



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE LETRAS

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

VITOR MOTTA DOS SANTOS

**A POESIA DE ANTONIO CARLOS SECCHIN E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

pela democratização da leitura literária

Rio de Janeiro

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Vitor Motta dos Santos

**A POESIA DE ANTONIO CARLOS SECCHIN E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
pela democratização da leitura literária**

Dissertação de Mestrado Profissional submetida ao programa Proletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Doutora Ana Crelia Penha Dias.

Rio de Janeiro

2021

Santos, Vitor Motta dos

A poesia de Antonio Carlos Secchin e a leitura na educação de jovens e adultos: pela democratização da leitura literária. Rio de Janeiro – PROFLETRAS - UFRJ/ Faculdade de Letras, 2021

Orientadora: Professora Doutora Ana Crelia Penha Dias

Dissertação (mestrado) – PROFLETRAS – UFRJ/ Faculdade de Letras

Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa

Vitor Motta dos Santos

**A POESIA DE ANTONIO CARLOS SECCHIN E A LEITURA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS:
pela democratização da leitura literária**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao programa Proletras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como exigência parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.

Examinado por:

Orientadora: Profa. Doutora Ana Crelia Penha Dias - UFRJ

Prof. Doutor Marcos Estevão Gomes Pasche – Proletras - UFRRJ

Prof. Doutor. José Hélder Pinheiro – UFCG

Prof. Doutor Rafael da Silva Mendes - UFRJ

Rio de Janeiro

2021

Dedico este trabalho a minha esposa Katia
pela motivação cotidiana.

AGRADECIMENTOS

Este texto foi escrito por muitas pessoas, é fruto de trinta e cinco anos de construção pessoal e profissional, por isso agradeço a todos que fizeram parte dessa trajetória e que presenciaram ou contribuíram para meus acertos e meus erros que, afinal, trouxeram-me até aqui.

A primeira e perene contribuição certamente devo à família, por ter me trazido até aqui, depois vêm os primeiros professores, os primeiros colegas e amigos e todos os relacionamentos interpessoais, desde os mais triviais como aqueles da conversa na fila da padaria aos mais aprofundados, as canções que escutei, os livros que li, os empregos por onde passei, etc. Sem todos esses elementos é possível que meu rumo fosse totalmente diverso e eu não tivesse despertado a consciência político-social que norteou cada linha deste texto.

Das contribuições mais recentes não posso deixar de agradecer a minha esposa, por incentivar-me mesmo nas ideias descabidas e ter me motivado a evoluir. Também agradeço especialmente à turma 06 do Profletras, com certeza a melhor da história do programa, tanto em qualidade profissional quanto em humanidade (para que usar a modéstia?), a todos os professores do curso, em especial minha orientadora, a professora Ana Crelia Penha Dias, de quem me tornei um admirador por conta da paixão com a qual conduz sua prática docente e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de pesquisa a mim concedida. Muitas das obras citadas neste trabalho foram adquiridas por conta desse montante, bem como custos de transporte e alimentação. Por fim, por uma questão cronológica, agradeço aos companheiros do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe), núcleo Costa Litorânea, que têm me ensinado na prática que lutar pela educação nunca é um movimento vão.

Não posso deixar de agradecer ao professor Antonio Carlos Secchin não apenas por ter viabilizado a aquisição dos exemplares de *Desdizer*, mas por tê-lo escrito. Os alunos merecem sua profundidade.

Aos membros da banca que avaliaram e contribuíram com suas considerações, agradeço a disponibilidade e respeito com que conduziram esta difícil tarefa e por proporcionarem o enriquecimento do meu olhar sobre o texto.

Obrigado.

Não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo.

Gianni Rodari

RESUMO

Formar leitores literários é de grande importância quando se pretende construir uma sociedade democrática, na qual todos têm acesso àquilo que é essencial. O acesso aos bens culturais, representados neste trabalho pela leitura de literatura, é essencial não apenas pelo fato de ser um direito legal, mas também porque a transmissão de cultura através da expressão artística é uma faculdade humana, através da qual travamos contato com o que há de humano em nós. A literatura tem potência humanizadora. Além disso, a experiência de leitura literária possibilita o contato com os mecanismos mais sofisticados de organização e funcionamento da Língua Portuguesa, sobretudo quando se leem poemas. O livro *Desdizer*, de Antonio Carlos Secchin, será utilizado para a proposta de leitura verticalizada de poesia na Educação de Jovens e Adultos, partindo da constatação de que apesar de constar com certa frequência nos livros didáticos, a leitura literária desse gênero textual em seu viés poético não é frequente, assim como é incomum a leitura de um livro completo de poesia nas escolas. Na Educação de Jovens e Adultos essa escassez é ainda maior, posto que este grupo tem sua educação historicamente negligenciada, especialmente quando as políticas educacionais são parte de um projeto de precarização das classes trabalhadoras menos privilegiadas. As atividades e reflexões propostas pretendem contribuir, a partir de uma outra perspectiva sobre a minha própria prática pedagógica, com a construção de caminhos que conduzam à formação do leitor de poesia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores, Literatura na EJA, Leitura de poesia na escola, Antonio Carlos Secchin.

ABSTRACT

Forming literary readers has a significant importance when it's been intended to build a democratic society where everyone has access to what is essential. Accessing to cultural goods, which is represented by the reading of literature in this paper, is essential both by being a legal right and because transmitting culture through artistic expression is a human faculty, through which we can get a connection with our humanity. The literature has a humanizing potency. Furthermore, the literary reading experience enables the contact with the most sophisticated organizing and operating mechanisms of Portuguese Language, mostly when it's about reading poems. The book *Desdizer*, by Antonio Carlos Secchin, will be used to the proposal for verticalized reading poetry in Adult Education Program, starting by confirming the fact that although it's been seen on text books quite frequently, the literary reading of this textual genre regarding its poetic bias is not that often, as well as it is unusual to read a complete poetry book at schools. This shortage is even bigger in Adult Education Program, since this group has its education historically neglected, mainly when the educational politics are part of a less privileged work class precarization project. The activities and reflections proposed intend to contribute, from another perspective of my own pedagogy practice, with the construction of ways that lead to forming poetry readers.

KEYWORDS: Forming readers, Literature at EJA, School poetry read, Antonio Carlos Secchin.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 APRESENTAÇÃO | 11 |
| 2 INTRODUÇÃO | 13 |
| 3 A GENTE QUER COMIDA, DIVERSÃO E ARTE: LER LITERATURA É ESSENCIAL | 16 |
| 4 CONSIDERAÇÕES SOBRE QUEM É O LEITOR LITERÁRIO | 30 |
| 5 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAQUAREMA E O CONTEXTO DA EJA | 34 |
| 6 PARA DESDIZER O DEMASIADO DITO | 41 |
| 7 ABRIR A PORTA E ACENDER A LUZ | 47 |
| 8 PESQUISA NA PANDEMIA: ACEITAÇÃO DO POSSÍVEL | 80 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 88 |

1 APRESENTAÇÃO

Iniciei meus estudos no curso de Letras motivado pela paixão por literatura que desenvolvi na primeira série do Ensino Médio, ocasião em que a professora apresentou à classe as características gerais do Romantismo e leu poemas como “Lembrança de morrer”, de Álvares de Azevedo. Poucos poemas foram lidos no decorrer do ano letivo, contudo não me lembro de ter lido algum outro poema e nem de ter sentido arrebatamento tão intenso antes dessas aulas. Não houvesse a leitura em voz alta dentro daquele espaço, talvez eu não tivesse conhecido ou me interessado por aquele autor e me tornado leitor de poesia. Em pouco tempo comprei meu primeiro livro, que tenho até hoje: uma versão de bolso da *Lira dos vinte anos*. Levava-o para as aulas de literatura, deixando sobre a mesa para que a professora visse, e ela fazia questão de mostrar que vira; em seguida aconteceu o mesmo com um exemplar d’ *A Divina Comédia*, comprado em uma coleção de banca de jornal. E nunca mais pude parar. A paixão cresce ainda hoje. A professora não realizou nenhum trabalho com esses livros, também não houve leitura integral nem análise aprofundada, mas entendo que o fato de ter somente lido um poema, junto com a postura terna, de disponibilidade, serviram como ponto de partida para que eu me tornasse um leitor literário. Como professor, há anos busco estratégias para convocar os alunos para uma relação semelhante à minha com a leitura literária.

Formei-me em Letras na Fundação Técnico-educacional Souza Marques, instituição privada localizada no subúrbio do Rio de Janeiro. Durante a graduação tive grandes professores, que me apresentaram grandes textos e discussões. Gostei muito de ter estudado literatura marginal, literatura africana e literatura infanto-juvenil, por exemplo. Apesar deste meu primeiro contato com a universidade ter sido intermitente por razões diversas e de muitos anos decorridos até o momento em que redijo este trabalho, posso dizer que não houve, nas disciplinas de literatura, reflexões sobre o seu ensino, seja em âmbito universitário ou nas escolas de nível básico, o que parece ser recorrente nos cursos de Letras.

No início, contudo, não havia o sonho de seguir no magistério, eu só queria ter ainda mais contato com a literatura, talvez tornar-me um escritor talentoso, à semelhança dos grandes clássicos; mas a Faculdade de Letras muitas vezes nos conduz à sala de aula, espaço que venho ocupando com amor, sentimento que cresce a cada ano e que ganhou ainda mais significado desde quando comecei a atuar na educação pública. Hoje, profissionalmente, posso afirmar que sou professor público e que luto para uma educação de qualidade, pública, laica e gratuita, buscando garantir aos alunos o acesso à cultura literária ainda distante da realidade da maioria. O trabalho aqui desenvolvido tem o compromisso ético de contribuir para a construção de

caminhos que pelo menos amenizem esse distanciamento, dado que a solução para a questão requer a mobilização de muitos agentes. As manifestações culturais, os espaços onde a cultura se apresenta devem ser acessíveis a todos os cidadãos, caso contrário, o termo “cidadania” não passa de uma palavra no dicionário. O capital cultural não pode ser um privilégio de acadêmicos ou de uma pequena parcela da população.

Até ingressar neste mestrado profissional, os procedimentos de que lançava mão na busca pela inserção do texto literário sem uma abordagem exclusivamente utilitarista nas salas de aula eram completamente instintivos: embora trabalhasse a literatura de maneira tradicional, sabia que era necessário um trabalho diferente para despertar nos alunos o mesmo tipo de relação que comigo aconteceu, entretanto todas as minhas tentativas eram bastante desorganizadas e, sobretudo, guiadas pela intuição. Agora, pela primeira vez tenho a oportunidade de realizar o trabalho que venho idealizando, desta vez com razão e instinto trabalhando juntos, como não pode deixar de ser. Nas aulas deste mestrado profissional e na orientação para esta pesquisa, tenho encontrado a base teórico-metodológica que me proporciona maior segurança e clareza para que minha experiência, suscitada a partir da escuta de textos poéticos, possa encontrar caminhos para alcançar outros indivíduos, para que o espaço da sala de aula pública possa formar mais cidadãos leitores de poemas.

2 INTRODUÇÃO

Todo o trabalho aqui detalhado surgiu a partir da constatação da necessidade de se democratizar a leitura literária como experiência profunda e de que a sala de aula da escola pública é o espaço onde se pode garantir o primeiro contato com este tipo de texto sob orientação do professor na posição de mediador especializado. Entendo que o encontro inicial entre leitor e literatura promovido da forma como será proposto, mais do que garantia de acesso à cultura letrada na forma de livro de poemas, também significa que as etapas desse processo possibilitarão maiores chances de que se forme um leitor literário ao final do ano letivo. Com o objetivo colocado, desenvolverei o presente trabalho da seguinte forma:

O segundo capítulo será dedicado à fundamentação teórica, aos autores que proporcionaram a organização do meu pensamento em termos éticos, políticos e pedagógicos na defesa de um olhar diferenciado sobre a minha prática pedagógica com vistas à formação do leitor literário.

Antonio Candido surge para me auxiliar na defesa do ensino de literatura enquanto *bem incompressível* e, portanto, um direito humano. Apesar de sua pesquisa ter sido realizada em uma realidade distinta da brasileira, tanto em sentido temporal quanto geograficamente, muitas passagens da obra de Teresa Colomer reforçam a argumentação em torno da importância de se formar leitores literários também no Brasil. Nas linhas de seu *Andar entre livros* verifica-se, inclusive, um capítulo dedicado à reflexão a partir de experiências acerca leitura de poesia em sala de aula. Soma-se a ela Hélder Pinheiro, este enquanto especialista de relevância nacional em poesia na sala de aula especificamente, com destaque para suas sugestões de atividades e a constatação de que, embora de grande importância, existe pouco trabalho com poesia em seu viés literário na escola por motivos diversos. Dentro desse cenário, lanço mão das reflexões de bell hooks, em diálogo com Paulo Freire, para fazer a inevitável defesa de uma educação antirracista enquanto compromisso ético-político. No caso deste trabalho, a luta contra o racismo se dá na opção pela leitura integral de um livro de poemas, compreendida como forma de proporcionar a diversidade de experiências negadas ao público majoritariamente negro e pobre da escola pública, com foco na negligenciada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tudo isso será atravessado por uma necessária análise da conjuntura em que se inserem a leitura e o ensino de literatura na realidade brasileira, a partir de um panorama histórico com base no livro *A formação da leitura no Brasil*, assinado por Regina Zilberman e Marisa Lajolo e sua comparação com outros fatos, até alguns mais recentes que revelam a persistência de entraves nesse sentido. São considerações a respeito da formação falha, já apontada por Antonio

Candido, oferecida pelas universidades públicas para a atividade de lecionar e especificamente, de lecionar com vistas a formar leitores literários na educação básica. Também tecerei comentários sobre o lugar da literatura nos documentos oficiais a respeito da educação, a precariedade das políticas públicas de incentivo à leitura, o Movimento Escola Sem Partido, os recentes cortes em verbas para a educação e o retorno da discussão acerca da taxação de livros.

No capítulo de número três, serão expostos e brevemente analisados aspectos a respeito do município de Saquarema, localizado na Região dos Lagos do Rio de Janeiro, onde a pesquisa seria aplicada, tendo em vista que, em pensamento parafraseado de Paulo Freire: compreender seu quintal é o primeiro passo para compreender o mundo e transformá-lo. Sendo o objetivo deste trabalho propor uma transformação no meu processo pedagógico, que possa contribuir para que sejam formados leitores de poesia nas turmas de sexta e sétima fases da Educação de Jovens e Adultos do município de Saquarema, o meu quintal: o chão da escola em que atuo como professor. Quero dizer que começarei pela minha sala de aula, buscando modificar o meu fazer pedagógico com o objetivo de construir caminhos que formem leitores de poemas, a transformá-la. O espaço geográfico da cidade de Saquarema e como a população se divide dentro dele, as características socioeconômicas do município e dos munícipes, os royalties recebidos pela exploração de petróleo e como isso se reflete na educação pública da cidade serão alguns pontos de análise. Para tanto, lançarei mão de dados colhidos do site oficial da Prefeitura, bem como de documentos oficiais, como o Estatuto do Servidor e o Regimento Escolar.

Em seguida, ainda no mesmo capítulo, partirei para um olhar mais particularizado, dando enfoque à Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente do Ensino Fundamental II, modalidade e respectivo segmento para os quais essa dissertação foi pensada, observando os aspectos já apresentados, como a histórica negligência com a qual sofre essa modalidade e acrescentando a discussão, conforme artigo de Ana Crelia Dias e Isabella Boechat, sobre a ideia que se tem de que esses estudantes são improváveis leitores, cuja decorrência é o perigoso e cruel discurso de que sua educação deveria ser focada no mercado de trabalho. Finalmente, concluirei esta etapa com a análise da Escola Municipal Edilson Vignoli Marins, onde sou professor efetivo desde o início do ano letivo de 2016, o chão da escola, um dos muitos quintais onde começa o mundo.

O capítulo de número quatro será dedicado à fundamentação de aspectos do projeto inicial a que me propus e idealizei, de acordo com as exigências do programa definido por este curso de mestrado profissional (PROFLETRAS), a saber: a obrigatoriedade de aplicação em sala de aula. Esclarecerei, inicialmente, a escolha pela realização do trabalho em uma turma de

sexta fase da educação de jovens e adultos, cuja conclusão dar-se-ia somente na sétima fase. Três interrogações que surgiram ao longo do processo de elaboração do projeto também serão respondidas neste capítulo: por que poesia? Por que o livro de um único autor e não uma antologia com diversos autores? Por que Antonio Carlos Secchin?

A descrição das atividades propostas, fundamentadas e com seus respectivos roteiros de perguntas para a condução da conversa literária serão o foco do capítulo cinco. Trata-se, em suma, de espaço dedicado às atividades pensadas para que minha mediação especializada de professor-leitor construísse, junto com os alunos das turmas nas quais trabalharia, um caminho possível para a formação do leitor literário. Como o ano letivo em que a pesquisa seria colocada em prática não aconteceu presencialmente, o que é um pré-requisito da proposta, em decorrência da pandemia de Covid-19, falta precisão de datas e quantidade de aulas necessárias para que todas as etapas previstas ocorressem. Contudo, a experiência de sala de aula que trago acumulada norteou o planejamento da proposta e garante em alguma medida a viabilidade de sua aplicação.

Por fim, antes das considerações finais, o capítulo seis será composto pela explanação dos muitos percalços que fazem parte do resultado final deste trabalho sem, contudo, pretender provocar piedade no sentido contemplativo que a palavra carrega, mas com a intenção de despertar inquietação, indignação, de que não aceitemos calados e desmobilizados os ataques e obstáculos que se nos impõem, afinal, como tolerar que, no momento em que a preocupação com o processo educativo deveria ser potencializada, já que as instituições de ensino permanecem sem a normalidade das aulas presenciais por tanto tempo, no caso do Brasil, o Estado insista em suprimir e negar investimentos nesse setor ao passo em que ataca os profissionais da educação, da ciência? As desigualdades avançam no período pandêmico que atravessamos, inclusive em termos de aprendizado. Apesar disso, profissionais da educação, por todo o país, tentam manter o vínculo dos estudantes com a escola, com a universidade, apesar de não serem ouvidos, apesar de serem silenciados e perseguidos quando se posicionam, quando denunciam as deploráveis estratégias de “ensino remoto” impostas. É no âmbito deste panorama que explicarei a decorrente impossibilidade da aplicação e avaliação da proposta de abordagem pedagógica apresentada.

3 A GENTE QUER COMIDA, DIVERSÃO E ARTE: LER LITERATURA É ESSENCIAL

Desde os primeiros momentos em que li texto *O direito à literatura* (CANDIDO, 2011), uma canção dos Titãs, importante banda de rock nacional dos anos 80 que conheci com meu pai ainda na adolescência e que sempre me disse muito, ecoou em minha cabeça ao avançar de cada linha. A música Comida dialoga com a teoria do escritor e crítico literário ao refletir sobre aquilo que é essencial ao ser humano, colocando a arte dentro desses itens - e a literatura é uma forma de arte -, de modo que não poderia deixar de fazer referência a ela e escolhi o título deste capítulo para isso. A escolha do vocábulo “essencial”, por sua vez, refere-se ao pensamento central que motivou e fundamentou essa dissertação, contido no já citado texto, que coloca a literatura no patamar dos *bens incompressíveis*.

O pensamento de Antonio Candido pode soar algo anacrônico, por inserir-se no contexto do final da década de 80, momento em que o Brasil principiava seu processo de redemocratização e a discussão sobre direitos humanos, visto que os vinte anos precedentes foram marcados pelo desprezo a tais direitos. Porém, em se considerando o contexto atual em que o autoritarismo e a violência do Estado avançam assustadoramente, à semelhança do deplorável período ditatorial, o escritor e crítico literário tem a atualidade de seu pensamento confirmada quando, em defesa do direito à literatura, reflete que “Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p.175). A comparação estabelecida por Candido tem grande força de convocação política no momento de perda de direitos e do processo de desumanização promovidos pelo atual governo brasileiro, que caracteriza o lamento pelas mortes de seus cidadãos durante a pandemia de Covid-19 como “frescura”, palavra usada em pronunciamento à nação pelo líder do Poder Executivo. Além dos que se foram, quantos cidadãos, na iminência da perda da vida, perderam até mesmo o direito ao sonho? Pois bem, ao formalizar esse pensamento, o autor compara literatura e sonho no sentido de ambos serem uma espécie de fabulação e de fazerem parte da natureza humana. Todos sonhamos, assim como todos consumimos ou criamos algum tipo de ficção cotidianamente, seja ao imaginar o que faríamos se ganhássemos na loteria ou como seria viver sob outro governo. A fabulação pode ser considerada inerente ao ser humano, nas palavras de Candido (2011, p.175) “Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.”. Em tempos de

isolamento social a atualidade desse pensamento se reforça. É certo que nenhum de nós consegue suportar a vida sem algum tipo de arte, que não suportamos atravessar a quarentena sem alguma forma de fabulação. A literatura é, pois, uma forma de expressão desse potencial fabulador presente em todas as civilizações, desde os momentos e situações mais cotidianos até suas formas mais sofisticadas. Além disso, segundo se observa na comparação entre a capacidade fabuladora e o sonho, este último é citado como um dos mecanismos responsáveis pelo nosso equilíbrio mental e, se literatura e sonho são ficções inerentes ao ser humano, deduz-se que ambos podem ter função semelhante na manutenção de nosso bem estar psicológico, o que não significa que a literatura deva tratar de amenidades. Neste trabalho, para além do que se estabelece nessa comparação, entendo o impacto da literatura no sentido de promover acesso mais igualitário aos bens culturais, ao compartilhamento de culturas entre as diversas camadas sociais por outro caminho que não seja o audiovisual, principalmente os mais populares, como filmes e telenovelas. É nesse sentido que a literatura se mostra potencialmente como um bem incompressível, na medida em que

São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2011, p.174)

Especialmente quando se trata das camadas mais desprivilegiadas da sociedade, o citado acesso à arte é considerado supérfluo pelas elites. Quando muito, determinam que tipo de arte deve-se oferecer e consideram algumas mais populares e outras mais cultas, logo, desnecessárias para esse público. Certa vez no ano de 2017, em polêmica declaração que alcançou grande repercussão, o governador do estado de São Paulo, João Doria, reafirmou uma declaração que fizera em um programa de televisão apresentado por ele anos antes, de que “O pobre tem fome, o pobre não tem hábito alimentar” para rebater críticas a respeito de uma espécie de ração que ofereceu a moradores de rua. A lógica cultural segue padrão semelhante, o de que qualquer coisa que se faça para o pobre, ainda que seja o mínimo, o mais barato, o de pior qualidade, é sempre demais.

Em se tratando do acesso ao livro, principalmente à literatura, o pensamento se repete e se comprova com a apresentação do Ministro da Economia, Paulo Guedes, ao Congresso Nacional do Projeto de Lei que prevê a taxação de livros (PL 3887/20). Após sofrer críticas acerca da proposta, argumentou que aqueles que comprem livros hoje, teriam condições financeiras de continuar comprando, ainda que aumentassem de valor. Como não bastasse,

pouco tempo depois, a Receita Federal emitiu declaração amplamente divulgada pela imprensa nacional, na qual defendeu a proposta, alegando que pobre não lê livros que não sejam didáticos.

