

Andréa dos Anjos Cassado

PROSA E POESIA: PASSAGENS

**Intervenções Educativas em Sala de Aula
– Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual –
por uma Autoria Discente e Docente**

Unisal
Americana
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Andréa dos Anjos Cassado

PROSA E POESIA: PASSAGENS

**Intervenções Educativas em Sala de Aula
– Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual –
por uma Autoria Discente e Docente**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano, sob a orientação do Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa.

Unisal
Americana
2009

Cassado, Andréa dos Anjos
C336p Prosa e poesia: passagens; Intervenções educativas em sala de aula – Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual – por uma autoria discente e docente. / Andréa dos Anjos Cassado. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009.
166f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Profº Drº Severino Antonio Moreira Barbosa.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Leitura e escrita. 3. Autoria.
4. Prosa e poesia. – Brasil. I. Título.

CDD – 372.414

Catálogo elaborado por Terezinha Aparecida Galassi
Antonio
Bibliotecária do Centro UNISAL – UE – Americana – CRB-

Autor: Andréa dos Anjos Cassado

Título: Intervenções Educativas em Sala de Aula – Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual – por uma Autoria Discente e Docente.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em ____/____/_____, pela comissão julgadora:

Prof.Dr.Severino Antonio Moreira Barbosa (orientador – UNISAL)

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo (membro interno – UNISAL)

Prof. Dr. José Geraldo Marques (membro externo – UNICAMP)

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Edna e Octávio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar. Acredito que Ele conduziu cada passo meu rumo à formação profissional necessária ao meu espírito. Agradeço-O também por ter-me dirigido a esta faculdade, espaço tão caro, onde pude encontrar pessoas que me respeitaram como a profissional primeira que havia escolhido: professora.

Aos meus pais, que tanto me incentivaram aos estudos, desde pequena, e me auxiliaram a custear esse curso de Mestrado, bem como muitos outros cursos que fiz. Foi com eles que aprendi o valor do estudo. Foram eles também que me permitiram seguir meus sonhos.

Agradeço ao meu orientador, desde sempre meu orientador, Severino Antônio. Agradeço-o pelo Mestre que é, pelo tanto que nos ensina, sobretudo em sua própria prática, o que é ser professor. Agradeço-o por toda a orientação e por me ajudar a olhar o trabalho na sala de aula, o caminho percorrido por mim até então e os necessários companheiros de viagem.

Aos meus alunos, Rodrigos, Carlas, Brunos, Amandas, Patrícias, Samantas, Tiagos, Josés e tantos outros nomes, que vão repetindo-se ano a ano, sem, no entanto, repetirem os contatos, as interações, as particularidades, as singularidades, tudo, enfim, que torna cada ser único e insubstituível naquilo que é e foi. Agradeço-os por, ao longo destes anos, compartilharem comigo tantas horas de minha vida e tornarem possível a utopia da Educação. Agradeço-os por todas as experiências que me proporcionaram e pelas tantas histórias que me permitiram vivenciar.

À AMIC, família espiritual que tem me ensinado a viver uma vida mais comunitária, solidária e cristã, e que fala ao meu coração, aproximando-o de Deus...

À minha irmã mais velha, pois me apresentou o mundo da leitura. Foi vendo-a ler que descobri que essa atividade podia ser gostosa. E agradeço à minha irmã mais nova, que com sua jovialidade me incentivou a arriscar caminhos, me acolheu em sua casa durante períodos importantes de minha formação e me ajudou, com sua experiência, a abandonar preconceitos.

Aos meus queridos Rafael e Gabriel, sobrinhos do coração, que reencantam o mundo com a poética da infância.

À Sonia Haoulli, que me acompanhou por longo tempo e muito me incentivou e motivou a acreditar que esta pesquisa poderia fazer parte de meus caminhos...

Agradeço às minhas amigas, Sandra Regina e Ana Ariel, companheiras de todas horas, que compartilharam comigo os passos iniciais do Mestrado: o incentivo ao ingresso, as conversas no telefone – as quais me resgatavam da solidão quando do meu recolhimento para o estudo –, o cuidado e a companhia na manhã que se tornou ensolarada pela doce presença das amigas, manhã de prova e tensão: agora, terna memória de amizade e fraternidade. Amigas que deixam meus dias mais azuis, mais róseos...

Agradeço também a Olívia, Tatiana, Marina, Flora, Vanessa, Karol, Marcela, Yara, Vivian, Paula, Ana Carla, Regina, Pedro e Luciano e aos pequenos: Ana Mei, Catarina, Maria, Mariana, Davi, Vitória... Amigos, presentes de Deus, que me ajudam a caminhar mais alegremente pela vida!

Ao meu companheiro de Mestrado, orientação e aulas, Júnior: “Voltando com amigos/ o mesmo caminho/ é mais curto” (Alice Ruiz). E a todos os colegas que pude conhecer neste Mestrado.

Agradeço aos professores deste curso, por terem-no formado, por terem a coragem de permanecerem em um Mestrado que recebe um dos profissionais mais excluídos da

sociedade: o professor da escola pública. Agradeço-os por conjugarem tão bem profissionalismo, competência, ética e acolhimento.

Em especial, agradeço aos professores: Severino, Groppo, Norma, Paulo, com os quais pude conviver algumas manhãs, algumas tardes... Agradeço-os pelo tanto que pude aprender com seus exemplos e conhecimentos, pelas novas tessituras que me proporcionaram... E à professora Cláudia, a qual apesar do pouco tempo, fez grande diferença na constituição desta pesquisa.

Aos colegas da escola Júlio Mesquita, com os quais tenho jornadaado. Agradeço à minha eterna Coordenadora, Mara, que testemunha em seu dia-a-dia a alegria do trabalho e quem me acolheu com muito carinho e confiança desde meu primeiro minuto na escola. Às minhas amigas das horas de labor: Dê e Lu. Longas tardes de barulho, sol e lousa partilhamos. Muitas manhãs de frio, chuva, calor, conversas e trocas temos vivido. Amigas da escola para a vida e da vida para a escola.

Aos gestores da escola, Helen, Vera, Silvia, profissionais que apóiam os projetos que tenho feito e dão respaldo à autoria do professor.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente me auxiliaram na realização deste projeto, desta pesquisa e de minha permanência na sala de aula, a todos os professores e profissionais que teceram e tecem junto comigo a minha história profissional.

“Entre palavras circulamos, nascemos, vivemos e morremos e também palavras somos.”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo repensar a leitura e escrita na sala de aula como espaço possível para resgatar as vozes perdidas, a autoria encoberta por práticas que fazem ecoar os sons de um mundo dominado pela informação, competição e consumismo, as quais abafam a voz própria de alunos e professores. A prosa – narrativa – e a poesia são tomadas aqui como antídotos para esse *status quo* vigente e para uma linguagem sem rosto. Tomamos como pressuposto de nossas investigações o sujeito pensado por Morin como o *Homo complexus*, homem que se constitui de estados estéticos, prosaicos, poéticos, lúdicos. Nossas concepções sobre Educação, leitura e escrita são fundamentadas em Paulo Freire, o qual defende uma pedagogia não apenas do conhecimento, mas da autonomia, da beleza, da esperança, da leitura do mundo; e em Vanderlei Geraldi, o qual discorre sobre a perigosa entrada do texto na sala de aula. Os caminhos escolhidos para desvendar a autoria discente, o da prosa e da poesia, têm como referências Walter Benjamin, Alberto Manguel, Alfredo Bosi, Italo Calvino, Severino Antônio e Octavio Paz. Os sujeitos observados nesta pesquisa participante são os diversos alunos com os quais tenho convivido na E. E. Júlio Mesquita, do município de Campinas. Por utilizarmos o método qualitativo, os textos de alunos, escolhidos como *corpus*, não seguem critérios de idade ou seriação, mas foram eleitos pelo que se relacionam com o tema e, sobretudo, pelo que descortinaram do tema em questão. Trazemos, pelas vias de questionário, as vozes destes sujeitos, as quais falam sobre a sala de aula e as práticas com leitura e escrita. Relataremos algumas experiências que ilustram como leitura e escrita podem entrar na vida dos alunos e se fazerem espaço de expressão de si e ponte para o outro. Assim pretendemos enfatizar a necessidade da sala de aula se tornar espaço de criação para alunos e professor, espaço de criação, reflexão, recriação, ou, nas palavras de Geraldi, nem ponto de partida, nem ponto de chegada: porto de passagem.

Palavras-chave: 1. Leitura e escrita; 2. Educação; 3. Autoria; 4. Prosa e poesia.

ABSTRACT

The present work aims at rethinking the reading and writing in the classroom as a possible recover of the lost voices, the authorship covert by practices that are echoing the sounds of a world dominated by information, competition and consumerism, which choke the voice of their own students and teachers. The prose – narrative – and poetry are taken here as antidotes to this *status quo* and for a language without a face. We take as a assumption in our investigations the subject thought by Morin as *Homo complexus*, wich consists from aesthetic, prosaic, poetic and playful states. Our view on education, reading and writing is based on Paulo Freire, who advocates a pedagogy not only of the knowledge, but of autonomy, beauty, hope, of the reading of the world, and on Vanderlei Geraldi, whose work deals with the dangerous inclusion of text in the classroom. The paths chosen to uncover the student authorship, the prose and poetry, have as references Walter Benjamin, Alberto Manguel, Alfredo Bosi, Italo Calvino, Severino Antonio and Octavio Paz. The subjects observed in this research are the several students with whom I have had contact at the Public School E. E. Júlio Mesquita, in the city of Campinas/Brazil. Since we used the qualitative method, the students' texts, selected as corpus, do not follow age or ranking criteria, but they were elected by theme and, mainly, by reference to the selected theme. We brought, by questionnaires, the voices of these subjects, which talk about the classroom and practice with reading and writing. We will report some experiences that illustrate how reading and writing may enter the lives of students as a space for self-expression and for achieving the other. Thus, we want emphasize the necessary transformation of the classroom in a space for creativity for students and teachers, a space of creation, reflection, recreation, or, in the words of Gerard, not a point of departure neither a point of arrival, a port of passage.

Keywords: 1. Reading and writing; 2. Education; 3. Authorship; 4. Prose and poetry.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 HISTÓRIAS DE LETRAS E LEITORES.....	18
1.1 Algumas palavras.....	19
1.2 Era uma vez.....	20
1.3 Impressões de leitura.....	35
1.4 Textos que descortinam autores e tempos.....	39
1.5 Aluno: autor de si mesmo e das aulas.....	49
2 POETICAMENTE PRESENTES.....	55
2.1 Onde está a poesia?.....	56
2.2 Duas culturas que carecem.....	59
2.3 Adolescer rima com amar – Ode ao amor e à poesia.....	69
2.4 Hoje ganhei um mar.....	76
2.5 A poesia está no ar.....	87
2.6 Manhã chuvosa e outros motes.....	92
3 EDUCARE: POR UMA POÉTICA DA EDUCAÇÃO.....	95
3.1 Educando Cronópios ou Famas?.....	96
3.2 Vozes desveladas.....	100
3.3 A escuta como caminho.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
APÊNDICE 1 – A Fotos Exposição <i>Poesia de cordel</i>	121
APÊNDICE 2 – Fotos Exposição <i>Ode ao amor e à poesia</i>	124
APÊNDICE 3 – Fotos Exposição <i>Manhã chuvosa</i>	131
ANEXO 1 – Textos <i>A ressuscitada</i>	132
ANEXO 2 – Textos <i>XY – A moça albanesa</i>	142
ANEXO 3 – Textos <i>Memórias</i>	150
ANEXO 4 – Textos <i>Cordel</i>	153
MEMORIAL.....	159

INTRODUÇÃO

Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura.

Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história.

(Carlos Rodrigues Brandão)

A presente pesquisa originou-se de experiências de leitura e escrita – e das angústias, dúvidas, interrogações, anseios que delas decorreram – com alunos da rede pública do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas.

Nosso objetivo é, portanto, tecer algumas reflexões acerca do ensino de leitura e escrita para o Ensino Fundamental e Médio, mais exatamente investigar que práticas fazem com que aqueles que estão na condição de educandos se encontrem com a letra, a letra nascida – a leitura – e a letra nascente – a escrita.

Pretendemos também tratar da autoria, o quanto cada aluno, ao se encontrar com a escrita, tem sido autor de si mesmo. A atenção a essa questão surgiu de experiências com textos de alunos, que revelavam padronizações, uniformidades, reprodução de modelos, os quais soterravam a voz própria, a criação individual. Refletir sobre a autoria demanda também proposição de intervenções que revertam essa situação. Para tanto, discorreremos sobre algumas concepções de Educação, leitura, escrita, autoria, as quais estão subjacentes à nossa prática e nos ocuparemos de refletir, re-pensar vivências que podem servir de antídotos para a linguagem sem rosto, a linguagem sem a marca do sujeito que escreve.

Esta dissertação contribui com as tantas já desenvolvidas teses sobre o trabalho da leitura e escrita em sala de aula, bem como com as pesquisas em Educação, uma educação que se faça mais integral, ainda que num sistema todo fragmentado.

Desde 1998 tenho atuado na rede pública de ensino como professora de Língua Portuguesa. Durante todo esse tempo de prática em sala de aula pude vivenciar experiências interessantes em relação à forma como alunos interagem com a leitura e escrita. E foram dessas experiências que comecei a fazer alguns questionamentos acerca dessa relação.

É frequente ouvirmos professores diversos dizendo que alunos não gostam de ler e nem de escrever. Outro comentário típico dentro da escola é que os alunos não sabem escrever e, quando instigados a interpretar algum texto, não podem fazê-lo por falta de “bagagem”, de conhecimento, de cultura. De outro lado, muitos alunos não se sentem atraídos pela leitura e escrita.

Retorno um pouco à minha história com a palavra, história que marcou e marca toda minha prática em sala de aula. Em que momento me tornei leitora e tomei gosto pela palavra escrita? Lembro-me de três grandes referências: uma irmã leitora, uma professora de redação e um fascículo da editora Abril, de redação. Com essas três referências, passei a

tomar a letra como espaço de encontro. E nunca mais pude me esquecer do significado que a letra precisa ter para que queiramos nos envolver com ela.

Em oposição a essas situações-referências, as quais me envolviam, havia outras, que me mantinham distante da leitura e da escrita, tais como as leituras obrigatórias; as redações sobre férias, que não despertavam o meu interesse, nem dos meus colegas e professora; e a leitura de textos do livro didático para responder a questões. Tais atividades não produziam encanto, encontro. E assim também nunca mais pude me esquecer do que não desperta interesse, gosto.

Observei, durante muitos anos, que também meus alunos em determinadas situações se deixavam envolver pela escrita e leitura, enquanto que em outras elas lhes pareciam pouco, ou quase nada, significativas. Ouvi de uma de minhas alunas um comentário sobre o seu professor de Filosofia, o qual lhe “fizera” ler dois longos livros. O termo “fizera” não estava sendo empregado no sentido de obrigar, mas sim de tê-la feito, de algum modo, se interessar por tais obras e, posteriormente, lê-las.

Também durante muitos anos ouvi de alunos, os quais já não tinham mais aulas comigo, que sentiam saudades das nossas atividades de textos. E foi assim que surgiu interesse em pesquisar mais profundamente sobre o que ocorria em tais situações, o que exatamente suscitava o gosto das turmas pelas aulas de leitura e escrita. Desse modo, esta constitui-se como uma das questões fundadoras desta pesquisa: por quais vias se dá esse gosto pela letra, letra tida também como expressão própria.

Configuro-me aqui como pesquisadora e professora pesquisada, já que se trata de uma pesquisa participante, técnica que

[...] faz da pesquisa um instrumento de intervenção na realidade, tornando-se, para além de científica, uma técnica de coleta, análise e compreensão dos dados profundamente engajada e militante. (GROPPO; MARTINS, 2009, p. 63).

Os sujeitos envolvidos neste estudo são alunos do Ensino Fundamental II e Médio de uma escola pública do município de Campinas, São Paulo. A escola situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade e a população escolar é de classe média baixa. Os alunos, mais que a média, têm acesso a tecnologias, como computador, *Internet*. Muitos deles têm cursado alguma faculdade e na oitava série, Ensino Fundamental II, vários estudantes buscam os cursos técnicos. Alguns possuem empregos informais, ajudam pais ou familiares em algum negócio da família. Com dezesseis anos já ingressam em empregos

mais formais, para terem uma renda própria e até ajudarem na renda familiar. Temos observado que os estudantes, sobretudo a partir das oitavas séries, e os do Ensino Médio, priorizam mais o trabalho profissional, cursos de profissionalização, do que o ingresso em uma faculdade. Uma hipótese para esse fato é que, dentre os alunos, são raros os casos em que eles ingressam em universidades públicas e é raro também quando a família pode manter uma mensalidade de faculdade, por isso é do emprego que muitas vezes dependem os estudos futuros.

A idade dos alunos pesquisados varia entre onze, doze anos até por volta dos dezessete, mas não há grandes discrepâncias de faixa etária em uma mesma série. A escola possui doze salas por período – matutino e vespertino – e apenas uma sala para cada ano do Ensino Médio no período noturno. Nossa pesquisa foi feita com os alunos do diurno, já que esse é o período em que ministram aulas.

Na quinta-série do Fundamental II os alunos leem e escrevem e já há alguns anos em que a população escolar tem vindo de uma escola de Fundamental I do bairro, a qual possui um trabalho de alfabetização que sempre se destacou na rede pública, dado aos resultados que conseguia atingir com a maioria dos alunos. Temos, contudo, alguns casos de alunos que apresentam problemas de alfabetização. A diretora da escola pesquisada tem feito um trabalho rigoroso com os pais, no sentido de acompanharem os filhos, tanto em casos de progressos quanto de dificuldades. Em sala de aula também tenho desenvolvido esse trabalho mediante os problemas enfrentados juntos aos alunos, ou seja, em casos de indisciplinas graves, de frequência no não cumprimento dos deveres escolares recorro à diretora que, por sua vez, aciona os pais. Essa medida tem sido mais inclusiva, pois que suspensões fazem com que os alunos percam aulas e por isso se distanciem mais ainda da matéria, enquanto que a participação dos pais na vida escolar dos alunos traz mais consciência da responsabilidade de estudo que os estudantes também precisam assumir.

Utilizamos em nossas análises o método qualitativo, no qual “o pesquisador *participa, compreende e interpreta*. Cada caso é tido como único, particular e não-repetível.” (GROPPO; MARTINS, 2009, p. 110) No entanto, a compreensão desses exemplos pode gerar conhecimentos sobre outras situações, não se constituindo, evidentemente, de leis interpretativas gerais ou universais. A pesquisa qualitativa oferta, ainda, a interpretação dos dados como

parte de um contexto fluente de relações, não apenas como coisas isoladas ou acontecimentos fixos captados num instante de observação. Os dados não se restringem ao aparente, mas contém ao mesmo tempo revelações e ocultamentos. Dá-se importância tanto ao conteúdo manifesto das ações e falas, quanto ao que é latente ou ocultado. (GROPPO; MARTINS, 2009, p. 110).

Os textos de alunos, escolhidos como *corpus*, não seguem critérios de idade ou seriação, mas foram eleitos pelo que se relacionam com o tema e, sobretudo, pelo que revelam das questões pesquisadas. Necessário dizer também que todas as produções citadas nesta pesquisa são tomadas tal como foram produzidas, ou seja, preservamos desses textos o modo como originalmente se estruturaram, ainda que apresentassem inadequações ortográficas ou gramaticais.

Utilizamos também um questionário, o qual foi entregue a duas salas do primeiro ano do Ensino Médio. A escolha das turmas que responderam ao questionário teve como critério o envolvimento com as aulas de Português: uma classe se mostrava mais hostil às atividades, enquanto que a outra era mais participativa. Além disso, ministro aulas para esta sala mais participativa desde 2008, enquanto que para a outra turma apenas desde o início deste ano. Com o questionário, pretendemos trazer as vozes destes sujeitos pesquisados, pois elas desnudam relações que o olhar do pesquisador participante não alcança, desvelam o outro lado que, em nosso caso trata-se não do lado de quem ensina, o professor, mas de como o aluno, aprendiz, vê e interpreta o que lhe é ensinado e o como lhe é ensinado.

O presente texto foi dividido em três capítulos. No primeiro deles – *Histórias de letras e leitores* – discorremos sobre Educação, baseando-nos em Freire (1992). Em seguida passamos aos relatos de algumas atividades para posterior reflexão de seus significados. Tais atividades são voltadas para experiências com a narrativa, pois são elas que desde cedo passam a figurar no universo infantil. São elas também que avançam vida afora, seja através das novelas, cinema, literatura etc. Qual o valor, então, dessas narrativas em nossas vidas, apenas momentos de descontração, de divertimento, fruição? Tomamos as narrativas não apenas como mero divertimento, pois nos séculos de história que se passaram, o homem tem utilizado-as como fonte de conhecimento da vida, como fonte de sabedoria – a experiência vivida (BENJAMIN, 1986).

A histórias em sala de aula extravasam a possibilidade pedagógica de apenas dominar e reproduzir um gênero textual, o narrativo. Em primeiro lugar, porque elas podem permitir que a entrada do texto em sala de aula se faça pelas vias já trilhadas pelos alunos: o

de contar e recontar. Possibilita também a entrada no mundo da escrita, o qual passa a ser espaço de se colocar a própria história vivida e a história de outrem. Além disso, as histórias desvendam a autoria ou o assujeitamento a modelos, estereótipos, padronizações de um tempo que se massifica, soterrando a voz de cada um, soterrando as singularidades, peculiaridades que cada autor pode revelar ao escrever.

Nossas reflexões são desenvolvidas a partir das concepções de Geraldi (1995) sobre a entrada do texto em sala de aula, Benjamin (1986) e Manguel (2008) sobre as narrativas e a arte de narrar, Bosi (1975) e Moisés (1979) são referências para as definições e especificações do que seja o conto. Bosi (1987) é ponto de partida para a compreensão da vivência com a memória dos velhos, Calvino (2007) ajuda-nos a pensar na leitura dos clássicos. Atravessando todo o capítulo, no que diz respeito à autoria e educação, uma educação que se faça mais integral e menos fragmentada, uma educação que recupere vozes perdidas: Gontijo (2005).

No segundo capítulo – *Poeticamente presentes* – relatamos experiências com poesia. Para tanto, tomamos de Paz (1982), Antônio (2002) e Bosi (2000) os pressupostos necessários para tecermos os matizes com que vamos interpretar tais experiências. A poesia é compreendida aqui como fonte de conhecimento não apenas lingüístico, mas conhecimento da cultura, forma de educar a imaginação e os sentidos, bem como possibilidade de autoconhecimento.

Tanto quanto a narrativa, o trabalho com a poesia enriquece o cotidiano escolar e as aulas de Português, por isso foi tomada também como porto de passagem necessário quando se quer pensar a relação dos alunos com a escrita, a leitura e a autoria. Também trazemos neste capítulo produções dos alunos, as quais são passíveis de interpretação, pois muito dizem do modo como têm se envolvido com a escrita.

No terceiro capítulo – *Educare: por uma poética da Educação* – apresentamos mais algumas reflexões sobre Educação. Trazemos as referências de Morin (2007) quanto à constituição humana, o *homo complexus*, que comporta estados poéticos, estados prosaicos; que carece não apenas de pão, mas de prazer; não o prazer secundário do divertimento, mas o prazer intrínseco ao viver, o prazer pela vida. Buscamos, assim, uma poética da educação – Antônio (2009). Também tratamos, neste capítulo, sobre o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula, e sobre a autoria. Tais reflexões são feitas a partir de Fernández (2001),

Gontijo (2005) e kramer (1998). Aqui apresentamos os questionários respondidos pelos alunos e a interpretação que fazemos deles.

Sobre as considerações finais, estas nos permitirão vislumbrar com maior nitidez algumas descobertas feitas com essas práticas e vivências de sala de aula e também algumas questões que permanecem encobertas, motes para pesquisas e textos futuros, já que este trabalho também se configura apenas como porto de passagem.

1 HISTÓRIAS DE LETRAS E LEITORES

[...] 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.

(Walter Benjamin)

1.1 Algumas palavras

Educar, o que significa? E mais, o que significa ser professora de Português nos dias de hoje?

Objetivamos, neste capítulo, tecer algumas reflexões sobre algumas práticas pedagógicas que têm como foco o ensino de leitura e escrita. Para tanto, começamos com Freire (1996), o qual discorre sobre a Educação:

É preciso, sobretudo, (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente que *ensinar* não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996)

É essa a concepção de ensinar que adotamos neste trabalho, ou seja, o papel do professor: propiciar situações para a construção do conhecimento. Consideramos também que, para isso, necessário e crucial é o diálogo. É com ele, com a interação que a aprendizagem se dá; interação entre alunos e professor, interação entre alunos. Por isso, partilhar o que é criado, tanto os sentidos de um texto, como a criação mesma de um texto, no caso da escrita, é fundamental. Aprender a ler significa inserir-se no mundo da leitura; aprender a escrever significa vivenciar situações em que escrever seja necessário.

Nos itens subsequentes relatamos algumas experiências reveladoras daquilo que consideramos uma educação integral, de formação humanizadora. Tais experiências dizem respeito a vivências com a prosa, às narrativas e, no capítulo dois, tratamos de experiências com a poesia. No terceiro capítulo retomamos as questões sobre o educar, o ensino de escrita e leitura e sobre autoria – cerne de toda nossa reflexão –, para transpormos aquilo que as experiências têm-nos desvelado em um conjunto de reflexões sobre a Educação e o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Médio.

1.2 Era uma vez...

A Literatura opera exatamente no plano em que o homem encara a vida como luta, tomada a consciência da morte e da precariedade do destino humano: não se acomoda, não se torna feliz; e quanto mais indaga, mais se inquieta, num permanente círculo vicioso. Aí entra a Literatura.

(Massaud Moisés)

Começo aqui a contar algumas histórias de ser professora. Creio que elas são fonte de conhecimento, já que deixam à mostra questões sobre a leitura e escrita que não apenas se relacionam com este trabalho, mas que em verdade o geraram.

Então, para começar, vamos ao *era uma vez*, pois que essas experiências trazem narrativas, contos, histórias como protagonistas. E como são protagonistas, necessário se faz dizer de sua importância, não apenas para o ensino, mas para toda e qualquer pessoa.

Narrar: que representa essa atividade em nossas vidas? Buscamos, desde cedo, as histórias. E passamos a vida entremeada de muitas delas, até as nossas próprias, que vão sendo vividas e recontadas dia a dia. Manguel, parafraseando Döblin, nos diz que as histórias são “um modo de registrar nossa experiência do mundo, de nós mesmos, dos outros”. (DÖBLIN *apud* MANGUEL, 2008, p. 18). E continua mais adiante:

[...] as histórias concentram nosso saber e lhe dão forma narrativa, de modo que, por obra das nuances do tom, do estilo e da peripécia, tentemos não esquecer o que aprendemos. As histórias são nossa memória, as bibliotecas são os depósitos dessa memória, e a leitura é o ofício por meio do qual podemos recriar essa memória, recitando-a e glosando-a, traduzindo-a para nossa própria experiência, permitindo-nos construir sobre os alicerces do que as gerações passadas quiseram preservar. (MANGEL, 2008, p. 19).

Elas são-nos fontes de conhecimento, guardam nossa memória e podem nos curar:

Sob certas condições, as histórias podem vir em nosso socorro. Elas podem curar, iluminar, indicar o caminho. Sobretudo, podem recordar nossa condição, romper a aparência superficial das coisas, dar a ver as correntezas e abismos subjacentes. As histórias podem alimentar nossa mente, levando-nos talvez não ao conhecimento de *quem* somos, mas ao menos à consciência de *que* existimos – uma consciência essencial, que se desenvolve pelo confronto com voz alheia. [...] Poucos métodos são mais adequados a essa tarefa de percepção mútua do que a narração de histórias. (MANGEL, 2008, p. 19).

Sobre o quanto as histórias curam, Manguel nos narra o episódio em que Milena, amada de Kafka, foi presa e enviada, pelos nazistas, ao campo de concentração, em 1940. Lá encontrou uma amiga, a qual inventara um método para sobreviver a tal barbárie: ela recorria aos livros que lera e guardara na memória. Uma delas, uma história de Górkí, *Nasce um homem*, tornou-se um santuário para a moça, pois que a ajudara a lembrar-se da luz em tempos de catástrofe aterrorizante, a ajudava a sobreviver. Tal como essa história, muitas não poderão mudar nossas realidades, mas podem nos inspirar, nos advertir, nos fazer conhecer o que ainda não conhecemos, nos fazer conhecemo-nos; podem recordar nosso passado, são-nos fontes de conhecimento e de cultura.

E das formas narrativas, uma delas é o conto, que, segundo Benjamin (1994), emancipou-se da tradição oral e o qual é matriz da novela e do romance. De acordo com Moisés (1979), a história do conto remonta de milhares de anos; mas é a partir do século XIX que o conto abandona, por assim dizer, seu estágio mais folclórico e passa a ser uma forma nobre e largamente cultivada; torna-se produto tipicamente literário. Possui uma estrutura própria e irreversível: a narrativa que se engendra como conto jamais deixará de sê-lo. Trata-se de uma narrativa unívoca, univalente, ou seja, constitui uma unidade dramática e, portanto, gravita em torno de apenas um conflito, um só drama, uma só ação. Há então, no conto, uma unidade de ação. E a unidade exige que seus demais componentes estejam voltados para esse núcleo dramático:

O conto caracteriza-se por ser “objetivo”, atual: vai diretamente ao ponto, sem deter-se em pormenores secundários. Essa “objetividade”, observável ainda noutros aspectos [...], salta aos olhos com as três unidades: de ação, lugar e tempo. (MOISÉS, 1979, p. 23).

Ou seja, no conto apenas uma ação é a de importância dramática, bem como apenas um espaço e um tempo, i. é, o espaço e o tempo em que essa ação se desenrola; os demais que podem figurar são vazios de dramaticidade. Há também um *tom* para o conto:

Às unidades de ação, lugar e tempo deve-se acrescentar a de *tom*. Entende-se por isso que todas as partes da narrativa devem obedecer a uma estrutura harmoniosa, com o mesmo e único objetivo. Este, por sua vez, corresponde à preocupação de todo contista no sentido de provocar no espírito do leitor numa só impressão, seja de pavor, piedade, ódio, simpatia, acordo, ternura, indiferença, etc., seja o contrário delas. (MOISÉS, 1979, p. 23).

Tudo no conto deve concorrer para essa impressão singular. Moisés ainda compara o conto a uma célula: o núcleo dramático e tudo que há ao redor funcionam apenas como elementos satélites, que servem para intensificar, com a sua não-dramaticidade, a tensão da matéria dramática. As palavras, por sua vez, devem ser suficientes e necessárias. Sendo assim, as divagações podem levar o conto a uma deriva de seu alvo. Neste sentido, a imaginação, necessária à criação estética da obra, não pode perder-se no vago e prende-se, portanto, à realidade concreta. Esse fato gera o realismo do conto, a verosimilhança com a vida.

Para Bosi, o conto tem cumprido o destino da ficção contemporânea e tem exercido, quanto à temática, “[...] o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo.” (1975, p. 8) Semelhante a Moisés, Bosi designa o conto como uma forma narrativa cuja palavra-chave seria “situações”:

Se o romance é um trançado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra. (BOSI, 1975, p. 8).

Seu caráter sintético resulta dos princípios de composição que regem uma escrita moderna. A narrativa curta, porém,

[...] condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades de ficção. E mais, o mesmo modo breve de ser compele o escritor a uma luta mais intensa com as técnicas de invenção, de sintaxe compositiva, de elocução: daí ficarem transpostas depressa as fronteiras que no conto separam o narrativo do lírico, o narrativo do dramático. (BOSI, 1975, p. 7).

Em sala de aula, o conto costuma ser um dos gêneros que mais força possuem, não apenas pelas possibilidades literárias e de ficção que o gênero abarca, como se viu acima, mas quanto à aceitação por parte dos alunos. Walter Benjamin (1994), em seu artigo *O narrador*, retomando Paul Valery, já nos alertava para a impaciência do homem moderno para tudo o que requer mais tempo: “[...] já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (VALERY apud BENJAMIN, 1994, p. 206). E continua Benjamin:

Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Assistimos em nossos dias ao nascimento da *short story*, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas. (BENJAMIN, 1994, p. 206.)

A *short story*, termo em inglês que designa conto literário (MOISÉS, 1979, p. 16), por sua vez, em sala de aula permite a leitura em grupo, ou seja, uma pequena retomada dos antigos narradores, os quais partilhavam de suas histórias aos ouvintes atentos. Se os contos não possuem, como afirma Benjamin, o coroamento das camadas que foram constituídas pelas tantas narrações já feitas da história, na escola seu lugar é de destaque, pois que a saída para lidar com os poucos exemplares da biblioteca local é a entrada do professor no papel do narrador: aquele que, com o livro em mãos, desvelará para a turma a história.

Durante toda minha prática pedagógica, foi comum aulas em que lesse uma história para os alunos. Esses momentos ocorriam quando percebia que os alunos estavam cansados, por já terem tido aulas demais, ou quando estávamos nas últimas aulas do semestre, ou em feriados, quando os alunos vão para a escola e não querem aulas; nesse momento sugeria-lhes uma aula de “história”. Eram momentos em que houvesse necessidade de que o estado poético, o estado da emoção, da afetividade, um verdadeiro estado de espírito, como afirma Morin (2004), invadisse a vida mais prosaica, ou seja, o lado da vida que se ocupa mais daquilo que é funcional, utilitário, o estado prosaico: “Vivemos o estado prosaico, em situação utilitária e funcional, nas atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho submetido, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade”. (MORIN, 2004, p. 136).

O conto cumpria esse papel: o de não dispensar o momento prosaico de ensino, mas de trazê-lo revestido do poético ao qual se refere Morin.

Ou, retomando Benjamin, no momento em que houvesse o tédio, pois para o autor referido, é no tédio que há maior distensão psíquica e, por conseguinte, mais o ouvinte escuta a história narrada e a grava em si mesmo, podendo daí emergir-lhe o dom de narrar. Contudo, esse tédio, ao qual aludia Benjamin, nascia do trabalho manual, de quando o ritmo do trabalho manual apoderava-se do artífice ao ponto de levá-lo a um esquecimento de si mesmo e aprofundamento na narrativa (BENJAMIN, 1994). No contexto escolar, o trabalho manual é substituído pelo trabalho intelectual. O espaço físico, pequeno, não permite grande movimentação. A quantidade de alunos por sala e a necessidade da ordem, mínima que seja, impõe o silêncio. À sucessão de aulas, dias, meses, conhecimento, informação, nasce o tédio, diferente daquele de que tratava Benjamin, mas tédio. E nesse

tédio, a narrativa entra como saída, ao menos psíquica, da sala de aula. E talvez por isso os alunos sentiam-se tão vivamente prontificados à aceitação da proposta da história. Nem sempre, como relato mais abaixo, a narrativa sustinha, ávido, o desejo dos alunos. Contudo, em toda minha experiência escolar não há na memória vez em que tivessem preterido a “aula” ou, como dizem, “lição”, a uma história. A narrativa, o conto, ainda que se explicasse seu alcance didático, em tais situações não se enquadrava no que nomeavam de “lição”. Digo em tais situações porque quando vinham no livro didático, acompanhados de questões interpretativas, aí sim se faziam “lição”.

E foi com as narrativas e os contos que uma questão se desnudou em sala de aula, questão que precisa ser refletida. Passo agora a relatar a experiência para posteriormente apresentar essa questão e seus desdobramentos.

Estava ministrando aulas nas oitavas séries do Ensino Fundamental e um dos conteúdos dessa série são os contos.

Apesar da aceitação por parte dos alunos dos contos, e do alcance literário desse tipo de texto, a entrada do texto em sala de aula requer cuidado. Para Ducrot “[...] não se pode falar a alguém sem imaginar que o que se fala pode lhe interessar” (DUCROT apud GERALDI, 1995, p.168). Geraldi (1995) discorre sobre o modo como o texto, geralmente, entra na sala de aula e quais as consequências que daí decorrem. Segundo o autor, a legitimidade do que se lê não se dá na relação interlocutiva, ou seja, não se constitui nessa relação, não nasce do interesse daqueles que terão a tarefa de ler. Ela, ao contrário, se estatui, i. é, ocorre uma legitimação social da leitura. Sendo assim, muitas vezes não se lê por que se deseja, se lê porque um grupo social diz que se deve ler, e que se deve ler aqueles textos que ali constam do livro didático e de outras práticas de leitura em que os textos não são buscados, desejados pelos alunos, mas sim levados, pelo poder da autoridade, até eles. E, ainda diz Geraldi, não apenas os textos, mas as leituras que se fazem desses textos, o que se diz deles, suas interpretações.

Por isso andava em busca de uma forma de levá-los a esses alunos, todavia de modo que tais textos se legitimassem não por que a escola, ou a cultura da escola dizia que eles eram bons e necessários; tentava um meio de despertar, nos próprios alunos, o desejo de conhecê-los. Não era mais uma história em meio a uma série de aulas, seria, ao contrário, muitas aulas sobre um gênero textual: o conto.

Certo dia, então, inesperadamente pude enxergar uma opção de atividade com a leitura dos contos: estava em sala de aula e uma aluna da oitava série do Ensino Fundamental, vendo o cd *Felicidade*¹, do cantor Luiz Tatit, sobre minha mesa, comentou que ficava curiosa, instigada em saber o que havia por trás daqueles títulos: *Luar, No decorrer na madrugada etc.*

A partir desse comentário lembrei-me de que, quando adolescente, gostava de fazer exercícios de escrita com motes de textos. Sentia como essa aluna, ficava tão instigada com alguns motes que desejava contar coisas a partir deles. Então selecionei vários livros de contos e levei-os para a sala de aula, explicando-lhes a necessidade de conhecermos e estudarmos o gênero e crendo que os títulos os convidariam para a leitura. Busquei pegar livros que pudessem realmente instigá-los e eles, os alunos, teriam a tarefa de escolher alguns deles apenas pelo título. Livros escolhidos, a hora era de decidir pelos contos, um de cada livro, e esses contos seriam parte de uma coletânea que os alunos deveriam ler. A escolha dos contos também foi pelo título.

O livro de mais sucesso era *Os Melhores Contos de Medo, Horror e Morte*, organizado por Flávio Moreira da Costa (2005), que reunia uma série de contos de suspense e medo – como indica o próprio título – de autores diversos da Literatura universal. E desse livro, o conto escolhido foi *A ressuscitada* (Anexo 1), da escritora espanhola Emilia Pardo Bazán. Os contos selecionados seriam lidos por mim, a professora. Como já dito, ler para os alunos era já um hábito, nascido do gosto pela arte de contar histórias e também pela escassez da biblioteca: havia apenas uns dois volumes do livro na escola² e os alunos não teriam como comprá-los.

Antes de ler para a turma, tinha como procedimento ler o conto escolhido fora da sala de aula, observando sua adequação para aqueles jovens e em outra aula, o levava para ser compartilhado com todos. Caso o conto tivesse conteúdo inadequado, falava sobre isso em sala, esclarecendo de que tinha como postura evitar conteúdos muito violentos, pornográficos, ou que fizessem apologia ao uso de drogas, e que outro conto deveria ser escolhido. A cada aula um dos contos selecionados era lido.

¹ TATIT, Luiz. *Felicidade*. São Paulo: Dabliú Discos, 1997. 1CD.

O cd ali estava pois em outra série havia trabalhado com os alunos.

² No ano seguinte optei por xerocar os contos escolhidos. A leitura era feita por mim e os alunos acompanhavam-na com suas fotocópias. A opção por ler os textos para os alunos era decisão deles próprios, que não gostavam de ler “sozinhos” e não gostavam que os colegas os lessem, dada a leitura truncada que faziam. Houve já em sala de aula tentativas de desenvolver com os alunos leituras mais expressivas de textos, porém este ainda é um trabalho a ser mais explorado.

