

**Liliane Balonecker Daluz**

**PROFESSORES POETAS:  
a autoria docente como ato ético-estético**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2019



**Liliane Balonecker Daluz**

**PROFESSORES POETAS:  
a autoria docente como ato ético-estético**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho**  
Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Silvana Soares de Araújo Mesquita**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Alexandra Coelho Pena**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Mairce da Silva Araújo**  
Departamento de Educação – FFP-UERJ

**Prof. João Pedro Coutinho Fagerlande**  
Departamento de Letras – UFRJ

**Prof<sup>a</sup>. Monah Winograd**  
Coordenadora Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

## **Liliane Balonecker Daluz**

Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialização em Literatura Infantojuvenil pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestrado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente coordena a equipe de Promoção da Leitura da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (Coordenação de Promoção da Leitura/SEMECT/FME). É poeta, professora, contadora de histórias e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI) do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

### Ficha Catalográfica

Daluz, Liliane Balonecker

Professores poetas : a autoria docente como ato ético-estético / Liliane Balonecker Daluz ; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho. – 2019.

217 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Professores poetas. 3. Autoria. 4. Poesia. 5. Ato ético-estético. 6. Sensibilidade. I. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

*Escrevo a fim de atenuar a ardência do sentir*

*Mas é em vão*

*Queima*

Dedico este trabalho aos professores poetas  
que sentem e queimam.

## Agradecimentos

*E foi preciso estar à deriva  
Para então perdido  
Poder enfim se encontrar*

Agradeço, sobretudo, aos encontros que tive.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio e aos professores do referido Programa por tornarem possível a realização deste trabalho.

À banca examinadora desta tese, os professores doutores Silvana Soares de Araújo Mesquita, Alexandra Coelho Pena, Mairce da Silva Araújo, João Pedro Coutinho Fagerlande, Glaucia Campos Guimarães, Maria Leonor Toledo, que auxiliaram com contribuições fundamentais para a construção deste estudo.

Agradeço de forma muito especial à minha orientadora Cristina Carvalho, por ser essa mulher admirável, que faz a diferença por onde passa. Seu olhar sensível, afetuoso, atento, dotado de uma generosidade construtiva faz com seus alunos cresçam e se tornem pesquisadores e pessoas melhores. Muito obrigada por existir e nos servir de amor e alento em meio a esse mundo-caos.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GEPEMCI), pelos debates, momentos de crescimento, pesquisa e ternura.

Aos integrantes da minha turma de doutorado que, mais que colegas de turma, tornaram-se amigos: Thamiris Bastos Lopes, Mirna Juliana Santos Fonseca, Keite Silva de Melo, Luisa Figueiredo do Amaral e Silva, Ediléia de Carvalho Souza Alves, Rachel Luiza Pulcino de Abreu, Sandra Regina de Souza Marcelino, Vanessa Weber de Castro, Thiago Rodrigues Nascimento, Clarisse Duarte Magalhães Cancela. Juntos, vimos que é possível encarar a dureza dos dias com um pouco mais de sensibilidade e afeto. Sem vocês tudo seria muito mais difícil.

Aos meus companheiros de trabalho da Coordenação de Promoção da Leitura, professores tão dedicados e sensíveis, que me apoiaram tanto: Rosane Locatelli,

Elana Costa, Jacqueline Martins, Samuel Barreto e toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia e da Fundação Municipal de Educação de Niterói, pelo constante apoio, sobretudo à Patrícia Gomes Pereira e Flavia Monteiro de Barros Araujo.

Agradeço em especial à minha família, por toda base: mãe, pai, irmão, irmã, Théo, tia, obrigada por me sustentarem.

A todos os meus amigos pela paciência, compreensão nos momentos de ausência, conselhos, abraços e abrigo nos dias de tempestade. Obrigada Tatiana Freire, Nice Oliveira, Andréia Rangel, Thayssa Taranto, Raquel Gonçalves, Mariana Zogbi. Nós, mulheres, somos querer e poder.

Agradeço às professoras Alícia Bonamino e Magda Pischetola.

Aos professores poetas sujeitos deste estudo, que encaram os tempos sombrios com uma alma na mão. Sem a contribuição e a sensibilidade desses homens e mulheres da palavra, essa pesquisa não teria se concretizado. A vocês, minha gratidão.

E, por fim, sou grata à poesia, por habitar em mim. Sem a poesia nada faria sentido, pois:

*Só faz sentido, se me faz sentir.*

## Resumo

Daluz, Liliane Balonecker; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. **Professores Poetas: A autoria docente como ato ético-estético**. Rio de Janeiro, 2019. 217 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O tema da autoria docente permanece atrelado a um viés instrumental, relacionado à educação a distância ou à atuação do professor para o uso das tecnologias ou elaboração de material didático. O foco da presente pesquisa recai então sobre a autoria enquanto ato ético-estético, sobretudo a autoria de textos poéticos enquanto produção artística e literária. Este trabalho tem como objetivo investigar o que revelam as narrativas de um grupo de professores a respeito de sua constituição enquanto professores poetas e que elementos de reflexão seus textos e narrativas podem fornecer para se pensar sobre a autoria e a poesia na escola. Busca-se verificar que concepções de poesia os professores poetas pesquisados trazem consigo e conhecer como a poesia se faz presente na prática docente desses professores, bem como identificar experiências com a poesia que afetaram os sujeitos pesquisados e que podem servir de reflexão para se pensar sobre a autoria e a poesia na escola. Mikhail Bakhtin constitui o principal referencial teórico-metodológico deste estudo. As reflexões desenvolvidas pelo filósofo da linguagem, especialmente os temas voltados a uma filosofia da alteridade, compõem o fundamento basilar e orientam o percurso teórico-metodológico adotado na investigação. Outros autores cujas reflexões amparam este estudo são Paul Celan, Cristóvão Tezza, Roland Barthes, Michel Foucault, Roger Chartier, Sir Ken Robinson. A pesquisa, de cunho qualitativo, ancora-se em uma metodologia marcada pelo viés narrativo, em que sujeito pesquisado e pesquisadora narram suas experiências a fim de construir sentidos em uma teia de significados que, coletivamente, vai se (entre) tecendo por meio das narrativas e poemas dos sujeitos constituintes do estudo, como uma rede. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de dois principais procedimentos metodológicos: questionários *online* e narrativas autobiográficas, em uma costura

que visa assumir a forma dialógica de vozes poéticas que, juntas, compõem um colar de poesia, arte e resistência, que traz à tona vozes e gritos silenciados, fios-missangas das memórias dos professores poetas sujeitos da pesquisa, vozes que se colocam em diálogo e, unidas, costuram sentidos. As informações apreendidas nos enunciados dos professores oferecem elementos que conduzem a relevantes caminhos de reflexão, tais como o processo de formação do leitor-autor, as relações humanas que perpassam as práticas de formação, bem como o lugar da afetividade e da sensibilidade na constituição de uma aprendizagem significativa. Percebe-se, a partir dos relatos dos professores e das análises empreendidas, a importância do desenvolvimento de uma educação para a sensibilidade, em que se potencializem a multiplicidade de leituras, a metaforização, a imaginação, a criatividade, o pensamento divergente, componentes indispensáveis para um agir ético e estético que interroge a realidade de forma crítica e criativa. A pesquisa aponta que o trabalho com a poesia na escola torna-se fundamental na medida em que é capaz de aguçar a sensibilidade, a criatividade, a vertente ética e estética, a ampliação do pensamento crítico-reflexivo e a aquisição de novas formas de empoderamento através do poder libertador da palavra. A investigação conduziu à conclusão de que a autoria é uma forma de resistir e a poesia é uma manifestação de resistência contra a reificação do homem e uma forma de *in(ter)venção no mundo*, propiciando o não “anestesiamento” dos sentidos.

## **Palavras-chave**

Professores poetas; Autoria; Poesia; Ato ético-estético; Sensibilidade.



## Abstract

Daluz, Liliane Balonecker; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de (Advisor). **Teachers Poets: Teaching authorship as ethical-aesthetic act.** Rio de Janeiro, 2019. 217 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The theme of teaching authorship remains tied to an instrumental bias, related to distance education or to the teacher's performance for the use of technologies or the elaboration of didactic material. The focus of this research is then on authorship as an ethical-aesthetic act, especially the authorship of poetic texts as artistic and literary production. This work aims to investigate what the narratives of a group of teachers regarding their constitution as poet teachers and what elements of reflection their texts and narratives can provide to think about authorship and poetry in school. It seeks to verify what conceptions of poetry the poets researched bring with them and to know how poetry is made present in the teaching practice of these teachers, as well as to identify experiences with the poetry that affected the subjects researched and that can serve as reflection to think about authorship and poetry at school. Mikhail Bakhtin is the main theoretical and methodological reference of this study. The reflections developed by the philosopher of language, especially the themes focused on a philosophy of otherness, make up the basic foundation and guide the theoretical-methodological course adopted in the research. Other authors whose reflections supported this study are Paul Celan, Christopher Tezza, Roland Barthes, Michel Foucault, Roger Chartier, Sir Ken Robinson. The qualitative research is anchored in a methodology marked by narrative bias, in which researched subject and researcher narrate their experiences in order to construct meanings in a web of meanings that collectively will be (through) weaving through the narratives and poems of the constituent subjects of the study, as a network. The data of the research were collected from two main methodological procedures: online questionnaires and autobiographical narratives, in a seam that aims to take on the dialogic form of poetic voices that, together, make up a necklace of poetry, art and resistance, which brings up voices and silenced cries, beads of the memories of the professed poets of the poets, voices that put themselves in dialogue and, united, stitch senses. The information

seized in teachers' statements offers elements that lead to relevant ways of reflection, such as the process of reader-author formation, human relations that permeate the practices of formation, as well as the place of affection and sensitivity in the constitution of meaningful learning. From the reports of the teachers and the analyzes undertaken, the importance of the development of an education for sensibility, in which multiplicity of readings, metaphorization, imagination, creativity, divergent thinking, and indispensable components are potentiated to an ethical and aesthetic action that interrogates reality critically and creatively. The research points out that work with poetry in school becomes fundamental in that it is able to sharpen sensitivity, creativity, ethical and aesthetic aspects, the expansion of critical-reflexive thinking and the acquisition of new forms of empowerment through the liberating power of the word. Research has led to the conclusion that authorship is a form of resistance and poetry is a manifestation of resistance against the reification of man and a form of intervention in the world, providing for the non-"anesthetization" of the senses.

## **Keywords**

Teachers poets; Authorship; Poetry; Ethical-aesthetic act; Sensitivity.

## Sumário

<b>1.</b>	<b>Introdução: Escolhendo as missangas para a composição do colar</b>	<b>16</b>
1.1	Memorial: entre experiências, escolhas e encontros	16
1.2	Estrutura e fundamentos da tese	31
1.2.1	Questões de pesquisa	35
1.2.2	Objetivo geral e objetivos específicos	35
1.2.3	Metodologia	36
1.2.4	Quadro teórico basilar	45
<b>2.</b>	<b>O fio entre as missangas: pressupostos teóricos</b>	<b>48</b>
2.1	Da autoria	53
2.2	Da Poesia	63
2.3	Sobre ser um professor reflexivo	74
2.4	Mikhail Bakhtin	81
<b>3.</b>	<b>Compondo o colar: os professores poetas e as missangas multicores</b>	<b>91</b>
3.1	Os professores poetas revelados através do questionário: enfrentando os tempos sombrios com uma alma na mão	91
3.1.1	Os professores poetas: Quem são?	97
3.1.2	A constituição do ser poeta	101
3.2	As concepções de poesia presentes nos enunciados dos professores poetas	111
3.3	A poesia nas aulas e no fazer docente dos professores poetas	118
3.3.1	Poesia como prazer	120
3.3.2	Poesia como tarefa	121
3.3.3	Poesia como sensibilidade	124
3.3.4	Poesia como poder	125
3.3.5	Poesia como autoria	127
<b>4.</b>	<b>Amarrando o fio do colar: um fio entre tantos outros fios</b>	<b>139</b>
4.1	Narrativas e poemas dos professores: o poeta canta-dor	139
4.1.1	O professor que luta: poesia como resistência	142
4.1.2	A professora que afeta: poesia como sensibilidade	148
4.1.3	O professor que vê e transvê: poesia como libertação	153
4.1.4	A professora que “grita” através de seus escritos: poesia como expressão	158
4.2	A criatividade e a autoria na escola	166
<b>5.</b>	<b>Considerações finais - “Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo”</b>	<b>188</b>
<b>6.</b>	<b>Referências bibliográficas</b>	<b>195</b>
<b>7.</b>	<b>Apêndice</b>	<b>212</b>

## Lista de figuras

<b>Figura 1:</b> Palavras-chave que auxiliaram na delimitação temática	19
<b>Figura 2:</b> Palavra-chave que auxiliou na delimitação temática	24
<b>Figura 3:</b> Ilustração do livro <i>O Pequeno príncipe</i> . Desenho número 1	165
<b>Figura 4:</b> Ilustração do livro <i>O Pequeno príncipe</i> . Desenho número 2	166
<b>Figura 5:</b> Ilustração do livro <i>O Pequeno príncipe</i> . Os carneiros	166
<b>Figura 6:</b> Ilustração do livro <i>O Pequeno príncipe</i> . A caixa	167
<b>Figura 7:</b> Tendências do discurso	180
<b>Figura 8:</b> Processo autoral na escola: perspectivas	182

## Lista de Tabelas, Gráficos e Quadros

<b>Tabela 1:</b> Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa	98
<b>Tabela 2:</b> Suportes/meio em que os professores pesquisados publicam/divulgam os seus poemas	109
<b>Gráfico 1:</b> Idade dos professores participantes da pesquisa	96
<b>Gráfico 2:</b> Formação dos professores participantes da pesquisa	97
<b>Quadro 1:</b> Concepções de Poesia presentes nos enunciados dos professores pesquisados	114
<b>Quadro 2:</b> Professores que lutam - poesia como resistência	143
<b>Quadro 3:</b> Professores que afetam - poesia como sensibilidade	149
<b>Quadro 4 :</b> Professores que veem e transveem: poesia como libertação	154
<b>Quadro 5:</b> Professores que gritam através de seus escritos - poesia como expressão	159

## Lista de Siglas

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAP UERJ - Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

EAD - Educação a distancia

EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos

EUA - Estados Unidos da América

FME – Fundação Municipal de Educação

GEPEMCI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

ONU - Organização das Nações Unidas

PDF - Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SEMECT – Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia

TED - Technology, Entertainment, Design

TV - Televisão

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

3D - Terceira Dimensão

*A missanga, todos a veem.  
Ninguém nota o fio que,  
em colar vistoso, vai compondo as missangas.  
Também assim é a voz do poeta:  
um fio de silêncio costurando o tempo.*

**Mia Couto**

*Todos os meus protestos serão por liberdade*

*Onde tiver uma alma triste e encarcerada,  
estarei lá, no encaço*

*Serei a janela para os que não respiram e porta  
para os que não se expandem*

*Para os que não andam, serei pé, roda, rua,  
asfalto, carro, seta, fuga e milhagem*

*Para os que, enraizados, adornam os terrenos,  
serei o movimento*

*Não faltará alento porque eu serei o vento a  
levantar o telhado das casas, a expandir o teto  
dos apartamentos, a ultrapassar os sobrados, os  
terraços*

*Serei o vento impulsivo e violento a dobrar as  
árvores, a empurrar os barcos, a extinguir o  
calor das peles ardentes*

*Todos os meus discursos serão por liberdade*

*Onde tiver um calcanhar acorrentado, estarei lá,  
roendo os ferros*

*Serei a ferrugem nas grades e farei delas portal  
para o deslumbramento*

*Para os que estão mantidos no cárcere do  
próprio umbigo*

*Serei o — ainda não inventado — teletransporte,  
a passarela, a ponte, o portão de saída*

*Ajo livre, por conta própria, atribuo cor e forma  
ao que não se via, paio onisciente sobre tudo o  
que se move e respira e, também, sobre o que  
sem vida, estatiza, pesa a minha mão sobre todas  
as coisas*

*Há quem me chame de deus, anjo e outros mil  
espectros invisíveis*

*No entanto, prefiro atender por poesia.*

**Saron do Valle**  
**(professor poeta)**

## 1.

### **Introdução: Escolhendo as missangas para a composição do colar**

#### 1.1.

#### **Memorial: entre experiências, escolhas e encontros**

*Há quem se deite  
em fogo  
para morrer.*

*Pois eu sou  
como o vagalume:  
- só existo  
quando me incendeio.*

(Mia Couto, 2015)

Início este texto com um breve memorial que me faz refletir sobre os caminhos trilhados até aqui, os quais me conduziram ao encontro com a temática de estudo a ser desenvolvida na pesquisa ora proposta. Tenho alma sensível e uma necessidade flamejante de paixão, por isso posso fazer coro à voz poética da epígrafe e afirmar que também sou como o vagalume, só encontro sentido na existência quando me incendeio, quando uma chama me faz arder o coração. No processo de pesquisa, compus o seguinte poema:

#### **Ardências**

Minha vida é um mar de ardiduras  
Tudo em mim arde  
E parece que não encontro alívio nem brisa  
Que me acalente o calor da alma

Já desisti de querer desarder  
No ninho fui eleita às chamas  
E minha sina é ser fogo

Precipito  
Crepito  
Ardo

Feito vagalume  
Com o peito incendiado  
Vou a enfrentar o mundo  
E mesmo que a vida doa  
Serei aquela que destoa



E me deixarei queimar  
 Até o fim  
 Até a última partícula de mim  
 Será quente  
 Fervente  
 Ardente  
 Incandescente

(DALUZ, 2017 b, p. 30)

Ainda nesse processo de construção, na escolha do tema da pesquisa, procurava por algo que me afetasse e atravessasse. E que fosse, na verdade, uma escolha baseada não apenas em minhas vivências, mas naquilo que verdadeiramente havia se convertido em experiência (BENJAMIN, 1987), afinal, não quero apenas comunicar, com palavras fatigadas de informar (BARROS, 2006). Desejo afetar e ser afetada pela pesquisa.

Mas há quem diga: Moça, deixe de ser assim tão intensa, pois esse teu sentir profundo pode te conduzir a profundos abismos. Ora, retruco, se assim suceder, e chegar a um ponto em que meus pés não toquem mais o chão, renunciando o fim e a queda, poderei enfim encontrar razão para prosseguir, só que mais alto: quando meus pés não mais tocarem o chão, não cairei; criarei asas para voar em céu cor de anil. Curvar-me-ei em posição de reverência e agradecerei ao abismo, pois foi ele que me deu a coragem de abrir as asas. Poderei, com ternura, agradecer aos benditos infortúnios com os quais a vida nos presenteia:

### **Benditos infortúnios<sup>1</sup>**

Caí  
 Tive medo  
 Dormi pra esquecer  
 Cansada do sono  
 Decidi procurar

Saí em busca de mim...

*“Fiz da queda um passo de dança,  
 do medo uma escada,*

---

<sup>1</sup> O poema *Benditos Infortúnios* encontra-se no livro de poesia de minha autoria intitulado *Borboletas de papel* (DALUZ, 2017 a, p. 35). O trecho citado foi retirado da obra de Fernando Sabino, *O Encontro Marcado* (SABINO, 2005, p. 145). O livro *Borboletas de Papel* apresenta outros textos poéticos que seguem essa mesma estrutura: um diálogo entre o eu-lírico presente no poema de algum autor já consagrado e o meu poema. Assim também a presente tese será construída: uma composição de diálogos poéticos, uma tessitura poético-narrativa de vozes.

*do sono uma ponte,  
da procura um encontro...”*

(DALUZ, 2017 a, p. 35)

Sou poeta e hoje reconheço isso, sem medida. Faz tempo que deixei de tentar esconder meu demasiado sentir. A sensibilidade é tão bonita, mas é certo que dói.

### **Sensibilidade**

Ter alma de poeta é como carregar uma âncora no peito  
Que te puxa para o seio de um oceano sem fundo  
Definitivamente, meu caro, não fomos feitos para superfícies  
E esse profundo sentir  
Dói  
Pesa  
Arde  
Rasga  
Escancara doeres nossos e alheios ...

(DALUZ, 2018)<sup>2</sup>

Como diz a canção de Vinícius de Moraes, *assim como uma nuvem só acontece se chover, assim o poeta só é grande se sofrer*<sup>3</sup>. Mas essa dor tão característica dos poetas pode ser convertida em arte e, assim, a dor ganha um novo tom, uma nova cor. Então, diante das quedas, dos medos, desânimos e cansaços que envolvem o processo de busca, posso afirmar que essa procura me conduziu a alguns encontros: um encontro não apenas com o meu objeto de pesquisa, mas um encontro com outros sujeitos e também um encontro comigo mesma. Pude vasculhar os recônditos de mim para, enfim, encontrar aquilo que mais me move: a poesia. Contudo, a escolha pelo tema de pesquisa não foi facilitada pela diversidade de possibilidades. Pelo contrário, as inúmeras opções fazem com que a decisão se torne um processo ainda mais árduo.

Lembrei-me, por diversas vezes, do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2012), também lamentando o fato de que a escolha por um tema específico pressupõe a exclusão de outros temas que também me perpassam.

<sup>2</sup> Poema autoral publicado no perfil do *Instagram* (@borboletas.de.papel) e na página do *Facebook* *Borboletas de papel*.

<sup>3</sup> Canção “Eu não existo sem você”, de Vinícius de Moraes.

Afinal, realmente é “uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!” (MEIRELES, 2012, p. 63). No entanto, como o questionamento é quesito intrínseco ao espírito pesquisador, permiti-me questionar, incentivada por minha orientadora. Quando se faz referência ao processo de pesquisar, será que não se pode estar, ao mesmo tempo, em mais de um lugar? O que é, de fato, permitido? Gosto de *entrelugares*, de hibridizações, do improvável. Ou isto ou aquilo? Quero isto e aquilo e todos os sentidos outros. Creio que palavras, quereres e vontades estão sempre em movimento e, devido a sua natureza transgressora, não se dobram diante de limites cerceadores.

Nesse sentido, embrenhei-me em um processo de autodescoberta e reflexão sobre as minhas experiências, coadunando passado, presente e futuro. Algumas perguntas vieram à tona: (1) O que mais me move? (2) Que experiências me mobilizam e me constituem, evidenciando a minha condição de “ser humano”? (3) O que é que faz o meu olhar ser tomado de um brilho que ilumina minha existência? As respostas a essas questões se resumiram em três palavras-chave que me conduziram na delimitação temática da pesquisa:



**Figura 1:** Palavras-chave que auxiliaram na delimitação temática  
Fonte: Elaboração própria.

Foi então que mergulhei em águas passadas que me pudessem refrescar o presente e me munir de respostas que cadenciassem o futuro. E descobri: a poesia é a minha razão, meu porto seguro, minha canção. Sem ela os dias seriam opacos e vazios. Decidi, assim, que minha temática de pesquisa giraria em torno da poesia. Pensamentos ousados me tiraram o sono: poderia eu escrever uma tese poética, que mesclasse uma escrita acadêmica que beirasse o literário? Meu lado racional ralhava comigo mesma e me mandava ter cuidado. Afinal, há regras e formatações a seguir. Por outro lado, reconheço que não conseguiria escrever sem poesia, pois ela está presente na constituição de meu ser, sendo, portanto, impossível dissociá-la de qualquer tarefa por mim empreendida.

