com o livro, todos restam sem vida. Lembrando uma imagem do bispo Berkeley, Borges tece uma bela imagem da relação entre livros, leitores e poesia:

O gosto da maçã não estava nem na própria maçã – a maçã não pode ter gosto por si mesma – nem na boca de quem come. É preciso um contato entre elas. O mesmo acontece com um livro ou com uma coleção deles, uma biblioteca. Pois o que é um livro em si mesmo? Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras – ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as próprias palavras são meros símbolos – saltam para a vida, e temos uma **ressureição das palavras** (2000, p. 12). Grifos nossos.

Sem contato, não se produz sabor nem vida.

Sem contato não se ressuscitam os livros nem nascem os leitores.

Os vínculos dos alunos da EJA com os livros foi se dando com diferentes sabores. Alguns alunos não demonstraram dificuldade para adotar aquela postura que corresponde ao que o poeta Rui Espinheira Filho reflete no poema *In angello cum libello*²³ (a Antonio Carlos Secchin). Vejamos:

Nunca me procurem
aqui, neste canto.
Pois, se aqui estou,
não estou, no entanto.

Na verdade, aqui
há só a aparência
de alguém que se vai

Envolto no Tempo
e no Espaço, luto

as lutas do bem
e do mal dos homens
– conflagrados de anjos
e de lobisomens –,

²³ Num cantinho com um livrinho

longe em sua essência.	nos cumes da noite,
Longe como estão	nos vales do dia,
os sábios, as fadas	sobretudo onde
e – encobertas Ilhas –	ressoe a Poesia.
as Afortunadas.	Quem quiser seguir-me
Porque, neste canto,	(caso haja esse ardor)
só não sou alheio	que desfralde o seu
ao que vou sonhando	tapete voador
naquilo que leio;	e voe nas palavras
aos sonhos que sonham	ao mundo dos vivos.
seus sonhos em mim,	Quem sabe me encontre
contando de mundos	em prélios de argivos,
e almas, sem fim.	entre santos ou
Por isso não falem,	com os garamantas,
porque eu nada escuto.	no sonho de um sonho
	às páginas tantas...

Para conseguirem fazer essa leitura de alheamento, eles tiveram que se adaptar às circunstâncias do pequeno espaço da biblioteca, criando um cantinho para se acomodarem com o livro escolhido e realizarem o que naquele momento chamamos “leitura silenciosa”.

Tal modalidade de leitura tem sido abordada por diversos pesquisadores, entre eles, Alberto Manguel (1997) e Élie Bajard (2007), que, ao se referirem a essa maneira de ler, curiosamente, citam o mesmo trecho de Agostinho, que considera Ambrósio um prodígio, cuja performance leitora é considerada extraordinária. Nas palavras de Agostinho citadas por ambos: “Quando ele [Ambrósio] lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentido, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta” (MAGUEL, 1997, p. 58; BAJARD, 2007, p. 23).

Manguel (1997) trata a leitura silenciosa em perspectiva histórica e, comparando-a à leitura em voz alta, aponta-lhe vantagens, por exemplo: ser uma leitura que não é compartilhada com ouvintes, portanto, liberta o leitor das indagações desses; nela, as palavras não ocupam o tempo da pronúncia e passam a existir em um espaço interior, podendo ser apenas insinuadas enquanto o pensamento do leitor retira delas novas noções; o leitor silencioso ganha tempo para considerar e reconsiderar as palavras cujos sons podem ecoar dentro e fora; e que, no silêncio, o próprio texto, protegido de estranhos, torna-se posse exclusiva do leitor, quer ele esteja no mercado ou em casa.

Já Élie Bajard (2007) estabelece uma diferenciação importante quanto ao ato da leitura. Tomando por princípio que “ler é tomar conhecimento de um texto gráfico” (2007, p. 24), Bajard argumenta que a leitura em voz alta “segue o processo duplo de extração da pronúncia e extração do sentido” (2007, p. 24) e que a leitura silenciosa, aos modos de Ambrósio, se faz “com a voz em repouso” (2007, p. 24).

Segundo Bajard (2007), ambos modos têm acesso ao sentido, mesmo recorrendo a processos distintos. Ele adverte ainda que o termo *leitura em voz alta* gera confusão, pois ele considera *leitura* uma atividade solitária e *voz alta* se refere a um ouvinte (2007, p. 24). Ilustra o autor que, se um leitor toma conhecimento de um texto e resolve comunicá-lo em voz a um ouvinte, a *leitura* ocorreu no primeiro processamento e a publicação pela *voz alta* não constitui uma descoberta; portanto, *leitura* e *voz alta* são atividades distintas no tempo. Bajard conclui que, assim, *leitura* designa a compreensão do texto e *voz alta* trata da transmissão do texto pela voz (2007).

Com maior ou menor intensidade, nós, professores, desejamos (secretamente?) Santos Ambrósios em nossas aulas. Almejamos situações de leitura na quietude e com os corpos dos alunos repousados. A realidade, no entanto, costuma ser bem outra.

Conforme Manguel analisa, lemos de diferentes formas:

É verdade que às vezes o mundo da página passa para o nosso consciente *imaginaire* – nosso vocabulário cotidiano de imagens – e então vagamos a esmo naquelas passagens ficcionais, perdidos de admiração, como dom Quixote. Mas, na maior parte do tempo, pisamos em terra firme. Sabemos que estamos lendo, mesmo quando suspendemos a descrença; sabemos porque lemos mesmo quando não sabemos como, mantendo em nossa mente, a um só tempo, o texto ilusivo e o ato de ler. Lemos para descobrir o final, pelo prazer da história, não pelo prazer da leitura em si. Lemos buscando, como rastreadores, esquecidos de onde estamos. Lemos distraidamente, pulando páginas. Lemos com desprezo, admiração, negligência, raiva, paixão, inveja, anelo. Lemos com lufadas de subito prazer, sem saber o que provocou esse prazer. “O que é, no fim das contas, essa emoção?” – pergunta Rebecca West depois de ler o *Rei Lear*. “Que poder têm as grandes obras de arte sobre minha vida para fazer com que eu me sinta tão contente?” Não sabemos: lemos ignorantemente. Lemos em movimentos longos, lentos, como que pairando no espaço, sem peso. Lemos cheios de preconceitos, com malignidade. Lemos generosamente, arranjando desculpas para o texto, preenchendo lacunas, corrigindo erros. E às vezes, quando as estrelas estão favoráveis, lemos de um único fôlego, com um arrepio, como se alguém ou algo tivesse “caminhando sobre nosso túmulo”, como se uma memória tivesse subitamente sido resgatada de um lugar no fundo de nós mesmos – o reconhecimento de algo que nunca soubemos que

estava lá, ou de algo que sentimos vagamente, como um bruxuleio ou uma sombra, cuja forma fantasmagórica ergue-se e instala-se em nós sem que possamos ver o que é, deixando-nos mais velhos e sábios (1997, p. 340).

No nosso caso, posso afirmar que poucos alunos desenvolveram sua aproximação com o livro à maneira de Ambrósio descrita por Manguel (1997) e Bajard (2007): em silêncio, com concentração, cego e surdo ao mundo, olhos perscrutando a página, absorto, retirado do mundo, com a voz em repouso.

Muitos deles leram em meio a um burburinho produzido por suas inquietudes: cochichos, risos sufocados, folhear de páginas, troca-troca de exemplares, corpos não centrados no eixo do livro, celulares consultados à esgueira e instante a instante. Vez ou outra, irrompiam reclamações:

“A senhora é espertinha, né, professora... primeiro ‘leu’ de cor aquele poema, agora quer que a gente leia também.”; “Estou cansada, tem que ler mesmo?”; “Não gosto de poesia”; “Não entendo nada de poesia.”; “Posso ler gibi?”. “Posso ler jornal”. “Posso ir pra outra sala?”. “Posso ler outra coisa?”.

Caminhar miúdo e constante entre estantes, levantar-se/sentar-se/levantar-se em brevíssimos intervalos, rodear a mesa de livros, sentar-se e levantar-se várias vezes foram gestos dos alunos que me preocuparam quanto ao êxito presente e futuro da atividade. A primeira impressão que tive dessas cenas é que ‘a leitura’ dos poemas não estava sendo feita, que a atividade não estava ‘rolando’.

No entanto, a recepção de um texto não é previsível, conforme explica Karlheinz Stierle,

O conceito de recepção pode-se referir a muitas atividades do ‘receptor’. (...) A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia na recepção por meio do texto, desde a simples compreensão até à diversidade das reações por ela provocadas – que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de presenteá-lo, transformá-lo em viseira e montar a cavalo... (1979, p. 135 – 136)

Entendo que o processo de leitura dos estudantes jovens, adultos e idosos se configura um misto de tensões, atenções e afetos. Tudo parece provocar sutis reações desses leitores contemporâneos. É preciso dar tempo para o estranhamento e a

ambientação. Tempo para as condições de possibilidade serem criadas e para a produção de efeitos. Não dá para apostar que o vínculo entre o estudante-leitor e o livro vá se dar instantaneamente, sem mediações, persistência e insistência, sem estratégias de promoção desse vínculo.

3.5 Um livro é apenas um livro?

No decorrer das sessões de leitura, oferecia-me para ajudar, fazia sugestões a um e outro, elogiava títulos e autores, tudo na tentativa de que os corpos-leitores se amoldassem o quanto antes ao modelo de Santo Ambrósio. Fui percebendo que minha expectativa era de homogeneização dos corpos e de sua normatização ao que até aquele momento me orientava como modo de ‘ler silencioso’.

Corpo-gente, corpo-livro, corpo-poemas em contato, na expectativa de criação de vínculos. O tempo dos encontros não se dá, obrigatoriamente, no imediato. As conexões carecem de tempo para se estabelecer. O tempo foi necessário inclusive para mim. Nesse processo, precisei frear minha tendência reguladora, que me impelia a querer ‘endireitar’ aqueles corpos não orientados pelo silêncio e pela quietude.

Em nossas sessões de leitura, não percebia neles qualquer gesto brusco. Parecia haver uma compreensão coletiva de que a Biblioteca não era lugar para arroubos. No entanto, o burburinho era quase palpável. E foi preciso que eu, professora, atentasse àqueles gestos, às sutilezas de uma trama que começava a ser formada entre eles, a Biblioteca e os livros.

Ressaltando a importância da sutileza, Sant’Anna (2001) reflete que

(...) a sutileza inclui zonas de sombras, e estas não significam caos nem, necessariamente, silêncio. O gesto sutil é um geral potente justamente porque sua força não se explicita de uma só vez, como se se tratasse do último ou do melhor gesto. A sutileza não se concilia bem com tais romantismos fatalistas, nem com a necessidade de aproximar o começo do fim. Ela também não se adapta ao fascínio pelas palavras (e pelos gestos), que se impõem como definitivos. De fato, a sutileza não é um fast-food (2001, p. 124 – 125).

Foi a sutileza que me permitiu capturar uma isca que fora lançada pelos alunos durante minha exposição sobre algumas regras de comportamento na Biblioteca.

Orientei-os quanto à proibição de escrever no livro. Pedi que observassem a ficha de empréstimo que aparece ao final do livro, em que poderiam tomar ciência de quanto tempo aquele exemplar está na escola, quantas pessoas já haviam lido o mesmo livro que eles, se era um livro bastante procurado ou não.

Expliquei aos alunos como os livros são alocados nas estantes por assuntos; que, na sua disposição, as estantes obedecem a um ordenamento por assunto e que esse procedimento é usado em bibliotecas do mundo todo. Expus que os livros são codificados e guardados nas estantes seguindo determinada ordem de assunto e autor e que essa codificação é formada por letras e números constantes na cabeceira das estantes e também nas lombadas dos livros. Na lombada de cada livro, o código funciona como um endereço que foi previamente atribuído pela bibliotecária, seguindo uma combinação de letras e números estabelecidos por convenção internacional.

Como se fossem carteiros, os bibliotecários, após o uso dos livros pelos alunos, desempenham a função de devolver o livro para seu devido endereço. Por causa desta característica, do endereço exato, após o uso, um livro nunca deveria ser guardado por eles na estante. Tal tarefa é exclusiva de um bibliotecário. Se um livro é guardado no endereço errado, corre-se o risco de ele ser considerado perdido por longo tempo.

Me parece que os alunos ficaram incomodados por essa regra. No entendimento deles, seria demonstração de boa educação guardar os livros nas estantes ao invés de deixá-los sobre as mesas. Esse desconforto deles me ofereceu uma oportunidade para explorar o objeto livro e toda a gama de informações que estão codificadas na lombada. Resolvi, então, explorar com eles o instrumento denominado Anotações de Leitura (Anexo 2).

Esse instrumento foi fundamental para a compreensão da complexidade contida em um livro, da engrenagem que é movimentada até ele chegar a nossas mãos. Explorar suas partes constitutivas permitiu fazer ver aos alunos que um livro não tem uma existência isolada, que ele tem filiações de assunto e de autoria que figuram na lombada.

Outro dado muito importante que exploramos usando o instrumento, junto com um livro, foi o universo editorial a partir de informações contidas na capa, contracapa e ficha catalográfica. Parece-me que sua compreensão da complexidade envolvida na noção de livro contribuiu para o que estou chamando ‘criação de vínculos’.

Percebo que houve um interesse dos alunos em especular sobre o corpo-livro, entender que, além do autor, há uma equipe que trabalha junto, concorrendo para sua existência enquanto objeto. Entender que um autor, em geral, não faz tudo sozinho até sua publicação, que um livro congrega valor pelo que nele está enfeixado, os textos e suas implicações, e que é também um produto comercial, produzido e vendido como qualquer outro produto, parece ter gerado um alento aos estudantes.

3.6. Ensaizando performances nas trilhas de Sheherazade e Xariar

Os estudantes tiveram liberdade para selecionar quantos poemas quisessem, do mesmo autor ou de vários. Após algum tempo, deveriam apresentar suas seleções para a turma, à frente e em pé, informando brevemente o motivo da escolha, o título do poema, o nome do poeta, do livro, da editora e da cidade de publicação, edição e ano de publicação, conforme foram aprendendo a localizar com manuseio do livro a partir do instrumento denominado Anotações de Leitura (Anexo 3).

Cada estudante-leitor deveria ler em voz alta ao menos um poema²⁴; e, enquanto estivesse desempenhando este papel, não deveria ser interrompido em hipótese alguma. Os comentários só seriam permitidos após a conclusão da leitura.

Essas orientações não foram cumpridas plenamente logo de início. O imprevisível predominava. Sussurros, breves risos, cochichos, olhares, interrupções, gracejos, demonstrações de comoção, movimentos nas cadeiras e mesas foram gestos constantes que compuseram nosso ambiente de trabalho na Biblioteca. Além de protestos que vez ou outra irrompiam:

“Nem precisa me chamar pra ler alto, que eu não vou.”; “Não sei ler alto.”; “Tenho vergonha de ler.”; “A senhora pediu, vou ler, mas não sei ler direito”; “A senhora bem que podia ler pra gente.”; “Quando a senhora lê, a gente entende.”; “A senhora lê bonito!”.

Embora aplicadas a situações diferentes, vale retomar reflexões de Stierle e Iser a respeito da imprevisibilidade no processo de recepção. Sobre o contato do leitor com o texto, Stierle analisa que não somente a compreensão, mas também uma diversidade de

²⁴ Apesar de concordar e incorporar as reflexões propostas por Bajard (2007), mantenho as expressões “leitura silenciosa e leitura em voz alta”, porque essas terminologias foram adotadas junto aos alunos no desenvolvimento das oficinas.

reações é provocada no processo de recepção. Segundo a autora, “independente das múltiplas reações possíveis e não teorizáveis, há uma conexão complexa das camadas instauradoras da recepção, que se oferecem para a apreensão teórica (In: JAUSS, 1979, p. 36).

Nesse sentido, o imprevisível é um elemento importante para se pensar a teia recepcional. No nosso caso, entendo que cada estudante foi construindo sua forma de se aproximar dos textos e de “enfrentar” a dificuldade de sua leitura, com maior ou menor inflexão para o universo que se apresentava a ele à medida que abria os livros e os folheava. Segundo Iser,

O autor e o leitor participam portanto de um jogo de fantasia; jogo que sequer se iniciaria se o texto pretendesse ser algo mais do que uma regra do jogo. É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades (1999, p. 10)

O que estou denominando teia recepcional deu-se em um ambiente constituído por apelos corpóreos mais ou menos discretos e perceptíveis. Zumthor, ao perguntar sobre o papel do corpo na leitura e na percepção do literário, faz uma reflexão bastante próxima do que eu gostaria de dizer a respeito:

(...) é ele [o corpo] que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega a opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior (2018, p. 25).

Nesse sentido, considero que dizer e ouvir um poema constitui-se um desafio pelo que demandou de nossos corpos, forjando neles e deles uma competência performática minha e dos alunos em relação aos textos e a nós mesmos.

Zumthor (2015) analisa que a performance implica competência, que, por sua vez é um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo. A performance, continua o autor, modifica o conhecimento; “ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca” (p. 30).

Focalizar essa cena nos remete a uma gama de possibilidades de reflexão. Entre elas, Zumthor nos ajuda a pensar em elementos performais não textuais – por exemplo, “a pessoa e o jogo do intérprete, o auditório, as circunstâncias, o ambiente cultural e, em profundidade, as relações intersubjetivas, as relações entre a representação e o vivido” (2018, p. 18).

Poderíamos supor que, ao performar, eu, na condição de mediadora profissional, leitora “formada”, teria oferecido “o” modelo de vocalização aos alunos. Meu modo de dizer os poemas poderia ser considerado o modo “certo”. Tal premissa expressa uma meia verdade. Certamente, é válido supor que disponho de mais amplo conhecimento técnico e maior experiência e acervo que os estudantes, em decorrência de meu ofício docente e de pesquisadora; no entanto, sem desconsiderar esse aspecto, quero também destacar e valorizar o inaugural e imprevisível que há no ato de dizer um texto poético. Toda performance se dá em um corpo que pulsa em compasso próprio, em um corpo que vive e dá vida de forma única. Mesmo quando ensaiados, os corpos arrepiam-se e provocam arrepios, comovem e são comovidos, afetam e são afetados, agem e reagem, surpreendem e são surpreendidos. Uma voz é suspensa, empostada, modalizada, avolumada, tonalizada a seu modo, com singularidade única.

Isso porque cada indivíduo performa de maneira particularíssima. À medida que eu e os alunos realizamos o ato de dizer os poemas para apresentá-los aos colegas, procedemos a um processo de cognitivo e afetivo de estabelecimento de vínculo com o texto escolhido. Criamos uma comunidade potencialmente afetada pelo perigoso poder de um texto dito e ouvido em termos que, conforme Platão já nos alertou séculos atrás, possui o potencial de instalar o caos. Lembremos: as palavras desse texto são de tal sorte arranjadas que portam o perigo eminente de, ouvidas, provocar arrepios, febre, descontrole, quiçá subverter a ordem, destituir governos! Tais arranjos de palavras são inconvenientes deste ponto de vista de manutenção da ordem (PLATÃO).

Nos comentários dos estudantes, foram aparecendo os motivos que os levaram à seleção dos poemas. Entre as justificativas para as escolhas, cito:

“Escolhi porque achei este poema engraçado”; “Escolhi porque é obrigado escolher”; “Porque me lembrei da minha avó²⁵”; “Me deu saudade da roça”; “Tenho raiva do meu marido também, homem não

²⁵ Retrato, Cecília Meireles.

presta para nada mesmo!²⁶”; “Escolhi esse bem pequenininho pra ler depressa²⁷.”; “Gostei das rimas desse.”; “Escolhi porque a senhora já tinha lido ele para gente.²⁸”; “Escolhi este aqui porque fala de amor.”; “Achei ele bem alegrinho.²⁹”; “Esse poema é lindo demais!³⁰”.

Aos poucos, esses momentos de soprar vida aos textos foram sendo pactuados entre todos. E o papel que cabia a mim, inicialmente, foi sendo assimilado e compartilhado pela maioria. Cada estudante-leitor passou a exercer um papel de mediador. Élie Bajard nos oferece uma linha de análise bastante fecunda para pensar o papel mediador que os estudantes desempenharam uns em relação aos outros. Segundo o autor,

O mediador propicia uma abordagem dupla da literatura, não somente sonora, mas também gráfica. Assim como um barqueiro, ele facilita a passagem entre as duas margens – auditiva e visual – da recepção, como sugere o título deste livro [Da escuta de textos à leitura] (2007, p. 13).

No nosso caso, parece que dizer e escutar um texto poético surtiram um efeito de tal forma “condutor” que os alunos, no início das oficinas, arredios, reticentes, medrosos, inseguros, foram levados a uma outra condição para além do espaço-tempo da Biblioteca. Mesmo com algum nervosismo, ainda com alguma insegurança e receio, aceitaram performar, arriscaram seduzir um público ouvinte. Desempenharam o papel de Sheherazade.

Aparentando confiança em si, em seu corpo, em própria voz, ousaram, extrapolaram limites, performaram para além da plateia intimista formada por um pequeno grupo de colegas de oficinas e professora. Confiaram no percurso entretecido de corpos-textos-poéticos. Barqueiros, assumiram o protagonismo do palco, tornando-se autores e atores em Recitais de Poesias promovidos pela escola – tais as impressões que nos transmitem as imagens amadoras desses eventos em 2014, no Teatro Municipal de Uberlândia, com público estimado de oitocentas e cinquenta pessoas, e 2015, no Anfiteatro do Bloco 2 A, do Campus Umurama/UFU, com público estimado de trezentas e cinquenta pessoas:

²⁶ Casamento, de Adélia Prado.

²⁷ Haicai de Paulo Leminski: *Amar é um elo/ entre o azul /e o amarelo*.

²⁸ O bicho, Manuel Bandeira.

²⁹ Convite, José Paulo Paes.

³⁰ Horizonte, Roseana Murray.

Recital de Poesias 2014 em
homenagem a Cecília Meireles.
Pelas turmas de Educação de Jovens e
Adultos (EJA) da Escola de Educação
Básica (ESEBA).
Preparação e apresentações.



Acervo pessoal - Profª Neli Edite dos Santos Ensaio para Recital de Poesias em Homenagem a Cecília Meireles – 2014 - 6º ano EJA - ESEBA/UFU



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81)-1.



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81) -1.



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81) -1.