Nessa primeira atividade, eu ainda não sabia como poderia unir a leitura a alguma atividade de escrita e essa era outra busca. Muitos professores, colegas, após lerem contos com os alunos, pediam-lhes que criassem um. No entanto, criar um conto parecia-me vago demais para adolescentes. Em verdade, a criação de um texto, seja ele qual for, precisa nascer de algo, de um desejo, antes de mais nada. Criar um texto apenas por que o professor pediu significa produzir um texto sem a necessidade de ser autor. Júlio Cortazar, em entrevista a Ernesto Gonzáles Bermejo, questionado sobre como começou a escrever contos, responde: “Nunca aprendi a escrever contos. Poderia repetir a *boutade* de Picasso: ‘Eu não procuro, encontro’. Eu encontrei o conto”. (BERMEJO, 2002, p. 23.) E continua mais adiante, a partir da questão em como se-lhe apresenta a ideia do conto: “Em primeiro lugar sou invadido por aquilo que chamo de ‘uma situação’. Quer dizer, eu sei que alguma coisa vai me dar um conto” (BERMEJO, 2002, p. 27). Não se pode, desse modo, forjar a criação, ou seja, “didatizar” a criação literária, como se ela pudesse ocorrer a qualquer instante.

Contudo, após a leitura do conto *A ressuscitada* (BAZÁN apud COSTA, 2005), escolhido pelos alunos como o primeiro a ser lido, algo ocorreu: percebi o desinteresse da turma. Desinteresse e descontentamento com o enredo e desfecho da narrativa. Também fiquei descontente com essa reação, já que eu gostara do conto, mas achei melhor não ignorar a reação dos alunos, pois ali as expressões eram bem definidas quanto ao desgosto pela história. Então perguntei quem não havia gostado, ou melhor, quem havia se decepcionado, quem esperava algo e por fim descobriu que o conto estava aquém de suas expectativas. Alguns alunos ficaram sem jeito de levantar a mão, entretanto os encorajei a expressarem o que de fato achavam. Para meu desgosto muitas mãos se ergueram.

Nesse momento, surpreendentemente encontrei um modo de unir escrita à leitura. Anotei os nomes de todos que não haviam gostado, explicando a eles que não daria nenhum ponto negativo por isso e, em seguida, passei a tarefa que deveriam realizar: pedi que esses alunos escrevessem a história que gostariam de ter ouvido por trás do título *A ressuscitada*. A reação deles foi um misto de mais decepção – pelo presente “de grego” que ganharam – e, por que não me arriscar a dizer, de alegria; ainda que fosse apenas um pouco, ela existia. Algo na atividade despertara-lhes o interesse, pois o modo como reagiram não foi de total enfado; havia o desagradável de ter que escrever, mas também a possibilidade de recuperar

a história sonhada, desejada – antes do desgosto, existia algo que se esperava e era essa a história que gostaria que os alunos escrevessem, recuperassem.

A escrita, nesse momento, se justificou pela necessidade de prazer, pela busca de algo que trouxesse mais prazer, mais envolvimento que o que fora lido. Nesse sentido, os olhares eram curiosidade e expectativa: fariam eles algo melhor e mais interessante que o conto apresentado?

Na história de Emilia Bazán (Anexo 1), a ressuscitada é uma jovem senhora que acorda do sono da morte sem entender e questionar sobre o que ocorrera, apenas levanta-se de seu leito fúnebre, sai do mausoléu e caminha em direção à sua casa. Lá chegando, é recebida por todos com espanto. O tempo passa e a família volta a conviver com a esposa e mãe ressuscitada, a qual não perde jamais sua palidez cadavérica. Entretanto, apesar do convívio, o espanto e terror ainda recendiam dos seus familiares. Sendo assim, ela providencia uma cópia da chave de sua catacumba e certo dia, sem que alguém soubesse, faz o caminho de volta à sua câmara mortuária, tranca a porta, deita-se no caixão e apaga a vela com os pés, retornando às malhas da morte. Não há no conto preocupação em explicar o ocorrido inusitado: uma mulher que ressuscita e torna a partir.

Quanto ao texto dos alunos, na semana seguinte seriam lidos, apenas na outra aula partilharíamos o segundo conto escolhido. Eu, professora, também fiquei bastante motivada para a aula, curiosa para ver as histórias que seriam feitas: quem seria a ressuscitada? por que teria ressuscitado? por que teria morrido? enfim, quantas possibilidades de criação esse título ofertava? que caminho cada aluno faria para desenvolver seu texto?

Combinamos, para a elaboração do texto, que os alunos mudariam o que desejavam, o que não haviam gostado. Fosse o conto todo, isso seria permitido; a fidelidade seria apenas com o título.

E qual não foi minha decepção após ouvir os contos: todos ao estilo filme de terror americano. Uma moça morria e voltava para se vingar de seu assassino ou assassina, que podia ser um namorado, noivo, esposo, que a matava para se vingar do término do relacionamento, ou para ficar com seus bens materiais. Podia também ser algum (a) amigo (a) invejoso (a) que queria seus bens ou seu amor, e por isso a matava.

Os contos foram lidos e pedi que os alunos escolhessem alguns para expormos no mural da sala. Pedi também que usassem como um dos critérios o fato do conto ser mais

inusitado, mais original, ou seja, que fossem os contos que tivessem proposto algo diferente do modelo “a ressuscitada vingativa”, explicando-lhes que esse enredo estava presente em muitos filmes comerciais, e já era bastante conhecido e comum.

Apresento aqui algumas dessas histórias, as que me foram disponibilizadas pelos alunos. Começo por uma que, ironicamente, é uma paráfrase do texto original, exatamente aquele que não havia agradado a esses alunos que reescreveram o conto.

AD (Anexo 1), uma das alunas, reconta a história com suas palavras, mas muda o final. Em seu texto, a ressuscitada não retorna ao mundo dos mortos, permanece com sua família e aprende a viver com a dor da frieza e do medo da família. Um final que evidencia o desgosto pela infelicidade.

No texto de T1, encontramos uma história de vingança. O esposo da protagonista e seu irmão a matam para ficarem com sua fortuna e ela jura vingança, a qual ocorre na mesma noite de seu assassinato. É interessante notar que os nomes dos personagens ganham versões em inglês: Walter, Emily e Bredy. F. não coloca os nomes em inglês, mas o local onde a história se passa é Los Angeles. Sua história retrata o drama vivido por uma jovem que é proibida de encontrar seu amor. Ela toma remédios e se suicida. No velório, os pais se arrependem de terem-na proibido de namorar e nesse instante Ana Paula, a protagonista, ressuscita. Todos ficam bem, mesmo sem muito entenderem o ocorrido.

Na história de ML (Anexo 1) sua protagonista ressuscita para contar ao esposo como e por quem foi assassinada, para que ele, fazendo justiça com seu algoz, pudesse garantir a ela um sono eterno e tranquilo. Ele atende seu pedido e, no final, encontra um novo amor, com quem se casa e tem três filhos, vivendo também tranquilo e em paz. Seu nome? Sr. Hanson.

Na história de T2 (Anexo 1), a personagem Júlia ressuscita para conceber o filho que esperava quando sofrera um acidente de carro. O esposo, que dirigia o carro no acidente, ao atender a porta e receber a ressuscitada, explicou a ela a impossibilidade dela estar viva, já que morrera no acidente. Enquanto conversavam, a bolsa de Júlia se rompe e ela vai para o hospital. Tem uma linda menina, retorna depois para casa, entrega a filha, Amanda, ao pai, e diz ter entendido o que viera fazer na Terra novamente. Com a missão cumprida – a filha entregue ao pai –, Júlia poderia seguir seu caminho em paz.

NN (Anexo 1) chama a atenção pela descrição que faz em seu texto: “[...] uma escuridão tomou a sua tumba e um pássaro azul metálico se acentou em seu retrato e fez com que um brilho forte quebrasse o chão e a cova se abriu”. Sua história mistura tragédia e um tanto de humor. A ressuscitada retorna e a primeira coisa que deseja fazer é se perfumar e em seguida vai em direção à sua casa, reencontrar seu amor. Porém ela tem uma surpresa, pois que os anos haviam se passado e, agora com trinta anos, descobre que seu amor encontrara outra mulher. Tomada de raiva, ela o mata e a sua nova esposa sai correndo ao presenciar a insólita cena de uma mulher suja e descabelada assassinando seu esposo. O que parecia trágico transforma-se em comédia, pois que a ressuscitada já havia percebido que após treze anos de morte a ressurreição era certa. Enquanto seu amado permanecia morto, ela se ocupava de fazer o que tantos fantasmas das histórias de fantasia fazem: assustar outras pessoas. E depois dele ressuscitar, permaneceram juntos, “assombrando por aí”.

A ex-esposa do amado, o narrador informa, não se sabe dela; quanto ao casal que ressuscitou, em tom até de deboche e por que não dizer, um pouco ameaçador, diz: “mas os 2 podem estar onde quiserem”.

Estes foram os textos que emocionaram de algum modo os alunos da sala, razão pela qual foram escolhidos. Tais histórias, ainda que tenham pinceladas do modelo “a ressuscitada vingativa” ou “a ressuscitada assassinada”, trazem centelhas de criações mais particulares, menos estereotipadas; revelam, portanto, maior autoria.

Mas, de todos os tantos textos, apenas estes, um número pequeno de possibilidades de criações mais singulares. E os demais? Como trabalhar com alguns alunos a constância de alguns modelos? E de onde advêm tais modelos?

Necessário se faz tratar sobre as concepções de sujeito e linguagem adotadas aqui neste trabalho. Cada sujeito, desde que nasce, adentra a trama discursiva da linguagem e vai sendo constituído por ela, e constituindo-a também. O que aparece nos textos criados reflete, desse modo, as experiências discursivas dos alunos. E essas experiências deixam rastros de um modelo de cultura identificada com a dominação. Ou seja:

[...] a indústria cultural excluiria o novo, por tão somente submeter renúncia e escape à civilização, oferecendo diversão; e divertir-se significa apenas pôr-se de acordo, abdicar da subjetividade, derrotar o homem enquanto sujeito pensante. (ADORNO; HORKHEIMER apud KRAMER, 1998, p. 55).

Há muito tempo eu me interessava pela escrita e leitura, por como o trabalho de leitura e escrita poderiam ser feitos em sala de aula, mas a questão sobre como poderíamos fazer as atividades de um modo que elas não ficassem ingênuas, que elas não reproduzissem histórias já tantas vezes contadas, repetidas, reproduzidas, massificadas, me intrigava. Como, além de detectar que os textos estavam repetitivos, intervir de um modo que esse estado se transformasse? Como propiciar que os alunos produzissem textos menos estereotipados? Assim começa, mais explicitamente, minha história com a escrita de meus alunos, uma escrita que não fosse reprodução, mas que fosse a voz própria. Ou seja, como ensinar a escrita de um modo que fosse além do aspecto técnico, gramatical, ortográfico, uma escrita própria; como trabalhar de forma que eles pudessem ver o mundo com os próprios olhos e não assujeitados à voz da mídia? Se tais modelos advinham de suas vivências com a linguagem, necessário então propiciar novas experiências, que formassem novas redes de relações textuais.

Às vezes me parece que uma epidemia pestilenta tenha atingido a humanidade inteira em sua faculdade mais característica, ou seja, no uso da palavra, consistindo essa peste da linguagem numa perda de força cognoscitiva e de imediaticidade, como um automatismo que tendesse a nivelar a expressão em fórmulas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a embotar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com novas circunstâncias. (CALVINO, 1990, p. 72)

Calvino, corroborando a ideia de reprodução contínua que se encontra na palavra e no esvaziamento dos sentidos, apresenta uma possibilidade de salvação:

A literatura (e talvez somente a literatura) pode criar os anticorpos que coíbam a expansão desse flagelo lingüístico. [...] Meu mal-estar advém da perda de forma que constato na vida, à qual procuro opor a única defesa que consigo imaginar: uma ideia de literatura. (CALVINO, 1990, p. 72-73)

Além de expor os alunos aos contos, outras possibilidades se descortinaram durante a atividade. Após todos os alunos terem lido seus textos, pude constatar que essa leitura levou a todos à percepção dos caminhos que um tema pode tomar, já propiciando a eles novas experiências narrativas. Até então, a leitura dos textos produzidos em sala de aula era uma opção que encontrara para conseguir trabalhar com textos vários e corrigi-los. Nessa

atividade, no entanto, essas leituras passaram a ser mais que uma saída para a falta de tempo do professor; elas passaram a ser o momento em que a constância de alguns modelos de histórias era percebida, em que a originalidade se destacava da massa de textos semelhantes e em que, inclusive, pudemos refletir sobre o conto original, rever seu valor. Também foi por essa experiência que cada aluno pôde ocupar o papel de narrador e os demais, de ouvintes.

A história original também passou a ser vista com mais respeito, por ter sido a mais diferente e inusitada de todas, por ter sido a que mais se distanciara do padrão “a ressuscitada vingativa”. Essa foi, pois, já uma saída para o senso-comum, para a percepção de modelos a que nos assujeitamos. Neste momento não tratamos a fundo dos sentidos, da temática desenvolvida pelo conto de Bazán. Isso ocorreu porque o foco da aula estava sendo, sobretudo, a criação escrita e não a análise textual, mas também porque apenas depois de algum tempo pude vislumbrar uma possível temática para o conto, e por não vislumbrá-la, acabamos por restringir os sentidos do conto ao que ele explicitamente apresentava: uma ressuscitada. Desse modo, não desenvolvemos uma reflexão mais aprofundada sobre a temática tratada a partir dos fatos vividos pela ressuscitada, quais sejam: a morte, a vida, a finitude.

Enquanto essa história – a da leitura e reescritura dos contos – ia se desenrolando nas oitavas séries, no primeiro ano do Ensino Médio a história foi outra. Lá trabalhávamos o capítulo do livro didático *Português – Língua e Literatura* (ABAURRE, 2003) destinado à narrativa. Havíamos feito já exercícios de redação sobre os diversos elementos da narrativa, tais como tempo, espaço, personagens e foco narrativo. Uma das atividades finais do capítulo consistia na leitura de um relato de uma jovem albanesa – chamada de XY – que se tornara refugiada pela guerra do Kosovo. Em seu depoimento, ela contava como todo esse drama adentrara as portas de sua casa, retirando-a dali e obrigando-a morar num campo de refugiados com a família, em condições subumanas de vida. Entanto, fora lá que ela conhecera um francês por quem se apaixonara e por quem foi pedida em casamento, o qual se efetuariá se ela deixasse sua família, costumes e tradições e partisse, com o francês, no dia seguinte rumo à França. Ela tinha um dia para se decidir, pois ele de qualquer modo retornaria para sua terra. E o caminho que essa jovem deveria tomar seria escolha dos alunos, pois cabia a eles desenvolver esse conflito e dar a ele um desfecho.

Lendo a orientação do livro didático, feita para o professor sobre a condução da atividade, ressaltava-se aí a necessidade de estar atento para textos que se mostrassem ingênuos no desfecho, desconsiderando a complexidade da situação, ou seja, a uma jovem albanesa, que crescera sob diversas tradições, escolher partir ocasionaria rompimentos com a família, com sua cultura, ocasionaria, enfim, muitas perdas, desobediência e culpa. Não partir, por outro lado, também era complexo, pois seria a negação de seus sonhos imediatos, de seu amor:

É importante que o aluno, ao redigir sua narrativa, apresente uma reflexão sobre o fato de o dilema de XY se dever à cultura a que pertence. Uma “cultura patriarcal” em que tudo é decidido pelos homens [...] e aos quais as mulheres devem se submeter sem questionar [...]. (ABAURRE, 2003, p. 54).

Quando os textos chegaram, prontos, e os alunos foram lendo-os, lembrei-me dos contos da oitava série. Não porque tratassem de assuntos semelhantes, mas porque os desfechos foram semelhantes uns aos outros, e também remetiam às histórias de amor típicas do cinema de comercial ou de novelas: muitos conflitos que no final se dissolviam, ou seja, que eram resolvidos superficialmente e caminhavam rumo a um desfecho feliz: a protagonista escolhia os pais e depois encontrava um novo amor ou o próprio francês retornava para ela; ou ela partia e depois buscava os pais, ou os reencontrava e recebia seu perdão, ou os pais a apoiavam a partir. As criações dos alunos eram justamente as apontadas pelo manual do professor, no livro didático, como as mais simplistas:

É importante que o aluno perceba que as possibilidades de desfecho I e III são extremamente ingênuas. Narrar uma história de amor nos moldes de um conto de fadas em que tudo é superado pelo amor dos dois, desconsiderando os problemas de ordem cultural que deverão ser enfrentados pela jovem albanesa, não será um bom desenvolvimento para a narrativa proposta. (ABAURRE, 2003, p. 54).

As possibilidades I e III, referidas, são:

I. XY resolve partir com o francês, encontra a felicidade e consegue o perdão de seu pai pelo abandono da família [...] III. XY resolve ficar com a família e tudo se resolve: todos voltam para casa e retomam suas vidas, ela reencontra um novo amor. (ABAURRE, 2003, p. 54).

As outras, dadas pelo próprio manual do professor, são:

II. XY resolve partir com o francês, não encontra a felicidade (o francês não é o que ela esperava, ela não consegue se adaptar a uma nova cultura, entre outras possibilidades) e a sua família não lhe perdoa por tê-los abandonado [...] IV. XY resolve ficar com a família, sofre por ter de abandonar o francês e uma vida melhor e não perdoa a seu pai por tê-la impedido de ir para a França. (ABAURRE, 2003, p. 54).

Estas últimas praticamente não apareceram nos textos dos alunos, os quais, tão parecidos uns com os outros, retratavam, como já dito, o quanto a percepção de possibilidades de criação estava soterrada pelos modelos da cultura de massa, a cultura que se repete para garantir vendas, que não se aventura a novas criações pois estas podem não gerar o lucro esperado.

Um texto, no entanto, foi o que se destacou dos demais, por ser o que mais se aproximou da realidade da vida, em que cada escolha pesa no cotidiano dos indivíduos. Rodrigo (Anexo 2), em seu texto, compõe uma personagem que opta pela família. Um fato que chama a atenção é o modo como ele se utilizou das descrições apresentadas na proposta narrativa sobre o campo de refugiados, XY e sua família: muitos alunos começavam seu texto por essas descrições, quase que reproduzindo o texto da proposta, no entanto Rodrigo as coloca após a escolha ter sido feita por XY. Decorre daí o efeito de monotonia, provocada pela mesmice dos dias. A descrição da personagem nesse momento vai distanciando-a do tempo em que se apaixonou e sua degradação exterior pode também refletir seu íntimo que foi perdendo o colorido, à medida que seu sonho de ser mãe se distanciava. Resta-lhe tão somente a esperança e a tristeza dos dias. Ao leitor, cabe tecer a continuidade da história como melhor lhe aprouver.

Quanto aos demais textos, ressurgiam as dúvidas sobre o que fazer para que meus alunos criassem textos menos estereotipados. Nesse ano, minha atitude foi conversar com eles apenas, sobre histórias “diferentes”, citando exemplos do cinema. Nos anos subsequentes, já começava essa atividade com a conversa sobre os textos iguais e uma vez que todos tivessem finalizado suas criações, líamos uma a uma, observando o que tinham de bom, original, criativo e comum, repetição de modelos apenas, e propunha a reescrita em alguns casos. Relato aqui os desfechos de alguns desses textos, gerados após essa longa conversa sobre estereótipos e nos quais já podemos perceber os indícios de autoria, pois são textos que revelam possibilidades mais singulares de criação.

No texto de Beatriz (Anexo 2), a personagem opta pela família e fica no lugar que considerava um inferno: o campo de refugiados. Com o fim da guerra vai à França e ainda com esperança de reencontrar seu amor, tem seus sonhos realizados ao notá-lo em uma exposição de quadros. No entanto, nesse momento percebe que a vida era um pouco mais difícil que imaginava, pois ele estava acompanhado e XY descobre que ele a esquecera. Há, então, uma transformação da personagem: “Sai daquele lugar com um pouco dos meus sonhos desfeitos, nascia ai uma nova mulher, com os pés no chão fui viver minha vida como qualquer pessoa, mas com outros sonhos”.

Letícia faz seu texto em forma de carta, para justificar o narrador em primeira pessoa – pedido pela proposta – e a necessidade de recontar a própria história. Em seu texto XY, temerosa de perder suas oportunidades no campo de refugiados, escolhe partir. Sofre, contudo, à distância, a perda dos pais. A personagem escreve a carta, na qual conta seu drama, para não ser esquecida.

A personagem de Michelle obedece aos pais, volta para casa com o fim da guerra, cinco meses depois se casa, mas não é feliz. E mesmo depois de sessenta anos ainda se lembra de seu amor francês. Já Gabriela (Anexo 2) compõe uma personagem obediente aos pais, mas com um final feliz. XY não consegue deixar a família e depois de muito tempo se casa e torna-se feliz.

Os textos seguem e vão mostrando já uma primeira tentativa de criar e não reproduzir. A atividade em si passou a ser o momento em que os estereótipos e modelos prontos eram desnudados e não apenas o momento de ter dos alunos um texto pronto, acabado em suas possibilidades e potencialidades; uma tentativa de recuperar, pelas narrativas, a marca de cada sujeito, pois

As crianças [em nosso caso, jovens] são diferentes e têm especificidades não só por pertencerem a classes sociais diversas, ou por estarem em momentos diversos de desenvolvimento psicológico. Também os hábitos, costumes e valores de suas famílias interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção social; também as suas histórias concretas e a história de seu tempo precisam ser consideradas. (KRAMER, 1998, p. 65)

Relato aqui também um comentário de um aluno desse Primeiro Ano, após a conversa que tivemos sobre os textos produzidos, sobre o quanto estavam parecidos e reproduziam modelos já tantas vezes vistos e revistos. Ele perguntou-me se existiam histórias que fossem diferentes destas que conhecemos pelo cinema americano, pelas

novelas. Tal questão evidencia-nos que a reprodução de um modelo não se dá por má vontade dos alunos, ela realmente reflete a história de leitura de cada um. Se essas histórias que os alunos produziam revelavam a que tipos de textos estavam expostos, querer que apresentassem algo de diferente passava pela necessidade, como já dito, de oferecer-lhes o *diferente*, para que pudessem pensar e sentir novos modos de escrever e criar, novos modos de ver a vida e vivê-la.

1.3 Impressões de leitura

Deste lado, eu moro em Campinas
 Às vezes jogo taco e tomo chá gelado
 Por vezes me acabo lendo e quando vou dormir lembro dos meus sonhos

Do outro lado queria morar em Londres
 Jogar golfe e tomar chá quente.
 Estar escrevendo meu próprio livro e nunca ter tempo pra sonhar.
 (Ludimila Aparecida Rinoli Pedro – 1º A)

Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor.
 (Italo Calvino).

Sobre a leitura, parecia que o objetivo havia sido atingido: os contos extravasaram o momento destinado a eles. Em uma das salas, foi escolhido o conto *A troca e a tarefa*, de Lygia Bojunga Nunes (1994). Após a última palavra lida, o silêncio era absoluto. A reação dos alunos ia ocorrendo aos poucos e então começavam a vir as perguntas: a escritora, protagonista da história, morreu mesmo? a Lygia Bojunga é essa moça? E também aos poucos iam respondendo às minhas questões: vocês gostaram? o que acharam? As respostas expressavam que apesar de terem achado o conto triste, haviam gostado muito. Em uma outra sala, esse conto não havia sido escolhido, mas os alunos pediram que eu o lesse também, já que colegas comentavam sobre ele.

No ano seguinte, dos contos escolhidos por uma oitava série, tivemos *O capote*, do escritor russo Nicolai Gogol (GOGOL apud COSTA, 2001). Quando os alunos o

escolheram, confirmei com eles se era isso mesmo, pois o conto era grande e o combinado era lê-los por inteiro, não apenas trechos. Uma vez confirmado o sim, o conto entrou para o grupo dos escolhidos. Ele foi o último a ser lido, dado seu tamanho. Imaginei que depois dele os alunos ficariam enfadados. Muitas aulas foram consumidas em sua leitura e logo no início os alunos descobriram que o conto não era o que imaginavam. *Capote* é um termo usado entre os alunos para se referir a tombos. Conversando com eles, percebi que esperavam que a história fosse sobre alguém que tivesse tido um tombo engraçado, bizarro, algo assim, já que o título do livro em que estava o conto era *Os cem melhores contos de humor da literatura universal* (COSTA, 2001). No conto, porém, *capote* era o casaco de um russo e toda a história girava em torno disso.

Os alunos, mesmo se sentindo entediados em muitos momentos, aceitavam a leitura. A cada nova aula em que haveria a sua continuidade, conversávamos sobre como o conto era grande, como era diferente do que eles imaginavam, e assim, não se sentindo abandonados no seu tédio, se prontificavam a ouvir a história, e iam aos poucos adentrando-a, deixando envolverem-se pelo drama vivido pelo protagonista. Quase no final, todos já não mais queriam deixar o conto, queriam conhecer seu desfecho. E terminando-o, ficaram com expressão de tristeza, os comentários eram de que ele era grande, cansativo, mas era legal sim, apesar de triste. Mesmo estando em uma coletânea de contos de humor, não foi exatamente essa a reação que despertara em todos. Não foi tratado em sala o caráter de crítica social que o conto assumia, da alegoria que era ao autoritarismo. Comentamos apenas que a Literatura nos permite viagens diversas, inclusive por realidades que são surpreendentes e a surpresa maior do conto talvez tenha sido por toda a problemática que se desenvolve em torno de um casaco. Contudo, uma ou outra fala evidenciava que haviam percebido o quanto o sistema burocratizado das autoridades era ineficaz e não ajudava o personagem.

De todos os contos, *O capote* ficou sendo o mais conhecido, o mais lembrado por todos. Percebemos que os alunos viveram histórias com esses contos, ou seja, fossem elas de surpresa, de decepção, de descobertas, de tédio, eles não passaram despercebidos. Houve interação com esses textos e por ter havido essa interação, por não terem ficado alheios completamente ao que ocorrera, este passara a ser um episódio das suas histórias de leitura. Um capote que não é o tombo que se esperava, uma inusitada ressuscitada, e outras

histórias, as quais fornecem modelos diferentes do que os alunos normalmente conhecem de narrativas. A história que termina sem final, ou a história que termina com um final que não é feliz, histórias que vão se somando às tantas outras histórias já lidas ou ouvidas pelos alunos. Mesmo sem profundas análises linguísticas ou literárias, a escrita, um jeito de escrever diferente e de contar foi sendo apresentado aos alunos.

Um dos contos que sempre sugeria para as turmas e acabava lendo para eles, normalmente com os alunos de oitava série, era o conto *O primeiro beijo*, de Clarice Lispector (1996). E no final da leitura, sentia que vivia novamente o espanto que eu vivera quando, pela primeira vez, li esse conto, o qual trata de um beijo que não era o esperado por uma adolescente, um beijo em uma estátua. E qual a graça disso? Por que alguém escrevia sobre isso? E foi o desejo de descobrir o que no conto estava coberto que me lançou para a Literatura.

Os adolescentes estão ingressando em uma vida social, conhecendo-se como corpo integrante de uma sociedade. A vida oferta-lhes vitalidade e o tempo, um longo tempo pela frente. Difícil nesse momento saber por que um adolescente beija uma estátua, por que um homem vive tão isolado e luta tanto para ter um casaco novo, e mais, difícil entender quanto custa ter um casaco que lhes cubra do frio. Para quem tem uma vida de sonhos, muitas histórias da Literatura possuem uma realidade que choca a vida que adoesce, mostra realidades a que o olhar “idealizante” do adolescente quer se furtar. Portanto, exigir que os alunos possuam referência cultural erudita nesse momento de suas existências, na juventude, é pedir-lhes muito. Exigir que se interessem prontamente pela Literatura também é pedir-lhes muito, é, portanto, pedir que adentrem obras que demandam mais vida vivida, mais vivência: “[...] as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida”. (CALVINO, 2007. p. 10)

Nesse sentido, nem sempre as atividades valem pela obra que trazem. Obras de peso literário não garantem um bom trabalho e não por que os alunos não tenham cultura, mas porque suas histórias de vida e leitura precisam ser respeitadas. O diferente não pode querer se sobrepor a tudo que já se conhece, o diferente precisa entreabrir portas para que a curiosidade queira esquadrihar. Por isso não se pretendeu também uma análise exaustiva de cada conto, pois que ela podia tirar as perguntas que muitos deles deixavam para os

jovens adolescentes leitores, ou, futuros leitores. Então, continua Calvino, se as leituras adolescentes não são altamente proíficas, elas, no entanto:

Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro na juventude. (CALVINO, 2007. p. 10).

Sobre as análises exaustivas, vale aqui rememorar mais uma experiência e a aprendizagem que se teve com ela: nos primeiros anos de minha vida como professora, trabalhei com o conto *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa (2005). Fiz uma longa análise desse texto, análise que evidenciasse as construções escolhidas pelo autor, suas multiplicidades de sentido, as retomadas a outros textos etc. Foram muitas aulas, produtivas, mas nenhuma se comparou a uma aula, com o mesmo conto, ocorrida em três ou quatro salas diferentes. Os alunos não conheciam o conto, e eu o utilizei em uma prova. Antes, porém, de ceder o tempo para resolverem as questões, li o conto para a sala, enfatizando, em cada palavra, a emoção de alguém que se surpreendia com o tempo perdido e a perda de alguém. No fim de cada leitura, nenhuma palavra na sala de aula, um silêncio que demorava a quebrar-se. Um silêncio que demonstrava que um leitor não se constitui pelas análises feitas, mas pelo tanto que os fios do texto tocam sua emoção.

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele. (CALVINO, 2007. p. 12).

Mas, então, qual o papel da escola? Retomamos e finalizamos com mais uma fala de Calvino, a qual responde nossa questão, não resvalando para o descaso com os clássicos, tampouco para uma atitude radical perante os jovens:

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe [aos alunos] instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. É só na leitura desinteressada que pode ocorrer deparar-se com aquele que se torna o “seu” livro. (CALVINO, 2007. p. 13).

1.4 Textos que descortinam autores e tempos

Com que ânsia tão raiva
Quero aquele outrora!
E eu era feliz? Não sei:
Fui-o outrora agora.

(Fernando Pessoa)

MEMÓRIA

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão

(Carlos Drummond de Andrade)

Outra experiência que passo a relatar das tantas possibilidades que a sala de aula oferta quando do trabalho com narrativas, diz respeito a um projeto com memórias, surgido da participação na Olimpíada de Português, concurso de redação proposto pela Secretaria da Educação de São Paulo, no ano de 2008. Seguido ao relato, teço algumas reflexões sobre o quanto essas experiências narrativas trazem conhecimento aos alunos. E não apenas isto, como diz Benjamin, tal trabalho recupera “o lado épico da narrativa: a experiência vivida. (BENJAMIM apud KRAMER, 1998, p. 53).

Em 2008 trabalhei com uma oitava série do Ensino Fundamental II e nos ligamos, automaticamente, à já referida Olimpíada de Português. Recebemos um material com o conteúdo a ser desenvolvido e o tema da redação: memórias.

Os alunos deveriam, no fim das atividades, criar um texto a partir das memórias relatadas oralmente de alguém que fosse entrevistado por eles mesmos. O texto seria em primeira pessoa.

Comecei a realizar com as turmas, em horário de aula, as atividades pedidas, as quais todos deveriam fazer, pois constariam do plano de ensino do bimestre. Todos também criariam os textos, que seriam lidos em sala de aula e valeriam nota. Porém, apenas quem desejasse poderia enviar seu texto para a seleção interna que seria feita na escola. Dessa seleção, apenas um texto deveria ser enviado para a Diretoria de Ensino. Em sala de aula havíamos trabalhado bastante com o gênero dissertativo e com algumas questões gramaticais. Expus aos alunos que esse trabalho com as memórias nos proporcionaria mais um momento de escrita, um gênero diferente do que vínhamos fazendo, no entanto mais uma oportunidade de ler e escrever. Como desde o início do ano é colocado aos alunos o objetivo principal de nossas aulas – ler e escrever –, não houve problemas em relação a incluir no Plano de Ensino essa atividade. Pedi, assim que finalizamos os textos todos, que criassem uma narrativa que se passasse na cidade de Campinas, mas não na cidade tal como se encontra atualmente e sim como a vimos no livro de fotos antigas trazido por um aluno. Ou seja, tal projeto nos propiciou passar por gêneros de textos diversos, estudá-los, atendendo assim a proposta da disciplina de Português.

Contudo, em um primeiro momento, tive receio de que o tema “memórias” não chamasse a atenção dos alunos. No desenrolar das atividades, porém, a participação da sala foi surpreendendo. E por fim os textos, surpreendentes. Com alguns em mãos para fazer a seleção de apenas um, pedi que alunos, de um primeiro ano do Ensino Fundamental, me ajudassem a escolher o melhor. No final da leitura de alguns desses textos, muitos perguntavam quem os havia escrito. Expliquei que eram da oitava série e eles ficaram admirados, surpresos com aqueles textos que revelavam emoções tão profundas, histórias tão distantes no tempo e um tempo que desconheciam, um tempo que não fazia parte de suas realidades.

Usamos, em princípio, o material ofertado pelo Estado. Também agreguei às aulas o livro de Manoel de Barros, *Memórias Inventadas – As infâncias de Manoel de Barros* (2008), e fomos desenvolvendo uma conversa sobre os modos de conservar o passado, fosse através de objetos, de documentos, de fotografias e de memórias. Os alunos foram

solicitados a trazerem objetos antigos para a sala de aula. Os que apareceram: uma minirreprodução de um antigo carro de bombeiro, um ferro de passar, uma rendinha de batina e um livro da cidade de Campinas, com fotos antigas.

Conseguimos um livro de fotos e um pouco de história sobre a cidade de Campinas: *40 anos de Sindilojas – um século de Campinas* (2003). Foi interessante descobrir fatos da cidade que desconhecíamos, lugares que já não existiam mais. Os alunos também começaram a contar o que sabiam sobre o bairro, sobre como era o bairro onde que viviam.

Eles também foram questionados sobre o que desejavam saber do passado, qual a curiosidade que tinham. Fizemos uma lista com temas, que iam desde modos de se vestir, namoros, diversões de antigamente, músicas etc. Cada um escolheria o tema de sua preferência e buscaria uma pessoa mais idosa para conversar, poderia ser um parente, um familiar, um conhecido. Os relatos não precisariam ser gravados, os alunos deveriam apenas anotar os fatos e pedi que observassem muito as emoções que a evocação das memórias despertava nos entrevistados, para depois, ao recriarem tais realidades, levarem essa subjetividade para seus textos. Eles se transformariam em autores daquelas histórias. Apropriariam-se das histórias e do caráter subjetivo que tinham e recontariam-nas.

Em Bosi encontramos referências do que possa ser, significar um trabalho com memórias, ou seja, o papel social que as memórias de velhos podem desempenhar:

Um mundo que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos, pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens cara, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem-criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual. (1987, p. 40- 41).

Se nas atividades com os contos, já relatada no item 1.1, foi a insatisfação de alguns alunos que trouxe à tona a criação para a sala de aula, nesse caso a possibilidade de criar nasceu do passado, de histórias reais de pessoas reais, conhecidas dos alunos.

Vivemos no tempo da informação. A arte de narrar decai, já não se encontra mais espaço para ela. E a informação, segundo Benjamin (2004) é uma das responsáveis por isso. O alcance de uma narrativa para o leitor é muito diferente do alcance da informação.

Enquanto a primeira não se cerca de explicações e até as evita, deixando para o leitor o “nexo psicológico” da história, a fim de que ela possa interpretá-la como quiser, a segunda vem repleta de explicações, não deixando trabalho algum àquele que lê. Desse modo, ao contrário da informação, o narrado possui uma “amplitude de vibrações que falta à informação”. (BOSI, 1987, p. 44).

Além disso,

O receptor da comunicação de massa é um desmemoriado. Recebe um excesso de informação que satura sua fome de conhecer, incha sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação. A comunicação em mosaico reúne contrastes, episódios díspares sem síntese, é a-histórica, por isso é que seu espectador perde o sentido da História. (BOSI, 1987, p. 45).

Bem como a Literatura, as memórias podem funcionar como desalienadora, como antídoto para essa alienação referida por Bosi:

O narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira. Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador. (BOSI, 1987, p. 49).

Quanto aos textos, lendo-os fomos percebendo também que apenas listar como era o passado deixava o texto empobrecido de emoção e que um episódio narrativo o deixa mais subjetivo e mais convidativo ao leitor. E os que chamaram mais a atenção foram justamente estes, mais narrativos do que apenas descritivos.

Todos os textos foram lidos para a turma, que se mostrava bem interessada. Relato aqui algumas dessas criações, e reproduzo alguns textos ou trechos de textos, entendendo que são eles que evidenciam a extensão educativa desse trabalho, não apenas no que diz respeito à escrita, ao domínio da escrita, mas também na formação social e cultural dos estudantes: desenvolver a escuta de um outro tempo, de outras vozes, respeitá-las e, desse modo, entrar em contato com uma outra cultura, regida por valores diferentes dos quais tais estudantes possuem.

O texto de Dulce, escrito por Letícia, o qual se pode ver abaixo (Texto 1), nos revela alguns costumes, como os namoros, os castigos na escola, as festas e uma questão sobre as construções da época: o forro das casas; a distinção social que a presença ou ausência do forro trazia. Também revela-nos o papel paterno, ao qual cabia sempre a obrigação de proteger a família. No fim, a função da memória: guardar o passado que não voltará mais.

Bons e Velhos tempos!

Ah! me lembro bem da época de 1945, minha adolescência , uma época muito feliz . Sempre que tinha uma festa me juntava com as minhas amigas para irmos , um menino nos tirava para dançar, e dançávamos ao som de Francisco Alves , Orlando Silva e Vicente Celestino .

A minha escola, o 6º grupo, que ficava na avenida da saudades , era diferente de outras , sabe por quê ? Naquela época os professores podiam, por algum motivo, nos fazer até ajoelhar no milho, mais na minha escola não era assim, como nós tínhamos que ter respeito com os professores, eles também tinham que nos respeitar, assim como hoje.

Ficar! Isso não existia, se o menino quisesse nos namorar, ele tinha que ir nas nossas casas pedir permissão aos nosso pais . Lembro - me bem como eram os passeios, pegávamos o bonde para ir até a rua barão de Jaguará, onde as mulheres aproveitavam para fazer compras, íamos ao bosque dos Jequitibás, ao teatro. Uma coisa que noto hoje em dia de diferente da minha época são as roupas, hoje as meninas usam blusas decotadas, calça, mas na minha época as meninas não usavam calça e muito menos blusas decotadas.

Você acredita que as pessoas tinham casas com forro eram chamadas de ricas? Pois é ! Porque a maioria das casas era só de telha. Guardo nas minhas lembranças um fato que tem a ver com essa história de forro. Numa noite estava eu com toda a minha família reunida na sala quando ouvimos barulhos, vindos de dentro do forro, ficamos todos com medo, pois pensávamos que era ladrão. Meu pai, o homem da casa, se sentia na obrigação de subir lá e ver o que era, ficamos todos preocupados, aí ele desceu e disse o que tinha no forro era apenas um gato; demos muitas risadas de nós mesmo naquela noite. Hoje vejo como as coisas aqui na cidade de Campinas mudaram. Minha juventude não voltará, mas estará gravada para sempre na minha Memória!

Texto 1: criação da aluna Letícia Maria a partir das memórias de Dulce Duarte.