Proponho, então, que este trabalho assuma a forma dialógica de vozes poéticas que, juntas, compõem um colar de poesia, arte e resistência. Nossas vozes são como um fio de silêncio a costurar o tempo. Pretendo trazer à tona vozes e gritos silenciados, fios-missangas das memórias dos professores poetas sujeitos desta pesquisa, vozes que se colocam em diálogo para construir sentidos, pois, muitas vezes:

O poeta não escreve.  
Ele é um libertador de silêncios sufocados na alma.

(DALUZ, 2018)<sup>4</sup>

Desde menina sou afeiçoada às letras. Os livros eram meus melhores e fiéis companheiros. Em nenhuma brincadeira havia mais prazer que deleitar-me, por horas a fio, nas leituras que me levavam a inúmeras viagens imaginárias, a conhecer reinos distantes e contextos outrora desconhecidos. Sim, a leitura me permitia viajar: para lugares distantes, para dentro de mim mesma, para encontros com o outro. Por amar as letras, brincava de ensiná-las. Era professora de amigos mais novos, de flores e pássaros. Em meus braços acalentava livros, gibis e cadernos. Parecia um prenúncio do que eu viria a me tornar um dia.

Quando adolescente, lia e relia; além disso, ousava pensar-me escritora. Minhas paixões juvenis transformavam-se em poemas, meus dilemas e contestações viravam crônicas, minhas experiências reais e imaginárias geravam contos. Sempre tive escondido em mim o desejo de, através da escrita, revelar sonhos, emoções, conceitos e ideias, exteriorizando os meus escritos, tornando conhecidas minhas histórias e vivências.

Desde bem pequenina gostava de escrever textos inventados, que vinham à superfície nos momentos de solidão. Escrevia versos, poemas, histórias dos mais diferentes enredos. Escrevia contos e textos de variados gêneros, histórias de amor, de mistérios, de tristezas. Na verdade, em minha infância e adolescência eu escrevia bastante. Escrevia sem parar, rapidamente, para não deixar as ideias fartas se perderem pelo caminho. A escrita e a leitura eram minha melhor companhia.

Ao final de um texto por mim escrito, parava, respirava, acariciava as

---

<sup>4</sup> Poema publicado no *Instagram* (@borboletas.de.papel) e na página do Facebook *Borboletas de papel*. Disponível em: <https://www.instagram.com/borboletas.de.papel/> e <https://www.facebook.com/borboletas.de.papel3>. Acesso em: Jan de 2019.

folhas ainda quentes em minhas mãos e, aí sim, partia para a leitura, consertando os erros, deliciando-me. Às vezes até duvidavam de que a autora de alguns desses textos fosse mesmo eu. Os textos pareciam adultos demais, precoces. No entanto, em alguns momentos, após a terceira ou quarta leitura, tomada por uma severa autocrítica, a graça se desvanecia e eu, enfurecida, rasgava as folhas escritas com caligrafia pouco caprichada. Em outros instantes, entretanto, gostava tanto dos meus escritos que reunia minha família e lia para todos eles, que sempre teciam elogios ao final da leitura carregada de dramatização. Todavia, raros eram esses momentos em que tinha a coragem de ler meus textos para outras pessoas. Comumente enclausurava-me em meus pensamentos e escritos, mergulhando nos livros e nos textos que lia e escrevia, solitariamente acompanhada.

No ímpeto de minha rebeldia juvenil, reunia as folhas que guardavam meus poemas, contos e segredos e saía pelas ruas do bairro, colocando nas caixas de correio das casas cujos donos eu não conhecia, os textos que de mim nasciam. Propositamente os perdia, na esperança de que fossem achados.

Sempre gostei de escrever poesia. Mas guardava os textos em um caderno. Não os mostrava a quase ninguém. Eles expunham a nudez de minha alma.

Os anos se passaram, mas a minha paixão pela literatura não esmorecia. Lembro-me de que no início do primeiro ano do Curso Normal, quando ainda pairava sobre mim a dúvida que me fazia perguntar se realmente queria seguir a carreira da docência, a professora de Língua Portuguesa/Literatura pediu para que eu permanecesse na sala após a saída da turma, pois ela tinha algo importante a me dizer. Não era bronca. Ela tinha me enxergado. Em meio a uma turma superlotada de uma escola pública estadual, ela havia me visto. Chamou-me pelo nome. Disse que havia se surpreendido com a minha escrita em sua prova. Teceu elogios. Mal sabia ela que eu abominava tais congratulações, provavelmente porque haviam sido a razão dos episódios de *bullying* sofridos em minha vida de estudante. Ela não notou minha insatisfação com a conversa. Prosseguiu.

Queria me perguntar se eu havia pensado em cursar o nível superior e, em caso afirmativo, que curso eu escolheria. Respondi que não sabia. Que na minha família ninguém havia cursado a faculdade. No entanto, o que não me deixava titubear era a certeza de que o que eu mais amava fazer era ler e escrever. Ela disse que poderia me sugerir dois cursos: Jornalismo e Letras, mas que achava que a escrita objetiva exigida pelo jornal poderia me frustrar. Tímida como sempre fui,

despedi-me com o olhar cabisbaixo a mirar o chão. E continuei escrevendo e me inscrevendo no mundo. Inscrevi-me no vestibular. Tive que explicar à minha mãe que o dinheiro que estava pedindo não era para nenhum fim ilícito, que ela não se preocupasse, que era para algo bom, para o meu futuro. Como sempre fui muito sonhadora, minha mãe deu um longo suspiro, depois cedeu. Porém, logo deparei-me com a dureza da realidade quando comecei a entender o que era um vestibular e o “funil” que esmagava sonhos de jovens oriundos da classe popular.

Quando quis ser ar  
Fizeram-me terra  
E aprendi a valorizar  
A filosofia do chão

(DALUZ, 2017, p. 11)

Devo ressaltar que minha formação se deu preponderantemente em instituições públicas. Filha de pais pobres, lutadores e sonhadores, aprendi desde cedo a valorizar as simplicidades da vida e a não desmerecer as singelezas da existência. Lembro-me de que aquela escola pública onde estudei durante muitos anos habitou em mim de forma especial. Lá estudei desde a infância até concluir o Ensino Médio no Curso Normal. Quando parti rumo ao ensino superior, a alegria misturou-se ao pranto. Era como despedir-se de um parente-amigo tão próximo que ia embora para, quem sabe, nunca mais voltar. Valorizava cada espaço, cada cheiro, mobília, amigos e mestres que me marcaram. Lá aprendi a ser melhor.

Sempre tive manias de grandeza e foi isso que me levou a ser professora. Pode parecer contraditório, mas não é. Acreditava que poderia mudar o mundo. Tinha em mim o ideal de, através da profissão docente, afetar as pessoas de forma especial, transformá-las. Hoje, após uma década e meia de profissão, tento manter meus pés no chão. Mas confesso que, às vezes, mesmo feridos, eles querem voar... Retiro, então, as sandálias que me apertam e prossigo rumo aos sonhos que nasceram do silêncio.

### **Desprendimento**

Vou tirar as sandálias que me apertam os pés  
E então eles serão livres para caminhar em direção à luz.  
Assim vou,  
Descalça,  
Mas livre...

(DALUZ, 2017, p. 76)

Após o Ensino Médio dei continuidade à formação na área da Educação. Fiz o vestibular para o curso de Letras. Dentre as inúmeras opções que se colocavam em meu caminho, nenhum outro curso chamava mais minha atenção. Queria ler, mergulhar na literatura, escrever, aprender e lecionar... Fui aprovada na Universidade Federal do Rio de Janeiro e essa conquista foi um grande presente para mim e também para a minha família.

Ainda nos primeiros períodos da faculdade fui aprovada no concurso público para o magistério da rede municipal do Rio de Janeiro. Fui dar aulas no Complexo da Maré<sup>5</sup>. O odor de mangue se misturava ao cheiro de suor e ao perfume-alfazema de amor-carência que exalava daquelas pobres crianças pobres. Diante de mim colocava-se um homérico desafio: conciliar estudos, trabalho e a vontade inquietante de modificar a vida daqueles pequeninos.

Concluí o bacharelado e a licenciatura em Letras e cada vez mais me apaixonava pela Educação e pela Literatura. Assim, logo em seguida prestei prova para o curso de Especialização em Literatura Infantil da Universidade Federal Fluminense. Tinha pelos livros total veneração. Nutria por eles certa obsessão. Queria, além de ler, acariciá-los, cheirá-los, dormir com eles abraçada. Se pudesse, neles moraria. O curso de especialização foi um deleite para a alma sedenta da jovem professora que sonhava ser escritora. A experiência do curso só aumentou minha vontade de escrever e expor ao mundo a minha palavra, a minha autoria.

---

<sup>5</sup> O Complexo da Maré, ou simplesmente Maré, assim denominado pela prefeitura do Rio de Janeiro, é um bairro com conglomerado de pequenos bairros da Zona Norte da capital fluminense. Constitui-se um agrupamento de várias favelas, sub-bairros com casas e conjuntos habitacionais. Possui um dos maiores complexos de favelas do Rio de Janeiro, consequência dos baixos indicadores de desenvolvimento social que caracterizam a região. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no ano 2000 era de 0,722, o 123º colocado da cidade do Rio de Janeiro. O complexo ocupa uma região à margem da Baía de Guanabara, caracterizada primitivamente por vegetação de manguezal. Ocupada desde o meado do século XX por palafitas, os manguezais, que sofriam os efeitos das marés, foram aos poucos sendo aterrados com entulhos doados pela população vizinha e eventualmente pelo poder público despejando lixo. A faixa de terra litorânea conquistada do mar pela população do local congrega, aproximadamente, dezesseis microbairros, usualmente chamados de comunidades, que se espalham por 800 000 metros quadrados próximos à Avenida Brasil e à margem da baía. É cortado pela Via Expressa Presidente João Goulart e pela Avenida Governador Carlos Lacerda.

Fonte: Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%A9\\_\(bairro\).>](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mar%C3%A9_(bairro).>) Acesso em: 18 Ago 2018.

Naquela época, dava aula para crianças de classes populares do Ensino Fundamental I. A literatura e a preocupação com a formação do leitor eram questões centrais que orientavam meu trabalho em sala de aula. Meus alunos experienciavam, desde cedo, o encantamento que a literatura produzia. Em seguida, fui aprovada em outro concurso para o magistério municipal do Rio de Janeiro e passei a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. Minha prática docente produzia inquietações difíceis de conter em mim mesma. Para tentar responder às questões que se colocavam em meu cotidiano, não satisfeita em apenas observar as realidades que me cercavam, tornei-me uma professora pesquisadora. Parti em busca de respostas. Decidi ingressar no mestrado na tentativa de obter subsídios que me auxiliassem nas investigações que se impunham em meu caminho.

Cursei o mestrado em Educação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e minha pesquisa versou sobre a produção escrita de alunos de escola pública, revelando que uma escrita pouco ou nada autoral era praticada no espaço escolar. Por outro lado, descobri um tipo de escrita mais livre e marcada por indícios de autoria, que acontecia na Internet (DALUZ, 2014). Foi assim que a questão da escrita e da autoria retornou de forma intensa. Algumas inquietações ficaram guardadas em mim: Alunos só se constituirão verdadeiros autores se a autoria for uma realidade na vida daqueles que os formam e se for estabelecida como uma realidade encarnada no cotidiano escolar. E, assim, uma nova palavra-chave surgia para se somar às outras três mencionadas anteriormente – poesia, docência, escrita:



**Figura 2:** Palavra-chave que auxiliou na delimitação temática  
Fonte: Elaboração própria.

Mas a que tipo de *autoria* estou a fazer referência neste texto? Mais à frente apresentarei, de modo explícito, a concepção de autoria na qual acredito e baseio meus pressupostos. Na verdade, a temática da autoria começou a me instigar desde bem nova. Quando eu cursava a quinta-série, que hoje corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental, a professora de Geografia solicitou que os alunos



realizassem, para composição da nota daquele primeiro bimestre, um trabalho de pesquisa sobre o Universo. Eu vivenciava aquela fase de difícil transição do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental e queria muito mostrar que era capaz de superar as dificuldades que a mim se apresentavam. Não estava acostumada àquele tipo de atividade, uma pesquisa escolar, mas estava disposta a me empenhar ao máximo. Caprichosa do jeito que era, consegui, com esforço e economia, comprar em um sebo do bairro onde eu morava um livro didático que abordava o tema solicitado para a pesquisa. Senti-me a menina personagem clariceana do conto *Felicidade Clandestina*<sup>6</sup> a abraçar o querido livro.

Recortei as figuras com muito esmero. Comprei uma folha de papel almaço pautado e nela copiei as informações do livro, com caligrafia bastante caprichada e colorida, tudo escrito à caneta, que agora era deliciosamente permitida. Intercalei informações e ilustrações, entremeada por recortes de figuras multicores de sóis e planetas. Posso afirmar que o produto final ficou cheio de dignidade aos olhos da menina estudiosa. Olhava para aquele trabalho com tamanho orgulho e, bem secretamente, já esperava a nota máxima.

No dia da entrega da pesquisa, na escola, comparei meu trabalho com os das minhas colegas de classe e, no fundo, acreditava com firmeza que meu trabalho era o mais bonito de todos. Aguardava ansiosamente por minha coroação. Contudo, a professora atrasou tanto a correção do trabalho... E essa demora foi um sofrimento para mim. A angústia me consumia. Todos os dias da aula de Geografia esperava a nota dez estampada na capa do meu trabalho, porém isso não acontecia. Sonhava com aquele dez, mas ele nunca se tornava real.

Foi então que o grande dia chegou. A professora anunciou que iria devolver os trabalhos com as notas e eu não conseguia conter minha alegria, remexendo-me na cadeira, ávida pelo reconhecimento glorioso. Meu nome não era chamado. Por que demorava tanto? Imaginava: isso é para criar suspense. Ela deve ter deixado para entregar o trabalho com a nota mais alta no final. E eu sorria com o canto da boca. No entanto, para minha tristeza e aprendizado, fui a última a ser chamada e

---

<sup>6</sup> “Felicidade Clandestina”, obra de Clarice Lispector (1998), lançada no ano de 1971, reúne diversos textos escritos em diferentes fases da vida da autora. Muitos dos textos reunidos no livro foram publicados como crônicas no Jornal do Brasil, para o qual Clarice escrevia semanalmente de 1967 a 1972. No texto que dá título à obra, a narradora conta sua experiência com o tão desejado livro, “As Reinações de Narizinho”, com o qual nutria uma relação de afeto e desejo.

recebi a inglória notícia: o derradeiro trabalho, o único que havia recebido a nota zero, era o meu.

Quase alaguei a sala de tanto chorar. Afogando-me em lágrimas, quis saber a razão de tamanha crueldade (acho que na frente dela chorei só por dentro, deixei para desaguar somente em casa mesmo). A professora, calma, não demonstrando o menor traço de piedade, disse-me apenas: “*Em um trabalho de pesquisa, você precisa escrever com as suas próprias palavras.*” Essa frase ficou me atormentando como se dita por uma voz gutural de um personagem grotesco. Não entendi o que ela queria dizer e fiquei ruminando aquela informação por muito tempo: *preciso escrever com minhas próprias palavras?! Minhas próprias palavras... Palavras minhas, próprias. Minha palavra.*

Esse acontecimento abalou minhas estruturas, ainda frágeis, em construção. Até então, nunca haviam me dito algo desse tipo, que as palavras que estavam nos livros não eram minhas, mas de outrem. Eu não tinha “autoridade” sobre elas. Aprendi, também, que eu poderia escrever e dizer ao mundo as minhas palavras, e que me tornar autora significava ter autoridade sobre o meu dizer. Essa experiência colaborou grandemente para que eu desejasse ser uma verdadeira autora. E, como professora, sempre tentei trabalhar a questão da autoria com meus alunos, incentivando-os a dizerem as suas palavras, palavras estas que, ao mesmo tempo em que se constituíam enquanto próprias, eram também palavras alheias, nesse permanente movimento dialógico que envolve o processo de produção autoral. Posso concluir que aquele zero me trouxe muitos ensinamentos.

Aprendi depois, bem mais tarde, com Mikhail Bakhtin (1997, 1998, 2002, 2006), que a palavra que considero minha também é palavra alheia e vice-versa. A concepção de autoria adotada neste estudo tenta se distanciar da visão de autor como um ser possuidor de um dom, um gênio criador, iluminado, detentor de um escrito originário. A autoria não se manifesta a partir de uma suposta originalidade, mas se constitui enquanto processo de ressonâncias dialógicas. Os enunciados passados e presentes se vinculam a outros enunciados existentes, como uma rede e, assim, a autoria se estabelece enquanto um processo dialógico que se torna possível a partir da alteridade, da interação, das relações. Nesse sentido, no presente trabalho a autoria é compreendida a partir de uma concepção de criação, em sua dimensão social, alteritária, dialógica, interativa, reflexiva,

intertextual, axiológica<sup>7</sup>. O sujeito autor é aquele que consegue, a partir dos textos de que dispõe, em diferentes situações de contextualização, ressignificar, criar outros sentidos, crítica e criativamente se expressar, posicionar-se, dizer e escrever a sua palavra e, por meio dos (inter)textos com os quais dialoga, compor as suas contrapalavras.

O “autor” não seria simplesmente aquele que escreve, diz, produz algo, ou assina a sua produção. Para que um sujeito se torne autor é necessário que ele se autorize (PFEIFFER, 2002). São tênues os limites entre a **autoria**, a **autoridade** sobre o texto e o **autoritarismo** que em muitos casos tenta calar as vozes discrepantes. Autor é aquele que se autoriza a enunciar algo, o sujeito que vivenciou um processo ativo de autorização de sua enunciação e que, a partir de uma vertente ética e estética, experimentou a ampliação do pensamento crítico-reflexivo e a aquisição de novas formas de empoderamento através do poder libertador da palavra.

Diante do exposto, considero que é possível constatar que a escrita sempre exerceu sobre mim certo fascínio. Na escrita encontro meu refúgio, meu alimento, luz para os dias mais sombrios. Assim, por amar as palavras, sobretudo as mais subversivas, as que se camuflam e se vestem de metáforas, fiz da escrita uma atividade, um ato ético-estético de autoria que expressa meu modo de ser e estar no mundo. Descobri, então, nessa busca, que a poesia era a palavra-chave do texto da minha vida. Tatuei-a em meu corpo e coração e faço dela minha arte, uma forma de expressar minha sensibilidade, meus transbordamentos:

### **Sabedorias**

Não me basta ser:  
eu quero o transbordar de tudo,  
o desassombro  
que toda margem desconhece.

Não me basta morar:  
quero ser habitado  
por quem ao destino desobedece.

Não me basta viver:  
quero a vida como febre,  
o amor como lume e água.

---

<sup>7</sup> Para Bakhtin, as vozes são sempre perspectivas *axiológicas*, índices de apreciação de valor. (ROJO, 2007).

No final, saberás:  
o que se ama não regressa.

O que se vive  
não começa.

E o sonho  
nunca tem pressa.

(COUTO, 2015, p. 14)

É a arte em forma de poesia que me permite (trans) bordar e dar sentido à existência, pois não nos basta ser. A arte nos ensina a transver o mundo, pois como bem salienta o poeta Manoel de Barros (1997, p. 75): “O olho vê. A memória revê. A imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” A poesia me ensina a olhar, a transver esteticamente o mundo. E creio que uma das funções da arte é exatamente essa: ensinar a rever, a olhar, a transver a existência. Relembro, então, o texto de Eduardo Galeano (2002), contido no *Livro dos Abraços*:

#### **A função da arte/1**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

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

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
– Me ajuda a olhar!

(GALEANO, 2002, p. 12)

Assim, reflito: é possível fazer pesquisa com os olhos da poesia? É permitido estar, concomitantemente, nos dois lugares, o da ciência e o da arte? É possível que tais lugares e olhares se entrecruzem? Lembro que, ao explicar essa minha aflição a uma companheira de doutorado, ela indagou, com olhar intrigado: “Mas me responde: Afinal, você quer fazer ciência ou arte?” Respondi, sem pestanejar: “As duas coisas.” Ela, então, retrucou: “Mas será que vão permitir?!”. Finalizei: “Depende dos olhos de quem lê.”. Creio, firmemente, que ciência e arte estão em consonância. E que muitas “impossibilidades” podem ser revistas quando se há disponibilidade no olhar.

Matilde Campilho, poeta portuguesa, no trecho da entrevista<sup>8</sup> transcrita abaixo, ao ser perguntada sobre qual era a função da arte, declara:

Eu lembro de uma vez em que eu era criança e estava em Londres e fui dar uma volta sozinha. Eu estava em família e falei: “Hoje eu vou andar sozinha”. Eu era bem jovem. E fui de mochila, sozinha, pelos museus. E lembro de entrar em um museu, que tinha uma sala imensa, com uma pintura imensa. E eu, como criança, não fazia ideia do que era aquilo. E quando eu entrei nessa sala, realmente os meus joelhos fraquejaram um pouquinho. E eu fiquei encostada à mochila, e depois à parede, olhando aquilo durante meia hora, três quartos de hora, não sei. E foi uma bofetada de beleza e de espanto. Fui embora e lembro-me de que cheguei na minha família, um pouquinho depois, e falei: “Eu vi uma coisa!” E meus olhos brilhavam, meu pai sempre conta que meus olhos brilhavam. E eles perguntaram, como bons adultos: “Mas o que era?”. E eu falei: “Não sei. Mas era incrível.”. Então mesmo criança eu acho que naqueles cinco minutos, dez, [a arte] teve uma função de salvação. Durou aquele tempo só. Eu acho que a arte faz isso: salva momentos. E é engraçado que tempos depois, mais tarde, eu já estava na faculdade, já conhecia alguns artistas e um dia estava a fazer um trabalho sobre o Pollock<sup>9</sup>, e abri um livro e apareceu aquela pintura inteira no livro, e eu voltei vinte anos atrás e falei: “Caramba, eras tu, que estavas aqui sempre!” Eu acho que é essa a função da arte: de fazer fraquejar os joelhos um pouquinho quando é preciso, fazer retirar a atenção da dor em alguns momentos e outras vezes levar a atenção para a dor, que eu acho que é necessário também. Muitas vezes andamos distraídos demais. Então eu acho que a arte cumpre essa função, a de chamar. (CAMPILHO, 2015).