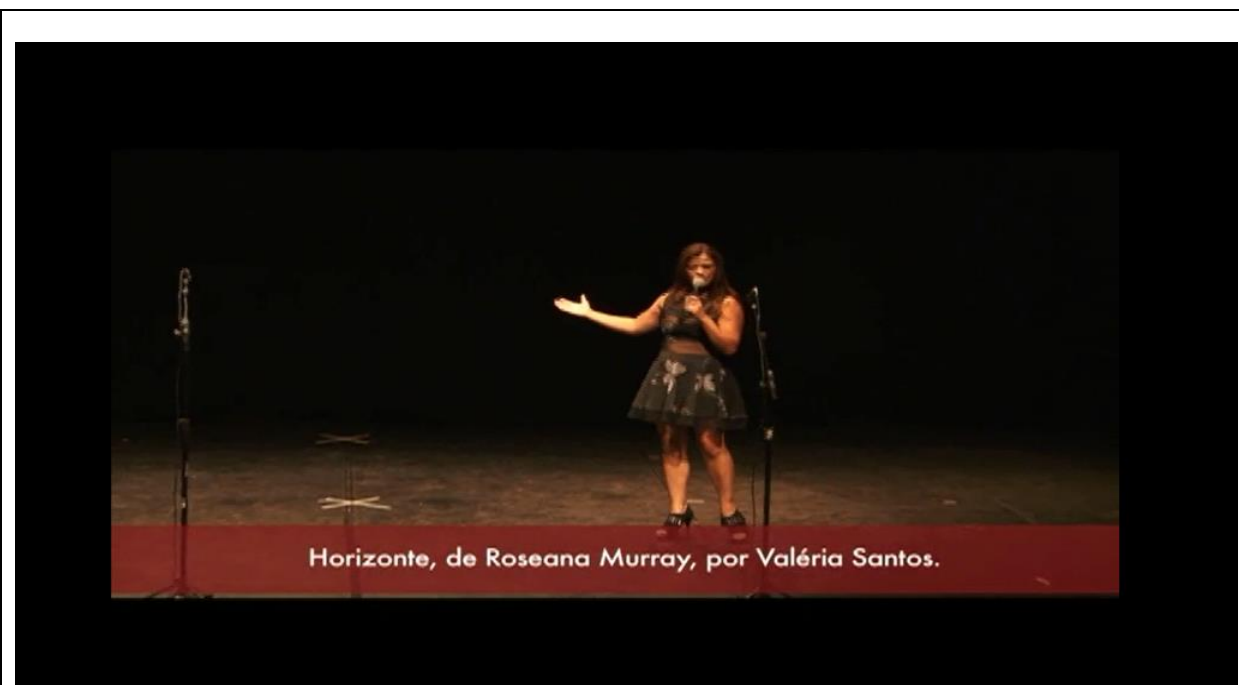
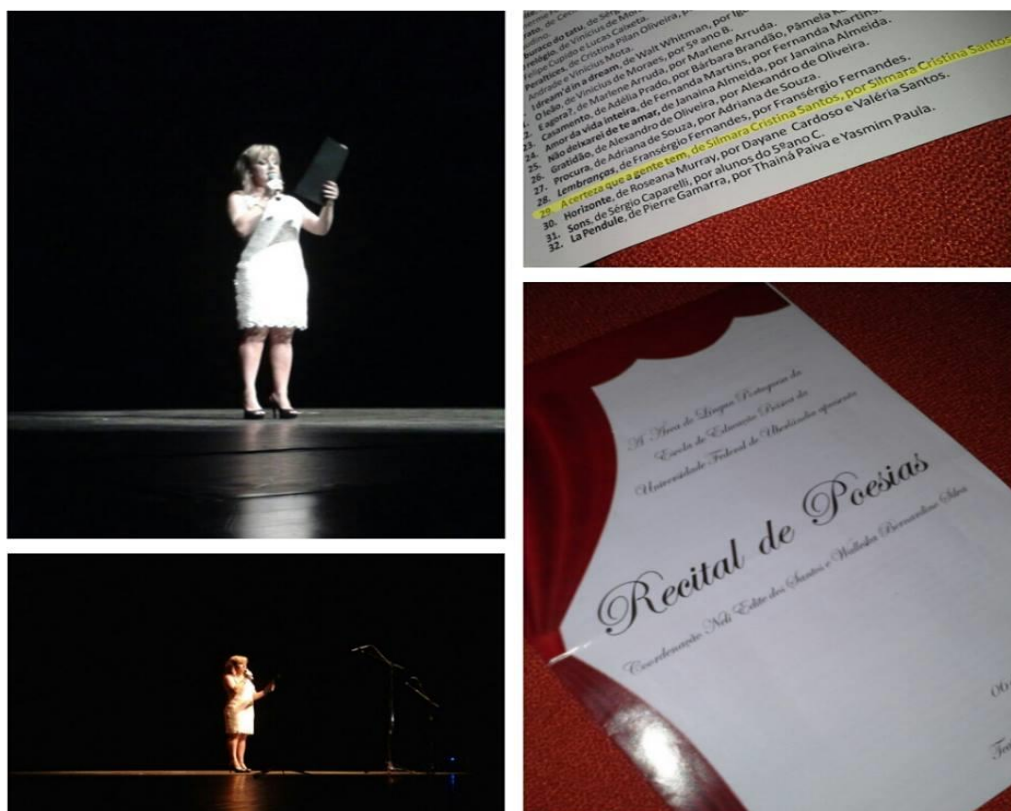


Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81) -1.



Imagens capturadas da rede social Facebook – Silmara Cristina Santos. Recital de Poesias em Homenagem a Cecília Meireles - 06 de novembro de 2014, Teatro Municipal de Uberlândia.



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81) -1.



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81) -1.



Acervo pessoal - Profª Neli Edite dos Santos Recital de Poesias em Homenagem a Cecília Meireles, 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia.



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81) -1.



Acervo pessoal - Profª Neli Edite dos Santos Recital de Poesias em Homenagem a Cora Coralina - 16 de novembro de 2015 - Anfiteatro do Bloco 2 A, Campus Umurama/UFU



Acervo pessoal - Profª Neli Edite dos Santos Recital de Poesias em Homenagem a Cora Coralina - 16 de novembro de 2015 - Anfiteatro do Bloco 2ª, Campus Umurama/UFU. Acervo pessoal - Profª Neli Edite dos Santos

Essas cenas e outras constantes do Anexo 3 sugerem que os estudantes conseguiram seguir nas trilhas de Sheherazade, que, dizendo a palavra poética, seduziu com competência e habilidade, e de Xariar, que, se entregando à escuta da palavra, experimentou seu efeito transfigurador. Essas cenas nos permitem supor que esses papeis foram experimentados com um talento surpreendente; que ocorreu um processo de gradativa superação de dificuldades, inventando vários sins.

Talvez tenhamos até cativado a audiência ao pronunciarmos doces palavras, acariciando-lhe os ouvidos, amolecendo-lhe os corpos, como temia Platão (2001), provocando nela comoção, arrepios, transfigurações, cativando-a para os próximos Recitais.

Nesse processo, alguns não foram mantidos, e sins ganharam força. Essas cenas capturadas nos permitem também admitir o afeto e os coletivos como condições de possibilidade para a criação na língua e na linguagem, à medida que dizem textos de

poetas consagrados e também poemas de sua autoria, expressivamente, para serem vistos e ouvidos.

Esses estudantes-poetas embarcaram na arte de dizer e ouvir textos poéticos, confiando nos próprios corpos em um processo que permitiu a eles e a mim conquistarmos um aprendizado mútuo. O risco de performar, de soprar vida às palavras criadas por poetas conhecidos e aos poemas autorais foi aceito, e isso gerou enredamento na teia recepcional.

Outro dispositivo pedagógico importante para a construção das performances foi o comentário compartilhado mediado por minhas orientações. Como exemplo, cito minhas intervenções em que os conhecimentos técnicos em teoria, história e crítica literárias foram adaptados para servir à formação básica, de modo a orientar uma interpretação, mas sem impô-la.

Em *Casamento*, de Adélia Prado, uma chave de leitura possível para se obter um tom raivoso de uma dona de casa reside na exploração sonora (explosiva) dos verbos no imperativo (pesque) e no infinitivo (quiser, pescar, escamar, abrir, retalhar, salgar, dormir).

Há mulheres que dizem:
 Meu marido, se quiser pescar, pesque,
 mas que limpe os peixes.
 Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
 ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.
 É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
 de vez em quando os cotovelos se esbarram,
 ele fala coisas como 'este foi difícil'
 'prateou no ar dando rabanadas'
 e faz o gesto com a mão.
 O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
 atravessa a cozinha como um rio profundo.
 Por fim, os peixes na travessa,
 vamos dormir.
 Coisas prateadas espocam:
 somos noivo e noiva.

Outro exemplo, o poema *Retrato*, de Cecília Meireles, um dos poemas de predileção das alunas. Uma chave interpretativa acessível foi a orientação para se observar a escolha vocabular (lexical) - a combinação de substantivos (rosto, olhos, lábio, mãos, coração, espelho, face) e com adjetivos e locução adjetiva (calmo, triste, magro, vazios, amargo, sem força, perdida).

Eu não tinha este rosto de hoje,

Assim calmo, assim triste, assim magro,
 Nem estes olhos tão vazios,
 Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
 Tão paradas e frias e mortas;
 Eu não tinha este coração
 Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
 Tão simples, tão certa, tão fácil:
 - Em que espelho ficou perdida a minha face?

Embora a interpretação não tenha sido o foco do nosso trabalho, considero importante relacioná-la ao comentário compartilhado, que foi um dispositivo pedagógico em nossa teia recepcional, de impacto cognitivo e afetivo de complexidade indissociável. Essa complexidade precisa ser considerada em se tratando também do que se convencionou chamar interpretação.

Nesse sentido, elementos relacionados aos fundamentos do poema, suas unidades expressivas e estrutura foram por mim adaptados, no decorrer das oficinas, como também conhecimentos linguísticos, como exemplificado acima, sem dar ênfase a terminologias que pudessem gerar alguma inibição nos alunos na formulação de seus comentários.

3.7 Lutando com palavras

Não tenho nada para escrever, professora.
 Estudante da EJA

Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer.
 DELEUZE, 1992, p. 132.³¹

Ocupando lugar central, a mesa do professor, onde estavam alguns livros de minha predileção: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Adélia Prado, Vinícius de Moraes, João Cabral de Melo Neto, Cora Coralina, Manoel de Barros.

³¹ DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Ed. 34, 1992. Pág. 132

Como estratégia de motivação para a escrita de poemas, escolhi ler para eles o poema *O lutador*, de Carlos Drummond de Andrade, tendo por suporte do texto o volume único da Editora Nova Aguilar.

Lutar com palavras
 é a **luta** mais vã.
 Entanto **lutamos**
 mal rompe a manhã.
 São muitas, eu pouco.
 Algumas, tão fortes
 como o javali.
 Não me julgo louco.
 Se o fosse, teria
 poder de encantá-las.
 Mas lúcido e frio,
 apareço e tento
 apanhar algumas
 para meu sustento
 num dia de vida.
 Deixam-se enlaçar,
 tontas à carícia
 e súbito fogem
 e não há ameaça
 e nem há sevícia
 que as traga de novo
 ao centro da praça.

Insisto, solerte.
 Busco persuadi-las.
 Ser-lhes-ei escravo
 de rara humildade.
 Guardarei sigilo
 de nosso comércio.
 Na voz, nenhum travo
 de zanga ou desgosto.
 Sem me ouvir deslizam,
 perpassam levíssimas
 e viram-me o rosto.
Lutar com palavras
 parece sem fruto.
 Não têm carne e sangue...
 Entretanto, **luto**.

Palavra, palavra
 (digo exasperado),
 se me desafia,
 aceito o combate.
 Quisera possuir-te
 neste descampado,
 sem roteiro de unha
 ou marca de dente
 nessa pele clara.

Preferes o amor
de uma posse impura
e que venha o gozo
da maior tortura.

Luto corpo a corpo,
luto todo o tempo,
sem maior proveito
que o da caça ao vento.
Não encontro vestes,
não seguro formas,
é fluido inimigo
que me dobra os músculos
e ri-se das normas
da boa peleja.

Iludo-me às vezes,
pressinto que a entrega
se consumará.
Já vejo palavras
em coro submisso,
esta me ofertando
seu velho calor,
aquela sua glória
feita de mistério,
outra seu desdém,
outra seu ciúme,
e um sapiente amor
me ensina a fruir
de cada palavra
a essência captada,
o sutil queixume.
Mas ai! é o instante
de entreabrir os olhos:
entre beijo e boca,
tudo se evapora.

O ciclo do dia
ora se conclui
e o inútil duelo
jamais se resolve.
O teu rosto belo,
ó palavra, esplende
na curva da noite
que toda me envolve.
Tamanha paixão
e nenhum pecúlio.
Cerradas as portas,
a **luta** prossegue
nas ruas do sono.
(DRUMMOND, 1988, pp. 84 – 85.
Negritos e grifos nossos.)

Com a escolha desse poema, pretendi conduzir os alunos a refletirem acerca da concepção sobre o ato de escrever que aparece no texto: quem escreve experimenta uma condição inerente à escrita: uma luta vã, sem fruto, mas, contraditoriamente, o poema está ali, foi inventado.

Para a condução dos estudantes para essa interpretação do texto, planejei destacar o campo semântico implicado no substantivo “luta” e nos verbos “lutar”, “luto”, “lutamos”, que aparecem oito vezes no poema, acima negritados, e mais os termos “peleja” e “duelo”, acima sublinhados.

Nossa construção coletiva de interpretação explicitou que os alunos estavam atentos à repetição de termos associados aos sentidos de “luta” na construção do poema. Nessa interação, eles mesmos trouxeram para seus comentários uma linguagem indicativa de que o procedimentos e possibilidades do universo poético estavam sendo assimiladas e acionadas em suas escutas daquele poema – por exemplo: referir-se à estrutura usando termos como verso e estrofe; formular sua hipótese temática; perceber palavras repetidas e presença ou ausência de rimas.

Uso o termo interação apoiada na reflexão de Iser que descreve a leitura como um processo de interação dinâmica entre texto e leitor. Nesse processo, segundo o autor,

(...) Os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto. No entanto, é antes de tudo esse hiato que origina a criatividade da recepção (1999, p. 10).

Além da temática, conteúdo e forma do poema, os comentários deles apontam interessantes formulações:

“Nossa! Esse Drummond escreveu tudo isso?”; “Tudo que tá nesse livrão foi ele que escreveu?”; “Tem quantas poemas aí?”. “Quanto tempo levou para ele escrever isso tudo?”; “Esse cara gostava de escrever mesmo.”; “Uai, fala que é difícil e escreve esse tanto, não entendi.”; “Se para ele é difícil escrever, imagina se fosse fácil”.

Essas indagações sugerem algo a que, até então, eu não havia atribuído alguma importância especial: o impacto do calhamaço! Essa edição da obra completa de Drummond, prosa e poesia, publicada pela Nova Aguilar tem 2020 páginas. O livro, em

si, se impunha aos alunos com uma força geradora sentidos curiosos e interessantes. Se o poema tivesse sido lido em outro suporte (impresso em folha avulsa, na tela do celular ou mesmo em outro livro não robusto) talvez não tivéssemos essa oportunidade de inquietação sobre a dificuldade que é escrever nem de criar sentidos para o modo como Drummond se relaciona com essa dificuldade.

O livro imponente, encorpado, contrasta com a ideia de míngua, de luta travada pelo e no ato da escrita, encarnada no poema *O lutador*. A partir do impacto provocado pelo livro, os alunos que escutaram o poema de Drummond, a que dei voz, estavam refletindo sobre uma contradição imprevista em meu planejamento e construindo hipóteses interpretativas.

Os alunos agregaram um elemento não sugerido por mim às suas interpretações, extrapolaram o texto e se detiveram no suporte também como gerador de sentidos. E isso me surpreendeu positivamente naquele momento, constituindo-se um elemento que importa ressaltar como parte de uma “teia recepcional” que, àquela altura, continuava a ser formada.

Ao tratar do objeto livro, Manguel comenta:

Minhas mãos, escolhendo um livro que quero levar para a cama ou para a mesa de leitura, para o trem ou para dar de presente, examina a forma tanto quanto o conteúdo. Dependendo da ocasião e do lugar que escolhi para ler, prefiro algo pequeno e cômodo, ou amplo e substancial. Os livros declaram-se por meio de seus títulos, seus autores, seus lugares num catálogo ou numa estante, pelas ilustrações em suas capas; declaram-se também pelo tamanho. Em diferentes momentos e em diferentes lugares, acontece de eu esperar que certos livros tenham determinada aparência, e, como ocorre com todas as formas, esses traços cambiantes fixam uma qualidade precisa para a definição do livro. Julgo um livro por sua capa; julgo um livro por sua forma (1997, p. 149).

Os estudantes, ao trazerem o objeto livro para a teia de sentidos, parecem atribuir importância a ele, como se tivessem ouvido minha voz dizendo *O lutador* e a voz do livro a dizer-lhes que também ele era portador de um valor, de uma voz própria.

Ouvidas as vozes, com suas reflexões, os estudantes indicam que refletiram e produziram uma síntese desse encontro. A partir do suporte, teceram fios de sua singular “teia recepcional”, estabeleceram relações de sentido entre o livro, os poemas, o poeta e eles mesmos.

3.8 Poder de escrever e poder escrever: travessia(s)

As sessões de escrita e reescrita de poemas ocorreram em sala de aula, no decurso de 12 horas-aula. Os alunos foram organizados em semicírculo, de modo a favorecer boa visibilidade do quadro e do telão a todos. Um dos princípios orientadores de meu desempenho nas oficinas era atentar para incluir todos os alunos, respeitando seu tempo de reação à página branca, e motivá-los ao enfrentamento do desafio das primeiras palavras ali lançadas.

A orientação inicial aos alunos era que escrevessem um poema. Não foi determinado tema nem forma. Eram livres para expressar-se. Não obstante essa liberdade, apresentaram suas queixas:

“Nunca fiz poema, professora.”; “Não sei fazer.”; “A senhora tá pedindo pra gente fazer texto igual aqueles que a gente leu na biblioteca? Não dou conta.”; “Esse texto aí é coisa de artista, é muito difícil.”; “Não gosto de falar esse negócio aí, não, professora.”; “Até que acabei gostando de ler poesia, mas escrever não é pra mim, não.”; “Não tenho nada para escrever, professora.”

Minha reação a essas queixas foi no sentido de favorecer ao máximo que o primeiro verso fosse escrito, que a página branca recebesse as primeiras palavras que, mesmo em caráter provisório, nos permitisse trabalhar coletivamente a palavra lançada, as palavras que primeiramente romperam as barreiras do silenciamento, os versos, as estrofes, os poemas de cada um, passo a passo, até considerá-lo acabado.

Meu propósito era trilhar com os estudantes-poetas o caminho que nos sugere o já citado João Cabral de Melo Neto, em sua analogia do escrever com o catar feijão:

(...)
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar

Cada estudante-poeta lançou a palavra na água da folha de papel a seu modo, construindo o próprio processo de escrita, enfrentando suas angústias, seus receios, encorajando-se e sendo encorajando no que se refere aos percursos transitados até a palavra ocupar a página, até o lápis movimentar-se no papel, dando forma a pensamentos, sentimentos, lembranças, imagens, medos, percepções de si e do mundo...

Ao experimentarem, como os poetas lidos, o processo de criação de poemas, os estudantes enfrentaram os dilemas envolvidos na composição de cada verso – desde a primeira até a última palavra traçada na folha; a escolha das pontuações; a estruturação dos versos e a organização das estrofes; a construção do tecido composicional, sua linha de sustentação.

Nesse sentido, selecionar, combinar, recusar, testar, trocar, pesquisar, encaixar, buscar coerência são exemplos de operações não somente linguísticas, mas também estilísticas, que foram exaustivamente realizadas pelos estudantes, sob a minha orientação, no processo de criação de cada poema.

Alguns buscaram meu apoio palavra a palavra, verso a verso. Outros, com maior independência, fizeram poucas consultas a mim, apresentando-me versões já mais próximas de um acabamento final. Em todos eles, o que se buscou foi que sentissem satisfação com seus poemas. Esse era o principal critério. O poema seria dado como acabado quando cada estudante-poeta se sentisse satisfeito com sua escrita, quando sentisse que estava finda sua luta com o lápis e o papel.

O combinado era que o texto deveria aparecer, já no primeiro lance de escrita, em forma de verso, ocupando a linha de forma similar aos poemas que haviam sido lidos. Não era obrigatória a adoção de rimas nem a utilização de extensões de versos fixos – poderiam escrever versos curtos, longos, livres na extensão, oscilantes em curtos e longos, com rimas ou sem rimas.

Mediante a projeção de poemas em tela, demos voz a cada um deles. Sob minha condução, os colegas e eu comentávamos os poemas uns dos outros, apontando as mais variadas sugestões de reescrita: substituições, trocas, exclusões, acréscimos de palavras; sugestões de títulos; nova estruturação de estrofes; testagem de efeitos para a busca de pontuações; correções ortográficas e gramaticais específicas.

Nesse processo, cada estudante manifestava sua concordância ou não com as sugestões. Mais de uma vez, os textos eram submetidos a nova rodada de comentários até serem considerados prontos pelos estudantes-poetas e também por seus colaboradores – espécie de coautores.

Em mais de uma frente, trabalhamos em equipe para a dissolução de barreiras. O trabalho de reescrever textos, comentá-los, digitá-los, procurar sua melhor versão, elaborar sua melhor forma de expressão. Tudo isso feito coletivamente, com uma

dimensão de colaborativa, no campo das políticas existenciais de êxito coletivo. Interessava-nos não só que cada um ficasse satisfeito com o seu texto, mas que todos ficassem satisfeitos com o de cada um.

Escrever, criar um poema, foi se configurando, concretamente, um ato individual, sim, e, simultaneamente, um esforço cooperativo de enfrentamento da angústia própria do ato de escrever. Buscamos, coletivamente, descobrir e experimentar a língua, extraindo dela conhecimento e magia. Ação que remete a uma definição de Borges sobre o trabalho do poeta com a língua:

(...) uma língua não é, como somos levados a supor pelo dicionário, a invenção de acadêmicos ou filólogos. Ao contrário, ela foi desenvolvida através do tempo, através de um longo tempo, por camponeses, por pescadores, por caçadores, por cavaleiros. Não veio das bibliotecas; veio dos campos, do mar, dos rios, da noite, da aurora. (...). Uma das maneiras (de usar a poesia) é o poeta usar as palavras comuns e de algum modo torná-las incomuns – extrair-lhes a mágica (BORGES, 2000, p. 94).

Nosso pequeno sistema literário consagrou poetas:

“O poema do Francisco está muito bacana, professora, não tem nada pra sugerir.”; “Maria Edna também é poeta já nascida.”; “Nem sabia que tinha poeta aqui na sala, parabéns pra vocês!”.

Nesse processo de aprendizagem, entendo que os estudantes-poetas foram descobrindo o próprio potencial para se ajudar e para lidar com a escrita de um modo socializado:

“Hoje trabalhamos muitos textos, mas foi bom. Tá tudo ficando bonito.”; “Não dava nada pro meu poema, agora tô achando bonito.”; “A senhora hoje caprichou, hein, botou a gente pra trabalhar até.”; “Tá de boa, pode trocar aí, professora!”; “Quando mostra [o poema deles] aí [na tela] fica melhor do que no meu caderno.”