No relato de Maria de Alcântara, escrito por Aline, também alguns costumes são mostrados, como as ocupações e trabalhos do jovem, o local onde se lavava roupa – o rio –,

os bailinhos. Maria alude ao cheiro da comida feita no fogão à lenha e às dores e perdas que vão margeando a vida. No fim desse texto também aparece uma conclusão a respeito da memória, o que sobra na velhice: “E eu só fiquei com as ‘Lembranças’ que eu jamais quero me esquecer pois ‘Lembranças’ são coisas que jamais pode Adormecer!”.

No texto escrito por Rosana (Anexo 3), alguns retratos do tempo antigo, antes da história começar: “Nossa! antes a água não era encanada, só havia poço, muito menos rede elétrica; só usavam lampião, a comida era feita por fogão a lenha, a televisão era só rádio, a fotografia era só branca e preta”. E na história que segue, a perda do filho e o desejo de revê-lo:

Passaram-se 27 anos, meu filho estava saindo com seus amigos, derrepente me deu uma angústia e muito medo. Eu disse para o meu filho: – Não saia hoje, fique em casa, mais meu menino não me escutou, e me deu um sorriso, seus olhos olhando diretamente aos meus. Do portão vendo meu menino cada vez mas longe do alcance dos meus olhos...
Passou-se um dia inteiro de preocupação e de angústia; no segundo dia de manhã recebi uma visita que dizia: a senhora tem um filho chamado Jorge? Com os documentos de meu menino em suas mãos, descobri que minha primeira vida estava morta. Minhas lágrimas escorreram em meu rosto, uma dor que não acabava, dias e noites como se o mundo se acabasse; perdi o chão, meus pés não sabiam para aonde ir, saber que não iria ver, nem tocar e nem falar com o meu menino...

Por último, as lembranças que não se lembram mais, mas que lembram ainda o nome próprio: “Bem há muitas outras coisas a dizer, mas as vezes minhas lembranças não se lembram! Mas disso também me lembro, meu nome é Maria Antonieta e hoje tenho 90 anos”.

No texto escrito por Anderson, uma série descritiva dos tempos de antigamente: o modo como se devia tratar os mais velhos, o comportamento dos jovens e crianças quando a casa recebia visitas, as músicas, amizades, roupas, obrigações dos pais e mães e, por fim, o desejo de retorno no tempo que se foi: “Esses eram ótimos tempos. Se pudesse voltar ao meu tempo, ficaria por lá mesmo...”.

No relato de Nair, escrito por Amanda (Texto 2), um mergulho no passado, na vida que se vivia no sítio: o fogão à lenha, as panelas de barro, as brincadeiras com estilingue e os banhos no rio, onde a vida se transfigurava: “[...] quando estávamos no rio, parecia que esquecíamos todos os problemas e a vida era muito melhor”.

Minha infância

Minha infância foi toda vivida em um sítio perto de Rio Preto. Era um sítio não muito grande e nem muito pequeno, com muito mato por toda à parte e uma casa pequena e velha.

Na cozinha da minha casa tinha um fogão à lenha, onde era preparada a deliciosa comida da minha mãe. Adorava comer o feijão feito nas panelas de barro enormes e pesadas, mas que deixavam o feijão com um gosto muito mais saboroso.

Sempre fui uma garota muito levada, gostava muito de brincar e minha brincadeira preferida era atirar nos pássaros. Colocava um estilingue em cada lado da cintura, escolhia as melhores pedras e ia atrás deles. Hoje em dia percebo que era uma maldade, mas quando criança, era a minha maior diversão.

Lá por perto do sítio havia um rio onde eu e minha irmã adorávamos ir. A água barrenta e gelada refrescava as tardes quentes do verão do interior. Nem tudo naquela época era alegria, mas quando estávamos no rio, parecia que esquecíamos todos os problemas e a vida era muito melhor.

2 Texto: criação da aluna Amanda a partir das memórias de Nair Torres.

Luis Henrique (Anexo 3), a partir das memórias de Hélio, seu avô, constata as mudanças no que a cidade é hoje em relação ao que foi: “o bairro de hoje eram as fazendas de café”. Também encontramos nesse texto referências ao meio de transporte muito usado, o trem, e ao fogão à lenha, aos bailinhos e às histórias que a avó contava, para depois dormir “[...] escutando o leve tic-tac, tic-tac, que o antigo relógio soava”.

No texto de Claudéris (Texto 3), escrito por Ana Júlia, também aparece referência às memórias, guardá-las é motivo de orgulho:

[...] andávamos de bonde ou carona. Bonde? Pois é, esses que hoje já foram esquecidos, mais eu não, lembro-me bem deles. E lembro também que as casas eram todas geminadas, lembro como se fosse ontem; na minha memória carrego muitas lembranças, boas e ruins [...]

Do texto, uma das cenas mais poéticas, quando Claudéris conta da mãe que olhava a filha nos portões do fundo da Santa Casa, os quais dava para o pátio da escola da menina. O trágico também aparece – quando encontramos a narrativa da gravidez perdida – mostrando que nas narrativas orais, fruto de vida vivida, há destinos fatais.

Lembranças que não se apagam

Apesar de já ter sofrido muito nesta vida, sinto muitas saudades de como tudo era, dos vestidos e sapatos altos que eu usava, daquele delicioso cuscuz que minha mãe fazia, e que até hoje eu me lembro. Meu padrasto era mecânico, e não tínhamos carro, andávamos de bonde ou carona. Bonde? Pois é, esses que hoje já foram esquecidos, mais eu não, lembro-me bem deles. E lembro também que as casas eram todas geminadas, lembro como se fosse ontem; na minha memória carrego muitas lembranças, boas e ruins, mas vou começar do começo:

Perdi meu pai com apenas 4 anos, ele faleceu do coração, eu e meu irmão, que é 1 ano mais velho que eu, tivemos que ir morar no sítio, com meus avós maternos, pois, minha mãe precisava trabalhar. Morei lá até meus 7 anos de idade, depois entrei no orfanato e externato anexo à Santa Casa.

Quando morava com meus avós, sofri muito, porque eu era pequena, e os adultos precisavam ir para a roça, e nem ligavam para mim. Cheguei até a pegar berne na cabeça, e minha avó era muito enérgica, exigente.

A minha vida no orfanato também não foi nada fácil, sentia muita saudade da minha mãe, mais foi lá tudo que hoje eu sei, como: bordar, varrer, limpar, lavar roupas etc... Tinha também as meninas maiores, que mandavam nas menores, e tinha as meninas que não moravam lá, só iam estudar e voltavam para suas casas, essas eram tratadas bem melhor que as meninas internas. As visitas eram um domingo sim e outro não, e isso era muito triste, sentia muita falta da minha mãe e do meu irmão.

Minha mãe foi trabalhar no hospital Irmãos Penteados, só para me ver todos os dias, pois lá tinha um portão de grade no pátio, que dava para a Santa Casa, então, minha mãe ia sempre me ver nessa grade.

Quando eu saía de férias, no retorno ao orfanato, eu agarrava no portão, pois não queria entrar, só entrava quando alguma freira ia me buscar, para me colocar para dentro.

Quando tinha 12 anos fui morar com a minha mãe, morávamos eu, ela, meu irmão, uma irmã de minha mãe e o cunhado de minha mãe. Fomos morar juntos para poder dividir o aluguel. Essa minha tia fazia marmita para fora, e eu ia entregar.

Eu morava de frente ao colégio Culto à Ciência, mas lá só estudavam os ricos, então fui estudar em um colégio que se chamava São Luiz, ficava no Lago da Catedral, eu ia de bonde, e naquela época não tinha escolas públicas, por isso não cheguei a terminar meus estudos, não havia mais condições para pagar, então estudei apenas até a 4ª série.

Quando eu tinha 14 anos, minha mãe conheceu um homem, e com ele se casou, a partir daí nossa situação melhorou, mudamos para o bairro Bonfim, a casa que morávamos era da minha tia, que alugou para nós. Aos finais de semana, íamos passear a pé até o centro da cidade, só para ver as vitrines.

E foi quando eu morei nessa casa que conheci meu marido, que morava em frente, ele era caminhoneiro e dirigia o caminhão de seu pai. Meu sogro tinha carro de praça, hoje mais conhecidos como taxi.

Naquela época o namoro era apenas de mãos dadas, e na frente dos pais, no sofá da sala.

Casei-me com 24 anos, e com 25 tive minha primeira filha, depois de dois anos tive outra filha, e 9 anos depois engravidei novamente, era outra menina. Quando eu estava com 7 meses de gestação, senti que ela não estava mais se mexendo, fui ao médico, e descobri que ela estava morta. Tive que ficar com ela em minha barriga por mais um mês, sabendo que minha filha estava morta dentro de mim; foi muito sofrimento, só depois de fazer alguns exames, pude fazer a cesárea e enterrá-la.

Estava em uma situação melhor, com minhas filhas já crescidas e indo para os bailes nos fins de semana, quando minha mãe pegou câncer, a doença se espalhou por todo seu corpo, e sua morte foi muito sofrida. Ela ficou meses no hospital, e nem água podia mais beber, pois sua garganta queimou com a quimioterapia.

O tempo se passou, minhas filhas se casaram e tiveram filhos. Tenho 3 netos, por sorte ainda tenho meu marido e meu irmão juntos comigo.

Esta é a minha história, e na minha memória as lembranças não se apagam, sendo elas boas ou ruins!

3 Texto: criação de Ana Júlia a partir das memórias de Claudéris, 71 anos.

Há também episódios engraçados, como no caso do texto escrito por Thiago (Anexo 3), o que remete às longas viagens feitas de fusca, o carro, “curiosamente”, mais seguro da época:

Lembro-me que naquela época, Bernardino até Chatabriant, não havia estradas asfaltadas e nem ponte sobre os rios, portanto, quando chovia, o carro atolava direto e era muito difícil atravessar os rios nas balsas. Já quando não chovia, o problema era outro, era um poeirão só, e o carro não atolava no barro, atolava na areia. Curiosamente, o único carro que suportava essa viagem eram os Fuscas.

E dois outros trechos de bastante relevância quanto ao tema memórias: “Porém eu nunca vou me esquecer daqueles tempos, que vão deixar muita saudade, principalmente do meu marido que já faleceu e com quem fui muito feliz” – Dirce, nas palavras de Naiara, também traz a memória como guardiã de um tesouro que já se foi. Já o entrevistado de Marcela é levado ao passado pelo espaço, a casa do avô e o cheiro do café: “Hoje só lembrei do meu passado, pois voltamos todos os irmãos na casa em que nascemos, fomos ver o vovô e senti aquele delicioso cheirinho do café novamente”.

Os costumes e hábitos iam se revelando a cada texto e os autores também, autores que traziam-nos estas tão belas histórias, autores-alunos, autores-ouvintes, autores, portavozes de outras vozes, as quais já não têm mais espaço, pois que a velhice tem ficado relegada ao abandono, bem como as suas histórias. A partir do momento em que o homem

maduro deixa de ser membro ativo de uma sociedade, entra na condição da velhice social, cuja função é a de lembrar, de ser memória do passado.

O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância. (BOSI, 1987, p. 40).

Observamos nas tantas referências feitas pelos entrevistados sobre a memória, exatamente a satisfação em desempenhar tal função, a de ser guardião do passado.

No entanto, em uma sociedade como a nossa, de consumismo, de competição acirrada, de imediatismo, de industrialização, o velho perde seu valor. Não há tempo e interesse em ouvir suas histórias. Com isso, todos perdemos:

O velho é alguém que se retrai de seu lugar social e este encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos. Então, a velhice desgostada, ao retrain suas mãos cheias de dons, torna-se uma ferida no grupo. (BOSI, 1987, p. 41).

Questionados sobre como foi essa experiência de conversar com alguém mais velho para ouvir suas histórias e como perceberam que o entrevistado reagiu, alguns falaram que eles falavam e falavam, contavam muitas coisas, não queriam mais parar de falar; outros disseram da alegria que perceberam nas pessoas com as quais conversaram, alegria em serem escutadas por um jovem.

Uma Educação que seja comprometida com a sociedade também deve se preocupar em reatar relações perdidas, em criar espaços de permuta entre o passado e o presente. Portanto, tal atividade constitui-se como um episódio de escrita e leitura que deixaria saudades, não apenas pelas saudades que exalavam de cada texto, mas pela oportunidade de partilhar conjuntamente de um tempo e de uma escrita que se desvendavam.

O escrever bem, nessa ocasião, não era uma obrigação, mas um desejo, um desejo de encontrar as palavras que melhor expressassem a experiência vivida e a emoção contida nessa experiência. Os trechos citados nesta atividade revelam o trabalho com o escrever, a busca por uma escrita mais elaborada, uma escrita que não apenas servisse a comunicar, mas que fosse também beleza.

1.5 Aluno: autor de si mesmo e das aulas

A autoria do pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria do pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia.

(Alicia Fernandes)

O último relato que faremos com narrativas diz respeito a uma experiência vivida no ano de 2007, quando trabalhei com uma 5ª série do Ensino Fundamental II e juntos, eu – professora – e alunos vivemos algumas outras experiências narrativas que repercutiram em toda minha prática docente e que me mostraram que o espaço e motivo da criação podem estar na Literatura, no passado ou até na própria sala de aula. Como já dito anteriormente, o foco principal das aulas sempre fora leitura e escrita. Na quinta-série, um dos gêneros textuais mais abordado era a narrativa. Sempre fazia uma série de exercícios com criação de texto, enfatizando cada um dos elementos da narrativa. Tal trabalho começava com contos de fadas, reescrevíamos as histórias, mudávamos o foco narrativo, dentre outras. No entanto, nesse ano o rumo dessa história mudou. Fazíamos as atividades do livro didático, de leitura e interpretação de textos, quando uma aluna chegou atrasada e a sala questionou seu atraso. Ela se explicou, dizendo que isso ocorrera porque tivera que ficar auxiliando a mãe nos trabalhos domésticos. Nesse momento o foco da aula passou a ser as reclamações – sobretudo das meninas, que eram maioria em sala – de ter que trabalhar em casa ajudando os pais. Então pedi que os alunos escrevessem um texto que contivesse dez dicas de como se divertir realizando tais trabalhos domésticos. Todos acharam difícil, pois não conseguiam imaginar diversão nesse contexto. No entanto, todos fizeram os textos, os quais foram depois partilhados e a “dispersão” dos alunos passou a fazer parte da aula.

Em outro dia, quando cheguei em sala, os alunos comentavam eufóricos uma confusão. Não havia como dar aula, o assunto era a briga que acabara de ocorrer ali. Então, para acalmá-los, pedi que abrissem o caderno e escrevessem o que eu iria ditar. O trecho era um início de uma narrativa, a qual eles deveriam dar sequência:

“Bafafã” é quando ocorre uma grande confusão, deixando as pessoas atordoadas. E foi exatamente assim que todos saíram da escola, quando o sinal que anuncia o término da última aula soou.

Você, leitor, já deve estar curioso para saber como tudo ocorreu. Bem, é isso que vou narrar agora.

A reação da turma foi o silêncio com uma espécie de surpresa. Depois que terminaram, alguns leram seus textos e todos acabaram gostando dessa experiência. Novamente a agitação da turma foi aproveitada como recurso pedagógico. O texto feito deu-nos oportunidade de trabalhar a coesão e coerência narrativas.

O terceiro episódio dessa história de narrativas ocorreu em uma apresentação de trabalho. A mesma garota, que dias antes chegara atrasada por conta dos afazeres domésticos, era quem deveria começar a apresentação. Ela se dirigiu até a frente da sala, e quando respirou para começar a falar o que deveria expor aos colegas, cruzou as pernas e disse simplesmente: Ai Dona, tô apertada! – explicando que queria ir ao banheiro.

Todos ficaram estarecidos, e começaram tecer-lhe críticas. A cena, tamanha a espontaneidade e despropósito em relação ao que estava ocorrendo, ficara cômica. Entendi que perdê-la seria perder grande oportunidade de criação. Enquanto todos comentavam o fato, uma narrativa começou a nascer em minha cabeça, lembrei-me de um texto de Luís Fernando Veríssimo, *Recital* (1982), que trata de um recital e, enquanto ele ocorre, uma manada de búfalos passa diante da orquestra e muitos fatos inusitados ocorrem. Lembrei-me também de Lewis Carroll, com *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1980). Então, após a aluna ter ido ao banheiro, pedi que ela se sentasse e que todos abrissem seus cadernos.

Os alunos, pela minha expressão e por uma experiência narrativa como essa, já ocorrida em sala de aula, sabiam o que estava por vir. A expectativa se criara na sala e comecei a ditar devagar a história que naquele momento nascia. Como em aulas anteriores havia dado um início de texto para que eles continuassem, nessa ocasião escolhi dar o início e o fim, não apenas para fazer um exercício diferente, mas também porque o início que passara deixava em aberto uma possibilidade rápida de desfecho. O trecho era:

INÍCIO

Meu amigo me chamou para um concerto musical. Imaginei que a apresentação fosse ser muito “parada”, pois seria um concerto de música clássica e acho esse tipo de música bem “paradinha”. Mas acabei aceitando o convite, apenas para não deixar meu amigo sozinho.

Já no teatro, depois do terceiro sinal, todos silenciaram. As luzes se apagaram e o maestro tomou seu lugar junto à orquestra. Com um sinal seu, a música ecoou

por todo o ambiente. Porém, a um outro sinal do maestro, todos pararam. Ele, então, virou-se para a platéia e disse:

- To apertado! – E saiu correndo em direção ao banheiro. Todos ficaram boquiabertos. Os músicos olhavam-se assustados e não sabiam o que fazer.

FIM

Tic-tac, tic-tac, foi esse o som que ficou na minha cabeça após esse estranho e nada “parado” concerto.

Ao contrário do que imaginava, me diverti muito. Essa grande aventura, que durou 24 horas será sempre lembrada por mim e meu amigo e, claro, pelo surpreendente maestro. E os músicos, bem, eles nunca mais terão dúvidas sobre o que fazer.

Depois que haviam escrito seus textos, começamos nossas leituras. Cada texto lido era comentado e todos estavam com problemas de coesão. Todos continuaram o início, mas o final não estava ligado aos textos, havia sempre a supressão de algum trecho. Após a leitura de três ou quatro textos, começamos a trabalhar a coesão e coerência, observando a importância de considerar os detalhes que foram dados à história, para que eles fossem considerados no continuar do texto.

A aula finalizou e no dia seguinte mais alunos leram seus textos. Fomos observando cada um, o que estava inadequado e o que havia sido encaixado. Foi muito interessante quando foram apresentadas saídas para os fatos do final do texto. Ainda que cada texto não estivesse completamente coerente e coeso, cada um estava coeso em um ponto e isso apresentava possibilidades de criação não imaginadas antes. Foi assim que a atividade terminou, nenhum texto completamente perfeito, ou seja, sem nenhum problema de coesão, mas com os alunos compreendendo a necessidade de prezar a coesão do texto.

A outra atividade ocorreu em um dia em que os alunos estavam entediados e queriam uma aula diferente. Novamente recorri à criação de narrativas. Propus que compuséssemos uma narrativa e eles pediram que fosse em conjunto, cada um criava uma frase de continuação do texto. Aceitei, mas disse que eu começaria, pois assim eu poderia “complicar” um pouquinho a história para eles. Todos concordaram. A frase de início narrava o que ocorria na sala naquele momento: alunos, professora, quando de repente...

Os alunos que davam continuidade ao trecho contavam o que havia ocorrido na sala até o momento de começarmos a história. Parei. Pedi que usassem mais a imaginação. Comecei novamente, e novamente o trecho criado contava o ocorrido em sala de aula.

Tentamos algumas vezes e finalmente conseguiram criar uma história mirabolante, que começava na sala de aula e decolava na fantasia.

Essa experiência foi muito importante, sobretudo para mim, professora, que pude observar a dificuldade dos alunos em sair do real e ir para a criação fictícia. E foi sobre isso que tratamos na última atividade dessa série de narrativas. O protagonista do dia foi o tempo. Falávamos, eu e alunos, sobre o texto anterior, como era importante a criação na narrativa. E como a tarde estava ficando chuvosa, algumas nuvens se formando, um ou outro trovão se aproximando, os alunos mais calmos, o cheiro de terra molhada entrando na sala, comecei a conversa sobre recriar o real através da narrativa. Começamos então a falar sobre histórias que não possuem conflitos fantásticos, mas que assim mesmo conseguem ser histórias bonitas, poéticas. Novamente dei um início de texto aos alunos e pedi que eles o continuassem, mas que enrolassem essa realidade na criação fictícia:

Estávamos todos na sala de aula. O sol, naquele dia, escondia-se de nós; o dia era cinza com cheiro de flor.

Foi quando, lá de longe, começou a vir um trovãozinho. E junto com ele, ou melhor, na sua frente, o vento vinha chegando, entrava pela janela e junto com o ventinho do ventilador, refrescava e resfriava a sala.

De repente um pingo, outro pingo, mais outro e outro... a chuva começava a regar a cidade. De dentro da sala nós...

Apesar de narrativas, as histórias estavam carregadas de poesia, de construções poéticas. E de todas essas experiências, percebemos que, como na leitura, a escrita precisa nascer de algo, de um desejo também. Normalmente os alunos não gostam de escrever, sentem preguiça, mas tornar-se parte das aulas, transformar-se protagonista de uma história cria uma expectativa para escrever. Nesse ano foi muito comum ouvir em sala de aula, quando alguém fazia algo que não era corriqueiro, os alunos falarem, brincando, um ao outro que parassem, senão aquilo ia dar história. A possibilidade de criação passou a fazer parte dos minutos da aula, a qualquer momento ela poderia vir à tona.

E a criação precisa permear a sala de aula. A criação, a experimentação precisa fazer parte do cotidiano escolar. Muitas vezes, as atividades de redação vêm prontas no livro didático e nem sempre se relacionam aos momentos em que os alunos estão vivendo. Criar a partir de contextos que nascem da sala de aula, ou da vida daqueles que vão escrever, proporciona mais empatia do aluno com a escrita, a qual passa a ser um espaço em que se pode dizer o que se vive, em que se pode trazer a realidade e recontá-la a partir da ficção ou

da poesia, um conhecimento que se dá de forma prazerosa, pois como diz Kramer, um conhecimento que nasce da experiência concreta de professor e alunos, conhecimento nascido de uma prática comum.

Por fim, se para lermos precisamos de uma motivação, a escrita também precisa. O desejo de escrever deve anteceder às aulas, por vezes excessivas, sobre regras, questões gramaticais, ortográficas etc. Antes das formalidades da escrita, do domínio da estrutura do texto, ter algo a dizer vem primeiro e se isso também não for trabalhado em sala de aula, a técnica se perderá.

Também a necessidade de fazer da sala de aula um espaço em que os papéis de narrador, escritor, leitor, ouvinte, fossem ocupados por todos, levou-nos às experiências, já relatadas com a narrativa. E se temos privilegiado as histórias, isso se deve pelo tanto que pertencem à nossa vida, às nossas atividades cotidianas, ao nosso ser:

Para nós, não há vida sem história. Ouvir e contar é uma das paixões mais radicalmente entranhadas em nosso destino.

As histórias trazem o que foi e o que poderia ter sido. Trazem ainda o que poderá vir a ser. Elas curam a dor do que não podemos viver e ajudam a dar sentido para os sofrimentos que não podem ser mudados. Chamam a viver e a criar. A escuta de histórias é uma atividade criadora – de imagens e de idéias. Com os sentidos figurados, com as entrelinhas, as margens do mundo se movem, sempre recomeçadas. As histórias despertam a capacidade e o gosto pela criação. Fazem parte da construção da nossa imagem de mundo e de nós mesmos. Misturam-se aos nossos corpos, que se fazem também de histórias, de palavras, de matéria de que são feitos os sonhos. (ANTÔNIO, 2008, P. 82).

E também as colocamos em foco na sala de aula por tanto nos ofertar de simbolismos:

Precisamos de histórias: elas alimentam as representações simbólicas que fazemos para interpretar e entender a vida. Não somente a nossa, mas a de todos. Alimentam nossa capacidade de sonhar, de pensar outros possíveis para o mundo e para a nossa existência. Com as histórias, cada ser humano vive imaginariamente a aventura da humanidade inteira. Torna-se simbolicamente o outro, assume o seu destino. Assim reconhecemo-nos nos outros, e uns aos outros. (ANTÔNIO, 2008, P. 82- 83).

As histórias humanizam e por isso permeiam nossas aulas. As histórias encerram múltiplas possibilidades educativas, e para uma Educação que não seja apenas técnica e

informação, as histórias fazem-se preciosas, pois que elas nos ajudam “a formar o coração inteligente e a inteligência sensível” (ANTÔNIO, 2008, P. 82).

2 POETICAMENTE PRESENTES

Quem sou eu?

Sou amigo,
Sou parceiro,
Companheiro e
Conselheiro.

Nesse mundo não existe
Nada que seja perfeito
Não é difícil encontrar
Uma coisa com defeito

Sou assim.
Esse é o meu jeito
E não penso em mudar.

Sou assim
É o meu conceito
Mas eu sei o meu lugar.

(Weslley Stevan – 1º A)

2.1 Onde está a poesia?

A função da arte/ 1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– *Me ajuda a olhar!*

(Eduardo Galeano).

Além da narrativa, trataremos da poesia: espaço de criação que permite a liberdade dos sentimentos do sujeito que escreve.

Começaremos com um relato de experiência, a qual foi vivida em uma quinta série do Ensino Fundamental. Trabalhávamos o livro didático e, em dado momento, a matéria passou a ser a poesia. Pelo Plano de Ensino da escola, esse era também um conteúdo a ser desenvolvido: a leitura de poemas, algumas características desse gênero textual. No entanto, ao ver o que o livro didático trazia sobre poemas senti-me desestimulada: o foco dos exercícios era mais em relação à forma, rimas, o que eram os versos, as estrofes. Insatisfeita com o modo como esse conteúdo era tratado ali, percebi que a poesia em sala de aula precisava ganhar um *status* diferente do que vinha ganhando: não técnica, mas arte. No prefácio à edição do livro *O abc da literatura*, Augusto de Campos diz do método de Pound para o estudo da literatura: “[...] o método adequado de estudar literatura é o método dos biólogos: exame cuidadoso e direto da matéria, e contínua comparação de uma lâmina ou espécime com outra”. (CAMPOS apud POUND, 2006, p. 10).

Tentando algo diferente, perguntei aos alunos onde encontravam a poesia.

As respostas foram: em livros, poemas, canções, *Internet*, cadernos etc. Ou seja, para eles a poesia estava onde estivesse um texto em versos. Apenas nesses lugares. Perguntei se encontravam a poesia em suas vidas. Todos me olharam com atenção e

surpresos. Passei então a descrever duas cenas que havia vivenciado e que achara muito poética. Disse que nessas situações havia me encontrado com a poesia.

Um garoto levantou sua mão e disse que talvez tivesse entendido e que achava também que encontrara a poesia em sua vida e, na sequência, contou-nos que quando ia para São Paulo visitar os seus avós, estes o acompanhavam, em seu retorno, até a rodoviária e no momento em que o ônibus partia seu avô ficava ao longe, acenando-lhe, com um ar de tristeza, mas de amor. Não foram estas as palavras exatas que ele empregara, seu modo de contar, sua expressão no momento deixou a cena bem mais poética e todos da sala acharam muito bonito o que ele nos disse.

Respondi que sim, aí estava a poesia. Então muitos outros começaram a descrever cenas, cenas de pôr-do-sol, cenas junto à natureza, cenas de afeto e amor, cenas carregadas de poeticidade. Entendi nesse momento que para levar alguém a gostar de versos é necessário antes desenvolver olhos de ver a poesia na vida. Muito mais tarde encontrei um poema de Murilo Mendes que dizia: “Viver a poesia é muito mais importante e necessário do que escrevê-la”.

E somente depois de toda essa longa conversa adentramos no poema e na sua forma. Dali em diante minhas aulas de poesia, independente do que o material didático trazia, tinha como pergunta inicial: Onde está a poesia? Os olhares normalmente eram de espanto e as histórias que se seguiam eram sempre cheias de beleza.

A sala de aula muitas vezes faz contraponto com a poesia, coloca-a à margem, realçando a técnica, as especificidades da forma, mas sem trazer o antes da poeticidade: a criação, a arte. Desse modo, antes de continuar os relatos de experiências e as reflexões que podem nos sugerir sobre a Educação, algumas palavras mais sobre a poesia, o poema. Em primeiro lugar, dos seus primórdios, com as palavras de Julio Cortázar:

As primeiras obras da humanidade foram poéticas. Os primeiros textos filosóficos foram poemas. Os pré-socráticos, os grandes metafísicos, por exemplo: Parmênides é poeta, Platão pode ser considerado poeta. Os grandes textos cosmogônicos são poemas.

[...] no princípio, tanto na criança como no homem primitivo, a inteligência funciona sobretudo na base de analogias, mecanismos mágicos, princípios animistas. Há muito mais sensibilidade do que inteligência racional; a razão é uma maquininha que entra em ação depois. (CORTÁZAR apud BERMEJO, 2002, p. 18).

Cortázar, nesta entrevista com o repórter uruguaio Ernesto Bermejo, diz da anterioridade da poesia nos tempos, no Homem e na sua obra – no princípio o autor dedicava-se à poesia, a prosa chegou-lhe depois.

Octavio Paz vai tecendo suas reflexões sobre poesia e poema através de enumerações; algumas delas:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza: exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. [...] Expressão histórica de raças, nações, classes. [...] Arte de falar em forma superior. [...] Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. (PAZ, 1982, p. 15- 16).

A poesia é, então, não apenas gênero literário, poesia é manifestação artística. E Octavio Paz também diferencia o poema da poesia: “Um soneto não é um poema, mas uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia.” (1982, p. 16) Ou seja, para o autor, poesia é tomada como poeticidade e não apenas como forma, ou texto escrito em versos:

Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesia sem ser poemas. Pois bem, quando a poesia acontece como uma condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, estamos diante do poético. Quando – passivo ou ativo, acordado ou sonâmbulo – o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de algo distinto: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. (1982, p. 16- 17)

São estas as concepções de poema, poesia, poeticidade que nortearam os trabalhos desenvolvidos em sala de aula aqui relatados e, ainda, são estas concepções que tomamos para que possamos compreender as criações dos alunos e interpretar algumas vivências de sala de aula, bem como a importância que podem ter para o ensino.

2.2 Duas culturas que carecem

Pra gente aqui sê poeta
 num precisa professo,
 basta vê no mês de maio
 um poema em cada gaio
 e uma rosa em cada fulô.

(Patativa do Assaré)

Em uma oitava série resolvemos trabalhar com Cordel, ou, como se refere Abreu (1999)³, com literatura de folhetos – ou folhetos. Os conteúdos em Língua Portuguesa devem sempre priorizar a leitura e a escrita. As questões gramaticais vão surgindo à medida que os alunos vão escrevendo e lendo. Por isso, há sempre uma certa liberdade na sequência dos conteúdos da disciplina. Neste ano, 1999, o Governo havia enviado muitos livros de literatura de cordel para a escola e eu já havia sentido vontade de apresentá-los aos alunos. Além disso, fiquei sabendo que a professora de Artes estava ensinando-os a fazerem xilogravuras no isopor. Também havia passado para eles um trecho da microssérie *Hoje é dia de Maria*⁴, com o intuito de exemplificar-lhes alguns conteúdos já trabalhados em sala⁵. Os alunos a acharam peculiar e então começamos uma conversa sobre cultura popular⁶. Falamos sobre o descaso com nossa cultura popular, esta, a primeira cultura que

³ Esta autora faz distinção entre a literatura de cordel e a literatura de folhetos. Há uma corrente de pesquisa que indica que a literatura dita “de cordel” nordestina derivou-se da literatura de cordel portuguesa. Abreu (1999) defende a tese de que ambas são produções distintas e a literatura nordestina nada tem a ver com a literatura de cordel portuguesa, por isso a autora sugere inadequação da expressão “literatura de cordel” para as produções brasileiras. Outro motivos de a autora defender tal inadequação é o fato dos próprios autores e consumidores dessa literatura referirem-se a ela como “literatura de folhetos” ou “folhetos”. A expressão “literatura de cordel” passou a ser empregada por pesquisadores na década de 1970, uma importação do termo português.

⁴ *Hoje é dia de Maria – Primeira e segunda jornadas*. Diretor: Luiz Fernando Carvalho. Escrito por Luís Alberto de Abreu e Luiz Fernando Carvalho. 2006. 3 Discos (9h26min), full screen, color. Produzido por Globo Marcas DVD. Da obra de Carlos Alberto Soffredini.

⁵ Na oitava série, um dos conteúdos que deve ser abordado é a linguagem figurada, as figuras de linguagem. A microssérie *Hoje é dia de Maria* trabalha com muitas representações, simbologias, então havia escolhido alguns trechos para que pudesse servir aos alunos como exemplo de uma linguagem que não fosse literal, uma linguagem mais metafórica. Além disso, a microssérie é um gênero narrativo, e possui muita riqueza de elementos, então estávamos assistindo-a também com o intuito de observar a sua constituição, os intertextos presentes, o desenvolvimento de seu enredo etc.

⁶ A relação dessa microssérie com a cultura popular está nas bases de sua concepção. Uma das inspirações da obra foram os contos populares recolhidos da oralidade popular brasileira por Silvio Romero e Câmara Cascudo.

nos carece, no sentido do quanto temos substituído-a pelas culturas estrangeiras. Um exemplo disso são as festas e comemorações realizadas na escola. O dia do folclore pouco é comemorado e as festas de *halloween* têm se tornado comuns. Muitas vezes sabe-se mais da música estrangeira do que da nossa; vê-se muito cinema americano, sendo ou não bom, mas crê-se que o cinema nacional sempre é de baixa qualidade. Então, propus o trabalho com a literatura de folhetos, crendo que esse seria o momento ideal para apresentar tais poesias aos alunos. Em sua, esse trabalho poderia abarcar a escrita, a leitura e a interpretação de textos, a relação com outras disciplinas, bem como os estudos da gramática.

Os alunos se interessaram. Começamos pelas leituras, buscando entender um pouco mais que literatura era essa. Estudamos um pouco das suas origens, lemos algumas poesias e fomos analisando as características típicas desse tipo de texto literário. Depois de todo esse período, pedi que confeccionassem uma poesia e sugeri montarmos uma exposição. Os alunos se interessaram pela ideia. A cada texto pronto, nós o líamos e discutíamos sua criação, o quanto se parecia com a poesia de cordel, o quanto a linguagem utilizada se aproximava da linguagem popular, dos folhetos. Em verdade, os textos, seguindo com rigor a classificação do que sejam os folhetos, não se enquadrariam nesse tipo de poema, já que o que mais o define é sua forma: a versificação preterida – sextilhas para narrativas, setilhas para narração de fatos circunstanciais e jornalísticos e décima para glosas feitas a partir de motes –; rimas – ABCBDB para sextilhas, ABCBDDDB para setilhas e ABBAACCCDDC para décimas. A seleção lexical também o caracteriza e o mais típico não é mostrar erudição, mas uma linguagem de fácil compreensão e a qual esteja voltada para um mesmo campo semântico, o qual se relacione com o assunto tocado na poesia. Também há um forte vínculo com a oralidade, devido à necessidade de memorização; a sonoridade deve submeter-se ao sentido. Há também uma série de padronizações quanto à publicação desses folhetos.

Nas leituras que fizemos antes de começarmos as produções, estudamos tais características, fizemos exercícios com métrica, rima e, caso os alunos conseguissem fazer a poesia utilizando-se de algumas dessas características, seria muito bom, mas elas não foram exigidas com obrigatoriedade, por entendermos que a aproximação com essa poesia já era um trabalho bastante complexo.

Os textos iam sendo refeitos, recriados, melhorados. Novas rimas foram nascendo, novas ideias e todos colaboravam. Nosso objetivo era a crítica que ajuda a construir e não a destruir. Fizemos os livrinhos e os alunos xilogravaram as capas. Os temas foram variando desde a seca no Nordeste, até o amor, a infância, a mulher, o descuido com o Planeta e o *orkut*. Neste texto (Figura 1 e 2), pedi que mesmo diante de um assunto como este, tecnologia, o aluno buscasse um olhar sobre o *orkut* não do jovem, que está constantemente conectado e familiarizado à rede, mas um olhar que se aproximasse ao do poeta nordestino, homem sertanejo, homem simples. Foi esse o olhar que buscamos em todas as poesias: um olhar da gente humilde do povo.



Figura 1: Capa de Folheto criado pela aluna Ana Carolina, da oitava série do Ensino Fundamental.

Fonte: acervo da autora.

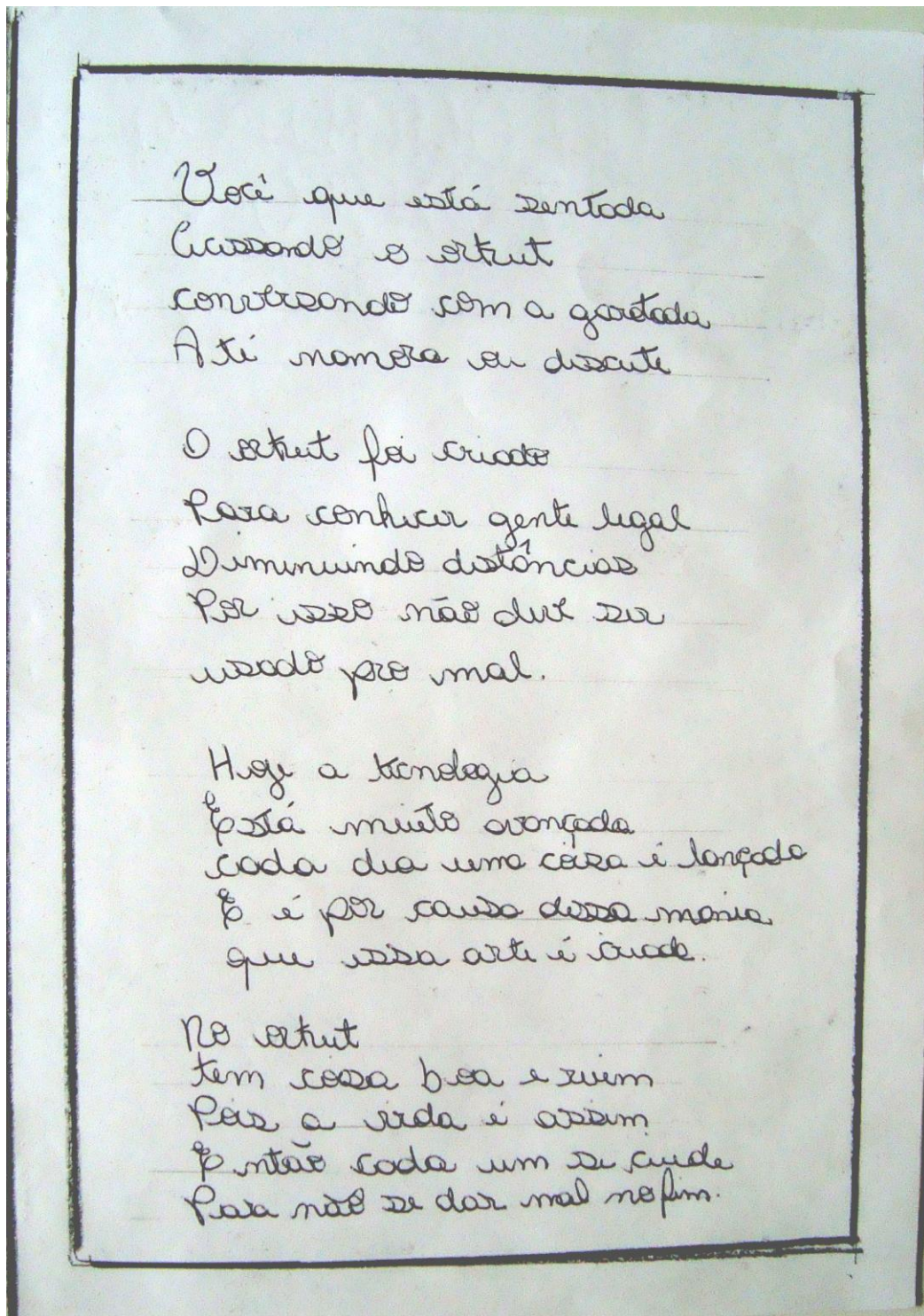


Figura 2: Folheto criado pela aluna Ana Carolina, a partir do trabalho feito em sala de aula com a literatura de Folhetos. Este texto foi a tentativa de trabalhar com um tema atual como o *orkut*, mas a partir do ponto de vista do homem simples, sertanejo, que tem sabedoria para perceber os perigos que o mundo moderno pode apresentar.