Concordo com Matilde, pois acredito que a arte tem esse poder transformador, de fazer os olhos brilharem, de salvar instantes, de causar beleza e espanto, de fazer fraquejarem os joelhos, de expor ou aliviar a dor. A arte mobiliza, tira o ser humano da distração, convoca-o a dizer as suas contrapalavras. A poesia convida o leitor à criação, a tornar-se também poeta:

Todo leitor ou leitora de poesia é um pouco poeta também, mesmo que não profissional. O ato criador do poema sobre a linguagem evoca a criação poética do mundo implícita na própria existência dela, linguagem, que é de todos. Por isso a leitura do poema ativa o poeta que somos, o criador ou a criadora que somos, nesse sentido amplo da palavra. (MORICONE, 2009, p. 10).

<sup>8</sup> Entrevista concedida por Matilde Campilho ao jornalista Eric Nepomuceno, exibida no programa *Sangue Latino*, no dia 14/11/2015 (Temporada 1, episódio 128). Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=Dj-Rqy\\_t83g](https://www.youtube.com/watch?v=Dj-Rqy_t83g)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

<sup>9</sup> Paul Jackson Pollock (1912 - 1956), conhecido profissionalmente como Jackson Pollock, foi um pintor norte-americano, referência no movimento do expressionismo abstrato, famoso por seu estilo único de pintura que utilizava a técnica do *dripping* (gotejamento). Pollock, sem utilizar pincéis nem cavaletes, empregava a técnica do gotejamento, respingando a tinta sobre telas imensas. Os pingos formavam traços harmoniosos que compunham imagens monumentais.

A poesia ativa o poeta que habita em nós, inspira, faz nascer outros poemas,  
oferece-nos a graça do inventar.

### **A prenda**

O menino  
recebeu a dádiva.

Era o seu dia, assim disseram.

Estranhou:  
os outros dias não eram seus?

Se achegou.  
Espreitou.

A oferenda,  
era coisa tão nenhuma  
que nem parecia existir.

– *O que é isso?*, perguntou.  
– *É uma prenda*, responderam.

Que prenda poderia ser  
se tinha forma de nada?

– *Abre*.

Abrir como,  
se não tinha fora nem dentro?

– *Prova*.

Como provar  
o que não tem onde se pegar?

Olhou melhor.  
Fixou não a prenda,  
mas os olhos de quem a dava.

Foi, então:  
o que era nada  
lhe pareceu tudo.

Grato,  
retribuiu com palavra e beijo.

O que lhe ofereciam  
era a divina graça do inventar.

Um talento  
para não ter nada.

Mas um dom  
para ser tudo.

(COUTO, 2015, p. 105)

Na aventura de pesquisar, saí nas asas de um poema para um encontro: encontrei-me com o outro, encontrei-me comigo mesma. Nesse processo de busca, achamo-nos e nos perdemos, sucessivamente, pois bem sei que “quem traz a arte diante dos olhos e no sentido, esquece-se de si. A arte provoca um distanciamento do Eu. A arte exige uma determinada distância, um determinado caminho.” (CELAN, 1996, p. 51). A criação verbal permite a abertura para a alteridade, para o encontro com o outro, conduzindo-nos a movimentos exotópicos (BAKHTIN, 1997). O poema tem sua natureza alteritária e dialógica. A poesia se dá no encontro, ela quer ir ao encontro do outro. Para Celan (1996, p. 66), “o poema é solitário. É solitário e vai a caminho”. A poesia traz em si o “periclitante paradoxo” de o poema ser individual e solitário, mas, ao mesmo tempo, ir sempre a caminho do encontro com o outro. O poeta diz, mas nunca diz só, diz *com* e *para* os outros. Celan considera que os poemas são também oferendas - oferendas àqueles que são atentos. “Oferendas que transportam um destino.” (CELAN, 1996, p. 66).

Nesse sentido, é possível encarar a poesia como acontecimento, um encontro singular com o outro. No poema há a presença inegável do outro, não como destinatário, “mas como motor de uma escrita que, não se lhe dirigindo, o contém.” (CELAN, 1996, p. 81). Assim, tem-se, nesse processo, uma dimensão ética, uma atividade verdadeiramente humana. De acordo com esta concepção, associada aos estudos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1997, 2006, 2010), referencial teórico-metodológico basilar desta pesquisa, considero que o poema é enunciação, texto, contrapalavra, que sempre se configura como uma “resposta” a outros textos que o antecederam. Nesta perspectiva, ressalta-se a variante ética da palavra poética, a sua “responsabilidade”.

## 1.2. Estrutura e fundamentos da tese

*O que faz andar a estrada? É o sonho.  
Enquanto a gente sonhar a estrada  
permanecerá viva. É para isso que*

*servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro. (Mia Couto, 2007)*

As estradas são locais de passagem, nas quais há sonhos de partidas e de chegadas. Enquanto uns se vão, outros chegam a seus destinos. As estradas abrigam caminhos. E os caminhos nos conduzem a encontros. As questões que agora nos inquietam são também caminhos. As perguntas são rotas que conduzem a respostas e também a novas perguntas, pois nem sempre os caminhos têm um fim. Algumas perguntas permanecem em aberto, *ad aeternum*, e seus destinos não são respostas, mas sim novas perguntas, mais aprofundadas e inquietantes que as primeiras.

Nosso anseio humano é encontrar respostas para as inquietações que nos afligem e nos tiram do nosso lugar seguro. No entanto, como pesquisadora, não tenho a ilusão de que encontrarei em minha trilha investigativa respostas certeiras e fechadas. Comprometo-me, contudo, a buscar com firmeza caminhos que me conduzam a reflexões mais aprofundadas. Bem sei que algumas respostas estão ancoradas em solo que enterram muitas dúvidas, silenciadas e soterradas pelo medo do não saber. Considero que a dúvida constitui uma dádiva, razão de ser da pesquisa, da reflexão, do questionar, do pensamento crítico.

*O que é ser um professor?* Esta é uma questão levantada por Roldão (2007) no texto *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Para a autora, não existe uma resposta fechada para tal questão, já que a docência se refere a uma função que se constitui enquanto uma construção histórico-social em permanente evolução. Roldão (2007) aponta a *ação de ensinar* como fator caracterizador distintivo do professor. Contudo, sinaliza para uma reducionista dicotomização sofrida pelo conceito de *ensinar*, que ora refere-se a uma visão mais tradicional, que indica o professor como aquele que “professa um saber”, ora alude a uma postura mais ampliada e pedagogicamente alargada, que atribui ao docente o trabalho de “fazer aprender alguma coisa a alguém”. No entanto, na perspectiva da autora, a função de ensinar é caracterizada “pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação”, pois ensinar envolve um movimento eminentemente alteritário, configurando-se como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém. O ato de ensinar só se concretiza nesta segunda



transitividade, “corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Para Roldão (2007), a antagonização entre teoria e prática que permeia as discussões sobre o ensino e a docência não tem se mostrado produtiva. A autora aponta o caráter “socioprático” da função de ensinar, que envolve interpretação, reflexão, teorização, discussão. Nesse sentido, em vez de *prática docente*, a autora prefere se referir à *ação de ensinar*, enquanto uma ação inteligente que se fundamenta na segurança de um saber devidamente apropriado, saber este que tem a sua base formal e também experiencial. Para ela, o saber profissional docente só se concretiza quando e se o professor o recria por meio de um “processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular.” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

A autora afirma então que o professor é um profissional que ensina não apenas porque *sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E saber ensinar envolve o processo de *mediação*, de transformar o “saber conteudinal curricular” em aprendizado, em conhecimento apropriado pelo sujeito aprendente. E conduzir essa mediação, segundo a autora, “não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir”; mas é, na verdade, assumir-se como um profissional de ensino, “legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.” (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Roldão (2007, 2005) centraliza, assim, o professor como um profissional de ensino, um intelectual, alguém capaz de pesquisar e teorizar a sua ação docente. E isso não significa ser menos prático, pois

é de ação e interação que se trata no ensino – mas ação assente num poderoso conhecimento em constante atualização. A ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui, a meu ver, para o crescimento desta profissão, tanto mais necessária quanto o mundo atual, dito sociedade da informação, está longe de ser um mundo do conhecimento, e muito menos de conhecimento para todos. Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos. (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Nesse sentido, amparada nas reflexões de Roldão (2007), a presente pesquisa compreende o *professor poeta* como o profissional que se assume como

um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, que tem a sua ação de ensinar baseada na dupla transitividade e pelo lugar de mediação e que, além de reconhecidamente professor, é também reconhecidamente poeta, um professor que escreve poemas e é indicado como “poeta” por seus pares.

Os professores poetas participantes deste estudo foram indicados uns pelos outros. Como num colar artesanal cheio de vida, no qual uma missanga convida sua próxima companheira para ir compondo suas cores, sua arte. Assim, por meio de uma rede de indicação, foi formado o grupo dos professores poetas que participaram deste estudo.

É importante ressaltar, todavia, que quando me refiro a um “grupo de professores” não pretendo dar a impressão de que concebo esses profissionais como uma classe homogênea, pelo contrário, estou ciente de que as missangas possuem cada qual sua forma, sua cor, sua história. Como bem destacam Formosinho e Ferreira (2009), a utilização de expressões como “classe docente” e “corpo docente” pode gerar o equivocado entendimento que se está diante de um grupo ocupacional homogêneo, deixando-se de considerar as heterogeneidades que marcam tal grupo. É fundamental que diferenças individuais sejam consideradas, pois estas certamente se fazem presentes nas práticas, nas histórias de vida e formação, nos percursos e concepções desses sujeitos.

Os professores são diferentes entre si, apresentam percursos de formação e prática que os diferenciam e marcam as suas singularidades. E esta pesquisa buscou contemplar tais diferenças. Como exemplo dessa heterogeneidade, a partir da reflexão dos autores, podemos citar: o nível de ensino em que os professores exercem a atividade docente (educação infantil, ensino fundamental, ensino superior), o tipo de disciplina que lecionam e as modalidades (monodocência, estrutura disciplinar, educação a distância), situação profissional (concursado, em regime efetivo ou contrato), as habilitações acadêmicas (nível médio, superior, mestrado, doutorado), tempo de serviço e posição na carreira, dimensão e localização da escola (urbana, rural, em área de risco etc.) (FORMOSINHO e FERREIRA, 2009).

As diferenças auxiliam a constituir as singularidades de cada professor. Contudo, na história de vida dos sujeitos pesquisados também há pontos que os aproximam, pontos de interseção que os unem, semelhanças e afinidades que os conciliam enquanto grupo. Podemos citar, por exemplo, como pontos de contato

entre esses sujeitos: o apreço pela poesia, a escrita, a docência, a autoria, dentre outros aspectos que podem ser observados a partir de seus textos e narrativas.

A tese está estruturada em sete capítulos. Este primeiro capítulo apresenta a introdução do trabalho contendo uma exposição geral sobre a temática de estudo e o memorial da pesquisadora, uma narrativa sobre as experiências, escolhas e encontros que conduziram à temática da pesquisa. Neste item também são apresentadas as questões e objetivos que orientam o estudo, bem como a metodologia utilizada na investigação e o quadro teórico basilar que fundamenta a pesquisa. O segundo capítulo se dedica a apresentar os pressupostos teóricos, a revisão de literatura acerca do tema e os principais tópicos conceituais abordados no trabalho. O terceiro capítulo é reservado à apresentação das informações recolhidas por meio do questionário aplicado aos professores poetas e as principais concepções de poesia presentes nos enunciados dos sujeitos pesquisados. O quarto capítulo se encarrega de explicitar as ponderações tecidas a partir das narrativas e poemas cedidos, relacionando-os à reflexão sobre a autoria e a poesia na escola. O quinto e último capítulo apresenta as considerações finais do estudo, seguidas dos capítulos com as referências bibliográficas e o questionário aplicado.

### **1.2.1.**

#### **Questões de pesquisa**

As questões basais que emergiram após o aprofundamento teórico inicial e contato com o material de pesquisa foram: O que revelam as narrativas dos professores pesquisados a respeito de sua constituição enquanto “professor poeta”? Que elementos de reflexão seus textos e narrativas podem fornecer para se pensar sobre a autoria? Que concepções de *poesia* os professores poetas pesquisados trazem consigo? Como a poesia se faz presente no fazer docente dos professores poetas pesquisados? Que experiências com a poesia afetaram os sujeitos pesquisados e que podem servir de reflexão para se pensar sobre a autoria e a poesia na escola?

### **1.2.2.**

#### **Objetivo geral e objetivos específicos**

Tendo em vista as questões supracitadas, os objetivos da pesquisa são:

### **Objetivo geral**

A presente pesquisa, baseada nos princípios teórico-filosóficos de Mikhail Bakhtin, constitui um estudo qualitativo sobre um grupo de professores poetas e tem como objetivo principal investigar o que revelam as narrativas de um grupo de professores a respeito de sua constituição enquanto “professor poeta” e que elementos de reflexão seus textos e narrativas podem fornecer para se pensar sobre a autoria e a poesia na escola.

### **Objetivos específicos**

Os objetivos específicos deste estudo são: (i) verificar que concepções de *poesia* os professores poetas pesquisados trazem consigo; (ii) conhecer como a poesia se faz presente no fazer docente dos professores poetas pesquisados; (iii) identificar que experiências com a poesia afetaram os sujeitos pesquisados e que podem servir de reflexão para se pensar sobre a autoria e a poesia na escola.

#### **1.2.3. Metodologia**

Mikhail Bakhtin constitui o principal referencial teórico-metodológico deste estudo. As reflexões desenvolvidas pelo filósofo da linguagem, especialmente os temas voltados à estética da criação verbal e ao que chamo de uma filosofia da alteridade, compõem o fundamento basilar e orientam o percurso metodológico adotado na pesquisa, servindo como suporte para as análises que são empreendidas.

A presente pesquisa, baseada em uma perspectiva bakhtiniana, ancora-se em uma metodologia marcada pelo viés narrativo. Sujeito pesquisado e pesquisador narram suas experiências a fim de construir sentidos em uma teia de significados que, coletivamente, vai se (entre) tecendo, através das narrativas e poemas dos sujeitos constituintes da pesquisa, como uma rede.

Assim, embrenhei-me na pesquisa cujos procedimentos metodológicos refletissem uma visão de mundo que não destoasse dos referenciais dialógicos

baseados na alteridade e que, consoantes à filosofia bakhtiniana que tem no encontro com o outro sua principal fonte de significação, parti em busca de encontros, de vozes, de textos, os quais seriam partilhados e, uma vez trazidos à tona, muito teriam a dizer, em um coral de vozes imbuídas em pronunciar a sua palavra que, ao mesmo tempo em que se faz sua, também eleva a palavra do outro.

Se tivesse que estabelecer um ponto inicial do percurso metodológico do presente estudo, este ponto recairia sobre os saraus de poesia. Os saraus foram o *locus* onde pude ter um contato inicial e presencial com alguns dos sujeitos desta pesquisa. A participação nos eventos de poesia oportunizou a ampliação da rede social e conhecimento de novos poetas e projetos e posso afirmar que a participação nos saraus de poesia por todo o estado do Rio de Janeiro<sup>10</sup> me conduziu à aproximação com a temática desta pesquisa. Foram os saraus que me proporcionaram o encontro com tantos poetas que fazem da poesia a sua arte, seu modo de viver, de ver e transver o mundo. Nos saraus encontrei muitos professores que, como eu, fazem da docência um lugar também de poesia.

A partir desse contato inicial, foi criada uma rede de indicação, em que um professor poeta indicou outros professores poetas para participarem da pesquisa. Poderia encontrar os sujeitos da pesquisa na escola, pois este também é um lugar onde eles estão presentes. No entanto, no ambiente escolar coexistem de forma mais solitária e, percebo, com a faceta poética mais “camuflada”. Nos saraus, colocam-se como professores poetas, poetas professores. Deixam transparecer suas posições de maneira mais natural. Encontram-se imbuídos de uma coletividade. Nos saraus a poesia pulsa. E foi em um sarau, no *Corujão da Poesia*, quando, acompanhada por duas professoras, surgiu a ideia de pesquisar os professores poetas, ideia que foi amorosamente gerida e progressivamente construída com o auxílio de meus pares.

A próxima etapa da pesquisa consistiu na elaboração de um questionário *online* gerado a partir da plataforma do *Google forms* cujo *link* foi enviado

<sup>10</sup> Alguns saraus no Rio de Janeiro: Corujão da Poesia – Universo da Leitura, Polem – Poesia no Leme, Um Brinde à Poesia, Terça ConVerso (Poesia Simplesmente), Sarauoca, Pelada Poética, Ratos Di Versos, Circuito Carioca de Saraus (Poesia Viral), Sarau do Escritório, Tomate Cereja, Versos e Vozes, Pizzarau, Giramundo, Sarau do Calango (Magalhães Bastos), Haicai Combat, Poeta Saia da Gaveta (Méier), Sarau Estação 67 (Nova Sepetiba), Sarau da Laje (Vidigal), Sarau Boto Fé, Noite na Taverna etc.

inicialmente a um grupo de professores poetas frequentadores dos saraus dos quais eu participava. Cabe esclarecer que antes de enviar o questionário foi realizado um estudo piloto com dois professores poetas mais próximos com o intuito de aprimorar o instrumento de investigação. Esses profissionais preencheram o questionário e posteriormente indicaram outros professores poetas de seu círculo social, compartilhando com eles o *link* do questionário e, assim, a rede de professores poetas participantes da pesquisa foi se ampliando. Desse modo, a pesquisa foi se constituindo a partir de uma rede: um professor poeta indicava outro professor poeta e, assim, sucessivamente, ia se estabelecendo uma trama, uma tessitura, uma rede de poetas, de textos, de professores poetas que aos poucos iam compondo o grupo dos sujeitos desta investigação. O questionário foi respondido por sessenta (60) professores indicados uns pelos outros, professores reconhecidamente poetas indicados por seus pares, também professores poetas.

Os itens do questionário, conforme pode ser observado no apêndice deste trabalho, são compostos por questões abertas e fechadas e estão organizados da seguinte maneira: o primeiro bloco é formado por questões de identificação pessoal; o segundo bloco, por informações sobre a formação e o trabalho docente; o terceiro bloco é constituído por questões que deveriam ser respondidas discursivamente, relacionados à poesia e à condição de poeta do professor pesquisado; o quarto e último bloco relaciona a poesia à docência.

O questionário teve a finalidade de: constituir um banco de dados com o registro das informações dos professores poetas sujeitos da pesquisa; compilar as respostas enviadas pelos professores a respeito das questões centrais da pesquisa; reunir os poemas enviados pelos professores; selecionar os docentes que passariam para a próxima fase do estudo, a saber, a escrita das narrativas autobiográficas.

Cabe ressaltar ainda que uma das questões do questionário indagava ao professor como ele gostaria de ser chamado durante a pesquisa. Portanto, alguns dos nomes utilizados neste trabalho são, na verdade, pseudônimos escolhidos pelos próprios sujeitos do estudo.

A etapa posterior da pesquisa consistiu na solicitação de narrativas autobiográficas aos professores poetas que haviam respondido ao questionário, como forma de aprofundamento das questões levantadas. O critério inicial para a seleção do grupo de professores que viria compor esta segunda etapa do estudo

estava baseado na prática docente com a poesia. Seriam selecionados aqueles professores que respondessem afirmativamente à questão presente no questionário: “*A poesia está presente em suas aulas e em seu fazer docente?*”. Interessava prosseguir o estudo somente com o grupo de professores que havia afirmado apresentar uma prática docente em que a poesia se faz presente, professores cujas narrativas expressassem a presença de experiências com a poesia na prática da sala de aula. Entretanto, a resposta dos professores a essa questão foi quase unânime: dos sessenta sujeitos investigados, apenas dois professores responderam que não utilizavam a poesia em suas aulas. Decidi, então, prosseguir o estudo com o grupo de sessenta (60) professores e solicitei, via e-mail, a escrita da narrativa autobiográfica a todos eles. Obtive, então, a narrativa escrita de 16 professores (16/60).

Esses professores escreveram sobre suas experiências, narraram sobre como se tornaram/descobriram poetas, como se dá a sua relação com a poesia e a docência, entre muitos outros aspectos que são abordados em seus textos. Através de narrativas escritas, os professores contam sobre suas memórias, sobre sua constituição como poetas, contam a sua história e, a partir daí, vamos juntos construindo sentidos, em um diálogo poético. Assim, as narrativas escritas dos professores, juntamente com os textos enviados em resposta ao questionário e os poemas autorais constituíram o corpus da pesquisa e serviram de base para as análises realizadas pela pesquisadora que, além de também ser uma professora poeta, coloca-se como uma narradora e contadora de histórias e será a responsável por entrelaçar as teias, por conduzir o fio do colar de missangas. Desse modo, a proposta é que, sem que se perca o rigor exigido por um trabalho acadêmico, a tese assuma um estilo fluido e poético.

Clandinin e Connelly (2011), ao dissertarem sobre a pesquisa narrativa, afirmam que realizar estudos a partir de experiências de vida, por meio de narrativas, é um profícuo caminho para se alcançar o conhecimento. A pesquisa narrativa constitui um processo dinâmico baseado em experiências, através da qual é possível viver e reviver, contar e recontar histórias, tanto dos sujeitos pesquisados quanto dos próprios pesquisadores. As autoras destacam que a narrativa constitui o melhor meio de representar a experiência, pois a “experiência acontece narrativamente” (CLANDININ & CONNELLY, 2011, p. 49).

Desse modo, a pesquisa narrativa, enquanto um importante meio teórico-metodológico, representa questionamentos fundamentais para as bases éticas, estéticas e políticas no campo acadêmico. Abre-se espaço para a subjetividade evidenciada na própria construção do conhecimento que se realiza na escrita em primeira pessoa, em que se contestam pressupostos positivistas tradicionais de pretensa objetividade (VERSIANI, 2005). A autoridade científica que se veste em trajes de uma linguagem monológica passa a ser discutida, o dialogismo e a polifonia ganham relevo nas pesquisas no campo social, afinal, a experiência ocorre em um espaço relacional, social, em que o relato e experiências do próprio sujeito assumem um lugar de destaque (SCOTT, 1999). A subjetividade e a fala do sujeito envolvido na experiência passam a ser escutadas. Ao pesquisador cabe um olhar ampliado, aprofundado, uma escuta sensível que vai ao encontro da alteridade e, assim, a experiência ganha vida e se apresenta em sua dimensão ética, estética e política, distanciando-se dos discursos autoritários e reificantes (ZANELLA, 2013).

Nessa abordagem, a linguagem e o modo de pesquisar ultrapassam a mera descrição estrita dos dados, adentrando nos “meandros fugidios dos acontecimentos e seu intrincado campo de possibilidades”. Tal postura esquivase da intenção costumeira de representar os dados sistematizados por meio de uma linguagem técnica, supostamente neutra e objetiva. A pesquisa procura, então, “desvencilhar-se dos preceitos da escrita que buscam a neutralidade-objetividade e tomar a poética como estratégia”, assumindo um discurso em primeira pessoa, buscando trazer a materialidade e a sensibilidade da palavra, “a concretude ativa da experiência da escrita e permitir que as sutis virtualidades das preensões contagiem a escrita sem as pretensões cartesianas de negar as aparências em prol de essências pressupostas.” (COSTA, 214, p. 558).