Tais afirmações revelam um posicionamento deliberado de se negar à população o acesso democrático e amplo às obras impressas em formato de livro, patrimônio cultural da sociedade. Tem-se então outra face da literatura enquanto direito humano que defendo com base em (CANDIDO, 2011): “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.”. Afinal, o raciocínio lógico conduz para a constatação de que se as elites consomem livros não didáticos e continuarão consumindo a despeito do aumento de seu custo, deduz-se que este tipo de leitura tem grande relevância para essa classe. Nota-se que ainda persiste a lógica de que não importa se a maioria será prejudicada, desde que a reduzida elite não perca seus privilégios. Esse é o modo neoliberal de pensar o mundo e as relações humanas. O neoliberalismo é uma ideologia que defende e estimula a livre competição entre empresas e indivíduos com vistas ao lucro, ao acúmulo de capital. A preocupação com o bem estar social, quando há, normalmente encontra-se em segundo plano e associada à previsão de lucro. Freire (2019, p.17) traz depoimento registrado em um encontro de ONGs que ilustra as declarações anteriores:

Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento.

Conforme se verifica, todo trabalho e dinheiro que seja destinado à solidariedade, à promoção do bem estar dos socialmente marginalizados, quando não há perspectiva de lucro, é visto como gasto e, conseqüentemente, todo e qualquer dano que venha a acometer a parcela menos privilegiada da população é encarado como gasto e negado.

O pensamento excludente a que venho me referindo chega à escola pública, como veremos, na dificuldade para se encontrar instituições de ensino com boas bibliotecas, tanto em espaço físico quanto em qualidade de acervo, recursos tecnológicos para professores e alunos, ou mesmo em situações mais simples, como a dificuldade de se conseguir fotocópias suficientes para todos os alunos da turma. Qualquer livro velho serve, qualquer espaço serve de biblioteca, afinal, pobre não tem hábito de leitura, só precisa ler qualquer coisa. Como sugere a fala de João Dória a que já me referi, a comida servida ao pobre não carece de boa apresentação, nessa lógica perversa, os mais pobres não têm gosto estético, então, da mesma forma, também não precisam desenvolver o gosto estético pela leitura, nem precisam de uma educação tão boa que os liberte, mas apenas de um diploma para que possam ingressar minimamente qualificados no

mercado de trabalho como mão de obra pouco dispendiosa e descartável. Dentro desse contexto, a educação para a liberdade, a educação intencionalmente com propósito antirracista e antineoliberal se faz urgente.

Todo o pensamento de Paulo Freire, assim como sua prática, constroem-se a partir dos anos , em torno dos conceitos de liberdade e autonomia. Nesse ponto inspirou o pensamento de bell hooks, sua admiradora e ex-aluna. O pensador brasileiro tem sua obra atravessada pela luta contra a opressão, o que lhe trouxe complicações durante o período ditatorial que aqui se instaurou após um golpe de Estado. Sua forma de agir no mundo no intuito de libertar o oprimido já era conhecida desde quando promoveu a alfabetização crítica de adultos no interior d. A outra, escritora e professora estadunidense que reflete sobre formas de se chegar a um novo tipo de educação, que promova a liberdade e a autonomia dos alunos, traz a experiência de ter vivido o período do fim da segregação racial em seu país quando estudante e os desafios impostos pelo racismo estrutural quando professora universitária. Em ambos os casos nota-se a educação como base para manter ou romper com a lógica racista na sociedade, uma vez que é o público majoritariamente negro e pobre quem sofre com a negação do acesso ao direito à educação de qualidade. Ao afirmar que “nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos.” (HOOKS, 2017, p.25), a autora norte-americana promove o encontro de sua pedagogia com a de Paulo Freire e com o já exposto pensamento de Antonio Candido, no sentido de que propõe conduzir o aluno enquanto também é conduzido ao pensamento autônomo e à liberdade de assenhorar-se de suas atitudes. A ideia de desenvolvimento espiritual é o que remete à teoria dos bens incompressíveis. Não é coincidência que os títulos da *Pedagogia do oprimido* (2013) e da *Pedagogia da autonomia* (2019), de Freire sejam semelhantes em nome e conteúdo ao *Ensinando a transgredir* (2017), de hooks, que com eles dialoga.

A literatura de maneira geral e a poesia de modo particular exercem papel fundamental devido à sua capacidade de ampliação do ver e vivenciar as realidades, ainda que fictícias. A linguagem, a expressividade dos poemas que serão lidos, mais do que a temática, são a justificativa que trago para afirmar a postura antirracista do meu trabalho. Ela reside no acesso a uma expressão artística nacional a qual dificilmente o indivíduo que passa pela escola pública tem, embora seja obrigatório por força de lei, como a do artigo 215 da atual Constituição Federal brasileira: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” (CF/88). Nesse caso, da mesma forma que é notória a falta dessa garantia por parte dos governos de maneira ampla nos espaços sociais (lembremos do recente PL3887/20), é

sabido que nas escolas públicas isso também acontece. De posse do fato de que a maior parte dos estudantes matriculados na rede pública de ensino é negra, é possível concluir que a opção pedagógica que fiz se encaixa no contexto libertador de Paulo Freire e bell hooks.

A problemática em torno da discussão, no entanto, não é recente. No caso da realidade brasileira, vem de muito antes da época em que o governo decorrente do golpe de 64 aprofundou desigualdades. Posto que o objetivo deste trabalho é contribuir para a formação do leitor literário, com base na teoria de que a leitura literária é essencial, de caráter humano e humanizador, convém dizer que se trata de um tema de interesse relativamente novo, uma vez que também é razoavelmente recente o surgimento do leitor enquanto indivíduo que consome livros. Mesmo a preocupação teórico-pedagógica com a formação do leitor em sentido amplo é recente, em especial quando se compara a realidade brasileira à de outras nações em que a expressão através da língua escrita também se desenvolveu. Por esta razão, apresentarei um panorama da leitura no Brasil, com base na obra *A formação da leitura no Brasil* (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996), estabelecendo com fatos da atual conjuntura sempre que julgar necessário, a fim de comprovar que as condições de acesso à leitura têm sido historicamente desiguais em nosso país, afetando de forma negativa as classes sociais desfavorecidas. Ao fim, desejo ratificar a relevância das propostas pedagógicas que desenvolverei, relacionando-a à leitura de textos literários.

Embora a criação da prensa por Gutemberg e o primeiro livro impresso, a Bíblia, nos remetam ao século XV, destaco primeiramente que se trata de um acontecimento na Europa. Em segundo lugar, cumpre destacar que nessa época a parcela alfabetizada da população era muito baixa e se restringia a membros da Igreja católica e da aristocracia; isso significa que, embora a produção de livros já fosse menos complexa, não havia quem os lesse em quantidade tal que se possa falar da existência de um público leitor amplo e consolidado. Na realidade do Brasil, até pelo menos meados dos anos 1800 estávamos em patamar semelhante. Às mulheres brasileiras na segunda metade do século XIX, não se oferecia instrução intelectual, ao ponto de chamar a atenção dos estrangeiros que chegavam ao Brasil a brutalidade com que tratavam os escravos, comportamento atribuído à ignorância e à ausência de livros nas casas (LAJOLO E ZILBERMAN, ANO, p. 240). A partir de tais reflexões, é possível pensar na importância da leitura ao ponto de alguns verem necessidade de limitar seu acesso, no caso, às mulheres, afigurando-se assim como um privilégio para determinados grupos que sempre são a elite socioeconômica, como também para a construção do ser humano em sua humanidade. É certo que tanto em um caso quanto no outro, trata-se até aqui da leitura em sentido amplo, enquanto instrução, e não especificamente a de textos literários. A filosofia, as ciências e outras leituras

teóricas são importantes, mas também a leitura literária, de ficção e de poesia figuram nessa lista de textos que contribuem para a sofisticação do intelecto e, além disso, sua sensibilização.

Apesar da reconhecida importância, uma mudança significativa no que tange à ampliação do público leitor só começa a acontecer, ainda na Europa, em meados do século XVIII. O número de leitores principia seu crescimento, o leitor se forma de maneira mais sólida a partir do momento em que se fortalece a escola, com a obrigatoriedade do ensino, o que, por sua vez, só acontece a partir da ascensão e consolidação da burguesia. Outro ponto que não se pode deixar de considerar é que, também em decorrência da ascensão burguesa, a constituição e valorização da família tradicional passaram a ter relevância para a formação do público leitor, pois a leitura aprofundada requer, salvo raras exceções, o isolamento e a calma encontrados no lar, especialmente naquele que então se idealizava nas pinturas e fotografias do período:

Atitude individual ou praxe coletiva, silenciosa ou em voz alta, a leitura do folhetim semanal ou das Sagradas Escrituras invade o lar burguês, integrando-se ao cotidiano familiar e passando a constar das representações imaginárias da classe média, traduzidas, por exemplo, por pinturas e fotografias que retratam a paz doméstica abrigada pelo livro. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996, p.16)

A leitura configura-se, assim, como um elemento agregador, através do qual o indivíduo busca distração, se informa ou procura por respostas, orientação e conforto, requer tranquilidade e concentração para que se desenvolva. Em linhas gerais, faz parte de um lar idealizado onde reinam o equilíbrio e a cultura. Por outro lado, pode-se enxergar nessa descrição a exibição de poder, retratando privilégios das elites, que se prolongam de alguma forma até a hoje: o acesso ao ensino, à literatura, à moradia digna, em suma: a condições socioeconômicas favoráveis ao desenvolvimento de tais hábitos. Tudo isso coloca esse grupo social em uma posição privilegiada em relação àqueles a quem se nega ou se dificulta esse acesso.

No Brasil, os fatos que levaram a esse aumento e consolidação indiscutíveis, embora desproporcionais, de um público leitor não se desenrolaram na mesma velocidade, nem na mesma uniformidade que sugere a citação. A família burguesa, enquanto instituição em que um grupo vive reunido sob o mesmo teto, o qual serve de abrigo e refúgio, onde são realizadas práticas em comum, também não acontece da forma como era idealizada nas tintas do Romantismo e que ainda hoje se idealiza em muitos casos. É provável que já não o fosse séculos atrás e certamente não é assim hoje, afinal, quantas vezes ao longo da semana cada família tem a oportunidade de conviver por algumas horas? Quantos cidadãos passam mais tempo em seu trabalho ou mesmo no transporte, no trânsito, do que no lar? Quantas famílias possuem uma

casa que lhes ofereça proteção, conforto, privacidade e tranquilidade? Decerto não tantas quantas gostaríamos.

A título de comparação, no século XV, enquanto o primeiro livro era impresso na Europa, o Brasil sequer havia sido invadido e, como sabemos, as muitas línguas então utilizadas em nosso território eram orais. Apesar de termos sido colonizados no século XVI, somente cerca de três séculos depois começamos finalmente a jornada da ampliação do público leitor, à custa do silenciamento dos povos originários, de sua aculturação e extermínio.

Muitos foram e são os entraves enfrentados no intuito de se construir uma nação de leitores. Retrocedendo alguns séculos, quando, ainda nos tempos do Brasil império, havia a proibição da impressão de livros na colônia e, mais tarde, com a fuga da Família Real para as terras colonizadas, a censura régia, que “Só a partir de 1821, por decorrência da Constituição imposta a D. João, após a Revolução do Porto, em 1820, abole-se a censura e termina o monopólio estatal, possibilitando o funcionamento de outras tipografias” (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007, p.125). O trecho torna perceptível que assim como a abolição da escravidão, o fim da censura régia teve de ser imposto em nossas terras e isso diz muito a respeito de sobre que bases se construiu a nossa sociedade, bem como ajuda a compreender como a democratização do acesso à leitura tem encontrado dificuldades para avançar.

Importante destacar que ao tratar da literatura em Língua Portuguesa trazida até nós através da cultura europeia que se impôs no território brasileiro, não pretendo apagar as marcas culturais dos povos originários e não comparo em termos qualitativos tais características de ambos os grupos. Ocorre que todo este trabalho relaciona-se ao objeto livro e sua leitura, portanto trabalho com este universo da cultura letrada em Língua Portuguesa. Caso decidisse adentrar no tema da literatura de origem indígena, seria necessário o desenvolvimento de outra pesquisa. Sendo assim, conforme sugere a citação precedente, as consequências da ausência ou insuficiência das políticas de acesso ao livro são, segundo o historiador Pereira da Silva, o “retardo e precariedade das práticas de leitura na sociedade brasileira” (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996, p. 125), o que também encontra respaldo no fato de que a presença de livrarias e bibliotecas, espaços importantes para a criação de um público leitor, surgem no Rio de Janeiro somente por volta de 1840 (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996, p.18). A esse respeito, deixo registrado que no município onde se situa a escola em que trabalho e onde aplicaria as atividades que descreverei, até hoje, no ano de 2021, não existem livrarias ou bibliotecas públicas.

A observação da retrospectiva histórica permite concluir que o lento movimento em direção à ampliação do público leitor e ao incentivo à leitura sempre dependeu de certos fatores

básicos que têm sido insuficientes em nosso país. O leitor carece fundamentalmente das mesmas bases onde se apoiar para adquirir, desenvolver e aperfeiçoar a prática da leitura, os empecilhos impostos para que isso aconteça permanecem de alguma forma, como se nota na reflexão de Ana Crélia Dias em “Que farei com este texto?”, publicado no ano de 2019 no livro *Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no (contra)tempo*, sobre as condições de acesso à literatura:

Acontece que as condições de acesso à educação literária são desiguais e muito desfavoráveis em contexto expropriado e, portanto, ler literatura não será prioridade nos lares em que falta o pão; nem em instituições em que faltam professores, merenda escolar, livro didático. Com o avanço das desigualdades retornando a galope, não é difícil entender por que o texto de Antonio Candido, “O direito à literatura”, que considerávamos ultrapassado, retorna com tanta potência a comunicar, isto é, a tese de que a literatura é um bem incompressível, e de que ao mais pobre o mais rico nunca reservará as formas mais sofisticadas de apropriação artística, coloca-nos em posição de defender o espaço da literatura na escola, em suas mais variadas formas de expressão. (DIAS, 2019, p. 179/180)

Parece nítido, e a citação acima ratifica, que lutamos sempre contra um esforço premeditado pelas forças políticas de dificultar a já complicada iniciativa individual de adquirir um livro, e a escola, como proporei, pode ser a última trincheira onde se resiste para garantir esse acesso. Também se faz importante o destaque dado pela autora ao fato de que as desigualdades estão avançando, afinal, esta dissertação não pode ser dissociada do hoje. O Brasil vive um momento no qual o discurso excludente e preconceituoso travestido de conservadorismo cresce junto com o número de famílias em situação de insegurança alimentar. Embora a citação a seguir faça referência a uma fala do pastor Martin Luther King, que atuou nos Estados Unidos, sobretudo no início dos anos de 1960, e figure em livro de bell hooks, publicado originalmente em 1994 no mesmo país, aplica-se com assustadora precisão à onda neoconservadora que se avoluma no Brasil desde pelo menos 2016: “As figuras públicas que mais nos falam sobre a volta de valores antigos incorporam os males que King descreve. São as pessoas mais comprometidas com a manutenção de sistemas de dominação – o racismo, o sexismo, a exploração de classe e o imperialismo.” (HOOKS, 2017, p.42). Procurando determe principalmente à esfera da educação, os cortes de verbas e ataques aos professores da educação pública já citados comprovam o compromisso desse setor da sociedade com o extermínio daqueles que ameaçam a supremacia que julgam ter sobre os menos favorecidos. Eles têm na negação de uma educação libertadora um de seus pilares, pois ao negar conhecimento nega-se a possibilidade de mobilização e mobilidade social.

Sob a luz (ou a treva) desse modo de pensar, surge o movimento chamado Escola Sem Partido, cuja origem remonta ao ano de 2004 e que ganhou força com a ascensão do

bolsonarismo a partir de 2016. Em apresentação do livro *Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, organizado por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta diz:

Sobre a educação, Frigotto sintetiza: “A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar”. É o ato de educar, como mediação complexa da formação humana, que é alvo do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos por intermédio de seus intelectuais e parlamentares comprometidos com o atraso em termos inquisitoriais: “A pedagogia da confiança e o diálogo crítico são substituídos pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores”. Isto porque incomoda aos setores conservadores do país que o ato de educar seja um “confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos”. (2016, p.08)

O referido movimento ressurgiu com esse discurso contraditório, calcado na verbosidade notadamente vazia e na aparência, em que se evocam entidades como Deus, pátria e família ao mesmo tempo em que se praticam, pelas leis, pelos atos e pela verbalização, o ódio, o racismo, a homofobia, a misoginia, a subserviência a nações estrangeiras e o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas.

O projeto visa tão-somente à manutenção de privilégios e ao silenciamento das vozes divergentes. Não à toa, prevê alterações na LDB, documento que no artigo 3º de seu texto garante a “pluralidade de ideias”, bem como “a liberdade de ensinar e aprender” (LDB/1996). Qualquer tentativa de intervenção nesses princípios revela, decerto, o descompromisso com os princípios democráticos e a cidadania, uma vez que “a desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa à classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continuam tendo escolas pobres e para pobres” (UERJ, LPP, 2017, p.12), segundo defende Marise Nogueira no supracitado livro sob organização de Frigotto. Por isso faltam insumos, por isso falta valorização moral e financeira dos profissionais que trabalham com educação, porque:

Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital. (FRIGOTTO, 2016, p.21)

A lógica, conforme verificado até aqui sob a análise de diversos autores, permanece a mesma. Há sempre uma suposta carência de recursos para investir em educação de qualidade e há sempre uma resistência feroz a qualquer medida que objetive seu avanço.

A formação profissional e a formação continuada, por sua vez, também devem ser alvos de reflexão quando se pretende introduzir a leitura literária nas salas de aula, sobretudo a de

poemas, pois muitas vezes ela não acontece ou se perde em meio à pressão pelo cumprimento de um planejamento que prioriza conteúdos linguísticos na dimensão do trato com o texto literário, em parte fruto de uma formação universitária que coloca nas escolas o docente despreparado para selecionar e mediar textos para o público da educação básica, posto que a universidade, durante muito tempo equivocou-se ou não deu a devida importância tanto à formação do professor em termos gerais e, em termos específicos, à formação para a educação literária, conforme artigo sobre a Literatura no PROFLETRAS, no qual Ana Crélia Dias e Fernando Maués nos mostram que

a superespecialização acadêmica emparedou docentes em suas pesquisas específicas e – mesmo que a contragosto, muitas vezes – naquilo que a universidade pensava ser a formação adequada de professores da educação básica: acumulação de conteúdos de formação específica, os quais, muitas vezes, chegavam a particularidades muito eruditas para o mundo real do chão das escolas, sem que se fizesse uma reflexão sobre os limites entre o conhecimento do professor e aqueles dirigidos aos seus alunos. (DIAS E MAUÉS, 2019, p.124)

Ou seja, embora a maior parte dos docentes da educação básica sejam formados pelas universidades, muitas vezes aqueles que nelas lecionam estão, ainda hoje, muito distanciados da realidade dessas escolas. Alguns desses formadores de professores jamais entraram em uma dessas salas de aula sequer como alunos. Como consequência, no caso da educação literária, as discussões e pesquisas teóricas fecham-se no academicismo, não conseguem prover aos professores recém-formados subsídios que estabeleçam pontes entre o que estudaram e como ensinarão o que precisam. Nesse mesmo texto, no parágrafo seguinte, os autores trazem discurso proferido por Antonio Candido a formandos do curso de Letras em 1947, em que lhes transmite preocupações similares às que vimos, revelando o grande espaço de tempo que os cursos de graduação poderiam ter dedicado ao docente da educação básica que sairia de suas salas para adentrar as de seus municípios.

Mais tarde, durante o processo de redemocratização do país e a partir dele, a convocação feita por intelectuais como Paulo Freire trouxe consequências positivas, como alguns avanços em relação à leitura, através de políticas públicas de aquisição de acervo, de ampliação de vagas nas universidades e algumas iniciativas bastante recentes de valorização da formação do professor, como o PROFLETRAS que, segundo Dias e Maués (2019, p.124), “Para falar do impacto de um Programa como o PROFLETRAS, é preciso lembrar que ele se insere em um conjunto de ações do governo federal que, desde 2010, promoveram o encontro entre a universidade e a escola pública de educação básica.”, o que possibilita a troca entre as realidades de ambos os profissionais com o objetivo de construir estratégias para melhorar a

educação. Muitos avanços foram bruscamente interrompidos, contudo, a partir do golpe de 2016, quando voltaram a escassear investimentos na área, como a aprovação da PEC 241/16, a qual congela investimentos em saúde e educação por vinte anos.

O governo de Jair Bolsonaro, eleito em 2018, parece ter interesse especial em aprofundar a crise na educação nacional, através de discursos de desmoralização da figura do professor, do cientista e de destruição de políticas públicas com a retirada de investimentos do setor educacional. Sob a atual gestão, o Ministério da Educação teve o menor orçamento dos últimos dez anos e a formação continuada do professor de educação básica, através de programas como o PROFLETRAS, sofreu em relação à concessão de bolsas de pesquisa, por exemplo, cuja oferta vem sofrendo reduções e dificultando a viabilidade da conclusão do curso pelos mestrados, uma vez que há docentes residentes em diversos municípios, muitas vezes distantes das universidades onde ocorrem os encontros presenciais. Não é demais repetir que o referido programa de pós-graduação trata-se de um mestrado profissional, cujo objetivo é propor pesquisas que, aplicadas em sala de aula, contribuam para a melhoria da educação básica pública no país, de modo que é válido afirmar que se houvesse preocupação com o aprendizado de nossos estudantes, deveria ser ampliado a cada ano. Trata-se de um curso no qual o professor confronta-se criticamente com sua prática docente, buscando caminhos pedagógicos outros para que também seu aluno desenvolva-se com maior criticidade e autonomia.

Esse histórico de medidas ineficazes e descontinuadas certamente tem sua contribuição no distanciamento entre o texto literário e parte significativa da população, uma vez que a maioria dos estudantes brasileiros passa pela escola pública. Segundo dados da Agência Brasil:

O censo aponta que existem no Brasil 179.533 escolas de educação básica. A rede municipal tem o maior número de estudantes e detém 48,4% das matrículas na educação básica. A rede estadual, responsável por 32,1% das matrículas em 2020, é a segunda maior. A rede privada obtém 18,6% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas. (AGÊNCIA BRASIL, 2021)

A partir de tal constatação, não parece fora de propósito definir o ambiente escolar público como o principal espaço em que devem ser pensadas políticas para a democratização do acesso à literatura. Não se pode admitir que a maior parte dos estudantes não tenham a oportunidade de se tornarem leitores literários, alimentando todo um sistema de manutenção das desigualdades.

Todo esse afastamento entre a literatura e o grande público certamente tem como um de seus reflexos, o fato de que a leitura estética de textos literários proposta por mim é vista com frequência tanto por alunos quanto por profissionais (inclusive professores de Língua

Portuguesa) como algo supérfluo, sem utilidade imediata tanto para o sustento da família quanto para a compreensão dos conteúdos escolares. Teresa Colomer traz esta última reflexão em *Andar entre livros*. Embora a autora seja espanhola e fale a partir de uma realidade bastante diversa da brasileira, seu pensamento e as propostas presentes em sua obra muitas vezes mostram-se relevantes para a nossa realidade e possíveis de serem adaptados aos objetivos a que essa dissertação se propõe. Relação que fica clara quando escreve que “Em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida.” (COLOMER, 2007, p.35). Relatos que reafirmam o apontado pela autora não são incomuns nas salas de aula em que tenho tentado introduzir a literatura e serviram para a urgência de um trabalho que vise a modificação desse modo de pensar.

A ideia ganha ainda mais proporção quando se fala em leitura de poemas. O pensamento de que ler poesia é desnecessário muitas vezes vem atrelado a outras declarações, como a de que se trata de uma leitura difícil ou de que só pessoas inteligentes conseguem penetrar seus significados. Isso é reflexo de um processo abusivo, complexo e longo de afastamento, de destruição da autoestima daqueles que não fazem parte da elite socioeconômica, acompanhado da necessidade imediata da luta pela sobrevivência imposta aos desassistidos por um sistema que se alimenta de seu desespero e consolida esse pensamento excludente.