Fonte: acervo da autora.

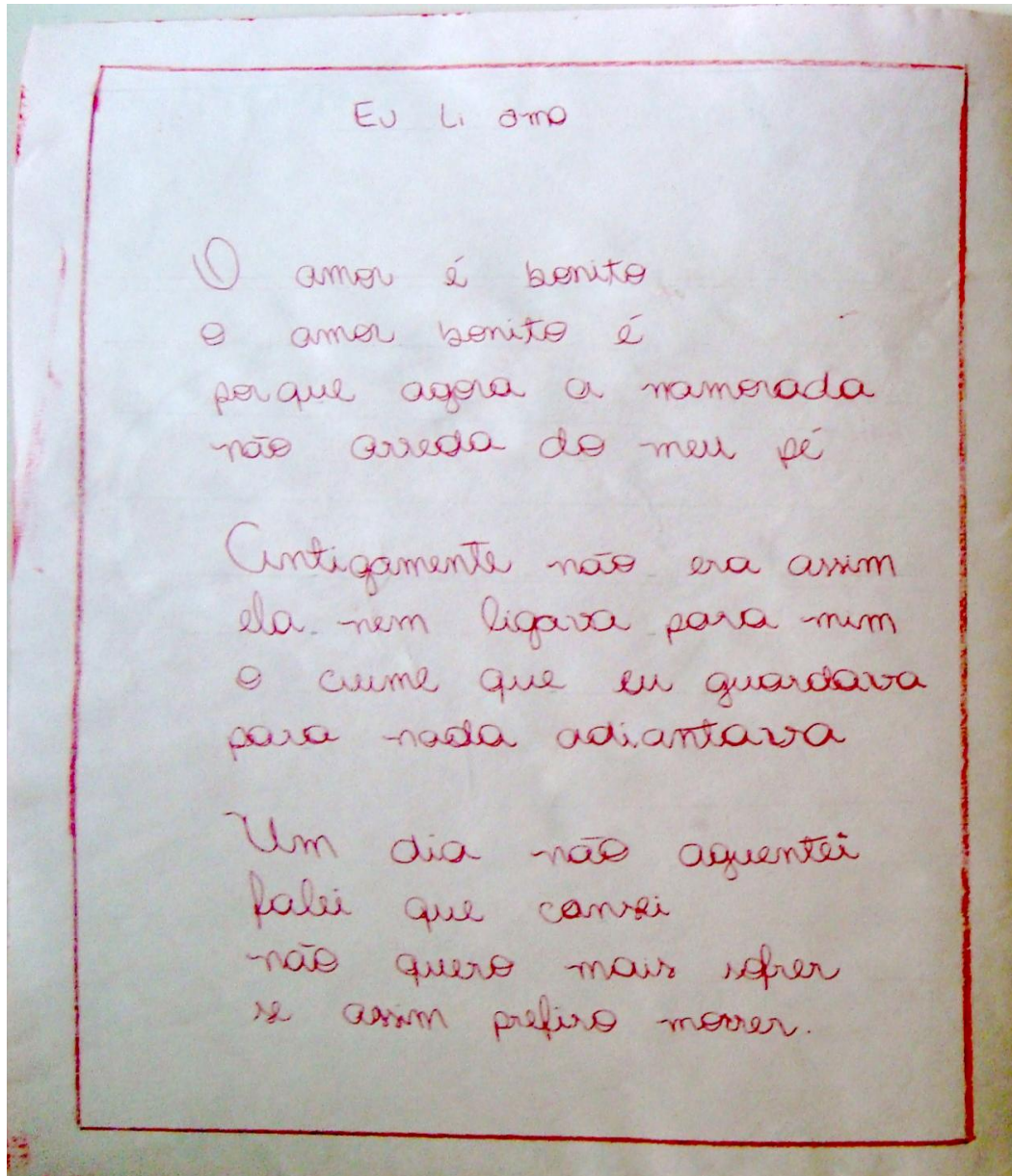


Figura 3: Primeira parte do texto do folheto criado por Alexandre.
Fonte: acervo da autora.

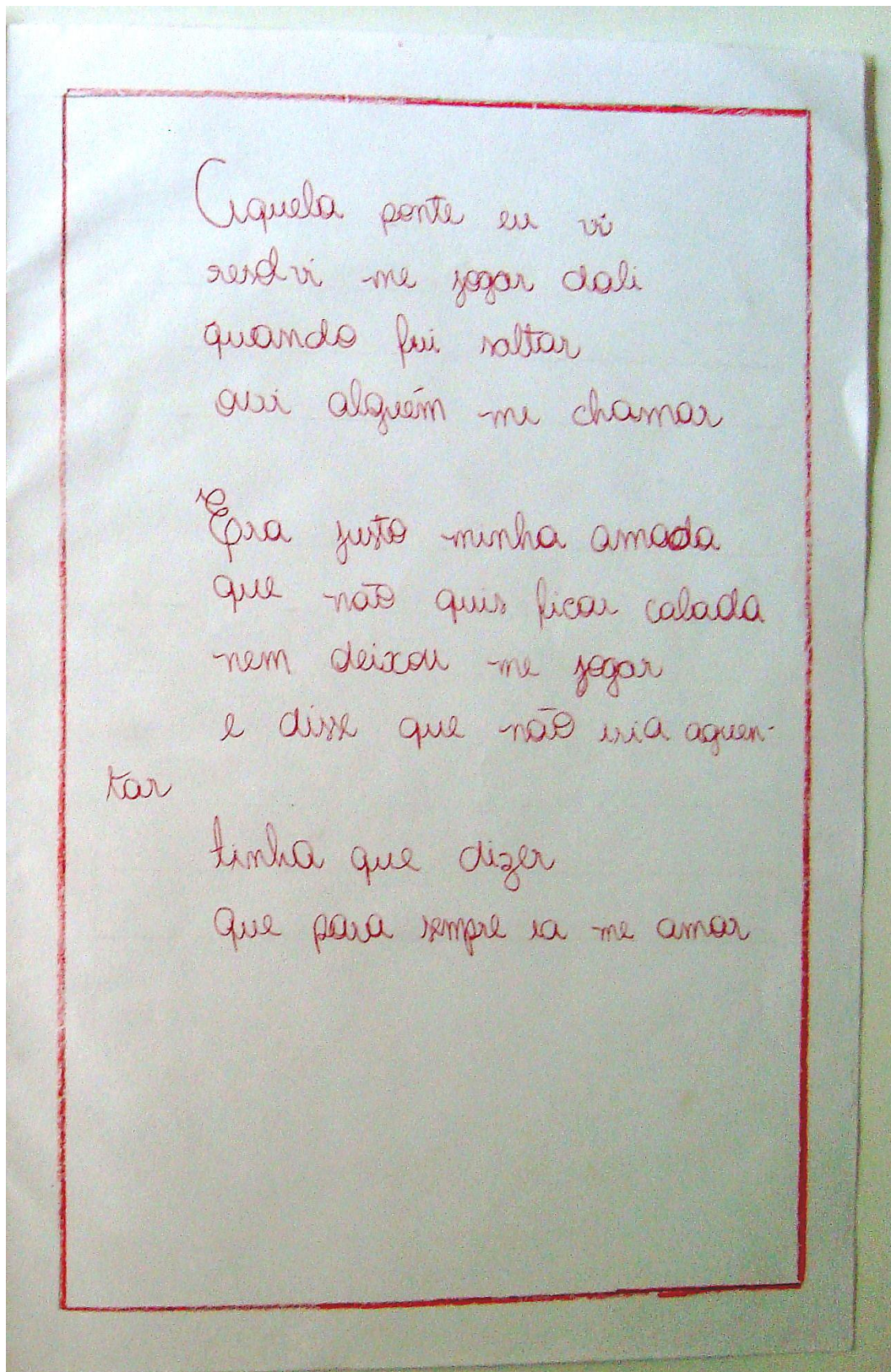


Figura 4: Continuação do texto do folheto criado por Alexandre.
Fonte: acervo da autora.

No cordel acima (Figura 3 e 4), uma pequena história nos é relatada: o moço que, ao perder o amor, deseja também perder a vida. Mas no momento final, a salvação: sua amada promete-lhe amor eterno. Podemos perceber as rimas, “assim/mim”, “guardava/adiantava”, “aguentei/cansei”, “sofrer/morrer”, “vi/dali”, “saltar/chamar”, “amada/calada”, “jogar/aguentar”, bem como a tentativa de uma linguagem mais nordestina: “a namorada não arreda do meu pé”. O título do poema (Figura 4) foi feito, pela primeira vez, como “Eu a amo”. No entanto, conversamos sobre essa expressão, que estava mais próxima de uma linguagem culta; perguntei aos alunos o que ficaria com mais jeito de linguagem nordestina: “eu a amo” ou “eu lhe amo”. Todos optaram pelo “lhe”. O aluno, contudo, ao fazer sua capa, a escreveu conforme havia ouvido “li”. Achamos que a simplicidade da expressão, a correspondência com a linguagem oral, combinava com a linguagem buscada pelos poetas de folhetos.



Figura 5: Capa do cordel criado por Alexandre, sobre o tema amor.
Fonte: acervo da autora.

Além das características formais, que se aproximam do que havia sido pedido no trabalho de criação de textos, o poema traz a beleza de uma história de amor que, mesmo sendo simples, apresenta-nos encanto, graça. E foram estas as características que encontramos na maior parte dos textos. Por isso o desejo da exposição, o desejo de divulgar

essas criações tão encantadoras, feitas pelos alunos da escola, agora, alunos-poetas (apresentamos algumas outras criações no Anexo 4).

Então, com os livros prontos, restava apenas montar a exposição. Sugerimos que fizéssemos um cenário com os temas que haviam saído nas poesias: amor, infância, seca, brincadeiras, natureza. Começamos a pensar então como representaríamos aquelas ideias que se presentificaram nos textos.

Íamos parte por parte e depois juntamos cada pedaço da exposição que construímos. Nosso objetivo era apresentar os textos e propiciar aos outros alunos da escola um espaço de encanto. Pedimos auxílio ao professor de Artes, que nos ajudou com a montagem. A exposição foi montada e todos a elogiaram muito, mas no fim a triste constatação: os varais com os poemas ficaram intactos. Todos comentavam do espaço, mas não dos textos que geraram aquilo tudo.



Figura 6: Foto retirada da exposição de poesia de cordel realizada com a oitava série da E. E. Júlio Mesquita, no ano de 2007. Um varal de bandeirinhas para enfeitar.
Fonte: acervo da autora.



Figura 7: A mesma exposição referida na figura 6. Nesta foto, os varais com os folhetos.

Apesar de ter valido a pena, ao menos para a sala que fez o trabalho, tive também a certeza de que seria preciso criar uma cultura de leitura na escola, a leitura do que os alunos produziam. Nos anos seguintes passei a me ocupar disso. A segunda cultura que carece: da leitura.

Sobre a confecção desses poemas, há dois fatos que creio importantes de serem relatados. O primeiro diz respeito à reação de uma das turmas para a qual o trabalho foi proposto. Os alunos não se motivaram, não queriam expor seus textos e reclamavam muito de terem que o fazer. Depois de vários conflitos, percebi que não estavam dispostos à realização das poesias. Pedi que decidissem se queriam ou não continuar e a maioria optou por não. Encerrei com a turma o trabalho e busquei outras atividades com essa sala, entendendo que suas especificidades deveriam ser respeitadas. Estendi a conversa à outra turma, mas esta se mostrou mais interessada e decidiram por continuar. O grande problema estava na leitura dos poemas, os alunos da então oitava série A não queriam se expor, tinham vergonha das críticas, enquanto que os alunos da oitava série B não se importavam e gostavam tanto de ouvir os textos dos colegas, como de ler os próprios textos.

O segundo fato diz respeito a uma aluna desta sala. Passado muitos dias do fim de nossa exposição, já no período de recuperação do final do ano, estava lendo um livro

didático e encontrei um texto que me era familiar. Demorei algum tempo para me recordar de onde o conhecia, mas no final, a dura constatação: das poesias de cordel dos alunos. Busquei os livrinhos, que haviam ficado comigo. Infelizmente a poesia estava lá, com um outro nome no lugar do real autor, uma das alunas mais estudiosas da sala optara por copiar um poema e colocar-se como sua autora.

Esses episódios revelam que uma aula, mesmo que preparada com antecedência, não está pronta, ela só fica pronta à medida que vai se presentificando. E, ainda que já tenha ocorrido, ficam sempre as possibilidades que poderiam ter acontecido, mas não aconteceram, as possibilidades que gerarão aulas futuras, mudanças futuras. E as surpresas que ocorrem no seu desenrolar requerem do professor a disponibilidade para a busca de novos caminhos.

A outra reflexão diz respeito à autoria, desnuda-nos o quão difícil é mostrar-se e mostrar o que se escreveu é mostrar-se. No questionário realizado com os alunos, uma das perguntas: “Nas aulas de Português, vocês têm vivido a experiência de partilhar com toda a sala os textos feitos por vocês. Como tem sido essa experiência, a de ler os próprios textos para os colegas e a de ouvir os textos alheios?”.

Muitos responderam o quanto têm gostado dessa experiência. Porém, isso não significa que ela se faça sem conflitos. Na oitava série A, o argumento das alunas que não desejavam ler seus textos era que eles deveriam ser lidos somente pelo professor e que este não tem o direito de querer expor os textos que não lhe pertence. O argumento foi acatado. Porém eles evidenciam também o quanto tais alunas entendiam a sala de aula, mais exatamente a redação, como forma apenas de cumprir um protocolo escolar. Não desejavam também que seus textos fossem revisados pelo professor. A revisão de um texto passa também pela confiança que se tem de quem o revisa e nem sempre os alunos confiam no professor. Isso não quer dizer que o aluno desconfie exatamente do domínio que o professor tenha das normas ortográficas e gramaticais, diz respeito a confiar que o professor não está impondo, sobre um texto que não lhe pertence, o *seu* modo de pensar, o *seu* modo de escrever.

Muitas atividades desenvolvidas com os alunos geram conflitos, pois a sala de aula é centro de tensão de duas forças, a do aluno e a do professor. Ambas nem sempre são concordantes uma com a outra. No final de nossa exposição, um aluno fez um poema que

apresentasse o trabalho desenvolvido e expõe, em “linguagem de cordel”, o trabalho, muito, que se teve para fazer os poemas e o sucesso ao final:

Abertura do livro de cordel

Eu vou contar o processo
antes do sucesso
diguino do céu
que foi o trabalho do cordel

O processo é muito lento
mais encantador como o vento
muito engenhoso
porém honroso

Alguns até se irritaram
com o trabalho que encontraram
mas se acalmaram
e do trabalho com carinho cuidaram

Todos queriam ter
uma ideia para fazer
e é isso que vocês vão ver.

Quanto a criar uma cultura de leitura na escola, abaixo relatamos mais algumas experiências sobre essa tentativa.

2.3 Adolescer rima com amar – Ode ao amor e à poesia

A vida real da poesia é o amor. Um amor nascente inunda o mundo de poesia; um amor que dura irriga de poesia a vida cotidiana; o fim de um amor nos devolve à prosa.

(Edgar Morin)

Em uma 7ª série do ano seguinte, Ensino fundamental, depois do intervalo, os alunos chegavam eufóricos com os acontecimentos. Muitos deles diziam respeito aos afetos, fossem eles de caráter mais amigável, ou mais amorosos e aos desafetos. Por conta

disso, começamos a ler poesias. Poesias que falassem de amor, de jovem, de juventude, de amizade. Uma aluna começou a me mostrar os textos que escrevia, seus poemas de amor.

No período da manhã fiquei sabendo, por meio de um professor de Filosofia, de uma aluna que também gostava de escrever. Seus textos chegaram até mim e também tinham como tema central o amor. Assim nasceu o desejo de montar uma exposição de poemas líricos, já que esse tema era essencial, crucial até, para os alunos.

E em 2009, ano posterior ao que essas experiências ocorreram, começamos a montagem. O excesso de atividades atrasou a exposição e por fim ela ficou próxima de junho. Resolvemos então fazê-la na semana em que se comemora o dia dos namorados. Desde o início do ano convidei alunos a auxiliarem, a trazerem poemas de amor de que gostassem, mas com a condição que deveriam ser poemas com qualidade literária. Também busquei os clássicos da literatura e no final ficamos com mais ou menos vinte poemas. A escolha ocorreu mais por minha parte que por eles. Não me preocupei com isso, já que o objetivo da exposição era exatamente o de apresentar a eles algo que não conheciam.

Conversando com uma ou outra sala, um ou outro grupo de alunos, a exposição foi se corporificando. Nada foi feito solitariamente, mas sim da partilha de ideias. Um grupo de alunas, do ano anterior, havia sugerido formas diversas de expor textos, pois que eu havia lhes dito o quanto gostaria de instigar a leitura na escola, leitura inclusive dos textos produzidos pelos alunos. Como já dito anteriormente, sempre notava que, em exposições, os textos não eram lidos nem por professores. E nessa conversa combinamos de, no ano seguinte, tentar desenvolver tais atividades.

Essas mesmas alunas, não mais alunas minhas, se mantiveram firmes como colaboradoras e trouxeram ideias de como montar a exposição. A escola se disponibilizou a custear o material e então começamos os preparativos. O primeiro deles foi o de fazer correios-elegantes que, apesar de minha tentativa de mudar o nome para cartões-poéticos, continuaram a ser correios-elegantes. Cortamos vários papéis laminados em forma de um cartão, nos quais os alunos escreveram “De” e “Para”. O objetivo desses cartões era o de fornecer todo o espaço para o aluno escrever sua mensagem, ou seja, de deixar a ele apenas o espaço para a sua voz.

Com papel cartões coloridos fizemos a mesma coisa, mas colamos na “capa” do cartão adesivos e escrevemos mensagens. Essas mensagens eram frases, de pessoas

famosas, de personalidades das artes ou das ciências, sobre o amor. Também colocamos alguns Hai-kais de Alice Ruiz, do livro *Desorientais* (2001), como os que seguem abaixo:

o relógio marca
48 horas sem te ver
sei lá quantas para te esquecer

por você
eu esperava
por mim não

Esses cartões eram formas de levar até os alunos textos poéticos sobre o amor. Nós os colocamos em duas cestas e no dia marcado, não o doze de junho, já que essa data seria um feriado, mas no primeiro dia da exposição eles seriam disponibilizados para os alunos escreverem seus recadinhos amorosos.

Além dos correios-elegantes, ou cartões poéticos, montamos, em cartolinas, grandes cartões com os poemas escolhidos. Na capa do cartão, uma imagem. Decidimos colocar cinco imagens de casais famosos de quadrinhos, de filmes, da Literatura e cinco obras de arte que tivessem relação com o tema. As alunas-ajudantes fizeram a escolha das imagens. As mais difíceis foram os casais da Literatura e as obras de arte. Romeu e Julieta estavam na categoria filmes, mas depois os passamos, mesmo que representados pelo casal do filme hollywoodiano, para a categoria Literatura, ou seja, arte escrita. Dom Quixote foi sugerido, mas não conseguimos encontrar imagem que o representasse junto à sua Dulcinéia. Dom Casmurro foi lembrado facilmente, pois algum tempo antes passara uma minissérie na televisão, Rede Globo, baseada na história de Machado de Assis: *Capitu*. Aproveitamos o casal da minissérie para representar os célebres Dom Casmurro e Capitu. Os demais casais foram indicações minhas.

Das obras de arte, *The lovers*, de René Magritte, foi indicação de uma das alunas; *O beijo* – Gustav Klimt – de uma professora de Arte da escola; *Dança em Bougival* – Renoir –, da Diretora e *The kiss* – Toulouse Lautrec – e *Red Love* – foram minhas indicações. Todas as outras imagens foram escolhidas pelas alunas.

Também escolhemos grafitar cinco dos cartões, para que a arte dos alunos pudesse fazer parte da exposição. Tentamos um concurso de grafites, mas o tempo e a disponibilidade de outros horários acabou fazendo com que apenas três alunos pudessem desenhar. A única exigência era que fizessem um grafite condizente com o tema.

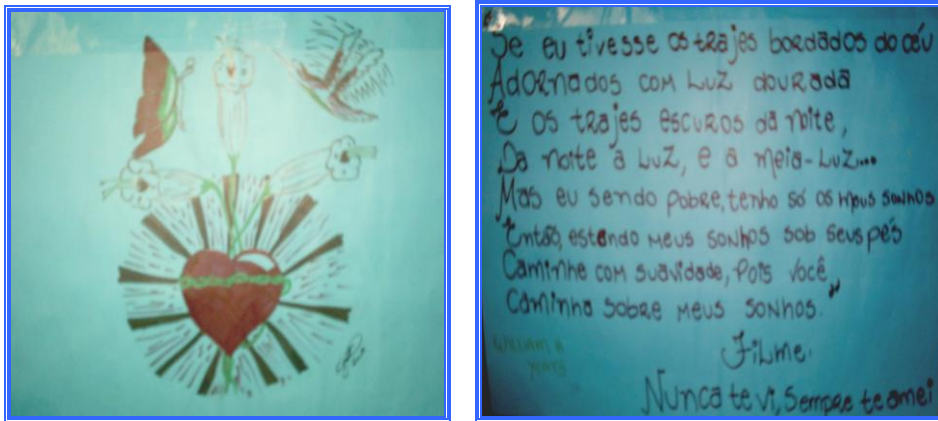


Figura 8: Foto de um dos poemas expostos na exposição de poesia lírica, realizada na E. E Júlio Mesquita, com os alunos do Ensino Médio. De um lado do “postal” de cartolina, o grafite feito por alguns estudantes. No verso do grafite, o poema de William B. Yeats. Fonte: acervo da autora.

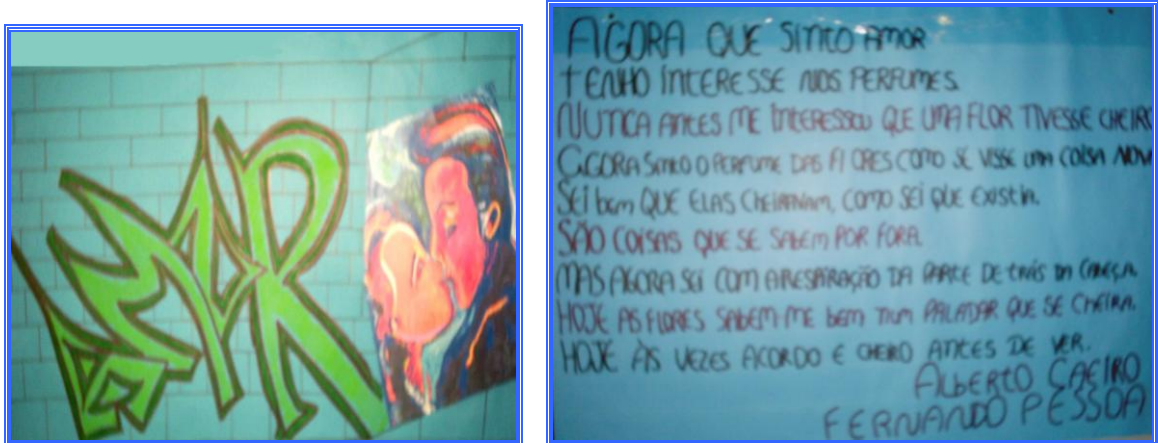


Figura 9: Outro “postal” para a exposição. De um lado, o grafite dos alunos e a reprodução da obra. No seu verso, poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa. Fonte: acervo da autora.

Dos poemas escolhidos, um deles foi de uma aluna, que fizera um poema sobre o amor: *Morte Lírica*, seu título. Pedi que a aluna o colocasse na exposição, já que ele tratava de sentimentos, de lirismo. Ela aceitou o convite e assim o fizemos. O poema:

Morte lírica

Morri de amor
Em seus braços
Morri, os sentimentos
Morri, e só me sobraram as sobras
Morri, clarividência
Morri, crucialmente nos fins de seu corpo

Morte, o máximo alcançável
Ferida de amor,

Atingida, arranquei de ti o que é precioso
Daquele mesmo que desfocou o cupido

Como eu gostaria de
Sentir só
Uma
A lua que se demorou no céu de dia

Como eu gostaria de poder
Morrer uma vez por mim.

(Beatriz de Lima Santos – 1º A)

Um poema de amor, nascido depois de uma aula sobre o que era o gênero lírico, o que era o lirismo, talvez por isso o termo “lírica” e, como já dito, esse é um tema sobre o qual muitos alunos escrevem. Tratar do lirismo, do amor pela via da poesia é fazer relação com a vivência dos alunos, suas preocupações e ocupações.

Com todos os cartazes prontos, estendi o convite, para auxiliar na montagem, a todas as salas em que dava aula. Quem pôde e quis, apareceu no dia e ajudou. Nós a terminamos no fim do dia. E foi na manhã seguinte que os alunos encontraram tudo pronto, bem como os cartões-poéticos. Foram quase duzentos cartões, os quais se esgotaram nessa mesma manhã. A escolha, entrega desses correios-elegantes gerou confusão, pois eram muitos alunos desejando pegar o seu e poucas alunas – apenas três ficaram incumbidas das cestas – para distribuí-los. Mas após o intervalo resolveu-se essa situação: as alunas foram de sala em sala entregá-los aos respectivos destinatários. Os professores comentaram que desse modo tudo correu bem, houve apenas uma sala onde a professora reclamou de mensagens que foram ofensivas.

No período da tarde, em que estudam alunos de quinta a sétima série do Ensino Fundamental, os correios não foram distribuídos, devido à idade dos alunos. Montamos também um mural para que os alunos da escola pudessem afixar seus próprios poemas e um outro mural, para afixar mensagens. Contudo, em ambos os casos, no dia seguinte da montagem os murais estavam rabiscados, completamente rabiscados. Então retirei-os, para que os rabiscos não se estendessem aos grandes cartões expostos, entendendo que tal espaço ainda precisava ser mais trabalhado, ou seja, ainda havia a necessidade de conscientizar os alunos sobre o aproveitamento dessa ocasião para expor o que muitos têm feito e não apenas rabiscar.

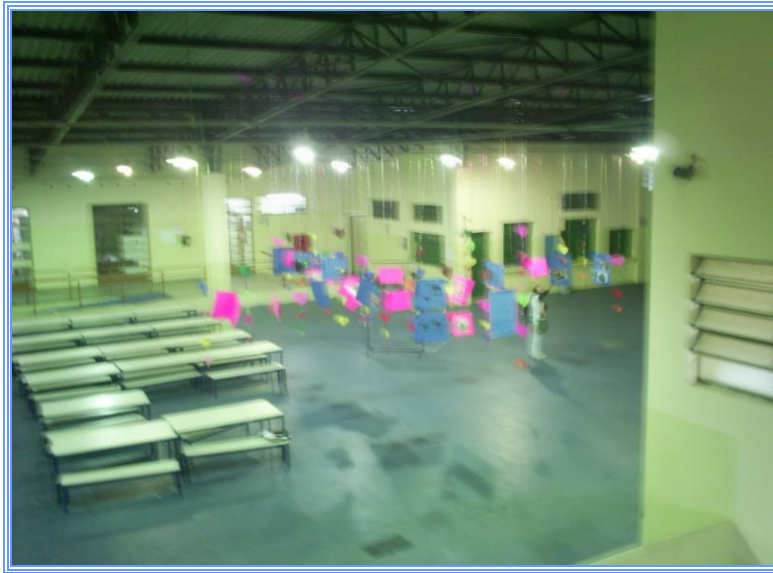
Quanto aos cartazes com os poemas (Apêndice 2), visualmente a exposição ficou muito bonita e agradou aos olhares. As imagens foram muito cativantes, mas e os poemas? Foram lidos? Fiz essa pergunta a alunos de duas salas, as respostas foram: de uma média de sessenta alunos, a maioria leu os poemas, não todos, mas leram alguns. Nas duas, o poema que mais agradou foi da Alice Ruiz, com a imagem do Homem Aranha:

Passei o dia com teu céu
lá fora choveu
em mim fez sol.

Como o objetivo desse trabalho era divulgar e não quantificar, não busquei pesquisar em todas as salas quem leu ou não as poesias. Todavia, novamente percebi que o hábito de leitura ainda não se formou, mesmo para aquilo que é feito dentro da escola e, como já dito, essa exposição já era parte da tentativa de desenvolver nos alunos o desejo e hábito de ler.



Figura 10: Foto retirada da exposição lírica já referida: grandes cartões com poemas e enfeites de móbile. Fonte: acervo da autora.



**Foto 11: A exposição vista do alto. Uma aluna chega e surpreende-se com o que vê.
Fonte: acervo da autora.**

Outro dado interessante foi que já havia montado uma exposição de poesia no início do ano. Esse foi o primeiro trabalho feito dentro desse projeto de leitura. Contudo, eu o fiz sozinha, antes dos alunos retornarem para a escola. Tinha como objetivo recebê-los com textos poéticos. Na busca dos poemas, encontrei Mário Quintana, um livro de epigramas (2005). Escolhi alguns que falavam de temas que me pareciam ser mais pertinentes aos alunos. Coloquei-os em uma folha de sulfite colorida, com uma letra bonita e os afixamos ao lado de cada sala. Depois das aulas de apresentação, perguntei às salas para as quais ministro aulas se haviam lido os textos, se haviam gostado. A resposta foi desanimadora: de cada sala, um, dois ou três alunos leram o poema. “O” poema porque quem lia, lia o mais próximo de sua sala.

Foi desse modo, todavia, que comecei a primeira conversa sobre leitura com os alunos e assim também apresentei o projeto, nascente, de leitura, uma leitura que fosse se misturando às vivências escolares de tal modo que não fosse vista como obrigatória, como leitura escolar, mas como parte da cultura dos alunos. No fim da conversa, pedi como exercício de aula a leitura dos poemas e a escolha daquele que se fizesse mais especial para cada aluno. Em aula seguinte cada um comentaria o poema escolhido.

Também fizemos, na distribuição dos livros didáticos, um momento de leitura. Pedi que os alunos escolhessem um texto para colar na capa de seu livro, o qual depois seria encapado. Um texto que o representasse, que resumisse o que ele, naquele momento, estava

sendo. E caso depois o texto não mais o representasse, ele poderia ser trocado por outro. A única restrição é que fossem textos que não fizessem apologia às drogas ou textos pornográficos. E os que apareceram foram bem interessantes e variados, desde o Salmo 23 até trechos de músicas, *raps*, *rocks*, dentre outros. Antes de colar os textos nos livros, eles eram apresentados para toda a sala, para que cada aluno pudesse conhecer um pouco mais de seu colega.

Se buscamos uma escrita que seja a expressão do eu, pretendíamos que a leitura também fosse tocada desse modo, ou seja, como uma das primeiras leituras do ano, uma que fosse capturada pelo eu, pelos sentimentos de cada aluno, não pelo professor.

A poesia, erguida sob a forma de poema, de música, de cantos sagrados, espaço em que o homem cria e recria seu mundo, sua realidade, permite esse espaço de identificação, esse encontro entre a voz do poeta e a voz do aluno. Permite também a expressão própria, mais plena de autoria, como se pode ver nos exemplos relatados abaixo.

Com suas ressonâncias, a poesia faz ressurgir vozes dos que não têm tido voz, sejam gritos, gemidos ou cantos.

Faz emergir, nas teias trêmulas e fragmentadas dos dias, sinais dos destinos silenciados. (ANTÔNIO, 2002, p.13)

2.4 Hoje ganhei um mar...

Um cronópio ia escovar os dentes junto ao seu terraço, e possuído de imensa alegria ao ver o sol da manhã e as maravilhosas nuvens que corriam no céu, apertou demais o tubo do dentrífcio e este começou a sair em forma de uma longa fita rósea. Após cobrir sua escova com uma verdadeira montanha de pasta, o cronópio percebeu que ainda sobrava uma grande quantidade, então começou a sacudir o tubo na janela e os pedaços de pasta cor-de-rosa caíam no terraço para a rua [...] Os pedaços de pasta cor-de-rosa caíam [...], enquanto lá em cima o cronópio cantava e esfregava os dentes cheio de contentamento [...].

(Julio Cortázar)

Uma aula, bem como um texto, não nasce apenas de estudo e teoria, o nascimento de aulas de redação que permitissem maior comprometimento dos alunos com os textos e, sobretudo, que visasse desenvolver em cada estudante sua própria voz, sua autoria, foram

surgindo também aos poucos e a partir de experiências diversas. Estas tiveram seu início em um episódio derivado do trabalho com narrativas, em 5ª série – experiência já contada no segundo capítulo.

Nesta aula, que passo a relatar, tive já preocupação em coletar os textos dos alunos, para aprofundar um tanto mais as reflexões acerca dessas experiências de escrita. Coloco este relato aqui, neste capítulo, pois que os textos produzidos, mesmo tendo sido textos em prosa, estão carregados de poeticidade, bem como a própria experiência vivida em sala. Corroborando o que diz Cortázar, cremos também que não apenas os textos em versos se fazem poemas:

Entendo como poema até mesmo textos escritos para comunicar algo [...] Em meus romances, há longos capítulos que têm um movimento de poema, embora não possam ser vistos como poesia ortodoxa. O funcionamento se faz por analogia; há um sistema de imagens, de metáforas e de símbolos e, acima de tudo, a estrutura de um poema. (BERMEJO, 2002, p. 19).

A aula ocorreu numa 7ª série do Ensino Fundamental. Nos minutos finais, eu, a professora, me debrucei sobre uma janela para olhar além do vidro e da grade da escola. Enquanto isso os alunos aguardavam o sinal da saída. Um deles se aproximou e disse que lá na frente ficava o mar. Brincamos, então, que os coqueiros – que na verdade eram do cemitério –, eram do mar, do calçadão da praia do mar. Outros alunos se aproximaram para saber o que ocorria e a brincadeira se espalhou pela sala; marcamos, inclusive, de nos encontrar, no domingo próximo, no “calçadão de nossa praia”.

Na aula seguinte, logo no seu início, pedi que os alunos abrissem cadernos e escrevessem o que ia ditar – alunos que criariam textos e que tinham criado aula também:

*Hoje ganhei um presente!
No dia menos ensolarado, na sala de aula, por trás da janela, por
trás das grades: eu; lá na frente, bem adiante, ganhei um mar... Um
mar... O mar... O meu mar...*

O mote estava dado. O texto precisava ser continuado. Foi o que fizeram e a criação que cada um fez revelou os tantos mares que havia pela sala de aula.

Gabriel (Texto 1) nos apresenta seu mar onde nunca anoitece, onde há sempre calor e onde tem limonada doce e água de coco para beber, e sorvete, quando se quer tomar algo que não seja de beber. A delicadeza de seu texto revela um ser que se difere dos demais

alunos e que em muitos momentos da aula de Português não conseguia fazer outras atividades, dada as dificuldades que possuía, mas que quando convidado a escrever, produzia textos como este, de suave e terna beleza.

Hoje ganhei um presente!

- No dia menos ensolarado, na sala de aula, por trás do janela, por trás das grades: eu, lá na frente, bem adiante, ganhei um mar... Um mar... O Mar... O Meu mar... O Mar que eu sempre sonhei. Ele tem ondas maiores e radicais, uma areia amarela muito boa para se enterrar até o pescoço.

Quando tem dias frios vindo sempre fica calor nele, as águas das ondas ficam do mesmo jeito, a areia não esfria.

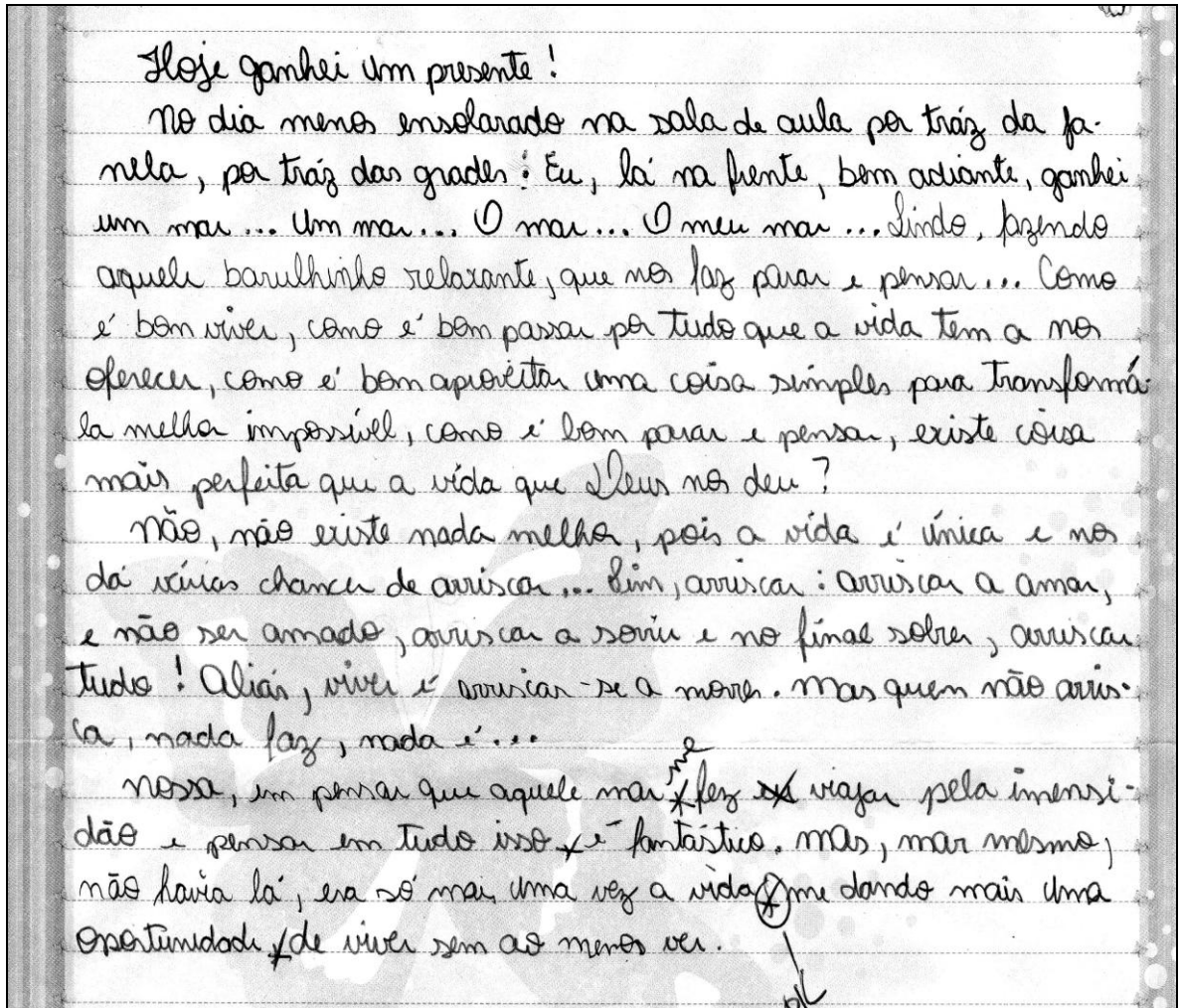
No meu mar nunca fica de noite. Quando fica quente demais, eu tomo água de coco, ou refrescos gelados, mas especialmente o que eu tomo é limonada doce.