Kind e Cordeiro (2016) apontam que as narrativas acadêmicas costumam ser moduladas em conformidade com o que o mercado editorial prescreve e, assim, nessa perspectiva, “preferencialmente, se deve higienizar o texto, adequando-o aos padrões da mercantilização da produção acadêmica, que já se fazem sentir nos periódicos há algum tempo.” (KIND & CORDEIRO, 2016, p. 185).

Como ressaltado por Pereira (2013), as ciências procuraram, ao longo da história, produzir e difundir regras de enunciação que colaborassem para que sua



linguagem fosse apresentada de forma neutra, objetiva e impessoal. No entanto, a pretensa impessoalidade produz uma tentativa de afastamento do sujeito da linguagem, dando a entender que o texto científico pode ser capaz de se sobrepor à história, à cultura, ao contexto, à subjetividade. A neutralidade aspirada pelo discurso científico contribuiu para “disseminar a ideia acerca da possibilidade de uma verdade universal que, na mesma esteira da linguagem que a enuncia, existe fora do mundo e da história.” (PEREIRA, 2013, p. 217). A ciência buscava uma suposta universalidade que não admitia “um discurso que deixasse ver quem o enunciava.” A neutralidade, a objetividade e a impessoalidade na linguagem eram concebidas como uma garantia do rigor científico. Contudo, o que se tinha, na verdade, era uma velada dessubjetivação, desistoricização e despersonalização do pesquisador através de meios discursivos, o que promovia também um efeito de “manipulação da palavra com vistas à manipulação das ideias”. (PEREIRA, 2013, p. 217).

Como ressalta Breton (1999, p. 21), “manipular é entrar de assalto ou furtivamente na mentalidade de alguém para ali alojar uma opinião, sem que fique evidente que houve essa invasão.” O que se pretende é amainar o julgamento, fazendo com que o sujeito receptor daquela “verdade” “baixe a guarda e a resistência contra um pensamento que de outro modo não seria aprovado (BRETON, 1999, p. 64).

A escrita configura uma negociação de significados, de sentidos, de verdades, pois a palavra é, ao mesmo tempo, “uma arena política, uma arma e um efeito da negociação.” No âmbito acadêmico, a escrita é colocada para “produzir efeitos de verdade” e, por meio do discurso, fundamentam-se negociações, disputas e imposições. “A escrita é um campo de turbulência” e escrever envolve um movimento dinâmico de luta (PEREIRA, 2013, p. 216).

A presente pesquisa se propõe a evidenciar a figura do professor também como um artista, a trazer à tona seus escritos e seus poemas enquanto arte, como textos marcados pelo viés estético. E, como ressalta Zanella (2017), uma obra de arte “clama pela experiência estética do/a expectador/a<sup>11</sup>, por uma relação sensível e atenta aos seus murmúrios; clama pelo encontro que a funda como potência de

---

<sup>11</sup> Suponho o potente jogo de ideias que traz a palavra “Expectador”: duplo sentido entre *espectador*, aquele que contempla; e *expectador*, aquele que mantém a expectativa. A arte existe não para ser apenas contemplada, de forma passiva, mas promove efeitos e afecções naquele que vivencia a experiência estética.

afecção, como fagulha a provocar respostas, quiçá potentes ao ponto de também virem a se configurar como fagulhas a inflamar a própria vida.” (ZANELLA, 2017, p. 19).

Nessa medida, tendo em vista a inexorável relação entre arte e vida, apresento-me neste texto como uma pesquisadora artesã (MILLS, 2009), ciente de que a pesquisa assume um compromisso ético e estético com a realidade, a partir de minha posição axiológica no mundo, de minha responsabilidade e responsividade, sabedora de que minhas palavras são respostas a outras palavras e contrapalavras que ressoam em meus textos, em meus atos e posicionamentos. Não existe álibi para a existência, para nenhum de nós. Não há como não agir, não se implicar, não se posicionar, portanto, assumidamente, na escrita, tomo o lugar da primeira pessoa, não um “eu” egocêntrico que intenta impor a sua verdade, mas, sobretudo, um “nós” engajado, que tem no outro a base de sua significação. Afinal, “Nunca se escreve solitariamente: multiplicidades e multiplicidades de vozes fazem-se presentes a cada pensamento e a cada palavra”. (BERNARDES & TABORDA, 2016, p. 115).

E esse “nós” não raras vezes ocupa o lugar de um “eu” multifacetado que se converte em “eus”:

O sujeito que faz pesquisa deve se habituar a pensar que o plural de “eu” não é sempre o “nós” da comunidade ou do “coletivo”, mas pode ser também ‘eus’. O plural ‘eus’ referido a um único sujeito quer dizer que não há só um modo de pensar, sentir e agir sobre um objeto ou um modelo cultural. Multiplicar a subjetividade dos pesquisadores significa que emoção e razão, poeticidade e cientificidade, gênero e número, não se confundem, mas se dilaceram, se acrescem, se diferenciam. Contaminar os gêneros não deve significar homogeneizá-los, mas acrescentar as variações cromáticas, sonoras, estéticas. (CANEVACCI, 1996, p. 43)

Nessa perspectiva, faço-me consciente de que falo/escrevo não apenas em meu nome, mas imbuída de uma alteridade que dá sentido a cada história, a cada texto, a cada enunciação, ciente de que nunca falo solitariamente. (BAKHTIN, 2013, 2010, 2006, 2003, 1997).

Compreendo o caráter alteritário que implica o ato de pesquisar, afinal toda palavra própria é a apropriação de uma palavra alheia (BAKHTIN, 2006) e todo movimento ético e estético tem como fundamento a alteridade. “A dimensão da alteridade é constitutiva tanto do eu, do que se afirma como singular, como da própria sociedade como um todo e a qualquer de suas produções.” (ZANELLA,

2013, p. 156). E cada produção, seja ela uma obra de arte ou até mesmo a pesquisa, apresenta-se como um “caleidoscópio produzido de materiais recolhidos da vida e cuja enformação amalgama sentidos que se apresentam como afirmação da condição axiológica de seu artífice” (*idem*, p. 156). Por conseguinte, não existe a possibilidade de não se implicar, uma vez que “viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo.” (FARACO, 2003, p. 23).

Assim, sem perder o compromisso ético com o rigor e a fidedignidade exigidas pelo campo acadêmico, é possível desenvolver pesquisa como um movimento de criação, como uma prática inventiva, inserida em um processo autoral que, ao apresentar os caminhos e achados da pesquisa, não abre mão de um método, ao mesmo tempo em que se aproxima de uma prática científica que envolve encontros, afetamentos e relações estéticas, em consonância com uma trajetória que vincula ciência, arte e vida. (ZANELLA, 2017, 2013, 2004).

E quando menciono a pesquisa como uma prática autoral, refiro-me a uma visão de autoria que coaduna com a apresentada por Zanella (2017):

A questão da autoria, portanto, não se refere a uma originalidade no sentido de uma *palavra* nunca antes pronunciada, mas sim em uma composição de um novo a partir de e no diálogo com muitos outros: uma enformação singular em um determinado momento e a partir de determinadas condições de um diálogo incessante, a qual apresenta o/a autor/a em sua condição axiológica e se apresenta como dispositivo para quiçá engendrar processos de criação e autorias outras.” (ZANELLA, 2017, p.157).

Compartilho da percepção de Zanella (2013) de que escrever é (re)criar(se). Na pesquisa, no encontro com o outro, criamos e nos recriamos, nos (trans)formamos e nisto também consiste a natureza ética, estética e política da ciência. Pesquisador e artista se encontram no ato de pesquisar, pois é uma tarefa que demanda a “(re)invenção constante da própria existência, soma-se a criação em seu campo de conhecimento, a criação na esfera da ciência que entretece arte, ciência e vida”. (ZANELLA, 2013, p. 45).

Posso afirmar que a busca por professores poetas certamente oportunizou belos encontros. Ao longo do processo de elaboração desta investigação, tenho conhecido muitos professores que, como eu, são visceralmente entregues e

possuídos pela poesia. Aqueles que podem dizer, assim como Saramago (1987, p. 82): “Se tens um coração de ferro, bom proveito. O meu, fizeram-no de carne, e sangra todo dia.”. E esse sangue escorre por meio de palavras. Palavras-resistência. Contrapalavras.

A proposta de desdobramento da pesquisa é publicar uma antologia poética com os textos poéticos que foram cedidos pelos professores e realizar um sarau de lançamento da coletânea, em que seja possível reunir os professores poetas, autores. Creio que a publicação e o evento de lançamento seja uma forma de valorizar o trabalho e a autoria dos professores autores, um momento em que a autoria como ato ético-estético se evidencie, na prática, através da pesquisa. E seguimos com nossos sonhos e utopias.

### **Das utopias**

Se as coisas são inatingíveis  
Não é motivo para não querê-las  
Que tristes os caminhos se não fora  
A presença distante das estrelas.

(QUINTANA, 1997, p. 36)

Percebo que a palavra “sonho” é muito recorrente em meus escritos. Sim, acredito que o sonho é o que nos move. Enquanto houver sonho e utopia, haverá acordar, haverá caminhar, haverá luta. E, assim, constato: sou professora, sou poeta, sou contadora de histórias. Sonhadora, insubordinadamente criativa, construo minhas pontes sobre o firmamento, meus fundamentos são meus transbordamentos.

Eu sonho com um poema  
Cujas palavras sumarentas escorram  
Como a polpa de um fruto maduro em tua boca,  
Um poema que te mate de amor  
Antes mesmo que tu lhe saibas o misterioso sentido:  
Basta provares o seu gosto...

(QUINTANA, 1976, p. 100)

#### 1.2.4.

#### Quadro teórico basilar

Alguns autores cujas reflexões amparam este estudo são Cristóvão Tezza (2003), Roland Barthes (2004), Michel Foucault (2001), Roger Chartier (1999), Sir Ken Robinson (2015, 2011). Contudo, conforme já ressaltado anteriormente, Mikhail Bakhtin (1997, 2006, 2010) constitui o principal referencial teórico-metodológico desta pesquisa. Seus conceitos e modos de conceber a ciência, a literatura e a linguagem fundamentam a presente investigação.

A partir das leituras bakhtinianas, é possível compreender a pesquisa qualitativa em Educação como uma ciência eminentemente dialógica, cujo foco recai sobre o texto. Para que haja compreensão, textos e contextos colocam-se em diálogo, afinal “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo.” (BAKHTIN, 1997, p. 404).

Assim sendo, ao lançar luz sobre os princípios metodológicos da pesquisa, fundamentada nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, a questão da alteridade ganha relevância, uma vez que é preciso estar sensível à voz do outro e aos seus textos, a fim de que o princípio dialógico seja, de fato, uma realidade nas investigações empreendidas no campo da Educação.

Nessa direção, é importante destacar que em todo o processo investigativo a linguagem passa a ter centralidade. Desse modo, é indiscutível que as contribuições teóricas de Bakhtin, o filósofo do diálogo, proporcionaram avanços não apenas no campo dos estudos discursivos, mas também possibilitaram o aprofundamento de aspectos metodológicos que direcionam as pesquisas que têm como cerne questões referentes à linguagem. Nesse sentido, os conceitos bakhtinianos fundamentam as análises e discussões que orientam o presente estudo.

Esta pesquisa parte do princípio de que o caráter ético e estético marca o processo de autoria de modo profundo. Ser autor, como afirma Bakhtin (1997, 2010), é assumir uma posição axiológica, afinal cada um de nós ocupa um lugar único no mundo e, nessa singularidade, existe um compromisso ético isento de álibis. Eu não posso não agir, não tomar posição, meus textos e minha existência

confirmam a impossibilidade de não participar desse agir responsivo/responsável. A existência nos cobra respostas. E respondo a partir de uma ética e de uma estética que não perdem de vista o caráter eminentemente alteritário de todo processo de criação que se dá a partir de um movimento exotópico, de um excedente de visão, em que o sujeito autor se coloca à margem de si e, em um movimento empático, ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial. Portanto, o princípio da alteridade vincula o ético o estético em meu agir. Todo sentido só é construído de forma relacional, a partir de uma vertente dialógica. O movimento de criação pressupõe o encontro com o outro, o que fundamenta o ato ético e estético. Assim, este estudo tem como premissa o fato de que o princípio da alteridade constitui a base do ato ético e estético, uma vez que, no plano ético, o outro é quem baliza meu agir responsável e, no plano estético, a relação dialógica fundamenta todo ato de criação. Um objeto artístico adquire tal função a partir da presença de um outro que lhe atribua sentidos, pois os sentidos são dialogicamente construídos entre sujeitos axiológicos.

E, assim, imersos nesses planos dialógicos e ideológicos, vemo-nos cada vez mais necessitados de ir ao encontro do outro a fim de nos constituirmos enquanto humanos. E daí também se destaca a relevância da presente pesquisa, que intenta trazer para a discussão importantes tópicos que muitas vezes são tratados com certa indiferença tanto na formação quanto na prática docente: a ética, a estética, a autoria, a sensibilidade, que são elementos fundamentais não apenas para o trabalho docente, mas também para a representação de nossos modos de ser e estar no mundo, para a composição de uma filosofia que respalde nossa prática docente e nossa vida. Em uma época em que o cerceamento da liberdade, o autoritarismo e a desumanização se tornam cada vez mais evidentes, a poesia, a autoria e uma visão ética e estética sobre o mundo tornam-se mais do que necessárias.

A pesquisa apontou que o trabalho com a poesia na escola torna-se fundamental na medida em que é capaz de aguçar a sensibilidade, a criatividade, a vertente ética e estética, a ampliação do pensamento crítico-reflexivo. A investigação conduziu à conclusão de que a autoria é uma forma de resistir e a poesia é uma manifestação de resistência contra a reificação do homem e uma forma de *in(ter)venção no mundo*, propiciando o não “anestesiamento” dos

sentidos. E, assim, o presente estudo revelou a autoria enquanto ato ético-estético como uma forma de resistência e luta contra o autoritarismo de nossos dias.

O próximo capítulo se dedicará a apresentar os pressupostos teóricos deste trabalho.

## 2.

### **O fio entre as missangas: pressupostos teóricos**

Esta seção apresenta a revisão de literatura sobre a temática da pesquisa, os principais pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, bem como os conceitos que adquirem centralidade nas discussões que são desenvolvidas ao longo deste trabalho.

A revisão de literatura é uma etapa importante da pesquisa, pois: amplia e aprofunda o conhecimento existente sobre a temática pesquisada; auxilia na definição do problema e questões que orientarão a investigação; ajuda a identificar as lacunas e pontos que necessitam de maior aprofundamento em relação ao tema pesquisado. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006), a revisão da literatura consiste em identificar, obter e consultar a bibliografia e outros materiais que tenham sido produzidos e que sejam relevantes para os objetivos do estudo que se realiza, visando-se extrair e recompilar as informações importantes sobre o problema de pesquisa. Segundo Moura e Ferreira (2005), a revisão de literatura consiste em uma busca sistemática a fim de mapear o que se tem pesquisado na área e revela as lacunas que justificam o estudo que se pretende realizar.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho de revisão de literatura consistiu no levantamento dos estudos produzidos no Brasil sobre a temática central desta pesquisa em um recorte temporal que compreendia o período dos últimos dez anos. A partir das palavras-chave apresentadas a seguir, bem como de suas variantes, foi realizada uma busca de teses e dissertações produzidas na última década que se aproximavam do tema selecionado para este estudo, além de artigos e trabalhos de relevância sobre os temas principais da investigação referentes aos professores poetas e ao processo de autoria docente. As palavras-chave e suas variantes que serviram de base para a busca foram: Professores poetas; Professor poeta; Professor escritor; Autoria docente; Autoria do professor; Professor autor.

Após as buscas realizadas, foi possível constatar a originalidade do tema da pesquisa. Não foi encontrado nenhum estudo acerca dos professores poetas. Observa-se, portanto, a escassez de pesquisas que abordem o processo de autoria docente sob o viés estético. Dessa forma, ampliei a busca por trabalhos que



tangenciassem a temática e tivessem algum ponto de encontro com os temas abordados na pesquisa, de forma mais abrangente. Na ausência de trabalhos que trouxessem o professor poeta como sujeito de pesquisa, parti em busca de trabalhos que abordassem, de forma mais geral, a atuação do professor autor e a autoria docente.

A revisão de literatura examinou as bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a base *SciELO* de periódicos e o Google Acadêmico. Após o filtro, a busca por teses e dissertações teve como resultado um total de 54 trabalhos: 17 teses e 37 dissertações. No levantamento realizado, os estudos que se destacaram serão brevemente apresentados a seguir.

Na tese de Maristela Midlej Silva Araujo Veloso, defendida em 2014, intitulada “A autoria do professor no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola”, a autora defende que, diante da complexidade do ambiente escolar, o professor, a fim de compreender as situações que ocorrem no meio heterogêneo da escola, precisa ser capaz de aprender, criar e usar diferentes metodologias que levem em consideração o meio exterior, caracterizado pela cibercultura. Debruça-se, portanto, em pesquisar como ocorre o processo de criação/autoria do professor da educação básica no contexto da cibercultura e busca compreender o movimento que é gerado na rede de criação do professor, o qual envolve pessoas, objetos e saberes. A pesquisa revelou que o professor autor-criador se constrói na experiência, nas decisões, nas práticas e nos saberes refletidos de forma crítica e questionadora e que parte da criação dos professores está em seus escritórios, pessoais ou coletivos, seja em ambientes físicos ou virtuais. A pesquisa revelou, ainda, que é necessário implementar políticas de formação que considere os condicionantes e recursos que determinam as ações no cotidiano da escola e as condições de trabalho dos professores. A pesquisadora ressalta, também, que há móveis internos e externos que impulsionam os professores para inovações em suas práticas.

Outra pesquisa destacada na revisão de literatura foi a dissertação de Giovanna Marget Menezes Cardoso, “Autoria docente e criação no Blog: desafios e perspectivas na prática pedagógica”, defendida em 2015. A pesquisa trata do uso das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas potencializadoras da práxis pedagógica, maximizando o processo de criação, interação e

colaboração na prática de ensino. O Blog é analisado como um recurso potente que possibilita a autoria do professor, embora ainda não seja explorado com frequência nas salas de aula, conforme foi verificado pela autora. Assim, caracterizado por proporcionar a criação e produção de conteúdos, ideias e sentidos por parte dos professores, o Blog é indicado como um dos instrumentos práticos que podem ser utilizados pelos professores por promover a colaboração, a interação, a criação e o debate entre professores e alunos.

A tese “O agir docente no/sobre o material impresso da EAD: o ofício do professor-autor”, de Francineide Ferreira Moraes (2016), analisa o trabalho do professor-autor de Educação a Distância sobre a produção de materiais didáticos impressos. Algumas problemáticas foram discutidas em relação à produção desses materiais didáticos e a autora chega a algumas conclusões, dentre as quais que a produção desses professores está muito marcada por representações discursivo-enunciativas orientadas pela memória do ensino presencial. Desse modo, a pesquisa demonstrou a necessidade de formação dos profissionais de Educação a Distância, especialmente no que se refere à produção textual desse professor-autor, texto esse que é produto do seu agir docente.

Como se pode observar, em muitas pesquisas relacionadas à autoria docente, a ideia de *criação* está associada à produção de material didático, à construção de ações, novas metodologias, estratégias e instrumentos de ensino voltados à aprendizagem e à interatividade. Vê-se, então, que embora se utilizem os termos “autoria”, “sujeito-autor” e “criação”, essas pesquisas se distanciam da questão central do presente estudo que focaliza a criação enquanto ato ético-estético, a autoria de textos poéticos, literários. No entanto, esses estudos se fazem importantes para a reflexão e ampliação do conceito de autoria.

Na pesquisa “Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate”, tese defendida em 2009, por Márcea Andrade Sales, a autoria está relacionada ao protagonismo docente e à escrita dos memoriais de formação, a partir do registro de práticas. A tese discute a experiência curricular sobre a formação em exercício de professores das séries iniciais. Os professores pesquisados puderam optar pelas atividades que desejavam cursar e construir seu caminho de aprendizagem, partilhando-o coletivamente com a rede municipal de ensino em que atuavam. A intervenção do professor neste currículo, denominado pela pesquisadora de “desejo de aprender” e o consequente protagonismo em sua

formação acadêmica, chamado de “autoria docente”, foram investigados na pesquisa a partir da seguinte questão: Em que medida o currículo em rede da Licenciatura em Pedagogia possibilitou o processo autoral dos professores cursistas, ao vivenciarem seu processo formativo? A pesquisadora concluiu que o professor deve buscar, cada vez mais, a autoria para a sua formação pessoal e profissional.

A pesquisa de Beatriz Donda (2016), “A constituição da autoria docente em processos de formação continuada de professores alfabetizadores”, teve como objetivo compreender como as professoras participantes de um processo de formação instaurado por uma pesquisa-formação passam a se constituir autoras, assumindo a autoria em seus discursos. A pesquisadora enfatiza que a constituição da autoria docente se define por seu caráter dialógico e alteritário. A pesquisa conclui que a formação continuada é afirmada como constituinte da autoria docente, pois as discussões teóricas auxiliam o professor em suas enunciações, fortalecendo seus discursos, que não apenas refletem o discurso acadêmico, mas refratam-no. Outro ponto destacado foi que a autoria docente está necessariamente relacionada com os alunos. Os diálogos com os alunos, e não sobre eles, fortalecem o discurso acerca da prática docente e fortalece também a autoria. Assim, a pesquisadora enfatiza que a reflexão proposta sobre o professor autor, em situações de formação continuada, torna-se profícua se o objetivo não for encontrar o que determina um professor autor, mas como esse sujeito se constitui – social, cultural e historicamente – e assume o seu discurso, refletindo sobre a sua prática, individual e coletivamente, nunca descolado de um Outro - teoria, professor, aluno, formador - e que, a partir dos debates, “(re)pensa suas concepções, (re)significa a sua prática, desloca-se e altera-se, produzindo sentido para si e para esse Outro”. (DONDA, 2016, p. 114).

Aline Lanzillotta (2018) também discute a questão da autoria docente em sua tese de doutorado intitulada “Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A pesquisa compreende a autoria a partir do olhar acerca da escrita docente, ao conceber o lugar de autor por meio da alteridade, pelos modos como o professor apresenta, elabora, especifica, relata e compreende seu fazer em função de seu aluno. Para tanto, a pesquisa se debruçou na análise de um conjunto de textos docentes advindos de encontros de formação de professores. A autora conclui que a escrita

tem potencial de reelaborar os discursos docentes, na medida em que fornece novos significados aos saberes e aos modos de fazer profissionais, impregnados pelo jogo das alteridades em formação. Vale lembrar que Lanzillotta (2013) já havia defendido sua dissertação de mestrado na área de Educação investigando a temática da autoria docente, com a pesquisa intitulada “O que é autoria? Construção de um conceito na formação de professores à distância”, que visava discutir o conceito de autoria em um curso de formação de professores à distância, buscando compreender a autoria do professor que precisa formar alunos autores. O interessante é que a pesquisadora concluiu em seu estudo que não há como “classificar” determinado aluno como autor ou não autor e que a autoria é um movimento de busca, de aproximação, muito presente, também, quando há incentivo em práticas mais interativas, baseadas em uma concepção de linguagem como forma de interação. É importante ressaltar que Bakhtin (2006) e seu Círculo são reconhecidos por inaugurar uma concepção de linguagem baseada na interação.