Certamente a escola, em uma sociedade justa, não deve ser o espaço em que se dá o primeiro contato com a leitura literária, este encontro deveria acontecer no âmbito familiar, através de pais, parentes leitores. No entanto, sendo essa cultura pouco verificada em famílias de classe social desprestigiada por causa dos muitos fatores até aqui abordados, defenderei, na tentativa de desconstruir essa realidade, que a escola deve garantir o acesso ao texto literário, através da experiência estética profunda com suas especificidades e mediada por um leitor especialista representado pelo professor para que possa, conforme a expectativa, quebrar o ciclo de não-leitores, de maneira que este aluno venha a se tornar o exemplo de leitor do núcleo familiar.

Em sua pesquisa sobre a importância da leitura literária na escola, a pesquisadora espanhola mais uma vez se mostra relevante para uma associação com a realidade brasileira em reflexão que dialoga com o pensamento de Antonio Candido ao afirmar que:

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribui para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo. (COLOMER, 2007)

Ela reforça a importância humanizadora do texto literário, aqui no sentido de contribuir para a compreensão da atividade humana, desde como se constroem seus valores, sua ética, bem como se desenvolvem as preferências estéticas na sociedade, fica claro que a leitura literária tem valor, por conseguinte, na “formação plena do cidadão”, um dos objetivos da educação segundo documentos oficiais como a LDB/1996. A educação é humana, a arte é humana, a reflexão é humana. Quando estas humanidades são atacadas, corremos o risco de perdermos aquilo que nos difere dos demais animais, corremos o risco de nos tornarmos uma sociedade de bárbaros. É a essa conclusão que Teresa Colomer nos conduz em sua reflexão sobre o objetivo da educação literária:

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p.29)

Portanto, a potência humanizadora da literatura como forma de representação dos diferentes graus da nossa humanidade ou mesmo sua reinterpretação indica que, a partir do texto literário, o leitor deve ser capaz de elaborar novas perguntas para a realidade e não necessariamente encontrar respostas, deve ser capaz de confrontar-se com realidades humanas que não as dele. Ler literatura, poesia, deve traduzir-se em novas formas de ver o mundo, de pensar a realidade, os padrões estabelecidos.

Na apresentação do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, de cuja organização participou e traz artigos que defendem essa proposta como um caminho possível para a literatura nas escolas do Brasil, Neide Luzia de Rezende, comenta sobre como aquilo que se idealiza para a educação acaba ficando mais no nível da ideia e de que forma isso se traduz na precarização do sistema de ensino, afetando de maneira negativa a atividade docente:

Desde a publicação dos documentos curriculares do Ministério da Educação decorrentes da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, há uma ênfase na formação crítica do aluno, para que se transforme futuramente num indivíduo consciente, autônomo, capaz de decisões próprias, o “cidadão crítico”; entretanto, a esses fins se opõe um sistema educacional público nos níveis estaduais e municipais que os inviabilizam. Há formação inicial insuficiente (a maioria formada por Institutos de Educação Superior particulares que alegam ter de complementar antes de mais nada um ensino médio fraco), professores mal pagos pelo governo e, conseqüentemente, boicotes cotidianos, concretizados nas repetidas ausências, na

migração para outras áreas e para escolas particulares quando há oportunidade, aulas mal preparadas ou sequer preparadas, desgaste intelectual e físico etc., além da imperiosa resistência dos alunos às desajeitadas tentativas de fazer a coisa funcionar. (REZENDE, 2004, p.10)

Conforme apontado na citação de Neide Luzia de Rezende e que tem sido uma constante nesse trabalho, a realidade da maioria dos estados e municípios é a desvalorização do professor, desde salários indignos até o esvaziamento moral desses profissionais. Em realidades como essa, o estudante sempre perde.

Termos como *leitor literário* e *literatura* têm sido e serão frequentemente mencionados, portanto, cabe defini-los antes de prosseguir. A definição de literatura tem sido objeto de reflexão há tempos, sendo atribuída ao pensador Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) a formulação mais antiga deste conceito. Neste trabalho, contudo, utilizarei a definição que Antonio Candido apresenta em *O direito à literatura*:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, P.174)

É dessa dimensão mais ampla de literatura, mas também das suas formas escritas mais sofisticadas que me valho, conforme creio já ter ficado claro até aqui. Destaco que, devido à necessidade de delimitar a pesquisa, o corpus selecionado foi um livro de poemas, que incluo no grupo das “formas mais complexas e sofisticadas”, segundo a citação acima, pois entendo que é essa cultura letrada, registrada em livro e sofisticada, que mais se nega ao grupo que se encontra matriculado nas escolas públicas e que por esse motivo deve adentrar essas salas de aula. Este movimento é importante para que uma parcela significativa da população tenha a possibilidade de vir a tornar-se leitora de poesia.

Até aqui falei com grande generalização sobre o leitor. No entanto, ler literatura não é como ler um texto religioso ou um livro de receitas. A formação do leitor literário é um tema que vem sendo discutido e analisado no Brasil e no exterior por escritores, teóricos da literatura, professores, filósofos, etc. Vamos a eles.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE QUEM É O LEITOR LITERÁRIO

A figura do leitor vem sofrendo transformações. Tradicionalmente, quando se pensava em alguém lendo um livro, a imagem mental era provavelmente a de um indivíduo (um homem branco), sentado em um escritório ou biblioteca, debruçado sobre o livro, concentrado. Posteriormente, segundo retratado em muitas pinturas do período romântico, nosso imaginário também passou a apresentar a figura feminina, já em posições e ambientes mais descontraídos, como um sofá ou o parapeito de uma janela, semblante denotando uma certa distração, sempre na paz do lar. Hoje é bem provável que essas imagens mentais não se tenham perdido, mas também é certo que a modernidade trouxe novas formas e ambientes de leitura. Pode-se encontrar alguém lendo no trem, no ônibus, na praia, de pé, sentado, o livro pode ser de bolso, não mais de capas duras e pesadas, pode ser uma fotocópia, um livro digital. Uma quase infinidade de possibilidades. O leitor perdeu um pouco da sua imobilidade e pode ler agora apenas fragmentos nos intervalos de tempo que encontra dentro das muitas atividades cotidianas obrigatórias e urgentes. A idade, o gênero, a cor da pele da pessoa que lê certamente são mais diversificadas hoje do que há alguns séculos ou mesmo décadas atrás. Mas, afinal, quem é o leitor literário que pretendo formar com este trabalho?

Primeiramente é preciso destacar que compartilho da reflexão de Gérard Langlade em texto presente no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2004), acerca do sujeito leitor e em como se dá sua participação na construção da obra lida, de que há dois tipos de leitores, o *leitor subjetivo* e o *leitor experto*. Sobre o primeiro tipo, explica o autor:

Um leitor construído pelas experiências de leitura fundadoras – eu ousaria dizer “arcaicas?” – leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privadas (“a criança que lê em nós”, de que fala Picard), leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos quando, conforme Walter Benjamin, nós “desencaixotamos [nossa] biblioteca”, leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida. (p.30)

É nesse estágio que se encontram, via de regra, os leitores que povoam as salas de aula, com alguma eventual variação dependendo do caráter privado ou público da instituição de ensino. Leituras da primeira infância, muitas vezes recebidas pela voz de um adulto, como fábulas e contos de fadas são constantemente citadas como referência quando pergunto qual foi o último livro que leram ou história que ouviram. Também surgem, embora em menor quantidade, comentários a respeito de leituras consideradas menos infantis, principalmente dos mais vendidos infanto-juvenis. Grande parte do que os estudantes comentam gira em torno de

palavras como “amei” ou “odiei”, quase nunca indiferentes, em grande parte das vezes associadas ao personagem favorito, com quem geralmente se identificam ou admiram, ou ao enredo emocionante. Em resumo, são impressões construídas com base na afetividade ou no nível da paráfrase.

A respeito do “leitor experto”, descrito também como “amador esclarecido, professor de letras, profissional da literatura”, Langlade (2004) escreve:

Esse leitor “conceitual” formado em estudos literários conhece as teorias da literatura, beneficia-se de uma perspectiva histórica e de um conhecimento aprofundado, embora às vezes indireto, das obras literárias maiores. Ele se refere a uma concepção mais anônima da literatura onde os saberes – históricos, culturais, estilísticos etc. – ocupam o primeiro plano. Está claro que esse leitor é o único a possuir toda a legitimidade para o ensino da literatura. (p.30)

Este outro supostamente tem controlada sua emoção por toda uma formação com base na análise histórica, nas teorias explicativas, nas análises estilísticas, ou seja, com base na razão e na autoridade adquirida através de muito estudo, estritamente técnico. Por vezes não leu esta ou aquela obra, mas a conhece por meio de outros críticos, leitores autorizados a falar sobre ela e como consequência ele também se torna habilitado a tecer comentários a seu respeito. Em meu entendimento, não se pode negar a importância deste tipo de leitor para auxiliar no desenvolvimento das primeiras leituras, evitar certos equívocos aos quais o olhar menos atento e mais “arreatado” do leitor principiante tende.

No entanto, ao contrário do que pode parecer, Langlade (2004) afirma que “a separação entre leitor subjetivo e leitor experto não são tão estanques quanto poderíamos supor” (p.30), uma vez que a leitura de literatura não se dissocia da subjetividade. Da mesma forma não se pode descartar *a priori* a leitura de quem dá seus primeiros passos, pois em ambos os leitores “As reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para “fora da literatura”, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva.” (LANGLADE, 2004, p.30/31). Ou seja, estas duas qualidades de leitor estão em constante diálogo, seja no experiente, seja no incipiente, e colaboram para a construção da subjetividade e da proficiência leitora.

Antes prosseguir na definição do leitor de literatura, é importante esclarecer que não se trata simplesmente da inserção do texto literário na sala de aula, pois isso já ocorre, o que pretendo aqui é um novo olhar sobre como se dá a sua abordagem, se será utilizado para fins gramaticais, para interpretações rasas, unilaterais, moralizantes ou, como proponho, voltado para a exploração das características que o constituem como produto literário. Existe um número crescente de pesquisas, muitas delas no âmbito do PROFLETRAS, que vêm buscando

justificar a importância de se ler literatura nas escolas enquanto experiência profunda com esse tipo texto.

Outra observação que deve ser acrescentada para o devido prosseguimento deste capítulo, é que na realidade brasileira, como já visto, é provável que se não for na escola, pública, laica e gratuita, dificilmente o leitor literário como aqui proponho será formado. Este ambiente apresenta grande importância tanto pelo fato de que a maior parte dos estudantes do país passa por ele, quanto pelo fato de contar com a presença do professor. É preciso aproveitar a figura do “leitor experto” de Langdale (2004) na figura docente enquanto guia de leitura para que esse processo possa ser viabilizado. Nesse sentido, pode-se estabelecer relação com o pensamento de Colomer (2007), segundo o qual:

O guia deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para entender determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória. (p.183)

Significa que abandonado à própria sorte, na falta de quem o estimule, oferecendo de maneira planejada desafios de leitura em nível crescente a serem superados, crescem as possibilidades de o leitor não dar início ao processo de leitura periódica, interrompê-lo ao fim do ciclo escolar ou ainda não evoluir, porque pode ser que se prenda a leituras em cujas linhas se sente mais seguro, uma zona de conforto da qual jamais sairá. É evidente, ainda, que apenas o professor, embora agente fundamental, não garante a continuidade do processo formativo do leitor – que está sempre em construção – se não houver uma série de políticas orientadas para este fim, como a existência de bibliotecas públicas e a garantia de acervo de qualidade. Tampouco, porém, pode-se imaginar algum êxito sem a sua participação.

A respeito de quem é o leitor literário que pretendo formar, devo dizer que não só, mas certamente passa pela construção de subjetividades que atuem na sociedade. Segundo Colomer (2007) em comentário a respeito de uma citação do campo da filosofia, “a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável.” (p.20). Tal afirmação vem para nos esclarecer que um traço fundamental do leitor literário objetivado tem a ver com a formação de aspecto ético-político-social da pessoa, questão já discutida no capítulo anterior e que se acha bem resumida na paráfrase de Gianni Rodari, que também utilizei como epígrafe deste trabalho, trazida pela autora: “não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo.” (COLOMER, 2007, p.35), e para tanto é necessário que seja capaz de

estabelecer relações entre os textos lidos, que a partir deles possa vir a desenvolver agudeza intelectual, sofisticação argumentativa, pois

aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio.” (COLOMER, 2007, p.70)

Essa experiência proporcionada pelo texto literário só é possível porque em seu bojo, no da grande literatura, o dito e o não dito são pensados de maneira potencializada. Claro que todo texto carrega consigo aquilo que está nas entrelinhas, mas a intencionalidade e a liberdade na exploração de recursos expressivos elevam o texto literário a níveis que os textos “comuns” não alcançam.

A literatura, portanto, na qualidade daquilo que contribui para a formação plena do cidadão, passa também pela formação humana não somente no âmbito da criticidade social, mas no processo de autoconhecimento e reconhecimento das humanidades por meio do processo da alteridade. O texto literário proporciona a vivência de situações diversificadas sem, por exemplo, expor o leitor ao risco físico, e assim ele elabora parte do seu arcabouço de valores morais, éticos, estéticos. Ou seja, um leitor proficiente tem amplificada a probabilidade de exercer a liberdade de seus gostos, preferências, de exercer sua cidadania, de contestar o *status quo*, seu papel no mundo.

A característica última esperada na formação do leitor de literatura, ainda fundamentada em Colomer (2007) tem a ver com o domínio da língua e a motivação para decidir “atravessar a porta”, ou seja, tornar-se alguém que busca novas leituras com frequência, uma vez que, segundo ela “a leitura de histórias para as crianças incide em aspectos tais como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler.” (p.104). Ou seja, quanto mais se lê, mais se aprende a ler e mais se desenvolve o gosto pela leitura, seja por ampliação do léxico ou agilidade na decodificação, por exemplo.

Logo, o leitor literário que busco formar é capaz de desenvolver aptidões humanas as quais vão desde a reflexão sobre aspectos de como se constroem socialmente as variadas humanidades, até o domínio da linguagem em diversos níveis de expressão, uma vez que o ato de ler literatura mobiliza de forma potencializada os mecanismos de decodificação do signo linguístico devido a sua característica de promover a exploração máxima de sua significação.

5 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SAQUAREMA E O CONTEXTO DA EJA

Saquarema é um município do estado do Rio de Janeiro localizado na região conhecida como Região dos Lagos. Segundo consta no site da prefeitura municipal, sua população estimada é de 87.704 pessoas, com base em dados do IBGE do ano de 2018. O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo é de aproximadamente 36,3 %, de acordo com dados de 2010 do IBGE. O número de matrículas no ensino fundamental em 2017 foi de 11.055 matrículas distribuídas nas 47 escolas, também segundo dados do IBGE. O município conta ainda com repasses de royalties pela exploração de petróleo, sendo parte desse valor destinada obrigatoriamente à educação. Segundo consta no portal da transparência, no ano de 2020, a receita advinda desses *royalties* vinculados à educação foi de R\$ 2.426.362, 31.

Os números apresentados apontam que parcela significativa da população não possui renda que garanta situação de bem-estar financeiro. Esse público compõe majoritariamente os que frequentam as escolas públicas da cidade. Conforme já comentado, trata-se de um grupo marcado pela exclusão político-sócio-histórico-cultural cujo reflexo se manifesta na resistência e desinteresse prévios ao texto escrito, sobretudo o literário.

Ainda sobre os dados citados, a arrecadação oriunda da exploração do petróleo não é irrisória e poderia ter seus montantes aplicados, por exemplo, em tecnologia nas salas de aula para fins didáticos, inclusive a começar pelo mais básico, como o acesso à internet de qualidade em todas as escolas, para professores e alunos, bem como, no que diz respeito à formação do leitor, oferecer bibliotecas escolares com variedade de títulos e gêneros em quantidade e qualidade de modo que o professor pudesse utilizá-los sem as atuais limitações.

Embora sua obra seja voltada para a realidade colombiana e da América Latina de maneira geral, a bibliotecária, editora e autora Silvia Castrillón ao escrever sobre como, apesar da legislação direitos são negados, em seu *O direito de ler e escrever*, traz à tona, respectivamente, uma pergunta e uma constatação inquietantes aplicáveis também ao nosso país: “Quem nega a necessidade de formar leitores críticos, cidadãos responsáveis, crianças que gostem de ler? Em nenhum plano de educação ou de cultura esse direito é negado. Pode ser que não seja mencionado de forma explícita, mas não se nega.”. Como a própria autora sugere, trata-se de longo debate, mas o fato é que a realidade da educação em Saquarema encontra-se em consonância com o citado, visto que a Lei Orgânica do município segue o previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), por

exemplo quando garante a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, vedada qualquer discriminação” e o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (p.45). O documento não trata do tema específico do ensino de literatura, mas todo o primeiro trecho da Lei Orgânica citado, em meu entender, abre precedente para que essa associação seja feita. Os artigos reforçam, enquanto de oferta obrigatória e gratuita, o ambiente escolar como espaço privilegiado para a leitura de textos literários, considerando-se que este gênero é um tipo de arte que manifesta pensamentos e saberes variados, em conformidade com a lei.

A educação de jovens e adultos no Brasil, historicamente teve seu foco na alfabetização, devido à enorme porcentagem de analfabetos que havia décadas atrás. Quando se começou a pensar nesse público, alfabetizar era o suficiente, bastava conseguir ler e escrever o próprio nome e decodificar algumas palavras. Com o passar do tempo, novas preocupações em relação a este grupo discente vêm surgindo em decorrência dos avanços alcançados no número de alfabetizados. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a taxa de analfabetismo no país vem caindo consideravelmente nos últimos 15 anos. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) mais recente, realizada em 2014 e divulgada em 2015, mostrou que 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler ou escrever.

Atualmente, o estudante que se matricula na Educação de Jovens e Adultos não é somente aquele que não sabe ler, mas o que não teve sua escolarização concluída dentro do período que se previa. Isso torna esse público bastante heterogêneo, compondo-se por discentes que vão desde adolescentes oriundos do ensino regular por sucessivas reprovações, adolescentes que estiveram afastados da escola, até adultos de variadas faixas etárias, alguns deles longe do ambiente escolar por períodos superiores a vinte anos. Idosos e adolescentes de dezesseis anos podem estar cursando a mesma série. E normalmente todos eles estão na mesma sala de aula.

Imagine-se uma hipotética turma de sétima fase. No início do ano letivo o professor pode deparar-se com um adulto de quarenta anos que acabou de concluir a sexta fase e um outro adulto, de mesma idade, que concluiu a sexta fase há vinte anos. Esse tipo de situação não é incomum e por si só configura-se em um enorme desafio que se impõe ao docente em termos pedagógicos, na medida da discrepância temporal de conhecimento. Como se isso não fosse desafio suficiente, outras adversidades se vão somando, a exemplo do descaso histórico dos governos para com a efetiva educação desses indivíduos.

Dentre os muitos fatores que contribuem para a dificuldade de estudar na EJA e de nela lecionar, está a constante luta contra a evasão, conforme destacam Boechat e Dias (2016) em artigo contido no livro *Ensino de literatura no Ensino Fundamental*: “As escolas que possuem Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) precisam preocupar-se especialmente com a educação inclusiva, já que nessa realidade há grande evasão, agravada também devido a um histórico de exclusão dos alunos.” (p.128). São alunos apartados daquilo que a classe dominante e a grande mídia, através das propagandas buscam fomentar. Estimula-se o consumismo, criam-se padrões ao mesmo tempo em que o sistema que controlam produz uma massa que desde o nascimento não tem acesso a nada disso. Tiram-lhes, inclusive, a coletividade, fazendo-os crer que cada um deve se esforçar individualmente para alcançar o sucesso, quando eles mesmos aumentam seu patrimônio às custas do Estado. Não se pode, portanto, dissociar o aluno da Educação de Jovens e Adultos desse contexto, visto que a isso se deve parte da quantidade de evadidos. Já ouvi algumas vezes alunos anunciarem que interromperiam os estudos pois, em suas palavras, queriam “ganhar dinheiro” e abandonavam a escola para auxiliar a descarregar caminhões ou organizar prateleiras nos mercados.

Decerto não devem ser julgados pela decisão nem pelo ofício a que foram se dedicar, apenas trouxe exemplos que julguei pertinentes para ilustrar a crueldade de um sistema que inviabiliza o sonho a que se refere Candido (2011) ao negar condições dignas de vida e de estudo a parte dos cidadãos, de maneira que a escolha que se lhes dá ocorre entre a busca por sustento imediato, ainda que mal remunerado, e o prolongamento do período de necessidade enquanto se escolariza sem a garantia de uma imediata boa colocação no mundo do trabalho.

A despreocupação com esses estudantes tem sua verificação ratificada quando se constata que das 47 escolas de Ensino Fundamental do município, apenas três oferecem a modalidade EJA noturno. A pouca quantidade de unidades escolares com essa opção, no âmbito da realidade de Saquarema, certamente é fator que incentiva a descontinuidade dos estudos, pois pode ocasionar alguns desdobramentos negativos imediatos, como a distância entre a escola e o lar desses alunos, afinal, com as poucas unidades escolares, cresce a possibilidade de que o aluno que deseja estudar tenha a necessidade de se deslocar por grandes distâncias, observando-se as muitas localidades rurais e de difícil acesso, seja por falta de iluminação pública, condições das vias ou mesmo a escassez de transporte público. Cabe informar que a prefeitura oferece cartão de passagem para que os estudantes possam frequentar as aulas, contudo normalmente elas precisam ser encerradas alguns minutos mais cedo para que nenhum estudante perca o último ônibus, dada a frota reduzida e o horário de circulação que termina relativamente cedo em comparação com outros municípios. Observe-se ainda que não são

oferecidos ônibus escolares aos alunos do período noturno e que na maioria das vezes trabalham durante todo o dia em empregos que lhes exigem muita capacidade física. Volto à inquietação de Castrillón (2014) para reafirmar que esse direito, o direito de acesso permanência na educação pública, não é negado em nenhuma lei, em nenhum plano de educação, embora sua viabilidade nem sempre se verifique. São muitas as dificuldades enfrentadas por quem decide perseguir a escolarização, em particular na EJA.

Atualmente o corpo discente da educação de jovens e adultos do município de Saquarema matriculados no turno da noite divide-se em dois grupos majoritários e bem definidos: o de adultos que não frequentaram a escola ou não concluíram os estudos no período previsto e o de jovens ainda em idade escolar que por razões diversas foram reprovados no ensino regular e transferidos para essa outra modalidade. Essa diversidade, a despeito da complexidade que representa, pode ser ponto de partida para a criação e compartilhamento de muito conhecimento e o texto literário certamente é um dos caminhos possíveis para a articulação entre todos esses saberes.