Quando eu tenho vontade de comer, eu como lagosta ou peixe frito em um restaurante fora do mar. Mas quando eu quero brincar, eu vou nadar na água do mar ou brincar no arlão. Quando quero tomar uma coisa que não seja de beber, eu tomo sorvete.

Texto 1: Criação de Gabriel, aluno da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

Para Patrícia, o mar imaginário é um mar de ilusão, mas também de memórias e lembranças. Jaqueline fala de seu mar: o mar da imaginação. Nathália traz para o seu mar a perfeição, um mar limpo, sem sujeira alguma, a qual, segundo a aluna, tanto encontramos

nas praias de nosso país. Larissa (Texto 2), a partir do mar, parte rumo a reflexões sobre a vida e finaliza seu texto poeticamente: “Mas mar mesmo não havia lá, era só mais uma vez a vida, me dando mais uma oportunidade de viver sem ao menos ver”.



Texto 2: Criação de Larissa, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

Para Joyce (Texto 3), o mar foi ponto de partida para expor suas preocupações: a hora da saída, o que poderia acontecer. No seu texto, não há descrição do mar, há apenas algumas frases em que a aluna alude ao ar livre, à quietude da sala, à curiosidade em saber o que passava pela cabeça dos colegas. A repetição da expressão “ao menos conseguia” mostra a dificuldade de concentração nas coisas da sala de aula e também do papel importante da escrita aí: lugar de expressão, da confissão da dispersão e das preocupações do momento, a saída.

"Meu Mar"

Hoje ganhei um presente!
 no dia mesmo embardei, da sala de aula
 por trás das portas, por trás das grades e;
 lá no frente, bem adiante, ganhei um mar...
 Um mar... é mar... é meu mar...
 um grande mar... é meu único mar...
 Foram os segundos os minutos e
 aquele ar leve passou pela sala, tudo
 muito quieto; e que poder está passando
 pela cabeça de todos os alunos?
 Quando eu olho lá fora, vejo o mar
 aquele azul, aquelas águas balançando
 e eu não consigo pensar e que
 tudo o que aconteceu na hora da saída,
 não consigo me concentrar mais, só
 consigo lembrar de meu mar...

Texto 3: Texto 2: Criação de Joyce, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

No texto de Bruna, o mar se torna espaço de viagem, viagem sem o “medo da realidade”; viagem para “além da realidade”, onde uma gota de chuva é suficiente para transformar tudo. Para Stefanni (Texto 4), seu mar é simplesmente mais uma de suas imaginações especiais, e o mar: um como aqueles dos contos de fadas, que possui o poder de passar-lhe esperança, confiança, felicidade, dentre outras tantas coisas.

* Aquel mar ...

Hoje ganhei um presente!

No dia menos ensolarado, na sala de aula por traz da janela
por traz das grades: eu; lá na frente, bem radiante, ganhei um
mar... Um mar... O mar... O meu mar.

Aquel mar que antes eu nem ligava muito; mas a partir de
hoje ele se tornou um mar cheio de encantos, e, parecido com aqueles
de contos de fada não?!

Porque quando estou triste, eu tenho a certeza de que se eu for
lá na janela e olhar bem radiante e ver o "meu mar", vou com
segurança esquecer tudo, olhar para frente, virar os olhos e dizer - Eu
consigo!

O "meu mar" aquele que me fez esquecer de novo a esperança,
a felicidade e a minha própria confiança em ~~si~~ mesmo...

O "meu mar" aquele que me trouxe novas amizades, que me
fez ver que o vido é ainda do mundo...

Aquela que me trouxe meu grande amor!

meu mar (oo) minha esperança

meu mar (oo) minha felicidade

meu mar (oo) minha confiança

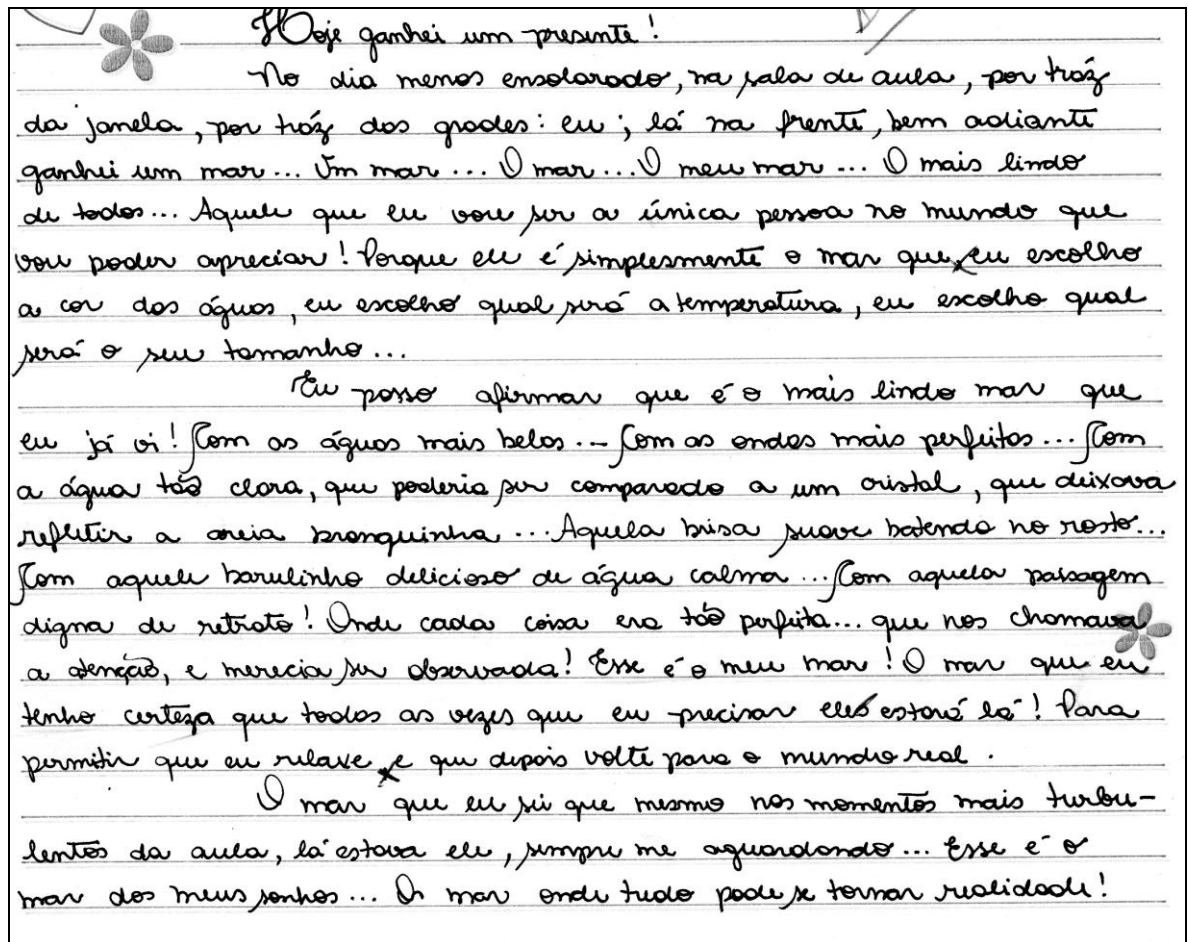
O que é o meu mar?

* Simplesmente mais uma das minhas imaginações especiais...

Texto 4: Criação de Stefanni, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.


Gustavo vê um mar no final da aula de Português, em três minutos, em três minutos apenas. Em seu texto, o tempo, pouco, se contrapõe à imensidão do mar que foi visto. Aqui também podemos, metaforicamente, estender essa expressão ao mundo da poesia: o quanto pode aprofundar e alargar nosso olhar frente às realidades.

O mar de Andressa (Texto 5): “paisagem digna de retrato” e a qual estará sempre à sua disposição, para sonhar. Mar “onde tudo pode se tornar realidade”.


 Hoje ganhei um presente!
 No dia menos ensolarado, na sala de aula, por trás da janela, por trás dos grades: eu; lá na frente, bem adiante ganhei um mar... Um mar... O mar... O meu mar... O mais lindo de todos... Aquela que eu vou ser a única pessoa no mundo que vou poder apreciar! Porque eu é simplesmente o mar que eu escolho a cor das águas, eu escolho qual será a temperatura, eu escolho qual será o seu tamanho...
 Eu posso afirmar que é o mais lindo mar que eu já vi! Com as águas mais belas... Com as ondas mais perfitas... Com a água tão clara, que poderia ser comparado a um cristal, que deixava refletir a areia branquinha... Aquela brisa suave batendo no rosto... Com aquele barulhinho delicioso de água calma... Com aquela paisagem digna de retrato! Onde cada coisa era tão perfeita... que nos chamava a atenção, e merecia ser observada! Esse é o meu mar! O mar que eu tenho certeza que todos os vezes que eu precisar ele estará lá! Para permitir que eu relaxe e que depois volte para o mundo real.
 O mar que eu sei que mesmo nos momentos mais turbulentos da aula, lá estava ele, sempre me aguardando... Esse é o mar dos meus sonhos... O mar onde tudo pode se tornar realidade!

Texto 5: Criação de Andressa, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

Larissa R. conta-nos uma história, o mar que conheceu, momento em que dormiu na aula. Apenas ela o viu, ela que ainda não conhecia, já que viera do campo. Paula se vê distante do mar, mas resolve ir até ele em pensamento, pois mesmo assim ele passava a ela calma e tranquilidade. No texto de Vanessa (Texto 6), o mar leva suas preocupações da prova, da sucessão das aulas.



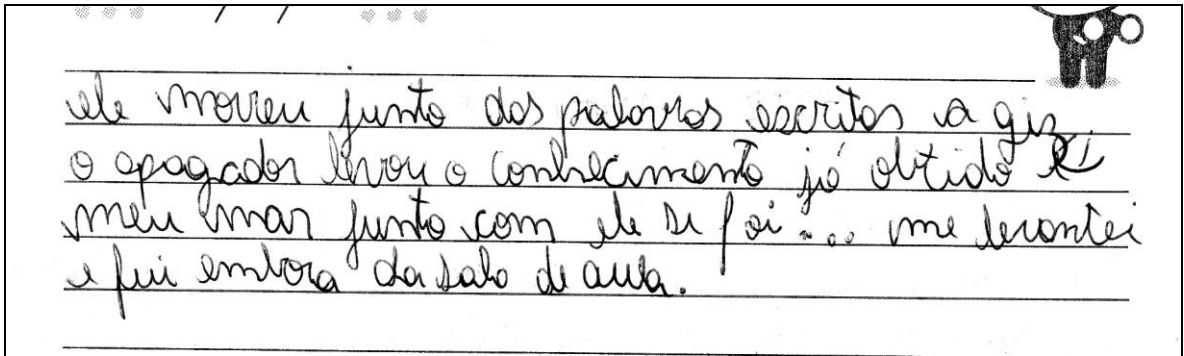
HOJE GANHEI UM PRESENTE

No dia mesmo emlatado, na sala de aula, por
 Trás da janela, por trás da janela, por trás dos grades
 Eu; lá na frente, bem adiante, ganhei um mar:
 Um mar... o mar... o meu mar... aquele
 que apareceu próximo pra me tranquilizar
 da prova. Ele me trouxe o timbre do vento,
 o cheiro da água, a beleza e tranquilidade
 que só ele ~~X~~ sabe transportar; só com o
 olhar o pensar nele, o quebrar dos ondas, já
 está dentro de mim a tranquilidade e fiz
 então a prova mais calma que o mar,
 que não foi embora, ficou ali me
 tranquilizando até o fim daquilo que
 me parecia não ter mais fim, só mais
 duas aulas pra passar, como uma onda que
 chega rasa, aos pés da areia rápida
 demorado, bem lentamente ou bem rápido, não
 sei ao certo, só não parece ter um fim,
 mas quando um sinal alto (como os dos
 bombeteiros para avisar que tem fogo em
 algum edifício) ele foi embora. O meu
 mar imaginário, mas bem real, já minha
 visto a minha imaginação e com ele foi
 toda a tranquilidade e voltou aquele
 anorago de punhas presadas e eu
 me dei conta que: ali, lá na frente,
 bem adiante, no mesmo
 lugar que meu mar bratou





Copyright © VOOZ Co., Ltd. All rights reserved.



Texto 7: Criação de Vanessa, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

No entanto, como observamos no final do texto, esse mar se desfaz com o sinal, sinal alto como o som dos bombeiros usado para anunciar fogo em algum edifício. O mar morre com o apagador, que leva as palavras escritas a giz; leva-as junto com o conhecimento obtido e a aluna então se levanta e vai-se embora.

Vanessa consegue unir: o fato ocorrido, a sala de aula e os objetos que ali estão, os quais fazem parte de nosso cotidiano, a sua presença em sala, sua interação com a matéria e uma linguagem figurada, criativa, porque criadora de novos sentidos e de belezas.

Enfim, tantos mares, mares com cores extraordinárias, mares de belezas excelsas, mares únicos, mares singulares.

Essa experiência trouxe claramente o caráter de laboratório que a sala de aula deve se revestir. Laboratório de criação, de experimentação. E a escrita, por sua vez, necessita ser, para aquele que escreve, o espaço desejado para a expressão do eu, das experiências vividas que precisam, porque o sujeito assim o quer, ser partilhadas. O texto de Jhenifer termina com “Hoje eu me pergunto, tem coisa melhor que passar uma aula apreciando o mar? – Acho que não!”. Também nos perguntamos sobre a sala de aula, o quanto, tomada como espaço de criação, traz mais vida ao ensino, mais vida no sentido de maior participação dos alunos às aulas, momento em que suas vidas podem ser recebidas e pautadas nas linhas da poesia, das criações poéticas.

Uma das alunas que mais pediu que seu texto fosse lido o fez como um desabafo: ocorrera uma briga entre ela e as amigas e no momento em que o texto foi pedido, o mar que nasceu em seu caderno foi o mar das lágrimas choradas (Texto 8).

A Briga

Hoje ganhei um presente!

No dia menor, enfileirado, da sala de aula por trás da janela, por trás das grades eu; na frente bem adiante, ganhei um mar... O mar... O meu mar...

Meu mar era bem diferente, ele era de lagrima, de lagrima, não de felicidade e sim de tristeza porque eu briguei com a minha amiga. Tudo começou na aula de artes estava - mas sentada no patio.

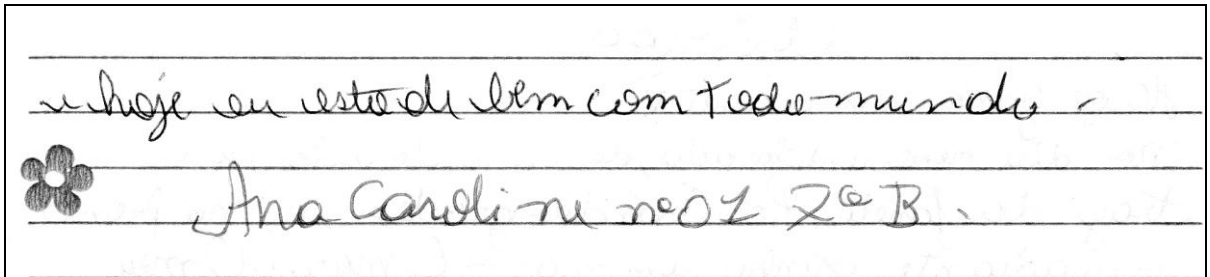
Quando de repente eu e a minha amiga subimos para pegar o estofe. Enquanto ela pegava e estofe eu deixava um recado para outra amiga.

Mais não pensava que este recado iria acontecer algum dia forte capaz de separar uma amizade.

Então a gente desceu e eu e a minha amiga falamos para a outra que tinhamos deixado um recado para ela então ela pediu que a outra apagasse e que eu tirasse escrito. Eles subiram,

passou uns 2 minutos e eu subi para ver o que eles faziam. Quando cheguei na sala as meninas estavam apagando e que eu tiraria escrito. A surpresa foi e a dona uma das meninas passou a mão suja de giz em mim eu fui das grades e a gente começou a brigar. Então eu dei magalhães e comecei a chorar então ela deu e pediu desculpas





Texto 8: Criação de Ana, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

Esse texto, bastante autobiográfico, chamou a atenção dos alunos e se não foi o mais bem escrito do ponto de vista estético ou em relação aos recursos linguísticos utilizados, sem dúvida nenhuma foi um dos que apresentou maior envolvimento do sujeito com a escrita. É importante ressaltar também que esta aluna muitas vezes não realizava as atividades, e essa redação foi a que mais a envolveu. E é por esse envolvimento que o sujeito começa a desejar escrever, e mais, a desejar escrever e escrever bem.

Nessa atividade também tivemos leitores garantidos. A escrita por motes cria nos alunos a curiosidade de saber o que o outro escreveu, que criação foi a sua. A escrita sai da obrigação e entra no campo da criação, e somente quando ela é criação é que possui autoria. Antes do texto no papel, existe o desejo de se expressar. Sem esse desejo, o texto perde a vida e passa a ser a cópia imperfeita de um dizer, seja ele qual for.

Aqui não estamos tratando do texto a partir do ponto de vista técnico, do quanto obedece às regras gramaticais, do quanto atende aos padrões da escrita, mas sim do quanto é importante, ou essencial, diríamos, para o seu autor. Ainda que se apresente como um texto imperfeito, se para o seu autor for importante, haverá no futuro a busca por uma escrita mais bela, mais elaborada, mais trabalhada. Haverá, então, o desejo de ler, de conhecer outros autores, ainda que esses autores sejam os colegas da própria sala de aula, para apenas depois chegarem aos clássicos, aos grandes nomes que se destacaram na arte de escrever. E nesse caminho, os conhecimentos referentes às normas da língua, os tantos recursos que nos oferecem, a gramática textual, vão se fazendo presentes e, mais que presentes, necessários e, por isso, vinculados ao uso da linguagem, à escrita.

Se não houver esse percurso íntimo em direção à escrita e leitura, os grandes autores se tornam enfadonhos, cansativos, detalhistas demais, complicados demais e as aulas sobre

gramática, apenas um enumerado de prescrições. Mais uma vez a atividade serviu-nos para criar o hábito da leitura, uma das leituras mais necessárias na escola: a dos textos dos próprios alunos, leitura que faz valer o escrever, o qual passa a ser mais que *um texto para o professor*. Um texto que se torna um momento de criação, de expressão do sujeito.

2.5 A POESIA ESTÁ NO AR

Tenho procurado pensar e praticar a dimensão educativa da
experiência poética, e a dimensão poética da experiência educativa.
Educação para o entendimento, para o diálogo, para a criação.
O reencantamento do aprender, o reencantamento das palavras.
(Severino Antônio)

Outra experiência ocorrida em sala de aula, anterior à que foi relatada, nasceu em um momento de leitura. Ela exemplifica bem como a leitura, muitas vezes, se faz pouco interessante.

Os alunos eram os da sétima série B, ano de 2008, da E. E. Júlio Mesquita. Havíamos finalizado um trabalho com propagandas e nessa aula sugeri uma história, pois que era a última aula do dia. Os alunos aceitaram a ideia e passei a ler para eles um conto de Marina Colasanti (1992), autora que normalmente desperta o interesse dos jovens leitores. No entanto, a cada olhar percebia o desinteresse dos alunos: um escrevia, outro desenhava, outro sentia sono e os olhares não eram de gosto e disponibilidade pelo que estava sendo narrado. Então, encerrei, antes do fim, a história e pedi que abrissem os cadernos. Ditei para eles o trecho seguinte:

*Tarde de outono. Dezesseis horas e vinte minutos. Silêncio. A professora lê para os alunos que viajam, não no conto da moça do kimono, mas na imensidão do cosmo...
Por onde cada um faz seu caminho? Em que mundo fantástico estão seus pensamentos?
A poesia está no ar...*

Não pedi que os textos fossem em verso, ou que se adequassem a um gênero textual específico. Apenas a última frase, nascida do clima de outono do tempo, do silêncio da sala e do gosto de alguns alunos por poesia é que conduzia o texto para o poético, não para os versos, mas para uma escrita que se apresentasse de forma mais poética.

E os textos, surpreendentes. Surpreendentes porque traziam para mim, uma leitora, mundos diversos. Nesses contextos, eu, a professora, também saía desse lugar profissional para ocupar o de leitora, curiosa para ouvir o que cada leitura apresentaria. O que cada um pensava? Que continuação dariam ao texto? Os textos, plenos de autoria, traziam para o espaço da escrita as vidas, as reflexões, as angústias, os afetos, os desafetos, as preocupações de cada um dos alunos. A surpresa era por conta exatamente do ser que cada texto revelava, ainda que, ressaltamos, os padrões de uma escrita que obedecesse sempre às normas gramaticais não fossem plenamente atendidos.

E revelavam também, muitas vezes, a relação dos alunos com a aula, com a atividade que estava sendo feita. Se no momento de leitura era o desinteresse que permeava, nessa escrita não era possível o completo desinteresse, pois o que se pedia era um eu que se expusesse, era um eu que partilhasse, poeticamente, o que, naquele momento, ele fazia ou pensava.

Comentamos aqui alguns exemplos desses textos, os quais podem ilustrar um tanto dos alunos, dos seus pensamentos. Começamos com o texto de Jaqueline, uma pequena frase, a qual compõe uma imagem poética sobre por onde andam os pensamentos da garota. Além disso, a frase possui ritmo e é toda beleza: “E os meus pensamentos estão na lua... voando como um floco de neve... leve como uma pena de passarinho”.

Pelas rimas que faz, Larissa também demonstra buscar um texto poético, uma escrita que se revista do poético:

E meu pensamento perseguidor eu irei contar, por onde ele estava a andar! Quais são eles? São aqueles que sozinha eu tive e vou me expressar! Meus pensamentos estão no ar, são eles os problemas que tenho de enfrentar, neste mundo fantástico e irregular.

Além de Larissa e Jaqueline, muitas outras alunas fizeram referência à pessoa amada ou ao amor: “A poesia está no ar... E eu viajando dentro dela, pensando numa estranha palavra chamada Amor [...]” (Stefani – Texto 9).

Stefani Parra Pontel n: 32 7^o B

Tarde de outono, Dezesseis horas e vinte minutos. Silêncio.

... A professora lê para os alunos que viagem não na conta da moça de Kimono, mas na imem-
ridão do Cosmo.

Por onde cada um faz seu caminho? Em que mundo fantástica estão seus pensamentos?

A poesia está no ar... E eu viajando dentro dela, pensando numa estranha palavra chamada Amor.

Que palavra tão estranha é essa?

Não palavras o que sentimos, dor ou alegria, saudade ou raiva, mas que sentimento tão estranha é esse?

É o Amor verdadeiro.

Texto 9: Criação de Stefani, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

Nathália, Joyce e Jéssica também mostram suas preocupações com o ente amado: “Meus pensamentos ‘nele’, lá fora, mas a aula aqui dentro [...]” (Nathália). “E os meus pensamentos estão naquela pessoa...” (Joyce). “Meus pensamentos estão em um lugar fantástico, só encontram pessoas do bem... [...] Existe apenas o mais perfeito de todos os sentimentos... O Amor, que por você é perfeito...” (Jéssica).

Outros mostram a preocupação com o futuro, ou apenas com a vida lá fora, a vida além da sala de aula: “E meus pensamentos lá do outro lado do mundo! Pensando em tudo que poderia estar acontecendo. Como vai ser a minha vida depois da aula: Imaginando se irá acontecer algo muito bom ou não!” (Juliana – Texto 10)

Tarde de Outono. 16:20 min silêncio...
 A professora lê para os alunos que viajam,
 não no conto do maco que queimou, mas
 na imitação de carne...
 Por onde saiu um fog de cozinheira?
 Em que mundos fantásticos estão seus pen-
 samentos?
 A poesia está no ar... e meus pensamentos
 do lado outro lado do mundo! Pensando
 em tudo que poderia estar acontecendo. Como
 vai ser o mundo depois do aula? Im-
 aginando se irá acontecer algo muito bom ou
 não!

Texto 10: Criação de Juliana, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

Tal como Juliana, no texto de Gabriela também observamos tais preocupações:

E o meu pensamento está no caderno... e pensando como será a vida daqui para frente, e fazendo a lição de geografia. Estou aqui dentro, e o que será que está se passando lá fora? Eu pensando nisso e a professora lendo um livro. (Gabriela)

Já alguns outros têm seus pensamentos distantes da fantasia: “Meus pensamentos estão na vida... Estão em tudo ao meu redor... Mas não estão em nenhum mundo fantástico... Estão na realidade da vida... Felicidades, alegrias, tristezas, emoções, e tudo o que habita nossos corações” (Andressa). “E eu fico aqui a pensar, não no mundo da fantasia a onde tem Cinderela e bela adormecida, mas sim na realidade que é o nosso mundo a onde nós vivemos e a onde vejo o tempo passa e quase nada muda” (Patrícia – Texto 11). Nesse último texto observamos a insatisfação em relação à vida, aos fatos cotidianos sempre iguais.

13 / 5 / 8

Patrícia 7^ªB nº 28

S arde de outono. 16:20. Silêncio...
 A professora lê para os alunos que va-
 gam, não no conto da moça de quimono,
 mas na imensidão do cosmo...
 Por onde cada um faz seu caminho?
 Em que mundo fantástico estão seus
 pensamentos?
 A poesia estar no ar...
 E eu fico aqui a pensar, não no
 mundo da fantasia a onde tem Cin-
 derela e bela adormecida, mas sim na
 realidade que é o nosso mundo a onde
 nós vivemos e a onde vejo o tempo passa
 e quase nada muda.

Texto 11: Criação de Patrícia, aluna da sétima série B, E.E. Júlio Mesquita, no ano de 2008, a partir do mote dado pela professora. Fonte: acervo da autora.

Tais textos acabam por resgatar os alunos para dentro da sala de aula, oferecendo-lhes um espaço em que podem expor o que pensam e sentem. Assim, a partir de tal identificação, a escrita vai ganhando sentido em suas vidas, por isso consideramos atividades como essas tão importantes. Passa-se a ter mais familiaridade com a língua escrita.

2.6 Manhã chuvosa e outros motes

Para finalizar estes relatos, rememoro aqui mais um momento de poesia em sala de aula, com um primeiro ano do Ensino Médio, em 2009. Era uma manhã de sexta-feira, os alunos não andavam participativos, ao contrário, havia até certa apatia. A aula programada seria com alguns exercícios sobre estratégias de leitura. Em muitos momentos havia solicitado a participação da sala nas aulas e nesses momentos o silêncio reinava. Nesta manhã todos estavam ainda mais ausentes. A cena do silêncio, mediante o pedido de participação na aula, se repetiu e percebi o quanto seria inútil continuar. Então parei e pedi que abrissem seus cadernos. Ditei o início do texto e pedi que o continuassem. Em seguida, cada um foi apresentando seu texto à sala e resolvi levar cartolinas e escolher, junto com os alunos, alguns textos para expormos no mural da escola. Descemos todos para o pátio, arrumamos o mural e retornamos para a sala de aula. Em breve consulta, os alunos disseram ter gostado da atividade, de poder expor suas criações.

Os textos, breves e poucos, puderam ser lidos por outros professores, que elogiaram o trabalho e, sobretudo e mais importante, a escrita dos alunos. Em muitos comentários de meus colegas professores sobre essa escrita, o que realça é a decepção advinda do quanto ela se distancia de uma escrita sem inadequações ortográficas, gramaticais. Os erros gramaticais são percebidos, em detrimento das criações, daquilo que o texto tem de singular e que evidencia os rastros de seu autor. Por isso, a percepção dos textos que estavam no mural era tão importante, como forma de valorizar o dizer daqueles alunos. Alguns dos textos, criações poéticas sobre a sala de aula, as esperanças do futuro, a vida:

Manhã chuvosa
 Alunos
 Silêncio
 desmotivação
 sono.
 amanhã...
 um dia melhor
 (Camila)

Manhã chuvosa
 Alunos
 Silêncio
 Professora brava
 Pessoas pensativas
 Escrevendo poesias...
 Na sala de aula!
 (Ana)

Manhã chuvosa
 Alunos
 Silêncio
 É uma manhã esperançosa
 A noite a lua
 Com seu brilho
 E toda a sua prosa
 (Henrique)

No segundo semestre desse mesmo ano, com este e mais três primeiros anos, realizamos as atividades de redação do livro didático adotado na escola, *Novas Palavras* (1997). O capítulo do livro era destinado à liberação da linguagem e do pensamento através de exercícios com motes, que deveriam ser continuados utilizando-se o recurso da enumeração. Fomos fazendo-os um a um e os alunos iam lendo suas criações. A escrita e os recursos lingüísticos empregados pelos alunos iam sendo comentados a partir da leitura dos textos. Como na atividade sobre a manhã chuvosa, todos participavam mais das aulas, lendo suas criações e podendo conhecer a dos colegas.

Mas, em que sentido essas atividades podem contribuir para o conhecimento em Português? Se no primeiro capítulo vimos as possibilidades educativas da narrativa, aqui nos encontramos com as da poesia:

A poesia é a mais intensa experiência de significação, a mais expressiva concentração de significado, condensação de linguagem significativa. Um modo de refletir, de conhecer, de experimentar. O pensamento poético: pensamento concreto e sensível. Pensar por imagens e ritmos. Pensar-sentindo e sentir-pensando. [...] Educa a percepção, os sentimentos, a inteligência, a imaginação. (ANTÔNIO, 2002, p. 14)

Também respondemos à questão feita com o que os próprios textos dos alunos têm nos revelado: tais vivências fazem-se importantes na medida em que permitem o conhecimento da língua; a prática de escrever e de escrever-se, ou seja, da escrita como

espaço de expressão do que se é, do que se pensa. Também o são pela ampliação do conhecimento de cultura que já se tem e pela possibilidade de formação do hábito de leitura. Permitem-nos também o autoconhecimento, pois a poesia revela-se como “dimensão da linguagem e, assim, como dimensão do homem” (ANTÔNIO, 2002, p. 14).

3 EDUCARE: POR UMA POÉTICA DA EDUCAÇÃO

O homem habita poeticamente e prosaicamente a Terra.

[...] o ser humano não vive só de pão, não vive só de mito, vive de poesia. Vive de música, de contemplações, de flores, de sorrisos.

(Edgar Morin)

3.1 Educando Cronópios ou Famas?

[...] o trabalho pode comportar poesia ou mesmo virar poesia quando se trata de uma atividade rica em iniciativa, em criatividade, em participação afetiva [...]

(Edgar Morin)

Edgar Morin (2007), no livro *O Método 5*, nos apresenta um sujeito dito *homo complexus*. Este homem complexo é composto de estados diversos, estados prosaicos, poéticos, estéticos. Retomaremos, neste trabalho, o que diz Morin sobre o senso estético, o estado poético e o prosaico.

Sobre o estado estético, pode-se dizer que ele é “um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo” (2007, p. 132). Estado estético é concebido a partir do que o termo *aisthètikos*, de *aisthanesthai*, significa: “sentir”. “Trata-se de uma emoção, de uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime [...]” (2007, p. 132). O estado estético pode vir das obras de arte, da natureza, odores, gostos etc e pode também vir em obras que não tiveram, em seu início, um fim estético.

O senso estético retira-nos do estado prosaico, utilitário, racional e nos coloca em ressonância, harmonia, exaltação.

Quanto ao estado prosaico, Morin o define como sendo aquele que vivemos em “situação utilitária e funcional, nas atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho submetido, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade” (2007, p. 136). O estado poético, por sua vez, é

[...] um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos, a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética. (MORIN, 2007, p. 136).

Contudo, esse estado poético, como afirma Morin, não é um epifenômeno, uma superestrutura, um divertimento da vida; o estado poético é o prazer pelo viver, que se encontra na própria vida: “Viver poeticamente é viver por viver, e viver por viver é viver poeticamente”. (2007, p. 139)

O pensamento analógico, mitológico, simbólico: são eles que irrigam a vida poética.

Temos em nós estados poéticos e prosaicos; ambos são estados antagônicos, complementares e coexistem em nós. Uma vida que buscasse apenas o poético, sem nenhuma racionalidade, não seria possível, bem como uma vida que fosse apenas prosaica, racional, técnica e utilitária seria inconcebível, demente.

Precisamos do poético, que nos encanta, emociona, traz-nos afetividade, como do prosaico, que objetiva o mundo exterior e opera uma relação cognitiva prática e técnica.

Falar nos estados poéticos e prosaicos de Morin nos lembra os cronópios e famas de Cortázar (1998): os famas, seres que buscam a vida em sua funcionalidade; os cronópios, seres que se entregam ao poético.

Pensar a Educação remete-nos a uma pergunta crucial: que sujeitos queremos formar? Apenas famas ou cronópios? Apenas seres que buscam o estado funcional da vida e das coisas, ou o sujeito afetivo, que encanta o viver e se encanta com a vida?

Como afirma Antônio (2009), o saber não garante uma formação ética, humanista; não é garantia da sensibilização do homem em relação à sua própria humanidade, ao estado que ocupa no mundo e ao mundo que ocupa. O saber pode e tem sido utilizado tanto para construir quanto para destruir; em outras palavras: “[...] a razão pode também conduzir à alienação, a uma negação daquilo que dá valor e significado à vida [...]” (PRIGOGINE apud ANTÔNIO, 2009, P. 28).

Sendo assim, optamos por uma vereda, em termos de concepção educativa, que não seja apenas a que objetiva desenvolver a razão, o racional, ou que apenas permita ao educando o domínio de um saber, para que em seu futuro ele possa ter um bom emprego, um bom salário e realizar-se profissionalmente.

Pretendemos uma educação da inteligência, bem como da sensibilidade. Uma Educação que desenvolva a escuta do outro, para que seja também uma educação voltada para o desenvolvimento e o aprendizado ao respeito.

Uma Educação que cumpra com os programas que os currículos escolares exigem, mas que possa, em seus fazeres, educar a razão, a imaginação; uma educação que nos permita aprender que não vivemos sem o estado prosaico, ele é-nos necessário para a organização da vida em sociedade, mas também uma educação que não cegue os nossos olhos para o estado poético, pois que uma vida apenas funcional, que busque apenas a

realização pessoal pelo lucro, tem criado uma sociedade individualista, cada vez mais violenta e competitiva.

Uma Educação mais poética, que seja concebida como

[...] criação e recriação de sentido, essa nova concepção reconhece o primado da *relição*. Dentre outras, *relição* dos conhecimentos científicos, das ciências entre si e com a sociedade, a história, a vida; *relição* da objetividade e da subjetividade, assim como *relição* do cognitivo e do afetivo. (ANTÔNIO, 2009, p. 14- 15).

Para Antônio (2009), uma tal Educação prioriza a interpretação e o questionamento, o aprender crítico e criativo que se faça “com ideias e palavras próprias e diálogos significativos, e não mais predomínio da memorização sem sentido, de doutrinações, de adestramentos”. (ANTÔNIO, 2009, p. 15)

Mas, pergunta o autor, como educar desse modo, como educar a inteligência, educar a sensibilidade, chamando a pensar, a sentir, a criar?

A primeira resposta diz sobre reconhecer o primado da concretude e da contextualização, em vez da abstração e da análise. Estes últimos passam a ser incorporados e transcendidos em uma “nova poética do conhecimento, contextualizado e concreto, que reunifica saberes, religa sujeito e objeto, assim como engendra a *relição* das ciências: entre elas, e delas com a história e a sociedade”. (ANTÔNIO, 2009, p. 20)

Segundo o autor,

A análise é necessária, mas é um dos momentos do processo do conhecimento.

A abstração é necessária, mas não é o ápice do processo.

Conhecer não é dissociar, mas principalmente contextualizar.

Conhecer não é abstrair, mas principalmente concretizar. [...]

Sem ir além dos conceitos abstratos, não haverá conhecimento significativo. Para ir além da abstração, é preciso religar o conhecimento à história vivida, à existência cotidiana. É preciso, também, o pensar por imagens, o pensar por analogias. (ANTÔNIO, 2009, p. 24- 25).

As imagens ampliam as margens da razão, alargam os conceitos. O conhecimento também é constituído pela imaginação. É ela que nos faz criar teorias, interpretações, por isso tanto nos é fundamental. O pensar por imagens “revela a atividade criativa da imaginação, tanto no conhecer como no expressar”. (ANTÔNIO, 2009, p. 72).

Não apenas para as artes o pensar por imagens é importante. Antônio (2009) nos apresenta os exemplos de cientistas que conceberam suas teorias a partir de metáforas: Copérnico precisou imaginar-se no Sol para poder visualizar melhor as órbitas dos planetas. Guttemberg conseguiu imaginar a máquina de escrever depois de observar uma máquina de esmagar uvas. Ou seja, o pensar por analogias, por metáforas não é apenas característico das Artes, mas também das ciências como um todo.

E, nos tempos atuais, a nossa imaginação também está comprometida – bem como a razão –, saturada pelo excesso de informação que as comunicações de massa produzem, em ritmo frenético. Por isso, faz-se necessário reeducar nossa imaginação, possibilitar seu esvaziamento para encontrar novos caminhos, novas metáforas, novas analogias.

Sobre a necessidade de religar o conhecimento das coisas e de nós mesmos, o autor nos diz que:

Educação e conhecimento são dimensões da existência humana, diferentes e inseparáveis. Etimologicamente, educar traz duas significações: “conduzir”, “mover”, e “extrair”, “desenvolver”. A primeira está predominantemente ligada à atividade de informar, instruir, em sentido amplo. A segunda, à atividade de formar, humanizar. Ambas não se separam da questão do conhecer: o trabalho pedagógico se faz como circulação e também como produção de conhecimento, nas conversações em que os sujeitos se constituem, assim como recriam a realidade.

Educar é criação de sentido. Uma atividade de descoberta e construção do conhecimento. Reconhecemos e produzimos sentido nas interações e diálogos que configuram o trabalho do educar e educar-se. (ANTÔNIO, 2009, p. 19)

Portanto, é essa a Educação que pretendemos, educação que nos leve a sentir, a pensar e a viver. A poética da Educação: “não no sentido de ler poemas [apenas], mas no sentido de educar a sensibilidade, educar a percepção e os sentimentos, assim como educar a imaginação e a inteligência”. (ANTÔNIO, 2009, p. 119)

3.2 Vozes desveladas

[...] essa nova escuta poética ajuda a desenvolver um sentimento que é vitalmente necessário para a educação criadora de sentido, assim como para despertar o desejo de aprender e a alegria de pensar: o sentimento de sermos autores de ideias e palavras, de sermos sujeitos que elaboram e compartilham conhecimento, junto com outros sujeitos.

(Severino Antônio)

Se, como afirmamos em muitas passagens, pretendemos uma Educação formadora, há que se refletir sobre o ensino da escrita. Pensemos, então, em primeiro lugar, o que significa escrever. Gontijo (2005) o define como ato que

Espelha e denuncia quem escreve.

Escrever é uma forma universal e pessoal. Abarca a regra e a liberdade. Escrever é inconcluso, infinito; uma cadeia ligada aos processos cognitivos e afetivos. É tecer no tempo e no espaço uma *roda viva*, o visível e o invisível, mas expresso em concretude. Escrever o invisível, tornando-o visível, e conservando invisível o invisível. É deixar o indizível aparecer como ato falho.

Escrever é gesto inspirador de transformação, potencialização do pensar, do ser. É afirmação de si no papel. É deparar-se no espelho. (GONTIJO, 2005, p. 17).

Segundo a autora, o ato de escrever, entendido como o ato de assumir a palavra, diz respeito ao oposto da repetição. “A palavra terá enfoque, enquanto pertencente a um sujeito que, possuindo um corpo, utiliza-se do mesmo como expressão de si próprio. Escrever é entendido como assumir a voz própria”. (GONTIJO, 2005, p. 17). Por isso escrever é “deparar-se no espelho”, pois ao escrevermos, precisamos entrar em contato com nós próprios, pois que, do contrário, estamos apenas repetindo, registrando:

E escrever será trazer a sua voz, assumindo a palavra; ouvir, no silêncio do corpo, a própria voz que tem parte da voz do outro antes acolhida. Para escrever, escuta e fala confluem-se e reivindicam autoria, identidade, busca de compreensão, laços, rupturas, escavações de imagens e ideias-vozes que compõem o pensamento. (GONTIJO, 2005, p. 21).