Assim, a revisão de literatura revelou que: (i) não foi encontrado nenhum trabalho relevante sobre os professores poetas, o que garante a originalidade do tema e configura uma justificativa para a realização do presente estudo; (ii) a grande maioria dos trabalhos encontrados que disserta sobre a autoria docente a concebe enquanto atividade relacionada à produção de material didático, conteúdos digitais, objetos de aprendizagem, aulas *online*, recursos educacionais abertos, materiais que utilizam as tecnologias digitais da informação e comunicação (VELOSO, 2014; CARDOSO, 2015; MORAIS, 2016; LANZILLOTTA, 2013); (iii) a autoria também está muito relacionada à reflexão sobre a própria prática e à escrita de memoriais de formação ou narrativas de percursos autobiográficos, registros de escrita em que o professor escreve sobre sua prática pedagógica (SALES, 2009; DONDA, 2016; LANZILLOTTA, 2018).

Percebe-se, portanto, a partir do levantamento realizado, que o tema da autoria docente ainda está muito atrelado a um viés instrumental, pragmático, relacionado à educação a distância ou à atuação do professor para o uso das tecnologias. Todavia, o foco da presente pesquisa recai sobre a autoria enquanto ato ético-estético, sobretudo a autoria de textos poéticos enquanto produção artística, literária. A presente pesquisa tem como foco a autoria docente para além de uma visão utilitarista que reduz a atuação do professor autor a mero elaborador

de atividades pedagógicas e materiais didáticos. Acredito, contudo, que as reflexões suscitadas a partir do levantamento bibliográfico realizado são fundamentais no que se refere à ampliação do conceito de autoria em seu viés ético-estético.

Para aprofundar a discussão a respeito da temática deste estudo, as próximas seções apresentarão os princípios teórico-filosóficos desta pesquisa, trazendo reflexões em torno do conceito de autoria e de poesia e apresentando o autor que fundamenta a pesquisa, Mikhail Bakhtin.

## 2.1. Da autoria

*José*

*E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?  
(...)*

*Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!*

*Sozinho no escuro  
qual bicho-do-mato,  
sem teogonia,  
sem parede nua  
para se encostar,  
sem cavalo preto  
que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?*

(Carlos Drummond de Andrade, 1998)

A epígrafe desta subseção traz o célebre poema de Drummond (1998), o qual nos faz refletir sobre as paredes nuas nas quais nos encostamos, os vazios dos quais nos preenchemos e as utopias que, não raras vezes, desvanecem-se no ar como centelhas de uma chama que, outrora acesa, quente e flamejante, hoje é apenas resquício do que já foi fogo um dia. Recomendo uma segunda leitura do poema, na qual José assuma a figura de um professor: um professor, que luta suas batalhas diárias, que chora e geme o estigma da solidão e desvalorização social, que marcha a galope, sem saber ao certo para onde vai.

Quantos professores padecem diariamente em suas salas de aula, resistindo bravamente às pressões que em muitas ocasiões os fazem sucumbir (CODO, 1999; ESTEVE, 1999; GOMEZ & LACAZ, 2005; ZACCHI, 2004; CARVALHO, 2003; SOUZA & LEITE, 2011)? Um caminho para a não prostração é a contestação, o diálogo, ou mesmo quando a contestação encontra na arte uma forma de proclamação. Seja face a face ou via redes sociais, os professores se unem e fazem do lamento um coral de resistência e busca por lampejos de esperança. Afinal, nessa brava resistência, descobre-se que não se está sozinho, mesmo quando as paredes se fazem nuas e as portas parecem todas cerradas. Não se está mergulhado em solidão. Há uma mão que te suspende à superfície e diz: mesmo sendo difícil o nado, vamos juntos, eu também enfrentei esse mar.

O professor poeta canta as suas dores, as nossas dores, “canta não por dever/mas por devir” (DALUZ, 2018), canta porque acredita, porque tem esperança, a despeito de toda dor. Transforma suas lágrimas em versos. Em meio a tantas dificuldades e pressões enfrentadas, em um mundo de autoria cada vez mais diluída, em que já foi anunciada a morte do autor (BARTHES, 2004), é possível, para o professor, exercer a sua autoria?

Assim, a fim de ampliar a reflexão em torno do conceito de autoria, recorro aos pensamentos de dois autores que se fazem referência histórica nos estudos que se propõem a discutir o conceito de autoria, Barthes (2004) e Foucault (2001).

Roland Barthes (2004), no texto “A morte do autor”, apresentado em 1968, afirma que a escrita configura a anulação de toda voz única, de uma origem. Segundo sua concepção, o texto, sem pretensão de ser original e de ter uma verdade unívoca, é um tecido de citações, “saldas dos mil focos da cultura”, espaço de dimensões múltiplas em que escritas variadas se conciliam e se confrontam. Assim, quando se inicia a escrita, dissipa-se o autor, uma vez que a

escrita “é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve.” (BARTHES, 2004, p. 4). Portanto, atribuir um autor a um texto significa fechá-lo, impor um mecanismo de segurança, limitá-lo a um significado último. De acordo com Barthes (2004),

Na escrita moderna, com efeito, tudo está por deslindar, mas nada está por decifrar; a estrutura pode ser seguida, “apanhada” (como se diz de uma malha de meia que cai) em todas as suas fases e em todos os seus níveis, mas não há fundo; o espaço da escrita percorre-se, não se perfura; a escrita faz incessantemente sentido, mas é sempre para o evaporar; procede a uma isenção sistemática do sentido, por isso mesmo, a literatura (mais valia dizer, a partir de agora, a escrita), ao recusar consignar ao texto (e ao mundo como texto) um “segredo”, quer dizer, um sentido último, liberta uma atividade a que poderíamos chamar contra-teológica, propriamente revolucionária, pois recusar parar o sentido é afinal recusar Deus e as suas hipóstases, a razão, a ciência, a lei.” (BARTHES, 2004, p. 5).

Segundo Barthes (2004, p. 1), com o fim da Idade Média e o surgimento do empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, descobriu-se o “prestígio pessoal do indivíduo”. Assim, com o positivismo, resumo e desfecho da ideologia capitalista, atribui-se maior *status* ao autor, que passa a ter centralidade no âmbito literário.

Barthes (2004, p. 2) aponta Mallarmé como o primeiro que tentou questionar o “império do Autor”, sinalizando a “necessidade de pôr a própria linguagem no lugar daquele que até então se supunha ser o seu proprietário”. Sugere, portanto, que o escritor moderno “enterrou” o autor e conclui que um texto é construído a partir de escritas múltiplas, contudo aponta um lugar em que essa multiplicidade se reúne: o leitor. Nessa direção, Barthes (2004, p. 6) coloca o foco de luz sobre o leitor, não mais sobre o autor: “para devolver à escrita o seu devir, é preciso inverter o seu mito: o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor.”. Segundo Barthes (2004):

Assim se revela o ser total da escrita: um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito. (BARTHES, 2004, p. 5).

A inversão do mito é condição necessária para se restituir à escrita o seu lugar, pois a partir do momento em que um fato é narrado “a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa” (BARTHES, 2004, p. 6). Assim, segundo Barthes, a escrita pressupõe o nascimento do leitor e a consequente morte do autor.

Foucault (2001), no texto de 1969, “O que é um autor”, afirma que, mais do que constatar o desaparecimento do autor, torna-se necessário, sobretudo, refletir sobre o “lugar vazio” herdado por esse apagamento e os locais em que a “função autor” aparece. Destaca, ainda, que a escrita revela a “abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer” e essa relação da escrita com a morte se manifesta no “desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve”, o que demonstra que “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência” (FOUCAULT, 2001, p. 268). Segundo o filósofo:

Não basta, evidentemente, repetir como afirmação vazia que o autor desapareceu. Igualmente, não basta repetir perpetuamente que Deus e o homem estão mortos de uma morte conjunta. O que seria preciso fazer é localizar o espaço assim deixado vago pela desapareição do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desapareição faz aparecer. (FOUCAULT, 2001, p. 271).

A função autor, segundo Foucault (2001, p. 274), é própria do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos em uma sociedade. A função autor não é exercida de um modo universal e constante em todos os discursos, mas constitui o resultado de uma operação complexa, que comporta uma pluralidade de vozes. Em suma:

A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (FOUCAULT, 2001, p. 279-280).

Assim, de acordo com Foucault (2001), trata-se de retirar do sujeito seu papel de fundamento originário e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso. O autor – ou a função autor – é “apenas uma das especificações possíveis da função sujeito.” (FOUCAULT, 2001, p. 287). Para ele, o autor é o “princípio de economia na proliferação do sentido” e, desta forma, é necessário que se efetue a “subversão da ideia tradicional do autor.”.



(FOUCAULT, 2001, p. 287). O filósofo disserta sobre algumas ideias equivocadas a respeito do autor:

Temos o costume de dizer (...) que o autor é a instância criadora que emerge de uma obra em que ele deposita, com uma infinita riqueza e generosidade, um mundo inesgotável de significações. Estamos acostumados a pensar que o autor é tão diferente de todos os outros homens, de tal forma transcendente a todas as linguagens, que ao falar o sentido prolifera e prolifera infinitamente. A verdade é completamente diferente: o autor não é uma fonte infinita de significações que viriam preencher a obra, o autor não precede as obras. Ele é um certo princípio funcional pelo qual, em nossa cultura, delimita-se, exclui-se ou seleciona-se (...). Se temos o hábito de apresentar o autor como gênio, como emergência perpétua de novidade, é porque na realidade nós o fazemos funcionar de um modo exatamente inverso. (FOUCAULT, 2001, p. 287-288).

Nessa perspectiva, segundo Foucault (2001), o autor é uma figura ideológica pela qual se afasta a proliferação do sentido:

Após o século XVIII, o autor desempenha o papel de regulador da ficção, papel característico da era industrial e burguesa, do individualismo e da propriedade privada. No entanto, levando em conta as modificações históricas em curso, não há nenhuma necessidade de que a função autor permaneça constante em sua forma ou em sua complexidade ou em sua existência. No momento preciso em que nossa sociedade passa por um processo de transformação, a função autor desaparecerá de uma maneira que permitirá uma vez mais à ficção e aos seus textos polissêmicos funcionar de novo de acordo com um outro modo, mas sempre segundo um sistema obrigatório que não será mais o do autor, mas que fica ainda por determinar e talvez por experimentar. (FOUCAULT, 2001, p. 287-288).

Chartier (1999), em “*A aventura do livro: do leitor ao navegador*”, destaca que da Idade Média à época moderna a obra não era reconhecida por seu teor original. Inicialmente, as escrituras eram concebidas como palavra de Deus e o homem era mero “instrumento” ao qual cabia apenas o registro de textos que não eram seus, mas sagrados, de inspiração divina. Muito embora houvesse a existência de autores nessa época, seu reconhecimento era invisibilizado por questões de teor religioso.

O autor salienta que na língua inglesa é possível perceber com maior nitidez a distinção entre os termos “*writer*”, que designa aquele que escreve e “*author*”, que denota autoridade sobre o texto, um nome próprio que atribui identidade ao escrito, certa apropriação. No francês antigo, Chartier (1999) estabelece a diferenciação entre os termos “*écrivains*” e “*auteurs*”: o primeiro representa o escritor de textos manuscritos, sem circulação nem expressividade; enquanto que o segundo denota aquele que publicou obras impressas, sendo, portanto, alvo de

reconhecimento social. Nesta diferenciação, percebe-se o valor agregado à circulação social do texto escrito, pois ela que garantiria a condição de autoria.

A vinculação autor-obra esteve relacionada à censura, perseguição e punição dos autores tidos como subversivos aos olhos das autoridades eclesiásticas e políticas. O autor, considerado um “fomentador”, no início da era moderna, era perseguido, seus textos censurados e queimados, na tentativa de banir as ideias consideradas transgressoras. Assim, o movimento de reconhecimento da autoria esteve atrelado à repressão, o que gerou destruição de muitos livros e condenação de vários autores. Para punir os rebeldes, era necessário, primeiramente, atribuir-lhes a autoria das obras:

Para identificar e condenar aqueles que eram seus responsáveis, era necessário designá-los como autores. As primeiras ocorrências sistemáticas de autores encontram-se nos Índices dos livros e autores proibidos, estabelecidos no século XVI pelas diferentes faculdades de teologia e pelo papado, e depois nas condenações dos Parlamentos e nas censuras dos Estados (CHARTIER, 1999, p. 34).

Era preciso controlar as ideias subversivas e os autores que, com o advento da imprensa, dispunham de instrumentos para difundir seus pensamentos ao público. Assim, antes mesmo de ser o “detentor de sua obra, o autor encontra-se exposto ao perigo pela sua obra” (CHARTIER, 1999, p. 34). É possível, então, perceber como a condição de autor, além de perigosa, era marcada por vicissitudes das mais diversas, conforme aponta Chartier no excerto abaixo:

Depois do nascimento da “função autor”, coloca-se a questão da condição de autor. Os autores que tentarão viver de sua pena só irão aparecer realmente no século XVIII. Um autor emblemático como Rousseau aspirará a essa nova condição. Antes disso, a cessão dos manuscritos aos livreiros-editores não assegura de modo algum rendas suficientes. Daí, para um escritor do século XVII, não há senão duas possibilidades. Uma é que ele seja provido de benefícios, cargos, postos, caso ele não pertença a uma linhagem aristocrática ou burguesa, dispondo de uma fortuna patrimonial. Ou ele é obrigado a entrar nas relações de patrocínio e recebe uma remuneração não imediata de seu trabalho como escritor, sob a forma de pensão, de recompensa ou de emprego (CHARTIER, 1999, p. 38-39).

Na tentativa então de refletir sobre o conceito de autoria, em uma contemporaneidade em que o papel do autor tradicional se dilui, perdendo sua função de criador de uma obra supostamente original, é possível indagar: Mas, afinal, o que é ser autor? Cardoso (2011) desenvolve seu raciocínio a respeito dessa indagação, demonstrando como a ideia de *autor* e *autoria* vai se modificando no decorrer do tempo:

Por que escrevo? Eu escrevo essas palavras ou elas me escrevem? Quem é o autor de quem? Essas perguntas e seus autores atravessam os tempos. Hoje, em dias de internet e hipertexto, a autoria mais uma vez é discutida e questionada. Na verdade, autoria e autor são conceitos que sempre se modificaram e seguem se modificando na História. Na Antiguidade e na Idade Média praticamente não havia a ideia de um autor de textos literários. Homero, o famoso autor da Odisseia, não era assim tão famoso na Grécia antiga. Há quem diga mesmo que ele não existiu e que a Odisseia é o resultado de uma criação coletiva e oral que foi atravessando os tempos até se cristalizar em um texto escrito. Os textos tinham como autor Deus ou os Deuses. Portanto os homens não podiam dividir essa honra. É o Renascimento que vai trazer a ideia de autor e autoria, com o homem passando a ser o centro do Universo. E é a Idade Moderna, com o Iluminismo e o indivíduo que pensa e logo existe, que vai reforçar ainda mais esse conceito. É possível agora que o hipertexto derrube o poder do autor, como a Idade Moderna derrubou as monarquias. No mundo virtual uma escrita coletiva se estabelece a partir da possibilidade infinita de leitores editarem os textos dos autores e se tornarem também autores, diluindo uma autoria individual. Diante disso, o Autor – Rei do Texto – estará com seus dias contados? (CARDOSO, 2011<sup>12</sup>)

Nessa direção, percebe-se o quanto a função de autor vai se modificando com o passar dos anos e, hoje, em tempos de possibilidades estendidas de circulação e produção de (hiper) textos, é possível pensar em (co) autorias colaborativamente construídas, afinal, um texto é sempre reconstrução e reelaboração de outros textos que o antecederam.

Amparada nas leituras das ideias de Bakhtin (1997), é possível compreender que a autoria não se concretiza a partir da unicidade do sujeito, um gênio criador, iluminado, dono de seu próprio dizer originário. A autoria não se refere à originalidade, mas configura-se como um processo de ressonâncias dialógicas, pois todo enunciado se entrelaça a outros enunciados existentes, uma vez que, segundo o filósofo da linguagem, repetimos o enunciado, além do seu objeto, sempre relacionando-o a enunciados outros que o antecederam e com os quais estabelece relações dialógicas.

De acordo com a visão dialógica de Bakhtin e seu Círculo (2006), é na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os textos anteriores e posteriores, que a palavra como signo social e ideológico torna-se real e ganha diferentes sentidos.

<sup>12</sup> Citação retirada da dissertação de mestrado de Aline Lanzillota (2013), a partir da palestra de Cesar Cardoso no *Ciclo de debates Limites e possibilidades da autoria nas práticas sociais da escrita*, evento promovido pelo Fórum Ensino da Escrita (UFRJ), no segundo semestre de 2011, que trouxe pesquisadores de diferentes áreas para debater a autoria. O texto foi preparado para a palestra e distribuído aos participantes, porém não foi publicado.

O chamado Círculo de Bakhtin trata-se de um grupo de intelectuais russos de formações variadas que se reuniam com certa regularidade na década de 1920 para discutir questões referentes à linguagem, arte e literatura. Para Luciane de Paula (2013), não se pode falar do Círculo sem que se mencione

a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volochinov e Medvedev, entre outros não menos importantes) e seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo. (PAULA, 2013, p. 243).

Como apontado por Brait (2016), desde 1918, Bakhtin e outros intelectuais muito próximos a ele, de consistente formação filosófica, literária, científica e artística, participaram de um esforço para construir uma sólida e diferenciada posição diante da linguagem e da vida, dialogando polêmica e produtivamente com a linguística, o formalismo, a psicologia, a filosofia, o marxismo ortodoxo. E o trabalho dos três autores citados - Bakhtin, Volochinov e Medvedev - interligam-se, dialogam, elaborando uma concepção de linguagem, bem como possibilidades de seu enfrentamento a partir da busca de um método sociológico singular e de uma poética da prosa, de maneira a construir conhecimento linguístico, literário, filosófico.

Por assumir um caráter dialógico, alteritário e, conforme ressaltado por Paula (2016), ter produzido obras “a mais de duas mãos” e sob pseudônimos, o Círculo de Bakhtin faz emergir questões acerca da autoria, levantando uma série de indagações a respeito da assinatura das obras:

Em determinado momento da recepção de seus trabalhos, e por questões diversas, a única assinatura reconhecida era a de Bakhtin, tendo os outros dois sido considerados nomes emprestados por discípulos, pseudônimos, heterônimos. Em momento mais recente, a radicalização se deu pelo oposto: nenhum trabalho seria de Bakhtin, mas de Volochinov e Medvedev. A reiterada leitura das obras, no original russo ou em suas traduções e retraduições para o francês, o inglês, o espanhol, o italiano, o português, independentemente da assinatura ou assinaturas colocadas na publicação, foi demonstrando, (...) que apesar dos evidentes propósitos comuns, da inegável proximidade epistemológica e/ou teórico-metodológica existente entre eles, há aspectos - o estilo de cada um, as escolhas e o tratamento dos objetos de estudo -, que singularizam as autorias. (BRAIT, 2016, p. 2).

Diante da reiterada tentativa de se encontrar a autoria “correta” e da necessidade de se atribuir “o verdadeiro” autor da obra, pode-se pensar: na contramão de um sistema mercadológico que visa o lucro e a propriedade privada,

há espaço para visões filosóficas mais abertas e baseadas em princípios mais solidários e colaborativos no que tange à autoria? Muitas das pesquisas localizadas na revisão bibliográfica já caminham nessa direção, sobretudo as que investigam os recursos educacionais abertos, as redes colaborativas de produção de material, as múltiplas possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, os princípios filosóficos preconizados pela ética hacker<sup>13</sup> (LEVY, 2001; HIMANEN, 2001) etc. Embora esta seja uma discussão importante, atual e profícua, não configura o foco do presente trabalho.

É possível pensar também na intertextualidade que marca os discursos e textos produzidos, levando-se em consideração a noção ampliada de texto, entendido em sua multimodalidade. Como afirma Lemke (2010), sempre que se constroem significados durante a leitura ou interpretação de um texto (ou escrita de um texto), “nós o fazemos através da conexão dos símbolos à mão com outras imagens lidas, ouvidas, vistas ou imaginadas em outras ocasiões (o princípio da intertextualidade genérica)” (LEMKE, 2010, p. 458). Desse modo, pode-se compreender que a autoria acontece a partir de um processo em rede, mesmo em atos aparentemente individuais, possibilitada através das relações com o outro, das interações estabelecidas.

Como anteriormente mencionado, a presente pesquisa aborda a *autoria* a partir de uma concepção de criação, em sua dimensão social e alteritária, dialógica, interativa, reflexiva, intertextual, em rede, destacando-se a importância do social nesse processo de criação, que se faz e refaz coletivamente, nas múltiplas redes de interação.

Kramer (1993) enfatiza a vertente humana da autoria, quando afirma que:

Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa

---

<sup>13</sup> A *ética hacker* é um movimento baseado em princípios filosóficos de abertura. Foi descrita como um "novo estilo de vida, com uma filosofia, uma ética e um sonho". Um hacker valoriza o conceito de comunidade e colaboração e não acredita na centralização como forma ideal de coordenar esforços. É, por conseguinte, adepto do software livre e código aberto. Isso ocorre porque o software livre e o código aberto permitem aos hackers acessar o código-fonte usado para criar o software, permitindo que este seja melhorado ou reutilizado em outros projetos. *Hacking* é equivalente à arte e à criatividade. Segundo os relatos de Levy (2001), compartilhar era a regra e o esperado dentro da cultura hacker. Pregava-se o livre acesso, informação aberta e partilha de conhecimento.

(Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89tica\\_hacker](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89tica_hacker)> Acesso em: 10 jul 2015.

resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro... (KRAMER, 1993, p. 83).

Ser autor não constitui um ato individual, mas pressupõe a alteridade, a produção de um enunciado que caminha *para* e *com* o outro. Criar é um ato ético e estético. A arte é um meio de denúncia, de proclamação, de resistência. Criar é resistir.