Todavia, de modo geral o que se percebe é que o acesso à literatura vem sendo negado sistematicamente a esse público, conforme já explicitado. Todos os argumentos a esse respeito conduzem ao senso comum consolidado ao longo de muitos anos que vê nesse público *improváveis leitores*, segundo Boechat e Dias (2016), pessoas para as quais não há necessidade de oferecer livros, dado que supostamente não seria de seu interesse, seja porque não saberiam fruir, seja porque a necessidade de sobrevivência não lhes deixa tempo para atividades que não gerem renda imediata. É como se o fato de serem adultos, há tantos anos sem o hábito de ler poesia, tornasse impossível que tal interesse viesse a surgir. Por isso a opção pela formação do leitor literário com esses estudantes, porque:

A partir do que afirma a escritora, é possível fazer aparecer ou reaparecer o desejo pela leitura em qualquer momento, isto é, não é porque são alunos do EJA e fora da idade considerada como escolaridade regular que estão impossibilitados de se lançar ao movimento de formação como leitores literários. O gosto pela aprendizagem pode ser reconquistado através da prática de ler histórias e compartilhá-las. Para o aluno do Ensino Fundamental II do PEJA, que é erroneamente considerado “grande” demais ou cansado demais (devido ao fato da maioria trabalhar durante o dia) essa prática é considerada perdida. (BOECHAT & DIAS, 2016)

A escola precisa garantir que essa lógica seja rompida Trata-se, como tenho insistido em repetir, de um compromisso ético-político e que, segundo a citação acima, é exequível. A educação não pode sujeitar-se ao papel de reprodutora das desigualdades, seja por meio de ações que a reforcem ou por omissão. A escola não pode concordar com o discurso de que a seu aluno só é interessante aprender um ofício que seja “compatível com sua realidade”

enquanto as elites prezam pela cultura letrada, utilizando-a inclusive como forma de demonstrar superioridade sobre aqueles que não a detêm. Terry Eagleton desenvolve raciocínio que se articula com essa situação em que se encontra o trabalhador que busca escolarização na EJA e como o ensino de literatura pode contribuir em sua formação:

O que descobrimos até agora não é que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros. (EAGLETON, 2019, P.24)

O monopólio sobre o conhecimento, sobre a cultura é uma das formas de exercer o poder. O aluno da EJA normalmente vem de um histórico de privações e negações e o espaço escolar não pode significar outra coisa senão transformação, possibilidade de transformação. O controle do mercado de trabalho, de quem deve ocupar cada posto, fazem parte desse exercício de poder contra o qual a educação literária também pode insurgir-se.

A BNCC, com seu foco na formação para o mercado de trabalho, aliada a um discurso meritocrático que se difunde com veemência nos meios de comunicação, visa formar mão de obra sem poder de reflexão, voltada permanentemente para os postos de trabalho menos prestigiados e cuja remuneração conseqüentemente é menor. Quando se lança mão de tal expressão (mercado de trabalho), dá-se a impressão de uniformidade, mas essa suposta homogeneidade rapidamente se desmancha sob um olhar mais atento.

Ainda que seja difícil determinar unanimidade, a sociedade valoriza o conhecimento cultural. Quando um indivíduo tem o hábito da leitura, fala sobre livros e autores nas conversas cotidianas, é considerado inteligente pelos demais. As pessoas que possuem tal bagagem normalmente têm vocabulário variado, articulam bem as ideias, os argumentos e, normalmente, têm empregos mais prestigiados. Quero dizer que o conhecimento literário, ainda que de maneira indireta, também faz parte da formação do mercado de trabalho, ao contrário do que a BNCC e o neoliberalismo tentam fazer parecer aos olhos da população. Sob a falsa preocupação com esses cidadãos, afirmam que só necessitam de uma formação básica, precisam de conhecimentos básicos que possibilitem seu rápido ingresso no mercado de trabalho, mas não aos melhores cargos, reservados àqueles que tiveram acesso a todos os benefícios da educação intelectual e literária aprofundada.

Palavras utilizadas largamente pelo mundo corporativo, como *competência*, *capacidade*, *cooperação*, *flexibilidade* e *resiliência* são observadas com frequência no trecho que descreve as Competências gerais da educação básica. O problema é que discurso e prática

se chocam. Ao mesmo tempo em que pretende associar todo trabalhador ao posto de empreendedor, retiram-se direitos que garantiriam a mínima possibilidade de uma já improvável mobilidade social, como a precarização das leis trabalhistas, a reforma previdenciária, o congelamento dos investimentos em educação e a proposta de taxaço de livros. Tudo isso fomenta o crescimento de uma parcela significativa da população atormentada pelo desemprego e pelo aumento do custo de vida, ao passo que os salários sofrem achatamento devido às leis do mercado. Esse pensamento neoliberal leva à escola pública adultos que podem julgar-se de antemão incompetentes, incapazes, que, apesar de cooperarem, de serem flexíveis, realizando inúmeras atividades impostas e sobreviverem, não obtêm o sucesso apregoado nas telas de televisão.

No dia 26/03/2021, em matéria do programa jornalístico *Globo Repórter* sobre resiliência, uma jovem e sua mãe viviam em condições precárias devido ao desemprego, morando em casa alugada e, diante da ameaça de despejo, com muito esforço e jornadas exaustivas, conseguiram construir sozinhas uma casa a partir de garrafas de vidro coletadas por elas em um manguezal. Uma casa ainda precária, mas habitação melhor do que a anterior, e própria. Durante o processo de construção, a jovem frequentava a universidade, demorava cerca de seis horas diariamente no deslocamento de ida e volta. Sua mãe vem de uma família de analfabetos, precisou alimentar-se de legumes descartados no lixo. Voltou a estudar aos 35 anos, na então sétima série. O que fazer com aqueles que sofrem tanto ou mais e não alcançam os resultados mínimos? Os que não conseguem ter essa resiliência são fracos, incapazes de prosperar? Ou são frutos de um sistema que deve gerar indignação? Esse sofrimento não deve ser espetacularizado, não pode ser normalizado o sofrimento traduzido em superação.

Tudo isso se reflete na escola, no aprendizado. Como um trabalhador, nessas condições, poderá pensar, ao fim de sua jornada de trabalho, em parar por alguns minutos para ler literatura? Parece razoável entender que o único espaço no qual isso poderá acontecer é dentro da sala de aula, para aqueles que, apesar de tudo, estão lá.

Com base no que foi dito, pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos tem sido preterida na educação brasileira, como ressalta Diego Domingues em *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*, “A EJA muitas vezes é vista como algo provisório, assistencialista, ou de caráter emergencial” (p.250), ou seja, tem sua oferta voltada para a solução paliativa de problemas pontuais, em lugar de promover mudanças estruturais, o que se torna mais perceptível quando se observam os recursos destinados e a escassez de orientação efetivamente direcionada a esse público nos documentos oficiais, de modo que a educação literária aqui proposta poderá servir como forma de preencher muitas das lacunas deixadas pelos textos

oficiais, tendo em vista seu aspecto abrangente no que tange à abordagem de temas e à experiência mais íntima com as possibilidades da Língua Portuguesa. No caso da EJA, a duração mais curta do período letivo e as dificuldades de leitura e escrita acentuadas decorrentes muitas vezes dos anos em que o aluno esteve afastado das atividades escolares, requer uma didática que otimize, que potencialize o desenvolvimento desse aluno. A educação literária parece ser o caminho.

A Escola Municipal Edilson Vignoli Marins situa-se no bairro de Rio de Areia, cuja população em geral possui baixo poder aquisitivo, possui salas de aula espaçosas que, apesar disso podem ser demasiado quentes. Não são dotadas de condicionadores de ar, contam com ventiladores que nem sempre funcionam satisfatoriamente. Existe uma sala de vídeo com projetor, amplificador de som e aparelho de ar condicionado. Nessa sala o professor supostamente tem acesso à internet, porém muitas vezes não há conexão. Até o momento em que escrevo esta breve descrição, não há um espaço que se possa chamar de biblioteca escolar, trata-se antes de um depósito de livros didáticos e alguns outros volumes, poucos deles literários. O espaço é pequeno - nem metade de uma turma habitual caberia ali -, esteticamente pouco atrativo e desconfortável. Além disso, fica localizado no segundo andar da escola, o que dificulta o acesso de pessoas com dificuldades de mobilidade.

No turno da noite existem turmas de EJA do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, todas no andar térreo e com o já citado perfil heterogêneo de alunos, tanto em faixa etária, quanto em história de vida e conhecimento dos conteúdos escolares. Diferentemente dos alunos matriculados no ensino regular, os estudantes da EJA cursam duas fases em um único ano letivo, o que requer um planejamento diferenciado e ainda mais personalizado para cada turma do que no ensino regular, com vistas à tamanha heterogeneidade e a esse desafiador espaço de tempo reduzido. A poesia, segundo veremos, parece reunir características que possibilitam a consecução desse objetivo.

6 PARA DESDIZER O DEMASIADO DITO

O título deste capítulo alude a pensamento já citado de Dias e Boechat (2016), a respeito do senso comum equivocadamente que vê no público da EJA *improváveis leitores*, este é o demasiado dito a que me refiro, pensamento que alimenta a negligência pela qual esta modalidade de ensino tem sido historicamente atravessada. *Desdizer*, título do livro de Antonio Carlos Secchin escolhido como corpus do meu trabalho completa a ideia que pretendo transmitir no presente capítulo: é possível desdizer o que já está dito? Desfazer o que já se fez? Em alguns casos talvez não, mas sonhar o impossível e se dispor a transgredir o estabelecido são matérias-primas da poesia. Assim, apresentarei nos parágrafos subsequentes, aspectos iniciais do conjunto de atividades planejadas a respeito de minha prática pedagógica com vistas a modificá-la, de modo a contribuir para que se desfça o pensamento determinista a respeito da formação de leitores jovens e adultos.

Optei pelo início do trabalho em uma turma de sexta fase e conclusão na sétima fase da Educação de Jovens e Adultos no turno da noite na Escola Municipal Edilson Vignoli Marins, unidade escolar na qual leciono desde fevereiro de 2016, acumulando experiência, dúvidas e inquietações. A escolha deu-se porque no início do ano letivo de 2020 ficou definido que eu trabalharia em ambas as turmas como professor de Língua Portuguesa e não trabalharia com a turma de oitava fase, o que dificultaria a continuidade do projeto ao longo de dois anos letivos consecutivos da EJA, conforme idealizei, caso eu optasse por iniciar o trabalho pela turma de sétima fase. A necessidade desse espaço de tempo respalda-se em *Andar entre livros*, no qual Colomer (2007) trata de como se articula a leitura literária na escola. Em comentário sobre a sistematização do trabalho com leitura feito por Bárbara Kiefer, professora universitária estadunidense, a autora reforça a tese de que projetos longos de leitura proporcionam o desenvolvimento desse hábito e conseqüentemente melhoram a competência literária do leitor (p.116), Isso certamente não seria viável em apenas um ano letivo, uma vez que o planejamento deve contar com finais de semana, feriados, semana de avaliações e outras situações em que não haveria aula. Ou seja, haveria o risco de que o cronograma ficasse apertado para um trabalho aprofundado como o pretendido. Além disso, no mesmo capítulo demonstra-se não se tratar apenas da leitura linear, mas em articulação com diversas atividades, como a reescrita e a leitura de intertextos.

Acrescente-se ainda que a poesia e as memórias literárias já constam como parte do conteúdo programático da sétima fase, de maneira que contemplaria parte de seu conteúdo programático. O início na fase anterior, por sua vez, facilitaria o prosseguimento do trabalho

até o final do ano, quando segundo as expectativas estariam todos cursando esta etapa. Iniciando o trabalho com poesia no sexto ano, esperava que já houvesse maior grau de maturidade leitora quando iniciada a fase seguinte, momento em que pretendia finalizar o projeto com a antologia escolar dos poemas do livro *Desdizer*, selecionados e justificados pelos próprios estudantes, em um trabalho de crítica literária.

Dos gêneros literários à disposição a poesia foi escolhida. O primeiro motivo foi de cunho pessoal, de compartilhar com mais pessoas o meu interesse por ler e escrever poemas desde a adolescência, como destaquei já na apresentação deste trabalho. Posteriormente, ao longo do tempo em que atuo na educação, inquietava-me perceber que os poemas, apesar de lidos, sobretudo em livros didáticos, não gozavam do prestígio de tentativas de leitura mais aprofundadas, inclusive de minha parte, ante a preocupação em seguir o cronograma tradicional, priorizando o ensino das regras gramaticais, das aulas de Língua Portuguesa e também pela insegurança que a ausência da literatura no currículo da educação básica provocava. A ideia geral que eu tinha e provavelmente muitos outros professores de Língua Portuguesa compartilham é de que nessas aulas se ensina gramática, qualquer outro conteúdo se vê nas aulas de produção textual, quando muito. Com isso, notava no ambiente escolar pouca afinidade e predisposição dos estudantes com os textos em versos.

As suspeitas foram se confirmando à medida que me aprofundava no assunto, como durante a leitura de *Poesia na sala de aula*, do professor Hélder Pinheiro, em cujas primeiras páginas escreve que “De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula.” (p.11). Foi a confirmação de que eu não estava sozinho e de que precisava pensar em estratégias que pudessem contribuir para a reversão dessa realidade. Percebi no decorrer da leitura que em minhas tentativas anteriores, reproduzia certas táticas que talvez me tenham chegado pelos livros didáticos, de onde veio em grande medida a minha formação profissional, como se destaca no trecho:

Em pesquisa realizada em oito livros didáticos do ensino fundamental, publicados nas décadas de 1980, 1990 e primeira década do século XXI, Alves (2012) conclui que, se por um lado, nalgumas obras, há aumento do número de poemas e a presença de poetas contemporâneos, por outro, a abordagem se prende mais a questões formais (tipos de verso, rimas), teóricas (conceitos como eu lírico), pouco favorecendo uma aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e o diálogo do leitor com o texto. (PINHEIRO, 2018, p.12)

Os livros didáticos que passaram pelas minhas mãos reproduziam esse conhecimento que muitas vezes não é o primordial quando se trabalha um poema na escola. A memorização de termos técnicos e sua identificação no texto esvaziam a potência da poesia. Ler poesia é

outra coisa. A esse respeito, algumas definições me são caras, como na citação de Eliot (1991), inserida nesse trecho de Pinheiro (2018, p. 17): “Para nós, que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre “comunicação de alguma nova experiência” tem sabor especial.”. Tal afirmação agrada-nos pelo fato de sugerir que nesse movimento, levaremos o aluno a experimentar novas sensações a cada aula, não necessariamente agradáveis, mas que tendem a manter a expectativa para a próxima leitura. Em sentido complementar, Colomer (2007) traz a ideia de que “a leitura de poemas desestabiliza a leitura espontânea, fere a ordem lógico-referencial de nossos hábitos de compreensão e representação do mundo e torna visível o processo de construção do sentido.” (p.177). Não que se espere esta teorização por parte do aluno, afinal, o tecnicismo não é o foco, mas que na confrontação com o diferente ele se movimenta, por alumbramento ou curiosidade, para as entranhas do poema e saia de lá mudado. Definição semelhante a respeito da especificidade do texto literário, que pode e deve ser aplicada à poesia, nos propõe Bajour (2012):

"Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro." (p.26)

A citação aplica-se à poesia não enquanto obra de ficção, mas enquanto texto que, assim como a ficção em prosa nos convida à alteridade, também a poesia nos convida à experimentação de sensações descritas por palavras que recebemos e nos afetam.

Tomado, pois, pela certeza de que deveria realizar meu trabalho com a leitura de poemas, o passo seguinte era decidir que poemas ler? Qual livro? Uma antologia? O livro escolhido para a proposta foi *Desdizer* (2007), de Antonio Carlos Secchin.

A opção pela leitura integral de um livro de poemas trouxe a necessidade de justificativa, posto que não é escolha habitual. Somada à decisão de se ler todo o livro de um único autor, vi reforçada a necessidade de explicar sobre em que bases me apoiei. Talvez o primeiro questionamento que me tenha sido feito, inclusive por mim, foi: por que não uma antologia com variedade de autores, como uma espécie de degustação para o aluno conhecer um pouco de alguns autores? A resposta começa com a justificativa teórico-política deste trabalho à luz de Candido (2011), Freire (2019) e Hooks (2013) e consiste em oferecer ao estudante da escola pública aquilo que normalmente não lhe é oferecido, que lhe é negado, ainda que as leis obriguem, que é o acesso aos bens culturais. Neste caso justifica-se a opção por um livro não didático de poesia. Além disso, a escolha também se justifica enquanto prática de uma educação

antirracista na medida em que é de maioria negra o alunado das escolas públicas municipais brasileiras a quem se nega o acesso a este conteúdo e objeto. Outro argumento que proponho combater e que advém desse histórico de negação é o de que ler poesia é difícil e isso afastaria os alunos da proposta. Pois bem, assim como Colomer (2007) penso que “não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis” (p.44). Afinal, a decisão fatalista de aceitar que eles jamais entenderão ou gostarão de poemas serve apenas para manter a situação no estágio em que já se encontra. Em todo caso, o professor, como já visto, servirá de guia no processo de desenvolvimento da leitura literária. Como veremos, essas e todas as demais justificativas complementam-se de alguma forma.

O fato de não selecionar uma antologia com diversidade de autores, sobrevém da constatação já citada em capítulo anterior, com base em pesquisas, através da citação de Pinheiro (2018) e que reafirmo com base na minha própria experiência profissional de que os livros didáticos já servem como uma espécie de amostra variada de autores e estilos de poesia. Além do mais, quando da escolha do livro paradidático nas unidades escolares, caso seja de poesia – o que é raro – a probabilidade de que seja uma antologia é enorme. Não sou contrário a que se desenvolvam atividades com materiais desse tipo, ocorre que minha proposta pressupõe, conforme já comuniquei, um outro olhar sobre a minha prática pedagógica. Sob essa perspectiva, mais do que conhecer superficialmente muitos autores, proponho o mergulho profundo na obra, no pensamento, na linguagem de um autor, assim como na estrutura, na sondagem da construção de um livro de poesia, em que a própria escolha da ordem dos textos não é aleatória.

O professor, poeta, ensaísta e crítico literário Antonio Carlos Secchin possui atributos que podem ser contados por seu extenso currículo acadêmico, os prêmios literários conquistados ou por ser membro da Academia Brasileira de Letras. Toda essa história é facilmente verificada no site da ABL, por exemplo, e por mais que mereça, tal descrição não cabe neste momento. Em lugar disso, utilizarei as próximas linhas para justificar a escolha do poeta, dentre outros motivos, por conta dos poemas de *Desdizer*. Trata-se de um autor contemporâneo e em atividade, o que parece justificativa importante para contrariar o imaginário dos alunos de que não se faz mais poesia, uma vez que pouco se trata de autores vivos, quando se fala em poesia na sala de aula. Além disso, tendo sido professor da educação básica e da superior, demonstra compreensão das dificuldades e valoriza a profissão, de maneira que o projeto inicial, com previsão de um livro para cada aluno, se tornou muito mais fácil com a contribuição direta do autor, que viabilizou a aquisição de trinta exemplares. Isso revela seu

compromisso com a democratização do acesso ao livro, à literatura, à poesia pela base: a escola pública, laica e gratuita.

O livro *Desdizer* (2017) reúne algumas obras de Antonio Carlos Secchin e é formado pelos trinta e um poemas do livro homônimo e também outros livros de poemas do autor, totalizando cento e vinte e um poemas mais trinta e cinco aforismos. Portanto apresenta parte da produção do autor e se mostra pertinente para o propósito de garantir aos alunos da escola pública o acesso ao patrimônio cultural brasileiro, à literatura que difere da literatura e da cultura de massas. Cabe destacar que em momento algum a cultura de massas é desvalorizada, mas parto do pressuposto de que a escola deve agregar conhecimentos ao aluno em vez de limitar-se a oferecer aquilo que ele já conhece por vezes mais do que nós, professores, e que é o caso da chamada cultura de massas ou popular. A literatura de massa, inclusive, também é de acesso bastante restrito, em especial para o público menos letrado, para o qual as produções audiovisuais predominam. Provavelmente a maioria deles já assistiu à franquia *Harry Potter*, *A culpa é das estrelas* ou *Cinquenta tons de cinza* sem jamais terem lido os respectivos livros. Isto posto, a escola precisa promover esse encontro, o acesso do aluno às letras, à cultura escrita e, ainda que os livros citados também não façam parte do cotidiano, há de se convir que é mais provável o acesso e o interesse por eles do que autores mais clássicos ou à poesia, por exemplo. A seguir, tecerei comentários um pouco mais generalizados sobre alguns dos poemas, porém estes e outros serão comentados e terão as propostas de trabalho em sala de aula com eles de maneira mais pormenorizadas no capítulo seguinte.

Sendo assim, os textos de Secchin apresentam os mais profundos e variados matizes de qualidade cultural nacional, conforme se verifica já no poema-apresentação “Na antessala”, o qual será transcrito adiante, quando propostas de atividades serão elaboradas. Em artigo de 2012 intitulado “Antonio Carlos Secchin e os sopros vários de um só vento” no qual comenta parte da obra do poeta, Rafael Mendes apresenta observação que reitera a riqueza da experiência que sua leitura pode oferecer. Segundo ele, “Outro ponto de forte diálogo na obra de Secchin seriam as vertentes literárias, permitindo a inter-relação entre fatores tradicionalistas e modernos, fazendo uso ora de uns, ora de outros – às vezes, utilizando-os em criativas concomitâncias” (p.79). Embora não trate especificamente do poema mencionado, pode-se aplicar o comentário nesse caso. Escrito em versos de oito sílabas poéticas, organizados em quadras, nas quais o segundo verso de cada estrofe rima com o último, tem-se demonstração da técnica, que não representa “tradicionalistas” ou “modernos”, posto que a modernidade última pressupõe a liberdade de compor, antes disso demonstra perícia formal. A vertente literária e a ligação do novo com o moderno se representa nesses versos mediante referência a importantes poetas

tradicionais (Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles) aos quais reverencia e se compara, aparentemente colocando a qualidade de seu trabalho em posição inferior à deles. Seria uma ironia? Falsa modéstia? O leitor não deve mesmo esperar muito dele, como sugerem os versos finais, ou os versos anteriores mostraram que vale a pena insistir? Boa discussão para uma aula em que se pretende penetrar nas camadas mais profundas do poema. Além disso, é momento oportuno para sugerir aos alunos que pesquisem sobre os autores citados e se converse sobre o que descobriram no encontro seguinte. Com apenas um poema, as possibilidades de trabalho se multiplicam.

A fina ironia e a tendência para o humor são marcantes em poemas como “Feliz ano novo” - que também será reproduzido adiante - construído na quebra das expectativas de desejos/promessas de ano novo, através do agrupamento em dísticos nos quais o segundo verso representa esse contraponto. Ou ainda no “Soneto desmemoriado”, no qual exhibe seu humor em versos decassílabos a partir da informação logo no primeiro verso, de que o eu lírico não está com a cabeça muito boa por conta da idade. Essa é a senha para o leitor compreender e aceitar passagens estapafúrdias, como a confusão do “piscinão de Ramos” com “Shangri-La”, que, por sinal, trata-se de um lugar fictício. O desfecho ratifica o título do poema e o estado de desnorteio do eu lírico. Do humor e da ironia, Secchin passa para o lirismo com igual desenvoltura como em “Poema para 2003”, onde é capaz de criar imagens como “a voz do dia” e “a dor de perder a madrugada” brotando do bico de um galo em noite estrelada, ou os versos que precipitam o eu lírico no “difícil coração da alegria” no poema “O espelho de Donizete”. A metalinguagem também tem presença marcante nos poemas de Desdizer, a começar pelos dois primeiros, quando, após essa espécie de convite feito em “Na antessala”, o leitor penetra na casa, como sugere a imagem da gaveta. Dentro dessa casa o leitor talvez se flagre refletindo sobre o aspecto literal ou não dela – tanto da casa quanto da gaveta – mas provavelmente termine concluindo que se trata da busca pela produção de um poema.

Com base nisso, Antonio Carlos Secchin proporcionaria ricas possibilidades de trabalho através de seus poemas. Metalinguagem, intertextualidade, humor, ironia, lirismo e crítica social unem-se a formas fixas, como o soneto e versos com menos rigor formal para levar o leitor por experiências sensoriais, emocionais e cognitivas enriquecedoras. Noutras palavras, a poesia de Secchin é importante material para o trabalho com literatura em Língua Portuguesa, por sua riqueza de temas transversais, apuração técnica, figuras de linguagem e variados recursos semântico-sintáticos e potência de significados que falam também em seus silêncios.