Entendo também que eles se deram conta do próprio processo de escrita, de suas conquistas na lida com a palavra, atribuindo valor a ele:

“Com essas trocas, até que meu poema ficou bom.”; “Nossa! Nem parece que fui eu que escrevi.”; “Professora, depois de pronto, até que o meu poema ficou bonito também.”; “Nossa, nem parece que fui eu que fiz.”; “Antes de fazer, parece mais difícil.”; “Agora que meu poema tá pronto, achei legal.”; “Nunca pensei que um dia eu ia dar conta de escrever um poema”; “Gostei do meu poema, mas tem gente aqui na

sala que fez umas coisas bem iradas.”; “Professora, mostrei lá em casa meu poema, mas não acreditam que eu fiz”.

Não posso afirmar que todos os alunos se enredaram ou foram enredados nessa ‘teia recepcional’ nem se ao mesmo tempo e com a mesma disponibilidade para, como Drummond, enfrentar a luta com as palavras.

Em seus embates com a tarefa de criar um poema, alguns recomendavam sigilo:

“Eu fiz, mas não quero mostrar para ninguém.”; “É só para a senhora”; “Não quero entregar meu caderno.”; “Fiz, mas tá feio.”; “Não vou entregar o caderno agora. Posso levar pra casa?”

Quase em uníssono, pediam ‘autorização’ para escrever, como se sua entrega ao confronto com a página branca precisasse ser chancelada. Compreendo que essa espécie de ‘licença prévia’ remete a uma relação também paradoxal com o ato da escrita, talvez já inscrita neles como algo que demanda um outro para se confirmar. Parece-me que a perspectiva de escrever e ser lido estava sendo assumida também por eles.

O teor das dúvidas nos permite perceber a necessidade de uma garantia prévia para que o exercício da liberdade de criar pudesse ser exercido:

“A senhora me ajuda?”; “Pode fazer qualquer jeito de poesia.”; “Pode falar do que quiser?”; “Pode ser pequeno?”; “Pode ser inventado?”; “Pode usar qualquer palavra?”; “Posso escrever sobre minha história?”; “Pode ser daquele de três versos?”; “Acho bonito poesia que fala de amor, mas não dou conta de fazer”.

Nesse sentido, as respostas que fui dando a suas angústias buscavam reforçar sua autonomia para escrever e provocar sua reflexão acerca do risco que há na escrita. As angústias não eram aplacadas com a garantia de que não há risco em escrever, mas com meu acolhimento delas como próprias de todo aquele que cria, que experimenta fazer versos como quem chora o desalento das incertezas constitutivas e inarredáveis desse fazer - Manuel Bandeira já nos disse isso o poema *Desencanto*. Escrever como ato de afirmação da possibilidade de criar na língua.

Em vista disso, precisei cuidar do meu campo semântico para que minhas orientações funcionassem como uma estratégia de soma com os estudantes, de modo a favorecer que eles se sentissem menos constrangidos pela necessidade de “acerto” e se cercassem de “garantias” de que seus esforços de escrita estavam “consentidos”.

Os sins funcionaram como importante elo para o surgimento de estudantes seguros e fortalecidos o suficiente para se constituírem na condição de autores. Sim, o processo seria de ajuda mútua. Professora e colegas participaríamos da composição dos poemas que surgiram, a princípio, “de qualquer jeito”, tomando novos contornos à medida que eram submetidos a apreciação e reescrita coletiva.

Desse modo, os poemas desses estudantes-poetas foram criados ao jeito das quadrinhas populares, que brincam com letras do alfabeto para homenagear um amado:

O amor - Eulália de Paula ³²

Os dias passam,
As horas passam,
O trem passa,
Mas o imenso amor por você não passa.

A roseira dá folhas
A roseira dá espinhos
A roseira dá flores
Por que você não me dá seu amor?

Amo você sem pensar,
Amo você sem medida,
E quero você para sempre, meu amor.

No meu jardim tem amor,
Na porta de minha casa tem um P de paixão.
E no meu coração tem Z, Zilmar, do meu coração.

Eu queria que as minhas mãos
Alcançassem o céu... para que eu pudesse
Te dar as estrelas.

Não te dei flor porque tem espinhos.
Mas te dou meu amor com todo amor e carinho.

Com A, escrevo amor,
Com P, escrevo paixão
Com Z, escrevo Zilmar do meu coração.

³² Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

Poemas foram compostos à moda de Cruz e Sousa, que, em *Olhos do Sonho*³³, compôs a combinação semântica e sonora “ígneas plagas”, que talvez esteja ecoando neste quase soneto:

Lembrança de feito - Fransérgio Alves³⁴

Livre, ser livre de lembranças
Ser livre de magoas, ígneas plagas.
Como é bom ser livre para escolhas
Assim imperfeito como as nuvens.

Deixo minhas lembranças de feito,
Que agora eu deixo se dissolvendo no acalento do peito.
E como é bom ter a aceitação de ser imperfeito

Com muita fervura vou levando
Um dia de cada vez, acreditando
Que tudo que vivi foi um aprendizado.

Agora tenho uma experiência e não medo
Com tudo, vivo a vida como nunca.
Deixo aqui um aprendizado e não uma culpa.

Criaram quiçá sob inspiração de Vinícius de Moraes, poetinha mestre na arte do soneto, que tem, entre seus traços caracterizadores, uma sensibilidade e singeleza inconfundíveis, de teor prosaico e rico de rimas – lembro o *Soneto de Fidelidade*. Talvez venha dele esse jeito que a estudante-poeta encontrou para dizer de suas saudades em um soneto eivado de lirismo:

Soneto da partida - Maria Edna Janoni Carvalho³⁵

No dia em que me casei, alegre fiquei.
Mas quando parti a tristeza alcancei.
Ficou no portão distante acenando,
Dobrei a esquina quase chorando

Viajei algum tempo até que cheguei,
Com o rosto em prantos meu marido abracei
Quando dava saudades ela vinha eu ia

³³ “A luz que os revestia e alimentava/ Tinha o fulgor das ardentias vagas, / Um demônio noctâmbulo espiava / De dentro deles como de ígneas plagas.” In: SOUSA, Cruz e. *Poesias Completas*. 2ª edição. São Paulo: Ediouro, pp. 83 – 84.

³⁴ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

³⁵ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

E por um longo tempo foi só alegria

A pessoa mais brava que já conheci.
Uma amiga sincera em quem confiava.
Era minha mãe querida que eu amava.

Mas na vida da gente tudo pode acontecer.
Recebi uma notícia que me abalou,
Uma doença ingrata, minha mãe me roubou.

Também exerceram o poder de criar tematizando a própria trajetória de vida:

História de minha infância - Wilson de Moraes Martins³⁶

Eu tenho muita saudade
Do meu tempo de criança.
Vivia com meus pais
Na fartura e na bonança.

Mas o tempo foi passando...
Fiquei moço de repente
E fui pra cidade grande,
Me tornei independente.

Hoje, longe da família,
A saudade me devora,
Mas não perco a esperança
De um dia ir embora.

Quando estiver chegando
Onde chorei na despedida,
Quero matar a saudade,
Rever a minha querida!

Abraçar meus velhos pais,
Abraçar meus irmãos,
É o meu maior desejo:
Quero lhes dar muitos abraços e beijos.

Quero ir lá na fazenda,
Vou pescar no rio Taquari,
Onde tem muita piapara,
Peixe graúdo, tilápia e lambari!

Eu estou vivendo aqui na cidade
Amolado e tristonho.
Vou dar a volta por cima...
Vou realizar o meu sonho!

³⁶ Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

Já está chegando a hora,
A saudade é demais!
Não quero viver em Minas,
Vou voltar pra Goiás.

Sim, os estudantes-poetas puderam falar de qualquer assunto. Entre eles, pensar conceitos, problematizá-los, trazendo a voz de um eu-poético reflexivo, questionador, que elabora poeticamente uma concepção de mundo, inclusive em diálogo com desafios da contemporaneidade.

Visão - Emanuel Carlos³⁷

Como podemos definir a visão?
Dizem que é um dos sete sentidos.
Mas... que sentido é esse
Que nos faz ver
O que não é...
E o que é... já não pode ser?
Para alguns, ressaltar as cores.
Para outros, o movimento.
Para muitos, sentimento.
Paremos um momento.
Pensemos sem preconceito.
Deixemos o belo saltar ao olhar!

Estudantes-poetas puderam usar a forma poética a serviço da reflexão sobre dilemas da linguagem, da expressão e da comunicação: ‘o que dizer quando nos faltam palavras’ – uma limitação debatida pelas pessoas comuns quanto em pesquisas.

Poesia da esperança - Marcus Vinícius Marques³⁸

O que dizer quando as palavras nos faltam,
Quando o sentido não tem sentido,
Quando a vida espera a morte,
Quando a morte vence a vida...
Quando tudo que temos,
Nem sempre é tudo do que precisamos.
Quando tudo que buscamos,

³⁷ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

³⁸ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

Nem sempre alcançamos.

Esperanças tenho!

A esperança de alcançar
Os sonhos que podemos,
Mas nem sempre sabemos
Se um dia iremos conquistar.

Criaram dentro de uma tradição milenar de pensamento. Colocaram em xeque o saber – lembro os milenares Sócrates, “Só sei que nada sei”, e Descartes – a dúvida como um princípio. No lugar da queixa em relação a um “não saber”, brincam com esse que já foi um pressuposto encarcerador.

Sem título - Rosilene Santos³⁹

Só sabe que não sabe
Se sabe?
Eu não sei!

Percepções de desempenho precarizado podem ter sido substituídas por sonhos borbulhantes. A bolha do não saber, uma vez estourada, nos sugere que o tempo das queixas foi superado. A tristeza do incógnito cedeu lugar ao sorriso e à alegria de loucos sonhadores.

Louco sonhador - Marcus Vinícius Marques⁴⁰

Alegria! Alegria! Sorria, sorria!
Que a tristeza vai embora.
Quem sabe outrora esqueça, do mal presságio,
Que o destino preparou incógnito.

Os sonhos borbulham...
E cada um ocupa a sua bolha.
Como criança sem preocupação,
E as bolhas feitas de sabão
Tira de nós os sonhos.
Se o ar e o tempo malvado, inimigo,
Que nunca sonhou comigo.
Sonhou e realizou o sonho,
De estourar a bolha
Que continha os sonhos

³⁹ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

⁴⁰ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

E a esperança deste louco sonhador.

Todos os alunos usufruíram da possibilidade de usar a linguagem poética, de fabular, inventar, elaborar visões e leituras de si e do mundo. Mesmo esse trabalho não tendo um cunho quantitativo, quero destacar que poucos deles optaram por manter seus poemas exclusivamente reservados, mostrando-os apenas a mim. Decisão que acatei/acato e continuo respeitando.

Com igual consideração, guardo todos os poemas que os alunos-poetas produziram nas oficinas, os publicados e os ‘sigilosos’. Eles representam nossa peleja travada nas trincheiras da linguagem, nosso processo coletivo de assenhoração de algo que nos pertence como bem coletivo incompressível, mas se nos parece distante, inacessível.

Observando os poemas que compõe o Apêndice, podemos notar aspectos da composição poética que foram mais explorados pelos estudantes-poetas - por exemplo, o apreço pelo uso de rimas e de formas fixas como o soneto e o haicai, possivelmente devido ao poder de popularização que tais formas acumularam ao longo do tempo; a predominância da temática da memória afetiva relacionada à infância, à família, à origem e ao amor, sugerindo que os estudantes entendem a poesia como linguagem propícia ao acolhimento dos afetos que lhes são caros; a expressividade marcada por repetição de termos idênticos ou similares, que nos permite cogitar sua necessidade de ênfase; a estruturação em versos e estrofes que opera com o prosaico, o reflexivo, o alusivo e, mesmo assim, consegue extrair força lírica composicional e, também; o uso de um vocabulário que estão presentes em poemas lidos por eles.

No nosso caso, entendo que a experiência de ler e ouvir poemas do cânone e poemas criados pelos estudantes constitui-se um dos fios de nossa “teia recepcional”. Os traços destacados, entre outros, parecem apontar para uma influência. Recentemente, li uma entrevista da pesquisadora e poeta Annita Costa Malufe (2017)⁴¹ em que ela dá o nome de interlocução à influência de Ana Cristina Cesar na sua produção, dizendo que, “quando a gente lê muito um autor, a gente se contamina, tem gestos de escrita que

⁴¹ Disponível em <<http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,e-bom-que-a-poesia-seja-um-lugar-de-hesitacao-diz-annita-costa-malufe,70001652104>>. Acesso em 24 dez 2017.

acabam se incorporando, às vezes até vocabulário. Aquelas vozes ficam te povoando” (p. 1).

Annita Costa Malufe (2017) explica que não se trata de imitação, mas, sim, que se aprende do autor pesquisado, que há incorporação de gestos de escrita, diálogo, contaminação, contágio – ou seja, a presença do corpo é inequívoca nessa relação.

A aproximação ou mesmo a conexão de corpos parece-me uma ideia produtiva para pensar o encontro de um leitor-escritor-aprendiz com a poesia – aquela apreendida dos cânones e aquela inventada pelos colegas. Nas duas situações, no encontro de corpos cria-se um campo de aprendizados e apreensões. Um corpo ‘contamina’ o outro e é também ‘contaminado’. Tal contágio torna-se visível, concreto, inclusive em gestos de escrita. Contágio poético. Contato de um *corpo* com outro *corpo*.

Essas noções de contágio e incorporação (MALUFE, 2017) agregam uma interessante semântica do corpo às nossas reflexões sobre o processo de recepção de poesia pelos estudantes da EJA, como também as noções de identificação (ZILBERMAN, 1989) e interação (ISER, 1999)

Importa aqui acentuar processo de contágio, a aproximação de corpos, a experimentação da linguagem poética como possibilidades de cura, de transfiguração, de corpos considerados não leitores ou leitores insuficientes e não escritores ou de escrita errada, claudicante em seu deslocamento em direção a uma outra condição. Entre os estudantes da EJA, essa condição surge com o frescor da novidade, da descoberta de que também eles podem criar na língua, que é possível se apoiarem mutuamente na árdua lida com a palavra e que sua produção pode ser considerada bela, compreensível, agradável aos olhos e aos ouvidos de quem lê e ouve seus poemas.

Apenas um corpo povoado de vozes poéticas produz poesia. Cumprindo um papel mediador, minha tarefa foi favorecer o acesso a esse povoamento de vozes no universo leituras dos estudantes EJA, explorar os recursos disponíveis no acervo da biblioteca escolar, conduzir nos caminhos que levaram os estudantes a se aproximarem de livros e de poetas consagrados.

Ainda sobre a entrevista de Malufe, ressalto a seguinte declaração da manchete: “É bom que a poesia seja um lugar de hesitação.” E me aproprio do texto para propor: É bom que nossas aulas de literatura sejam lugar dessa hesitação, espaço de instalação de caos criativo; tempo de construção de resistência às tantas certezas que nos corroem a

todos; oportunidade de (de)formação; possibilidade de deslocamento da produção do fracasso para a invenção na língua e pela linguagem poética - enfim, travessia(s).

CAPÍTULO 4

Nascendo na escrita

4.1 Estudantes-poetas

Escrevo ou não escrevo?

Saber desistir. Abandonar ou não abandonar – esta é muitas vezes a questão para um jogador. A arte de abandonar não é ensinada a ninguém. E está longe de ser rara a situação angustiosa em que devo decidir se há algum sentido seguir jogando. Serei capaz de abandonar nobremente? Ou sou daqueles que prosseguem teimosamente esperando que aconteça alguma coisa?

Lispector, Clarice. Um sopro de vida, 1994. p. 19)

Neste capítulo, exercito analisar quatorze poemas, dentre aqueles que foram produzidos e disponibilizados pelos alunos para publicação e divulgação no *Recital de Poesia, Concurso de Sonetos 'Viva, Vinícius!'*, *Jornal Eseba Em Notícia*, no blog <http://mostrandolinguanaeseba.blogspot.com.br/>. Esses mesmos poemas, tal uma coletânea, estão também disponibilizados no Apêndice.

Para isso recorro a diferentes recursos de teoria, história e crítica literária em exercício analítico, fazendo saltar aos olhos dos leitores o trabalho dos estudantes com a língua e a linguagem poética, defendendo ao máximo suas conquistas autorais e as várias possibilidades de sua valoração enquanto uma singular conquista de linguagem por parte deles.

Há nesta situação uma particularidade relacionada à aplicação de procedimentos de análise literária para ler os poemas dos estudantes. Ocorre que estamos tratando, na maioria dos casos, do único poema criado pelo estudante-autor. Não se trata, portanto, de seguir, em sentido restrito, parâmetros usualmente aceitos e aplicados em análise literária, quando, por exemplo, se estuda a poética de um autor ou a singularidade de uma obra.

A leitura ora exercitada aplica procedimentos de análise próprios da atividade crítica, utilizando para isso, em grande medida, lições de Antonio Candido (1996), em *Estudo Analítico do Poema*. Pretendo apontar o aproveitamento de elementos do poema - sonoridade, ritmo, versificação, estrofação, metro, tema, imagem - pelos estudantes, destacando-lhes qualidades de poetas. A ideia é valorizar os poemas deles como uma

conquista da possibilidade de escrever, ocupando um lugar de invenção, um lugar da liberdade para experimentar.

4.2 Haikai: uma lição aprendida de dizer o máximo com o mínimo

Nesta seção, exercito uma leitura de dez haicais criados pelos estudantes e contidos no Apêndice, em diálogo com a fortuna crítica sobre essa forma no Brasil. Com esse exercício de ‘análise literária *sui generis*’, busco dizer dos caminhos por onde transitamos para a aprendizagem da língua e a apreensão do constructo literário.

Não por acaso, o haikai e o cordel são os únicos gêneros poéticos citados nos PCN (1998), sendo exemplos que “merecerão abordagem mais aprofundada” (p. 24), em que o aspecto cultural deve ser observado para a compreensão das diferentes formas de textos.

No entanto, antes de abordar os poemas dos estudantes, destaco alguns aspectos da fortuna crítica sobre o haikai no Brasil. Até mesmo porque considero que o poeta Matsuo Bashô (1644 – 1694) ficaria satisfeito com o aproveitamento que os estudantes da EJA fizeram da técnica por ele desenvolvida em tempo e lugar tão distantes dos seus.

O mestre japonês estabeleceu os parâmetros pelos quais o haikai, historicamente, se fixou e se tornou forma canônica milenar, conhecida e reconhecida como expressão de modos de ser, pensar e agir característicos do povo nipônico, que alia a agudeza de um olhar a um dizer ao mesmo tempo conciso, sensível e delicado – à maneira dos poemas de Bashô lidos pelos estudantes nas oficinas de leitura e escrita poética, entre eles, o seguinte clássico:

O grito do faisão –
Que saudade imensa
De meu pai e minha mãe.

Iniciei os comentários ao poema, destacando o grito emitido pelo faisão e a possível associação desse ato ao sofrimento de um filho pela ausência dos pais. Embora a palavra dor não apareça, seu sentido é construído nesses três versos. Demonstrei aos estudantes que não há verbo no poema, mas predomínio de substantivo. Com a leitura de Bashô, trabalhei com os alunos a percepção de que nos haicais estão presentes sentimentos

universais - a dor da saudade, por exemplo -, quanto imagens corriqueiras - uma ave no céu.

Cunha e Garcia (2012), problematizando a respeito da possibilidade de se traduzir poesia, particularmente do japonês para o português, e avaliando que o haikai já se tornou parte importante de nossa tradição poética, assim se posicionam:

Com efeito, por maiores que sejam as discrepâncias entre as diversas culturas humanas, encontrar-se-á sempre entre elas uma possível comunicabilidade. É por isso que podemos falar, por exemplo, em literatura universal – o ser humano, independente da tradição que o envolve ou se sua história, ao longo dos séculos e em distantes regiões do globo, conheceu, e ainda experiencia, a mesma sorte de emoções, angústias, desejos, etc. A obra de Bashô, não obstante permitir leituras várias através das culturas, em quaisquer delas será assimilada e associada a sentimentos que, conquanto ocasionalmente não relacionadas, são compartilhadas por todo ser humano (pp. 168-169).

Os PCN (1998), assim, reconhecem o prestígio dessa forma que encontrou no Brasil bom solo para se enraizar, inclusive mantendo sua interface popular no sentido de acessível a todos.

Logo nos primeiros momentos do haikai no Brasil, assim se manifestou Afrânio Peixoto (1919), no Prefácio à obra intitulada *Trovas Populares Brasileiras*:

Os japoneses possuem uma forma elementar de arte, mais simples ainda que a nossa trova popular: é o haikai, palavra que nós ocidentais não sabemos traduzir senão com ênfase, é o *epigrama lírico*. São tercetos breves, versos de cinco, sete e cinco pés, ao todo dezassete [sic] sílabas. Nesses moldes vasam [sic] entretanto emoções, imagens, comparações, sugestões, suspiros, desejos, sonhos... de encanto intraduzível. E não são alguns japões que as fazem, senão todos, com ou menos felicidade. O haikai é uma sensação lírica que todos sentem e podem exprimir. Por isso do homem do povo mais humilde ao letrado mais culto, todos teem [sic] as suas trovas, ingênuas [sic], subtis [sic], simples ou profundas, mas todos os que são poetas - o poeta é apenas, e é tudo, sentir intimamente e exprimir sinceramente -, todo o mundo, em suma, será capaz de epigramas líricos (pp. 18 - 20).

Essas conclusões de Peixoto (1919) sobre o caráter democrático do haikai e de sua inserção na cultura japonesa têm um alcance extremamente importante para esta pesquisa, qual seja, a dessacralização do fazer poético e do poeta. Formador de discípulos, Peixoto cita a recomendação de Bashô de que, na composição, não se componha demais, para não se perder o natural, e que os haicais venham do coração, fazendo alusão, nesse ponto, ao

poeta, músico e compositor brasileiro Catulo Cearense (1866 – 1946), para quem a poesia vem do amor, “e quem quer que ame a natureza, a vida, seus encantos e suas mágoas, o sonho, seu delírio ou sua decepção... e o diga, será poeta; se o disser bem, com sinceridade e exatidão, grande poeta” (p. 20).

Naquele contexto, sob o influxo de ideais modernistas, Peixoto (1919) argumenta pela valorização da trova popular, considerando-o um “delicioso gênero literário” (p. 20), que diz de sentimentos e ideias brasileiras, e para isso apresentou o exemplo dos japoneses e seu epigrama lírico – *haikai*. Ao estabelecer uma relação entre haikai e trova popular, pelo aspecto da expressão acessível a todos, o crítico enuncia uma concepção cara a este estudo: todos sentem e podem expressar seus sentimentos.

E todos podem vivenciar, por meio da experiência de linguagem que a poesia pode propiciar processos importantes também no campo da escrita. Esses processos, conforme defendendo, são não só portadores de potencialidades, mas também desencadeadores delas.

Trago a seguir uma experiência de escrita de haicais por estudantes da EJA. Repetindo, conforme o compreendeu Peixoto (1919) com base na herança de Bashô, com a qual concordo, que todos podem sentir e expressar seus sentimentos liricamente. Nosso desafio é compreender de que é feito esse lirismo e que sentidos podemos construir a partir dele.