Gilles Deleuze (1988), em entrevista a Claire Parnet, sobre o ato de criação, afirma que criar é resistir:

E o que é resistir? Criar é resistir... (...) Ninguém tem direito de mudar um artista. Mas acho que tudo isso, que a criação como resistência... Recentemente, li um autor que me chamou a atenção. Acho que um dos motivos da arte e do pensamento é uma certa vergonha de ser homem. Acho que o artista, o escritor, que falou mais profundamente sobre isso foi Primo Levi. Ele soube falar dessa vergonha de ser um homem num nível extremamente profundo, porque foi logo após sua volta dos campos de extermínio. Ele sobreviveu com... Ele disse: “Quando fui libertado, o que me dominava era a vergonha de ser um homem”. É uma frase ao mesmo tempo esplêndida e bela e... Não é abstrata, é muito concreta a vergonha de ser um homem. Mas ela não quer dizer... Associamos muita besteira. Não quer dizer que somos todos assassinos. Não quer dizer que somos todos culpados diante do nazismo. Primo Levi diz admiravelmente que isso não significa que carrascos e vítimas são iguais. Não nos farão acreditar nisso. Muitos dizem que todos somos culpados. Nada disso, não confundamos carrascos e vítimas. A vergonha de ser homem não significa que somos todos iguais, comprometidos etc. Acho que quer dizer muitas coisas. É um sentimento complexo e não unificado. A vergonha de ser um homem significa: como alguns homens puderam fazer isso, alguns homens que não eu, como puderam fazer isso? E, em segundo lugar, como eu compactuei? Não me tornei um carrasco, mas compactuei para sobreviver. É uma certa vergonha por ter sobrevivido no lugar de alguns amigos que não sobreviveram. É um sentimento muito complexo. Acho que, na base da arte, há essa ideia ou esse sentimento muito vivo, uma certa vergonha de ser homem que faz com que a arte consista em liberar a vida que o homem aprisionou. O homem não para de aprisionar a vida, de matar a vida. A vergonha de ser homem... O artista é quem libera uma vida potente, uma vida mais do que pessoal. Não é a vida dele. (...) Liberar a vida das prisões que o homem... E isso é resistir. Isso é resistir, não sei. Vemos isso claramente no que fazem os artistas. Quer dizer, não há arte que não seja uma liberação de uma força de vida. Não há arte da morte.

**Clair:** Às vezes, a arte não basta. Primo Levi se suicidou muito tempo depois.

**Gilles Deleuze:** Ele se suicidou como pessoa. Ele não pôde aguentar. Ele suicidou sua vida pessoal. Há 4 páginas, 12 ou 100 páginas de Primo Levi, que sempre serão uma resistência eterna ao que aconteceu. Quando falo de vergonha de ser um homem, não é nem no sentido grandioso de Primo Levi. Se ousamos dizer algo assim... Para cada um de nós, na nossa vida cotidiana, há acontecimentos minúsculos que nos inspiram a vergonha de ser um homem. Assistimos a uma cena na qual alguém é vulgar demais. Não vamos fazer uma cena. Ficamos incomodados por ele. Ficamos incomodados por nós porque parecemos suportar. Assumimos uma espécie de compromisso. E se protestássemos dizendo: “O que você disse é ignóbil”, faríamos um drama. Estamos encurralados. Então, sentimos essa vergonha. Não se compara a Auschwitz, mas, mesmo nesse nível minúsculo, há

uma pequena vergonha de ser um homem. Se não sentimos essa vergonha, não há razão para fazer arte. (DELEUZE, 1988<sup>14</sup>).

E, assim, recorrendo ao poema de Drummond que abre essa subseção, é possível declarar: mesmo que a luz apague, o povo suma e a noite esfrie, nós, poetas, faremos nossos versos, protestaremos, com nossa criatividade e coragem, resistiremos, ousaremos, não compactuaremos; da “vergonha de ser homem” e da morte fluirá a nossa arte. Pode ser que o dia não venha, nem tampouco o riso e a utopia, no entanto, não fugiremos, mas marcharemos a galope, firmes e constantes, mesmo que não saibamos para onde, mas seguiremos em frente, rumo a um horizonte de sonhos em que possamos dizer a *nossa* palavra.

Considero, portanto, que a autoria é um ato de transgressão, que faz lançar ao mundo as nossas contrapalavras, e creio que a poesia cumpre essa função, a de aproximar vozes, unindo-as em um grande coral de resistência, aproximando sonhos e utopias, mostrando que não sonhamos sozinhos e que devemos continuar a caminhar. Como declara Eduardo Galeano:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 2007, p. 310).

O poema é capaz de “suprir o intervalo que isola os seres. Outro alvo não tem na mira a ação mais enérgica e mais ousada. A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual, vale a pena lutar.” (BOSI, 1977, p.191). Sim, por meio da palavra poética, sonhamos, caminhamos, lutamos.

## 2.2. Da Poesia

De acordo com Paul Celan (1996, p. 54), em “Arte poética: Meridiano e outros textos”, a poesia “é qualquer coisa que pode significar uma mudança na

<sup>14</sup> Entrevista concedida por Gilles Deleuze a Claire Parnet. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2015/09/13/deleuze-r-de-resistencia/>> Acesso em: 26 jun 2018. A série de entrevistas foi filmada nos anos 1988-1989 e o acordo era de que o filme só seria exibido após a morte de Deleuze. O filme acabou sendo apresentado, no entanto, com o consentimento de Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995. Deleuze suicidou-se em 4 de novembro de 1995.

respiração.”, aquilo que nos tira do nosso lugar comum e nos surpreende. E, questiona: “Quem sabe se a poesia não faz caminho - também o caminho da arte - com vista a uma tal mudança?”. Creio, como Celan, que a arte tem esse poder de transformação. “Talvez ela consiga, já que o estranho, ou seja, o abismo e a cabeça de Medusa, o abismo e os autômatos, parecem ir numa e na mesma direção”. Talvez a arte consiga mostrar uma outra direção, quando o mundo todo parece caminhar em um mesmo sentido, automatizados, “talvez ela consiga então aí distinguir entre estranheza e estranheza, talvez a cabeça de Medusa se atrofie precisamente aí, talvez precisamente aí falhem os autômatos - neste breve e único momento.”. Sim, eu creio que sim, que a arte, a poesia, tem esse poder, de libertar o homem quando ele está prestes a se tornar pedra, quando parte rumo à insensibilidade do destino. “Talvez aqui, com o Eu - este Eu surpreendido e liberto *aqui e deste modo* -, talvez aqui se - liberte ainda um Outro.”. Sim, Celan, eu também creio.

Uma vez que a proposta deste trabalho consiste em configurar um estudo sob o viés bakhtiniano, recorro à obra do pensador russo que embasa a pesquisa e de seus estudiosos contemporâneos, a fim de encontrar subsídios teóricos que aprofundem as discussões referentes aos focos conceituais que serão o fundamento da construção reflexiva e analítica aqui empreendida.

Antes, porém, de iniciar tal tarefa, resolvo seguir o conselho de Paul Celan, munindo-me da sensibilidade necessária que tal empreendimento teórico demanda: “Vai antes buscar um par de olhos ao fundo da tua alma e põe-nos ao peito - e então saberás o que aqui se dá a ver” (CELAN, 1996, p. 12.). Estou ciente de que, ao tratar de poesia, faz-se necessário, antes, buscar um par de olhos ao fundo da alma para poder aguçar o olhar. Só assim será possível livrar-se das vendas da insensibilidade.

A *poesia* se insere como ponto central da presente pesquisa e sobre esta temática recorro, sobretudo, aos estudos de Cristovão Tezza (2003), arguto pesquisador de Bakhtin, cuja tese de doutoramento intitulada “Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o Formalismo Russo”, defendida na Universidade de São Paulo, no ano de 2002, e publicada em livro, ampara nossas reflexões sobre o conceito bakhtiniano de poesia, “talvez a face menos compreendida e mais combatida de sua obra”, sugere o prefaciador do livro de Tezza.



Cristovão Tezza (2003) busca recuperar em seus estudos o que chama de uma certa “imagem da poesia” que, contraposta à prosa, sugere uma imagem mítica do fenômeno poético. Tezza recorre então aos pensamentos de diversos poetas do século XX que emitem suas concepções a respeito da poesia.

Bakhtin recebeu o título de “teórico do romance”, dedicando-se a estudar a obra de Dostoiévski<sup>15</sup> e Rabelais<sup>16</sup>, aprofundando-se em discussões pertinentes à literatura e à estética. Assim, pode-se ouvir a afirmação de que os estudos de Bakhtin pouco ou nada se relacionam com a poesia. Sobre esta questão Tezza salienta que Bakhtin, de fato,

não dedicou à poesia nenhum estudo maior. Suas grandes referências literárias serão Dostoiévski e Rabelais. Assim, fica justificado o papel de teórico temático, para sintetizar numa expressão o papel que se reservou a Bakhtin. A segunda razão – e mais profunda – é a história bibliográfica de Bakhtin: os livros sobre Dostoiévski e Rabelais foram publicados isolada e erraticamente, sem relação com o conjunto de sua obra e com as raízes de seu pensamento. Isto é, naquele primeiro momento não se percebia que a concepção literária de Bakhtin decorria, antes, de uma concepção da linguagem, da qual o discurso literário seria uma das expressões históricas. E o gênero romanesco seria uma das manifestações históricas do discurso literário, lado a lado com o gênero poético em sentido estrito. Não será exagero dizer que a concepção de romance, em Bakhtin, depende profundamente de uma concepção de poesia, na medida em que a poesia é elemento essencial do discurso épico, contra o qual, nos termos bakhtinianos, o discurso romanesco vai se construindo ao longo da história. (TEZZA, 2003, p. 14-15).

Nesse sentido, é possível afirmar que os estudos de Bakhtin referem-se a toda uma concepção de linguagem, mais ampla, que vai abranger também a poesia, não apenas o romance. Portanto, mesmo que a poesia não constitua um item específico dos estudos bakhtinianos, acontecendo de forma esparsa e fragmentária, acredito ser um tópico subjacente a toda a sua discussão literária e, desse modo, “não faz mais sentido dizer que Bakhtin não teorizou sobre poesia”.

<sup>15</sup> Fiódor Dostoiévski (1821- 1881) foi um renomado escritor, filósofo e jornalista russo. Escreveu diversas obras, entre elas: Crime e Castigo, O idiota, Os irmãos Karamazóv, O jogador. Bakhtin dedica-se a estudar a obra de Dostoiévski e vê no romance do autor russo a verdadeira aplicação do conceito de “polifonia”. Nos estudos sobre a obra de Dostoiévski a polifonia aparece como centro da análise, originando, assim, o *romance polifônico*.

<sup>16</sup> François Rabelais (1483 - 1553) foi um importante escritor renascentista francês. Formado em Medicina e participante de ordens religiosas, dedicou-se verdadeiramente ao mundo da prosa. Bakhtin estuda Rabelais no contexto da cultura popular da Idade Média e seu estudo baseado na obra de Rabelais oferece subsídios para refletir sobre conceitos como: carnaval, carnavalesco, corpo, cosmovisão carnavalesca, destronamento, festa popular e praça pública, confronto entre mundo oficial e extraoficial, outro cômico, paródia, polifonia, realismo grotesco, riso.

Bakhtin foi um “filósofo da linguagem, e é nessa dimensão que ele nos oferece uma concepção de poesia e uma concepção de prosa.” (TEZZA, 2003, p. 15).

Conforme mencionado, poucos são os textos em que Bakhtin aborda a temática da poesia de maneira mais sistemática. É possível citar o capítulo II intitulado “O discurso na poesia e o discurso no romance”, presente na obra *Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance* (BAKHTIN, 2002), no entanto este não é um tema desprezado em suas reflexões.

Bakhtin contesta a teoria formalista, pois compreende que a poesia não se restringe a um conjunto de traços formais de composição de material verbal, uma vez que essa composição para ele é apenas uma parte do processo estético, que não pode ser concebido de modo isolado. O objeto estético deve ser concebido no conjunto dessa relação, não a partir de um dos componentes abstratos, tomado de forma isolada. Assim, é preciso esclarecer que o foco desta tese não recai sobre as discussões formais e literárias em torno da especificação do gênero poético, nem tampouco se refere ao debate em torno da suposta “monologização” da poesia afirmada por Bakhtin e muitas vezes mal compreendida por aqueles que fazem uma leitura superficial de sua obra. Sobre essa questão, a tese de doutorado de Tezza (2003) faz uma ampla e detalhada discussão.

O intuito deste trabalho é lançar mão dos conceitos propostos por Bakhtin em sua filosofia da linguagem não como instrumental técnico que se reverte em categorias de análise, mas, sobretudo, como ideias que, tão potentes, ampliam-se como uma visão de mundo, uma filosofia e uma ética. Essas ideias amparam as discussões teóricas e analíticas presentes neste trabalho. Bakhtin dedicou-se com esmero ao estudo do romance, voltando sua atenção, sobretudo, às considerações filosóficas e literárias referentes à prosa. No entanto, suas reflexões são tão pujantes que nos auxiliam a pensar não apenas sobre a linguagem em um modo estrito, mas contribuem para ampliar nossa visão de mundo em termos filosóficos, éticos e estéticos.

O segundo capítulo do livro de Tezza (2003) traz um apanhado de uma *imagem da poesia* e se propõe a verificar qual a imagem que os poetas têm de seu trabalho e em que aspectos a poesia se distinguiria da prosa, uma “definição pela negação e pelo contraste, isto é, a poesia como aquilo que, na linguagem *não é prosa*.” (TEZZA, 2003, p. 74). Nessa direção, o autor seleciona de modo sumário alguns nomes representativos da poesia do século XX e busca, assim, levantar “os

pontos centrais de um certo “senso-comum” de poetas incomuns sobre a natureza da poesia e em que aspecto ela se diferencia da prosa. No entanto, definir poesia não constitui tarefa das mais simples e, logo no início de suas reflexões, o autor questiona a natureza de tal empreitada:

Definir “poesia” com algum rigor é dessas tarefas que, uma vez colocadas, parecem condenadas a priori ao fracasso não tanto pelo objeto em si, mas pelo esmagador acúmulo de História que obrigatoriamente se apresenta, o que exigirá um desdobramento metodológico (com suas variedades) que dificilmente chegaria a algum fim – ou a um princípio. As escolhas teriam de ser tantas e tais, que no máximo poderíamos chegar, instavelmente, a alguma poesia, ou a um modelo que, definido, excluiria a multidão dos outros, um pecado que parece fazer parte da natureza das vanguardas. (TEZZA, 2003, p. 56).

A despeito da dificuldade de definição do objeto poético, Tezza parte em busca de visões de grandes autores acerca da poesia. Reconheço, juntamente com o pesquisador, que toda definição nunca é isenta, mas pressupõe um enquadramento teórico, uma certa concepção de linguagem, uma visão histórico-cultural, um pressuposto estético, uma ideologia, dentre outros aspectos cerceadores de sentidos. Destaco a seguir alguns trechos retirados da pesquisa realizada por Tezza (2003) e que até hoje perpassam o discurso a respeito da poesia e que também podem ser observados no contexto da pesquisa que ora desenvolvemos.

Começo com a citação de Borges (2000) que também ressalta a dificuldade que consiste a tarefa de definir a poesia:

Se preciso definir poesia, e se me sinto um tanto hesitante, se não tenho muita certeza, digo algo como: “Poesia é a expressão do belo por meio de palavras habilmente entrecidas”. Essa definição pode ser boa o suficiente para um dicionário ou um manual, mas todos sentimos ser bastante frágil. Existe algo muito mais importante – algo que pode nos encorajar a seguir adiante e não somente a treinar a mão escrevendo poesia, mas desfrutá-la e sentir que sabemos tudo a seu respeito. (...) Isso é o que sabemos ser a poesia. Sabemos tão bem que não podemos defini-la em outras palavras, tal como não podemos definir o gosto do café, a cor vermelha ou amarela nem o significado da raiva, do amor, do ódio, do pôr-do-sol ou do nosso amor pela pátria. Essas coisas estão tão entranhadas em nós que só podem ser expressas por aqueles símbolos comuns que partilhamos. Por que precisaríamos então de outras palavras? (BORGES, 2000, p. 26-27).

Nesse sentido, a poesia é caracterizada pelo autor como a expressão do belo e também é associada a um dado de natureza mais intuitiva ou impressionista. A poesia não poderia ser explicada, mas sentida. Estaria, nessa medida, associada aos sentidos.

A poesia também pode ser concebida a partir de seu viés histórico-cultural, como ressaltada por T. S. Eliot (1967) no trecho: “Eu nunca tentei nenhuma definição de poesia porque não me lembro de nenhuma que ou não assuma que o leitor já sabe o que ela é, ou que não a falsifique deixando de fora muito mais do que inclui”. (ELIOT, 1967, p. 155). Eliot ainda continua, chamando a atenção para o fato de que a poesia

pode operar revoluções na sensibilidade tais como são periodicamente necessárias; pode ajudar a quebrar os modos convencionais de percepção e avaliação que estão perpetuamente se formando, e fazer as pessoas verem o mundo renovado, ou alguma parte nova dele. Ela pode nos tornar, de tempos em tempos, um pouco mais conscientes dos sentimentos mais profundos e inefáveis que formam o substrato do nosso ser, no qual raramente penetramos, porque nossas vidas são na maior parte do tempo uma constante evasão de nós mesmos, e uma evasão do mundo visível e sensível. Mas dizer tudo isso é apenas dizer o que você já sabe, se você sentiu a poesia e pensou sobre seus sentimentos. (ELIOT, 1967, p. 156).

De acordo com essa visão, a poesia exerceria influência na sensibilidade e nos sentimentos mais profundos das pessoas e seria capaz de promover transformações. Segundo Tezza (2003, p. 59), outra ideia que cerca a imagem da poesia é a noção de *antiguidade*. Eliot (1967) destaca a seguinte imagem: “A poesia começa, ousa dizer, com um selvagem batendo um tambor numa selva, e ela retém essa essência de percussão e ritmo; hiperbolicamente se poderia dizer que o poeta é mais velho do que os outros seres humanos.” (ELIOT, 1967, p. 156). Nessa direção, juntamente com a ideia de *antiguidade*, da poesia como uma forma anterior à palavra, associa-se a ideia de *magia*, uma das faces misteriosas da natureza. Tezza (2003) ainda identifica a imagem da poesia como *mistério*, o que não pode ser apreensível racionalmente, uma alternativa ao mundo da razão, uma concepção contumaz e persistente da poesia, mesmo nos dias atuais.

Eliot (1997, p. 58) destaca que a poesia é capaz de comunicar novas experiências e também trazer uma nova apreensão do que já é conhecido, sob outra perspectiva, ou até mesmo expressar algo que experimentamos, mas não somos capazes de emitir em palavras. Assim, a poesia “alarga a nossa consciência ou apura a nossa sensibilidade.” Nessa medida, o autor reconhece que a poesia exerce influência na sensibilização dos sujeitos, sendo capaz de operar alterações imensuráveis, pois quando dá “expressão a aquilo que as pessoas sentem, o poeta altera o sentimento ao torná-lo mais consciente” e, portanto, ao tornar conhecido o sentimento já existente, “ensina as pessoas algo sobre elas próprias” (p. 61).

Todavia, o alcance e a influência da poesia são aspectos muito difíceis de mensurar, ressalta Eliot no excerto abaixo:

É como seguir voo de uma ave ou de um avião num céu limpo; se observou quando ainda estava perto e se seguiu com a vista à medida que se afastava cada vez mais, pode ver-se a uma distância grande, distância a que outra pessoa, a quem se pretenda apontar a referida ave ou avião, já não será capaz de distinguir coisa alguma. Assim, se seguirmos a influência da poesia através dos leitores que mais sentem o seu efeito, até àqueles que nunca a leem, encontraremos a sua presença em toda parte. Encontrá-la-emos, pelo menos, se a cultura nacional estiver viva e sã, porque numa sociedade sã existe uma influência recíproca contínua e uma interação de todas as partes, umas nas outras. E é isto o que eu mais entendo ser a função social da poesia no sentido mais vasto: o fato de ela afetar, proporcionalmente à sua excelência e vigor, o falar e a sensibilidade de toda a nação. (ELIOT, 1997, p. 65).

Percebe-se, com certa frequência, a existência de uma vinculação entre a imagem da poesia e do belo, bem como uma ligação com o metafísico, como é possível perceber nas palavras de Octavio Paz (1996, p. 50), quando menciona que a poesia é “metamorfose, mudança, operação alquímica, e por isso é limítrofe da magia, da religião e de outras tentativas para transformar o homem e fazer ‘deste’ ou ‘daquele’ esse ‘outro’ que é ele mesmo.” Para o autor, “A poesia é entrar no ser”, e o poema transcende a linguagem: “O dizer poético diz o indizível.” (PAZ, 1996, p. 49).

Tezza (2003, p. 65) ressalta que “essa presunção de superioridade se mantém mesmo num mundo laico, moderno, quando o poeta, perdida a sua aura, não é mais o sacerdote dos deuses, porque não há mais deuses.” Contudo, mesmo assim, a poesia continua sendo elevada por muitos ao trono do sagrado. Segundo o autor, não se trata meramente de uma “idiossincrasia poética, um tema avulso, uma metáfora; o poeta irá buscar uma concepção de linguagem que forneça os argumentos técnicos para sustentar sua visão” (TEZZA, 2003, p. 65), conforme é possível observar no trecho abaixo, em que Paul Valéry (1999) enaltece a poesia:

entre todas as artes, a nossa é talvez a que coordena o máximo de partes ou de fatores independentes: o som, o sentido, o real e o imaginário, a lógica, a sintaxe e a dupla invenção do conteúdo e da forma (...) e tudo isso por intermédio desse meio essencialmente prático, perpetuamente alterado, profanado, desempenhando todos os ofícios, a linguagem comum, da qual devemos tirar uma Voz pura, ideal, capaz de comunicar sem fraquezas, sem aparente esforço, sem atentado ao ouvido e sem romper a esfera instantânea do universo poético, uma ideia de algum Eu (*moi*), maravilhosamente superior a Mim (*Moi*). (VALÈRY, 1999, p. 148).

Observa-se que o autor recorre a elementos formais para justificar a superioridade da poesia em relação às demais formas artísticas, utilizando-se de subsídios técnicos que embasem sua argumentação. O apelo ao místico, mágico, sagrado e misterioso ainda permanece.

Tezza (2003) também chama a atenção para uma imagem da poesia como *inutensílio*, consolidada pelo pensamento poético moderno segundo o qual a poesia não poderia ser definida pelo seu viés utilitário. Segundo o autor, a suposta inutilidade da poesia teria também “um traço pragmático, algo como a *denúncia da utilidade como valor*”. Assim, “a palavra poética cortaria pela raiz sua ligação com a linguagem ‘prática’.” (TEZZA, 2003, p. 69). De acordo com o autor, a ideia moderna da *não-utilidade da poesia* como um de seus traços essenciais tem pelo menos três faces, as quais serão explicitadas, de modo sintético, a seguir:

Primeiramente, o que o autor chama de face mais “científica” da ideia da *não-utilidade da poesia* refere-se à consolidação histórica dos conceitos dos formalistas russos, mais especificamente relacionadas às *funções da linguagem* nomeadas por Roman Jakobson, sobretudo à “função poética”, centrada no “eu”, aquela que, em vez de se dirigir para fora, para o mundo das referências (e das utilidades práticas), dirige-se para si mesma, para a exploração lúdica de suas próprias potencialidades. Desse modo, a poesia não “serve para alguma coisa”, pois ela não é o meio, ela simplesmente é. (TEZZA, 2003, p. 70).