7 ABRIR A PORTA E ACENDER A LUZ

Dois conceitos de Teresa Colomer a respeito do ensino de literatura aos quais já me referi em capítulos anteriores foram retomados na escolha do título deste capítulo. O primeiro traz o papel da escola de “mostrar as portas de acesso” ao texto literário para que o estudante então decida se quer ou não atravessá-la (p.68). Associando-o ao trabalho que apresentarei e que pretendia desenvolver em 2020 com *Desdizer* (2017), enquanto professor mostraria a porta e cada aluno decidiria se permaneceria na “Antessala” ou avançaria para o interior do livro. A segunda parte do título, iniciada pela conjunção é a referência ao segundo conceito que retomo e relaciono com o acender das luzes: a figura do docente enquanto aquele que auxilia o leitor iniciante a dar seus primeiros passos no texto, como a luz que se acende ao entrar no ambiente. Neste capítulo, descreverei inicialmente aspectos gerais de como pretendia desenvolver o trabalho com a leitura do livro de poemas *Desdizer* (2017) até o momento em que as aulas presenciais foram suspensas em decorrência da propagação do Sars-Cov-2 para em seguida apresentar propostas detalhadas de atividades de leitura.

Antes de iniciar a descrição, é relevante mencionar que a proposta idealizada era essencialmente dialógica e seria construída junto com os alunos, parte fundamental e ativa do que havia planejado. Em linhas gerais, a base de todo o trabalho pressupunha a escuta e a escrita, com base nos conceitos de leitura compartilhada (COLOMER, 2007) e conversa literária (BAJOUR, 2011), como forma de construir os saberes do texto a partir da subjetividade dos leitores, em conjunto com a autobiografia de leitor (ROUXEL, 2004), a leitura em voz alta (PÉTIT, 2012) e adaptações de sugestões colhidas principalmente a partir da experiência de PINHEIRO (2018). Dito isso, sem o contato com os estudantes durante a maior parte do período em que as aulas presenciais tiveram de ser suspensas devido à pandemia de Covid-19, o que apresentarei será uma proposta inicial de atividades pedagógicas elaboradas que visam construir um caminho para a formação de leitores literários a partir de antecipações que a experiência docente até aqui me permite pressupor com alguma certeza, ainda que frágil, quando se trata de tantos indivíduos singulares. Sendo apenas proposta inicial, não traz os dados gerados no decorrer da pesquisa que seriam analisados ao final, posta a impossibilidade de sua aplicação e decorrente geração desses dados. De posse da certeza de que cada sala de aula tem sua própria dinâmica, de modo que uma mesma aula preparada dificilmente se realiza da mesma forma em duas turmas diferentes, ainda que de mesma série, aproveito para esclarecer também e desde já que não apresento uma receita a ser fielmente seguida, mas possibilidades de outros caminhos para o trabalho com a leitura de poesia na sala de aula, afinal, o planejamento é fundamental.

Na aula inaugural aconteceria uma conversa sobre poesia a título de sondagem, com algumas perguntas previamente elaboradas por mim com o objetivo de ratificar a hipótese de que em sua maioria os alunos afirmam não ter o hábito de ler ou não gostar do texto literário, tanto em prosa quanto em versos (mas especificamente este último), e conduzi-los, ao final, a admitirem a possibilidade de gostarem. Neste início, a proximidade entre música e poesia será o elemento atrativo. Conversas sobre poesia com colegas de profissão e pessoas que gostam de poesia, embora não sejam necessariamente da área de letras revelaram-me que esse era um caminho possível, pois, em muitos casos, a música iniciou esses indivíduos no gosto pelo poético. Sendo assim, vamos às perguntas:

- 1- Vocês gostam de ler? Por quê?
- 2- Vocês leram algum livro no ano passado? Qual? Por quê?
- 3- Há livros em sua casa?
- 4- Vocês gostam de poesia? Por quê?
- 5- Vocês já leram um poema? Onde?
- 6- Vocês já leram um livro inteiro de poemas?
- 7- Vocês gostam de música?
- 8- Já leram a letra de uma música?

As perguntas do primeiro item foram pensadas com a intenção de reforçar uma das justificativas que motivaram este trabalho, a saber, o desinteresse prévio pelo texto literário, o distanciamento entre o indivíduo e a leitura de literatura. Com as respostas, pretendia confirmar alegações como a falta de necessidade, a falta de tempo, a falta de disposição após um dia de trabalho, a dificuldade de decodificação e mesmo a falta de um hábito precedente que os motive para a leitura espontânea.

No item 2, as perguntas viriam complementar as informações colhidas na anterior e comprovariam, com a provável resposta negativa à pergunta de número 3, a hipótese da permanência em alguma medida da histórica falta de livros nas residências brasileiras que se fundamenta a partir da pesquisa de Lajolo e Zilberman (1998) e se estende para a atualidade da precariedade das políticas de acesso ao livro. Espera-se a confirmação de que são adultos e jovens que, de maneira geral, não tiveram o exemplo dos adultos com quem conviviam, da mesma forma como aqueles adultos provavelmente não tiveram. É a tradição que meu trabalho visa romper.

Com as perguntas do item 4 começarei a entrar no terreno específico da poesia, esperando respostas semelhantes e mesmo mais negativamente radicais do que aquelas dadas às anteriores.

Em resposta ao quinto item, espero resposta afirmativa para a primeira indagação, seguida de respostas que indiquem terem feito a leitura na escola e/ou em livros didáticos, com base nas observações de Colomer (2007) na Espanha e Pinheiro (2018) no Brasil, vindo, mais uma vez a confirmar que a escola exerce o importante papel de primeiro contato com a poesia e que, por esse motivo, precisa pensar cada vez melhor como desenvolvê-lo.

A pergunta do item de número 6 foi pensada para receber a negativa como resposta e, com isso, justificar a opção pela leitura de um livro completo de poemas de um mesmo autor nesta pesquisa, dado que os estudantes já teriam tido a experiência de poemas esparsos, de autores variados, ainda que normalmente nos livros didáticos. A prática diferenciada e essencialmente antirracista, como vimos, dar-se-ia em proporcionar essa experiência inédita à turma.

A partir das perguntas de número 7 e 8 eu buscaria estabelecer relações formais entre a letra de uma canção e um poema tradicional, desde sua organização em versos e estrofes, passando para a rima, a musicalidade e, ao final dessa reflexão, faria ainda uma pergunta: vocês gostam de todos os tipos de música? Espero que a resposta predominante seja “não” e que a partir dela eu possa conduzir a turma à conclusão de que assim como existem muitos estilos e ritmos de música com letras bastante heterogêneas e não gostamos normalmente de todas, o mesmo se dá quando se trata do poema. Em suma, pretendo prepará-los para o início do trabalho, é uma tentativa de romper a primeira barreira entre o texto poético e o estudante.

A duração mínima para o cumprimento de todas as atividades a serem descritas seria de sessenta dias, os quais contemplariam a leitura dos trinta e um poemas que formam o livro *Desdizer* (2017), a respeito dos quais haveria momentos de conversa literária sobre o poema da vez e sobre as anotações nos diários de leitura. Não haveria limite de tempo estipulado para essas leituras e conversas, o certo é que seria no início da aula de Língua Portuguesa.

A escolha dessa ordem pressupõe e pretende sublinhar o fato de que a literatura não fica em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa, de que literatura, além do literário é também Língua Portuguesa, gramática. Não se trataria de usar o texto literário “se desse tempo”, de maneira apressada e conseqüentemente superficial apenas para preencher um possível vácuo após a aula que porventura houvesse terminado pouco mais cedo do que deveria. Também não se pretende reforçar o corriqueiro uso do texto como pretexto, embora por vezes possam ser utilizados trechos dos poemas a serviço de algum conteúdo gramatical. A leitura na porção inicial da aula também se daria contando com a possibilidade de que no momento mais linguístico da aula o estudante pudesse associar esse conteúdo com o texto lido. Por esses

motivos, a leitura aprofundada, a conversa literária e a análise dos mais diversos aspectos do poema desde o início da aula se fariam de grande relevância.

Conforme descreverei em maiores detalhes adiante, após as atividades de leitura dos poemas, anotação no diário de leitura e conversa literária, a cada estudante seria solicitado que selecionasse os dez melhores poemas dentre os trinta e um do livro *Desdizer* (2017) para serem lidos na sala de aula, com o objetivo de que no final do projeto fosse produzida uma antologia. A seleção dos textos seria feita pensando não apenas nos gostos individuais, mas na recepção dos alunos das outras turmas, a quem seriam distribuídos os exemplares na culminância do projeto. Com essa atividade se pretende desenvolver a análise crítica no leitor, uma vez que cada escolha deveria ser justificada. Eu também faria a minha seleção, paralelamente à deles. Essa seleção aconteceria como projeção de minha parte da recepção do aluno em concomitância com aqueles que minha visão de formador considera importantes. Com isso, esperava mensurar a que distância se encontram as expectativas de professor e alunos em relação aos textos levados para a escola a partir dos dados gerados pelos princípios que determinaram tais escolhas.

Ainda na primeira aula, após o questionário, seria solicitado que separassem um caderno a mais para as aulas de Língua Portuguesa, pois seria feito um trabalho especial com ele – o trabalho que descrevi de maneira generalizada nos dois parágrafos anteriores -. Sugeriria que cada um personalizasse seu caderno a fim de promover identificação, algum elo afetivo entre o objeto e seu proprietário, e que o trouxessem já na semana seguinte com uma atividade pronta, além da personalização: uma primeira “autobiografia de leitor” (ROUXEL, 2014), que consiste em registrar impressões subjetivas a respeito de tudo aquilo que leram em suas trajetórias até aquele momento. A cada “aula de leitura”, como pretendia batizar esses encontros, eu solicitaria que registrassem no diário algo sobre cada novo poema lido. Periodicamente eu recolheria todos os diários de leitura a fim de registrar informações para a avaliação de cada estudante bem como da prática pedagógica utilizada. Ao final do projeto, seria solicitado que escrevessem uma autobiografia de leitor sobre todo aquele período e a compararíamos com a primeira a fim de avaliar se houve progresso tanto no que concerne à formação leitora especificamente, quanto aos processos de escrita e construção da subjetividade. Nesse movimento esperava-se que analisassem sua própria trajetória, bem como as etapas do trabalho, podendo inclusive oferecer sugestões. Embora o diário fosse para a produção das tarefas solicitadas, os estudantes teriam liberdade, e mesmo seriam estimulados a isso, para escreverem acerca de qualquer outra leitura que fizessem, bem como expressar-se de qualquer outra forma (desenhos, poemas) de modo que eu teria assim variedade na forma dos dados para analisar o processo de formação do leitor. enquanto professor-pesquisador, também teria meu diário, onde faria anotações a serem

utilizadas como forma de avaliação das atividades e do meu próprio trabalho, bem como anotaria as minhas impressões sobre os poemas e quaisquer outras leituras que fizesse. Uma outra forma de avaliação seria a leitura periódica dos diários em voz alta feita por cada aluno. Seria o momento da escuta (BAJOUR, 2011), do compartilhamento (COLOMER, 2007) em busca da construção de um aprendizado comunitário.

Na segunda aula de leitura, ainda com o objetivo de romper a resistência inicial ao texto poético e dar início a difícil tarefa da leitura de todo um livro de poemas, seria lido o poema “Relógios e beijos”, traduzido de Henrique Heine e presente no livro *Lira dos Vinte anos*, de Álvares de Azevedo. Este poema foi escolhido porque, além de o autor me ser muito caro, pois com ele comecei minha trajetória de leitor de poesia e poeta, apresenta tamanho reduzido (são apenas treze versos), o que reduziria a chance de algum tipo de reação negativa à extensão do texto no primeiro contato e facilitaria a reprodução no quadro caso não fosse possível imprimir uma cópia para cada aluno. Outras razões para que se desse tal escolha foram o caráter sentimental, a linguagem simples e a temática do beijo, características que considero relevantes para despertar a simpatia de grande parte dos alunos de quaisquer faixas etárias, em consonância com o que sugere Pinheiro (2018) como uma das condições indispensáveis para a realização do trabalho com poesia:

é haver sempre uma pesquisa sobre os interesses dos alunos. Quando já conhecemos bem, esse levantamento pode ser feito de maneira assistemática. Atentos ao universo de interesse deles, poderemos oferecer, de início, poemas que mais facilmente serão apreciados. (p.22)

Assim, a observação, do olhar de professor atento ao que se desenrola na sala, o meu conhecimento sobre diversos estilos de poesia e a experiência adquirida em turmas anteriores imagino que facilitariam a escolha acertada nesse processo de seleção. Abaixo, o poema será transcrito seguido de como pretendia abordá-lo.

- Relógios e beijos

Quem os relógios inventou? Decerto

Algum homem sombrio e friorento:

Numa noite de inverno, tristemente

Sentado na lareira ele cismava,

Ouvindo os ratos a roer na alcova

E o palpar monótono do pulso.

Quem o beijo inventou? Foi lábio ardente,

Foi boca venturosa, que vivia
 Sem um cuidado mais que dar beijinhos...
 Era no mês de maio. As flores cândidas
 A mil abriam sobre a terra verde,
 O sol brilhou mais vivo em céu d'esmalte
 E cantaram mais doce os passarinhos.
 (AZEVEDO, 2002, p. 170)

A começar por esse poema, algumas etapas iniciais aconteceriam repetir-se-iam com os demais: primeiramente eu pediria para que lessem individualmente e em silêncio e registrassem no caderno suas impressões a respeito do texto (se gostaram ou não gostaram e por qual motivo, quais foram as maiores dificuldades, se existe algo que lhes chamou a atenção seriam algumas orientações para que pudessem registrar) em seguida eu faria a leitura em voz alta, dando o ritmo e a entonação demandadas pelo poema, como sugerem Colomer (2007) e Pinheiro (2018). Na sequência teria início uma rodada de conversa literária para que fossem compartilhadas as impressões iniciais. Depois chamar-lhes-ia a atenção para alguns aspectos como o fato de o texto ser dividido em duas estrofes, uma claramente oposta a outra, pediria que observassem as palavras e expressões utilizadas na primeira estrofe, referentes ao relógio e que fizessem o mesmo na segunda estrofe, relacionada ao beijo. Estimularia uma reflexão em conjunto a respeito de por qual motivo escolheu-se relacionar estes dois elementos? Por quais motivos seriam eles antagônicos (o relógio e os beijos)? Que possibilidades de resposta os versos oferecem? Após essa nova rodada de conversa daria o momento por encerrado, com a orientação de que, em casa, relessem o poema quantas vezes pudessem e registrassem suas impressões no diário. O objetivo desta etapa é que na comparação entre ambos os registros o leitor reflita sobre a construção de sua própria subjetividade e sobre o processo de análise do poema.

No segundo encontro ouviria eventuais leituras de diários que alguns alunos quisessem compartilhar e leria outro poema. Desta vez, “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos, abaixo reproduzido, escolhido por seu tamanho reduzido assim como o anterior e, também como aquele, por ter sido escrito por um poeta de cuja escrita gosto bastante. Ademais, é um texto que já levei algumas vezes às turmas onde trabalhei ao longo dos anos e que gera reações e debates prolíficos.

- Versos Íntimos
 Vês! Ninguém assistiu ao formidável
 Enterro de sua última quimera.

Somente a Ingratidão – esta pantera –
Foi tua companheira inseparável!

Acostuma-te à lama que te espera!
O homem, que, nesta terra miserável,
Mora, entre feras, sente inevitável
Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!
O beijo, amigo, é a véspera do escarro,
A mão que afaga é a mesma que apedreja.
Se a alguém causa inda pena a tua chaga,
Apedreja essa mão vil que te afaga,
Escarra nessa boca que te beija!
(In: Domínio Público, p.42)

Mais uma vez, assim como o poema de Álvares de Azevedo se deu primeiramente por gosto pessoal, opção consoante ao que diz Pinheiro (2018, p.22):

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor com experiência significativa de leitura. Por “experiência significativa” não queremos dizer que ele deva ser um erudito, mas alguém que, mesmo tendo lido poucas obras, por exemplo, o tenha feito de forma aprofundada, conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades da linguagem poética.

Tal condição justifica não só a escolha do poema de Augusto dos Anjos, mas também a do poema anterior e a do seguinte, de Carlos Drummond de Andrade. No caso de “Versos íntimos”, trata-se de texto de autor cuja obra já revisei algumas vezes. O modo como Augusto dos Anjos amadurece o pessimismo romântico, tanto em forma quanto em expressividade são aspectos que, aliados ao arcabouço teórico correspondem à “experiência significativa” recomendada para a leitura em sala de aula.

Feitos os passos iniciais, abriria a primeira rodada de conversa. Partiria da constatação provável por parte da turma de que são estilos com muitas diferenças e que, ao contrário dos versos de Álvares de Azevedo, nesse poema o eu lírico elabora de forma mais clara do que o anterior uma argumentação, não permite tanto que façamos conjecturas e também traz conteúdo mais “duro” na crítica ao comportamento humano. Uma das atividades propostas por Pinheiro

(2018) como bastante prolífica e apropriada para se desenvolver com este poema é propor debates a respeito de algum tema levantado pelos textos. No caso do poema em questão, um debate a respeito do que os estudantes pensam desse modo de enxergar as relações humanas apresentado pelo eu lírico. Com a intenção de estabelecer relações entre os textos, chamaria a atenção para o modo como o beijo foi usado dessa vez e pediria suas impressões na comparação entre os dois poemas. Em qual deles o beijo tem um propósito mais positivo? Nesse momento, julgo não ser imprescindível a descrição dos aspectos técnico-formais do soneto, pois nesse primeiro contato não seria de grande relevância para a compreensão/fruição do conteúdo tais conhecimentos. Após mais essa rodada de conversa, daria este momento por encerrado, pediria para que o relessem em casa, escrevessem a seu respeito no diário e desta vez daria uma tarefa nova: partindo do ponto em que foram lidos dois poemas que falavam sobre o beijo de alguma forma, solicitaria que escrevessem poemas autorais tendo o beijo por tema, em um exercício de construção de subjetividade e a respeito mesmo do funcionamento da língua portuguesa, como se organiza, que palavras são selecionadas para transmitir este ou aquele sentimento.

No terceiro encontro haveria novamente espaço para conversarmos sobre as produções solicitadas e ouvir alguma leitura que se quisesse dividir com a turma. Este seria o último dos encontros introdutórios e nele eu ofereceria novo desafio, desta vez um poema maior e narrativo, de estilo diferente dos outros, seria o poema “Morte do leiteiro”, de Carlos Drummond de Andrade, que segue abaixo:

- Morte do leiteiro

Há pouco leite no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há muita sede no país,
é preciso entregá-lo cedo.
Há no país uma legenda,
que ladrão se mata com tiro.

Então o moço que é leiteiro
de madrugada com sua lata
sai correndo e distribuindo
leite bom para gente ruim.
Sua lata, suas garrafas

e seus sapatos de borracha
vão dizendo aos homens no sono
que alguém acordou cedinho
e veio do último subúrbio
trazer o leite mais frio
e mais alvo da melhor vaca
para todos criarem força
na luta brava da cidade.

Na mão a garrafa branca
não tem tempo de dizer
as coisas que lhe atribuo

nem o moço leiteiro ignaro,
 morador na Rua Namur,
 empregado no entreposto,
 com 21 anos de idade,
 sabe lá o que seja impulso
 de humana compreensão.
 E já que tem pressa, o corpo
 vai deixando à beira das casas
 uma apenas mercadoria.

E como a porta dos fundos
 também escondesse gente
 que aspira ao pouco de leite
 disponível em nosso tempo,
 avancemos por esse beco,
 peguemos o corredor,
 depositemos o litro...
 Sem fazer barulho, é claro,
 que barulho nada resolve.

Meu leiteiro tão sutil
 de passo maneiro e leve,
 antes desliza que marcha.
 É certo que algum rumor
 sempre se faz: Passo errado,
 vaso de flor no caminho,
 cão latindo por princípio,
 ou um gato quizilento.
 E há sempre um senhor que acorda,
 resmungando e torna a dormir.

Mas este acordou em pânico
 (ladrões infestam o bairro),
 não quis saber de mais nada.

O revólver da gaveta
 saltou para sua mão.
 Ladrão? Se pega com tiro.
 Os tiros na madrugada
 liquidaram meu leiteiro
 Se era noivo, se era virgem,
 se era alegre, se era bom,
 não sei,
 é tarde para saber.

Mas o homem perdeu o sono
 de todo, e foge pra rua.
 Meu Deus, matei um inocente.
 Bala que mata gatuno
 também serve pra furtar
 a vida de nosso irmão.
 Quem quiser que chame médico,
 polícia não bota a mão
 neste filho de meu pai.
 Está salva a propriedade.
 A noite geral prossegue,
 a manhã custa a chegar,
 mas o leiteiro
 estatelado, ao relento,
 perdeu a pressa que tinha.

Da garrafa estilhaçada,
 no ladrilho já sereno
 escorre uma coisa espessa
 que é leite, sangue... não sei.
 Por entre objetos confusos,
 mal redimidos da noite,
 duas cores se procuram,
 suavemente se tocam,

amorosamente se enlaçam,
formando um terceiro tom

a que chamamos aurora
(ANDRADE, 2012, p.84)

O início do trabalho com o poema de Drummond seguiria o mesmo ritual dos anteriores, mas dessa vez, devido ao seu caráter narrativo, é importante esclarecer questões básicas, como quem são os personagens, qual é o enredo, como se dá o clímax. Essa etapa seria feita de maneira oral, sem a formalidade do registro por escrito, posto que o foco é a leitura e reflexão sobre o conteúdo literário do poema. Feito isso, seria hora de estimular investigações acerca das zonas inteligíveis do poema (o que houve com o leiteiro? O homem que matou o leiteiro era má pessoa? Por que isso aconteceu? Que indícios o poema ofereceu para que chegasse a essas conclusões?). Em seguida, convocaria a subjetividade dos alunos: que sentimentos os fatos narrados lhes suscitaram? Por quê? Se o dono da casa não estivesse armado qual poderia ter sido o destino do leiteiro? Creio que o texto em questão é também bastante oportuno para a promoção de um debate, como o anterior. Então traria a conversa para a nossa realidade, em que se discute a facilitação do acesso às armas de fogo para cidadãos comuns tendo como uma das justificativas a segurança pessoal. Aqui, a intertextualidade, com notícias de jornais, apresentação de dados estatísticos, sugestão de filmes certamente seria de incrível contribuição para a formação crítica dos alunos enquanto cidadãos, mas creio que em um primeiro momento a mediação do professor, com os conhecimentos de que ele e a turma já dispõem seriam suficientes para a reflexão sobre o texto, sobre a atualidade do conteúdo desses versos e em que situações eles poderiam atualizar-se, já que não há mais o leiteiro que deixa garrafas na soleira das portas. Em casa os estudantes fariam seus registros sobre a leitura novamente para posterior análise.

Assim, ao final desta etapa que denominarei “*pré-Desdizer*”, as etapas básicas da leitura de poesia na escola encontram-se definidas: leitura individual e em silêncio, leitura em voz alta, diário de leitura, conversa literária, debate temático, escrita autoral de poemas. Importante destacar que nem sempre todas essas atividades caberão em cada texto, alguns permitirão apenas parte delas, em outros uma atividade não elencada pode se mostrar mais relevante. Fato é que o planejamento das atividades é essencial, embora saibamos que a rigidez deve ser evitada. Segundo Pinheiro (2018), “amarrar demais as atividades pode ser fator de distanciamento do texto literário” (p.78), ou seja, o professor lida com indivíduos vindos de culturas familiares muito distintas, saberes muito variados e deve estar atento a tal dinâmica. Em turmas de EJA, não raro dividem o mesmo espaço um jovem de dezesseis anos e um idoso de setenta e isso pode requerer do docente conduções que nem sempre se consegue prever. Com

isso, reitero antes de prosseguir, a importância de se planejar a aula, mas também a importância de saber redirecionar o trabalho de acordo com os acontecimentos de que o instante necessita.