Vamos aos poemas dos estudantes.

I. Eclipse

Izabel Cristina⁴²

Se você fosse o sol
E eu, a lua,
Teria eclipse todos os dias...

Seguindo uma tradição brasileira do haikai inaugurada por Guilherme de Almeida, conforme uma publicação sua de 1937⁴³, o título do poema traz a cena flagrada e que

⁴² Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

⁴³ Disponível em <http://www.kakinet.com/caqui/gamh.htm>. Acesso em 16 mar 2017.

aparece no verso final. A forma aqui é suporte para uma simbologia bastante comum do eclipse remetendo ao encontro erótico homem/sol com a mulher/lua.

Poesia erotizada, que promove a subversão daquilo que é incomum, visto que não temos eclipses na natureza cotidianamente, em algo desejado para todos os dias. Um dos traços caracterizadores dos haicais japoneses, 17 sílabas (cinco, sete e cinco), não se configura no poema acima.

No entanto, há nele outros traços igualmente definidores dessa forma: estrutura enxuta, economia de classes gramaticais, não fazendo uso daquelas relativas a caracterizações e/ou contingências (adjetivos e advérbios); elipse na supressão do verbo no segundo verso; natureza imagética do terceto. Quase se ouve o suspiro do encontro sensual sugerido nas reticências que finalizam o terceiro verso - único e último gesto.

A sensualidade não é um traço previsto na lírica do haikai japonês, mas brincar com qualquer tema é uma das facetas da tropicalização dessa forma no Brasil. A não sutileza substantiva do desejo está ali, ao alcance até mesmo do leitor desavisado. A associação comum do sol ao homem e da lua à mulher ganhou nova roupagem pela mão de uma estudante poeta, que assume a identidade feminina (e eu, a lua) e a condição desejante.

II. Humilde orgulho

Francisco das Chagas⁴⁴

O barulho da moeda bronzeada
Ecoou no prato vazio.
Para quê música por tão pouco valor?

A construção dos versos nos remete a uma cena comum nas ruas: barulho, música e invisibilidade de sujeitos. Não aparece uma pessoa na cena. Antes, a presença de um eco. O tilintar da moeda no prato vazio. Vazio de quê? De alimento?

O barulho sugerido desloca nossa atenção daquele instante para algo maior e mais profundo. Flagrante cena de precarização da arte (e da vida), em que o social se mistura ao político – há papéis sendo desempenhados e valores sendo atribuídos.

⁴⁴ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

O som produzido pelo contato de uma moeda de menor valor (bronze ocupa a terceira posição, abaixo dos mais bem valorizados ouro e prata) com um prato vazio ecoa tanto quanto o questionamento. A música toca a vida de modo semelhante às palavras que tocam nossa consciência social e histórica. A omissão de um verbo no terceiro verso nos permite acentuar ainda mais a força do questionamento, pois a ação relacionada à música não é enunciada, mas é sugerida. Para quê ter, oferecer, executar, ouvir, fazer, comprar ou vender música ao baixo valor do anonimato?

O som que prevalece é barulho de moeda, agente sonoro desordenado, perturbador, não composto, mas incidental. O melhor seria não voltar a atenção à música, deslocando a questão para a arte e não para sua situação precarizada? Pratos vazios que clamam por moedas estão nas ruas, no espaço público, passíveis de serem captados poeticamente.

Interessante que o título parece antecipar um paradoxo, pois atribui o adjetivo *humilde* ao substantivo *orgulho*. Termos opostos, mas cuja combinação ali constitui um discurso plural que bem diz de contradições importantes de serem refletidas.

III. Biografia

Francisco das Chagas⁴⁵

Em sua invenção,
O menino mais confiava no cão
E sonhava com as quitandas da tia.

Os verbos no pretérito imperfeito, com seu aspecto de ação não concluída, sem limitadores de início e fim, emprestam ao poema uma indeterminação que é temporal, e é também de matéria. Do que se trata a invenção do menino? Sonho? Fantasia? Memória? Sob qualquer circunstância, o afeto orienta a biografia que o poeta dedica a um menino.

O primeiro verso introduz o plano da imaginação; o segundo verso traz o elemento da racionalidade, visto que confiar é um ato deliberado; o último verso remete ao plano onírico, em que não se controla a imagem. As quitandas da tia aparecem oriundas do sonho, do involuntário, mas se conformam também na hipótese de alusão biográfica.

⁴⁵ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

Da confiança no cão às quitandas da tia, há um trânsito do voluntário para o não voluntário. A rima pobre entre *invenção* e *cão*, que aparece nos finais do primeiro e do segundo verso, contribui para gerar a percepção da intensificação do afeto.

IV. Sem título

Tânia Souza⁴⁶

Agora te tenho raiva.
Logo te beijo.
Será que te amo?

Misto de carência e pressa, certeza e desconfiança, posse e desejo de posse, o poema sugere modos de sentir contraditórios de um amor atormentado. Os sentimentos de raiva e de amor estão nas extremidades do primeiro e do último verso, e, entre eles, o beijo – ato capaz de transformar um sentimento em outro. O advérbio de tempo *agora* marca a urgência e sugere a intensidade do sentir.

No início do segundo verso, somos tentados a classificar a palavra *logo* como advérbio de tempo, reforçando o sentido de pressa expresso no primeiro verso. No entanto, *logo* pode ter também o sentido de conjunção conclusiva; lendo assim, o ato de beijar decorreria da raiva – beijo porque sinto raiva.

A rima interna, quase cacofônica, do som “*te*” com quatro ocorrências nos três versos, marca a coloquialidade e a proximidade desejada (discursiva) do interlocutor. Além de suscitar no leitor uma estrofe da canção *Metamorfose* do poeta Raul Seixas (“Se hoje eu sou estrela/ Amanhã já se apagou/ Se hoje eu te odeio/ Amanhã lhe tenho amor/ Lhe tenho amor/ Lhe tenho horror /Lhe faço amor/ Eu sou um ator”). O terceiro verso quebra expectativa, surpreende porque instala uma incerteza que, a princípio, não estava prevista na incisividade dos versos anteriores.

O leitor é surpreendido pela mudança de tempo verbal do presente para o futuro do presente. No entanto, o tempo e o modo verbal têm seu sentido indicativo quebrado ao formar a expressão de dúvida *será que* intensificada pelo ponto de interrogação. Temporalidades distintas para sentimentos diferentes (amor e raiva) mediados pelo beijo.

V. Sem título

⁴⁶ Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

Alice Helena Alves⁴⁷

A garça está no rio
Brincando com os peixes.
E o frio?

“Eu sou como a garça triste / Que mora à beira do rio, / As orvalhadas da noite / Me fazem tremer de frio”. Imagens dessa estrofe do belíssimo poema *Tragédia no lar*, de Castro Alves, se formam quase imediatamente ao olhar de um leitor aberto ao diálogo ao ler o haicai da estudante Alice H. Alves. A garça de Castro Alves traz uma imagem com tal enraizamento em nossa cultura que parece inevitável não aludir a ela.

Um poema canônico tem a potencialidade de exercer influência transformadora, conforme Leyla Perrone-Moisés (1998), e de provocar deslocamentos a ponto de sua força expressiva e composicional deslizar para a página em branco de um estudante em seu exercício de escrita poética.

O frio dos haicais japoneses, que remete a uma estação do ano, no terceiro verso, encerra uma cena despretensiosa e, talvez por isso, tão tocante em seu efeito sinestésico. Elemento surpresa de uma composição tão prosaica quanto singela.

Nesse sentido, me permito ler o poema ao modo de um trabalho de composição sob influência do encontro Bashô e Castro Alves, cânones lidos e ouvidos pelos estudantes. De forma consciente ou não, isso não nos importa aqui, a estudante-poeta faz deles um bom aproveitamento linguístico e estético.

Entre os recursos utilizados, destaco o peculiar uso do ponto de interrogação. A pergunta não põe em evidência apenas os animais observados, mas destaca também o observador, uma voz diluída nas imagens que ele faz emergir para atizar o leitor, surpreendendo-o: e o frio? Quando supomos que poderia aparecer um outro animal em cena, somos atravessados pela indagação sobre uma sensação de frio e com ela ficamos “dependurados”:

A água está fria? Os animais sentem frio? O leitor ou o observador sente frio?

A estudante parece ter descoberto que haicai, linguagem poética, é lugar de tornar malandras as palavras comuns!

⁴⁷ Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

VI. As pimentas

Eliete Borges⁴⁸

Verdes ou vermelhas,
Pretas ou amarelas,
Ardem como fogo!

Do singelo se extrai material poético. Em *As pimentas*, o jogo de palavras, ao brincar com as cores de um ingrediente tão comum no cotidiano de uma dona de casa, produz um efeito de sentido interessante, qual seja, o de nos aproximar do que é tematizado com uma composição harmoniosa tanto no aspecto sonoro, quanto rítmico e visual.

O poema todo tem nove palavras, distribuídas em três versos formados por três palavras cada. Se contarmos o título formado por um artigo definido e o substantivo, termo que dialoga com os três versos, temos onze palavras: com o mínimo diz-se o suficiente. Os adjetivos predominam no primeiro e o segundo versos, qualificando o substantivo que constitui o título, e formam uma simetria, com regularidade de repetição entre os sons - o *e* é repetido 7 vezes; o *a*, 6; o *o*, 6.

As assonâncias alternadas em *e* e *a* formam uma constante sonora particularmente interessante, pois criam uma unidade expressiva coesa, sem qualquer quebra. Por meio dessa construção, somos aproximados da coisa em si e seu sabor, ambos acessados pelo aspecto sensorial nas cores, no ardor, no calor.

Nesse mesmo sentido, a assonância de *o* seguida de ponto de exclamação cria um efeito sinestésico: a boca, que não está escrita, mas está construída ali, em ardência, aberta por *o* e *ou*, busca algum ar que a refresque. *As pimentas* é um poema que vem do cotidiano, do que está ao alcance do olhar poético de uma dona de casa – por exemplo. O haicai não tem restrição de material poético – “O velho tanque - / Uma rã mergulha, / Barulho de água.”, conforme percebemos nesse que é considerado o haicai mais famoso de todos os tempos, escrito por Bashô, por volta de 1686 (IN: FRANCHETTI; DOI; DANTAS, 1996, p. 89).

⁴⁸ Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

A comparação entre as pimentas e o fogo parece conter a força imagética. O simples que se transfigura em constructo poético.

VII. Sem título

Zilmar Antônio⁴⁹

Chove chuva de lágrimas
Não podia chover
Chuva de amor?

O jogo de palavras pouco surpreende. No entanto, a sonoridade e a semântica de *chove/chuva* induzem o leitor à referência da palavra choro (verbo e substantivo), respondendo à demanda provocada pelas repetições. A abundância de lágrimas no primeiro verso contrasta com a escassez de amor, reclamado no último verso interrogativo.

A metáfora do sofrimento amoroso vertido em lágrimas, imitando a chuva, é bastante comum nos cantos populares – em geral, menos econômicos do que o terceto acima. A imagem surge aos olhos do leitor com tocante singeleza, sugerindo espontaneidade na composição.

VIII. Sem título

Fernanda Aparecida Ferreira⁵⁰

E caiu uma gota
Ou seria uma lágrima?
Bastava ser o céu chorando...

Certo tom reflexivo do poema pode ser percebido, por exemplo, na presença dos verbos no pretérito perfeito no primeiro verso, do futuro do pretérito no segundo verso e terminando com uma locução verbal no pretérito imperfeito no último verso que vão estabelecendo uma gradação que transita da certeza, passa para a dúvida acentuada pelo ponto de interrogação e é concluído por um processo impreciso e inconcluso reforçado

⁴⁹ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

⁵⁰ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

pelo uso do gerúndio e das reticências. Os substantivos *gota* e *lágrima* foram arranjados de modo que finalizam o primeiro e o segundo versos em posição paralela.

IX. Sem título

Flávia Juliana Alves⁵¹

A chuva caiu.
Se quis molhar o chão,
Fez bem, conseguiu.

A assonância de *i* cria uma dinâmica de ondulação entre o fim do primeiro verso (*caiu*), no começo do segundo (*quis*) e novamente no fim do último verso (*conseguiu*). Nesse caso, não é quantidade de vezes em que a vogal *i* aparece, mas a posição que ocupa é que gera uma sonoridade expressiva que sugere incisividade, determinação, penetração – semelhante à chuva que faz bem a sua tarefa de molhar o chão.

A poeta criou uma assonância que valoriza ainda mais a vogal *i*, pouco comum, concorrendo para gerar um efeito sonoro descendente singular, ocorrendo desde o primeiro ao último verso – quis cair e conseguiu.

Chama a atenção a quantidade de verbos, que garantem o teor prosaico com que a chuva surge, tal uma personagem cujo valor é construído tão rapidamente e de forma tão econômica. O haikai da estudante Flávia agrega uma síntese de influências, trazendo traços de Bashô, a exemplo da presença da natureza, e também de Leminski e Millôr, ambos mestres em dotar o haikai de uma leveza temperada com alguma graça.

Semelhante aos três poetas clássicos, podemos verificar que a estudante-poeta também tem a qualidade de propor um terceiro verso que foge ao fechamento previsível.

X. Haikai de primavera

Cleitihany Tomé⁵²

No sopro do vento,
Bate queixo
No calafrio do luar.

⁵¹ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

⁵² Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

É uma composição que mescla a natureza e o homem. A autora compõe um quadro delicado, parece pintura: alguém caminhando sozinho, ao vento. A amplidão que o 1º verso abre se contrapõe ao pontual e localizado do último verso. Com apenas oito palavras, sendo que apenas uma é verbo, *Haikai de primavera* faz surgir uma imagem noturna em que o primeiro e o terceiro versos se complementam.

O verbo do segundo verso parece trazer o elemento surpresa. Em posição estratégica, no meio do poema, o verso *bate queixo* é consequência física de efeitos do primeiro e do último verso, o que subverte a sintaxe ordinária que alinharia as circunstâncias, ao invés de quebrá-las.

Chama a atenção a assonância de *o*, que, enquanto som fortemente marcado, repetido nove vezes, cria o efeito de ligar os três versos e gera o valor expressivo de fechamento e escurecimento. Nesse sentido, temos aí uma quebra de expectativa. Uma primavera tropicalizada seria aberta, quente, solar. Na sua composição, a estudante Cleitihany singulariza a primavera com seu olhar próprio, em procedimento autoral.

Percebemos nos dez poemas acima comentados características da forma haikai: o uso de elipse; a natureza flagrada; o jogo de palavras; o deslocamento e pluralidade de sentidos; a voz de um eu lírico se manifestando; os tons dramático, lírico e narrativo; a busca do gracejo; a relação entre o material e o imaterial; a potencialização do instante; a não obrigatoriedade de uso de rima; liberdade métrica; concisão; não obrigatoriedade de atribuir título; sensibilidade com o entorno; o uso de uma linguagem ordinária; pouco nexos lógicos ou ausência dele entre os dois primeiros versos e o terceiro; o instante poetizado; com/fusão de sentimento interior com o exterior; liberdade no aproveitamento de material poético; alusão biográfica; efeito surpresa no último verso; a pouca ou nenhuma utilização de conectivos; expressão econômica; uso pontual de advérbios e adjetivos, sem ‘desperdícios’.

Ao lê-los, restamos convencidos de que os estudantes conseguiram se apropriar de características da forma haikai. Mais que isso, a forma haikai lhes serviu não só para que pudessem trabalhar recursos linguísticos, mas também para que elaborassem, na escrita, suas percepções do mundo e de si: o efeito da chuva; o paradoxo da moeda no prato; o

questionamento do lugar de desprestígio social da música; as memórias afetivas de um menino; o binarismo amar x odiar.

4.3 Escritas de afeto

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade.

Gaston Bachelard

Nesta seção, baseando-me em reflexões de Gaston Bachelard (1996) a respeito da poesia como conquista afirmativa da palavra, exercito a leitura de seis poemas enfeixados sob a denominação ‘escritas de afeto’.

Segundo esse filósofo, o devanear poético é portador de uma faculdade potencialmente libertária, de modo particular no “tempo da idade apaziguada” (BACHELARD, 1996, p. 20). Esse é o tempo dos estudantes jovens, adultos e idosos que experimentam a linguagem poética como força motriz para dar forma particular a suas percepções de si e do mundo.

Escolhi destacar aqui alguns dos poemas que provocaram em mim aquela ‘comichão’ de que trata Borges, que me encantaram e conquistaram minha admiração pelos esforços de composição de seus autores, alunos-poetas em processo de descoberta de suas próprias potencialidades criativas.

A opção por Bachelard como uma espécie de orientador da análise desses poemas decorre de uma de suas concepções de poesia, relacionando-a a uma forma específica de devaneio:

O devaneio que queremos estudar é o devaneio *poético*, um devaneio que a poesia coloca na boa inclinação, aquela que uma consciência em crescimento pode seguir. Esse devaneio é um devaneio que se escreve ou que, pelo menos esse devaneio é um devaneio que se escreve ou que, pelo menos se promete escrever (1996, p.06).

Essa poesia, “devaneio que se escreve”, para mim e para meus alunos, se revestiu de sentidos primordialmente renovadores, moventes, complexos, provocadores de emoções, convidativos.

Denomino os poemas reunidos nesta seção de “Cantos”, tomando essa nomenclatura para designar as composições líricas que ora passo a analisar.

Canto 1 - O céu do quintal da Vó Ermezinda

O céu do quintal da Vó Ermezinda - Fátima Maria Duarte⁵³

Ao anoitecer, o céu do quintal da Vó Ermezinda
Se transforma
Em um lindo quadro,
Cheio de estrelas brilhando e piscando.

Com a lua bem no meio do céu,
O quintal da Vó Ermezinda
Tem cheiro de jasmim.

E olhando para o céu do quintal,
Vejo um quadro maravilhoso
Que nem Picasso poderia pintar.

Eu fico horas a fio
A admirar a formosura deste quadro,
Que só a mão de Deus poderia criar:
O céu do quintal da Vó Ermezinda.

É dessas particularidades da poesia que a poética de Bachelard (1996) se encanta e se nutre: a graça e a força de uma ou duas imagens a sustentar todo um poema. Podemos presentificar um quintal, sentindo a terra e o cheiro noturno das plantas. Perdemos todo o nosso peso e, quase desmaterializados pela noite misteriosa e pelo perfume do jasmim, somos arrebatados para um céu de luas e estrelas. Oscilamos entre o ar e a terra, cujo movimento contínuo de subida e descida não cessa no último verso, que ainda uma vez, e sempre que a ressonância do poema chegar até nós, ficaremos divididos entre a nossa realidade e a outra, a do quintal mágico de uma dona que, de muito particular, à medida que os versos repercutem em nós, vamos incorporando à nossa própria história de vida.

⁵³ Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

A cena é noturna, mas isso não impede que o poema se configure em sua visualidade inequívoca. Pelo contrário, descritivo, as imagens construídas são iluminadoras, de trânsito entre o aéreo e o terrestre. O céu é estrelado e perfumado. A vó Ermezinda, três vezes citada no poema, é uma ausência presentificada em sentimentos edificantes que beiram a uma louvação da natureza. Desconhecemos seus traços, mas visualizamos seus contornos, sentimos seu cheiro de flor, não qualquer flor, mas aquela que simboliza a simplicidade conjugada com a espiritualidade.

É interessante notar que os artigos definidos - o céu, o quintal, a ‘vó’, a mão de Deus - imprimem especificidade a essa memória, mas não são suficientes para delimitá-la ou defini-la. O trabalho de composição desse quintal transformou-o em indefinível no tempo e no espaço. A posse suposta foi quebrada.

A expectativa do leitor pelo pronome possessivo de primeira pessoa do singular, “minha”, não se efetiva. Trata-se de uma palavra que ronda o texto, mas também essa posse não se realiza, pois o texto convida todo o tempo para que o ‘quintal’, a ‘vó’ e suas imagens sejam nossos.

O termo “vó”, diminutivo de avó, evidencia ainda mais a comunhão entre memória, afetos e imagem poética. Na palavra de apenas duas letras, “vó”, cabe um universo de afetos amorosos que ensejam criação poética. O quintal, a vó e o quintal da vó pertencem a todos os leitores que ali sentirem evocados os próprios afetos familiares. A circunscrição se desfez.

As linhas fronteiriças entre lá e cá, o passado e o presente, o ‘eu’ e o ‘nós’, se desmancham. Aquele quintal pertence a todos que nele se reconhecem. Envolto em sinestesia, conduzidos pela magia da imagem de quintal construída, passamos a também fazer parte da cena.

O quintal da Vó Ermezinda, com marcante apelo sensorial, pintado na combinação de palavras singelas pela estudante, evoca aconchego e acolhimento, como se tivesse o poder de nos transformar, a todos nós, leitores, em netos, pois nos reconhecemos nessas imagens de uma infância tão maravilhosa quanto um quadro de Picasso - e aqui importa mais nos fixar na grandiosidade que seu nome carrega do que definir a qual face/fase do artista espanhol o poema se refere. Deus e Picasso, ambos criadores/inventores de maravilhas no céu e na terra. Perfeições em diferentes instâncias

de existência e percepção. Ambos presentificados no também nosso quintal da Vó Ermezinda.

Embora Bachelard (1978) não se refira ao quintal na obra *A poética do espaço*, sua análise da casa comparada a uma poética da intimidade, de nossos segredos, se adequa também ao quintal da Vó Ermezinda, auxiliando-nos na leitura do poema semelhante à construção de uma imagem de intimidade e de bons afetos - uma experiência de rejuvenescimento, novo ar a uma memória antiga, ao mesmo tempo singular e plural. Segundo Bachelard (1978),

(...) a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. (...). É necessário mostrar que a casa é um dos maiores poderes de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Nessa integração, o princípio que faz a ligação é o devaneio. O passado, o presente e o futuro dão à casa dinamismos diferentes, dinamismos que freqüentemente intervêm, às vezes se opondo, às vezes estimulando-se um ao outro. A casa, na vida do homem, afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. Ela é corpo e alma. É primeiro mundo do ser humano. Antes de ser "atirado ao mundo", como o professamos metafísicos apressados, o homem é colocado no berço da casa. E sempre, em nossos devaneios, a casa é um grande berço (p. 201).

Quintal e casa. Picasso e Deus. Não seria essa a experiência nossa no quintal da Vó Ermezinda, que nos foi ofertada por uma construção poética que parece definida, individual, mas se ergue indefinida no tempo e no espaço, nascida de uma memória de um 'eu' que se desdobra em múltiplos 'nós', afetando os diferentes leitores? O quintal da vó Ermezinda, refúgio de bons afetos, é a nossa casa, nosso aconchego. Conforme Bachelard (1978),

(...) todo espaço verdadeiramente habitado traz a essência da noção de casa. Veremos, no decorrer de nossa obra, como a imaginação trabalha nesse sentido quando o ser encontrou o menor abrigo: veremos a imaginação construir "paredes" com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de proteção ou, inversamente, tremer atrás de um grande muro, duvidar das mais sólidas muralhas. Em suma, na mais interminável dialética, o ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos. Por consequência, todos os abrigos, todos os refúgios, todos os aposentos têm valores de onirismo consoante. Não é mais em sua positividade que a casa é verdadeiramente "vívda", não é só na hora presente que se reconhecem os seus benefícios. O verdadeiro

bem-estar tem um passado. Todo um passado vem viver, pelo sonho, numa casa nova (p. 200).