O que se concretiza no ato da escrita deixa rastros de autoria, ou de repetição. O Ensino de Língua Portuguesa, na escola, tem priorizado o trabalho de leitura e escrita, mas

tal trabalho muitas vezes vem atender mais à necessidade do domínio da norma culta e do domínio de certos gêneros textuais. Pouco se fala, contudo, de buscar no educando a sua autoria. Por isso, neste trabalho, pretendemos nos ocupar da autoria, de compreender como os alunos têm sido autores de si mesmos.

Fernandéz (2001) nos dá uma definição de autoria como “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” (FERNANDÉZ, 2001, p. 90). A autora nos alerta para o fato de esta ser uma definição provisória. Porém, mesmo não se tratando de um conceito fechado, acabado, ele nos revela o caminho por onde podemos começar a pensar a autoria: *reconhecimento*. *Reconhecer-se* autor é primordial para que se mantenha a autoria, pois que esse reconhecimento conduz a produzir, ou seja, a criar e a responder por sua criação, responsabilizar-se por ela.

Fernandéz entende a autoria como autoria do pensar e esta como “condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria do pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia”. (FERNANDÉZ, 2001, p. 91).

Todavia, a autoria do pensar está vinculada ao desejar. Pensar significa entrar nos desejos, vendo o que é possível e o que é impossível, para poder, depois, trabalhar, agir na direção de fazer o possível. Todo esse processo é acompanhado da possibilidade de eleger e decidir. Se tais reflexões são feitas observando-se as aulas de texto, seja leitura ou escrita, cabe-nos tocar no afetivo, no desejo que se precisa despertar para que o escrever e o ler com autoria e autonomia possam se fazer possíveis.

Propomos, desse modo, que uma vez transcorrido o trabalho de escrita, de elaboração textual, outro se inicie: o trabalho com a autoria. Este, árduo trabalho, que demanda oferecer aos alunos vivências com textos diversos, para que, no que não lhe é próprio, ele possa reconhecer-se e também reconhecer o que pertence ao outro, o que é singular ao outro.

Um tecido textual vai se constituindo, tecendo-se, e cada vez mais pode ofertar-se ao sujeito, propiciando-lhe mais opções de criações, para que ele possa então fazer o seu próprio, ser cada vez mais consciente em relação às escolhas textuais que faz, que gosta de fazer. E, conseqüentemente, possa também se tornar mais autônomo na busca do aprimoramento de suas escolhas, de seu estilo de criar com a palavra, para que a palavra

possa ganhar em suas mãos mais cuidado e zelo, mesmo que seja a palavra que se fará bilhete, carta, conto, romance, poesia, o que seja enfim. Ou, como afirma Gontijo:

[...] a escrita situa-se num momento histórico e tem suas marcas. O sujeito, situado, aprende os processos interlocutivos, o que lhe permite a incorporação de categorias linguísticas. Tal incorporação processa via linguagem como “Trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam”. (GERALDI apud GONTIJO, 2001, p. 38).

Além disso, em se tratando de um texto, Gontijo elenca algumas marcas da autoria, ou seja, os seus principais sinais em uma criação textual. Consideramos algumas dessas marcas, quais sejam: a apresentação de algo novo, i. é, a ruptura com o esperado, o que se repete; a produção de sentido; a apresentação de si pela concepção de mundo subjacente ao texto; o brincar com as palavras, ou seja, a tomada da palavra como objeto a se manusear, a se buscar; o escrever para comunicar-se ao outro, para dizer algo ao outro e não apenas para cumprir uma obrigação; o aparecimento do saber e a mobilização do desejo. E acrescentamos, a partir das reflexões de Fernández, o reconhecimento de si como autor.

Gontijo ainda afirma, a partir das reflexões de Ostrower (1991) sobre a criatividade e os processos de criação, que “o processo de escrever e criar são atos do humano e não de seres humanos especiais. Todos, ser humano que cada um é [...] são capazes de produzir textos com autoria”. (OSTROWER apud GONTIJO, 2005, p. 97).

Se o trabalho com a autoria não está pronto, há que se tecê-lo. Para isso, precisamos mudar o paradigma de ensino para podermos promover situações em que a autoria possa emergir. Não mais um ensino em que um professor, sabedor completo, queira transferir informações, mas um professor,

Ensinante, que se mostre conhecendo, e não conhecedor; que se mostre pensante e não que exiba e imponha o que pensar. [...] Para conseguir que as crianças e os adolescentes possam encontrar nas escolas um lugar de reflexão, precisamos trabalhar com o objetivo de que os mestres, professores e profissionais na educação, através dos laços solidários entre eles, consigam algo de autonomia como pessoas e de autoria de pensamento. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 92).

Se “Aprender supõe reconhecer-se criatura-criadora-autora” (SOUZA apud FERNÁNDEZ, 2001, p. 92),

A professora e o professor precisam reconhecer em si próprios e em seus alunos a capacidade pensante não só quando produzem alguma atividade visível, mas também quando permanecem em silêncio e até apáticos. Não mostrar que se pensa não é indicativo de que não se pensa. A arte do professor é saber descobrir e mostrar a seus alunos o quanto eles pensam, inclusive sem perceberem isso. (FERANDÉZ, 2001, p. 93).

Kramer (1998) traz a voz de Benjamin para mostrar a dialética presente no ensinar e no aprender. Mais que isso, o quanto o ensinar e o aprender podem se vincular ao prazer, ao prazer de descobrir-se:

O fato de que o homem pode ser conhecido de determinado modo engendra um sentimento de triunfo, e também o fato de que ele não pode ser conhecido inteiramente, nem definitivamente, mas é algo que não é facilmente esgotável; e contém em si muitas possibilidades (daí sua capacidade de desenvolvimento) é um conhecimento agradável. O fato de que ele é modificável por seu ambiente e de que pode modificar esse ambiente, isto é, agir sobre ele gerando consequências – tudo isso provoca um sentimento de prazer. O mesmo não ocorre quando o homem é visto como algo mecânico, insubstituível, incapaz de resistência [...]. (BENJAMIN apud KRAMER, 1998, p. 60).

E assim, com a possibilidade de conhecer e de fazer-se conhecer, o professor também pode buscar sua própria autoria, autoria no seu fazer, pois “A autoria dos alunos depende da autoria do professor. A autoria não depende de técnica, escrever tampouco” (GONTIJO, 2005, p. 99).

Objetivamos, desse modo, que as aulas de Português tornem-se espaço, como já dito nos capítulos I e II, de criação. Espaço em que o sujeito possa viver a poesia; possa experimentar o senso estético, o belo, através das poesias; espaço em que o educando possa, através das inúmeras histórias que passam por sua vida, desenvolver-se culturalmente e integrar-se à humanidade, a partir, também, das histórias que essa humanidade vai tecendo ao longo de toda a sua história, não apenas a partir da história oficial, mas a partir das histórias dos avós, dos pais, dos poetas, dos artistas, dos homens e mulheres que partilham com eles as alegrias e as mazelas de nossa sociedade.

3.3 A escuta como caminho

A produção de texto é um deslocamento para fora de si, passada ao papel, chama outro ao diálogo. É um caminho para o outro e com o outro.

(Cristina Gontijo)

Parte do *corpus* desta pesquisa, que se configura como pesquisa predominantemente qualitativa, diz respeito a um questionário entregue aos alunos. Esse questionário teve como objetivo trazer as vozes dos educandos, no que diz respeito ao trabalho feito em sala de aula. Oferta-nos, também, algumas reflexões sobre a Educação, a autoria e o trabalho com a leitura e escrita. Reproduzimos abaixo as questões apresentadas.

Questionário

1. Vocês gostam de ler e escrever? Por quê?

2. Você já viveu alguma experiência educativa que transformou sua relação com a leitura e escrita, ou seja, que fez você gostar mais de ler e escrever? Conte como foi essa experiência.

3. Cite exemplos de trabalhos com a leitura e escrita que vocês gostaram, que foram significativos para você. O que teve de bom nesses trabalhos?

4. Vocês trabalham com a revisão de textos? Como é pegar um texto que foi lido, revisado por alguém?

5. Nas aulas de Português, vocês têm vivido a experiência de partilhar com toda a sala os textos feitos por vocês. Como tem sido essa experiência, a de ler os próprios textos para os colegas e a de ouvir os textos alheios?

6. Os professores têm trabalhado a escrita e leitura com vocês? De que modo? Como você avalia esse trabalho?

As salas nas quais foi aplicado eram duas: primeiro ano do Ensino Médio, turma A e primeiro ano do Ensino Médio, turma C. A escolha dessas salas deu-se pelo fato de serem as turmas com as quais trabalho. Além disso, as duas apresentavam comportamentos diferentes durante as aulas de Português: na turma C os alunos mostravam-se mais hostis à matéria, enquanto que a turma A parecia sempre mais disponível às atividades propostas. Pretendíamos, com isso, um cotejo entre os questionários, para averiguar se havia diferenças significativas nas respostas e na forma de pensar as aulas e as atividades. Um dado importante é que já havia trabalhado no ano anterior com a turma A, enquanto que com a turma C este era meu primeiro contato.

Em resposta à primeira questão, as opiniões foram bem variadas. Na turma A, de um total de vinte e sete respostas, seis alunos disseram não gostar de ler. Um deles disse que gagueja, por isso não gosta. Compreendemos que neste caso tal aluno interpreta o ato de ler como a leitura em voz alta, diante de um público. Três alunos não responderam a questão em relação à leitura e dezoito disseram gostar de ler. Sobre o escrever, um não respondeu, seis disseram não gostar, dentre estes, três justificaram, dizendo não terem paciência. E vinte disseram gostar. Na turma C, dentre os dezenove alunos, um disse não gostar de ler. Dois não responderam e dezesseis disseram gostar. Sobre a escrita, nesta turma doze alunos disseram gostar de escrever.

Em ambas as salas, ao observarmos os motivos que os levavam a gostar de ler e escrever, encontramos, na turma A, sobre a leitura: quatro alunos que disseram gostar de ler para poder adquirir mais conhecimento, três disseram só gostar de ler quando encontram algo que lhes interessa e um disse gostar de ler apenas para si, numa referência à leitura em voz alta. Sete alunos não comentaram os motivos por que se interessam pela leitura e três disseram ler pelo prazer e imaginação. Na turma C, em relação à leitura, oito alunos não

justificaram suas respostas; três disseram gostar de ler, pois adquirem conhecimento; dois gostam de ler apenas o que lhes interessa; um disse gostar mas não ter tempo para a leitura; outros dois gostam de ler apenas para si e um disse que gosta de ler para criar opinião.

O gostar de escrever esteve relacionado, na turma A, a poder expor o que sentem (cinco alunos) e à aquisição de conhecimento (cinco alunos). O restante não respondeu ou disse gostar de escrever apenas mais ou menos.

Na turma C, cinco gostam pelo conhecimento que a escrita lhes traz, um pela distração que isso proporciona e outro diz se expressar melhor pela escrita.

O não gostar de escrever esteve associado à falta de criatividade, à preguiça, à falta de ideias, ou porque é “chato e cansativo”, ou porque não se tem o hábito de escrever, ou não se tem tempo, ou porque não se tem paciência. O fato de não se gostar de ler também está ligado à impaciência, ou preguiça.

Essas explicações em relação ao gosto pela escrita e leitura, dado o fato de muitos se justificarem com o conhecimento que a leitura e escrita trazem, nos levam a questionar se há mais a consciência de que é necessário ler e escrever ou realmente o gosto por tais atividades. Algumas respostas, contudo, mostram o envolvimento de alguns alunos com o mundo da leitura e escrita, e as reproduzimos aqui, pois que elas nos indicam em que situações leitura e escrita podem se tornar importantes e interessantes para os alunos:

“Gosto apenas de ler, pois quanto faço uma boa leitura, faz com que eu imagine as palavras em imagens.”

“Gosto apenas de escrever, pois expesso meus pensamentos no papel.”

“Eu gosto de escrever, porque é uma forma de eu me expressar, de contar coisas sobre mim que ninguém sabe mas que em um texto fica sem sentido ou parece coisas de personagens fictícios.”

“Não gosto de ler, gosto apenas de escrever, pois escrevendo expesso meus sentimentos quando estou triste com raiva ou feliz, apaixonada.”

“Quando eu estou empolgada eu gosto de escrever histórias misturando a era medieval com ficção.”

“A escrita é gostosa quando expressado o que se sente em forma de palavras.”

“Ler para mim é como sair deste mundo para um que não tem limites, e que me faz se sentir melhor [...] E de escrever eu gosto porque eu posso expor coisas que estou sentindo quando não tenho ninguém para conversar.”

“Sim. Porque lendo muito e sobre tudo posso criar minhas próprias opiniões sobre as coisas. Escrever ajuda a me conhecer ajuda a desenvolver meus conhecimentos [...].”

“Sim, pois com a escrita e a leitura o único limite é a nossa imaginação.”

Dentre estas respostas, percebe-se que a escrita prazerosa é aquela em que o “eu” pode falar de si mesmo; é quando ela, a escrita, torna-se espaço para a expressão própria. Quanto à leitura, ela continua à margem, quase não foi citada e quando foi, apenas com o sentido de aquisição de novos conhecimentos.

A questão dois nos revela os trabalhos que chamam a atenção dos alunos. Questionados sobre experiências educativas em escrita e leitura que lhes foram significativas, as respostas, em sua maioria, foram negativas. Na turma A, de um total de vinte e sete alunos, dezesseis responderam negativamente. Alguns poucos – nove – citaram suas experiências e, pelas respostas, o termo “educativo” da questão foi entendido em sentido amplo, não apenas em relação ao que é feito na educação formal, isto é, na escola. Na turma C, oito disseram “não” à questão e oito responderam positivamente. Uma das respostas positivas diz respeito a uma experiência de criação de poesia, na segunda série do Ensino Fundamental. Nessa experiência, a poesia criada teve “uma aprovação inesperada” e isso gerou o gosto pelo escrever, pois que hoje tal aluno (a) compõe músicas para sua banda.

Ter lido o livro *Crepúsculo*, da autora Stephenie Meyer, despertou o interesse para a leitura. Uma visita ao Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo/SP, também despertou o interesse para o mundo das palavras. Outra experiência citada foi em relação às histórias comentadas por mim, a professora, em sala de aula. Nesses momentos não costumo contar o final das histórias, deixando-os em suspense, o qual, segundo o (a) aluno (a), isso o (a) faz buscar o livro. Ver professores lendo também foi citado como fator que desperta o interesse. Poder escrever quando se está triste foi uma experiência prazerosa de escrita, mas “na escola nada me fez gostar de ler”. A música foi um (a) canal para um aluno passar a sentir vontade de ler e escrever. Experiências de criação de texto também despertam o

gosto pela escrita. Outro (a) aluno (a) referiu-se à irmã que leu um livro e o indicou, despertando seu desejo de conhecer a obra e também de descobrir outras histórias.

Uma experiência interessante foi com certa professora que fez os alunos copiarem, durante um mês, um livro de duzentas e oitenta páginas. Esse fato não levou exatamente ao gosto pela leitura, mas “assim ficaria mais fácil e agradável copiar”. Pareceu-nos que neste comentário a leitura está associada ao que se copia na lousa, portanto, copiar algo que possua uma completude, um começo, meio e fim pode ser mais agradável.

Outro (a) aluno (a) fala da professora que brincava para despertar o interesse dos alunos em relação à escrita e leitura. Não nos conta, porém, que brincadeiras eram estas, mas diz “dava aula brincando distraindo com coisa séria”. Outro (a) aluno (a) nos diz de um livro sobre a adolescência, achado na biblioteca, o qual despertou-lhe o interesse para ler. Um deles encontrou uma matéria em revista que lhe chamou a atenção, daí em diante, passou a ler revistas. Também foram citadas as leituras exigidas pela diretora da escola, dos livros de literatura enviados pelo governo. Essas leituras promoveram identificação entre o (a) aluno (a) e as obras e o conseqüente interesse. A compra do primeiro livro e do segundo também despertou vontade de ler mais.

São diversos os fatos que promovem o interesse pela leitura, mas ainda são bastante restritos. Ter exemplos de pessoas que buscam a leitura tem sido importante, um modelo que instiga o interesse, o hábito. Nesse sentido, rememoro minha própria história, já relatada na Introdução deste trabalho, com minha irmã leitora. Foi com ela que o mundo das histórias se me apresentou cheio de encantos. Os livros de sucesso, como *Crepúsculo*, também capturam o jovem para as letras, por isso, se não são tidos como literatura clássica, a qual se aproxima mais da Arte, é por eles que muitas vezes os futuros leitores adentram.

Experiências como ir ao museu, ouvir música, ou seja, o contato com outras artes estimula o desejo de ler. E a aprovação por algo que se escreveu também promove o desejo de escrever mais. Isso nos leva a pensar em nossas aulas de escrita, o quanto trabalhar com o aluno para que ele faça um texto de que goste é importante, pois que ao final o que fica parece ser não o trabalho, mas a satisfação.

A terceira questão também era sobre experiências significativas de leitura e escrita, não exatamente as que promoveram mudanças no modo como se interagia com a leitura e escrita, mas experiências que foram agradáveis. Houve mais respostas positivas, do que na

questão anterior: na turma A, quinze alunos falaram de suas experiências e na turma C, dezessete falaram também.

Estudar a vida de alguém e as descobertas incríveis que se faz dessas histórias fazem valer a leitura e escrita. Ler um livro e escrever dos sentimentos, que se teve ao lê-lo, ou apresentá-lo em grupo também foi importante. Ler poesia e de clássicos também foram experiências citadas, bem como quando se é chamado a escrever de si mesmo. Aparece nessas respostas novamente o trabalho com a música como um trabalho significativo, pois que se pôde descobrir tudo que uma música podia trazer.

Ler em público também é um trabalho significativo: “Os textos que fizemos e lemos em sala de aula. A vergonha de ler, só ajudava a melhorarmos nossos textos”. “O receio de ler para a sala faz com que melhoremos os nossos trabalhos”. Essa resposta foi a mais constante, um número de 15 alunos citou os textos que eram feitos em sala e lidos para todos. Um deles referiu-se à exposição dos textos no pátio da escola. Essas atividades estavam sendo desenvolvidas em sala de aula, a partir de um capítulo do livro didático *Novas Palavras* (1997) sobre criação de texto com a técnica da enumeração. Alguns alunos citaram até o tema da atividade que mais gostaram: “Há ruídos que não se ouvem mais”, “Aquilo por que vivo” – atividade baseada em um texto de Bertrand Russell, *Aquilo por que vivi* (RUSSELL apud ANTÔNIO, 1997). E um diz que escrever um texto descritivo sobre si mesmo foi “mais legal do que parecia no início”.

Um dos comentários evidenciou o tanto que tais experiências de criação de texto e posterior leitura são importantes, até mesmo para o relacionamento entre os jovens e a busca pelo respeito nas relações: “Sentar em roda e ler e ouvir os textos dos colegas. O que teve de bom foi o silêncio e a harmonia”.

A pergunta cinco, sobre essas experiências de criação e leitura de textos em sala, também teve, nas respostas, a aprovação da maior parte dos alunos: na turma A, vinte e um alunos aprovaram e na turma C, quatorze disseram gostar dessa prática, em um total de quarenta e seis alunos, trinta e cinco aprovam. As respostas negativas apontam para a vergonha e a timidez em ler algo, em ler para os outros. Das respostas positivas, separamos algumas que mostram os motivos que fazem ser bom partilhar os textos:

“Sim [...] aprendi muita coisa com isso além de saber que os problemas que eu vivo ou vivi muitas pessoas também viveram”.

“Isso nos ajuda a melhorarmos a nossa escrita e a respeitar o que os outros escrevem”.

“Muito bom, pois assim ouvimos diferentes pontos de vista e observações que não conseguimos ver”.

“Legal, porque conhecemos a maneira de escrever de cada um, e aprendemos com isso”.

“[...] isso é muito importante para perder um pouco da vergonha e para tornar a relação de todos da sala um pouco melhor, e assim revelando o autor que cada um tem dentro de si”.

“Maravilhoso porque me expresso e entendo um pouco mais dos sentimentos dos outros alunos”.

“É legal ler os textos para a sala, pois você pensa que seu texto está ruim mas acaba descobrindo que está tão bom como os outros. Você acaba até conhecendo melhor as pessoas pelos textos delas”.

“Sim, interessante pois percebi o jeito que cada um escreve um texto”.

“É bem legal, você pode ver as ideias dos outros, não só a sua”.

“Ler meu próprio texto para toda a sala é vergonhoso, mas ouvir o de outros alunos é legal”.

“É bom porque a gente ouve a opinião de outras pessoas”.

“Muito bom, você expressa o que sente e vê o que eles sentem”.

Além dessas respostas, muitas outras apontam para a partilha que se faz, nesses momentos, do conhecimento, das ideias, daquilo que não se viu, pensou, mas que o colega viu e pensou.

Creemos, a partir de tantas respostas, que em aulas de texto é necessário que o professor deixe de ser o único leitor do que é criado em sala, pois um texto que possui um público ganha, na vida do aluno, mais sentido, passa a se ter o desejo de escrever bem, porque se vai escrever não para a nota, mas para um outro, um outro que aprovará o texto ou o reprovará.

A questão quatro, sobre o trabalho com revisão de texto, teve a maioria das respostas positivas, ou seja, quase todos são a favor da revisão: dezoito alunos da turma A e

onze da turma C. A maioria não respondeu se a revisão tem sido feita em sala. Um (a) aluno (a) disse que refazer um texto não é bom. Outro (a) diz: “Acho que quando você faz a revisão de algum texto arruma modifica ele esse texto perde a alma dele”.

Esta última resposta nos aponta para o cuidado que devemos ter ao revisar o texto do aluno, cuidado e respeito com o que foi feito. Como já relatado no Capítulo 2, muitas vezes a revisão gera conflitos, pois o aluno confunde as revisões como a tentativa do professor impor seu modo de pensar. Os revisores, por sua vez, precisam estar cuidadosos do quanto a revisão resvala para este lado.

Se a maior parte dos alunos gosta da revisão, ela exige trabalho posterior, o qual nem sempre é bem visto, como atesta a resposta seguinte: “Sim, é meio chato ter que refazer o texto, mais é bom ao mesmo tempo pois eu sempre aprendo algo.”

As respostas para a última questão foram “sim” – vinte e cinco da turma A e todos da turma C –, os alunos disseram que os professores têm trabalhado a escrita e a leitura a partir de jornais, revistas, exercícios do livro didático, com temas etc. Tais respostas nos mostram que a escola, de um modo geral, tem priorizado o trabalho com textos. Contrapondo essa resposta com as da pergunta dois e três, podemos concluir, no entanto, que muitas dessas atividades não têm sido de grande interesse. Se hoje a leitura e escrita tem tido destaque nas aulas, capturar o aluno para o mundo da letra ainda faz-se um desafio constante.

O cotejo entre as duas turmas não nos levou ao resultado esperado. Os alunos da turma A não se mostraram, pelas respostas, mais envolvidos com a leitura e escrita, enquanto os da a turma C não se revelaram mais avessos e indiferentes a essas práticas do que a turma A.

Revelador, e intrigante, porém, foi o que disse uma das alunas do primeiro ano, turma A, em conversa informal: um professor seu fez com que ela lesse dois livros. Começamos a conversar sobre como ele fez isso e ela relatou-me o modo como o trabalho foi desenvolvido. Pedi que escrevesse sobre isso e segue abaixo seu relato:

- Em um Bimestre o Professor de Filosofia trouxe para ser trabalhado em sala de aula o primeiro capítulo do Livro "O mundo de Sofia" ele mesmo disse que o Livro era muito grande e que por isso não faria a gente ler o livro inteiro...

Ele pediu para que alguém na sala se voluntariasse para representar a Sofia. Se ele não fez a pessoa representar o primeiro capítulo não inteiro só um pedaço para chegar no que ele queria trabalhar com a classe.

Uma amiga minha disse que a tia dela tinha o Livro "O mundo de Sofia" de me emprestou e eu li.

Passado um tempo eu fui na casa de uma outra amiga e ela está arumando as coisas lá e me falou "olha esse livro é do mesmo autor do mundo de Sofia" aí eu peguei para ler "O dia do curinga".

Aparentemente foi tudo uma coincidência, mas se o Professor de Filosofia não tivesse trazido o primeiro capítulo do livro não teria despertado essa vontade de ler o livro.

Talvez pelo fato do Professor não ter feito a gente ler o livro, "obrigado" deu mais vontade de ler de ver como se desenrolava a história.

também a forma que ele trabalha essas questões do livro com a sala foi muito boa. Também ao decorrer do trabalho feito com a classe ele não ficou só no livro, o livro só serviu para a introdução do trabalho. O fato é que o professor trouxe o primeiro capítulo de um livro e a forma com que ele trabalhou esse primeiro capítulo me fez ter a vontade de ler o livro todo.

Texto1: Depoimento da uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio, da escola Júlio Mesquita, em 2009, sobre uma experiência de leitura. Fonte: acervo da autora.

Consideramos esse depoimento como uma resposta para nossas questões sobre como introduzir um texto em sala de aula. A chegada do texto, para que ele se faça importante, deve ser articulada com experiências que fazem sentido ao aluno, com experiências da vida do aluno. No caso relatado, fazer os alunos encenarem o primeiro capítulo colocou-os dentro da história, despertando o interesse para conhecer a obra.

O trabalho de despertar para o mundo da letra não está feito, deve-se tecer dia a dia, texto a texto, caso não se queira que esse trabalho se torne uma experiência sem sentido para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) não há ponte entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminho. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o movimento como pontos de partida e ponto de chegada, que é partida.

(Wanderley Geraldi)

Pretendemos, com este trabalho, tecer algumas reflexões sobre a Educação, no que diz respeito às aulas de escrita e leitura. Como já dito, pretendíamos uma Educação que se fizesse não apenas transmissão de informação, mas uma Educação comprometida com o indivíduo, com sua formação pessoal e profissional.

Após as experiências vividas – e relatadas em sala de aula nos capítulos I e II –, ficou-nos a necessidade de escolher as passagens pela prosa e poesia como necessárias quando se tem por objetivo uma Educação formadora, pelo tanto que podem ofertar, não apenas de conhecimento, mas também de cultura, de educação da inteligência, da razão, da sensibilidade e da imaginação. A prosa, tida aqui como as histórias que a humanidade conta e reconta ao longo de sua história, é também uma forma de conhecimento, não apenas de entretenimento; um patrimônio cultural que nos é ofertado desde que, quando crianças, começamos a ouvir as histórias de nossa própria família, as histórias que nos contam na cabeceira da cama, para que possamos, em imagens lúdicas, conhecer um tanto mais do mundo que ainda quase nada sabemos.

A poesia significa passagem não apenas pelo poema, ou pelo texto poético, mas a descoberta da poesia na vida, para se chegar depois ao ler poesia, ao ouvir e buscar os dizeres poéticos; a passagem para a sensibilização de nossa inteligência, pois que não é, a inteligência, garantia para a formação ética e humanizadora de um ser. Essas passagens, pela prosa e poesia, oferecem-nos o conhecimento também de nós mesmos como seres individuais e coletivos; ser único, mas que inserido em uma sociedade.

Trabalhar a autoria é fundamental aos profissionais que lidam com o ensino de escrita e leitura, que laboram no sentido de fazer com que o aprendiz se interesse pelo escrever e ler, para que, desse modo, os estudantes possam dominar a letra e inserirem-se plenamente no mundo letrado. Mais do que se inserirem no mundo da escrita, trazerem-se a este mundo, trazerem às letras suas ideias, suas subjetividades.

No entanto, o grande mistério e desafio dos profissionais: trocar o verbo “fazer” por outros tantos, como “despertar” – despertar o desejo de ler e escrever –, “ajudar” – os alunos a se encantarem com a letra, a nascida e a nascente: leitura e escrita – e outros tantos que leve não apenas ao cumprimento de uma obrigação escolar, mas a um descobrir a letra e descobrir-se pela letra. A gramática, o conhecimento linguístico vai se tecendo, pouco a pouco, à medida que cada indivíduo vai se envolvendo com a escrita. Colocar tais

conhecimentos como anterior ao criar é destituir a escrita e a leitura de seu papel primeiro: a expressão de um sujeito; ou melhor dito: à necessidade de expressão de um sujeito.

Muitas vezes, em sala de aula, a expectativa, por parte do professor, em ter um texto adequado às normas ortográficas, à gramática normativa, leva-o ao desestímulo para com o texto inacabado do aluno, mas o qual traz potencialidades de criação que podem ser exploradas. E uma vez envolvido com o mundo da escrita e leitura, as regras e normas dos textos serão pouco a pouco conquistadas, tecidas, elaboradas e laboradas nas linhas de cada texto.

Por isso, concluímos que é fundamental – necessidade anterior a todas – propiciar que as aulas, as salas de aulas tornem-se espaços de criação. Espaços em que professor possa experimentar atividades, técnicas, práticas. Experimentar no sentido de propor as atividades e “escutar” seus resultados”, o que cada uma delas significou aos alunos, o que lhes trouxe, o que lhes proporcionou para, desse modo, permitir-se – o professor – construir, mas também reconstruir, fazer e refazer, formular e reformular sua experiência e vivência em sala de aula.

Espaço de experimentação também no sentido de criação de um espaço possível para a busca da autoria, ou como nos disse um dos alunos em resposta a uma das questões do questionário que lhe foi aplicado: para revelar “o autor que cada um tem dentro de si”, autores de textos, autores de aulas, pois que o professor precisa também construir um caminho próprio em sua prática pedagógica.

A autoria gera a autonomia: perceber-me autor é ser autônomo, responsabilizar-me por meu dizer/ fazer e, então, buscar construí-lo, palavra por palavra, letra a letra, gesto a gesto. Busca, pesquisa, curiosidade, interesse, não apenas o preenchimento do espaço vazio do papel para a satisfação de outro espaço vazio: o da nota. Ou o espaço vazio do tempo, o tempo em sala de aula, que precisa ser preenchido com algo, mesmo que seja algo em que nem o próprio professor acredite mais.

Sendo assim, nesse espaço que pretendemos que se configure como busca, a troca se faz importante, o diálogo professor-aluno, alunos-alunos, o papel do professor como intérprete do que o aluno diz, para auxiliá-lo a situar seu dizer num tempo e num espaço, numa sociedade, como parte de um discurso que já começou por outras vozes que ele, o

aluno, pode conhecer, para, assim, conhecer-se mais e ampliar-se nas ideias já tidas, nas descobertas já feitas, nas experiências já vividas.

Por isso o encontro, encontro com o outro através da linguagem, a qual se configura ponte. Encontro com a linguagem, a linguagem própria, a voz própria. Encontro com a voz do outro, seu modo de organizar, de escolher palavras, seu modo de pensar, de ser.

Esta é a poética da Educação que pretendemos: intervenções que revelem alunos e professores, e também a “boniteza” do ensinar e do aprender – já há tanto tempo perdida – pois, como afirma Freire:

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da beleza da docência e da discência. (FREIRE, 1996, p. 119).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. *Português: língua e literatura*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. v. único.

ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

ANTÔNIO SEVERINO et al. *NOVAS PALAVRAS: Literatura, Gramática, Redação*. São Paulo: FTD, 1997. v. 1.

_____. *Linguagem, poesia e educação: algumas travessias*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. v. 2.

_____. *A menina que aprendeu a ler nas lápides e outros diálogos de criação*. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2008.

_____. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento. Diálogo com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.

BARROS, Manoel. *Memórias Inventadas – As infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERMEJO, Ernesto González. *Conversas com Cortazar*. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BOSI, Alfredo (Org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

_____. *O ser e o tempo da poesia*. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987. v. 1.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Molin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice*. 3 ed. Tradução e organização de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Summus, 1980.

COLASANTI, Marina. *Entre a espada e a rosa*. São Paulo: Salamandra, 1992.

COSTA, Flávio M. (Org.). *Os cem melhores contos de humor da literatura universal*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p. 140- 162.

_____. *Os melhores contos de medo, horror e morte*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 115- 120.

CORTÁZAR, Julio. *Histórias de cronópios e de famas*. 6 ed. Tradução de Gloria Rodríguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Tradução Neusa kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GONTIJO, Cristina Silva. *Vozes de autoria: o corpo e o nascimento da escrita*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2005.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LAMAS, Flávio (Coord.). *40 anos de sindilojas – um século de Campinas*. Campinas: Lince Editora, 2003.

LISPECTOR, Clarice. *O primeiro beijo*. São Paulo: Ática, 1996.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. 9 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NUNES, Lygia Bojunga. *Tchau*. 8 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. 2 ed. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1982.

POUND, Ezra. *O abc da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

QUINTANA, Mário. *Espelho mágico*. São Paulo: Globo, 2005.

ROSA, Guimarães. *Fita verde no cabelo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

RUIZ, Alice. *Desorientais*. 4 ed. São Paulo: Iluminuras LTDA., 2001.

APÊNDICE 1 – FOTOS DA EXPOSIÇÃO *POESIA DE CORDEL*, REALIZADA COM ALUNOS DO QUARTO ANO DO CICLO II – ANTIGA OITAVA SÉRIE –, ENSINO FUNDAMENTAL, NO ANO DE 2007, NA ESCOLA ESTADUAL JÚLIO MESQUITA. OS FOLHETOS APRESENTADOS NA EXPOSIÇÃO FORAM CONFECCIONADOS PELOS ALUNOS DESTA SÉRIE, APÓS UM ESTUDO SOBRE AS POESIAS DE CORDEL.



Figura 1: A exposição foi dividida em vários espaços: neste, a representação de um dos temas recorrentes nas poesias: o sol do sertão. Fonte: acervo da autora.



Figura 2: Esta foto mostra, junto ao sol do sertão, cantinho com galhos secos e cactos elaborados com papelão. Fonte: acervo da autora.



Figura 3: Construimos também um espaço que representasse a noite, as estrelas e o amor – outros temas que apareceram nas poesias. Fonte: acervo da autora.



Figura 4: Algumas poesias faziam referência sobre a infância e suas brincadeiras, por isso montamos um “canto” que representasse a infância e suas brincadeiras. Fonte: acervo da autora.

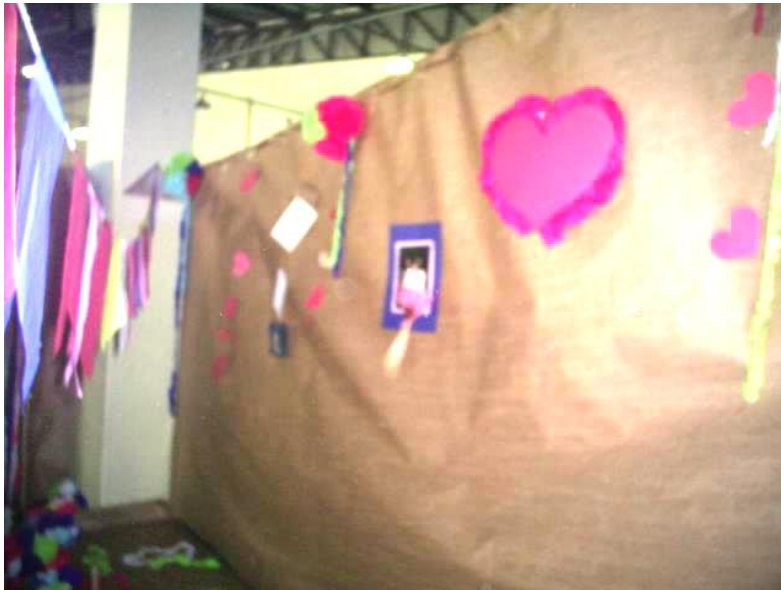


Figura 5: O amor, outro tema comum às poesias criadas pelos alunos. Fonte: acervo da autora.

APÊNDICE 2 – FOTOS DA EXPOSIÇÃO *ODE AO AMOR E À POESIA*, REALIZADA NO ANO DE 2009, NA ESCOLA E.E. JÚLIO MESQUITA, CAMPINAS –SP. A EXPOSIÇÃO FAZ PARTE DE UM PROJETO QUE VISA ESTIMULAR A LEITURA NA ESCOLA.



Foto 1: Os cartões da exposição, feitos em cartolinas e com desenhos dos alunos.

“Ode ao Amor e à poesia”

Fonte: acervo da autora.

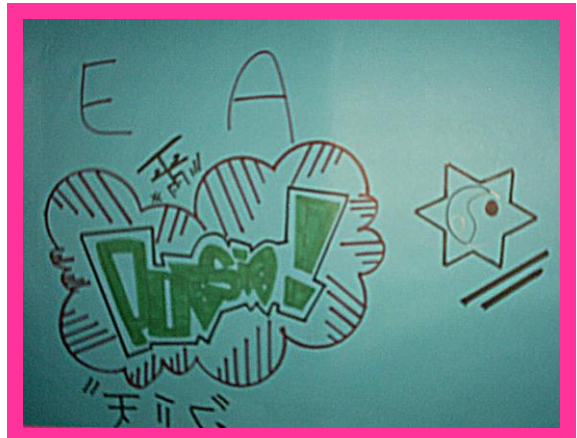


Foto 2: Neste cartão, um grafite de um aluno. Nosso objetivo foi mesclar a literatura com a arte dos alunos. Fonte: acervo da autora.

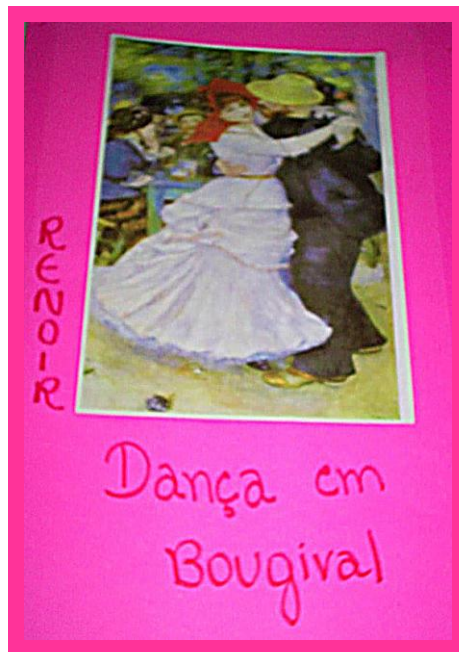


Foto 3: Neste cartão – feito também com cartolina, a qual foi dobrada ao meio – uma reprodução de Renoir. Fonte: acervo da autora.

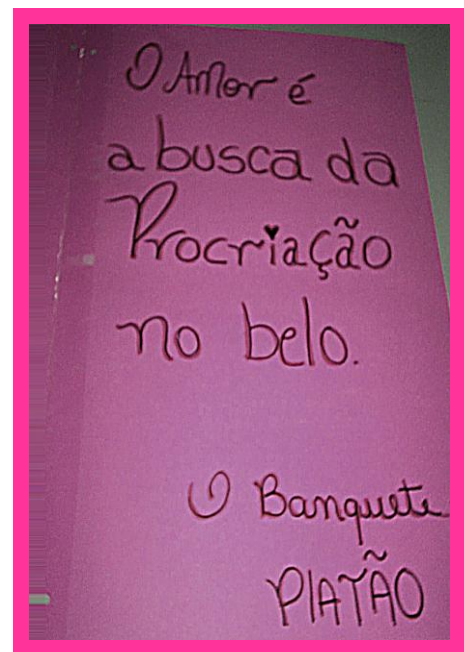


Foto 4: Do lado de dentro do cartão, um trecho de Platão sobre o amor, tema central de nossa exposição. Fonte: acervo da autora.