A partir do encontro de número quatro, supondo que já estivesse com os exemplares de *Desdizer* e entregasse um para cada aluno, daria início ao trabalho de leitura integral do livro. Cada poema seria lido na ordem em que aparece e os alunos seriam estimulados ao longo de todo o trabalho a buscar e descrever relações existentes entre cada um dos poemas. A partir daqui transcreverei alguns poemas antes da descrição das sugestões para abordagem em sala de aula. Não comentarei a totalidade dos textos, visto que algumas etapas se repetem, como expliquei anteriormente.

- Na antessala
Espalhei dezoito heterônimos
em ruas do Rio e Lisboa.
Todos eles, se reunidos
não valem um só de Pessoa.

Trancafiei-me num mosteiro,
esperando de Deus um dom.
O que Ele me deu foi pastiche
da poesia de Drummond.

Ressoa na minha gaveta
um comício de versos reles.
Em coro parecem dizer:
Não somos Cecília Meireles.

O desavisado leitor
não espere muito de mim.
O máximo, que mal consigo,
é chegar a Antonio Secchin.
(SECCHIN, 2017, p.17)

O poema acima transcrito é o primeiro do livro em questão. As etapas iniciais do trabalho com ele seguiriam o mesmo padrão daqueles das aulas anteriores: leitura, registro das

primeiras impressões, conversa literária e novo registro de impressões. De acordo com o planejamento geral exposto no capítulo anterior, a intenção é que ocorram sempre ao menos duas leituras de cada um dos poemas no tempo da aula, uma em silêncio e individual e outra por mim, em voz alta, marcando o ritmo e o tom dos versos, pois “ler em voz alta” representa parte importante do papel do professor no trabalho com poesia na sala de aula, como destaca Pinheiro (2018) ao afirmar que “leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra. Ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva.” (p.30). A esse respeito, tem sido prática comum dos alunos, na leitura de poemas tradicionais, por exemplo, a leitura de cada verso como fossem frases soltas e independentes, com grandes pausas entre um verso e o seguinte. Essa leitura equivocada, ao interferir na fluidez da leitura, também o faça na compreensão do que se lê, perde-se a noção de unidade do texto, resultando muitas vezes em comentários iniciais como “não entendi nada”. Assim, após a leitura individual, suponho que haveria certa dificuldade na interpretação inicial, especialmente pelo desconhecimento da técnica de leitura, pela suposta precariedade vocabular e pelo desconhecimento dos autores citados e suas características. No entanto, creio que a ideia central, de que o eu lírico julga-se inferior aos demais, seria apreendida por conta dos versos finais.

Antes de dar início à conversa literária, nesse e em todos os outros poemas, pretendo realizar quatro atividades que considero importantes para a sistematização por parte do estudante de algumas etapas básicas para a leitura de poesia e de como sua compreensão é construída:

- Leitura individual e em silêncio;
- Registro de primeiras impressões acerca do poema;
- Possíveis dúvidas gerais;
- Leitura em voz alta feita pelo professor.

Esta etapa inicial de trabalho tem por base as “Propostas metodológicas” de Vincent Jouve presentes no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), que consistem em “partir da relação pessoal com o texto”, “confrontar as reações dos alunos com os dados textuais” e “interrogar as reações subjetivas dos alunos” (p.61/62). A relação particular com o texto começa no instante em que o leitor é colocado a sós diante dele, tomando conhecimento daquilo que está diante de si ao mesmo tempo em que principia a ter consciência da sua própria presença, do controle sobre sua concentração, sobre como seu próprio pensamento se desenvolve na investigação do que se lê. Essa relação pessoal com o texto seria aprofundada no registro sobre as impressões iniciais, momento em que os estimularia a registrarem

absolutamente toda e qualquer opinião, procurando explicá-la, bem como as maiores dificuldades e aquilo de que mais gostaram no poema, orientando-os a sempre explicar da maneira mais detalhada possível. Esta etapa prévia concluir-se-ia com os dois tópicos finais e teria como objetivo “mostrar que a leitura não é somente a ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também aprofundar o saber sobre si” (p.62), ainda que, no caso específico do poema em questão, este último signifique conhecer suas limitações e suas facilidades cognitivas, o modo como se dá seu processo de construção do sentido do texto.

Somente após a leitura em voz alta do professor feita por mim, daria início à conversa literária, por meio de duas perguntas bastante abertas como ponto de partida: o que acharam do texto? E o que entenderam do texto? A partir de então eu conduziria a conversa de modo que os alunos fossem pouco a pouco refinando suas respostas, com justificativas e reflexões sobre o que acabaram de responder. Outro caminho interessante seria propor que refletissem a respeito do título do poema e que relação ele pode ter tanto com o conteúdo quanto com o fato de ser ele quem “abre” o livro. Espera-se que, na percepção de que a antessala pode ser o espaço do contato inicial, das apresentações antes de se adentrar no ambiente mais íntimo da casa, o aluno estenda essa associação para o fato de que o poema não foi posto ali por coincidência e que isso pode acontecer ao longo de toda a obra. Ou seja, é também excelente oportunidade de deixar o leitor de sobreaviso desde o início da leitura, de que a obra é uma unidade formada pelos diversos poemas organizados de maneira premeditada.

Ainda no campo da interpretação textual, trabalharia com as possíveis dúvidas sobre os nomes citados, perguntaria se conhecem e o que conhecem desses autores e, diante do esperado desconhecimento total ou parcial, caberia comentar brevemente sobre a relevância desses poetas para a literatura, a fim de que a turma possa ter maior consciência da desimportância que o eu lírico atribui a sua própria obra quando com eles se compara. Que consequências tem uma escolha por esse tipo de abordagem no poema que inaugura a obra? Ele estava sendo sincero? Eis alguns pontos que poderiam ser aproveitados em uma conversa literária.

No aspecto linguístico, julgo imprescindível a reflexão sobre o uso da palavra “antessala”, que não representa literalmente o espaço físico, destacando que se trata de um recurso muito usado em textos poéticos, que é a reinterpretação, a reutilização de palavras, fatos, conceitos, muitas vezes de maneira inusitada. A poesia traz um olhar diferente sobre a realidade e cada termo escolhido contribui para isso. No entanto, o propósito desse trabalho também é o de aprofundar a experiência com a língua e, como Candido (1988), mostrar que a poesia está também nos momentos mais corriqueiros do nosso cotidiano, assim, refletir-se-ia sobre expressões frequentemente utilizadas no dia a dia e que partem do mesmo princípio da

criação poética, como “O time do Flamengo é uma máquina.”, “fulano jantou cicrano no debate.”, “o vídeo viralizou”. Todas as atividades desenvolvidas, em conjunto, visam que os alunos mergulhem pouco a pouco nas camadas mais profundas do texto.

Por fim, seria solicitado que relesem o poema em casa e, com base nessa nova leitura e após as discussões estabelecidas na escola, seriam convidados a registrar no caderno de leitura novamente suas impressões acerca do poema, agora comparando-as também com o que escreveram inicialmente, o que se manteve, o que sofreu mudanças. A título de complementação, creio que não se deve rejeitar a oportunidade de um trabalho de pesquisa a respeito dos autores citados para breve conversa na aula seguinte. Eu não pediria que trouxessem qualquer material impresso ou escrito sobre essa pesquisa, mas apenas que procurassem conhecê-los um pouco, que lessem alguns de seus poemas.

Parece um trabalho longo e que pode de fato ocupar bastante tempo desta primeira aula, no entanto, por se tratar de texto tão rico em possibilidades de exploração e por ser o primeiro contato com o livro, é imprescindível que o aluno tenha conhecimento de como se dá o processo da construção de sentido e, principalmente, que ele perceba-se capaz de fazê-lo a partir de sua leitura inicial.

O próximo poema segue abaixo reproduzido com comentários ao final:

- A gaveta

A gaveta está trancada,
a chave levou Maria.
Nela guardados os planos
de quem já fui algum dia?
Decerto aí também mora
a linha da pescaria
que mirou no meu futuro,
mas errou a pontaria.
Desconheço se ela abriga
alguma mercadoria
dispondo de mais valor
que um pardal na ventania.
Mas porque agora eu escuto
numa quase litanía

as vozes que dela saem
e se engrossam em gritaria?
Chamo então um bom chaveiro
da Europa, Olinda ou Bahia,
para arrombar a gaveta,
pois lá do fundo eu traria
a chave de algum passado
que aprisionado me espia.
Chega um e chegam dez
chaveiros em romaria.
A gaveta a todos eles,
um por um, derrotaria.
São bem fracos contra a força
e a resistência bravia

que a tal fechadura impõe
 frente a tal cavalaria.
 Na madrugada, cansado
 pela perdida porfia,
 percebo voando no ar
 uma quase melodia.
 Provém daquela gaveta:
 ela afinal me induzia
 a entrar sem maior esforço,
 já que a mim se entregaria,
 e dentro de si guardava
 peça de imensa valia;
 eu agora nem de chave

nem de nada carecia.
 Conseguiu me convencer
 com voz bastante macia,
 e, pronto para apossar-me
 da mais pura pedraria,
 abri-a com a mão amante
 de quem pisa em joalheria.
 O tesouro acumulado
 era a gaveta vazia.
 Dois insetos passeavam
 sobre a superfície fria.
 (SECCHIN, 2017, p.18)

Da leitura do segundo poema, “A gaveta”, além dos trâmites iniciais, procuraria primeiro fazer com que refletissem a respeito do fato de se tratar de uma gaveta literal ou não, uma investigação dos indícios. Que elementos apontam para a existência física da gaveta? Que elementos nos conduzem para a possibilidade de se tratar de uma gaveta metafórica? Que efeitos essa dúvida empresta ao texto? Pressupondo que o poema trata da busca por “destrancar” a gaveta onde está guardada a poesia que o poeta procura, que visão o poeta estaria querendo passar a respeito do fazer poético? O que significa, nesse sentido, a riqueza de uma gaveta vazia? Outro ponto cabível de ser abordado está na relação do título desse poema com o do anterior, como se agora eles já estivessem dentro da casa, ou seja, aceitaram entrar um pouco mais no livro e passaram da antessala.

Seria interessante também abrir a leitura para outras interpretações, sempre debatendo todos sobre a viabilidade ou não de tal ou qual interpretação. Seria relevante levantar a hipótese de que o poema não trata da busca pela poesia, mas que se trata de uma alegoria para dizer que em alguns momentos damos muita importância a determinadas coisas/pessoas que, no fundo nada valem. Insistimos em relacionamentos, em comprar determinado produto que, ao fim e ao cabo, não se mostram significativos quando da sua concretização. Um debate a respeito de qual vem a ser a melhor explicação seria uma atividade possível para se aprofundar a leitura.

No aspecto linguístico, pressuponho que os dois versos iniciais “A gaveta está trancada, a chave levou Maria.” causariam estranhamento e poderiam dificultar parte da compreensão do texto. Por mais que a ambiguidade a ser desfeita pareça absurda (certamente foi Maria quem

levou a chave e não a chave que a levou), a ordem indireta não usual pode gerar dificuldades em leitores iniciantes. Além disso, é importante mostrar que essa inversão é uma possibilidade de nossa Língua também usada com frequência no cotidiano (Foi lá em casa ontem minha mãe), mas, principalmente, no caso do poema, mostrar que houve intencionalidade. Por que o autor não escreveu na ordem direta (Maria levou a chave)?

- Poema para 2003

Vai, ano velho, leva em teu bojo
o despojo do que foi embora,
mas que a cinza do sonho desfeito
adube de vida o que é morto
e transforme o jamais e agora.

Teu corpo já bem maduro
sustenta o tempo que virá depois.
Em ti revejo o avesso do futuro,
recém-antigo 2002.

Canta um galo,
mínimo e absoluto.
Canta,
canta um galo na noite estrelada.
De seu bico
não brota apenas a voz do dia,
mas a dor de perder a madrugada.

Fluímos num tufão de pasmo e gozo
sentindo que o passado é um destino,
pois brilha sobre a morte e os precipícios
uma luz do que em nós inda é menino.

Saudemos, então, de novo,
e mesmo assim pela primeira vez:

nós te sabemos e desconhecemos,
 ó velho amigo 2003.
 (SECCHIN, 2017, p.20)

Em “Poema para 2003”, o trabalho a ser priorizado seria a escrita autoral de um poema, após as etapas prévias de leitura e conversa literária, ao longo da qual observaria de que recursos o eu lírico lança mão para personificar o “ano velho” e o “ano novo” e como se dá a relação entre passado e futuro, estruturada sobre aparentes paradoxos (saudar de novo pela primeira vez, saber e desconhecer o velho amigo) e que sentimentos costumamos ter ao fim de um ano (O poema traduz esse sentimento? Em que ele se diferencia da linguagem cotidiana?). Ficaria como atividade para casa a produção autoral de um poema (Escreva um poema para o ano de “x”).

- O espelho de Donizete

Quem me lê é quem me cria.
 Espalho cacos de um espelho.
 Minha face não verei.
 Veja você por mim qualquer dia.
 (“Irmão inventado”. Donizete Galvão, in: Azul navalha, 1988)

Em nenhum espelho
 ficou impressa tua face.
 Mas na tua poesia
 uma força feroz se demonstra,
 revivendo a rosa fria
 que não se entrega à morte
 nem se rende à ventania.
 Os cacos da voz dispersos
 no jorro de tua poesia
 me tornam teu irmão urgente
 numa saudade tardia,
 que pode ser inconstante,
 mas jamais será fugidia.
 Contra a treva da noite opaca
 sinto a luz que prenuncia
 teus versos me precipitando

no difícil coração da alegria.
(SECCHIN, 2017, p. 21)

No poema “O espelho de Donizete” a tarefa que se impõe é a de observar a intertextualidade enquanto recurso de criação e como isso auxilia na compreensão do texto. Nesse caso, o próprio autor nos guia, por meio da epígrafe. Perguntas norteadoras para a conversa seriam: o poema tem o mesmo sentido sem que leiamos a epígrafe? É possível compreendê-lo assim? Que palavras/versos do poema fazem referência direta à epígrafe? Ainda nessa exploração, convidaria os alunos a retornarem ao poema que abre o livro. Ele também faz referência a outros autores, também lança mão da intertextualidade em alguma medida, mas por que não há epígrafe? Talvez por serem escritores famosos. A epígrafe é sempre necessária ou foi usada no caso deste poema (“O espelho de Donizete”) por haver relação direta entre eles?

O tema da intertextualidade ainda será ressaltado dentro da própria obra, relacionando, por exemplo, o “Poema para 2003” ao “Feliz ano novo”. Ao final da aula, os alunos registrariam em seu caderno de leitura uma pergunta que responderiam com base na conversa em sala de aula: o que podemos fazer para entendermos a intertextualidade e para que isso serve? A intenção é despertar-lhes a percepção de que, no caso dos textos lidos até aqui, a leitura de outros autores, embora não seja a única forma, é importante para que se compreendam outros textos e isso pode acontecer em textos literários de maneira geral. Seria uma forma de procurar incentivá-los a se tornarem leitores literários, movidos pelo sentimento que a satisfação provocada pela compreensão traz. É o que pensa Colomer (2007) quando critica a ideia de que na escola deve-se ler por prazer. A autora não rejeita completamente a ideia, desde que pensemos em outros aspectos do saber, “tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo” (p.44). É em consonância com o que diz a autora de *Andar entre livros* (2007) que a partir desta pergunta final espero conduzir a turma a perceber que todo texto oferece dificuldades de compreensão em maior ou menor grau e que o conhecimento acumulado, nossas leituras anteriores são facilitadoras desse processo. A cada nova leitura obtemos mais ferramentas que poderão facilitar a leitura seguinte. A seguir, outro poema transcrito:

- Feliz ano novo

Finalmente comprará sua mansão.
Será engolida pela fome de um tufão.

Viverá uma intensa fantasia,
desfeita a meia hora do meio-dia.

Encontrará o amor de sua vida:
inerte, num esquite, de partida.
Ganhará muito dinheiro,
para a doença desgastá-lo por inteiro.

Chegará sorrindo ao céu sonhado.
Mas é domingo. O portão está fechado.
(SECCHIN, 2017, p. 22)

Após “O espelho de Donizete”, um poema predominantemente metalinguístico, o autor abandona o tom mais solene, lírico dos poemas anteriores para retomar um pouco da veia mais bem humorada do texto de abertura. Em “Feliz ano novo” os dísticos antitéticos em torno dos quais o poema se organiza, revelam com humor, uma crítica social aos valores da sociedade, cuja motivação foram frases e expressões que caracterizam desejos e promessas comuns de serem feitas no ano novo. Para que essa percepção seja alcançada, após a leitura silenciosa e individual dos alunos e o registro das primeiras impressões, farei uma alteração na ordem de abordagem sinalizada no início das descrições. Antes de realizar a minha leitura em voz alta, farei perguntas como “que desejos/promessas costumam ser feitas por você ou pelas pessoas de maneira geral no final do ano?”, “Você já cumpriu/deixou de cumprir alguma promessa?”, “Já teve algum desejo realizado/não realizado?”. Estas perguntas têm a função de, por meio da subjetividade trazer o leitor para perto do texto e partir desse estágio de identificação pessoal para o aprofundamento do que significam as escolhas do autor nesse caso. Onde reside o humor irônico, que críticas ele pode estar fazendo e que atitudes ele pode querer despertar no leitor. O poema transcrito a seguir destoa de seu antecessor:

- Carta aos pais
Vem de um sonho distante
o que aqui celebro novamente:
o amor e seu motor incessante
que incendeia de luz toda a gente.
Catorze de janeiro sessenta vezes
ainda assim não é bastante:

tudo que parecia tão antigo
ressurge na força deste instante.
Sessenta vezes ser feliz inteiro,
por inteiro ser companheiro e amante.
Mil novecentos e quarenta e sete,
clara memória, afeto transbordante
que gerou Carlos, Antonio e Cristina,
ao abrigo do vento e da vida errante.
Regy e Sives, tanta alegria de ver
que vale viver, se viver intensamente
é ação recomeçada em cada dia,
para que cada dia se reinvente.
Nossa herança maior – os pais
que sabem nos chamar para o futuro,
pais que não são de antigamente,
pois o que eles fazem do passado
é trazê-lo sempre perto do presente.
Pais, queridos pais, sessenta anos
aqui se condensam diante de nós,
e, mesmo que nossa voz não cante
tanto quanto se presume,
que agora, então, se proclame
a conta incontornável
deste amor que número nenhum resume.
O Tempo, que é velho e que é infante,
nesta hora entra na sala, lentamente.
Aproxima-se de Sives e Regy,
e vê que o par, de tão perfeito e tão constante,
já se tornou eterno nessas bodas,
que, como o casal, são de puro diamante.
(SECCHIN, 2017, p. 25)

“Carta aos pais” é um texto propício ao trabalho de produção autoral, como o “Poema para 2003” por seu tom intimista, confessional e emotivo, bem como sua temática. A atividade

poderia ser formulada da seguinte forma: “E você, o que escreveria em uma carta aos seus pais? Escreva um poema sobre isso”. Caso alguém argumentasse que não se escreve carta nos dias de hoje, pode-se reformular a proposta para “O que você escreveria no aplicativo de mensagem para seus pais? Escreva um poema sobre isso”

Antes de propor a atividade de escrita, porém, devem ser realizadas as etapas já descritas anteriormente. Perguntas norteadoras da conversa literária seriam: Que fato motivou a escritura do poema? Que passagens te levaram a essa conclusão? O que o verso “catorze de janeiro sessenta vezes” revela? A quem correspondem os nomes citados? Tais perguntas objetivam auxiliar na compreensão do texto ao mesmo tempo em que promovem um olhar mais atento sobre as possibilidades de expressar uma informação que a Língua proporciona.

O próximo poema requer algum conhecimento teórico:

- Lendo Luís Antonio Cajazeira Ramos

Às vezes sáfico, é também heroico

o decassílabo Luís Antonio.

Se o que se disse aqui ficou teórico,

é hora de soltar o seu demônio:

depois de haver escuro fez-se a luz,
 como se em meio a temporais um poeta
 renascesse da treva que produz
 o gozo e a dor – ao mesmo tempo seta,

na volúpia de alçar-se ao impossível,
 e alvo, que não se esquivava à ponta aguda
 de um dardo envenenado de malícia.

Verso onde nada existe que te acuda.

Palavra que celebra o que é visível

e que foge do que é Deus e da polícia.

(SECCHIN, 2017, p. 28)

“Lendo Luís Antonio Cajazeira Ramos” oferece a oportunidade de retomar os poemas “O espelho de Donizete” e “Uma prosa súbita” para retomar a reflexão acerca da função da

epígrafe em ambos e sua ausência nesse. “Nos poemas anteriores, o autor selecionou trechos de poemas ou fala sobre a obra dos poetas?”, “E no caso deste poema, refere-se a um poema ou à obra do poeta?”. Prevendo a necessidade de auxílio para a segunda pergunta, sem dar respostas, chamaria a atenção para a nota de rodapé (Autor dos livros *Fiat breu e Temporal atemporal*, entre outros) acompanhada das perguntas: “Por que a nota cita dois livros específicos e não cita os demais (entre outros)? E “Em que momento o poema faz referência a esses livros?”. Nessa conversa tenho como objetivo que a turma perceba que provavelmente a epígrafe não caberia aqui porque o poema refere-se a dois livros e não a trechos de poemas, como nos outros. Apesar disso, em comum, nos três textos o poema de Secchin traz referências a palavras ou ideias-chave daqueles com os quais estabelece a intertextualidade.

Este poema é também o primeiro soneto do livro. A descrição dos aspectos técnicos não é prioridade no trabalho que ora apresento, o que se busca é exatamente fugir do conteudismo o de ler o texto naquilo que tem de poético, de literário, explorar seus sentidos, a expressividade de sua linguagem. Todavia, alguns conceitos a respeito do soneto são essenciais para a total compreensão deste e de outros que virão na seção “Dez sonetos desconcertados”, como o “Soneto quase aposentado”, em que Secchin modifica a forma tradicional do soneto para construir o sentido que o conteúdo do texto propõe.

Logo nos dois primeiros versos surgem as palavras “sáfico”, “heroico” e “decassílabo” e sem o conhecimento de seu significado, toda a primeira estrofe ficaria incompreendida, prejudicando conseqüentemente o entendimento global do poema. Assim, informar-lhes-ia que a estrutura tradicional do soneto é de quatorze versos, agrupados em quatro estrofes, sendo as duas primeiras compostas por quatro versos (quartetos) e as duas seguintes por três versos (tercetos). Em relação ao tamanho (métrica) cada verso deve ter o mesmo número de sílabas, podendo ser dez (versos decassílabos) ou doze sílabas (versos dodecassílabos ou alexandrinos). Por fim, restaria explicar que os sonetos decassílabos podem ser sáficos (acentuação nas sílabas 4, 8 e 10) ou heroicos (acentuação nas sílabas 6 e 10). Dito isso, mostraria à turma que o poema lido se trata de um decassílabo sáfico e daria a atividade em sala por encerrada com a orientação para que registrassem no caderno de leitura essa experiência.