A segunda face estaria relacionada a um viés “ideológico”, segundo o qual a poesia, assim como toda arte, não estaria a serviço de nada, não podendo ser um “instrumento” de nada que não seja dela mesma. Nessa perspectiva, a poesia é concebida como uma atividade privilegiada de “liberdade pessoal, individual, intransferível, a válvula de escape dos grilhões da linguagem e de seu arsenal pragmático de funções cotidianas; por extensão, será também a válvula de escape dos grilhões sociais.” (TEZZA, 2003, p. 70).

A terceira e última face elencada por Tezza, mais “prosaica”, diz respeito ao mercado, tendo origem no próprio sistema econômico capitalista e seu modo de produção de valores. Ao se converter em objeto de consumo, a poesia submete-se ao jogo de mercado e mostra o seu (des) valor:

Antes de se tornar poesia aos olhos dos leitores, a poesia se consubstancia em um livro, um objeto de consumo passível de compra e venda e submetido às mesmas regras, impostos, mecanismos de produção e distribuição a que estão submetidos os sabonetes, os aparelhos de televisão e os pacotes de arroz. É claro que isso tem

consequências práticas muito diretas com relação ao espaço de circulação da poesia. Se perguntarmos aos editores por que eles relutam tanto em editar livros de poesia, a resposta será simples: livros de poesia vendem muito pouco, ou nada, comparativamente com outros produtos da mesma família (romances e contos de todo tipo, textos de autoajuda, textos religiosos, etc.), e o investimento na produção de um livro é sempre alto. Poucas vezes ele compensará o risco do encalhe. Note-se que esta não é de modo algum uma maldição reservada à periferia da produção poética, aos poetas menores ou ao diletantismo; é de fato um fenômeno universal. No Brasil, basta lembrar que Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade financiaram do próprio bolso todas as suas edições primeiras; e mesmo hoje é bastante frequente o autofinanciamento ou a co-edição de livros de poesia, contando com a participação do próprio poeta, muitas vezes em selos de prestígio que desse modo conseguem pôr em circulação (uma circulação que será sempre limitada, é verdade) obras de boa qualidade. (TEZZA, 2003, p. 71).

Por não ter valor de mercado o poeta, consequentemente, sofreria uma “desvalorização” social. Para Octavio Paz (1996):

Condenado a viver no subsolo da história, a solidão define o poeta moderno. (...) O poeta moderno não tem lugar na sociedade porque, efetivamente, não é “ninguém”. Isto não é uma metáfora: a poesia não existe para a burguesia nem para as massas contemporâneas. O exercício da poesia pode ser uma distração ou uma enfermidade, nunca uma profissão: o poeta não trabalha nem produz. Por isso os poemas não valem nada: não são produtos suscetíveis de intercâmbio mercantil. (...) Como a poesia não é algo que possa ingressar no intercâmbio de bens mercantis, não é realmente um valor. E se não é um valor, não tem existência real dentro do nosso mundo. (PAZ, 1996, p. 85).

Diante disso, pergunto se a poesia não passaria a assumir um papel de “resistência contra a reificação do homem”. Tezza (2003) problematiza: o pressuposto da inutilidade, afinal um desvalor puramente mercantilista, acaba muitas vezes por tocar o valor do sagrado e se confundir com ele:

O sagrado poético, agora, terá outra dimensão, a dimensão da autossuficiência, como quem extrai de sua suposta fraqueza justamente o seu valor maior: o “não servir para nada”, a suprema heresia de um mundo dominado pelo valor de mercado, passará a ser uma das qualidades essenciais da poesia, a sua liberdade e a sua transcendência. (TEZZA, 2003, p. 73).

Com efeito, o que deveria ser o seu desprestígio passa a ser o seu principal motivo de glória: “a poesia não se vende.”, compreendendo-se daí a dupla interpretação desta afirmação: ao mesmo tempo em que, ao se converter em objeto de consumo editorial não costuma obter êxito nas vendas, por outro lado, enquanto arte, não se rende, não se dobra diante do Capitalismo, mostrando o seu valor de resistência.

Paul Celan (1996, p. 55) evidencia em seus escritos a face alteritária do poema. Segundo o autor, o poema, por ser uma forma de manifestação da

linguagem, “na sua essência dialógico, pode ser uma mensagem na garrafa, lançada ao mar na convicção - decerto nem sempre muito esperançada - de um dia ir dar a alguma praia, talvez a uma praia do coração.” E complementa, afirmando que “desde sempre uma das esperanças do poema é precisamente a de, deste modo, falar também em causa *alheia*, falar *em nome de um Outro*, quem sabe em nome de um *radicalmente Outro*.” Embora seja marcado por uma suposta solidão, “O poema é solitário. É solitário e vai a caminho. Quem o escreve torna-se parte integrante dele. Mas não se encontrará o poema, precisamente por isso, e portanto já neste momento, na situação do encontro - *no mistério do encontro?*” Nessa perspectiva, é possível vislumbrar a construção de um movimento ético-estético que se dá através da alteridade do poema que “quer ir ao encontro de um Outro, precisa desse Outro, de um interlocutor. Procura-o e oferece-se-lhe.” (p. 57). Assim, o poema alimenta esperanças e o pensamento e, devido a seu caráter intrinsecamente alteritário, caminha sempre em direção ao outro. Nesse aspecto, podem-se perceber aproximações nos pensamentos de Celan e Bakhtin.

João Barrento (1996), no posfácio de “Arte poética: Meridiano e outros textos”, ressalta a presença incontornável do Outro no ato de nascimento do poema em Paul Celan:

A presença incontornável do Outro no ato de nascimento do poema em Celan (não como “destinatário”, mas como motor de uma escrita que, não se lhe dirigindo o contém) dão a esta filosofia a sua dimensão ética, a esta poesia a sua dimensão verdadeiramente humana. (...) O apelo do Outro é irresistível, avassalador, provoca no Eu, vulnerável a ele e impotente perante ele, a total insegurança, juntamente com a convicção absoluta de que esse Outro é uma presença incontornável, ainda que “virtual” (é isto que Celan quer dizer com o muito citado símile do poema como mensagem na garrafa, no Discurso de Bremen). A poética de Celan é uma poética de oficiante da experiência (“o motor nunca é aqui a própria linguagem, mas sempre e somente um eu que fala a partir do ângulo particular da sua existência”). (BARRENTO, 1996, p. 81).

Sobre a distinção entre os termos *poema* e *poesia*, ainda há muita confusão no uso das duas expressões. Não raras vezes, os termos *poema* e *poesia* são utilizados de modo indiscriminado, como sinônimos. Ao diferenciar poema e poesia, uma distinção necessária, Helen de Queiroz (2017) explica que:

torna-se indispensável pensar o binômio poema/poesia, compreendendo o gênero poema como uma das faces da poesia; em muitas ocasiões, o poema é também nomeado ou generalizado como poesia e os sentidos desses dois vocábulos se entrelaçam e se complementam, por isso, há nuances que merecem ser delineadas. O que pode ser denominado como poema vem a ser o texto que, em geral, traz em sua arquitetura versos e estrofes que se organizam com ritmos dados por recursos



diversos da língua como rimas, assonâncias, aliterações e imagens dadas pelas figuras da linguagem como comparações, metáforas, paradoxo, antítese, entre outras. Embora haja também poemas que escapam da organização espacial em versos e estrofes, como os poemas concretos nos quais a forma extrapola a linearidade da pauta, explode no espaço da página para suscitar sentidos também por meio da forma; e como a prosa poética, que num percurso espacial parecido com o da prosa preserva a fruição e a função estética do poema. O conceito de poesia, por sua vez, extrapola o corpo do poema, está para além do gênero discursivo. (QUEIROZ, 2017, p. 62-63).

Octavio Paz (2012) ajuda a ponderar sobre essa questão, fornecendo alguns exemplos distintivos:

no interior de um estilo é possível descobrir o que distingue um poema de um tratado em verso, um quadro de uma lâmina educativa, um móvel de uma escultura. Esse elemento distintivo é a poesia. Só ela pode mostrar-nos a diferença entre criação e estilo, obra de arte e utensílio. (...) Palavras, sons, cores e outros materiais sofrem uma transmutação quando ingressam no círculo da poesia. Sem deixar de ser instrumentos de significação e comunicação, transformam-se em “outra coisa” (PAZ, 2012, p. 28-30).

De acordo com a concepção do autor, a poesia não se restringe ao texto escrito, mas abrange outras manifestações estéticas. Para Queiroz (2017, p. 63), “a poesia transita, extrapola, transborda a anatomia de um texto, de um gênero, de uma obra”. E, assim, pode-se afirmar que:

nem todo poema contém poesia, pois pode haver na arte da escrita máquinas de fazer rimas, no entanto não há máquinas de poetizar. A poesia configura-se na sofisticação da tessitura de imagens delineadas pela linguagem, no estranhamento e alumbramento provocados pelo deslocamento da linguagem cotidiana, enfim, nas provocações e interpretações que suscita pela enunciação, pelo ritmo, pela rede das figuras de linguagem, podendo tornar o texto literário mais denso, mais complexo e também arrebatador. A leitura de um poema possibilita ao leitor uma experiência que o insere no processo de criação, já que, como toda obra literária, ele é uma obra inacabada, complementando-se, portanto, através de quem o lê; nesse gesto/ato de leitura o leitor recria o poema lido, sentindo-o, vivendo-o, fruindo-o, pois, assim como o idioma, o poema é algo vivo, pulsante, em movimento, e sua linguagem, ao extrapolar a sintaxe e o dicionário, provoca múltiplas interpretações, sensações, experimentações. (QUEIROZ, 2017, p. 63).

E sobre as diferenças entre prosa e poesia, nas palavras de Tezza (2003), em síntese, nesse jogo de oposição, evidencia-se a “centralização autoritária” do discurso poético em contraposição à “descentralização democrática” do discurso romanescos. Contudo, a questão não deve ser resumida a discussões de ordem meramente formal. A fronteira entre prosa e poesia é marcada por uma tensão de pontos de vistas sócio-ideológicos que vão encontrar na literatura o seu campo de disputa. Segundo Bakhtin (2002), a poesia teria certa tendência a uma “centralização monológica do discurso”, em contraposição à prosa. Supostamente,

na poesia, a voz-poética que fala no poema tenderia a uma centralização, diferentemente do romance, em que várias vozes são postas em destaque e tendem à descentralização. Tezza (2003), no entanto, chama a atenção para o prosaísmo presente na poesia do século XX e, assim, detecta o que chama de *crise da autoridade poética* que marca a atualidade:

Talvez a grande questão poética do novo século que se abre não seja propriamente a crise das formas, ou a crise dos gêneros, ou a crise da linguagem, tomados em seu sentido composicional – mas, antes de tudo, uma crise axiológica, uma desesperada falta de mitos a quem cantar, convincentemente, a nossa poesia; é a autoridade poética que está em crise. A poesia brasileira, pela inegável vitalidade de seu prosaísmo, um prosaísmo por assim dizer histórico, parece um campo de batalha exemplar dessa crise, que deve ser menos lamentada e mais compreendida. A hipótese de Bakhtin, quem sabe, ao dessacralizar o império das formas, ao recusar a unilateralidade abstrata do sinal como índice do signo poético e se concentrar nas relações e nas tensões das visões de mundo, nos multifacetados centros de valor que se realizam nas palavras, abre caminho para uma compreensão diferenciada da linguagem poética. Talvez para realizar a sua utopia teórica, o sonho de ultrapassar o breve abismo entre a esterilidade da abstração formal, fora da história e sem sujeito, e a vida concreta, povoada, caótica, única e irrepetível da palavra – o segredo estará em não perder de vista nem uma das pontas dessa passagem. (TEZZA, 2003, p. 288).

Desse modo, pautando-me no referencial apresentado, reafirmo o lugar de Mikhail Bakhtin como principal condutor teórico deste estudo. Suas reflexões ampliam e aprofundam o modo de se conceber a linguagem, valorizando o papel do social, das relações, da alteridade, dessacralizando o reinado das formas, da abstração, subvertendo. E, assim, é possível, a partir dessa concepção, estabelecer uma compreensão diferenciada acerca da linguagem poética e da docência. É o que este estudo traz como proposta.

### 2.3. Sobre ser um professor reflexivo

*Como num sonho  
aqui me vedes:  
água escorrendo  
por estas redes  
de noite e dia.  
A minha fala  
parece mesmo  
vir do meu lábio  
e anda na sala  
suspensa em asas  
de alegoria*

(Cecília Meireles, 2013)

Água que escorre, ininterrupta, pelas redes que preenchem as incompletudes da existência. Veias que pulsam um sangue vivo, quente, mas que dissolve em relações liquefeitas, na contemporaneidade em que a superficialidade é invisível, porém contumaz. Tudo que é líquido se desmancha no ar, já dizia Bauman (2001) que, parafraseando Marx (2010), anunciava a fluidez de um presente que tem forma, mas, desprovido de peso e volume, instaura uma realidade caracterizada pela liquefação, em que nada é feito para durar e a invisibilidade, paradoxalmente, chega a equivaler à morte.

“Como num sonho aqui me vedes”. Vivemos uma contemporaneidade em que o virtual também é real. O rio profundo tornou-se superficial e os discursos são quase sempre alegoria. O que se diz desvela os silêncios do recôndito abismo que habita entre as palavras não ditas. “A minha fala parece mesmo vir do meu lábio”, mas realmente vem? O que digo são palavras minhas ou plantadas em mim por outrem? O que falo foi dito por mais quem antes de mim? Nesse dialogismo polifônico (BAKHTIN, 1997, 2006) em que nossos discursos circulam, conclui-se, sem sobressaltos, que as palavras são sempre minhas e também dos outros e que os gritos são, na verdade, silêncios ocultados na alma aflita que já não se vê e, vendo-se, não se reconhece mais.

Reconhece-se, contudo, que “nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem.” (BAUMAN, 2000, p. 14). Não se configura tarefa fácil romper com uma racionalidade hegemônica e autoritária que pressiona para gerar professores que reproduzem modelos pré-fabricados. Na atual conjuntura social e política, como romper com a passividade e lutar por uma transformação na educação do país? Que tipos de “agência” são possíveis contra o discurso autoritário que intenta silenciar as vozes dissonantes?

Como bem ressalta Zeichner (2008, 1998, 1993), em suas ponderações sobre o professor reflexivo, os docentes não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. O “empoderamento” só virá através de árduas disputas e enfrentamentos, por meio de uma posição responsiva ativa (BAKHTIN, 1997; 2010). Como bem ressalta Faraco (2011, p. 25), baseado nos pressupostos bakhtinianos, nós não temos alibi para a existência,

ou seja, “eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real”. Nossos atos são intrinsecamente responsivos e, desse modo, não temos como não fazer frente nessa luta que é a existência. Ou luto conscientemente ou faço parte de um exército que não tem consciência de sua força do poder de que dispõe.

Não é possível ser um professor autor sem ser um professor reflexivo. Mas, afinal, o que significa ser um *professor reflexivo*? A expressão, convertida em *slogan* e jargão educacional, em muitos contextos tem sua profundidade teórica diluída. Assim, na tentativa de refletir sobre as ambivalências do termo, tecemos alguns apontamentos sobre o que é ser um professor reflexivo na contemporaneidade. A prática docente reflexiva para a qual nossos estudos apontam não é aquela que se resume em mero jargão educacional, mas aquela construída coletivamente, como prática social, que luta por justiça social e pela consolidação de sentidos que visam à autoria e à transformação de estruturas sociais autoritárias.

No campo educacional, observamos que é comum o surgimento de “modismos” que atingem a esfera pedagógica e seus discursos e se instauram a fim de promover ideias que, inicialmente bem intencionadas, acabam por esvaziar-se de sentidos mais profícuos ao banharem-se da recorrente banalização à qual são submetidas. Assim, novos conceitos são acrescidos ao jargão educacional, o que faz com que a área de formação de professores seja continuamente presenteada com novas expressões. O discurso da esfera pedagógica fica sempre recheado de novos termos, o que nem sempre se evidenciam são os fundamentos políticos, epistemológicos e conteúdos práticos presentes nesses discursos.

A ideia da prática reflexiva ganhou relevância a partir da publicação da obra de John Dewey (1959), *Como pensamos*, no início dos anos 1900, nos Estados Unidos. Exerceu também grande influência na Educação a publicação de Donald Schön (1992, 2000) sobre o profissional reflexivo. Schön é considerado uma referência nas discussões sobre o professor reflexivo. Ele parte da crítica ao modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica instrumental e propõe um novo modo de pensar a formação, baseada em uma epistemologia da prática profissional, na valorização da prática como momento de construção e reconstrução do conhecimento. Na Europa, destaca-se o pensamento de Jurgen Habermas, enquanto que, no Brasil, sobressaem as ideias de Paulo Freire. Como

ênfatiza Zeichner (2008, p. 538), o ensino reflexivo rapidamente tornou-se “um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico.” E, quando acontece de algo se tornar “tudo para todos”, corre-se o risco de se cair no vazio de um discurso teórico que se converte em jargão educacional de pouco valor prático. Mas, então, o que é, de fato, ser reflexivo?

Alarcão (1996, p. 175) afirma que ser reflexivo é “ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido.” Acrescentamos: não nos basta pensar. É necessário que o pensado produza em nós um sentido, um sentir, um sentimento, algo que nos afete e nos toque. Que o acontecido se transforme em experiência em sala de aula e fora dela (BENJAMIN, 1987; LARROSA, 2002). E este é um processo que envolve reflexão e não apenas pensamento.

De acordo com Paiva (2005), o professor reflexivo é um pesquisador de sua própria prática, um sujeito político, capaz de refletir sobre as questões que estão postas na sociedade, implícita ou explicitamente, acrescentamos. A sua prática é meditada a respeito das finalidades da educação e das condições sociais presentes no contexto de sua atuação. O professor reflexivo atua em um ambiente marcado por incertezas e complexidades, mas não abre mão de, mesmo em condições adversas, lutar por direitos, equidade, justiça social, formar alunos críticos e atuantes.

Benassuly (2002) aponta o professor reflexivo como um sujeito político que reflete sobre as mediações do seu mundo vivido e do seu espaço social, onde as interações se constituem em uma rede de intersubjetividades, mediadas pela linguagem, a partir da qual a identidade do sujeito, a sua capacidade de reconhecer as diferenças, de buscar o diálogo e o uso da linguagem adequada fundamentam a ação e as reflexões decorrentes.

Para Gómez (1992), a reflexão não configura um processo simplificado, decorrente de um mero exercício criativo de novas ideias, mas sim uma prática complexa que exprime o poder de reconstruir a vida social por meio da ação, cujo processo não é determinado apenas biológica ou psicologicamente, mas, antes, expressa uma orientação para a ação e refere-se a relações entre o pensamento e a ação e pressupõe a prefiguração de relações sociais, não sendo independente dos valores, pois serve a interesses humanos, políticos e sociais particulares.

Como ressalta Isabel Alarcão (1996), somos seres marcados pela inquietude, e se um dia nos fizeram acreditar que a passividade era uma boa resposta e nos acostumamos com o lugar do desconforto e da não liberdade, temos que reaprender a pensar e a lutar:

Ameaçado pela poluição, pelo desemprego, pela droga, pelo espírito consumista, pelo individualismo exagerado, o Homem pensante deste final do século procura reencontrar sua identidade perdida. Tragado pela guerra, pelos regionalismos exacerbados, pelos totalitarismos fundamentalistas, interroga-se sobre os valores da sua coexistência. Perdida a esperança, talvez exagerada, na redenção tecnológica, vira-se para os valores culturais e axiológicos, questiona-se sobre as finalidades da educação, discute metodologias de formação. O Homem deste final do século é um homem inquieto, questionador. É um Homem que anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação, próprias do humano. É um Homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar. (ALARCÃO, 1996, p. 174).

E, nesse processo, não há como não evocar a centralidade da linguagem, como enfatizava Habermas (2001), um dos pensadores a discutir a reflexividade na Europa, segundo o qual a "linguagem dissociada do seu uso comunicativo, ou seja, uma linguagem completamente monolítica, não pode ser pensada consistentemente como linguagem." (HABERMAS, 2001, p. 61). Essa afirmação nos leva a pensar em quão monolíticos têm sido os textos que circulam no espaço escolar, o que nos conduz à percepção de que, em diversos âmbitos, a autonomia pedagógica do professor tem sido cerceada, através de discursos, políticas e ações autoritárias. Salientam-se, assim, as vicissitudes de se constituir autor em um contexto que trabalha para apagar as diferenças e silenciar as vozes discordantes. Uma prática reflexiva conduz ao questionamento, ao desejo de romper com práticas reprodutoras e mecanizadas, marcadas pelo discurso autoritário.

Zeichner (2008) acredita que o movimento internacional que se propagou sob o *slogan* da reflexão pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos docentes como técnicos que meramente reproduzem o que outras pessoas que estão fora da sala de aula ditam, como um movimento de contestação contra modelos do tipo “de cima para baixo”, que colocam os professores como participantes passivos de políticas assimétricas que lhes tiram a autonomia. Segundo ele, o movimento da prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem exercer “um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares” (ZEICHNER, 2008, p.539). Enfatiza, ainda, que a “reflexão”

também envolve o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o ensino não deve recair exclusivamente sobre a universidade, mas que os professores também podem protagonizar tal processo de construção e que eles têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento e para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Segundo Zeichner (2008), o conceito do professor como um profissional reflexivo "parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores", e seria o que Schön (1992, 2000) denominou de *conhecimento-na-ação*, ou seja, do ponto de vista do professor, significa que "o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente." (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Schön (1992, 2000), refere-se ao educador crítico como um *prático reflexivo*, visando-se superar o modelo da racionalidade técnica, tendo-se em vista três conceitos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento prático do professor, a saber: *reflexão-na-ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. A *reflexão-na-ação* consiste em refletir sobre a ação no momento em que esta ocorre, enquanto que a *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão-na-ação* envolvem um distanciamento a fim de se poder descrever, analisar e avaliar a ação e o momento da reflexão.

Infelizmente, quando se fala do professor reflexivo, ainda há uma singularização e individualização do termo e a imagem que nos vem à mente é a do filósofo pensante, uma metaforização da famosa escultura de bronze de Rodin, *O Pensador*, que retrata um homem em posição de profunda meditação interna. Existe pouco destaque, conforme destaca Zeichner (2008), sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente, em que um sustenta o crescimento e o desenvolvimento do outro. É muito importante ser desafiado e, ao mesmo tempo, ser apoiado por meio da interação social, o que nos ajuda a clarificar aquilo em que acreditamos e contribui para que ganhemos coragem a fim de que possamos "perseguir nossas crenças". (ZEICHNER, 2008, p.543).

A ênfase na reflexão individual, associada a outros fatores, pode gerar efeitos extremamente danosos, como bem destaca Zeichner (2008):

Uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais. (ZEICHNER, 2008, p.543).