A experimentação poética realizada pelas mãos da estudante Fátima Maria Duarte estabelece ligações entre passado e presente, une um 'eu', maravilhado diante da beleza pintada por Picasso e criada por Deus, a um 'nós', leitores potencialmente afetados por seu contraste. Temos aí uma imagem de um céu noturno e acolhedor, iluminado, pulsante, vivificante, um espaço poético à moda da cultura brasileira. O quintal e sua intimidade tão profana quanto sagrada, semelhante à casa de Bachelard com seus cofres, suas gavetas, suas fechaduras.

Canto 2 - Nossos castelos, nossos sonhos

Osmar Rodrigues Brandão: meu orgulho - Bárbara Vieira Brandão⁵⁴

Meu vestido preto bordado com cristais dourados:
Ah, naquela noite eu usava o vestido pela primeira vez.
Nossa, eu estava linda!
Ali, no segundo andar daquele castelo,
Eu me sentia uma rainha
Cheia de alegria e felicidade.
Naquele momento, a alegria era inexplicável.
Todos podem, mas nem sempre conseguem...
Lá estava eu.
Mulher simples, humilde, mas com fé em Deus.
Fui descendo as escadas do castelo.

Embaixo, ele me esperava:
Um príncipe belo, meigo, doce, inteligente, educado.
Uma pureza de rapaz.
Com classe e delicadeza,
Ele curvou-se para mim, beijou as minhas mãos.
Tomou-me em seus braços
E no salão saímos dançando.
O salão estava enfeitado, cortinas nas janelas.
Jarros de rosas brancas e amarelas.
E ele ali no meio tão belo!

O perfume dele, gostoso, suave,
juntou-se com o perfume das rosas
e com a brisa fresca da madrugada.
Se evadiu...
Percorreu ruas, avenidas, bairros, cidades.

⁵⁴ Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

Cidades grandes.
Cidades pequenas.
O estado, as capitais, o país.

E essa é a minha poesia para alguém
Que muito me orgulha: meu filho Osmar.

Uma mãe orgulhosa homenageia seu filho e escolhe para isso a expressão poética. A cena remete ao que parece ser uma formatura, pois, em nossas tradições, este é um evento em que um rapaz está socialmente autorizado a assumir a centralidade das atenções. Em outras comemorações, aniversário de 15 anos e casamento, por exemplo, é a figura da mulher que ocupa a centralidade.

Logo na primeira estrofe do poema de homenagem, somos inseridos no ambiente festivo de um baile, capturados por um lirismo quase místico, que vai envolvendo o leitor à medida que nos permitimos sermos embalados pelos movimentos da mãe rainha e seu filho príncipe, em um ambiente de êxtase.

Meu vestido preto bordado com cristais dourados:
Ah, naquela noite eu usava o vestido pela primeira vez.
Nossa, eu estava linda!
Ali, no segundo andar daquele castelo,
Eu me sentia uma rainha
Cheia de alegria e felicidade.
Naquele momento, a alegria era inexplicável.
Todos podem, mas nem sempre conseguem...
Lá estava eu.
Mulher simples, humilde, mas com fé em Deus.
Fui descendo as escadas do castelo.

O eu poético se mostra com a identidade de uma mulher, uma rainha. O baile é um misto de sonho e de realidade. Mas não um baile qualquer. Um baile de gala que requer a vestimenta que melhor represente a realização do sonho de uma formatura, de uma conquista social e intelectual.

O vestido preto, grudado ao corpo, para dentro, é simbólico de luto e sofrimento e também o traje de discrição e elegância. Bordado em dourado e com cristais, transforma-se. O cristal, mineral que, após manipulado, se mostra reluzente e transparente, é bastante conhecido por sua delicadeza e por, tradicionalmente, ornar em vestimentas da nobreza, peças de uso e decoração indicativas de poder aquisitivo. O cristal tem um atributo que confirma a nobreza da mãe (em luto por dentro, exultante por

fora). O dourado representa o ouro - o mineral mais valioso. No modo dupla face, o vestido preto, liso no lado de dentro, engendra uma face interior de mulher do povo; pelo lado de fora, aos olhos do mundo, o brilho proporcionado pelo nobre bordado.

No alto, segundo piso, está o sonho. Mas não se trata de um sonho qualquer. É um sonho realizado. A expectativa de conquista de melhores condições de vida – no caso, um grau de formação superior – foi concretizada. Vários degraus da hierárquica pirâmide social foram superados. A escala/escada social foi galgada. Descer, degrau a degrau, a escada, deslocar-se do “segundo andar do castelo”/sonho não realizado ao térreo/realidade da formatura, implica intensidades.

Nesse gesto está presente a alquimia de um sonho (alturas,) tornado realidade (piso térreo/ “fui descendo as escadas do castelo”). Em Bachelard (1978), “A escada que vai até o porão, descemo-la sempre. É a sua descida que fixamos em nossas lembranças, é a descida que caracteriza o seu onirismo” (p. 213). Na homenagem ao formando, a descida é encontro intensivo. É magia.

A força da memória conduz as mãos da estudante poeta na significação e ressignificação dessa experiência marcante, rica (o baile) e enriquecedora (o poema). Um texto dançante, que joga com as imagens de forma a que nós, leitores, sejamos levados por seu ritmo prosaico. O teor é descritivo.

No entanto, tais características não impedem que surja daí um efeito encantatório. É possível vislumbrar o brilho do bordado, a elegância do vestido, tanto quanto presumir o brilho nos olhares da rainha e do príncipe, a conquista da condição imperativa dessa mulher do povo. “Mulher simples, humilde, mas com fé em Deus”, que realizou o milagre da transfiguração, forjando poesia do vivido, formando o filho e rompendo um ciclo de elegante sofrimento. O dourado e os cristais reluzem, a noite é de reordenamento de estruturas enrijecidas.

Mas pode-se ainda chamar de tempo esse pluralismo de eventos contraditórios encerrados num único instante? É tempo essa perspectiva vertical que paira sobre o instante poético? Sim, porque as simultaneidades acumuladas são simultaneidades ordenadas. Elas dão uma dimensão do instante, pois lhe conferem uma ordem interna. Ora, o tempo é uma ordem, e nada mais além disso. E toda ordem é um tempo (BACHELARD, 1985, p. 179).

Na segunda estrofe, surge a figura de um ‘ele’, um príncipe, envolta em atmosfera de sonho.

Embaixo, ele me esperava:
Um príncipe belo, meigo, doce, inteligente, educado.
Uma pureza de rapaz.
Com classe e delicadeza,
Ele curvou-se para mim, beijou as minhas mãos.
Tomou-me em seus braços
E no salão saímos dançando.
O salão estava enfeitado, cortinas nas janelas.
Jarros de rosas brancas e amarelas.
E ele ali no meio tão belo!

A descrição do lugar, do ambiente, da mulher do povo e de seu filho, nos permite visualizar não apenas o de fora dos gestos, mas sua simbologia carregada de polissemia. A imagem de uma rainha no encontro com seu herdeiro. Ele é o rapaz que conseguiu romper um cerco social, conforme manifestação de um eu poético consciente de contingências históricas: “todos podem, mas nem sempre conseguem...”. Poema sensível, de uma visualidade descritiva, que valoriza detalhes marcadores de um olhar feminino.

Houve uma inversão. O príncipe que habitava o desejo, nas alturas, nos últimos degraus de uma escada/escala social, agora resta ao pé da escada, pronto, formado, coroado pela conquista do título acadêmico: a escala social foi invertida – um príncipe reina ao chão. Um bem precioso tornou-se alcançável à família do povo. O conhecimento foi conquistado. Já se pode bailar! O tempo verticalizado da poesia (BACHELARD, 1985, p. 184) parece ter encontrado na imagem da escada desse castelo a sua expressão.

No entanto, esse castelo não é de habitação, de intimidade, de acolhimento. É um castelo primeiramente ocupado pela aspiração de uma mulher com consciência de classe, que conhece seu poder e o poder de seus semelhantes, mas tem consciência histórica dos impedimentos à ascensão social e econômica – seu vestido é preto, aquele que primeiro abraça seu corpo humilde. Sabe que o castelo não se configura uma morada, espaço de acolhida e de pertencimento. A ocupação daquele espaço já não é mais ilusória, mas, sendo breve e passageira, sente-se reinante nele, ao envolver seu corpo com a elegância do preto e revesti-lo com o brilho nobre dos cristais dourados.

As cenas narradas são previsíveis, mas nem por isso menos líricas. Segundo Bachelard (2001), “A poesia continua a beleza do mundo, estetiza o mundo” (, p. 191). E

assim, cortinas, jarros com flores de cores delicadas são objetos que adquirem um valor singular na construção de um ambiente de pureza e alegria, de paz e poder, de luz e calor.

O perfume dele, gostoso, suave,
juntou-se com o perfume das rosas
e com a brisa fresca da madrugada.
Se evadiu...
Percorreu ruas, avenidas, bairros, cidades.
Cidades grandes.
Cidades pequenas.
O estado, as capitais, o país.

Interessante que a cadência rítmica do poema, alternando sons breves e longos, versos curtos e versos longos, fica ainda mais evidenciada nesta terceira estrofe. As palavras dançam e nos convidam a dançar. Oscilações, idas e vindas, apressamentos e lentidões. Na primeira estrofe a figura de destaque é a mãe-rainha; na segunda, é o filho-príncipe; nesta terceira estrofe, a centralidade está no perfume. De acordo com Bachelard (1978), “Para sentidos como o paladar, o olfato, o problema seria talvez mais interessante mesmo que para a visão. A vista encurta seus dramas. Mas, uma marca de perfume, um cheiro íntimo pode determinar um verdadeiro clima no mundo imaginário” (p. 300). O perfume ali fundido, do príncipe e das rosas, parece incorporar uma espécie de síntese químico-social.

Em processo metonímico, o perfume toma o lugar do filho já graduado, preparado para evadir-se, para o deslocamento e para a busca de oportunidades em qualquer espaço. Se alargaram os limites da mãe e do filho. O príncipe e a rainha podem alçar voo, imitando o perfume que não é aprisionável, ocupa o ar, é livre.

Trecho bastante simbólico este da evasão. Sem dúvida, uma das mais árduas conquistas do ser humano é a liberdade, ainda mais quando decorrente de uma formação que permita transitar pelo mundo, alargando seu olhar. Tantos poderiam ser os traços destacados do jovem, mas o perfume veio cumprir esse papel, dando-lhe as asas necessárias para os pés dançantes partirem.

Análogo a um bordado, o texto, poeticamente tecido, tem um destinatário escolhido. Trata-se de um poema de homenagem, um canto de satisfação com o filho e consigo. O eu poético traz a voz de uma mãe orgulhosa, que conseguiu superar dificuldades. Há brilho em seu texto-tecido, e nele não se percebe qualquer ressentimento. Pelo contrário, a imagem forte do perfume que se evade traz à superfície o bem maior da

liberdade conquistada por ambos, mãe e filho passam pelo castelo, mas não querem nele se fechar, querem o mundo com o máximo de leveza. Nascem e renascem leves e marcantes. Seu texto-tecido é leve.

Na última estrofe, curta, constituída apenas de dois versos, conhecemos o nome do filho-príncipe.

E essa é a minha poesia para alguém
Que muito me orgulha: meu filho Osmar.

Idealização e poder. Segundo piso do castelo e pé da escada no piso térreo. É pela forja de um eu (mulher do povo) sofrido que se articula uma imagem poética extremamente eficaz naquilo que tem potencialidade de gerar – deslocamentos, metamorfoses, ampliações. Potência da linguagem poética. Conforme Bachelard (1996):

Aumentar a linguagem, criar a linguagem, valorizar a linguagem, amar a linguagem – tudo isso são atividades em que aumenta a consciência de falar. Nesse campo tão estritamente delimitado, estamos seguros de encontrar exemplos numerosos que provarão a nossa filosofia mais geral sobre o devir essencialmente aumentativo de toda e qualquer tomada de consciência (pp. 5-6).

Uma declaração de amor e admiração. Uma cena encantatória, ao mesmo tempo simples e surpreendente. Um príncipe amado não é o rapaz no dia de seu casamento, nem a moça é uma noiva, mas uma mãe e um filho em seu dia de formatura! Contrariado em suas expectativas – e, desta forma, tentando corrigir a primeira ressonância – o leitor refaz a leitura, procura índices que poderiam ter-lhe avisado sobre a verdadeira identidade do Príncipe, mas encontra os mesmos elementos de uma história de amor que superou barreiras sociais até culminar com o enlace no dia festivo, afinal, lá estão a moça humilde e o belo rapaz, um nos braços do outro, em alegria e festa. E é só mesmo no último verso que percebemos a habilidade do poeta em nos enganar, em nos surpreender. Então, mais uma vez o poema nos invade.

Pela repercussão inequívoca, também vamos mundo afora arrebatados pelos surpreendentes laços afetivos do amor maternal, maior do que o esponsal, maior porque também é fruto da conquista da humilde mãe. Em um átimo, assumimos o ser do poeta, somos tomados da mesma felicidade que sai de dentro e invade o mundo, também somos heróis. O orgulho descomunal da mãe vitoriosa que rompeu classes sociais, que foi crescendo a cada verso, rompe os limites palmilháveis em metonímia e imagens

gradativas. Mãe e filho se desmaterializam em perfume, atravessam a janela do encastelamento e, neste gesto, atravessam também outras barreiras— classe, social, econômica, política, acadêmica. Seus espaços, a partir disso, são espaços de conquista - ruas, bairros, cidades, um país, o mundo. O poema já não cabe na folha, o leitor já não é só leitor, é mãe e filho, é superação, tais os prodígios da linguagem.

Canto 3 - Pipa amarela: uma alegria a soltar

Minha pipa amarela - Vlaucemir Alves Da Silveira⁵⁵

Pipa amarela a soltar,
Subindo, subindo a voar.
Quando vem em minha direção,
Fico feliz e chego até a saltar.

Salto de alegria
E começo a dar linha
Pra ver a minha pipa brincar.

Aí, enrolo, enrolo e torno a enrolar.
Pipa amarela, te amo tanto,
Que chego a sonhar,
Num sonho de juntos no céu voar...

Assim Bachelard comenta a respeito da infância: “Por alguns de seus traços, a infância dura a vida inteira. É ela que vem animar amplos setores da vida adulta” (1996, p. 20). E quais seriam os traços que dariam à infância a generosidade de sua duração?

Tema recorrente na poesia canônica brasileira, de que são exemplos Casimiro de Abreu, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Adélia Prado, Manoel de Barros, Vinícius de Moraes, José Paulo Paes, a infância mobiliza os mais diferentes afetos, atravessados por medo, riso, família, amigos, lugares, eventos... A infância constitui-se em mundo particular, onde cabe quase tudo, menos as ameaças aos sonhos.

No poema acima, a infância nada tem de dramático, não remete a algum trauma.

(...) a infância anônima revela mais coisas sobre a alma humana do que a infância singular, tomada no contexto de uma história familiar. O essencial é que uma imagem seja acertada. Pode-se esperar, então, que

⁵⁵ Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

ela tome o caminho da alma, que não se embarace nas objeções do espírito crítico, que não seja detida pela pesada mecânica dos recalques. (BACHELARD, 1996, p. 15)

Minha pipa amarela é um poema alegre, remete à luminosidade e à leveza da vida. Uma construção lírica que consegue construir com êxito forma e conteúdo, fundindo uma ideia a uma organização de palavras e imagens – textualiza sentidos.

É movimento aéreo, flutuante, brisa que permite a brincadeira de voar junto. A linha eleva a pipa ao céu, porque há vento e há deslocamento. Essas são as propriedades que emanam do poema, ditas de forma sincera. Remetendo a Bachelard (1996), “As lembranças da infância feliz são ditas com uma sinceridade de poeta” (p. 20).

Sua composição consegue o êxito de desenhar a subida e o recolhimento do brinquedo de papel colorido sem que o término da brincadeira implique na perda da alegria. Assim a cena de fazer subir a pipa ao céu, dando linha, e trazê-la de volta à terra, recolhendo a linha, parece cumprir um ciclo completo, uma união que se efetiva entre a criança e seu brinquedo, um amor sonhado e vivido.

A construção poética comporta dupla face. Ergueu a imagem de uma brincadeira infantil e desenhou caprichosamente as palavras que tocam o leitor. O fio linha conduz a pipa no ar, dá mobilidade a ela. O fio palavra mobiliza o leitor, envolvendo-o na construção de uma imagem poética. Pipa e leitor voam. E o poeta cumpre sua função, de forma singela e encantatória, de empinador de pipas-palavras. No céu, como na página branca, o desafio é fazer voar.

As palavras “céu”, “vento” e “criança” não estão escritas, mas seus sentidos estão presentes. São parte da cena. O leitor vai sendo envolvido em uma atmosfera lúdica, e por isto vemos uma criança correndo, o vento cumprindo seu papel e o céu sendo a tela para que a magia do voo aconteça.

O ritmo ascendente dos versos nos conduz e nos infla com a insistência da rima explícita de ‘ar’, como em *soltar*, *voar*, *saltar*, *dar*, *brincar*, *enrolar*, *sonhar*, *voar*, e no ‘ar’ escondido em *amarela*, palavra repetida três vezes. A assonância de ‘a’ sugestiva de abertura, liberdade, o ar entra e sai, em processo de purificação pela alegria, como também ocorre em brincadeiras infantis. O ar é o elemento regente do poema.

Canto 4

A cama - Eliete Osana Borges ⁵⁶
 Em minha cama me deito,
 Tão logo deito, penso.
 O pensar dispersa,
 O deitar me acomoda.
 Quero não pensar, quero sonhar...
 Descanso e adormeço.

Em “A cama”, verificamos um trabalho de linguagem estruturado em torno de verbos no presente do indicativo, explorando a sonoridade fechada de /o/ em verbos (deito, penso, quero, descanso, adormeço, acomoda), nos advérbios (tão e logo) e repetida no artigo definido “o”, que substantiva os verbos no infinitivo (pensar e deitar). A predominância do som fechado de /o/ sugere um estado de recolhimento. A nasalidade, também marcante na construção poética elaborada pela estudante, acentua o caráter de lentidão ou mesmo monotonia da cena criada por meio da repetição de /m/, /n/ e /ão/. A cama é um convite para o pensar e o deitar, quando o desejo é por sonhar, descansar e adormecer.

Com o Bachelard de *A poética do espaço* (1978), podemos ler uma intimidade que se constrói entre a poeta e o leitor. Somos levados para o quarto oferecido pela poeta Eliete e também para seu íntimo. Passamos a conhecer que esse eu lírico está habitado por pensamentos aéreos. Notemos que a repetição de “ar” no infinitivo dos verbos pensar/deitar; pensar/sonhar sugere leveza a uma cena carregada de sentidos a serem fecundados pela poética do noturno.

Canto 5 - Irmãs Meninas

Potência e riqueza é o que leio no poema *Irmãs Meninas*, de Solange de Souza e Silva⁵⁷:

Naquele sertão de Minas,
 alegremente a brincar,
 eu e três irmãs meninas
 do futuro nada havia de pensar.

⁵⁶ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

⁵⁷ Disponível em <http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

Ali era o nosso paraíso.
Tudo para nós era pintado.
O sol a entrar era o aviso
que a hora do banho tinha chegado.

O banho era numa grande bacia.
Todas se banhavam na mesma água,
porque no sertão não chovia.

A infância foi sem mágoa
e tudo era magia:
irmãs amadas e amigas.

Solange fala do sertão denominando-o um paraíso. Não há lugar para mágoa neste constructo mágico. Poema solar, o banho na precariedade de água chega a nós com ares de brincadeira entre irmãs amadas.

Canto 6 - A menina

Brincadeira com as palavras é o que me içã no poema de Ildevan Ferreira Neles⁵⁸, intitulado *A menina*.

A menina sorridente

A menina diferente
A menina inocente
A menina atraente
A menina abrangente
Conquistou muita gente
A menina sorridente, diferente, inocente
É a mesma saliente.

Fui conquistada pelo ritmo de uma menina cheia de atributos e de um poeta tão matreiro. *A menina* bem poderia compor uma faixa do Palavra Cantada. Uma parceria de Ildevan e Paulo Tatit nesse recurso de repetir sons que nos arrastam no desejo da cantiga de roda ou de festa de “entes”, como em *Come fome*: “Gente, eu tô ficando impaciente/ A minha fome é persistente/ Come frio, come quente/ Come o que vê pela frente/ Come a língua come o dente/ Qualquer coisa que alimente/ A fome come simplesmente (...).

⁵⁸ Disponível em <http://mostrandolinguaaeseba.blogspot.com/2018/12/coletanea-de-poemas-de-estudantes-eja.html>. Acesso em 15 fev 2019.

4.4 A escrita poética de estudantes, um germe

A imagem literária nos dá a experiência de uma criação de linguagem. Se examinamos uma imagem literária como uma consciência de linguagem, recebemos dela um dinamismo psíquico novo. Portanto, acreditamos ter a possibilidade, no simples exame das imagens literárias, de descobrir uma ação eminente da imaginação.

Gaston Bachelard

Na introdução à *Poética do Devaneio*, escreve Bachelard (1996): “Nas horas de grandes achados, uma imagem poética pode ser **o germe de um mundo**, de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta. A consciência de maravilhamento diante desse mundo criado pelo poeta abre-se com toda ingenuidade” (p. 1 – grifos nossos).

O termo “germe”, destacado no trecho citado, em língua portuguesa, possui pelo menos duas acepções interessantes de se destacar nesta conclusão. Germe como microrganismo, micróbio, bactéria, que pode causar malefícios; princípio, origem, semente, termos associados ao que ainda não é, mas pode vir a ser.

Na *Poética do Devaneio* (1996), por exemplo, o termo aparece, em expressões como “germe de uma obra poética” (p. 20), “germe de um devaneio agradavelmente vivido” (p. 40), “a palavra é um germe de vida, uma aurora crescente” (p. 46), “um excesso de infância é um germe de um poema” (p. 95), “o poeta que infunde numa imagem esse engrandecimento da infância em germe” (p. 136), “o devaneio retoma o germe do ser aéreo que se formou durante” (p. 199). Tratando-se do filósofo francês, mesmo tendo declarado nada saber a respeito das realidades biológicas (PE, p. 277), essa imagem parece estar incorporada ao seu pensamento de forma bastante frequente, expressando fertilidade flagrada em sua potencialidade.