- Poema promíscuo

Disseram que voltei muito mecanizado,
com ritmo correto, muita rima rica,
que não tolero nada que não seja aquilo
que seja exatamente o que o Bilac dita.

Disseram que com a forma estou bem preocupado,
 e corre por aí, com a maior certeza,
 que muito pouco vale tanta velharia
 de alguém que ainda pensa em produzir beleza.

Não sei o que o futuro guarda de armadilha,
 porém não vou ficar parado e prisioneiro
 de quem, pajé pujante em sua antiga taba,
 dali pretende governar o mundo inteiro.

Pra cima da poesia não vale esse veneno,
 que já destila seu sabor de cianureto.
 Enquanto a tribo grita “Por aí não passa”,
 Passa um poema concreto ao lado de um soneto.
 (SECCHIN, 2017, p. 29)

Neste poema, igualmente ao anterior, não devem ser ignorados certos conhecimentos teórico-técnicos a fim de que não se prejudique a compreensão global do texto. É preciso que se fale um pouco sobre a poesia de Olavo Bilac, sobre a crítica que o Parnasianismo sofreu de preocupar-se exageradamente com a técnica a ponto de soar artificial e hermético. Com isso ficaria claro o uso de termos como “mecanizado”, “ritmo correto” e “rima rica”, bem como também se explica o fato de os versos serem escritos em doze sílabas poéticas, métrica muito ligada ao movimento parnasiano. Nesse ponto, parte da teoria vista na aula anterior (através do soneto) revela a importância de se falar também teoricamente quando necessário.

Para a conversa literária, após a exposição prévia e seguidos os passos previstos em cada poema, perguntaria: “Podemos afirmar que é contrário às críticas que fazem a seu respeito?”, “Que visão seus críticos demonstram ter sobre como se deve fazer poesia e qual a visão do eu lírico?”, “Que características deve ter a poesia moderna segundo os críticos do eu lírico?”, “Que palavras ou trechos melhor representam cada visão?”. Com essas perguntas espera-se que a turma perceba que mecanismos linguístico-poéticos foram utilizados para demonstrar ambas as compreensões acerca do fazer poético.

- O galo gago

Era um galo gago, por isso
a Noite não se despedia:
ficava num gargalo,
à espera do canto que não surgia.

Os bichos, para ajudá-lo,
Fazem logo mutirão:
zurros, miados e mugidos
começam a soar, em vão.

Foi tanta zoeira
Que a Noite tapou o ouvido:
“Quero dormir sem demora,
desse jeito eu não consigo.
Para que possa chegar o Sol,
e o escuro ir para o ralo,
não adianta galinha nem bem-te-vi,
eu preciso da voz de um galo”.

Disse uma antiga coruja
dirigindo-se a todo bando:
“Ou ele começa a cantar
ou acaba em fogo brando.
Parece que um bom susto
Termina com a gagueira.
Quando ele encarar a panela
vai cantar a vida inteira”.

“Não estou de acordo”,
protestou o bicho da goiaba.
“Se ele canta o dia todo,
aí é que o dia não acaba!

E pra que assustar o galo?
Vamos chamá-lo mais tarde.
Quem sabe com nosso aplauso
ele vira um cantor de verdade?”

O galo andava estranho,
envergonhado e jururu.
Já pensava em fugir de fininho,
disfarçado de urubu.

A noite, impaciente,
bocejava no infinito:
“Gente, topo qualquer canto,
até de um periquito.
Garanto que me recolho,
digo adeus e vou embora,
mas se o sol virá depois...
isso já é outra história”.

Toda a mata matutou:
se a Noite vai e o Sol não vem,
qual seria a cor de um céu
habitado por ninguém?

De repente a tartaruga
teve uma ideia brilhante.
Chamou o galo e outro bicho
pra conversar um instante.

Nada de periquito
para cantar ao Sol!
Bastava ensinar ao papagaio
o canto em cocoricó bemol.

Dito – e efeito:
o papagaio cocoricou.
Um feixe de luz intensa,
livre, límpida, logo jorrou.

A bicharada em peso
pôs-se também a cantar.
Era a voz do boi, da araponga,
misturadas ao som do sabiá.
Até o galo, quase sem gaguejar,
uniu-se àquela folia,
e di-disse que o melhor remédio
não era o susto, e sim a alegria.

Acontecia uma festa clara,
que juntou todo o povo:
o elefante dançava com a pulga,
a raposa bailava com o corvo.

Chegando de Guarapari,
o siri, de tão contente,
esqueceu o seu passado,
e passou a andar pra frente.
A cigarra, maravilhada,
falou à formiga num cicio profundo:
“Uma canção também é trabalho,
também pode mudar o mundo”.

Mas, ao ver que até eu cantava
de carona na vinda da aurora,
o papagaio me mostrou o bico,
e me pediu pra eu dar o fora:
“Hoje a festa é só dos bichos,
nosso esforço valeu a pena.
Você, seu bicão, saia logo,
e vá cantar noutro poema”.
(SECCHIN, 2017, p.31)

“O galo gago” é um poema de grande riqueza poética. Que artifícios foram utilizados para recriar poeticamente o modo como nasce o dia me parece ser o ponto central a ser explorado, pois mobiliza muitos saberes. Devido a sua extensão e a tantos aspectos relevantes para se discutir, é provável que essa atividade se estenda por toda a aula (dois tempos).

O roteiro de conversa literária deveria contemplar a compreensão parafrástica do texto associada à compreensão de si, da realidade e da língua, como se evidenciará com as perguntas formuladas.

A pergunta inicial seria: “O poema parte de um problema. Qual?”. Feita a identificação do problema principal, iniciariamos o aprofundamento no universo criado, na compreensão do texto e, simultaneamente eu procuraria estabelecer elos com a vida real. Através de perguntas como “Por que a Noite não se despedia?”, “Que relação existe entre o canto do galo e o amanhecer no imaginário da nossa sociedade?”, “Você já utilizou ou já viu utilizada alguma expressão nesse sentido? Qual?” espero que os alunos não só identifiquem uma questão

importante da narrativa, mas também percebiam como ela se inspira em fatos tidos por banais do cotidiano vivido por muitos deles, inclusive.

Dando prosseguimento à interpretação e estimulando a associação com a realidade e a capacidade de refletir, formular hipóteses, perguntaria: “Qual foi a solução oferecida pela coruja? De onde ela pode tê-la tirado?”. Aqui, espero que a resposta à última pergunta tenha relação com a sabedoria popular de que dar um susto pode “curar” quem esteja padecendo de soluço.

A próxima sequência de perguntas seria: “O bicho da goiaba discordou da coruja. Qual argumento ele utilizou para isso?”, “É possível afirmar que o bicho da goiaba teve empatia pelo galo? Por quê?” “Você acha que é importante termos empatia? Em que situações atuais você acha que tem faltado empatia?”. Neste momento haveria breve debate onde eu, caso necessário, traria a postura do presidente diante dos mortos por covid-19 no Brasil.

Retornado ao poema, caberia perguntar “Qual ideia solucionou o problema? De qual bicho ela veio?”, “Qual característica normalmente se atribui à coruja e qual se atribui à tartaruga? Pode haver alguma crítica nessa escolha feita pelo poeta?”, “De que forma o fato de a tartaruga ter sido a última a chegar com uma proposta de solução, mas ter sido quem resolveu o problema nos remete à fábula A lebre e a tartaruga?”. O conjunto dessas perguntas, além promover uma reflexão sobre todo o processo argumentativo do texto, pretende conduzir a turma à conclusão semelhante à da fábula A lebre e a tartaruga, de que a tartaruga, talvez por ter sido a última, foi a que mais refletiu sobre qual seria a melhor solução, enquanto a coruja pode ter sido algo arrogante, por ser sábia. Importante destacar que não há indícios no texto quanto a isso a não ser o fato de ter características de fábula, o que permite de alguma forma essa associação.

Após as perguntas anteriores, creio que seria necessária situar os alunos a respeito do gênero fábula, sem teorizar muito, sem registros formais no caderno, apenas via oral para resgatar suas memórias, então perguntaria: “Você conhece o gênero textual fábula? Pode-se afirmar que esse poema apresenta características desse gênero? Quais?”. Espero chegar às respostas: animais como personagens, texto narrativo e caráter moralizador.

Na parte final do trabalho, daria enfoque à polissemia especificamente no penúltimo verso, em que o poeta é chamado de “bicão”. O que significa essa palavra no texto? Que outros sentidos a palavra bicão pode ter? Por que o poeta escolheu essa palavra e não qualquer outro sinônimo, como “intrometido”? Com essas perguntas, além trabalhar sinonímia, pretendo levá-los a uma reflexão metalinguística, para que percebam como cada palavra é escolhida no texto.

Depois de “O galo gago”, há mais sete poemas com os quais, de maneira geral, abordagens próximas às que tenho sugerido podem ser feitas, como no poema “Não”, com sua metalinguagem na qual as rimas pobres reforçam a ideia de dureza citada pelo eu lírico na última estrofe. “Cinzas” talvez seja o único poema de tom predominantemente melancólico, possivelmente por estar caminhando para o final e concluir “que nenhuma palavra salva”, talvez por isso a vontade de desdizer, desejo que se reforça em “Receita de poema” e “Linha de fundo”, poema em que logo no primeiro verso o poeta utiliza a expressão popular “jogado pra escanteio” para revelar que deseja “só lembrar o esquecimento”. Em “Disk-morte” ressurge a ironia quando convoca elementos de vendas por tele atendimento frias como as propagandas de planos funerários. Em “Autorretrato”, outra produção metalinguística, o autor parece querer mostrar como planejou seus passos dentro do livro: mostrou-se irônico, bem-humorado em muitos poemas (Na antessala, Feliz ano novo, Vinícius revisitado, O galo gago), lírico em outros (Carta aos pais, Uma prosa súbita), para repentinamente tornar-se amargo (Cinzas, Linha de fundo) e, para quebrar a expectativa que o leitor viesse a ter de uma sequência mais triste, ele ressurge com sua veia sarcástica e explica que “Entender inteiro o poeta / é bem malsinada sina: / quando o supomos em cena, / já vai sumindo na esquina”.

“Translado” (SECCHIN, 2017, p.41), à semelhança d’ “O galo gago”, é poema extenso e cujas dicotomias que nele predominam têm muitos aspectos a serem explorados com atenção. Minúcias linguísticas, como os muitos sentidos da palavra “soldado”, a crítica à repressão e os muitos debates que podem ser iniciados (um deles: afinal, somos sempre a mesma coisa? Ou “Tudo tem sempre dois lados?”). É possível que esta leitura, com todas as atividades, ocupe a maior parte dos dois tempos de aula, o que não vem a ser nenhuma perda ou contratempo frente à riqueza de saberes que poderão ser construídos. Frente a essa constatação, não posso desconsiderar outra incrível possibilidade de atividade que o professor Secchin não sugeriu, mas inspirou ao afirmar no capítulo “Um depoimento” do livro *Desdizer* que este é um “rap-poema” (p.209). Trata-se, antes de tudo, convocar os conhecimentos prévios e opiniões dos alunos, perguntando-lhes o que vem a ser Rap, que características apresentam as letras dessas canções e se em sua opinião aquele poema tem qualquer relação com o estilo musical. Em seguida, proponho pedir aos alunos que gravem áudios ou vídeos cantando o “Translado” em ritmo de rap. Seria excelente exercício para desenvolver a noção de como se constrói o ritmo, a musicalidade do poema. Não restringirei, porém, ao rap, quem preferir fazer em outro estilo musical poderá fazê-lo. Esta última atividade seria feita pelos estudantes em casa, preferencialmente, já que o tempo de aula não comportaria mais uma tarefa. Com isso, é

provável que na aula seguinte não seja possível ler um poema inédito, uma vez que a expectativa é de que a maioria da turma participe.

A parte final do livro recebeu um título: “Dez sonetos desconcertados” que, segundo o próprio autor, são “voluntariamente desarticulados entre si e às vezes até internamente” (p.208). Portanto, têm em comum quase apenas o fato de serem sonetos. Digo quase, porque novamente o autor fornece informações sobre esta seção:

Se em algumas peças pratico a dicção “elevada”, com técnica sempre que possível rigorosa, noutras procurei criar a tensão entre tal forma “nobre” e um discurso mais chão, o mais próximo possível da prosa (é o caso dos “Sonetos da boa vizinhança”). Também busquei estampar a convivência entre um registro grave e pessimista e outro, receptivo ao humor e à (auto)ironia. (SECCHIN, 2017, p.208)

A partir disso, a leitura dos sonetos será precedida de breve retomada dos conceitos teóricos acerca deste tipo de poema já expostos quando da leitura de “Lendo Luís Antonio Cajazeira Ramos”. Destaco que só convocarei tais conhecimentos quando imprescindíveis para a compreensão de algum ponto do texto. Por exemplo, destacaria, segundo o acima citado, que o adjetivo “desconcertados” escolhido para caracterizar estes poemas refere-se tanto à sua desarticulação quanto ao fato de que o autor por vezes desconstrói certas formalidades do soneto tradicional. Os “Sonetos da boa vizinhança” são exemplos já citados pelo autor de subversão da linguagem tradicional do soneto. No mais, o trabalho até aqui desenvolvido seguiria o padrão de explorar as peculiaridades de cada texto naquilo que trazem de poético e auxiliar os alunos nessas descobertas plurissignificativas. Contudo, daria especial atenção ao “Quase soneto aposentado”:

- Quase soneto aposentado

Há trinta anos eu intento em vão
compor o que será uma obra-prima.
Exausta do exercício, minha mão
não avança e tampouco sai de cima.

Sentindo-se de todo mal formado
nos alquebrados pés por onde ia,
meu poema, num gesto desvairado,
solicitou aposentadoria.

Cambaleante nesta ladainha,
 não quer chegar à derradeira linha.
 Corpo trôpego, nada mais o anima.

Aproveita que um verso acaba em “lâmpada”
 e se apaga na falta de uma rima.
 (SECCHIN, 2017, p. 53)

Após a leitura e interpretação do poema, a pergunta “O que revela sobre a forma do poema o fato de a palavra “quase” vir antes da palavra soneto?” Espero a conclusão de que não é um soneto, pelo menos no que diz respeito à tradição, visto que falta-lhe um verso, o último. O trabalho de análise se completaria com a pergunta “Foi erro do autor ou foi intencional?”. Em resposta, a retomada do título e do conteúdo como um todo, articulados com os dois últimos versos reforçarão a ideia de que o autor planejou esse desfecho, já que não há rima para a palavra “lâmpada” que caiba no texto e, como o poema já mostra sinais de que não quer mais trabalhar desde o início, acaba sem rima mesmo, desrespeitando a estrutura do soneto.

O último poema correspondente ao livro *Desdizer* o “Poema-saída”, vem a confirmar que existe uma organização planejada de que posição cada poema ocupará na obra, a fim de que se forme uma unidade com início, meio e fim, ainda que não siga exatamente a lógica dos livros narrativos. Os primeiros questionamentos relevantes para a conversa literária possivelmente seria “Que referências são feitas a outro poema do livro? Qual é esse poema e quais são as referências a ele?” Como resposta esperaria que trouxessem o poema “Na antessala”, citado no primeiro verso da segunda estrofe e toda a terceira estrofe, na qual o eu lírico lembra ao leitor de que já o prevenira a respeito da possibilidade de não apreciar a leitura. Em seguida perguntaria de que maneira, nesse poema, há referências de que o ato de ler assemelha-se ao de saborear uma refeição, como se a leitura também alimentasse. Esperaria que a resposta trouxesse a ideia de que o primeiro poema seria o prato de entrada (primeiro verso da segunda estrofe), conseqüentemente os demais seriam a refeição, o prato principal e o poema em questão a sobremesa, conforme destacado no segundo verso da segunda estrofe. Por fim, realizaria a pergunta “Você acha que de alguma forma a leitura se compara ao ato de alimentar-se?” Nesse ponto os conduziria a expressões comuns no cotidiano como “alimento para a mente” ou “alimento para a alma”, com intenção de que se fizesse, ainda que indiretamente a constatação de que ler é essencial como alimentar-se, tal como sugeriu Antonio Candido.

Feita a leitura de todos os poemas que formam o livro *Desdizer*, anunciaria a eles a etapa conclusiva do trabalho: a produção de um livro com os dez poemas que os estudantes das outras turmas mais gostariam de ler. O anúncio seria feito ao fim das leituras, já próximo ao período de recesso do mês de julho. A sugestão seria de que relessem tanto o livro quanto suas anotações, mas dessa vez pensando nas outras turmas, nos outros indivíduos: quais desses poemas teriam melhor receptividade? Por quê?

A produção dessa antologia seria uma forma de promover a revisitação aos textos, os que leram e os que produziram, em uma espécie de retrospectiva da trajetória desenvolvida. Seria uma forma de promover o contato prolongado, o estreitamento do vínculo com o livro por meio da manutenção do convívio entre o leitor e o objeto de leitura, o que segundo Colomer (2007) propicia a formação do leitor literário. Seria também uma forma de o aluno verificar por si a materialidade da produção e, por mais que não seja o foco, evitar a sensação de inutilidade de tudo aquilo que foi lido e escrito ao longo do primeiro semestre. O não retorno dos trabalhos por eles produzidos pode acarretar desestímulo para o desempenho em novas propostas, a atividade emprestaria importância, valor ao esforço intelectual (e por que não físico?) desses estudantes. Outro argumento a favor desta etapa do trabalho seria o de que a seleção dos dez poemas ocorreria de maneira comunitária, após sessões de debate e argumentação, durante as quais cada um defenderia sua escolha com base em argumentos. Dessa forma, seria o momento de se desenvolver a argumentação, a escuta e a tolerância, em um processo democrático, dentro do qual cada poema seria escolhido pela maioria através do diálogo em busca de consenso.

Uma vez escolhidos os poemas, iniciar-se-ia o processo de produção dos livretos que seriam distribuídos para as outras turmas, observando-se os detalhes de capa, contracapa, sumário e demais componentes que os livros costumam ter. A divisão de tarefas e o planejamento de prazos a serem cumpridos também seriam deliberados previamente, respeitando-se as vontades e habilidades de cada aluno. Os poemas que eu selecionaria para comporem a antologia seriam, respectivamente:

- Poema para 2003
- Feliz ano novo
- Língua negra, Rio 30 graus
- Carta aos pais
- O galo gago
- Cinzas
- Disk-morte
- Soneto desmemoriado

- Soneto da boa vizinhança
- Soneto da dissipação

A escolha que fiz desses dez poemas deu-se com base em muito do que pode ser lido desde as primeiras linhas deste texto e partem todos da segunda condição indispensável que Pinheiro (2018) apresenta e que consiste em “haver sempre uma pesquisa sobre os interesses dos alunos” (p.22). A acepção do termo “pesquisa” é tomada neste trabalho como a sensibilidade acumulada através da experiência e a atenção ao dia a dia do período que precederia a seleção. Como não houve contato com os alunos no ano de 2020, a experiência foi o critério de escolha predominante. Assim, poemas de tom notadamente afetivo e solene, como “Carta aos pais”, “Poema para 2003” e o “Soneto da dissipação” figuram com outros em que se destaca o humor ou a ironia, como no “Soneto desmemoriado” e no “Soneto da boa vizinhança”, bem como em “O galo gago”, “Feliz ano novo” e “Disk morte”, estes dois últimos trazendo também críticas sociais importantes, trazidas também em “Língua negra, Rio 30 graus”. Cada um apresenta particularidades que a meu ver possivelmente atrairiam maior simpatia dos alunos-leitores, além de promoverem a construção da subjetividade, da humanidade, seja na revisitação do sentimento pelos pais (para o bem e para o mal) a partir da confrontação com o que sente o eu lírico de “Carta aos pais” ou na constatação de como dão-se as relações movidas pelo lucro em “Disk morte”.

Com isso, acredito que em planejar um trabalho longo com leitura de poesia em sala de aula, configurando um outro olhar sobre a minha prática pedagógica, objetivo fundamental desta dissertação, terei mobilizado o olhar dos estudantes para a leitura de poesia, em um movimento de lançarem a mão à maçaneta da porta e atravessarem-na como fazem com a porta de casa: com frequência e familiaridade. Antes, contudo, de dar este capítulo por finalizado, gostaria de compartilhar duas experiências prévias, indícios de um caminho promissor.

Antes de dar este capítulo por finalizado, gostaria de compartilhar duas experiências prévias, antes mesmo de iniciadas as primeiras linhas desta dissertação, mas já excitado pelas aulas da professora e minha orientadora, Ana Crélia Penha Dias. Essas duas experiências são indícios de que o proposto nestas páginas pode alcançar e talvez superar as expectativas.

A primeira delas aconteceu após a leitura de poema de Manoel de Barros: “Uma didática da invenção”. Decidi, depois de esbarrar em meus próprios preconceitos que o senso comum depositara em mim, de que aquele poema, aquela linguagem, seriam demasiado difíceis e inusitados para que eles compreendessem, para que os tocassem, para que lhes provocassem o fascínio que a mim provocam, devido a sua condição estigmatizada de alunos da EJA.

Felizmente não permaneci imobilizado. Decidi que levaria adiante a tarefa de ler poesia na escola e conversar com os alunos sobre ela. Segui praticamente os mesmos passos iniciais já descritos. Primeiramente deixei que lessem sozinhos, dei-lhes alguns minutos para isso. Tão logo acabavam, muitos manifestavam o estranhamento esperado e diziam mesmo nada terem compreendido (predominava este último).

Em seguida eu li o mesmo texto em voz alta para todos e iniciei conversa sobre ele. Na mediação, através principalmente da escuta, do incentivo a que eles expusessem suas impressões e interpretações, aos poucos ganharam alguma confiança, ainda que com interpretações mais estapafúrdias que as do próprio poema por vezes. Parte da estratégia foi colocar os meus estranhamentos, minhas interpretações e minhas dificuldades acerca do poema com honestidade, para isso recorri a um verso cujas palavras diziam que “formigas-carregadeiras entram em casa de bunda”. Expus que era um dos versos de que mais gostava, apesar de acreditar não tê-lo compreendido. Em determinado momento uma das alunas chamou minha atenção para o fato de que, realmente, ela observara que algumas formigas entram no formigueiro de costas. E eu pensando que uma bunda literal, humana, seria, por algum motivo a casa onde a formiga entraria! Interpretei como adjunto adverbial de modo como fosse de lugar. Expus meu raciocínio equivocado e todos rimos do absurdo.

Destaquei minha alegria em aprender com ela, comentei que todos temos saberes relevantes e que eu, criado em apartamento de cidade grande jamais vira o que ela viu sobre as formigas. Compartilhamos vozes, compartilhamos conhecimentos e construímos juntos, para toda a turma, novos conhecimentos. Sem ela eu talvez jamais compreendesse aqueles versos. Sem mim, ou melhor, sem a escola, ela e os demais talvez jamais os conhecessem.

Em outra turma, também de EJA noturno, aconteceu tudo de maneira muito semelhante no sentido do estranhamento e da incompreensão. Fiz algo próximo de um monólogo a respeito do poema e, já finalizada a aula, antes que me retirasse, um dos alunos veio até e perguntou se eu poderia dar uma cópia do poema a ele. E ficamos nisso. Jamais voltamos a conversar sobre aquele ou outro poema, mas creio que ele tenha dado o primeiro passo para atravessar a porta.