Foto 5: Neste cartão, a imagem do casal que representou, na Rede Globo de televisão, Capitu e Bentinho, ambos da obra de Machado de Assis, Dom Casmurro. Na tv, a microssérie ganhou o nome Capitu. Fonte: acervo da autora.

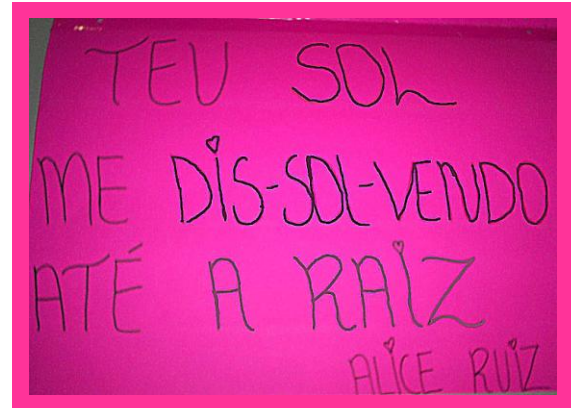


Foto 6: No interior do cartão, poema de Alice Ruiz, sobre o amor. Fonte: acervo da autora.



Foto 7: Neste cartão, casal do filme *O homem Aranha*. Fonte: acervo da autora.

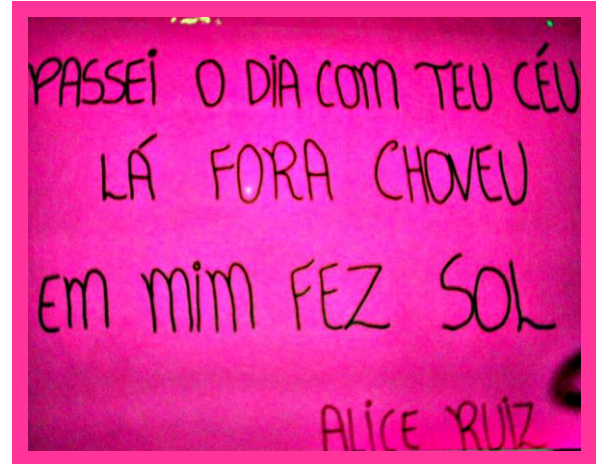


Foto 8: O poema no interior do cartão é de Alice Ruiz. Fonte: acervo da autora.



Foto 9: Este cartão levou como ilustração um casal das histórias em quadrinhos de Maurício de Souza. Fonte: acervo da autora.

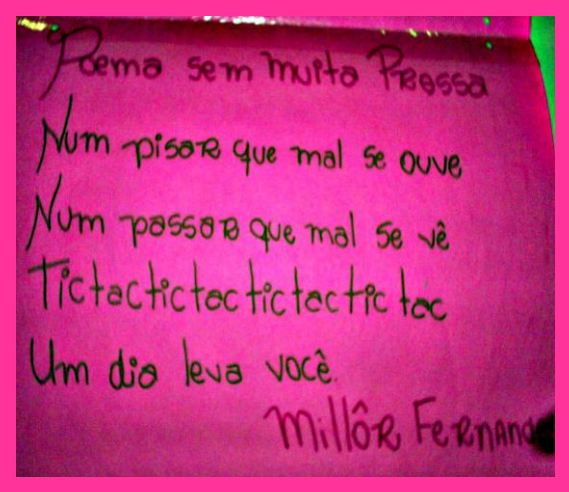


Foto 10: Do lado de dentro do cartão, poema de Millôr Fernandes. Fonte: acervo da autora.



Foto 11: Alguns alunos grafitaram os cartões. Fonte: acervo da autora.

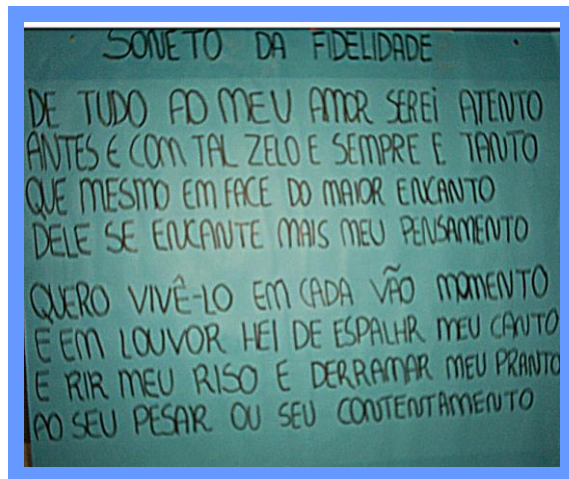


Foto 12: No verso da imagem 11, *Soneto da Fidelidade*, de Vinícius de Moraes. Fonte: acervo da autora.



Foto 13: Outro cartão grafitado. Fonte: acervo da autora.

E ASSIM, QUANDO MAIS TARDE ME PROCURE
 QUEM SABE A MORTE, ANSIEDADE DE QUEM VIVE
 QUEM SABE A SOLIDÃO, FIM DE QUEM AMA.

EU POSSA ME DIZER DO AMOR (QUE TIVE):
 QUE NÃO SEJA IMORTAL, POSTO QUE É CHAMA
 MAS QUE SEJA INFINITO ENQUANTO DURE.

— VINÍCIUS DE MORAES

Foto 14: Continuação do *Soneto da Fidelidade*, de Vinícius de Moraes. Fonte: acervo da autora.



Foto 15: Nesta foto, cestinha com correios-elegantes, para os alunos enviarem uns aos outros suas mensagens líricas.

Fonte: acervo da autora.



Foto 16: Outra cesta com correios-elegantes. Estes com mensagens sobre o amor de escritores diversos.

Fonte: acervo da autora.



Foto 17: Para a exposição, enfeitamos o mural da escola, para que os alunos pudessem deixar mensagens.

Fonte: acervo da autora.



Foto 18: Nesta foto, espaço destinado para os alunos escreverem suas poesias. **Fonte:**

acervo da autora.



Foto 19: Foto tirada de alunos trabalhando na montagem da exposição. Os alunos são do Primeiro Ano do Ensino Médio e pertenciam a salas nas quais eu ministrava aulas. Fonte: acervo da autora.



Foto 20: Foto tirada dos móveis montados, no pátio da escola, com os cartões poéticos. Fonte: acervo da autora.



Foto 21: Outra foto dos cartões montados em forma de móbile, no pátio da escola.

Fonte: acervo da autora.

APÊNDICE 3 – FOTOS EXPOSIÇÃO MANHÃ CHUVOSA, REALIZADA COM O PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO, NO ANO DE 2009, COM TEXTOS CRIADOS A PARTIR DE UM MOTE DADO PELA PROFESSORA.

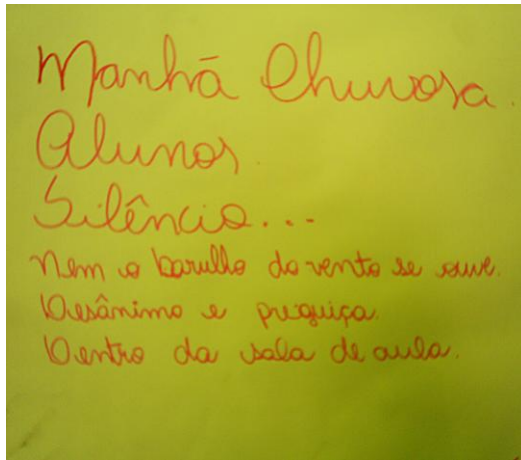


Foto 1: Poema criado por um aluno que não se identificou. Fonte: acervo da autora.

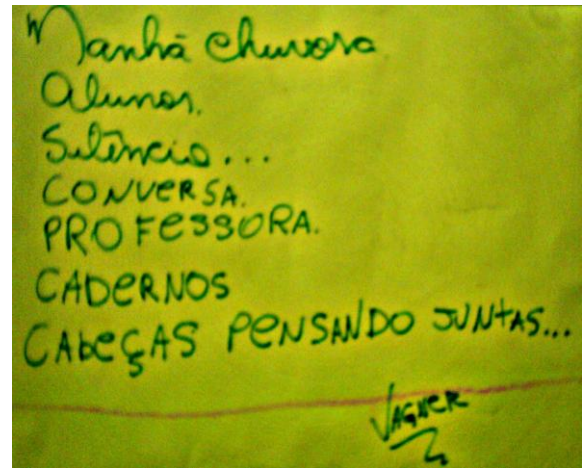


Foto 2: Poema criado pelo aluno Vagner. Fonte: acervo da autora.

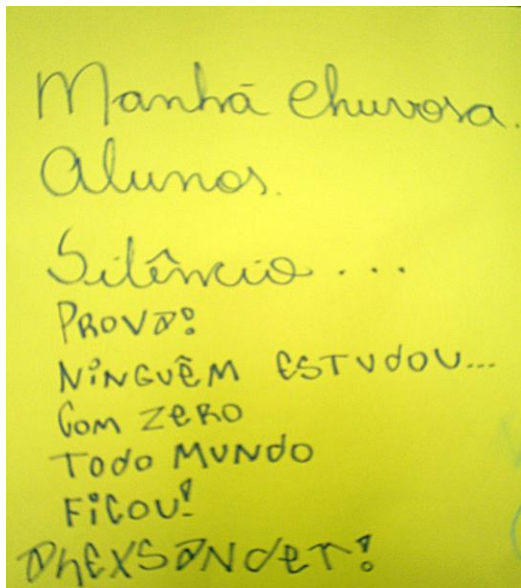


Foto 3: Poema criado pelo aluno Alexsander. Fonte: acervo da autora.

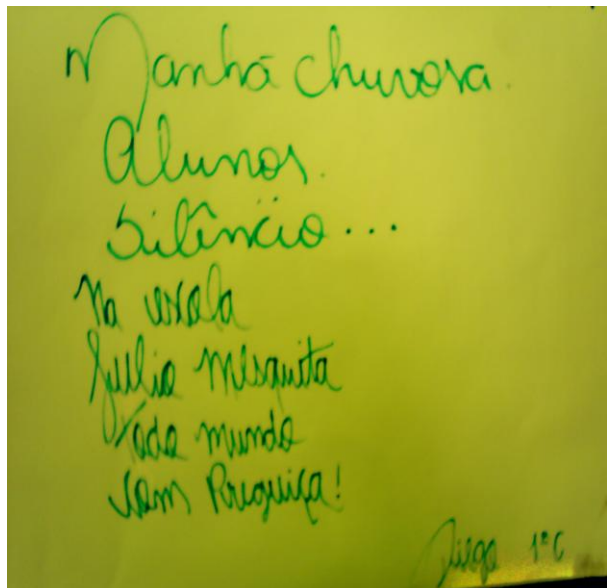


Foto 4: Poema criado pelo aluno Diego. Fonte: acervo da autora.

ANEXO 1 – TEXTO A *RESSUSCITADA*, de Emilia Pardo Bazán e sequência de texto criados por alunos do Ensino Fundamental II, na E. E. Júlio Mesquita. Tais textos resultaram de atividade da leitura do conto de Bazán.

A RESSUSCITADA

ARDIAM OS QUATRO CÍRIOS SOLTANDO GOTAS DE CERA. Um morcego, desprendendo-se da abóbada, começava a descrever curvas trôpegas no ar. Uma forma escura, frágil, deslizou rente às lápides e subiu com sombria cautela por uma prega do pano mortuário. No mesmo instante abriu os olhos Dorotea de Guevara, deitada no túmulo.

Bem sabia que não estava morta: mas um véu de chumbo, uma tranca de bronze impediam-na de ver e falar. Ouvia, isto sim, e percebia — como se percebe em sonhos — o que com ela fizeram ao lavá-la e amortalhá-la. Escutou os lamentos de seu esposo e sentiu lágrimas de seus filhos em suas faces brancas e rígidas. E agora, na solidão da igreja fechada, sentidos recobrados, era acometida por um espanto maior. Não era pesadelo, mas realidade. Ali estava o esquife, ali os círios... e ela mesma envolta em branco sudário, no peito o escapulário de Nossa Senhora das Mercês.

Agora incorporada, a alegria de existir sobrepôs-se a tudo. Vivia: que bom é viver, reviver, não cair no poço escuro. Ao amanhecer, em vez de ser baixada à cripta, nos ombros de criados, voltaria ao seu doce lar e ouviria o clamor de regozijo dos que a amavam e agora por ela choravam sem consolo. A deliciosa idéia da alegria que levaria à casa fez bater seu coração, ainda debilitado pela síncope. Tirou as pernas do ataúde, saltou para o chão, e com a rapidez suprema dos momentos críticos mudou de planos. Chamar, pedir ajuda àquela hora, seria inútil. E de esperar o amanhecer na igreja solitária, não era capaz; na penumbra da nave acreditava que brotavam caras bisbilhoteiras de espectros e soavam dolentes queixumes de almas penadas... Tinha outro recurso: sair pela capela do Cristo.

Era sua: pertencia à sua família por patronato. Dorotea iluminava perpetuamente, com o rico candeeiro de prata, a santa imagem de Nosso Senhor da Penitência. Sob a capela se abrigava a cripta, sepulcro dos Guevara Benavides. A alta grade se distinguia à esquerda, filigranada, partes folheadas em ouro avermelhado, antigo. Dorotea elevou de seu coração uma oração fervorosa ao Cristo. Senhor! Que as chaves estejam no lugar! E apalpou-as: dali pendiam as três, o molho: a da própria grade, a da cripta, à qual se descia por uma escada em caracol dentro do muro, e a terceira chave, que abria a portinhola oculta entre os relevos do retábulo e dava para uma ruela estreita, onde erguia sua fachada nobre o casarão de Guevara, flanqueado por torreões. Pela porta disfarçada entravam os Guevara para ouvir missa em sua capela, sem cruzar a nave. Dorotea abriu, empurrou... Estava fora da igreja, estava livre.

Dez passos até sua casa... O palácio erguia-se silencioso, grave, como um enigma. Dorotea segurou a aldrava, trêmula, qual uma mendiga que pede hospitalidade num momento de desamparo. “Esta casa é mesmo a minha casa?”, pensou ao golpear com firmeza a porta pela segunda vez... Na terceira, ouviu-se um ruído dentro da vivenda muda e solene, envolta em seu recolhimento como em amplas roupagens de luto. E ressoou a voz de Pedralvar, o escudeiro, que resmungava:

— Quem é? Quem bate a estas horas, que merece ser comido pelos cães?

— Abre, Pedralvar, por tua vida... Sou tua senhora, sou dona Dorotea de Guevara... Abre depressa!

— Desapareça daqui o bêbado... Se eu sair, por Deus que o trespasso!

— Sou dona Dorotea... Abre... Não reconheces a minha voz?

Uma negativa, abafada pelo medo, respondeu novamente. Em vez de abrir, Pedralvar subia outra vez as escadas. A ressuscitada bateu mais duas vezes. A austera casa pareceu reanimar-se; o terror do escudeiro correu através dela como um calafrio pela espinha. Insistia a aldrava e, no portal, se ouviram passos, corridas e cochichos. Rangeu enfim o engalanado portão entreabrindo suas duas folhas, e um grito agudo saiu da boca rosada da donzela Lucigüela, que erguia um candelabro de prata com vela acesa e o deixou cair de repente; vira-se face a face com sua senhora, a defunta, arrastando a mortalha e olhando-a atentamente...

Passado algum tempo, recordava Dorotea — já vestida em veludo cotelé genovês, trançado o cabelo com pérolas e sentada sobre almofadões, junto à janela — que também Enrique de Guevara, seu esposo, gritou ao reconhecê-la; gritou e recuou. Não era de alegria o grito, mas de espanto...

De espanto, sim; a ressuscitada não podia duvidar. Pois acaso seus filhos, dona Clara, de 11 anos, dom Félix, de nove, não haviam chorado de puro susto quando viram sua mãe que voltava da sepultura? E com pranto mais aflito, mais angustiado do que o derramado no momento em que a levavam... Ela, que acreditava ser recebida com exclamações de intensa felicidade! Sem dúvida dias depois celebrou-se uma soleníssima função em ação de graças; sem dúvida foi oferecido um faustoso banquete aos parentes e agregados; sem dúvida, enfim, os Guevara fizeram tudo o que se deve fazer para demonstrar satisfação pela singular e impensada ocorrência que lhes devolvia a esposa e a mãe... Mas dona Dorotea, cotovelo apoiado no peitoril da janela e rosto entre as mãos, pensava em outras coisas. Desde a sua volta ao palácio, dissimuladamente, todos fugiam dela. Dir-se-ia que o sopro frio da tumba, o hálito glacial da cripta, pairava ao redor de seu corpo. Enquanto comia, observava que o olhar dos serviçais e o de seus filhos se desviavam obliquamente de suas mãos pálidas, e que, quando aproximava de seus lábios secos a taça de vinho, os meninos estremeciam. Porventura não lhes parecia natural que comessem e bebessem os seres do outro mundo? E dona Dorotea vinha desse país misterioso, que as crianças imaginam, ainda que não conheçam... Se as pálidas mãos maternas tentavam brincar com os cachos louros de dom Félix, o pequeno se afastava, sem cor por sua vez, com o gesto de quem evita um contato que lhe enregela o sangue. E na hora medrosa do anoitecer, quando parecem oscilar as grandes figuras das tapeçarias, se Dorotea cruzava com dona Clara no refeitório do pátio, a criatura, apavorada, fugia como se foge de uma aparição maldita...

Por seu lado, o esposo — dedicando a Dorotea tanto respeito e reverência que a todos maravilhava — não voltara a rodear-lhe com seu forte braço a cintura... Em vão a ressuscitada cobria de carmim suas faces, mesclava às suas tranças fitas e pérolas e derramava sobre a blusa vidrinhos de essências do Oriente. Pela transparência da maquiagem revelava-se a palidez de cera; ao redor do rosto persistia a forma da touca mortuária, e entre os perfumes se sobressaía o úmido sopro dos panteões. Houve um momento em que a ressuscitada fez a seu esposo lícita carícia; queria saber se seria rechaçada. Dom Enrique se deixou abraçar passivamente, mas em seus olhos, negros e dilatados pelo horror que mau grado seu aflorava às janelas da alma, naqueles olhos outrora galantes, atrevidos e luxuriosos, leu Dorotea uma frase que ecoava em sua mente, já invadida por rajadas de loucura.

“De onde voltaste não se volta...”

118 EMILIA PARDO BAZÁN

E tomou suas precauções. O propósito deveria realizar-se de tal maneira que jamais se conhecesse a verdade; segredo eterno. Apoderou-se do molho de chaves da capela e mandou fabricar outras iguais por um rapaz ferreiro, que partia para Flandres no dia seguinte. Já em poder de Dorotea as chaves de seu sepulcro, saiu ela uma tarde sem ser vista, coberta com um manto, entrou na igreja pela portinhola, escondeu-se na capela do Cristo e, ao retirar-se o sacristão fechando o templo, Dorotea desceu lentamente à cripta, iluminando-se com um círio preso a um candeeiro; abriu a porta apodrecida, fechou por dentro, e deitou-se, apagando antes o círio com o pé...

Tradução de Celina Portocarrero

Texto 1: Conto *A ressuscitada*, de Emilia Pardo Bazán.

A Ressuscitada

Lá estava eu deitada em lugar almofadado, cheio de pessoas chorando ao meu redor, as fumaças das velas acesas entravam em meu nariz. Logo percebi que estava em um caixão.

Passou-se muito tempo, todos haviam ido embora. Então me levantei sem saber o que e que estava acontecendo. Fui até minha casa porque achava que meu marido e meus filhos haviam ido para lá.

Chegando em minha casa, toquei a campainha e meu marido perguntou:

_ Quem é?

_ É eu respondi

_ Sou eu, Clara, sua mulher. Abra a porta para mim.

_ E ele em voz de choro me respondeu

_ Vá embora, não está vendo que estamos tristes, pois Clara morreu, e você vem fazer essa brincadeira sem graça com a nossa família.

Com os olhos cheios de lágrimas, fui me embora, fiquei na calçada em frente de casa, porque não queria me afastar da minha família e acabei adormecendo. Quando acordei, vi que já havia amanhecido.

Logo percebi que meu marido estava saindo para trabalhar. Fui correndo ao encontro dele. Com os olhos cheios de lágrimas, ele me olhou assustado sem saber o que estava acontecendo.

Dei um beijo em seus lábios úmidos e sorri. Ele me tratou com frieza no início, pois conversamos bastante. Ainda assustada, me mandou entrar, porque não agüentava de saudade dos meus filhos, e fui ao encontro deles.

Eles saíram correndo muito assustados e começaram a chorar. Passando um tempo depois, eles estavam mais calmos e então fui conversa com eles.

Para eles foi um susto muito grande, porque eles pensavam que eu estava morta e não acreditavam que eu havia ressuscitado. Todos muito assustados, ainda me tratavam com frieza, e eu percebi em seus olhos que estavam com medo.

Anos se passaram e minha vida nunca mais foi à mesma desde o dia em que eu reaqueci daquele caixão. Até hoje eu não consigo entender o que houve naquele dia e com essa dúvida vivi por muitos anos, e com o tempo fui aprendendo a viver com a dor da frieza e do medo de minha família.

Texto 2: criação da aluna AD, da oitava série do Ensino Fundamental II, da E. E. Júlio Mesquita, a partir da leitura do conto de Emilia Pardo Bazán.

É resuscitada

Certa manhã estava tudo bem na casa da família Hansen, quando o telefone toca e o senhor Hansen atende e ouve o seguinte:

— Senhor Hansen, encontramos sua esposa caída e morta perto de um beco e a trouxemos para o hospital para fazer autópsia.

Quando o senhor Hansen soube aquilo, ele não acreditou no que tinha ouvido e decidiu ir até o hospital para confirmar. Chegando lá no hospital ele confirmou com seus próprios olhos que o que ele havia ouvido no telefone era verdade, mesmo e ficou muito triste com isso.

Passaram-se vários dias após a morte da Dra. Hansen, e cada dia que se passava a saudade e o sofrimento aumentava, e também a dúvida aparecia e crescia cada vez mais: Como ela morreu, e quem a teria matado? Foi então que o Dr. Hansen decidiu começar a investigar o caso com muita cautela e atenção, mas mesmo assim ele nunca conseguia saber de nada.

O Dr. Hansen se sentia muito mal sem saber quem teria matado sua querida esposa, para poder fazer justiça com suas próprias mãos.

Certo dia o Dr. Hansen decidiu visitar o túmulo onde foi enterrada sua esposa e de repente sentiu algo muito estranho acen-

spiral

MATERIA

DATA

23/10/06

ticendo e de uma Rosa para outra a esposa apareceu na frente do Dr. Hanson e ele desmaiou.

Algumas horas depois, o Dr. Hanson desperta e vê novamente sua mulher ao seu lado, então ela lhe explica que havia ressuscitado para lhe dizer quem a havia matado e como havia morrido para que o Dr. Hanson pudesse achar o culpado e mandasse prendê-lo.

Após saber de toda a história do ocorrido com sua esposa, ela disse que precisava ir embora, desta vez para sempre. Apesar de o Dr. Hanson ter ficado muito triste por sua esposa ^{ter} de partir, se sentiu aliviado por poder achar o culpado e mandá-lo para a cadeia.

Despediram-se com um doce e carinhoso beijo e ele ^a viu desaparecer. No dia seguinte, foi ao local onde a Dra. Hanson havia lhe dito onde se encontrava o assassino e levou a polícia com ele.

Chegando lá, pegaram o assassino de surpresa e o prenderam. O Dr. Hanson ficou muito feliz e aliviado por poder ajudar sua esposa a descansar em paz e voltou para sua casa, voltando assim para sua rotina de sempre.

Em sua frente encontrou uma nova amada com quem teve 3 filhos e viveu feliz e em paz.

Texto 3: criação da aluna ML, da oitava série do Ensino Fundamental II, da E. E. Júlio Mesquita, a partir da leitura do conto de Emilia Pardo Bazán.

A Ressuscitada

Sinto muito frio... não sei onde estou apenas sei que preciso sair, pois já é tarde e minha família deve estar a me esperar... não só a mim, como o bebê que está para nascer.

Quando me dou conta, estou em um cemitério escuro e sombrio. Estava vestida com um vestido branco muito bonito e, em cima da cova, havia uma dedicatória linda! Mas tudo aquilo estava me deixando assustada...

A cada passo que dava, tinha a impressão que estava sendo seguida e via vultos por toda parte. Comecei a correr em busca da saída do cemitério, mas só conseguia ver túmulos e mais túmulos. Estava ficando apavorada quando me deparei com o portão de saída...

Andando pela rua a caminho de casa, notei que todos estão me olhando com um olhar de espanto, e começo a me incomodar, e ao me olhar no retrovisor de um carro, estava pálida! Tudo estava confuso...

Eu só queria ir para casa, junto da minha família. Quando bato na porta de casa, ouso a voz triste do meu marido dizendo: "Quem é?" respondi meio assustada: "Sou eu querido, Julia". Ele logo abriu a porta e com um olhar de espanto começou a chorar e disse que era impossível, pois eu e nosso primeiro filho havíamos morrido em um acidente de carro em que ele dirigia.

Depois de um tempo conversando com ele, senti a bolsa estourar, era o bebê que estava para nascer! Meu marido me levou para o hospital e lá tive uma linda menina...

Quando voltei para casa entreguei aquela linda menina de nome Amanda para ele e disse para que ele sempre cuidasse dela.

Então tudo ficou claro, eu havia ressuscitado pois tinha deixado um assunto pendente na Terra, e agora já podia seguir o meu caminho em paz.

Depois de 13 anos de espera, uma escureidão tomou a sua tumba e um pássaro azul metálico se acentou em seu retrato e fez com que um brilho forte quebrasse o chão e a cova se abrisse.

O pássaro azul e a escureidão partiram dali juntos e em um instante os dois desapareceram.

A mulher ressuscitada percebeu que estava cheirando mal e com os cabelos sujos, a primeira coisa que queria fazer era tomar um bom banho e passar um bom perfume. Ela era adolescente quando tudo aconteceu.

Foi há 13 anos, ela estava com seu namorado quando um carro em alta velocidade passou pela lancheete onde ela estava. E num momento rápido sua vida foi tirada.

Agora que voltou a vida ela nem imaginava que o tempo passou e ela não é mais uma adolescente, ela está agora com 30 anos.

Quando voltou a sua antiga casa, viu uma luz acesa, e uma sombra que parecia ser de uma mulher com cabelos longos.

Tomou coragem e entrou na casa, olhou para a sala e toda casa, tudo estava diferente e, quando olhou para a cozinha lá estava ele, o grande amor de sua vida, um pouco diferente, mas ainda sim bem reconhecível.

Seu "coração" bateu mais forte, mas quando foi abraçá-lo por trás, uma mulher veio e o beijou chamando-o de "meu amor". Nessa hora um sentimento ruim o tomou e sem pensar, saiu pela porta da sala, mas antes de chegar às portas viu uma lanterna

quebrada, entrou na casa e num golpe fatal enfiou a lança no seu amado.

A mulher dele saiu correndo, essa foi a primeira coisa que veio em sua cabeça.

Como a resuscitada sabia que quem morre fatalmente ressuscita depois de 13 anos, ela então quis esperar pelo seu amado que ela havia matado. Mas enquanto esse tempo passava ela aproveitou a vida. Começou a assombrar todos da cidade e ficou vago do, tendo sempre alguém para assombrar.

Quando seu amado voltou também resuscitado os 2 ficaram assombrados por ai. E até hoje não se sabe onde sua ex-esposa está, mas os 2 podem estar onde quiserem.



Texto 5: criação da aluna NN, da oitava série do Ensino Fundamental II, da E. E. Júlio Mesquita, a partir da leitura do conto de Emilia Pardo Bazán.

ANEXO 2 – TEXTOS XY – *A moça albanesa*

Proposta de atividade do livro didático, *Português: língua e literatura*, de Maria Luiza Aباurre et al (2003), seguida de textos elaborados pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio, da E. E. Júlio Mesquita.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – 6

Sua tarefa começará com a leitura, **muito atenta**, do texto. Procure identificar os principais elementos que você deverá, **obrigatoriamente**, manter na narrativa que escreverá para contar a história da jovem XY.



“Ela acorda mais uma vez numa barraca erguida num trecho de terra cercado por arame farpado, sob proteção de policiais armados. Barraca 37A, 2º Campo de Refugiados de Stenkovic. Esse é seu endereço. Para encontrá-lo, procure por uma mulher de 23 anos, olhos azuis e cabelos loiros que, três semanas atrás, beijou um homem pela primeira vez na vida e agora está mais triste do que podia ter imaginado.

‘Não sei o que fazer’, diz XY. Porque o homem que ela beijou, tornou a beijar e a quem disse que amava providenciou para tirá-la deste lugar levando-a para a terra dele, na França. Para casar-se com ela.

E o pai da mulher, que ela também ama e a quem nunca desobedeceu, diz-lhe que ela não pode ir. Afirma que seu lugar é com a família. Aqui. A escolha de XY: ‘Se eu for embora, receio perder minha família. Se eu não for, receio que nunca mais o veja de novo.’ O avião parte no dia seguinte. ‘A família ou ele.’ [...]

Quem teria esperado que o amor existisse em tal lugar? É um lugar quente, sem sombra, exceto sob as folhas secas de arbustos raquíticos ou dentro das barracas, onde o ar parece espesso. Nele há filas de pessoas esperando qualquer coisa por que se possa esperar, que é tudo. Por notícias. Por água. Por alimento. Por médicos.

Por telefones. Por sanitários, que são fossas no chão. Por chuveiros que não passam de baldes de água aquecida sobre pedaços de madeira, pedaços que ultimamente vêm das paredes das latrinas. As latrinas ficam perto das barracas. As barracas têm poucos centímetros entre si. O mau cheiro é inevitável. O barulho, incessante. Não há um lugar onde se possa ouvir o silêncio, nenhum lugar para sentir-se a sós, nenhum lugar para encontrar alívio. Às vezes passa a sombra de uma nuvem e sopra uma rajada de vento, mas este apenas levanta a poeira, e a poeira cobre tudo, até o vestido de XY — o que ela usava quando os sérvios chegaram à porta de sua casa e avisaram que sua família tinha dez minutos para partir — e seus cabelos, que de loiros estão ficando castanhos, mostrando há quanto tempo ela está aqui.

Dois meses.

Em 1º de abril ela estava em sua casa em Pristina (capital de Kosovo) jogando baralho com a família. Em 2 de abril ela estava sendo forçada a entrar num trem tão lotado por gente em pânico que as pessoas forçavam sua entrada através das janelas. Em 3 de abril ela estava num campo na Macedônia com outros 60 mil refugiados, todos implorando pão e água e todos sem nada que os abrigasse da chuva constante que transformava o campo num misto de lama e esgoto.

Em 4 de abril, ela e a família abriram caminho no meio dos refugiados e tomaram um ônibus que os levou ao Stenkovic 2º, Barraca 37A, onde XY está desde então e onde todo dia, nos últimos dois meses, seu pai diz a mesma coisa: ‘Vamos ir (sic) logo para casa. E ficamos aqui enquanto não partimos.’ Outro dia chega ao fim e eles ainda estão ali, a apenas 65 quilômetros de casa, mas levando uma vida que não parece a deles.

[...]

Como essas coisas podem acontecer?

‘Simplesmente aconteceu’, diz XY. ‘Não é minha culpa.’ [...]

O pai de XY está incomodado. Fazendo o que sempre faz. Sentado. Esperando. Sentado. Esperando. Tem 54 anos. [...] Tem um restolho de barba no rosto queimado pelo sol. Tem voz tranqüila. É sempre cortês. [...]

Preocupa-se seriamente com a proteção da família. 'Só para salvar meus filhos', diz, explicando por que partiu de casa.

Essa foi a decisão mais fácil.

E agora? [...]

Aziz apenas sabe que seu pai nasceu em Kosovo e lá morreu, e ele só quer fazer o mesmo. 'Quero morar aqui na barraca só para poder partir. Todo dia penso que estamos voltando logo.' E é esta última palavra, logo, que o faz chorar, o que faz sua mulher começar a chorar, sentada atrás dele, observando, esperando para ouvir o que ele tem a dizer, esperando para fazer o que ele mandar, pois é assim que tantas famílias albanesas se comportam. O pai diz e a família faz."

FINKEL, David. Em: *The Washington Post*, publicado em *O Estado de S. Paulo*, 20 jun. 1999.

Como você notou, o texto relata o dilema de uma jovem albanesa que encontrou o amor em um campo de refugiados. Depois de lê-lo com muita atenção, *você deve transformar esse relato em uma narrativa na qual esse dilema seja resolvido. A história deve ser narrada por XY, em 1ª pessoa.*

É importante que você desenvolva os elementos narrativos a partir dos dados fornecidos no trecho citado (personagens, cenário, tempo), complementando-os quando necessário. Vai ser preciso, por exemplo, construir a narradora e outras personagens (o francês, o pai da moça etc.) e integrar os elementos de enredo e cenário a um texto evidentemente narrativo.

Aí está o tema. Agora, a primeira coisa a fazer, já que o nosso objetivo principal é o de extrair informações que já foram adiantadas no tema e na coletânea para podermos iniciar o projeto de texto, é responder às seguintes questões:

- 1 Considerando *apenas* o tema proposto, determine quais seriam as possibilidades de *desenvolvê-lo de modo adequado* (desconsidere, por enquanto, as informações da coletânea que o acompanha).
- 2 Agora volte sua atenção à coletânea que acompanha o tema proposto. Leia-a atentamente para, em seguida, identificar as informações ali apresentadas com relação:
 - a) às características e atitudes de XY;
 - b) ao francês;
 - c) a Aziz, pai da jovem albanesa;
 - d) ao dilema vivido pela jovem;
 - e) ao cenário;
 - f) ao tempo.
- 3 Você deve ter se surpreendido com o fato de XY ter beijado um homem pela primeira vez aos 23 anos e de jamais ter desobedecido ao seu pai. O seu estranhamento vem de XY pertencer a uma cultura diferente da nossa: a jovem albanesa é muçulmana. Para redigir a sua narrativa, será importante ter maiores informações sobre essa cultura, pois ela é fator determinante das características e atitudes de XY, de Aziz, seu pai, e de sua mãe. Sugerimos que você, antes de organizar seu projeto de texto, procure obter maiores informações sobre essa cultura e sobre os conflitos envolvendo albaneses e sérvios. Pergunte ao seu professor de História, aos seus pais, pesquise na internet ou em enciclopédias.
- 4 Com base nas respostas aos exercícios de leitura apresentados sobre o dilema da jovem, organize o seu projeto de texto e redija a sua narrativa.

Texto Rodrigo

Rodrigo no 21 1º

/ /

O SONHO

ERA NOITE, EM FRENTE A BARRACA 37A, OLHANDO PARA AS ESTRELAS, FIQUEI PENSANDO COMO TUDO ISSO PODIA ACONTECER. A DOIS MESES ESTAVA EM CASA JOGANDO BARALHO TRANQUILAMENTE COM MINHA FAMÍLIA QUANDO CHEGOU UM SERVIÇO DIZENDO QUE EU E MINHA FAMÍLIA TINHAMOS APENAS DEZ MINUTOS PARA PARTIRMOS. SAÍMOS DE CASA SEM LEVAR NADA, DEIXANDO PARA TRÁS UMA VIDA PRATICAMENTE INTEIRA.

APÓS ALGUM TEMPO ESTAVA EM UM CAMPO DA MACEDÔNIA COM OUTROS SESSENTA MIL REFUGIADOS, PENSEI QUE AQUILO SERIA ME FIM, MAS ME ENGANEI CONQUI FEGAR UM ÔNIBUS QUE VÁ PARA STENKOVIC 2º, ME ESTABELECI NA BARRACA 37A, ONDE ESTOU ATÉ HOJE.

A UMA SEMANA ATRÁS HAVIA DESCOBRIDO O AMOR E COM ELE O SONHO DE SER MÃE, ME APAIXONEI POR UM LINDO FRANCÊS DE CABELOS LOIROS E OLHOS VERDES, FUI BEIJADA PELA PRIMEIRA VEZ. APÓS UM TEMPO JUNTOS ELE ME DISSO QUE PODIA ME TIRAR DAQUELE REFUGIO, ELE QUERIA ME LEVAR PARA A TERRA NATAL DELE NA FRANÇA PARA NOS CASARMOS.

RESOLVI FALAR COM MEU PAI, PARA SABER SE ELE ME AUTORIZAVA IR COM MEU AMOR PARA FRANÇA, OLHANDO NOS MEUS OLHOS, ME DISSO QUE NÃO, COMO NUNCA HAVIA DESOBEDECIDO, RESOLVI IR AVISAR O MEU AMOR, MUITO TRISTE CONTEI A ELE O QUE MEU

PAI HAVIA ME RESPONDIDO. FICAMOS HORAS PENSANDO NO QUE FAZER PARA QUE EU POUSSA IR PARA FRANÇA COM O MEU AMOR, ATÉ QUE SURTIU A IDEIA DE LEVAR MINHA FAMÍLIA JUNTO COMIGO PARA FRANÇA, CORRI PARA DAR A NOTÍCIA PARA MINHA FAMÍLIA, MEU PAI NÃO GOSTOU MUITO DA IDEIA.

SENTADA OLHANDO PARA AS ESTRELAS FIQUEI PENSANDO, SE EU FOR PARA FRANÇA COM MEU AMOR TALVEZ NUNCA MAIS EU VEJA MINHA FAMÍLIA, E SE EU FICAR COM MINHA FAMÍLIA TALVEZ NUNCA MAIS VEJA MEU AMOR, E MEU SONHO DE TER FILHOS IRÁ SUMIR.

MINHA DECISÃO FOI FICAR COM MINHA FAMÍLIA, COM O VESTIDO TODO CHEIO DE TERRA FIQUEI JUNTO A MINHA FAMÍLIA, MEU PAI COM UM POUCO SO DE BARBA NO ROSTO TODO QUEIMADO PELO SOL FICAVA SEMPRE SENTADO A ESPERA DE QUE ALGO POUDESSE MUDAR TUDO.

MEUS CABELOS LOIROS JÁ ESTAVAM FICANDO CASTANHOS DE TANTO TEMPO NO CAMPO DE REFUGIA DE STEMRONIC 2º.

MINHA FAMÍLIA ERA COMO TODAS AS OUTRAS FAMÍLIAS ALBANÊSAS, O PAI MANDA E A FAMÍLIA OBEDECE.

TODAS AS NOITES EU FICO A ESPERA DE UM NOVO AMOR QUE POSSA TRAZER MEU SONHO DE SER MÃE NOVAMENTE.

MESMO PENSANDO QUE TUDO TINHA ACABADO E QUE MEU CORAÇÃO HAVIA SE PARTIDO EM DOIS, CONTINUO. A VIDA TRISTE QUE O DESTINO RESERVOU PARA

spiral Min.

Texto 2: criação do aluno Rodrigo, do primeiro ano do Ensino Médio, da E. E. Júlio Mesquita, a partir da proposta da atividade do livro didático *Português: língua e literatura*, de Maria Luiza Abaurre et al (2003).

26 11 08

Difícil decisão

Nasci em Korovo, uma cidade da Albânia e como toda albanesa fui criada por um pai severo e rígido.

Cresci vendo minha mãe sempre submissa mas feliz com sua vida pacata e simples. Nunca fui de muito luxo pois os recursos eram poucos mas o suficiente para nos sustentar. Tive muitos amigos mas não conheci um beijo aos 23 anos quando conheci

um francês que praticamente levou meu coração. Então veio a exalta e o francês queria casar-se comigo mas para isso teria que ir com ele para França, mas como deixar minha família para ir à uma terra desconhecida? Foi aí que meu coração se foi, mas eu fiquei com minha família no que eu chamo de inferno e campo de refugiados de Stencovak.

Tudo parecia perdido, meu pai sempre esperançoso e minha mãe conformada como sempre, à espera de uma ordem de meu pai para agir. O tempo passou muito lento e sofrimento de todos era enorme mas um dia como meu pai sonhou acabou! A guerra em fim acabou e pudemos voltar, com a saúde frágil meus pais ainda puderam me dar o apoio que eu precisava para recomeçar minha vida.