Não se trata aqui de propor uma abordagem do campo lexical bachelardiano, mas de dar destaque a um sentido extremamente importante para nossa investigação. Trata-se de reafirmar o sentido de germe como força vital. Assim quero significar a experimentação da escrita poética por estudantes: uma potencialidade que, uma vez posta em movimento, tem força suficiente para movê-los, para alterar a relação de estudantes

EJA com a linguagem, para se colocar em um outro lugar que não o de silenciados por discursos e práticas de despotencialização.

As leituras dos quatro poemas acima destacam esta perspectiva para a presença da literatura e da poesia na escola: que seja germe, criação de linguagem e pela linguagem. Que valorize a vida em sua ampla dimensão humanizante, que liberte nossa capacidade poética, a qual nunca deveria ser aprisionada, mutilada ou diminuída. Que favoreça, tomando uma vez mais o pensamento de Bachelard (1989),

Nascer na escrita, pela escrita, grande ideal das grandes vigílias solitárias! Mas, para escrever na solidão de seu ser, como se tivesse a revelação de uma página em branco da vida, seria preciso ter aventuras de consciência, aventuras de solidão. Mas, sozinha, a consciência pode fazer variar sua solidão? (p.110).

Essa amostra do processo de escrita dos alunos diz um pouco de uma prática de linguagem voltada para o não sufocamento, para o germinar. Essa pequena amostra nos dá a dimensão do que é possível ser trabalhado cotidianamente na escola, se tomarmos como realidade que dispomos de espaços-tempos para essa invenção. Estamos tratando, sim, de um possível concreto e concretizável: fazer nascer poetas. Dar margem ao insubordinável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retorno à Epígrafe inicial, para, mais uma vez, reafirmar que, sim, “todos sabem onde encontrar poesia. E quando ela chega, sente-se seu toque, aquela comichão própria da poesia” (BORGES, 2000, p. 27). Reforçamos o entendimento de que poesia faz-se sentir no corpo e sabemos da importância inarredável de abordar tal dimensão. Borges nos mostra isso, o ato narrativo de Sheherazade e as reflexões de Platão, Zumthor, Benjamin, Malufe – entre outros.

Essa comichão de que trata Borges, de certa forma, atravessa este estudo, sintetizando-o: a poesia pode ser encontrada e inventada por todos, em quintais de vós, em bailes, em angústias, em dores de amor e de saudade, em pipas amarelas, azuis, brancas, em pimentas, em desejos eclipsados, em erotismos camuflados, em encontros impossíveis como o do sol com a lua. A poesia pode estar naquilo que nos convoca à reflexão, nos que nos faz sonhar e desejar, nas histórias de vida – sejam elas vividas ou inventadas.

Este estudo defendeu que a poesia pode ser emprestada de, entre outros, Cecília Meireles, de Carlos Drummond de Andrade, Cora Coralina, Vinícius de Moraes, Roseana Murray, Manuel Bandeira, Cruz e Souza, Leminski e do não distante Bashô, e que pode germinar entre lápis e cadernos escolares, sendo lida, dita, ouvida, comentada, ‘escrevinhada’ e publicada pelas gentes do povo participantes deste estudo. Defendeu também que a poesia tem o potencial transgressor de mobilizar, curar e provocar deslocamentos, inclusive, alterando a condição de estudantes jovens, adultos e idosos do Ensino Fundamental, considerados claudicantes em sua relação com a língua e insuficientes em sua potencialidade de produção de linguagem.

Uma vez submetidas à problematização, pretendo que as oficinas de leitura, escuta e escrita poéticas, aqui investigadas, contribuam para reforçar a necessidade de continuarmos buscando o redimensionamento da presença da literatura na escola, de modo a implicar e contagiar professores e estudantes em experimentações da linguagem da poética com o entendimento de que ela é portadora de um risco potencial de nos mobilizar para inverter a lógica do ensino de literatura hoje vigente: menos conhecimento sobre e mais experimentação.

Não raro, conhecimentos linguísticos são entendidos e trabalhados como amarras, instrumentos de aferição da maior, menor ou nenhuma capacidade de pensar, sentir, se expressar, inovar, criar, afetar e ser afetado. Tal perspectiva foi confrontada nas oficinas de leitura em escrita poéticas, em que a experimentação da palavra, suas diversas possibilidades de combinação e de produção de sentidos, configurou-se desafio de

linguagem em que leitura e escrita nascem e fazem nascer - assim mesmo, como verbo intransitivo, sem qualquer complemento que sufoque ou restrinja que pode vir a ser. Não pretendemos, professora e estudantes, a estabilização da sintaxe, da morfologia, da pontuação ou da ortografia, nem mesmo por estabilização de gêneros textuais ou de qualquer outro conhecimento em relação à língua e linguagem.

Conforme comentei, a Capes inclusive vem apoiando pesquisas que tematizam questões relativas ao ensino na Educação Básica, entre elas aquelas do campo da literatura.

Não é fácil tecer um pensamento a partir de práticas vividas no cotidiano escolar, ainda mais quando se pretende, como neste caso, produzir enlaçamentos com os leitores deste estudo para que, implicados por ele, fortaleçamos a trama estético-política tecida em torno de uma (re)conceituação e (re)pactuação da presença da literatura na escola, sobretudo no Ensino Fundamental, como espaços-tempos de produção de múltiplas experimentações da língua e da linguagem poética.

A experiência compartilhada com a linguagem poética e de composição coletiva de textos, singular por sua propriedade transgressora, exerceu, conforme discuti, uma tal força sobre os estudantes a ponto de demovê-los de uma situação vivida como falha, errada, de insucesso, para uma condição outra, de quem também pode ler e escrever com êxito, poeticamente, sem determinadas amarras que tanto têm servido à sua intimidação e à hierarquização de seus saberes em detrimento de outros.

Por meio da experimentação da leitura, escuta e escrita poética, se deslocaram de uma condição incapacitada para a condição de criadores, mobilizando, destacadamente, a riqueza de suas memórias e de sua inventividade, aceitando pactuar o desafio da composição estética.

Posso ainda afirmar, concordando com Gaston Bachelard, que, durante as práticas de leitura, escuta e escrita, os poetas nos ajudaram na função fabuladora e transgressora da palavra poética, impulsionando com que barreiras fossem destituídas e/ou minimizadas e que a palavra, com sua força autônoma, fosse pensada, sentida e erigida, como afirma o filósofo francês: “Viveríamos em dobro se pudéssemos viver poeticamente e falar, com convicção imediata, a linguagem poética (1990, p. 42)”. Os estudantes-leitores-ouvintes-escritores-poetas puderam se multiplicar em diferentes papeis: dobraram-se, desdobraram-se, fortaleceram-se mutuamente.

Essa aventura da forja constitui-se em um processo que avalio como sendo não apenas de criação de textos, mas também de construção de condições de possibilidade

para o apaziguamento com a língua, consigo mesmos e com a sociedade, que os exclui e insiste em sua despotencialização – aqueles fora da faixa etária “própria” para o Ensino Fundamental. O apaziguamento que avaliamos ter suscitado nas oficinas foi sendo urdido como pontes, nos movendo dos textos lidos, entretecidos, a textos criados, em um processo que considero de travessia, de deslocamento, de potencialização: travessia(s).

Esses elementos estiveram presentes como partes de um processo de revisão e formulação de conhecimentos, em que intervenções coletivas nos textos produzidos individualmente funcionaram como propulsoras de relações menos enrijecidas e mais favorecedoras de leitura e escrita como atos de construção conjunta e solidária.

Buscamos, assim, lidar com a página lida, comentada, a página branca, escrita, relida e reescrita, de modo a permitir que este processo gerasse efeitos no campo da positividade, sem a obrigatoriedade de produzirmos uma aprendizagem mensurável ou traduzível, por exemplo, em termos de interpretações gabaritadas de texto, análises estanques de estruturas da língua ou na ênfase em erros. Tais abordagens foram conduzidas de modo a relativizar ao máximo as noções de certo e errado, pode e não pode, liberado e proibido.

Nosso esforço foi por vivenciarmos a dimensão plástica da língua, sua maleabilidade, seu caráter instável, de errância, sua propriedade germinal. Mediante esse esforço foi nascendo, no decurso das oficinas, a escrita poética dos estudantes da EJA. Um ser de poeta foi repercutindo em cada um e, pela novidade prodigiosa das imagens lidas, logo eles se souberam também capazes de criar poeticamente, de usar a “língua dos poetas” (BACHELARD: 1996, p. 15).

Nesse sentido, enquanto entendermos que a poesia está difícil de ser encontrada, há que se empreender esforços, hercúleos que sejam, para que a tenhamos ao alcance de nossas mãos, de nossos olhos, de nosso corpo. Que ela se faça presença e presente em nossas escolas.

Além de contribuir para a defesa da experimentação da magia da palavra na educação básica, almejo, com esta pesquisa, participar dos esforços para que o campo dos estudos literários encampe, mais radicalmente, a disputa por espaços consultivos e deliberativos nas políticas de leitura, oralidade/vocalização/do dizer, escuta e escrita, pois que delas decorrem as diretrizes curriculares, os conteúdos, as escolhas dos títulos e as metodologias de ensino de literatura – aspecto que me parece pouquíssimo prestigiado, se tomarmos como valor seu impacto decisivo para favorecer ou não a experiência literária.

A poesia desliza nesta escrita e é sua força mobilizadora.

Nesse sentido, não poderia me despedir deste ciclo sem deixar aqui minha experimentação de professora-poeta, no exercício de brincar com palavras-corpo em uma tarde de escrita. Eis

Voz brincante - Neli Edite dos Santos

Voz de taquara. Rachada?
Voz de telefonista. Que pista!
De sedutora ou embromadora?
Vendedora.

Voz em prece, com pressa.
Entre, é aberta...
Redentora, acolhedora,
Gutural, esculturada.

Aveludada, perfumada.
Engraçada. Esgarçada.
Grunhida?
Dançante!

Voz quente, melodiosa!
Voz única? Parecida.
Voz curta, rouca, oculta...
Silenciada, corta.

Minha vida,
Nossas vozes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Introdução. Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre história e invenção. In: _____. **História: a arte de inventar o passado.** Ensaios de teoria da história. Bauru: EDUSC, 2007. p.19 – 35.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** In: Bachelard. Trad. Joaquim José Moura Ramos (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978. pp. 181 - 349. Coleção Os pensadores.

_____. **O direito de sonhar.** São Paulo: Difel, 1985.

_____. **A chama de uma vela.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes. 1996.

BAHIA, Juarez. **Jornal, História e Técnica. História da Imprensa Brasileira.** 4ª edição, São Paulo, Ática, 1990.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer:** Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez Editora. 1994.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula.** Cultrix. 6ª Edição. São Paulo, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** 4ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 1989, Obras escolhidas, vol. 2.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única.** 4ª ed.. São Paulo: Brasiliense, 1994, Obras escolhidas, vol. 2.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia.** São Paulo: Cultrix, 1983.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 174 p.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. pp. 26 a 37, v. 1.

BRAZ, Gláucia Helena. **A performance do leitor diante da oralidade poética:** passagens de indecisão. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema.** 3ª Edição. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP. 1996.

_____. O direito à Literatura. In: **Vários escritos.** 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995, pp. 235-263.

_____. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção.** Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34. 2002, pp. 77 – 92.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia:** uma outra forma de pesquisar. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>>. Acesso em 01 maio 2017.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CUNHA, Andrei S.; GARCIA, F.. Da definição de poesia pelo que pode ser traduzido - um estudo de caso: do Japonês ao Português. In: **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores de Língua, Literatura e Cultura Japonesa/ IX Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil - Brasil e Japão: pós-modernidade e novas perspectivas**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2012, p. 164-170.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora, 34, 1997, pp 11 - 16.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. N. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, pp. 2 – 18. Vol. 01.

EAGLETON, Terry. Fenomenologia, Hermenêutica e Teoria da Recepção. In: **Teoria da Literatura**. 2ª edição. São Paulo, Martins Fontes, 1994, pp. 59 -96.

ESPINHEIRA FILHO, Rui. Cinco Poemas Inéditos. In: **Revista Brasileira**. Academia Brasileira de Letras, Fase VII, Julho-Agosto-Setembro, 2006. Ano XII. N° 48, pp. 205-212.

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko; DANTAS, Luiz. **Antologia e História**, 3ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. **Literatura**. Análise crítica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2004, PP. 60-82.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. PDF disponível no endereço: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>

_____. **Das relações entre a educadora e os educandos**. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/127/1/FPF_OPF_01_0025.pdf>. Acesso em 02 fev 2019.

FREITAS, Maria de Fátima Q. de. **Educação de Jovens e Adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. In: Revista Educar. Editora da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007, N. 29, pp. 47-62. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Narrar e curar**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 1º set. 1985. Folhetim, p. 11. Disponível em

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita**

para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em 24 out 2018.

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. **Literatura e informação estética**: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação. Tese. Universidade de São Paulo, 2008.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: TELLAROLI, Sérgio. São Paulo, Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert et al.. **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Coordenação e Tradução: LIMA, Luiz Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.). **A literatura e o leitor** – Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KOTSCHO, Ricardo. **A Prática da Reportagem**. 2ª edição. São Paulo, Ática, 1989, pp. 42 - 49.

KASTRUP, Virgínia. **Sobre livros e leitura**: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. In: Revista do Departamento de Psicologia – Universidade Federal Fluminense, 12 (1), p. 65-84, janeiro/abril, 2000.

_____. **Cartografias literárias**. Revista do Departamento de Psicologia– Universidade Federal Fluminense, 14 (2), 23-38. 2002.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.93, pp.1273-1288. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>.

LIMA, Luís Costa. O leitor demanda (d)a literatura. In: _____, org. **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 2ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

MANGUEL, Alberto. Os leitores silenciosos. In: **Uma história da leitura**. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 57- 71.

MELO NETO, João Cabral de. **Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto**. Seleção de Antônio Carlos Secchin. 4ª ed.. São Paulo: Global, 1994.

MENESES, Adélia Bezerra. **Do poder da palavra**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 jan. 1988, pp. B3 – B7.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. **A vida e a vida do leitor**: um conceito formado no espelho. Tese. Universidade de São Paulo, 2015.

PERRONE- MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

_____. **Flores da escrivania**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

PATTO, M. H. S.. **Exercícios de indignação**: escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed., revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PLATÃO. **A República**. 9ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2001.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, pp 17 – 31.

POZZANA, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, pp 52-75.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino**: uma problemática. São Paulo: Editora Ática, 1981.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Edição Especial Comemorativa de 50 anos, 2006.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 3ª edição. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

SOUZA, Enivalda N. Freitas e; RIBEIRO, Elzimar F.. Peregrinas e inauditas invenções: primeiros caminhos da imagem. In: Revista Têssera. V. 1, N. 1. Jul./Dez., 2018, pp 1 – 17. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/tessera/article/view/46107/24666>. Acesso em 03 fev. 2019.

STIERLE, Karheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: JAUSS, Hans Robert. **A leitura e o leitor**: textos da estética da recepção, pp. 133 – 188.

PEIXOTO, Afrânio. **Trovas populares brasileiras**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1919. Disponível em <https://archive.org/details/trovaspopularesb00peixuoft>. Acesso 15 nov. 2016.

SOUZA, Gláucia Regina Raposo de. **Uma viagem através da poesia**: vivências em sala de aula. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

REZENDE, Antônio Martinez de. **Rompendo o silêncio**: A construção do discurso oratório em Quintiliano. 2009. 280 f. Tese. (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo, Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Sítios:

Ler com a alma. Entrevista concedida pelo crítico literário e professor Alfredo Bosi a estudantes da pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.vermelho.org.br/rdemo/noticia/180100-11>>. Acesso em 03 fev. 2019.

É bom que a poesia seja um lugar de hesitação. Entrevista concedida pela poeta e professora Annita Costa Malufe a André Cáceres. Disponível em <<https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,e-bom-que-a-poesia-seja-um-lugar-de-hesitacao-diz-annita-costa-malufe,70001652104>>. Acesso em 24 dez 2017.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARISTÓTELES. **Arte poética**. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. A poética clássica. 3ª edição. São Paulo: Cultrix, 1988.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **A procura da palavra**: a poesia educa enquanto poesia. 1989. 231 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1989.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **Aula**. 6ª edição. São Paulo: Cultrix, 1992.

BOSI, Alfredo. **Sobre alguns modos de ler poesia**: memórias e reflexões. In: Leitura de poesia. São Paulo: Ática, 1996, pp. 6 – 49.

BOSI, Alfredo. **Céu, inferno**: ensaios de crítica literária. São Paulo: Ática, 1988.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental – 5ª a 8ª série. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p., V. 1.

Brasil. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p., V. 2.

CAMPOS, Haroldo de. **A poética da brevidade**. In: A arte no horizonte do provável. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 55 – 76.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000200012>

CHARTIER, Roger. **Do códice ao monitor**: a trajetória do escrito. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 21, Ago. 1994.

COSSON, Rildo. **Letramento literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CYRANKA, Lucia Mendonça. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Gaguejou...** .In: Crítica e Clínica. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora, 34, 1997, pp 122 - 129.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. A literatura menor. In: **Kafka por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

ECO, Umberto. Bosques possíveis. In: ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 81- 102).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos Revista Brasileira de Educação, nº14, maio a agosto, 2000, p. 108 – 194.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **O que significa elaborar o passado?** In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006.

KASTRUP, Virgínia. **A experiência com a literatura numa instituição prisional.** In: Psicologia em Revista. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, pp. 22 – 40, ago. 2009.

KASTRUP, Virgínia. **Autopoiese e Subjetividade:** sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. In: KASTRUP, V. TEDESCO, S. e PASSOS, E. Políticas da Cognição. Porto Alegre, Sulina, 2008, pp.46 – 63.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de si e do mundo.** Uma Introdução do Tempo e do Coletivo no Estudo da Cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, nº 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400010>

KASTRUP, Virgínia; PANTALEÃO, Maria Izabel. **Literatura, escrita inventiva e virtualização do eu.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 1, N. 1, pp. 29 – 28, fev-mai 2015. <https://doi.org/10.12957/rae.2015.11686>

KASTRUP, Virgínia. **Autopoiese e subjetividade:** sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v. 7, n. 1, p. 96-97, 1995.

KLEIMAN, Angela. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Sobre a lição.** In: LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp 139-145.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida:** (pulsações).Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

MALUFE, Annita Costa. **Poéticas da imanência:** Ana Cristina César e Marcos Siscar. 2008. 299 p. . Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

OLIVEIRA, M.K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

PAZ, Octavio. Signos em rotação. São Paulo, Perspectiva, 1972.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RABELO, Danilo; SILVA, Simone C. Rodrigues. A terceira idade no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (1988-2011). Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/26663/15265>.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Minas Gerais: Lê, 1998.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009.

APÊNDICE

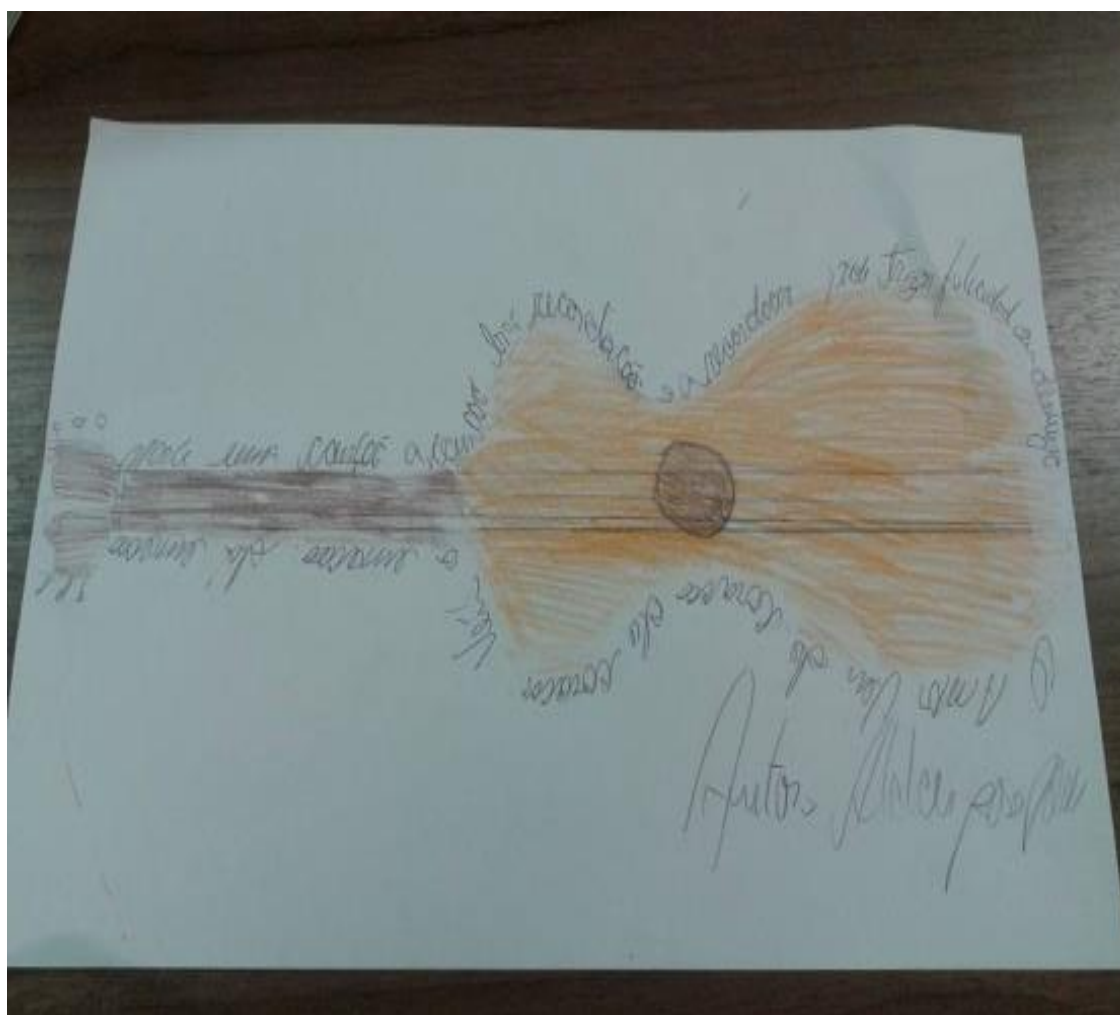
Escritas de afeto: Coletânea de Poemas de Estudantes EJA
2012 a 2015

1. ALDAIR JOSÉ PEREIRA: SEM TÍTULO -
2. ADRIANA PEREIRA DE SOUZA – PROCURA
3. ALEXANDRO DE OLIVEIRA - GRATIDÃO
4. ALICE HELENA ALVES – SEM TÍTULOS
5. ANTÔNIO CEGALA- PENSAMENTO
6. BÁRBARA VIEIRA BRANDÃO - OSMAR RODRIGUES BRANDÃO: MEU ORGULHO
7. CLEOSOLAINE S. CABRAL - SONHAR... SONHARMOS
8. CLEITHANY TOMÉ – HAICAI DE PRIMAVERA
9. DJALMA ROBERTO SILVA FILHO - SONHAR É BOM
10. EDUARDO FERNANDES - UM DIA DE SOL
11. ELIETE OSANA BORGES - A CAMA
12. ELIETE OSANA BORGES - AS PIMENTAS
13. EMANOEL CARLOS - VISÃO
14. EULÁLIA R. DE PAULA - O AMOR
15. FÁTIMA MARIA DUARTE - O CÉU DO QUINTAL DA VÓ ERMEZENDA
16. FERNANDA APARECIDA COSTA - CHORANDO
17. FERNANDA MARTINS - AMOR DA VIDA INTEIRA
18. FERNANDA MARTINS – A ÁRVORE DA VIDA
19. FLÁVIA JULIANA ALVES - SEM TÍTULO
20. FRANCISCO DAS CHAGAS DAMASCENO - HUMILDE ORGULHO
21. FRANCISCO DAS CHAGAS DAMASCENO - VIAGEM NO TEMPO
22. FRANCISCO DAS CHAGAS DAMASCENO - BIOGRAFIA
23. FRANCISCO DAS CHAGAS DAMASCENO - DIÁRIO DE UMA VIAGEM
24. FRANSÉRGIO ALVES - LEMBRANÇA DE FEITO
25. ILDEVAN FERREIRA NELES - A MENINA
26. IRACEMA LOPES RIBEIRO – SEM TÍTULO
27. IZABEL CRISTINA R. BERNARDES - ECLIPSE
28. JABSON LEMOS – SEM TÍTULO
29. JANAINA SILVA DE ALMEIDA - ESPERANÇA
30. JANAINA SILVA DE ALMEIDA - NÃO DEIXAREI DE TE AMAR
31. MARCELO MARTINS DOS SANTOS - PROCURANDO POESIA
32. MARCUS VINÍCIUS MARQUES - LOUCO SONHADOR
33. MARCUS VINÍCIUS MARQUES - POESIA DA ESPERANÇA
34. MARIA EDNA JANONE CARVALHO - NATUREZA –
35. MARIA EDNA JANONI CARVALHO - SONETO DA PARTIDA
36. MARLENE ARRUDA - SER FELIZ -
37. RAYANNE GOMES - AS COISAS
38. ROSILENE SANTOS – SEM TÍTULO
39. SILMARA CRISTINA SANTOS – VIDA
40. SILMARA CRISTINA SANTOS – A CERTEZA QUE A GENTE TEM
41. SOLANGE DE SOUZA SILVA – IRMÃS MENINAS
42. TANIA SOUZA – SEM TÍTULO
43. TANIA SOUZA – SEM TÍTULO

- 44. VLAUCEMIR ALVES DA SILVEIRA - MINHA PIPA AMARELA
- 45. WENDEL FRANK FERREIRA – LIVREMENTE PRESO
- 46. WILSON M. MARTINS - HISTÓRIA DE MINHA INFÂNCIA
- 47. ZILMAR ANTÔNIO SANTOS – SEM TÍTULO

ALDAIR JOSÉ PEREIRA - O amor que vem do coração

O amor vem do coração
Do coração vem a emoção
Da emoção nasce uma canção
A canção traz recordação
E a recordação pode trazer felicidade
ou desilusão.