A segunda experiência que compartilharei foi resultado das três aulas que consegui ministrar para uma turma antes que a pandemia de Covid-19 obrigasse à suspensão das aulas presenciais. Apresentei o poema “Relógios e beijos”, seguido de conversa literária e solicitação de que escrevessem suas impressões a respeito dele no caderno. Na aula seguinte, apresentei-lhes o poema “Versos íntimos” e solicitei a mesma sequência de atividades, acrescentando que escrevessem um poema autoral sobre “o beijo”. Na terceira aula, uma das alunas não quis que eu lesse o poema de sua autoria, alegando estar íntimo demais, porém disse-me que ficara

incomodada com a repetição exagerada de uma mesma palavra e pediu minha orientação para solucionar aquele problema. Esse fato rendeu uma boa aula sobre coesão e coerência, sinônimos e uso de algumas conjunções. Cabe dizer que era recém-chegada do ensino regular, onde fora reprovada algumas vezes, bem jovem e tida pelos demais professores como desinteressada, difícil de lidar, uma aluna-problema.

É bem verdade, contudo, que a maioria dos alunos não teve participação imediata. Muitos não realizaram as atividades, uma outra aluna apresentou-me um poema qualquer copiado da internet (percebi porque ela não editara a folha impressa, que continha hiperlinks). Fato é que todos eles trouxeram alguma contribuição para a consolidação deste trabalho. Esta última aluna citada, aliás, foi muito importante para a percepção do quanto as práticas bancárias e centradas no professor como detentor exclusivo do saber, que deslegitimam a autonomia, a autoria, a criatividade tanto de alunos quanto de professores são limitadoras da aprendizagem.

Por tudo isso, com o objetivo de contribuir com a minha prática pedagógica para a formação de leitores de poesia, as atividades são propostas para abordar o texto poético em sua essência, naquilo que apresentam enquanto arte, patrimônio cultural e vetor de saberes e experiências profundas de humanidade e linguagem, todas pautadas na horizontalidade, na construção comunitária de conhecimento, de modo que atenda e consolide os princípios democráticos tanto pelo debate quanto pelo acesso à literatura.

8 PESQUISA NA PANDEMIA: ACEITAÇÃO DO POSSÍVEL

A suspensão das aulas presenciais no Brasil no início do ano letivo de 2020 surpreendeu e afetou a todos em maior ou menor grau. Não pretendo utilizar este capítulo como espaço de lamentação, embora fosse justificável. A maior parte da população, composta pela classe trabalhadora, pequenos e médios empresários, estudantes e desempregados encontra motivos para lamentar-se enquanto ouve do chefe do poder executivo que é preciso “deixar de mimimi”, o que significa reclamar sem razão. Não desejo que o conteúdo sob este título seja lido através dessa perspectiva, mas com o olhar da denúncia e do inconformismo. Ao contrário do que pode parecer, não há paradoxo quando falo em “aceitação do possível” ao mesmo tempo em que me coloco como inconformado, ocorre que há a necessidade de prazos e a evidente conclusão que qualquer trabalho precisa ter.

Antes de enveredar pelo caminho das implicações de cunho pedagógico, é preciso partir de um olhar mais amplo, compreender e registrar como uma mudança radical e repentina do cotidiano, agravada pelo fato de estarmos diante de um vírus mortal que tem afetado todo o mundo, traz transtornos das mais variadas ordens, sobretudo quando falta um governo que conduza de maneira responsável a pandemia. Deixarei aqui, pois, meu relato pessoal, na medida em que guarde relação com o meu processo de pesquisa, que certamente se assemelha ao de muitos amigos e colegas de profissão.

A princípio, pensava-se em cerca de quinze dias sem atividades presenciais na escola, prazo que acabou por estender-se ao longo de todo o ano e prolongou-se até 2021. Diante disso, eu, que diariamente acordava cedo, interagia presencialmente com colegas de profissão, alunos e toda sorte de pessoas, frequentava a praia, bares, festas, shows, academia há aproximadamente trinta anos, encontrei-me sem poder sair de casa a não ser para atividades essenciais, como comprar mantimentos. Além disso, começava a planejar e testar algumas atividades que viriam a compor a proposta pedagógica que apresentaria neste trabalho de conclusão do Profletras, cujo propósito se viu esvaziado à medida que o retorno à normalidade era adiado. Nesse vácuo entre saber se a pesquisa poderia ser desenvolvida em sala de aula ou não, a primeira reação foi a imobilidade. Afastei-me da escrita que mal havia começado. Para não ficar completamente parado, resolvi dedicar-me a ler algumas das obras que me serviram de base teórica, utilizei parte do valor que recebia como bolsista para a aquisição de muitas delas e de fato li bastante, principalmente nos primeiros meses, até que a conjuntura começou a pesar cada vez mais. A que horas deveria levantar-me? A que horas dormir? A que horas estudar e escrever? O que escrever? A que horas realizar as atividades da casa? Que tipo de material preparar para as

escolas? Durante grande parte deste primeiro ano de isolamento o tempo dedicado a cada uma dessas atividades era frequentemente desproporcional, não foi fácil encontrar o equilíbrio, apesar dos encontros de orientação terem se mantido de maneira remota.

Sou funcionário público, professor efetivo na cidade de Saquarema e isso me garantia e garante certa tranquilidade financeira. Digo “certa” porque até o ano de 2020 o salário encontrava-se bastante defasado em termos de reajustes e adequação ao piso salarial garantidos por lei, figurando entre os mais baixos da região, de modo que horas extras de trabalho se faziam necessárias. Grande parte da minha renda vinha dessas turmas além da carga horária estabelecida no edital do concurso público através do qual investi no cargo. Ocorre que com o advento da suspensão presencial das aulas, uma das primeiras medidas estabelecidas pela prefeitura para ajudar seus cidadãos a atravessarem esse momento adverso (leia-se como ironia) foi, alegando cumprimento da lei, suspender o pagamento das horas extras dos profissionais que assim trabalhavam, além de também suspender o valor de auxílio-alimentação pago aos professores. Conforme já relatado, grande parte de meus vencimentos tinha como fonte essa carga a mais de trabalho, de modo que enquanto eu poderia estar pensando no desenvolvimento da pesquisa e em como manter o ensino nas turmas nas quais lecionava, precisei pensar em formas de repor essa parte importante da renda da casa. Novamente o processo de leitura e produção da dissertação se viu prejudicado. Nesse ponto é relevante destacar a importância que teve a bolsa de pesquisa com a qual fui contemplado, sem ela a situação teria ficado provavelmente insustentável como aconteceu com tantas famílias. Apesar disso, a tranquilidade não estava garantida, pois em breve eu também não poderia mais contar com esse valor e não há como negar suas consequências negativas sobre o processo de escrita.

Toda essa situação financeiro-emocional agravava-se a cada novo alvorecer, com as já citadas notícias de ataques à educação, ao corte de verba para bolsas de pesquisas (houve a preocupação de perdê-la antes do prazo determinado) e o patente descompromisso no combate ao vírus. Com isso, quero dizer que um retorno à normalidade não aconteceria tão rapidamente quanto supúnhamos e conseqüentemente o retorno às aulas também não. Para além das preocupações com as contas a serem pagas no fim do mês e com o risco de contágio, o aprendizado dos estudantes estava em risco e não se via qualquer planejamento para que o prejuízo fosse minimizado ao mesmo tempo em que se mantivesse a segurança de todos. Cabe dizer a título de comprovação do que afirmo que até hoje, maio de 2021, o município onde leciono sequer adotou uma plataforma gratuita de ensino por vídeo, as “aulas” continuam sendo por aplicativo de mensagem, através dos equipamentos e números particulares de professores e alunos. Concordo com afirmação de (SAVIANI E GALVÃO, 2021) no artigo *A falácia do*

ensino remoto quando afirma-se que “Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial.” (p.39), por isso destaco o uso entre aspas que fiz da palavra aulas. O processo ensino-aprendizagem, especialmente com crianças e adolescentes, requer a interação dialógica que só é possível dentro do espaço físico da sala de aula. É inegável que, em um primeiro momento, as circunstâncias exigiram que medidas emergenciais fossem tomadas especialmente para se manter o vínculo dos estudantes com a escola, porém mesmo diante da certeza de que as aulas presenciais não seriam retomadas, nada foi discutido ou de fato implementado para o aprimoramento das atividades remotas. De maneira geral, ainda ocorre o que destacam Saviani e Galvão (2021) em texto escrito já durante o período de pandemia:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (p.38)

Tais condições primárias não se verificam, mesmo após mais de um ano com escolas fechadas. A maior parte das instituições de ensino, públicas ou privadas, não garantiram a professores nem estudantes equipamentos exclusivos para as atividades *on-line*, capazes de promover a otimização do processo ensino-aprendizagem, bem como não se assegurou a conectividade. A capacitação dos profissionais, quando houve, foi precária, por vezes de caráter motivacional e pouco voltada para as possibilidades pedagógicas das escassez e inadequadas ferramentas disponíveis. O resultado foi um estado generalizado de confusão na sociedade que permanece, agora acompanhado do medo, pois a solução encontrada para o longo período de aprendizado precário foi reabrir as escolas mesmo sem o controle da doença e com novas cepas surgindo.

A pressão pela volta às aulas presenciais tem se dado com base em argumentos por vezes óbvios, como a desescolarização, porém incondizentes com a realidade brasileira. Não se discute o déficit de aprendizado que essa geração de alunos vem sofrendo, todavia o que deve ser problematizado é por que razão o período sem aulas prolongou-se por tanto tempo em nosso país? Por que as mortes e os contágios permanecem em patamares tão elevados? Por que ao longo de todo o ano de 2020 não foram implementadas novas medidas a fim de aprimorar o ensino remoto e garantir que o maior número possível de famílias permanecesse em isolamento? E mais: as escolas têm condições reais de promover segurança e aprendizado da

forma como a sua reabertura tem se dado? Creio que apenas o fato de que as escolas do município de Saquarema sequer terem fornecido máscaras aos alunos que optaram pelo retorno às salas de aula antecipa a resposta negativa. Quanto aos demais questionamentos, encontram resposta neste trabalho, ainda que de forma indireta. Ademais, requereriam outra dissertação caso decidisse aprofundar-me neles. Aqui, basta a convicção apoiada nos fatos que se desenrolam diante de nós e nas fontes citadas ao longo de todo o texto de que os governos federal, estaduais e municipais, salvo raras exceções não dispensaram a atenção necessária para que os prejuízos à sociedade de maneira geral e para a comunidade escolar em sentido restrito fossem mitigados.

Nessa conjuntura vi meu contato com os alunos reduzir-se à nulidade. Durante todo o ano de 2020, a única suposta forma de interação com as turmas era via e-mail, para tirar dúvidas a respeito das apostilas, por meio das quais deveriam estudar por conta própria. Apenas uma aluna enviou-me dúvida, e uma única vez. Em condições de normalidade a avaliação das práticas que proponho dar-se-ia por meio dos dados gerados pelos diários de leitura e pelas anotações que eu fizesse a respeito de cada momento em sala de aula, bem como da comparação entre os poemas por mim selecionados para a antologia escolar a partir da minha visão de professor e a seleção efetivamente feita por eles, com as respectivas justificativas.

Fica claro que uma proposta de abordagem baseada no diálogo, na interação horizontal entre os indivíduos, cujos critérios de avaliação incluem também a observação de detalhes como o “brilho no olho” de que fala Pinheiro (2018) e a produção de uma antologia de poemas selecionados pelos estudantes através de análise crítica construída individual e coletivamente tornou-se inviável.

Diante dessa impossibilidade, foi preciso aceitar que o arcabouço teórico por trás das atividades aventadas garante alguma exequibilidade ao trabalho e que é sob esse viés teórico que se deve analisá-lo. De resto, por não se tratar de uma sequência didática, posto que cada sala de aula é única, formada por indivíduos singulares, professores de estilos e temperamentos diferentes, o que aqui apresentei fica sugerido para ser experimentado e avaliado por meus pares, na intenção de que seja possível abranger a realidade de muitas dessas salas de aula e formar muitos leitores de poesia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever nunca é tarefa fácil, requer dedicação, tempo, planejamento, organização. Nenhum desses itens acontece de maneira pacífica mesmo em condições normais de produção, logo não se pode esperar que durante uma pandemia que afetou o cotidiano da população mundial o processo transcorresse sem dificuldades. Faço esta reflexão do lugar de homem branco e heterossexual de classe média, que sempre estudou em escolas e cursos preparatórios particulares, a quem nunca faltou o essencial e que desenvolveu o gosto pela leitura e pela escrita ainda no ensino médio, que pode gozar do privilégio de cometer erros sem perder muito com eles e que desde o surgimento do SarsCov-2 já era professor efetivo de escola pública, cuja remuneração, apesar de não ser muita e ter sofrido a referida redução durante a suspensão das atividades presenciais, era garantida. Ainda pude contar com a bolsa de pesquisa oferecida pela Capes enquanto grande parte da população que já iniciou a pandemia em condições muito mais desfavoráveis que a minha, durante algum tempo sequer pôde contar com o auxílio emergencial no valor de seiscentos reais conquistado à revelia do que desejavam Jair Bolsonaro e seu ministro da economia, Paulo Guedes. Quero dizer que jamais sofri o tormento de ter meus direitos básicos negados e ainda assim fui profundamente afetado pelos desdobramentos da propagação descontrolada e incentivada do novo Coronavírus.

Inserido nesse contexto planejei o trabalho aqui apresentado, um trabalho que pretende contribuir para a reversão do quadro histórico de negação do acesso ao patrimônio da cultura letrada à população, sobretudo sua parcela mais desprestigiada. Entretanto, o que se buscou aqui foi ir além da garantia de acesso ao livro, visto que apenas o acesso não garante que o leitor seja formado. Para formar o leitor é preciso estratégia, é preciso proporcionar ao estudante um longo tempo de convívio com a literatura, a fim de que se crie a intimidade que só a presença física continuada é capaz de proporcionar. Como se sabe, a construção dessa proximidade viu-se inviabilizada diante da perda de contato com os alunos na maior parte do tempo em que as aulas presenciais foram suspensas e que coincidiu com o período em que a pesquisa deveria ser desenvolvida na escola, o que se comprova com o encerramento do turno da noite em decorrência da pouca quantidade de matrículas renovadas, retrato do desestímulo que mais de um ano de descaso das autoridades provocou. Com isso, precisei buscar outra unidade escolar para cumprir a carga horária, ou seja, o projeto inicial de pesquisa de fato não seria concluído no prazo estipulado, ainda que tenha sido prorrogado.

Se por um lado a conjuntura impossibilitou a geração de dados a partir da produção dos estudantes, por outro permitiu que eu refletisse e teorizasse sobre os meus saberes e

reconhecesse também a minha experiência dentro das salas de aula como argumento de autoridade para defender as propostas apresentadas como possíveis, apoia, contudo, em importante bibliografia. A fundamentação teórica veio a reforçar não só a relevância do que proponho, mas a sua realidade, posto que autores de períodos e nacionalidades diferentes trazem preocupações semelhantes. O esforço que essas escritoras e escritores fizeram para registrar todo o processo científico por eles desenvolvido é, assim, parte importante do que apresentei, inclusive no que diz respeito ao reconhecimento de práticas pedagógicas equivocadas de que lancei mão ao longo da minha trajetória. Para além da prática pedagógica em si, também pude confrontar-me com um modo de pensar o ato de educar que por vezes tomava tons paternalistas, outras vezes deterministas, ao mesmo tempo em que estavam imbuídos de autêntico desejo libertador. Nesse sentido, Paulo Freire e bell hooks foram decisivos e encontram eco em Dias (2019) quando afirma que a:

ampliação necessária do repertório literário que vai formar os cânones escolar e acadêmico demanda de nós abertura para o diferente e consciência do ganho que isso significa, e da ideia, portanto, de que não há concessão feita por nós às minorias, uma vez que, na escrita de nossa história do cotidiano do século XXI, há abertura para conhecer as vozes que fazem parte de nosso coletivo maior, do povo que formamos, e, nesse sentido, conhecer o monumento de crítica e sensibilidade que é Conceição Evaristo, por exemplo, não significa fazer um favor à autoria negra, mas abrir escuta a vozes que também nos constituem. (P.179)

Assim, é importante reafirmar, com base nessas palavras, que não se trata de fazer um favor aos alunos, mas de fazer-lhes valer um direito que, ao ser proporcionado, também enriquece a própria prática pedagógica muitas vezes limitadora tanto deles quanto nossa. Flagrei-me em certo momento lembrando declaração por mim proferida anos atrás (não tantos quanto gostaria) na sala dos professores de que determinado aluno não iria além daquele estágio de desenvolvimento e que era preciso aceitar o fato. Pude compreender, porém, que este modo de pensar provavelmente era fruto de certa desmotivação e a consequente busca por justificativas para não repensar a minha prática.

O conhecimento histórico da leitura no Brasil apresentado por Regina Zilberman e Marisa Lajolo foram a um só tempo preocupantes e motivadores, pois apesar de tantas barreiras o público leitor tem apresentado aumento significativo. Por outro lado, os retrocessos promovidos pelo atual governo em diversos temas, como a proposta de se taxar os livros, vêm a reforçar a história de curtos períodos de avanço e muitos de estagnação nesse sentido. A cada nova interrupção o direito constitucional do acesso aos bens culturais - no caso o livro de poemas - vistos aqui como essenciais, os moradores das áreas periféricas das cidades, que em sua maioria passam pela escola pública e são negros, acabam sofrendo os impactos da exclusão

cultural que também termina por ser socioeconômica. Por esse motivo, a leitura de poesia na escola se mostra importante enquanto prática da liberdade e de uma educação antirracista na medida em que promove o acesso democrático ao poema e ao livro.

Diante do exposto, as propostas de atividade sugeridas foram planejadas a partir da experiência de Pinheiro (2018), cuja fundamentação dialoga com o que escreve Antonio Candido em *Na sala de aula: caderno de análise literária* a respeito do planejamento de como trabalhar poemas no espaço escolar:

cada um requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns. Um destes pressupostos é que os significados são complexos e oscilantes. Outro, que o texto é uma espécie de fórmula, onde o autor combina consciente e inconscientemente elementos de vários tipos. (CANDIDO, 2000, p. 6)

Ainda que as etapas iniciais sejam repetidas, conforme já descrito, com leitura e registro das primeiras impressões no caderno pelo aluno, a condução a partir da conversa literária rumo ao aprofundamento nas camadas textuais modifica-se de acordo com as particularidades do poema. Alguns exigem a exposição de termos técnicos, outros proporcionam a escrita autoral intertextual, por exemplo. São tentativas de promover o contato profundo com os artifícios do texto poético em seus diversos níveis. Nesse salto para o interior de uma linguagem plurissignificativa, radicalmente transgressora tanto em organização formal quanto linguística e mesmo cognitiva é esperado que os leitores retornem transformados à superfície também transformada, posto que qual a pedra que se atira na superfície da água, leitor nem texto voltam ao lugar de origem.

A avaliação do processo em que se forma o leitor de poesia deveria acontecer através da articulação entre avaliação pelo professor dos cadernos de leitura de cada aluno, avaliação do caderno do professor, em que seriam registradas suas impressões da dinâmica da sala de aula, colhidas da conversa literária e da observação, de modo que a prática da leitura se dissociasse do ensino bancário tradicional, utilitário. A avaliação se daria ao longo de cada etapa, individualizada. Ao final, com a produção da antologia escolar dos poemas de Desdizer, a elaboração da crítica literária dos estudantes sobre os poemas por eles selecionados seria também uma forma de auto avaliação, já que retomariam toda a sua trajetória desde o início ao fim do projeto. Cabe destacar que a execução do projeto foi frustrada pelo advento da COVID-19, uma vez que cessou o contato com os alunos durante a maior parte do ano letivo de 2020 e a sala de aula com a interação que ela possibilita é imprescindível para que as atividades aconteçam.

Por fim, a conclusão deste trabalho, iniciada com o ingresso no Profletras proporcionou-me o retorno ao meio acadêmico que desejava há tempos mas adiava para, assim como constatei em frases de alunos que optaram por abandonar os estudos, “ganhar dinheiro”. Como costuma ocorrer com grande parte dos profissionais da educação, a baixa remuneração e a cobrança por uma produtividade questionável especialmente nas escolas particulares dificultam sobremaneira a conciliação entre trabalho docente e especialização acadêmica. O processo de pesquisa trouxe-me uma visão ao mesmo tempo mais abrangente e aprofundada a respeito do ato de educar e do meu papel dentro dele. Instrumentalizou-me política e pedagogicamente ao fazer-me olhar criticamente para a minha realidade enquanto professor, para a realidade da educação e para a realidade dos meus alunos, seja por meio de leis, teorias ou pela vivência direta.

Finalmente, o trabalho apresentado pretende servir como registro de um momento atípico mundial que trouxe desdobramentos difíceis para a sociedade brasileira, pois aqui, além do vírus mortal, lidamos com políticas públicas que aprofundaram as desigualdades e promoveram a desinformação e a desescolarização. Muitos alunos perderam total ou parcialmente o contato com a escola e com os professores por um período que se estendeu além do tolerável. Possivelmente é essa a maior contribuição que esta dissertação pode trazer, a de que existem profissionais de educação básica que, apesar de tudo, buscam a especialização, que o Profletras promove um salto de qualidade no ensino básico ao incentivar novas práticas de ensino, que o acesso à educação de qualidade, às mais sofisticadas discussões e debates são a base para a construção de uma sociedade democrática e que a leitura de literatura, aqui na forma de poesia, é parte imprescindível nessa formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em: 31/05/21.
- ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **A rosa do povo**/ Carlos Drummond de Andrade. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma Literatura sem adjetivos**. Trad. de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.
- AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos vinte anos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- BOSI, Alfredo. **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. Série fundamentos. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMIDA. Intérprete: Titãs. Compositores: Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer, Sérgio Britto. In: **JESUS não tem dentes no país dos banguelas**. São Paulo: WEA, 1987. Faixa 2 (3 min 57 seg).
- DIAS, Ana Crelia P. **Que farei com este texto? Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no contra(tempo)**. Rio de Janeiro, 2019.
- DIAS, Ana Crelia P. **Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)**. 2017.
- DIAS, Ana Crelia P.; MARQUES, Isabela Boechat. Leitura literária: leitores improváveis? IN: ALVES, Maria da Penha Casado; MIRANDA, Neusa Salim (orgs.) **Ensino de literatura no ensino fundamental**. Natal: SEDIS UFRN, 2018. PDF. V.1.

DIAS, Ana Creliá P.; MAUÉS, Fernando. Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas. **A cor das Letras**. Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. V. 21, N.3. Feira de Santana, 2020.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

EAGLETON, Terry, 1943. **Como ler literatura**; tradução Denise Bottmann – 1 ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

MENDES, R. S. . **Antonio Carlos Secchin e os sopros vários de um só vento**. Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea , v. 5, p. 79, 2011.

O POBRE tem fome, o pobre não tem hábito alimentar, diz Doria. **Carta Capital**, 18 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-pobre-tem-fome-o-pobre-nao-tem-habito-alimentar-diz-doria/>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. L’art de Lire. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PESQUISA nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

SAQUAREMA. Lei Orgânica Municipal nº 34, de 5 de abril de 1990. Nós os representantes do povo de Saquarema, constituídos em Poder Legislativo Orgânico deste município, reunidos em Câmara Municipal, com as atribuições previstas no art.29 da Constituição Federal, votamos e promulgamos a seguinte LEI ORGÂNICA. **Lei Orgânica do Município de Saquarema**, Saquarema: Câmara Municipal de Saquarema, [2007]. Disponível em: <https://transparencia.saquarema.rj.gov.br/legislacao/lei-organica/>. Acesso em: 7 mar. 2021.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: ALAMEDA, 2013.

SAVIANI e GALVÃO. **Educação na Pandemia: a falácia do ensino remoto**. 2021.

SECCHIN, Antonio Carlos. **Desdizer e antes**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2017.

SOUZA, Rachel Cristina de Souza e. **O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola**. Revista ENTRELETRAS, Araguaína, v. 10, n. 2, jul / dez 2019.