Fui então para França começar minha vida novamente, claro que na lembrança sempre o meu primeiro e único amor, o Frances.

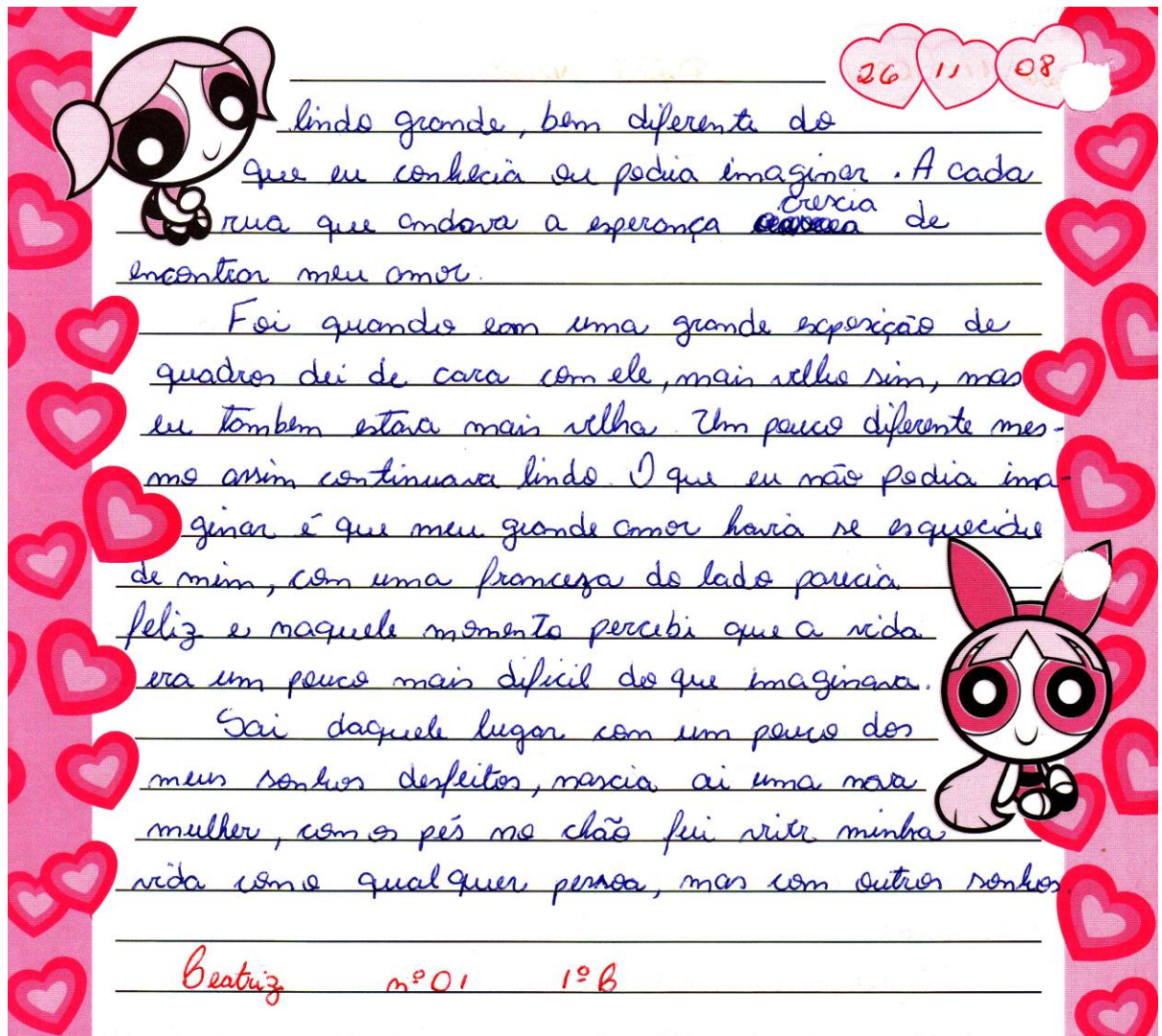
Ho, Frances! Tudo

PPG
★ POWERPUFF GIRLS ★



TM & © Cartoon Network.
(S03)

FORONI



26 11 08

lindo grande, bem diferente de
 que eu conhecia eu podia imaginar. A cada
 rua que andava a esperança ^{crecia} ~~criava~~ de
 encontrar meu amor.

Foi quando com uma grande exposição de
 quadros dei de cara com ele, mais velho sim, mas
 eu também estava mais velha. Um pouco diferente mes-
 mo assim continuava lindo. O que eu não podia ima-
 ginar é que meu grande amor havia se esquecido
 de mim, com uma franjeira do lado parecia
 feliz e naquele momento percebi que a vida
 era um pouco mais difícil do que imaginava.

Sai daquele lugar com um pouco dos
 meus sonhos desfeitos, nascia aí uma nova
 mulher, com os pés no chão fui viver minha
 vida como qualquer pessoa, mas com outros sonhos

Beatriz m^o 01 1^o B

Texto 3: criação da aluna Beatriz, do primeiro ano do Ensino Médio, da E. E. Júlio Mesquita, a partir da proposta da atividade do livro didático *Português: língua e literatura*, de Maria Luiza Abaurre et al (2003).

Português

N/

Amor verdadeiro acima de tudo

Minha família sempre foi muito unida, isso sempre foi a coisa mais importante pra meu pai. Jogávamos baralho, eu ajudava minha mãe, e sempre tínhamos para pausar. Mas de uma hora para outra tudo acabou. fomos obrigados a entrar em um trem horrível, lotado, que parecia um inferno com pessoas desesperadas. Mas o trem estava só começando. Daquela trem fomos para um campo de refugiados albaneses, assim como nós, e mudamos de país para Stenkaic 2º Barraca 37A, onde permanecemos até então por dois meses.

O lugar era horrível, muito quente, com falta de água, comida, médicos, sanitários decentes, e cheiro era insuportável e não havia nem se quer um segundo de silêncio, e víamos viagens por polícias armadas. Vivíamos por que amamos.

Pedia a Deus que nos tirasse logo de lá, e sempre amei meu pai, um homem muito cortês de voz tranquila dizer que íamos logo para casa. Nessa casa, que estava tão perto e ao mesmo tempo tão longe. Mas permanecemos ali, pois como era de costume nunca desobedecemos as ordens dele.

Até que um dia minha vida mudou, eu uma mulher que tinha 23 anos, que nunca havia se apaixonado, e nem se quer dado um beijo antes, estava totalmente louca por Pierre, um jovem polaco francês por quem eu dei meu primeiro beijo, e me apaixonei logo de cara.

Mas o que seria desse momento de uma pobre refugiada

é um soldado francês? Se passaram três semanas, e Pierre me contou que teria que partir no dia seguinte para seu país, e queria me levar com ele, que me amava tanto e queria se casar comigo.

Disse a ele que me desse algumas horas para pensar e que falar com meus pais.

Quando cheguei perto deles notei que meu pai chorava, e minha mãe estava sentada logo atrás dele, e também chorava. Fui com calma e logo cheguei ao assunto.

Contei tudo a eles, da proposta de ir para a França e me casar lá, e meu pai disse logo que não, que meu lugar era junto com a família, e que eu não podia se desobedecer.

O dia seguinte cheguei num piscar de olho, e eu já tinha a minha decisão. Pensei me esperava com um belo sorriso, e qual eu jamais esquecerei, e fui logo dizendo que ficaria com a minha família, por mais que eu quisesse ir embora. Não consegui dizer mais nada, as minhas palavras pularam de um abismo sem fim.

Aquela foi a última vez que o vi, trago sempre comigo seu último olhar, e sua última expressão.

Abandonar minha família naquela situação não se deixaria em paz por mais que eu estivesse feliz. Após três meses, o pesadelo chegou ao fim, e ultimate para casa.

Hoje tenho 35 anos, sou casada e feliz, tenho minha família, e pude aprender o que meu pai queria dizer sobre permanecermos unidos, e que não há nada mais importante que isso.

ANEXO 3 – TEXTOS MEMÓRIAS criados pelos alunos da oitava série do Ensino Fundamental II, da E.E. Júlio Mesquita, a partir de depoimentos de idosos.

Algumas das minhas memórias

Há! que saudade da minha vida, dos meus amores de infância. Há quem me derá se eu pudesse voltar atrás, fazer coisas que eu não fiz, coisas que agora não poderia fazer; bons tempos que não iriam voltar. A cidade de Campinas, quando eu cheguei, estava começando, não havia muitas casas, muito menos prédios ao redor, era só verde, respirava o ar puro de seu começo

Nossa! antes a água não era encanada, só havia poço, muito menos rede elétrica; só usavam lampião, a comida era feita por fogão a lenha, a televisão era só rádio, a fotografia era só branca e preta. Minha história começa assim: perdi minha mãe com 12 anos da idade, então comecei a trabalhar na roça, conheci o homem da minha vida, chamado Joel cinco anos da minha vida lutando por esse amor. Com 17 anos casei, e vim para Campinas tive 4 filhos, as razões da minha vida: Jorge, Lucia, Marcos e Laura, quando Laura nasceu, meu marido faleceu com 70 anos, sofri muito, mas ele me deixou a sua metade, nossos filhos.

Em 1948 fiquei grávida com meus 17 anos, meu primeiro filho se chamava Jorge. Passaram-se 27 anos, meu filho estava saindo com seus amigos, derrepente me deu uma angústia e muito medo. Eu disse para o meu filho: – Não saia hoje, fique em casa, mais meu menino não me escutou, e me deu um sorriso, seus olhos olhando diretamente aos meus. Do portão vendo meu menino cada vez mas longe do alcance dos meus olhos...

Passou-se um dia inteiro de preculpação e de angústia; no segundo dia de manhã recebi uma visita que dizia: a senhora tem um filho chamado Jorge? Com os documentos de meu menino em suas mãos, descobri que minha primeira vida estava morta. Minhas lágrimas escorreram em meu rosto, uma dor que não acabava, dias e noites como se o mundo se acabasse; perdi o chão, meus pés não sabiam para aonde ir, saber que não iria ver, nem tocar e nem falar com o meu menino... E se eu fosse para onde ele estava ele se levantaria me daria a mão e falaria: mamãe, vamos para casa! mais isso não aconteceu... meus olhos se dirigiram pra o céu, dizendo: eu sei que você está me vendo porque quando fecho os olhos, posso te ver. Bem há muitas outras coisas a dizer, mas as vezes minhas lembranças não se lembram! Mas disso também me lembro, meu nome é Maria Antonieta e hoje tenho 90 anos.

Texto 1: criação da aluna Rosana, da oitava série do Ensino Fundamental II, da E. E. Júlio Mesquita.

Feliz presente, doce passado

É incrível não só como Campinas, mas como o mundo inteiro evoluiu muito. Antigamente eu via grandes árvores, animais, lindos passarinhos assobiado, hoje existe apenas os grandes prédios, os carros, o barulho de tudo isso; e como as pessoas não param nem para ver o simples pôr-do-sol ou o formato das nuvens.

Há poucos anos onde eu mesmo moro, eram riquíssimas fazendas, mas hoje são apenas casas, o concreto cinza cobriu toda a natureza.

Apesar de tudo isso, eu acho que o progresso da cidade é bom, tudo é mais fácil e rápido.

Eu não posso da minha velha e boa Campinas, onde até de trem eu viajei, mas o que me fere o coração é ver tanta corrupção desde aquela época, coisa que nem gosta de lembrar-me.

Ah... parece que foi ontem... você não vai ter o prazer de participar dos bailinhos... Que bailinhos! Mas as coisas não eram como hoje, nosso namoro era apenas para ter o prazer de pegar na mão do parceiro, tudo era mais saudável; E voltando um pouco mais ao passado, lembro-me das brincadeiras, o futebol de bola de meia era prioridade.

Lembro-me também de quando eu tomava banho no rio, sentir a aguinha gelada molhar nossos pés, e depois, para saber a hora de voltar para a casa, era só ver o sol quase se pondo, batendo seus raios alaranjados na grama verdinha. Depois chegara a noite, era outra festa, comíamos a comida da mamãe, feita no fogão a lenha, dava para sentir o cheirinho de longe.

Depois desse dia cheio, não podia dormir sem uma historinha de minha avó, por fim deitava cedo na cama para dormir, escutando o leve tic-tac, tic-tac, que o antigo relógio soava.

Texto 2: criação do aluno Luiz Henrique, da oitava série do Ensino Fundamental II, da E. E. Júlio Mesquita, a partir das memórias de seu avô Hélio.

Memórias do Paraná

Quando eu tinha 6 anos de idade, morava em uma cidadezinha do interior chamada Bernardino de Campos, São Paulo, e meu pai tinha um sítio em Assis Chataubriant, outra cidadezinha, mas no Paraná, onde meu pai resolveu plantar Hortelã, para depois transformá-la em óleo. Isso tudo em 1968.

Lembro-me que naquela época, Bernardino até Chataubriant, não havia estradas asfaltadas e nem ponte sobre os rios, portanto, quando chovia, o carro atolava direto e era muito difícil atravessar os rios nas bolsas. Já quando não chovia, o problema era outro, era um poeirão só, e o carro não atolava no barro, atolava na areia. Curiosamente, o único carro que suportava essa viagem eram os Fuscas.

Para Beneficiar a Hortelã em óleo, meu pai precisava montar Alambique no próprio sítio e, para isso, teve que levar todo o alambique de caminhão, de São Paulo ao Paraná, e como não podia ser diferente, fui de Fusca, acompanhando.

Enfim, com o alambique já montado e produzindo o óleo, me lembro que em cada uma das colheitas meu pai trouxe, no porta-luvas do Fusca, 4 mil cruzeiros, sendo esses quatro mil todos em notas de 10, com a figura de Santo Dummont estampada. Naquela época não havia barco, muito menos internet, e os negócios eram feitos em dinheiro vivo, era transportado pelas próprias pessoas. Para aquele tempo, era muito dinheiro, o que era bom, pois a Hortelã tinha que dar bastante lucro, porque para cada viagem, era um Fusca que se perdia.

Texto 3: criação do aluno Thiago, da oitava série do Ensino Fundamental II, da E. E. Júlio Mesquita

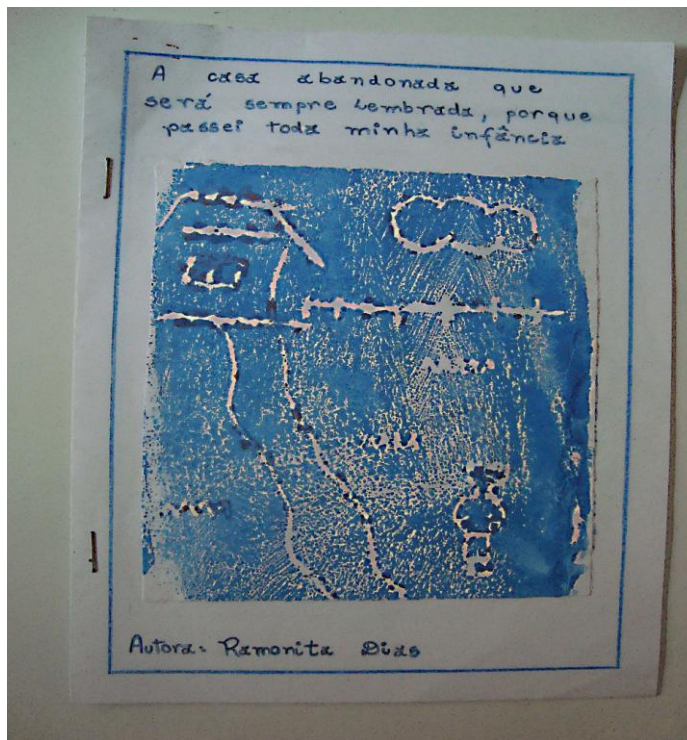
ANEXO 4 – POESIAS DE CORDEL produzidas pelos alunos da oitava série do Ensino Fundamental II, da E. E. Júlio Mesquita e as capas de tais folhetos.



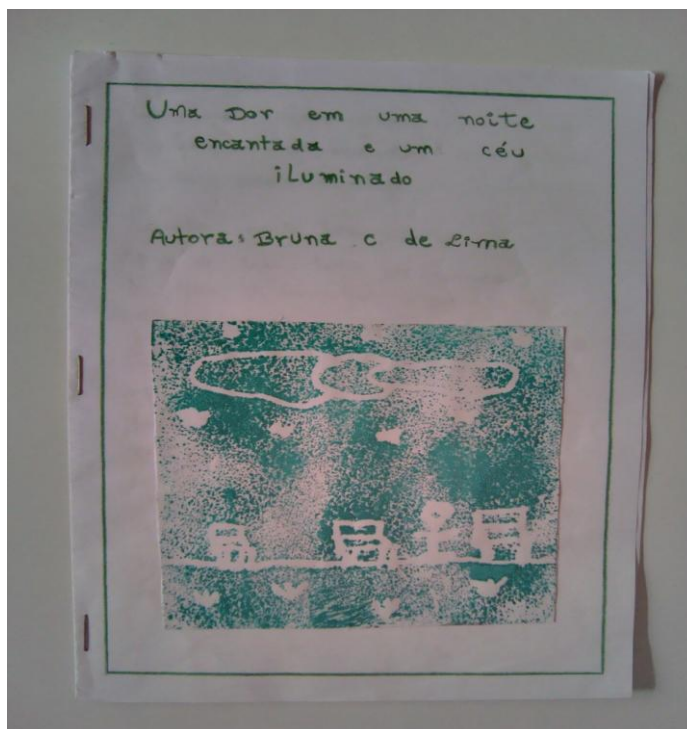
Capa 1 - A terra vivida no chão da vida.



Capa 2 - Sertão, terra nordestina, de sofrimento e também de esperança.



Capa 3 - A casa abandonada que será sempre lembrada porque passei toda minha infância.



Capa 4 - Uma dor em uma noite encantada e um céu iluminado.



Capa 5 - Um momento tão lindo com um anjo vivo.



Capa 6 - Por causa de uns cabras safado o mundo está quase acabado.

**A TERRA VIVIDA
NO CHÃO DA VIDA**

No meu sertão
Quanto clarão
A menina brinca
com o pé no chão

Na imensidão
sofrendo então
sem emprego
e com fome
vivem um tempão
A chuva não cai
O luar se vai
A vida passa
E o tempo não para
E a menina brinca
triste sem rima
E mais uma vez,
O luar se vai
E a chuva não cai.

**SERTÃO, TERRA NORDESTINA, DE
SOFRIMENTO E TAMBÉM DE
ESPERANÇA**

Numa tarde quente, ao cair do dia
Havia apenas sol, e nem sequer chovia
Mas todos esperavam a tal chuva chegar

O agricultor já desanimado
Sem esperar a colheita, do que foi plantado
Olhava o sol quente, sem desanimar

Porém o nordestino, é povo brasileiro
Além de ser sofrido, é forte e guerreiro
E jamais desiste de acreditar

Sertão é Brasil terra abençoada
Que mesmo sem chuva é terra amada
Onde o sertanejo firma a sua morada

**A CASA ABANDONADA QUE
SERÁ SEMPRE LEMBRADA
PORQUE PASSEI TODA MINHA
INFÂNCIA**

Lá longe a casinha
bem sozinha no sertão
Parecia tão pequenininha
Mas de perto era um casão

Quando cheguei perto
não havia nada
mas fiquei muito esperto
e fui subindo a escada

Quando entrei
um susto muito grande levei
uma imagem tão bonita
que alegrou a minha vida

Era uma paisagem aquela imagem
que eu sempre sonhava
ali se encontrava

Uma foto de pessoas importantes
Meus avós que foram embora
na minha mente virou constante
a imagem deles agora

Sai da casa encantada
E eternamente lembrada
voltando para a cidade
e já sentindo muita saudade.

**UMA DOR EM UMA NOITE
ENCANTADA E UM CÉU
ILUMINADO**

Estava chateada com o acontecido
eu perdi meu amigo
e fiquei desiludido
e até bravo comigo

Aquela noite tão bonita
Com o céu todo iluminado
só que a minha vida
me deixava revoltado

Da janela via a alegria
no rosto de cada um
que na minha moradia
não era muito comum.

Mas nada tiraria minha dor
que eu sentia naquele instante
eu com muito rancor
naquele clima fiquei distante

Fiquei lá até amanhecer
quando acordei assustado
a noite tão linda me fez esquecer
a dor que eu tinha passado.

**UM MOMENTO TÃO LINDO
COM UM ANJO VIVIDO**

Sonhei que estava sonhando
no sonho eu estava amando
um homem que me beijava
e para ir na sua casa me convidava

Eu não conseguia dizer não
você sabe como é viver em solidão.
mas tanto carinho assim de repente?
ele só podia ser muito carente

Resolvi aceitar
E sua casa fui visitar
A casa era bem arrumada
Concerteza tinha empregada

Tudo tão perfeito
me tratava com tanto respeito
me chamava de amada
e assim me deixava encantada

De repente tudo aquilo acabou
o meu mundo desabou
naquele momento acordei
pena! tudo apenas sonhei

Me decepcionei
nem o nome perguntei
daquele anjo agradável
apenas um momento descartável

**POR CAUSA DE UNS CABRAS SAFADO
O MUNDO ESTÁ QUASE ACABADO**

As pessoas poluem o mundo sem pensar
nos problemas que podem causar
Tanto na cidade quanto no sertão
Geleiras derretendo e o calor rachando o chão

Enquanto isso, falta água e pão
Para as crianças da seca
Que vive com dor no coração
Por falta de opção

Por isso minha gente é melhor abrir os olhos
Se não a desobrar nenhum cabra
Pra contar essa história
Dessa seca horrorosa.

MEMORIAL

“Viver a poesia é muito mais necessário e importante do que escrevê-la.”

(Murilo Mendes)

Começo aqui o relato de minha trajetória profissional. Não o farei de forma cronológica, já que muitos fatos que ocorreram não foram exatamente lineares, mas se entrecruzaram, formando o que hoje sou.

Aos 17 anos me decidi por ser professora, a fazer Letras. O que me levou a abandonar o desejo de ser arquiteta foram as contas – a matemática – desse curso, o gosto que na segunda metade do ano descobri pelas letras e os amigos, que insistiam em dizer que era com Letras que eu combinava.

Na faculdade não me descobri enganada, a escolha foi completamente acertada. Nenhuma dúvida, nunca. A cada ano me descobria mais envolvida com o curso.

A escolha também fez jus às brincadeiras de criança, que eram muitas vezes de escolinha. Outra diversão que gostava era desenhar, inclusive fiquei também em dúvida se deveria fazer Educação Artística. Como minhas aulas de Artes na escola infelizmente não saíram do preenchimento das linhas do caderno para treinar coordenação motora e das cores primárias, pensei que o curso pudesse ser enfadonho, só mais tarde descobri tudo que havia em Artes, tudo que poderia ser estudado e tantos encantos que as cores, formas, sons poderiam nos ofertar.

Formada, aos 21 anos veio a decepção. Um ano antes havia conhecido uma professora que me apresentou a Linguística e me incentivou a fazer um Mestrado após sair da faculdade. Porém, formada, a realidade não se apresentou tal como eu imaginava; em alguns aspectos ela foi mais surpreendente do que meus sonhos e em outros foi uma grande frustração.

Meu primeiro emprego foi como professora de Língua Francesa, na própria faculdade e passar na seleção foi a grande surpresa. No entanto, sentia-me infeliz com esse trabalho, apesar de gostar muito de ensinar e de falar francês. Algo parecia errado. Depois

que meu contrato finalizou, em 1997, ainda continuei com umas poucas aulas de francês em uma escola particular e passei a trabalhar em um cursinho para alunos de baixa renda. Mesmo não mais sentindo o peso do trabalho prematuro com o Ensino Superior, não foi possível permanecer nos dois empregos, já que a renda não era suficiente e as aulas eram poucas. Tentei a escola pública, mas naquele ano de 1997, no Estado do Paraná onde morava, nenhuma escola tinha vaga e precisava com urgência me estabilizar financeiramente.

Ouvi dizer que em Campinas era fácil pegar aulas. A sugestão dessa cidade não ocorreu por acaso: em 1996 participei, como aluna especial, de uma disciplina de Pós-Graduação na Unicamp. Viajava, penosamente, toda semana. Meu interesse pela Linguística aumentou. Viajava à noite, chegava na cidade cedinho e assistia às aulas no período da manhã. À tarde perambulava pela Universidade aguardando o horário do ônibus, que saía somente à noite. No final do ano fiz a prova de ingresso no Mestrado. Meu projeto foi aceito, mas na entrevista fiquei bastante confusa, já sabia que desejava trabalhar com a escrita, porém não sabia o que faria. Estava ainda muito imatura. Reprovei e no ano seguinte entrei, na própria Universidade em Londrina, em um projeto sobre Aquisição da Linguagem. Adorava as pesquisas, mas meu real interesse não era por crianças. Tentei pela segunda vez o Mestrado e reprovei novamente. Aí estava minha grande decepção, pois acreditei que minha faculdade não havia me dado formação suficiente para a pesquisa. Senti como se nada tivesse estudado e nada soubesse.

Em 1998 resolvi me inscrever na Delegacia de Ensino de Campinas. Entre muitas idas e vindas, certo dia acabei descobrindo uma atribuição de aulas em uma escola. Já estava na rodoviária e acabei voltando para trás. No dia seguinte cheguei à escola, mas a atribuição já havia ocorrido, sobravam apenas seis aulas. Candidatei-me às aulas e elas me foram atribuídas. No período da tarde consegui mais aulas, no total era quase a carga completa, distribuída em quatro escolas, duas em Monte Mor, cidade próxima a Campinas, e duas em Campinas.

Convidei uma amiga para ir comigo conhecer as escolas. Voltei assombrada, pois duas delas ficavam em áreas bem periféricas, e áreas periféricas de uma cidade quase totalmente estranha para mim. Senti muito medo, mas precisava do emprego. Despedi-me de Londrina, a cidade do Paraná onde morava, e vim definitivamente para Campinas.

Nasci e cresci no interior. Londrina era uma cidade de porte médio, com muita cultura, mas quase nada de emprego, infelizmente. Não fosse isso e seria a cidade perfeita. Campinas, porém, era assustadora: grande demais, movimentada demais, perigosa demais. A vantagem em relação ao interior era o tanto de cultura que oferecia, não mais que Londrina, que era um pólo cultural do Paraná, mas em relação à cidade onde meus pais viviam, era melhor e havia emprego. Uma impressão que muito me marcava dizia respeito aos viadutos. Quando voltava do interior, as pontes das estradas eram pequenas, pintadas, uma paisagem agradável e delicada. À medida que o ônibus, depois de longas horas, se aproximava de Campinas, essas pontinhas iam se transformando em grandes viadutos, cinzas, sujos, com ar de descuido e abandono. Outra impressão forte foi em relação à Treze de Maio, uma rua do Centro da Cidade. A primeira vez que estive lá esperava o momento em que a rua ficasse sem movimento, sem pessoas transitando, ao menos por alguns minutos e me surpreendi quando percebi que talvez isso só aconteceria à noite. Foram os sinais de que realmente havia saído do interior.

Depois de alguns meses, um colega de Londrina ainda me avisou sobre alguns concursos em faculdades, mas realmente eles não me despertaram interesse, mesmo com todo esse estranhamento pela cidade. Tinha dúvidas se fazia a escolha pelo Ensino Fundamental e Médio por gosto ou por medo de enfrentar novamente o Ensino Superior. Mesmo com dúvidas, resolvi permanecer onde já estava: em Campinas, na Escola Pública. E com tantas escolas, passava horas dentro dos coletivos. Aproveitava esse tempo para ler; vivia com livros que pegava nas bibliotecas das escolas onde dava aulas. E descobri mais da Literatura assim do que na faculdade. Foram essas leituras também que me ajudaram a passar no concurso público.

Nesse mesmo ano comecei a cursar uma disciplina na Unicamp, disciplina de Pós-Graduação: Fonética e Fonologia. Terminei o semestre com um grande fracasso. Os textos eram quase todos em inglês e eu só sabia francês. Acabei não concluindo o curso. Nas escolas, tirando o medo de andar pelos bairros, tudo ia bem. A cada dia me interessava mais pelas aulas. Tentei no segundo semestre mais uma disciplina de Pós, mas agora apenas como ouvinte, dado o medo que sentia de fracassar novamente. O curso era exatamente o oposto do outro, um professor muito atencioso, que caminhava conforme o ritmo dos alunos. Percebendo o quanto não sabia escolher as disciplinas, resolvi desistir delas e no

ano seguinte me ocupei de aprender inglês. Consegui também concentrar minhas aulas em uma única escola, a mais central de todas e a primeira na qual consegui aulas.

Nessa escola, a sede de meu emprego até hoje, Escola Estadual Júlio Mesquita, encontrei uma professora com a qual fiz amizade. Trocávamos muitas experiências sobre as aulas, alunos, atividades. O ano não foi fácil, pegara uma turma de terceiro colegial que me perturbava. Saia quase chorando da sala. Para compensar, tinha um segundo colegial do noturno que amava. Os alunos eram interessados, amigáveis e, apesar de todas as dificuldades que tinham, faziam valer cada minuto que passava ali.

Em 2000 essa professora me confiou três salas de terceiros colegiais. Devido a algumas mudanças com as atribuições de aula, ela não poderia escolhê-las antes de mim e havia gostado de meu trabalho, por isso pediu à coordenadora que me deixasse essas salas para mim. Como também não houve nenhum professor que se interessasse pelas turmas, acabei ficando com elas. Foi um ano muito especial, mesmo com todas as dificuldades, me apaixonei por todos e sabia que quando o ano acabasse, sentiria muita falta desses alunos.

E assim cada ano foi passando. Percebi que se em um ano as salas eram muito problemáticas, no ano seguinte tudo era mais calmo. Não há muito como pôr em palavras o que é ser professora, e mais, o que é ser professora de escola pública. Alunos interessados, alunos hostis, alunos que respeitam, alunos que bagunçam, alunos que prezam, alunos que desprezam, alunos que brigam, que xingam, que matam, que morrem, que surpreendem... São alunos, muitos, e a cada ano acumulava histórias que pareciam irreais. Depois de onze anos de escola pública, sei por que não fui novamente para o Ensino Superior: foi realmente por gosto. Não sinto o peso dos anos, ao contrário, sinto-me mais encorajada, já que consegui permanecer por esse tempo todo, a despeito de todas as dificuldades.

E durante todo esse tempo em sala de aula, a pesquisa caminhou paralela. Como dizia, fui estudar inglês e passei dois anos me dedicando a essas aulas. Em meio a isto teve o concurso público, não muito confiante fui fazê-lo e passei. Tentei escolher aulas em uma outra escola, mais próxima de minha casa, mas não consegui e acabei permanecendo na E. E. Júlio Mesquita.

Quando pensava em voltar para a Unicamp, com um problema a menos, o inglês, fiquei sabendo de uma especialização na Unesp, em Araraquara. Fiz a prova e passei. Felizmente nesse mesmo ano, 2001, minha irmã ingressou na faculdade nessa mesma

cidade e já tinha onde ficar nos dias que teria que ir às aulas, as quais eram aos sábados. O ano foi penoso, tinha a carga completa no Estado, viajava na sexta, passava o sábado inteiro no Curso e no sábado mesmo ou domingo voltava para casa.

Gostei muito do curso, que era em Linguística de Texto. No ano seguinte fiz minha monografia e acabei mais uma etapa. Então já era hora de partir para o Mestrado. Contudo, nesse ano surgiu uma oportunidade de trabalho inusitada: um site. Fui indicada por uma amiga para trabalhar em um site, como conteudista de Português, na área do Ensino Fundamental. Isso significava escrever muito e adorei a ideia, pois havia saído da Especialização com muita vontade de escrever. Essa vontade nasceu das aulas que tive com um professor que incentivava a nós, alunos-professores, a escrever junto com os alunos, para os alunos, enfim, alguém que gostava não apenas de falar de escrita, mas também de escrever. Como sempre gostei de escrever, depois dessas aulas sentia mais vontade ainda e o site acabou sendo o lugar onde poderia oficialmente fazer isso.

Coloquei o Mestrado por mais um ano de lado e fui me aventurar nesse novo emprego, sem, evidentemente, abandonar o Estado. Essa experiência me aproximou mais dos alunos, pois entendia o que eles sentiam nas aulas de Redação e podia compartilhar com eles as dificuldades de escrever. Depois de um ano de trabalho, nas férias, me escrevi para um curso de extensão na Unicamp. Era uma tentativa de reaproximação lenta, ao menos para tentar eliminar o medo de fracasso que sentia nessa Universidade.

O curso foi bem fácil, pouco teórico e até me decepcionou um pouco. Contudo, no final consegui uma indicação da professora sobre um outro curso que poderia fazer e que se relacionava com meus interesses de pesquisa, os quais, na época, eram ainda um tanto confusos, continuava sabendo apenas que queria trabalhar com a escrita.

Fiz a inscrição na disciplina da professora indicada, mas no curso de Graduação, Psicolinguística. Gostei muito do que aprendia e no final reencontrei a área de pesquisa que tinha participado na faculdade: Aquisição de Linguagem. E, importante dizer, a qual acreditei que nada tinha a ver com meus projetos. Esse encontro ocorreu porque fui muito bem no curso em Psicolinguística e, no final do semestre, fui pedir ajuda à professora, pedi que ela me orientasse sobre quem trabalhava com a escrita. Ela se indicou para mim e fiquei bastante surpresa, já que minhas experiências anteriores haviam sido muito

frustrantes. Orientou-me a fazer um curso com uma sua aluna de Doutorado, pois o tema desse curso seria a escrita. Tratava-se de um curso de extensão.

Segui seus conselhos e me inscrevi. Gostei muito. No início do ano seguinte pedi demissão do site, pois queria participar de uma disciplina de Pós-Graduação com a mesma professora com a qual fizera o curso de Psicolingüística e sabia que precisaria de tempo para estudar. Dois empregos e uma disciplina não seria possível. Uma semana depois de minha demissão fui convidada para participar do Cefiel, na área da Educação Infantil, junto a essa professora doutoranda. Aceitei e as reuniões eram sempre muito interessantes. Apreendi muito e estava na área que sempre desejei estar, falando sobre o que tanto desejava: a escrita. O projeto, mesmo voltado para a Educação Infantil, me permitia pensar o ensino da escrita junto aos meus alunos de Ensino Fundamental e Médio.

Consegui também cursar a disciplina de Pós e me sair bem. No curso, reencontrei também um nome que havia me deixado profundamente amedrontada: Noam Chomsky. E, para me livrar do medo, resolvi fazer meu trabalho final sobre ele, como a aquisição da linguagem era tratada em sua teoria. Com meu parco inglês, um tanto de espanhol e uma professora profundamente respeitosa e atenciosa, que colocava em prática na sua sala de aula toda a teoria da Aquisição, respeitando a história de escrita e leitura de cada aluno, consegui finalizar bem o trabalho e descobrir profissionais que despertaram em mim muita admiração. Sonhei com meu Mestrado ali, com aquele grupo. Tudo estava definido dentro de mim.

Porém os horários e as aulas no Estado cada vez mais dificultavam minha participação nas atividades, projetos, disciplinas. Havia algo também que me deixara encabulada: durante a realização do trabalho final senti pouquíssima paz, apesar da satisfação final.

Um ano se passou sem que eu conseguisse dar continuidade a esses estudos. Fui desanimando. E nesse tempo uma nova história começou. Conheci algumas pessoas que entraram para o Mestrado na Unisal, em Americana. Elas me incentivaram a fazer a prova de ingresso. Resisti muito, pois tinha muito preconceito contra cursos de faculdades particulares. Além disso, ficava achando que teria que mudar meu projeto de pesquisa, afinal a área de pesquisa passaria a ser Educação e não mais a Linguística.

Depois de muito incentivo por parte de amigos, acabei me inscrevendo. Fiz a prova e fui aprovada. Confesso que no início foi difícil aceitar tão brusca mudanças de planos, voltava das aulas em dúvida, incerta quanto ao rumo que tinha tomado, até um pouco frustrada. Percebia a cada dia que esse era um Mestrado bastante voltado a professores. Encontrar com meus colegas de profissão era bom, era bom poder tê-los perto e ter professores que nos escutassem, mas ao mesmo tempo isso me causava mal-estar. Assumir-me professora, educadora, em um país onde esse profissional é visto como incompetente, mal-formado, desatualizado, deixava-me confusa.

Felizmente o passar do tempo foi me mostrando o quanto esse Mestrado era sério, comprometido com uma prática educacional reflexiva, conscientizadora, emancipadora. Aulas de Antropologia da Linguagem, Sociologia, História da Educação, Psicodrama, Filosofia, aulas que eu nunca tinha tido e que me apresentaram um outro espaço de conhecimento. Fui aos poucos gostando e percebendo que poderia gostar tanto quanto havia gostado da Linguística. Fui também achando interessante a reviravolta nos meus planos, achando que esse novo caminho era mais poético do que o que havia escolhido antes. E viver a poesia da educação era algo que eu buscava.

A prova final de que estava no lugar certo e com as pessoas certas ocorreu no dia em que descobri um livro do professor Severino Antônio. Descobri que esse livro era exatamente o livro que havia se transformado no fascículo de redação de uma coletânea da Editora abril. Quando estudava para fazer vestibular, usava esse fascículo que minha irmã havia comprado e fazia todos os exercícios de escrita que ali havia. Adorava-o e guardei-o por muito tempo, mesmo depois de formada. Um dia uma aluna disse que queria escrever e eu o emprestei a ela. Infelizmente nunca mais o vi, e esse era um material que, mesmo tendo conhecido muitos outros, parecia não envelhecer.

Ao ver meu colega com o livro e folheá-lo, reencontrei os tantos exercícios que me despertaram para a escrita. Entendi de uma vez por todas que meu referencial de ensino de escrita estava profundamente ligado a esse grupo e que as mudanças em meus planos não haviam me tirado de meu projeto original, ao contrário, haviam me aproximado ainda mais dele.

Depois de tanto tempo, consigo ver o quanto não ter feito o Mestrado assim que saí da Universidade foi bom. Precisava da experiência, precisava vivenciar dia-a-dia a sala de

aula para que minha questão, minha real questão nascesse, brotasse, não de livros, mas da realidade na qual estava inserida. Uma pesquisa que nascesse da necessidade de buscar respostas, novas perguntas e não apenas do desejo de um diploma.

Essa pesquisa realizada, escrita, é, então, a concretização de muitas buscas que tive nestes onze anos. Realizar esse Mestrado agora significa não respostas, mas a partilha dessas questões e uma maior compreensão de cada uma delas, com a ajuda daqueles que há muito mais tempo estão sendo Educadores. Mais uma etapa em minha vida profissional, uma etapa que a levou para mais perto da Filosofia e da Poesia. E este memorial: um breve resumo de alguns episódios de minha história como professora. Sinto-me feliz por ter feito escolhas que me levaram a profissionais, teóricos, professores que falam da Educação com profundo respeito e fazem dela lugar de humanidade.

O tempo passa e cada coisa parece ir entrando em seu lugar. Foi assim comigo também, a cada ano os lugares, as pessoas iam se tornando mais familiares; fui encontrando o meu lugar; alguns vieram primeiro, como a minha escola, o grupo de trabalho, depois o bairro que gostava de morar, o templo religioso, os amigos e agora essa faculdade, esse grupo de Mestrado... Lugares e pessoas que me dão hoje o sentimento, tão caro e precioso, de pertencência, de vínculo, de raiz, sentimentos necessários para que os grandes viadutos, o cinza da cidade grande e sua correria não se façam mais assustadores, para que o poético possa se fazer presente na vida prosaica, e até um pouco árida, da grande metrópole e da vida adulta, que tem sempre a tendência de se distanciar das singelezas e belezas da vida.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)