ADRIANA PEREIRA DE SOUZA - Procura

Na procura de te encontrar
Me perdi.
Na vastidão do meu sonhar

Eu ei de te encontrar,
 Pois, sei que dentro de mim está.
 E, no lamento do meu coração,
 Vive a esperança de um dia te encontrar.

ALEXANDRO DE OLIVEIRA - Gratidão

Gratidão e uma coisa
 Que vem do coração.
 A gratidão me faz ficar
 Mais próximos dos
 Meus irmãos.

A gratidão me faz
 Cantar música do coração,
 Me faz conhecer as coisas
 Como elas são.

ALICE HELENA ALVES – sem títulos

I.
 Ao anoitecer
 as estrelas brilham:
 mesmo assim meu céu está escuro...

II.
 A garça está no rio,
 brincando com os peixes,
 e o frio?

ANTÔNIO CEGALA - Pensamento

O pensamento é como um sonho
 Quando gente começa a sonhar
 A ilusão é tão grande que parece
 Ser real, mas não passa de um pesadelo,
 É como o carnaval.
 Amar é sonhar
 E muito bom
 Quem sabe viver
 Por isso eu vivo para amar
 E amo para viver
 Amar não e pecado
 Pecado é não saber amar.

BÁRBARA VIEIRA BRANDÃO - Osmar Rodrigues Brandão: meu orgulho

Meu vestido preto bordado com cristais dourados:
Ah, naquela noite eu usava o vestido pela primeira vez.
Nossa, eu estava linda!

Ali, no segundo andar daquele castelo,
Eu me sentia uma rainha
Cheia de alegria e felicidade.

Naquele momento, a alegria era inexplicável.
Todos podem, mas nem sempre conseguem...

Lá estava eu.
Mulher simples, humilde, mas com fé em Deus.
Fui descendo as escadas do castelo.
Embaixo, ele me esperava:
Um príncipe belo, meigo, doce, inteligente, educado.
Uma pureza de rapaz.

Com classe e delicadeza,
Ele curvou-se para mim, beijou as minhas mãos.
Tomou-me em seus braços
E no salão saímos dançando.

O salão estava enfeitado, cortinas nas janelas.
Jarros de rosas brancas e amarelas.
E ele ali no meio tão belo!

O perfume dele, gostoso, suave,
juntou-se com o perfume das rosas
e com a brisa fresca da madrugada.
Se evadiu...
Percorreu ruas, avenidas, bairros, cidades.
Cidades grandes
Cidades pequenas
O estado, as capitais, o país.

E essa é a minha poesia para alguém
Que muito me orgulha: meu filho Osmar.

CLEOSOLAINE S. CABRAL - Sonhar... sonharmos

Sonhar é preciso,
É preciso sonhar.
Ser feliz é preciso,
É preciso ser feliz.
Preciso é amar,
Amar é preciso.

Preciso é cuidar,
 Cuidar é preciso.
 Só assim seremos mais felizes,
 Mais felizes só assim seremos.

CLEITHANY TOMÉ - Haicai de primavera

I.
 No sopro do vento,
 bate queixo
 no calafrio do luar!

II.
 A música está no ar
 com as estrelas a vibrar:
 para nós dançarmos...

III.
 Teu corpo ferve
 Alguém tem água?
 Preciso refrescar minha alma.

IV.
 Meu coração quase parou quando eu te vi
 acho que meu pobre machucado coração
 precisa de um cardiologista

DJALMA ROBERTO SILVA FILHO – Sem título

Sonhar é bom, mas
 Sonha com humildade que
 Deus escolhe os melhores
 Para tornar realidade
 A vida é especial
 Ainda mais, quando quem a gente gosta
 Se torna essencial.
 A vida ensina coisas boas
 E coisas ruins, a sua cabeça
 E o seu guia, então anda pelo certo,
 Faça coisas boas
 Que deus te ilumina!

EDUARDO FERNANDES – Um dia de sol

Ao andar na praia,

me lembrei de você...
 pelo calor, os beijos,
 pelo som do mar, a sua voz
 pelo horizonte, a sua beleza
 pelo brilho do sol, o seu olhar
 pelas ondas, me lembrei do seu andar.
 No fundos das águas, o seu mistério e encanto.
 E o nosso amor : a imensidão do oceano....
 Te amo!

ELIETE OSANA BORGES

A cama

Em minha cama deito,
 Tão logo deito, penso.
 O pensar dispersa,
 O deitar me acomoda.
 Quero não pensar, quero sonhar...
 Descanso e adormeço.

As pimentas

Verdes ou vermelhas,
 pretas ou amarelas ...
 ardem como fogo!

EMANOEL CARLOS - Visão

Como podemos definir a visão?
 Dizem que é um dos sete sentidos.
 Mas... que sentido é esse
 Que nos faz ver
 O que não é...
 E o que é... já não pode ser?
 Para alguns, ressalta as cores.
 Para outros, o movimento.
 Para muitos, sentimento.
 Paremos um momento.
 Pensemos sem preconceito.
 Deixemos o belo saltar ao olhar!

EULÁLIA R. DE PAULA - O amor

Os dias passam,
 As horas passam,
 O trem passa,
 Mas o imenso amor por você não passa.

A roseira dá folhas
 A roseira dá espinhos
 A roseira dá flores
 Por que você não me dá seu amor?

Amo você sem pensar,
 Amo você sem medida,
 E quero você para sempre, meu amor.

No meu jardim tem amor,
 Na porta de minha casa tem um P de paixão.
 E no meu coração tem Z, Zilmar, do meu coração.

Eu queria que as minhas mãos
 Alcançassem o céu... para que eu pudesse
 Te dar as estrelas.

Não te dei flor porque tem espinhos.
 Mas te dou meu amor com todo amor e carinho.

Com A, escrevo amor,
 Com P, escrevo paixão
 Com Z, escrevo Zilmar do meu coração.

FÁTIMA MARIA DUARTE - O céu do quintal da Vó Ermezenda

Ao anoitecer o céu do quintal
 Da Vó Ermezenda se transforma
 Em um lindo quadro,
 Cheio de estrelas brilhando e piscando.

Com a lua bem no meio do céu,
 O quintal da Vó Ermezenda
 Tem cheiro de jasmim.
 E olhando para o céu do quintal,
 Vejo um quadro maravilhoso
 Que nem o próprio Picasso
 Poderia pintar.

Eu fico horas a fio
 A admirar a formosura deste quadro,
 Que só a mão de Deus poderia intar:
 O céu do quintal da Vó Ermezenda...

FERNANDA APARECIDA COSTA- Chorando

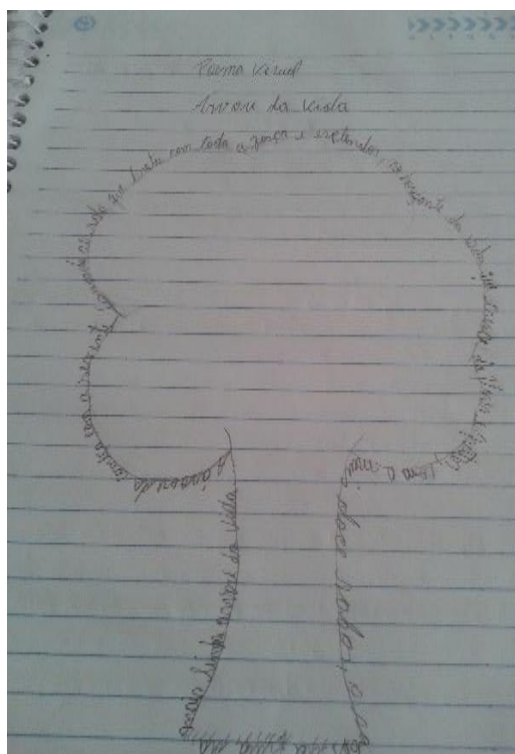
E caiu uma gota
 Ou seria uma lágrima?
 Bastava ser o céu chorando...

FERNANDA MARTINS - Amor da vida inteira

Amei, amei muito um dia.
 Um dia longo, muito longo...
 Longo como uma vida inteira
 Amor eterno,
 Amor sem maldade,
 Amor sem besteira,
 Amor sem desejo,
 Aliás, apenas um desejo, que esse amor
 Dure a vida inteira
 Amor de mãe!
 Amor de filha!
 O amor mais puro e lindo que há
 Em todo o universo.

FERNANDA MARTINS – A árvore da vida

A árvore da vida começa com a semente lançada ao solo
 Que brota com toda a força e esplendor, no horizonte da vida
 Que cresce, dá flores e frutos, com o mais doce sabor
 O sabor da fruta da mais bela árvore da vida.



FLÁVIA JULIANA ALVES

A chuva caiu.
Se quis molhar o chão,
Fez bem, conseguiu!

FRANCISCO DAS CHAGAS DAMASCENO*I.**Humilde orgulho*

O barulho da moeda bronzeada
Ecoou no prato vazio:
Para quê música... por tão valor?

*II**Diário de uma viagem*

O desejo de realizar
te leva à passos largos
como não continuar? ...

*III**Biografia*

Em sua invenção,
o menino mais confiava no cão
e sonhava com as quitandas da tia

*IV**Viagem no tempo*

Viajando em meus pensamentos,
Volto aos tempos de criança.
Quando na minha cabeça
Vinha a vontade de voar.
O que era uma grande esperança

Viajando em meus pensamentos
Alegrei-me
Quando em criança
Podia brincar nas águas correntes
Da chuva que caía esvoaçante
Tudo era tão bonito, os pingos
Se misturando a um sol quente, escaldante

Viajando em meus pensamentos
Vi o crescer e uma criança
Descobrimo novos ares
Indo do norte ao sul num instante.

Viajando em meus pensamentos
Alegrei-me, era criança!
Mas o mundo era pequeno para
O meu coração cheio de esperança!

FRANSÉRGIO ALVES - Lembrança de feito

Livre, ser livre de lembranças
Ser livre de magoas, ígneas plagas.
Como é bom ser livre para escolhas
Assim imperfeito como as nuvens.

Deixo minhas lembranças de feito,
Que agora eu deixo se dissolvendo no acalento do peito.
E como é bom ter a aceitação de ser imperfeito

Com muita fervura vou levando
Um dia de cada vez, acreditando
Que tudo que vivi foi um aprendizado.

Agora tenho uma experiência e não medo
Com tudo, vivo a vida como nunca.
Deixo aqui um aprendizado e não uma culpa.

ILDEVAN FERREIRA NELES - A menina

A menina sorridente
A menina diferente
A menina inocente
A menina atraente
A menina abrangente
Conquistou muita gente
A menina sorridente, diferente, inocente
É a mesma saliente.

IRACEMA LOPES RIBEIRO

Eu era menina, pequena.
Não sabia nada,
Porque eu, uma menina boba,
Que não ia escola.
Por que mãe não estava nem aí.

Só pensava em só bater.
 Eu e minhas irmãs
 Um dia, nós pensamos
 Que íamos estudar para crescer na vida.
 Sou uma menina muito tímida,
 Tenho vergonha até de ler no sala.
 Depois de tanto sofrimento,
 Consegui crescer.
 Mas hoje eu já consegui muito...
 Só coisa boa!

IZABEL CRISTINA R. BERNARDES - Eclipse

Se você fosse o sol,
 E eu, a lua,
 Teria eclipse todos os dias...

JABSON LEMOS

Eu e meu grande amor
 Quando eu te vi
 Nada senti
 Mais com o tempo
 Me apaixonei
 Pelo seu jeito especial
 Enlouquecido fiquei

Logo em breve estaremos juntos para sempre
 Como sempre sonhamos
 Contui nossa casinha
 E vivemos felizes para sempre

JANAINA SILVA DE ALMEIDA – Meu amor

Meu amor, nunca deixarei de te amar
 Mesmo você não me vendo,
 Sempre estarei te olhando.
 Mesmo não te tocando,
 Estarei te sentindo.
 Mesmo não te beijando ,
 Sempre sentirei seu gosto em meus lábios.
 Mesmo sem teu cheiro,
 Sempre sentirei o teu perfume ao redor desse ar.
 Ar que já não posso mais respirar.
 Morro.
 Mas nem mesmo morta,

Sem um coração a bater,
Ah... Nem assim deixarei de te amar...

JANAINA SILVA DE ALMEIDA - Esperança

Eles não queriam, mais eu insisti
Falar de tal coisa era impossível
Amor, sonho, esperança
Era muito para eles.
O que eu sentia não era nada
A sombra de esperanças
Que me perseguia era tudo
Mas a última palavra
Já havia sido dada.
O que querer?
O que manter?
Quando tudo está se fechando?
Pois o que me restava era só o meu eu.
Meu grande eu.
E com ele eu lutei

MARCELO MARTINS DOS SANTOS - Procurando poesia

O sonho é feito de coisa boa,
Quando a gente sonha.
Se a vida fosse cheia de sonho,
Eu nunca mais queria acordar...

MARCUS VINÍCIUS MARQUES - Louco sonhador

Alegria! Alegria! Sorria, sorria!
Que a tristeza vai embora.
Quem sabe outrora esqueça, do mal presságio,
Que o destino preparou incógnito.

Os sonhos borbulham...
E cada um ocupa a sua bolha.
Como criança sem preocupação,
E as bolhas feitas de sabão
Tira de nós os sonhos
Se o ar e o tempo malvado, inimigo,
Que nunca sonhou comigo.
Sonhou e realizou o sonho,
De estourar a bolha
Que continha os sonhos
E a esperança deste louco sonhador.

MARCUS VINÍCIUS MARQUES - Poesia da esperança

O que dizer quando as palavras nos faltam,
Quando o sentido não tem sentido,
Quando a vida espera a morte,
Quando a morte vence a vida...
Quando tudo que temos,
Nem sempre é tudo do que precisamos.
Quando tudo que buscamos,
Nem sempre alcançamos.

Esperanças tenho!

A esperança de alcançar
Os sonhos que podemos,
Mas nem sempre sabemos
Se um dia iremos conquistar.

MARIA EDNA JANONI CARVALHO - Natureza

Tenho uma plantação de amoreira,
A noite os gastos dormem lá.
No amanhecer do dia,
Os pássaros se põem a cantar.

Quando chega a primavera,
Em cada canto tem uma flor.
As abelhas buscam o néctar,
A natureza é um amor.

As maritacas em bando,
Procuram alimentação.
A barulheira é tanta,
Chega até dar confusão.

Gostaria de ter tempo
Só para poder curtir.
Esticar uma rede lá,
Quem sabe... até dormir!

MARIA EDNA JANONI CARVALHO - Soneto da partida

No dia em que me casei, alegre fiquei.
Mas quando parti a tristeza alcancei.
Ficou no portão distante acenando,

Dobrei a esquina quase chorando

Viajei algum tempo até que cheguei,
Com o rosto em prantos meu marido abracei
Quando dava saudades ela vinha eu ia
E por um longo tempo foi só alegria

A pessoa mais brava que já conheci.
Uma amiga sincera em quem confiava.
Era minha mãe querida que eu amava.

Mas na vida da gente tudo pode acontecer.
Recebi uma notícia que me abalou,
Uma doença ingrata, minha mãe me roubou.

MARLENE ARRUDA - Ser feliz

Sei que fui uma pessoa triste,
Hoje procuro a felicidade.
Pra ser feliz não existe certo ou errado.
A vida me ensinou que chorar alivia a dor,
Mas sorrir torna tudo mais bonito.
Percebo que sempre devemos buscar
A felicidade, estar de bem com a vida,
Com as pessoas em nossa volta
E enxergar a possibilidade de encontrar razões
Para sorrir e amar todos os dias e em todos os momentos.

RAYANNE GOMES - As coisas

A lua brilha como as estrelas.
As estrelas brilham em constelação.
A lua ama como eu amo.
Eu amo com paixão.

A noite brilha com o olhar da paixão.
Eu amo tanto a primavera
Que com ela fico louca.

As flores caem.
A paixão acaba.
Meu coração partido chora com dor.
Fico como um rio seco.
Fico como os animais tristes.
Porque eu também sou a natureza.

ROSILENE SANTOS

Só sabe que não sabe
Se sabe?
Eu não sei!

SILMARA CRISTINA - Vida

A vida é um grande desafio
Mas não podemos desanimar,
Ter esperança e necessário
E nunca parar de lutar

Por mais que seja difícil
E a tristeza venha assolar
Devemos ter a certeza
Que tudo um dia vai passar...

Tudo tem o seu lado bom
Nem sempre é só sofrer
Coisas ruins acontecem
Pra gente amadurecer

Mesmo com tantos desafios
Vale a pena a vida amar
Pois depois da tempestade
O sol sempre volta a brilhar

Hoje temos em nossas mãos
Uma nova oportunidade
De ir em busca de nossos sonhos
E transformar nossa realidade...

SOLANGE DE SOUZA SILVA – Irmãs meninas

Naquele sertão de minas,
alegremente a brincar,
eu e três irmãs meninas
do futuro nada havia de pensar.

Ali era o nosso paraíso.
Tudo para nós era pintado.
O sol a entrar era o aviso
que a hora do banho tinha chegado.

O banho era numa grande bacia.
Todas se banhavam na mesma água,
porque no sertão não chovia.

A infância foi sem mágoa
e tudo era magia:
irmãs amadas e amigas.

TANIA SOUZA

Agora te tenho raiva...
logo te beijo
Será que amo?

Claro como Sol
Escuro esta a noite...
como meu coração esta?

VLAUCEMIR ALVES DA SILVEIRA - Minha pipa amarela

Pipa amarela a soltar,
Subindo, subindo a voar.
Quando vem em minha direção,
Fico feliz e chego até a saltar.

Salto de alegria
E começo a dar linha
Pra ver a minha pipa brincar.

Aí, enrolo, enrolo e torno a enrolar.
Pipa amarela, te amo tanto,
Que chego a sonhar,
Num sonho de juntos no céu voar...

WENDEL FRANK FERREIRA – Livremente preso

Sou livre para viver, livre para voar e sonhar,
Mas não vivo tão livre, o sonho é livre.
Sonho quando quero, se quero vou sonhar.
Vivo a vida sem saída e no sonho a voar.

Vem a tristeza, o medo e dor.
Vem a angústia, a coragem e o louvor.
Meu canto é choro e o choro é um canto
Preso na gaiola, inocente no canto.

A natureza me convida, não consigo sair.
Ela me pertence e eu pertencço a ela.
A saudade no peito aperta, mas não tento fugir.

A solidão sempre vem e muito tempo fica.
Disfarço com cantos tristes para alegrar a vida.
O sonho nunca acaba e a vida continua.

WILSON DE MORAIS MARTINS – História de minha infância

Eu tenho muita saudade
Do meu tempo de criança.
Vivia com meus pais
Na fartura e na bonança.

Mas o tempo foi passando...
Fiquei moço de repente
E fui pra cidade grande,
Me tornei independente.

Hoje, longe da família,
A saudade me devora,
Mas não perco a esperança
De um dia ir embora.

Quando estiver chegando
Onde chorei na despedida,
Quero matar a saudade,
Rever a minha querida!

Abraçar meus velhos pais,
Abraçar meus irmãos,
É o meu maior desejo:
Quero lhes dar muitos abraços e beijos.

Quero ir lá na fazenda,
Vou pescar no rio Taquari,
Onde tem muita piapara,
Peixe graúdo, tilápia e lambari!

Eu estou vivendo aqui na cidade
Amolado e tristonho.
Vou dar a volta por cima...
Vou realizar o meu sonho!

Já está chegando a hora,
A saudade é demais!
Não quero viver em Minas,
Vou voltar pra Goiás.

ZILMAR ANTÔNIO SANTOS

Chove, chuva de lágrimas
não podia chover,
chuva de amor?

ANEXO 1

ROTEIRO DAS OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA POÉTICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROFª NELI EDITE DOS SANTOS
ROTEIRO – OFICINAS DE LEITURA E ESCRITA POÉTICAS

Parte I: Leitura e escuta de poemas na biblioteca

- Exploração do acervo de livros de poemas;
- Escolha de um livro de poemas para leitura;
- Leitura silenciosa de poemas;
- Seleção de pelo menos um poema para leitura em voz alta;
- Leitura em voz alta de poemas escolhidos pelos colegas e pela professora;
- Escuta de poemas;
- Comentários aos poemas ouvidos e aos desempenhos de leitura em voz alta dos colegas e da professora;
- Preenchimento do instrumento ‘Anotações de Leitura’⁵⁹.

Parte II - Escrita de poemas

- Escrita de textos poéticos;
- Leitura silenciosa de poemas criados pelos colegas
- Leitura em voz alta de poemas criados pelos colegas;
- Escuta de poemas criados pelos colegas;
- Comentários aos poemas criados e às leituras realizadas.

Parte II - Reescrita de poemas

- Apreciação coletiva dos poemas criados, via projeção em *Datashow*;
- Reescrita individual e coletiva dos poemas;
- Submissão do poema reescrito a nova apreciação do grupo;
- Leitura em voz alta de poemas reescritos;
- Escuta dos poemas reescritos;
- Comentários aos poemas reescritos e às leituras realizadas;
- Denominação final dos textos como poemas e dos estudantes como poetas.

⁵⁹ Anexo2.

ANEXO 2

ANOTAÇÕES DE LEITURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PROFª NELI EDITE DOS SANTOS

ANOTAÇÕES DE LEITURA

NOME: _____ TURMA: _____ NOTA: _____

PARTE I

- Observe atentamente as Figuras 1 e 2 para depois seguir adiante na realização das atividades.

Figura 1

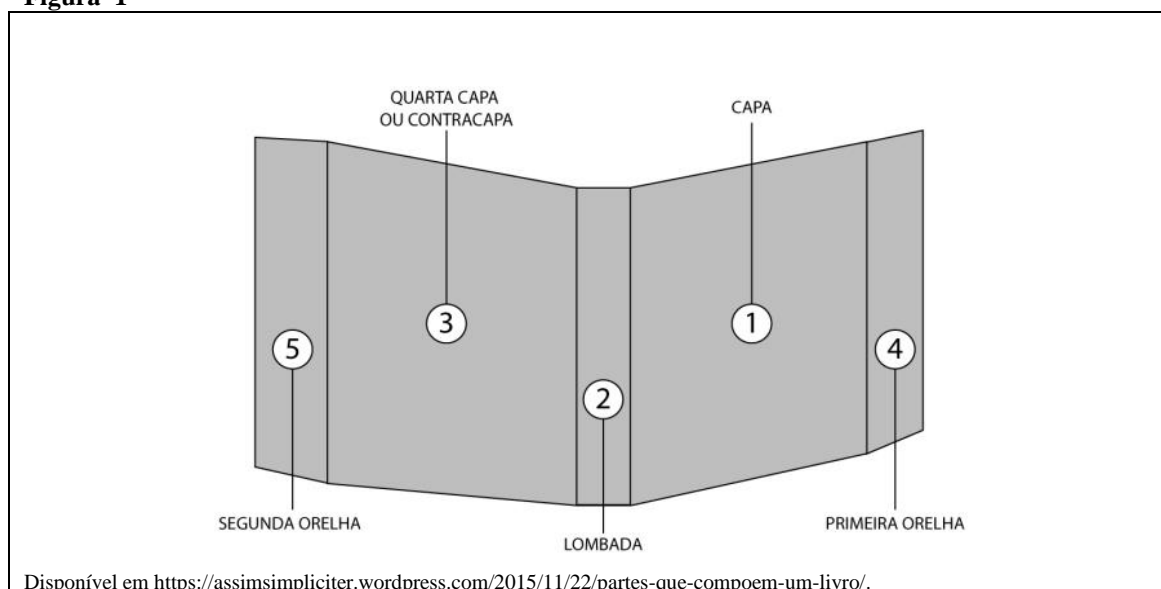
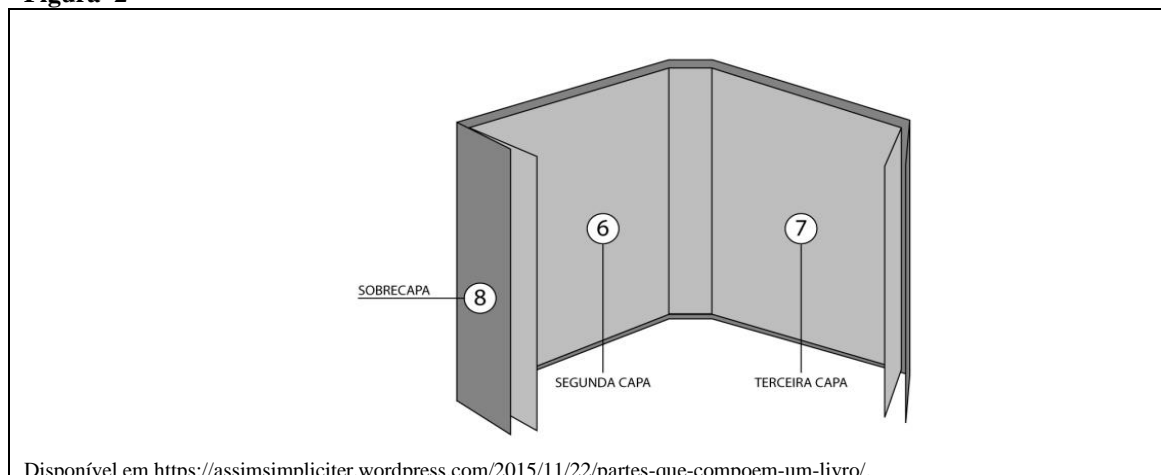


Figura 2



PARTE II

EXPLORANDO UM LIVRO:

Você deve folhear atentamente seu livro e procurar localizar em suas partes o máximo de informações solicitadas abaixo. É possível que um livro não disponibilize todas as informações solicitadas abaixo.

1) Título do livro: _____

2) Autor/a: _____

3) Gênero: _____ 4) ISBN⁶⁰ _____

5) Editora: _____ 6) Edição: _____ 7) Ano: _____

8) Número de páginas: _____ 9) Cidade: _____

10) Selecione a opção adequada, se for o caso:

() antologia () coletânea () coleção

Responsável pela organização do volume: _____

11) Informações importantes sobre profissionais ou empresas que, além do autor, trabalharam para a publicação do livro:

a) Editor: _____

b) Ilustrador: _____

c) Capa: _____

d) Revisão: _____

e) Diagramação: _____

f) Editoração: _____

g) Impressão: _____

f) Outros: _____

12) Responda SIM ou NÃO:

a) O livro tem ficha catalográfica? _____

Se sim, quais palavras aparecem como índice para catalogação?

b) O livro traz a palavra *copyright*, a abreviatura Copr. ou ©, que são usados para avisar sobre o direito autoral da obra: _____

Se sim, o direito autoral está registrado em nome de quem?

c) O livro traz comentários sobre a obra e seu/sua o/a autor/a? _____

Se sim, qual o nome de quem fez os comentários?

⁶⁰ISBN é uma sigla inglesa para o nome *International Standard Book Number*(Número Padrão Internacional de Livro). Trata-se de um número usado no mundo todo para identificar de forma padronizada um livro, como se fosse o nosso CPF. No Brasil, os livros são registrados e numerados pela Biblioteca Nacional, que fica no Rio de Janeiro.

PARTE III**- COMENTANDO UM POEMA**

Qual poema você escolheu? Quem o criou? O que te chamou a atenção nesse poema? Por que você o escolheu?

- Anotações de dúvidas a serem pesquisadas:

- Anotações de descobertas a serem compartilhadas com a professora e com a turma:

- Fontes de pesquisa:

ANEXO 3

CENAS!

O Recital de Poesias de 2014 comemora o cinquentenário de *Ou isto ou aquilo*, obra que nos convida a explorar a sonoridade das palavras, por meio de parlendas, cantigas, trava-línguas. O evento homenageia Cecília Meireles, que nos deixou em 1964. Partiu a artista. Ficaram o encanto de sua poesia e o convite para também brincarmos com as palavras.

Ou Isto ou Aquilo

*Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e viva escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meireles

(Parlenda extraída do livro *Ou isto ou aquilo* – 1964)

Reitor: Prof. Dr. Elmiro Santos Rezende

Vice-Reitor: Prof. Dr. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da Eseba: Profª Esp. Elizabet Rezende de Faria

Execução - Área de Língua Portuguesa:

Profª Drª Cláudia Goulart Moraes, Prof. Me. Diogo Gomes Novaes, Profª Me. Giuliana Ribeiro Carvalho, Profª Me. Mariana Batista do Nascimento Silva, Profª Me. Neli Edite dos Santos, Profª Me. Pollyanna Honorata Silva Sventickas, Profª Drª Vilma Aparecida Gomes e Profª Drª Walleska Bernardino Silva.

Colaboração: Felipe Machado Teixeira – Superintendência da Juventude/Secretaria de Desenvolvimento Social e Trabalho/Prefeitura Municipal de Uberlândia

Participação: Área de Língua Estrangeira da Escola de Educação Básica

Arte: Hugo Maximiliano Santos do Nascimento (Bolsita do Projeto O Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e as Novas Tecnologias)

REALIZAÇÃO:



APOIO:



SECRETARIA MUNICIPAL DE
DESENVOLVIMENTO
SOCIAL E TRABALHO



PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA
POR UMA GRANDE EDUCAÇÃO

A Área de Língua Portuguesa da

Escola de Educação Básica da

Universidade Federal de Uberlândia apresenta

Recital de Poesias

Coordenação Neli Edite dos Santos e Walleska Bernardino Silva

06 de novembro de 2014

19h

Teatro Municipal de Uberlândia

Programação do Recital de Poesias

Abertura

Homenagem à Cecília Meireles, por Yaska Antunes

Participações especiais

Profª Drª Enivalda Nunes Freitas e Souza (Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia)

Profª Drª Yaska Antunes (Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia)

Declamações de poemas

1. **A canção dos tamanquinhos**, de Cecília Meireles, por 4º ano C.
2. **Ou isto ou aquilo**, de Cecília Meireles, por Ana Clara Barbosa, Caroline Silva, Bárbara Guerra, Samira Silva e Jéssica Barcelos.
3. **O vestido de Laura**, de Cecília Meireles, por Laura Lima, Carol Duarte, Maria Eduarda Rodrigues e Thalita Segalla.
4. **Ei! Sorria!**, de Cris Passinato, por Pedro Sérgio Santana, Danton Oliveira, Heloisa Borges, Mariana Amorim, Maria Eduarda Nunes, Igor Dinatto e Murillo Schmidt.
5. **Além da terra além do céu**, de Carlos Drummond de Andrade, por Tiago Ribeiro, Vitor Hugo de Oliveira e Pedro Paulo Jiticoski.
6. **E agora meu?**, de Ricardo Azevedo; **A bailarina**, de Cecília Meireles, por 4º ano B.
7. **I carry your heart with me**, de E. E. Cummings, por Rodrigo França.
8. **Menino sapeca**, de Augusta Schmidt, por Nickolas Maiolino, Gabriel Lemes, Pedro Moura, João Pedro Ribeiro, Pedro Henrique Gavazzi, Luiz Felipe Silva e Caio Eduardo Fernandes.
9. **É proibido**, de Pablo Neruda, por Brenda Ribeiro, Giovanna Mayer, Isabela Demarque, Laura Nicoli e Sarah Pereira.
10. **A rosa de Hiroshima**, de Vinícius de Moraes, por Ana Beatriz da Silva, Ana Cláudia Matias, Aryanne Araújo, Yasmim Paulo e Ana Flávia Gomattes.
11. **Velhos amigos**, de Osvaldo Montenegro, por Marina Leal e João Antônio Ferreira.
12. **Isso ou aquilo**, de Marco Aurélio Querubim, por 4º ano A.
13. **Rifa-se um coração**, de Ricardo Labatt, por Anthony Souza, Amanda Nunes, Bruno Salvarani e Isabella Damaceno.
14. **Silênciosas lembranças**, de Cecília Meireles, por Julia Alves, Isadora Leonel, Ana Laura Batista e Ana Luiza Vieira.
15. **Convide**, de José Paulo Paes, por Gabriel Alves, Marcos Vinícius Rezende, Guilherme Rocha, Guilherme Ferreira Neto, Arthur Santos e Eric Souza.
16. **Retrato**, de Cecília Meireles, por 6º ano EJA e as bolsistas Vanessa Rodrigues e Pâmela Karolina Claudino.
17. **O buraco do tatu**, de Sérgio Caparelli, por 5º ano A.
18. **O relógio**, de Vinícius de Moraes, por Maycon Honorato, Virgílio Carvalho, Hugo Medeiros, Felipe Cupido e Lucas Caixeta.
19. **Peralitices**, de Cristina Pihan Oliveira, por Bruno Sousa, Vitor França, Keven Silva, João Lucas, Michel Andrade e Vinícius Mota.
20. **I dream'd in a dream**, de Walt Whitman, por Igor Junqueira.
21. **O leão**, de Vinícius de Moraes, por 5º ano B.
22. **E agora?**, de Marlene Arruda, por Marlene Arruda.
23. **Casamento**, de Adélia Prado, por Bárbara Brandão, Pâmela Karolina Claudino e Vanessa Rodrigues.
24. **Amor da vida inteira**, de Fernanda Martins, por Fernanda Martins.
25. **Não deixarei de te amar**, de Janaina Almeida, por Janaina Almeida.
26. **Gratidão**, de Alexandre de Oliveira, por Alexandre de Oliveira.
27. **Procura**, de Adriana de Souza, por Adriana de Souza.
28. **Lembranças**, de Fransérgio Fernandes, por Fransérgio Fernandes.
29. **A certeza que a gente tem**, de Silmara Cristina Santos, por Silmara Cristina Santos.
30. **Horizonte**, de Roseana Murray, por Dayane Cardoso e Valéria Santos.
31. **Sons**, de Sérgio Caparelli, por alunos do 5º ano C.
32. **La Pendule**, de Pierre Gamara, por Thainá Paiva e Yasmim Paula.

33. **Cânticos XII e XIV**, de Cecília Meireles, por Michele Marques e Rayanne Pereira.
34. **Amor verdadeiro**, de Hyasmim Herrera, por Hyasmim Herrera.
35. **A bailarina**, de Cecília Meireles, por Aline de Menezes, Aryanne Araújo e Betânia Evangelista.
36. **As coisas**, de Rayanne Oliveira, por Rayanne de Oliveira.
37. **A visão**, de Emanuel Carlos da Silva, por Emanuel Carlos da Silva.
38. **Deixa o amor**, de Mariely Dias Pereira, por Mariely Dias Pereira.
39. **Natureza**, de Maria Edna Janoni Carvalho, por Maria Edna Janoni Carvalho.
40. **Paixão e amor**, de Osvaldo Grimaldi, por Ana Luiza Vieira e Marcos Oliveira Júnior.
41. **Soneto de separação**, de Vinícius de Moraes, por Cecília Souza e Maria Clara Vieira.
42. **Convide**, de José Paulo Paes, por Ayumi Yochida, Sophia Neves, Giovanna de Melo e Emanuele de Oliveira.
43. **Haicais**, de Paulo Leminsky, por Dalca Maciel, Maria das Graças Dias, Reinalva Cabral, Ronis Fagundes Sandra Queirós e as bolsistas Cristiane Silveira e Pâmela Karolina Claudino.
44. **Que bicho é esse?**, de Ricardo Azevedo, por 8º ano EJA.
45. **Por cada**, de Pablo Colin, por Aryanne Araújo.
46. **É preciso não esquecer nada**, de Cecília Meireles, por Leonardo Sales, Lucas Ivanio e Izabela Soares.
47. **O relógio**, de Vinícius de Moraes, por Ana Júlia Oliveira, Fabiane de Oliveira e Clara Ribeiro.
48. **Menina dos sonhos de um cara**, de Thales Miranda, por Thales Miranda.
49. **Família**, de Nélcio Duarte, por Lorena Oliveira e Maria Eduarda Gomes.
50. **Os papillons (As borboletas)**, de Vinícius de Moraes, por Maria Julia Custódio e Izabella Cordeiro.
51. **Congresso Internacional do Medo**, de Carlos Drummond de Andrade, por Esther Faria.
52. **A Bailarina**, de Toquinho, por Carol Duarte, Eduarda Nascimento, Maria Laura Oliveira, Mariana Pimentel, Gabriela Borges, Gabrielly Ferreira e Maria Eduarda Rodrigues.
53. **Cântico III**, de Cecília Meireles, por Bruna Garcia, Tais Souza, Lara Miranda e Giovana Carla Mattos.
54. **Motivo**, de Cecília Meireles, por Maria Júlia Teixeira Dias e Nicole Santos Barea.
55. **A poesia**, de Vinícius Oliveira, por Gabriel Santos e Vinícius Oliveira.
56. **Tu tens um medo**, de Cecília Meireles, por Gisella de Carvalho, Ingrid Aza, Vitória Barra, Fernanda Peres e Amanda Almeida.
57. **Manhã de outubro**, de Maria Clara Alves, por Maria Clara Alves, Thalita Segalla, Geovane Nunes, Gabriela Rodrigues e Jhessica Fernanda Machado.
58. **Memória**, de Carlos Drummond de Andrade, por Julia de Oliveira, Ana Clara Lofego, Geovanna Santos, Livia Helena Rocha, Marco Túlio Trajano, Guilherme Silva e Fernanda Kelly Nascimento.
59. **A Assassina de Borboletas**, de Vanessa Rodrigues, por Vanessa Rodrigues.

Músicas

1. **À sua maneira**, de Capital Inicial, por Marcos Paulo Rosa Júnior, Alessandro Simões, Victor Hugo Marega e Gabriel Nicholas.
2. **Cuitelinho do Folclore do Pantanal de Mato Grosso**, por Victor Hugo Moraes e Erick Moraes.
3. **Morena minha**, de Heitor Magalhães, por Heitor Magalhães.
4. **De janeiro a janeiro**, Nando Reis, por Danilo Miranda e Marcella Fernandes.
5. **Como eu quero**, Kid Abelha, por Ana Júlia Cerveira e Andréa Pinheiro.
6. **Que país é este?**, de Legião Urbana, por Victor Hugo Santana, Guilherme Nascimento e Guilherme Guedes.
7. **Hey Jude**, de The Beatles, por Ana Júlia Cerveira, Flávio Loliola, Marcella Fernandes e Nathalia Martins.
8. **Tocando em frente**, de Almir Sater e Renato Teixeira, por Amanda Nunes e Luana Neves.
9. **O xote das meninas**, de Luiz Gonzaga, por Giovana Quites, Isadora Vieira, Marcos Paulo Rosa Júnior, Maria Julia Santana e Maria Julia Araújo.
10. **Teclado - Coletânea**, por Alexandre Savastano.

Dança

Tango, por Hiago Silva e Priscila Calil.

Exposições

Poemas, por discentes do 4º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 6º ao 9º ano da Educação de Jovens e Adultos.

Ecoando vidas - Esculturas de Emanuel Carlos da Silva.



Recital de Poesias em Homenagem a Cecília Meireles - 06 de novembro de 2014 - Teatro Municipal de Uberlândia - Acervo pessoal - Profª Neli Edite dos Santos



Recital de Poesias em Homenagem a Cecília Meireles
06 de novembro de 2014
Teatro Municipal de Uberlândia Acervo pessoal - Profª Neli Edite dos Santos



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81)-1.



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81)-1.



Imagem capturada DVD - Recital de Poesias [gravação de vídeo]. Coordenação Neli Edite dos Santos, Walleska Bernardino Silva. Uberlândia: UFU, ESEBA, 2014. 1 DVD (180 min): son., color.; 4 3/4 pol. 06 nov 2014, Teatro Municipal de Uberlândia – MG. CDU: 869.0(81)-1.

O **Recital de Poesias**, em 2015, homenageia o cinquentenário do lançamento do primeiro livro de **Cora Coralina**. Em 1965, quando tinha 76 anos, lançou "O Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais", pela editora José Olímpio. Nossa reverência a essa grande poetisa goiana e grande mulher.

“ A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.”

(Cora Coralina)

A Área de Língua Portuguesa
da Escola de Educação Básica da
Universidade Federal de
Uberlândia apresenta:

RECITAL DE POESIAS

Coordenação:
Diogo Novaes e
Walleska Bernardino Silva

01, 02 e 03/DEZ/2015
das 7h às 8h40
Anfiteatro da Eseba

Reitor: Prof. Dr. Elmiro Santos Rezende
Vice-Reitor: Prof. Dr. Eduardo Nunes Guimarães
Diretora da Eseba: Profª Esp. Elizabet Rezende de Faria
Execução - Área de Língua Portuguesa:
Profª. Drª. Cláudia Goulart Moraes, Prof. Me. Diogo Novaes, Profª. Ma. Giuliana Ribeiro Carvalho, Profª. Drª. Mariana Batista do Nascimento Silva, Profª. Ma. Neli Edite dos Santos, Profª. Ma. Pollyanna Honorata Silva Sventickas, Profª. Drª. Vilma Aparecida Gomes e Profª. Drª. Walleska Bernardino Silva.
Bolsista Prograd do Projeto Recital de Poesias: Fernando Vieira Bruno

Projeto de Extensão registrado no Sies sob nº 13327/2015


Realização:

Imagem capturada do blog Mostrando a língua na Eseba
<http://mostrandolinguaeseba.blogspot.com.br/>

Mostrando a língua na ESEBA

pesquisar

Clássica Flipcard Revista Mosaico Menu Lateral Fotografia Linha Do Tempo



DEZ
20

COLETÂNEA DE POEMAS DE ESTUDANTES EJA - 2013 A 2015


Profª Neil Edite dos Santos

COLETÂNEA DE POEMAS DE ESTUDANTES EJA - 2013 A 2015

Nesta seção, o leitor tem a oportunidade de conhecer poemas escritos por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que experimentaram a condição de poetas.

Coletivamente, de forma colaborativa, uns lendo e fazendo sugestões aos textos dos outros, os estudantes da EJA foram tomando o desafio da página em branco menos árdua em sua jornada literária. Enquanto conheciam um pouco mais de língua e linguagem, foram se tornando mais malandros, mais livres para também experimentarem a magia da poesia.

Jorge Luis Borges, em seu belo livro intitulado Esse Ofício do Verso, nos ensina que uma das maneiras de extrair poesia é usar as palavras comuns de algum modo a torná-las incomuns.




MAR
21

Concurso de Sonetos Viva, Vinícius!

Concurso de Sonetos Viva, Vinícius!

7ª




MAR
21

Concurso de Sonetos Viva, Vinícius!

Concurso de Sonetos Viva, Vinícius!

4ª




MAR
21

Concurso de Sonetos Viva, Vinícius!

Concurso de Sonetos Viva, Vinícius!

Com enorme satisfação, a Área de Língua Portuguesa divulga o



DEZ
19

O assassino era o escriba- Paulo Leminski

O assassino era o escriba

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.

Tema Visualizações dinâmicas. Tecnologia do Blogger