A prática docente implica um movimento dialógico e dialético, dinâmico, que envolve o fazer, o interagir e o pensar sobre esse fazer. Envolve um movimento de inter-ação, que pressupõe uma prática coletiva, baseada na alteridade. Desse modo, desenvolver-se como um profissional reflexivo implica estar atento aos aspectos da prática cotidiana e de uma realidade social mais ampla, tendo em vista que o processo de reflexão/ação/criação não acontece de modo individual, mas coletivamente, uma vez que a reflexividade, compreendida como prática social, envolve atores sociais e acontecimentos em um movimento de inter-agir.

Sabemos que a reflexão - bem como a educação - é um ato de natureza eminentemente política, já afirmava Paulo Freire (2001). Educar é ser agente em um processo dinâmico que envolve a reflexão; educar é um ato político.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2001, p. 16).

De acordo com Zeichner (2008), todos os professores são reflexivos de alguma forma. No entanto, o aprofundamento dessa reflexão apresenta engajamentos diferenciados. O professor reflexivo, ciente de sua ação política, procura situar-se quanto ao contexto de seus alunos e também no que se refere ao contexto social mais amplo, atento em relação aos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e tecnológicos de seu tempo.

Moita Lopes (2003, p. 31) destaca que “sem a compreensão do que se vive, não há vida política”. Se não entendermos sua letra, permaneceremos sem a leitura do todo. Sem ler as linhas, não seremos capazes de ler as entrelinhas e os implícitos da história. Refletir significa também sair da zona de conforto do senso comum e questionar os sentidos hegemonicamente construídos.



De acordo com Paulo Freire (1987), para a transformação da sociedade é necessário que a consciência crítica seja posta em ação, no entanto, o desvelamento da realidade não implica somente conhecer a realidade que emana das experiências humanas. É preciso conhecer a realidade, refletir sobre ela, para, depois, lutar para transformá-la e essa transformação não pode ser verificada fora da experiência. Lutar para quê? Pelo quê? Inúmeras respostas são possíveis e nessas veredas cada professor reflexivo, na constituição de sua caminhada, vai encontrando os seus ideais de luta, os motivos pelos quais resistir. O professor reflexivo, através de sua prática e seus textos, luta em prol de possibilidades de mudança, pela construção de um projeto de sociedade mais justa, que permita aos excluídos, que caminham à margem, aqueles cujos direitos foram usurpados, terem o acesso aos direitos que lhes foram negados, o acesso a novas formas de significações.

## **2.4.**

### **Mikhail Bakhtin**

Foi na década de 1970 que uma transformação conceitual promoveu alterações nos modos de compreender a linguagem. Esta deixou de ser concebida apenas como expressão do pensamento e passou a ser vista, também, como instrumento de comunicação. Mas as mudanças não pararam por aí. Os postulados de Mikhail Bakhtin apresentaram uma nova concepção de linguagem, entendida como prática social e forma de interação. Nessa medida, adquiriram relevância noções como interação, dialogismo, contexto de produção dos textos, diferentes situações de comunicação, gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997, 2006; BRAIT, 2006, 2007, 2013; CLARK; HOLQUIST, 1998).

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895. Proveniente de uma família aristocrática em decadência, cresceu entre Vínius e Odessa, cidades fronteiriças com grande variedade de línguas e culturas. Aos 23 anos, formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, mesma época em que iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com intelectuais de formações variadas. Esses encontros dariam origem ao Círculo de Bakhtin. Seu trabalho, de natureza interdisciplinar, teve repercussão em diversas áreas, sobretudo em teoria literária, crítica literária, sociolinguística,

análise do discurso, e semiótica (AMORIM, 2001; BRAIT, 2009, 2016; EMERSON, 2003; TEZZA, 2003).

Bakhtin inaugurou uma nova possibilidade para as pesquisas sobre a linguagem, enfatizando a materialidade do jogo de significações no todo articulado do processo social. O filósofo pensou a linguagem para além das teorias de sua época, ultrapassando a visão de língua como sistema, lançando uma nova compreensão sobre a linguagem, que passa a ser concebida como imanentemente social, uma vez que não existe à parte do sujeito e da história, mas *no* sujeito e *na* história, nas práticas cotidianas, nas ações intersubjetivas, na constituição dialógica do sujeito e da sociedade (DALUZ, 2014).

O autor trouxe à luz a situacionalidade do fenômeno linguístico, demonstrando que a linguagem só existe socialmente, pois é constitutiva e constituidora do real, acontecendo no diálogo e entre classes, etnias, culturas, significações. É nessa dinâmica que se faz totalmente dotada de forma material e ideológica, constituindo-se ao mesmo tempo enquanto produto e produtora de ideologias.

O filósofo russo se preocupou em questionar as visões dicotômicas e fragmentárias que marcavam os estudos linguísticos de sua época. Bakhtin critica os sistemas cerrados e totalizadores, que pretendem enquadrar o mundo em vez de dialogar com ele. Censura, assim, a linguística de seu tempo que supervaloriza os sistemas abstratos de normas ou a expressão monológica isolada, privilegiando, de um lado, a objetividade de um sistema linguístico abstrato e inerte e, de outro, a língua como criação individual. Procura, portanto, a superação das posições fragmentárias, considerando que a interação verbal é a realidade fundamental da língua.

Bakhtin dedicou-se à definição de uma concepção de linguagem baseada em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Um dos principais aspectos a partir do qual o Círculo ficou conhecido foi a maneira de compreender a linguagem como um constante processo de interação. Para o autor:

A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1997, p. 302).

De acordo com essa concepção, a língua só existe em função do uso que se faz dela em situações de interação. Desse modo, pode-se entender que ensinar, aprender e empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos, que se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular seus textos, sejam eles orais ou escritos.

Para Bakhtin (2006), a linguagem constitui um fenômeno social, histórico, ideológico, dialógico e dinâmico, produto da vida social que não é de nenhum modo estanque e petrificado, mas um acontecimento social, fluido, que tem como realidade fundamental a interação verbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Na concepção de Bakhtin, a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com ela como se fosse um mero sistema abstrato de normas. O discurso verbal estaria diretamente ligado à vida, não podendo ser separado dela sem perder sua significação. Compreende, portanto, que todo ato comunicativo é contextual, situado por sujeitos, instituições, tempos e espaços definidos. Assim, comunicar é um processo dialógico. Não se trata apenas de dizer alguma coisa para alguém, mas *para* alguém e *com* alguém. Ou seja, leva-se em conta a alteridade, os modos e as circunstâncias da interação verbal. O *outro* é um personagem ativo do processo de comunicação, que age sobre o que é pronunciado. Segundo o filósofo, nessa interação cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal.

O autor ressalta o processo dialógico interativo nas esferas de uso da linguagem e, desse modo, a categoria básica de concepção de linguagem de Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. O sentido do enunciado se dá por meio de uma compreensão responsiva ativa entre sujeitos, a partir da interação. O enunciado se constitui como uma unidade de comunicação e significação, inserido em um determinado contexto, podendo ser atualizado muitas vezes. A cada nova situação, ganha um novo sentido em função do contexto de produção, gerando diversas possibilidades de ressignificação, pois uma enunciação sempre pressupõe outras enunciações que a antecederam e que

lhe sucederão, visto que ela constitui apenas um elo na cadeia da interação verbal. Assim, uma enunciação concreta, produzida de modo significativo em um dado momento social e histórico, não deixa de atingir os muitos fios dialógicos existentes. (DALUZ, 2014, p. 37).

Para Bakhtin (2006), todo enunciado tem um destinatário, ou seja, toda enunciação é socialmente dirigida. Compreende-se, então, que é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que é partilhada. Desse modo, qualquer enunciação é sempre uma *resposta* a algo já dito anteriormente. Como toda enunciação faz parte de uma interlocução, “é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante.” (BAKHTIN, 2006, p. 99).

O dialogismo está no cerne do projeto filosófico de Bakhtin, como destaca Faraco (1988):

Dialógica é toda sua cosmovisão: a ele [Bakhtin] parecem interessar todas as vozes; quer ouvi-las com atenção e quer com elas interagir, não num diálogo ingênuo e esquemático que se esgota na substituição sucessiva de locutores, mas numa interação em que a meta não é nem a imposição dogmática de uma única voz, nem o relativismo duma coexistência acrítica de todas as vozes, mas a síntese dialética de vozes contrárias. (FARACO, 1988, p. 24).

Qualquer que seja o campo de produção da linguagem, ele está repleto de relações dialógicas. O dialogismo está no centro da linguagem, é parte integrante de todo processo de comunicação, conforme salienta o filósofo do diálogo:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Bakhtin (1998) compreende a linguagem como constitutivamente dialógica e considera que:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1998, p. 88).

O filósofo do diálogo ainda declara que “o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos, e esse todo está vinculado aos outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 336), ou seja, é na dimensão do enunciado enquanto um acontecimento, uma interação verbal entre sujeitos, em seu viés sócio-histórico, político e cultural, que se encontra a natureza dialógica da linguagem.

Ao lançar o olhar sobre as discussões teóricas referentes à estética da criação verbal, observa-se que Bakhtin, muito mais que elaborar uma concepção de linguagem, de conceitos literários, de natureza estética, funda uma cosmovisão, uma concepção filosófica de homem e de mundo. Suas reflexões a respeito da alteridade vão impactar não apenas os estudos acerca da linguagem e do romance, mas abrirão caminho para a inauguração de um projeto filosófico e um novo modo de compreensão do mundo e das relações alteritárias.

No que se refere à autoria, de acordo com a concepção de Bakhtin (1997), ser autor é assumir uma posição axiológica perante o outro. O autor-criador é um componente da obra estética, enquanto que o autor-pessoa é um componente da vida, referente à ética. A criação estética apresenta-se como resultado de uma “relação de consciências sociais, entonacionalmente carregadas – somente aí, nesse espaço de valor (social, cultural, histórico) pode-se começar a falar em obra de arte.” (TEZZA, 2003, p. 205). A atividade estética se estabelece através das relações, da alteridade, do dialogismo, da exotopia e de um excedente de visão. O autor-criador relaciona-se à criação estética, configura um elemento constituinte da obra literária, enquanto que o autor-pessoa diz respeito ao âmbito da vida, da ética. O autor atribui forma e acabamento ao objeto estético e, como agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, é transgrediente a cada elemento particular da obra (BAKHTIN, 1997).

Assim, o processo de criação acontece a partir de um movimento exotópico, no qual a alteridade ganha centralidade. O autor-criador, com seu excedente de visão, como agente dessa unidade de acabamento, estabelece uma relação esteticamente produtiva em relação à obra. O autor coloca-se à margem de si e, em um movimento empático, ocupa uma posição responsável no acontecimento existencial.

Faraco (2011), em seu texto “Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares”, defende o conceito de *excedente de visão* como o elo que vincula as

ideias estéticas e éticas em Bakhtin. Ao pensar a estética, o filósofo estabelece uma intrínseca relação sistêmica entre a esfera sócio-histórico-cultural, afastando-se, assim, de uma tradição que coloca como pressuposto uma separação imanente da arte, segundo a qual confere à arte um em-si estético, uma especificidade absoluta que estaria totalmente desvinculada do social, do cultural e do histórico. Na visão de Bakhtin e seus pares, a relação com elementos abrangentes ao âmbito sócio-histórico-cultural torna-se inerente ao objeto estético, um princípio construtivo fundamental da atividade estética.

Segundo Bakhtin, o estético está enraizado na história e na cultura e é daí que tira seus sentidos e valores, “transpondo-as para um outro plano axiológico precisamente por meio da função estético-formal do autor-criador.” (FARACO, 2011, p. 22). Faraco enfatiza que:

Na análise de uma obra de arte, é preciso não se deixar seduzir pela ilusão do artefato, como se só dele derivassem seus sentidos e valores. Ressalta Bakhtin que nenhum valor cultural pode permanecer no plano do mero dado. Só uma determinação sistemática no interior da cultura como uma totalidade de significados é que pode superar a mera factualidade de um ente cultural, dando-lhe sentido e valor. É pela construção do objeto estético que, para Bakhtin, o social e o histórico se tornam elementos internos (e não externos) de qualquer obra de arte. (FARACO, 2011, p. 23).

Conforme ressalta Tezza (2003), a palavra só diz, só é capaz de produzir sentidos se concebida “em relação”. De igual modo, o sentido só é construído dialogicamente, de forma relacional. A criação estética demanda então um processo constante de busca por sentidos, que estão sempre no encontro com o outro. Para Paul Celan (1996), antes já destacado, a arte exige uma certa distância e um caminho: ela vai sempre a caminho do encontro do outro.

O movimento de criação estética pressupõe sempre o encontro com o outro, movida pela alteridade, que fundamenta o ato ético e estético. A atividade estética só acontece a partir da exotopia, afirma Tezza (2007, p. 244): “Quanto à atividade estética, ela só começa realmente no momento em que estamos, numa viagem exotópica, de volta a nós mesmos.” E complementa: “Para Bakhtin, o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.”. Temos, portanto, uma dependência constitutiva do outro, na medida em que somente ele pode nos completar: “Há uma limitação intransponível no meu olhar, que só o outro pode preencher.”. Desse modo, paradoxalmente, é a carência que nos completa.

O conceito bakhtiniano de excedente de visão não é compreendido apenas como um distanciamento do autor-criador em relação ao herói na criação estética romanesca, mas também tem sua abrangência ampliada para um contexto ético e filosófico que demonstra uma visão ampliada do mundo e do outro, fundando, assim, uma filosofia da alteridade. Segundo Faraco (2011), o conceito de excedente de visão é que sustenta os princípios éticos e estéticos em Bakhtin:

O conceito de *excedente de visão*, contudo, não ocorre em Bakhtin apenas no contexto de sua estética. Sua reflexão sobre o princípio criativo fundamental leva-o a desenvolver uma complexa filosofia da alteridade. O conceito de excedente de visão vale, assim, também para suas reflexões sobre a vida e participa de uma articulação de coordenadas que fundamentam sua filosofia geral: a singularidade de cada um, a alteridade, a interação. E, ao articular por dentro essas coordenadas, Bakhtin sustenta toda uma ética. É no excedente de visão – em seu sentido, pressupostos e consequências – que vamos encontrar o chão comum para a estética e a ética em Bakhtin. (FARACO, 2011, p. 24).

Cada indivíduo ocupa um lugar único na existência, insubstituível, intransferível a qualquer outra pessoa. Dessa forma, tornamo-nos totalmente responsáveis, isentos de álibi para a existência (BAKHTIN, 2010), pois não temos como não agir, não responder, não atuar, devido a nossa unicidade na vida. Esse excedente de visão permite a cada um de nós ter uma visão ampliada do outro, pois vemos o que ele não pode ver do lugar em que ocupa. No entanto, esse excedente vem acompanhado de uma carência

porque o que vejo predominantemente no outro, só o outro vê em mim mesmo. Essa tensão entre o excedente e a carência impede a fusão de horizontes, ou seja, a anulação da minha singularidade (do meu excedente) no outro. Ao mesmo tempo, ela nos impele inexoravelmente para a interação: é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências; a alteridade tem um papel constitutivo fundamental – o “eu-para-mim” se constrói a partir do “eu-para-os-outros”. (FARACO, 2011, p. 25).

Nessa perspectiva, fundamentando-se nos pensamentos de Bakhtin, é possível afirmar que o princípio da alteridade baseia o ato ético e estético, porquanto: em termos éticos, o outro vai balizar meu agir responsável, a minha responsabilidade/responsividade e a concepção da irreducibilidade minha e do outro, constituindo o fundamento para uma ética; no plano estético, a relação dialógica fundamentará todo ato de criação, pois toda arte só se constitui como tal a partir da presença de um outro que lhe atribua sentidos, por meio do dialogismo inerente à linguagem, uma vez que o significado é construído por meio de uma relação dialógica entre sujeitos.

Tezza (2003, p. 219), a partir dos estudos de Bakhtin, compreende que “nenhuma significação se instaura, em nenhum evento concreto, sem a presença de, no mínimo, dois centros de valor.”. Sem o ouvinte, sem o leitor, não há palavra, não há construção de sentidos, pois “do nascimento à morte, a palavra é, no mínimo, dupla e apenas essa relação é capaz de criar o que quer que seja no mundo das significações da linguagem.” (TEZZA, 2003, p. 199).

A natureza dialógica da linguagem, ressalta Tezza (2007), impregna todas as suas realizações, pois nenhuma voz nunca fala sozinha, porque sua natureza é inelutavelmente dupla e nisto pode-se ver, na teoria linguístico-literária de Bakhtin, a fundação de uma ética. O acabamento vem sempre de fora - princípio da exotopia - pois é o outro que nos completa. E, nesta ética alteritária, encontra-se o fundamento de uma estética.

É esse excedente que lhe dá o princípio de acabamento da obra literária. Assim, a relação criadora é sempre marcada por um princípio básico: uma *exotopia*, isto é, o fato de uma consciência estar fora da outra, de uma consciência ver a outra como um todo acabado, o que ela não pode fazer consigo mesma. Para Bakhtin, o princípio da exotopia – os diferentes modos de relação (e distanciamento) de uma consciência para outra dará a tipologia dos heróis. (TEZZA, 2007, p. 239).

A interdependência integradora é princípio básico neste estudo. A construção de uma ética e uma estética baseada na alteridade, no dialogismo: precisamos da visão do outro para obter o acabamento e vice-versa, precisamos da palavra do outro para significar e vice-versa, precisamos dos sentidos partilhados para produzir sentidos e assim por diante. A compreensão é um processo ativo e responsivo.

Segundo Cristovão Tezza (2003), há muitos planos dialógicos na linguagem e podemos pensar tanto em uma relação qualitativa, em que toda manifestação concreta da linguagem pressupõe a existência de pelo menos dois participantes, quanto uma relação quantitativa, em que toda relação dialógica apresenta um grau particular de intensidade e uma tipologia variada. A origem da palavra já se estabelece a partir de um viés relacional, instituindo-se como uma resposta a uma palavra precedente, socialmente dirigida, axiologicamente posicionada. Desse modo, a interação verbal é dialógica em todos os seus estratos e pressupõe relações de natureza espacial, temporal e valorativa. Ao destacar a duplicidade do signo, salienta que:



Incidindo sobre o signo haverá sempre, inescapavelmente, no mínimo dois sujeitos, numa correlação de força, mesmo que a palavra não se destine fisicamente a ninguém, no mais secreto pensamento; no limite, a própria constituição do sujeito se faz a partir de um duplo que nos dá acabamento. Antes disso, não temos nada, sequer alguém; e, em qualquer caso, o que temos será incapaz de fundar qualquer coisa no mundo dos significados. Será incapaz, por exemplo, de fundar uma estética; menos ainda, de fundar o poético. (TEZZA, 2003, p. 199).

O dialogismo, portanto, é parte fundamental de nossa existência no mundo, existência esta povoada por muitas vozes. Bakhtin (1997, p. 413) já afirmava: “De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica.”. Para o autor, até mesmo nossa consciência adquire um caráter plural, plurivocal:

Na expressão *consciência individual* há, na concepção bakhtiniana, uma *contradictio in adjecto*, porque a consciência é sempre plural, no sentido de ser povoada por inúmeras vozes sociais que ali estão como efeito do nosso existir no *diálogo* inconcluso com a *alteridade*. Nossa consciência é sempre uma *realidade* plurivocal (heteroglóssica): Eu vivo em um mundo de *palavras do outro*. E toda a minha vida. Não há um álbi, “um ser divino” que esteja por trás de cada atitude humana. Cada um de nós é responsável e, por isso, chamado a responder eticamente pelos seus atos, sem álbi, sem proteção. (GEGE, 2013, p. 76).

Nessa medida, cada indivíduo, compreendido como sujeito em sua pluralidade e alteridade, é único e ocupa um lugar singular na realidade e, assim, sem álbi para a existência, não tem como não agir, não assumir uma posição ética e responsável sobre o mundo. Por ser único, singular, tem o dever de responder e, nessa condição, sua existência constitui um ato ético isento de concessões. Para o filósofo, viver é responder, é assumir-se responsável, é afirmar uma posição axiológica perante o mundo, é participar ativamente do diálogo inconcluso da vida.

Em “Arte e Responsabilidade”, escrito em 1919, Bakhtin (2013) chama de *mecânico* ao todo cujos elementos encontram-se ligados apenas no âmbito espacial e temporal, externamente, sem penetrar a unidade interna do sentido. E mesmo que as partes desse todo se toquem, são estranhas entre si, pois lhes falta a unidade interna do sentido. Segundo o autor, os três campos da cultura humana, a saber, a *ciência*, a *arte* e a *vida*, somente penetram no sujeito que os aciona em sua existência não de maneira externa, mas que os incorpora em sua unidade interna do sentido. No entanto, na maioria das vezes, o que acontece é que essa relação se dá de modo superficial e externo. Para Bakhtin (2013):

O artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes mecânica: temporariamente o homem sai da “agitação do dia-a-dia” para a criação como para outro mundo de “inspiração”, sons doces e orações: o que resulta daí? A arte é de uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no encalço. “Sim, mas onde é que nós temos essa arte - diz a vida -, nós temos a prosa do dia-a-dia.” Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo. (BAKHTIN, 2013, p. 1).

E, desse modo, ao afirmar que quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa e que entre eles não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo, Bakhtin (2013) questiona: o que garante, então, o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Logo, responde: somente a unidade da *responsabilidade*.

Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade. (BAKHTIN, 2013, p. 2).

O filósofo russo conclui, então, que “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.” (BAKHTIN, 2013, p. 2). Portanto, ciente de minha responsabilidade e responsividade, concomitantemente em que sou responsável pelo que faço, digo e escrevo, também faço, digo e escrevo em resposta a uma série de fatores e elementos presentes na vida como signos. E, nessa direção, a presente pesquisa trabalha no sentido de ampliar a concepção de autoria docente a partir das reflexões em torno dos conceitos bakhtinianos, compreendendo a autoria docente enquanto ato ético-estético, refletindo sobre a condição dos sujeitos pesquisados enquanto autores, poetas, professores.

### 3.

## **Compondo o colar: os professores poetas e as missangas multicores**

*(...) devemos virar sombra para que o outro ganhe visibilidade para nós. Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro. Nós estamos tão cheios de nós próprios quando vamos ao encontro do outro que não temos a capacidade de captá-lo. É uma questão de fazer de nossa vida um rio de trocas para sermos mais felizes.*

(Mia Couto, 2008)

Neste capítulo serão apresentados os professores poetas sujeitos deste estudo, os caminhos metodológicos da pesquisa vinculados aos fundamentos teórico-metodológicos que a sustentam e os principais achados advindos dos dados recolhidos no questionário aplicado aos professores pesquisados.

### 3.1

#### **Os professores poetas revelados através do questionário: enfrentando os tempos sombrios com uma alma na mão**

A visão dialógica da linguagem firmada por Bakhtin conduz a uma ampliação da visão a respeito da pesquisa em ciências humanas. Ao refletir sobre a metodologia das ciências humanas, em contraposição às ciências exatas, o autor salienta que:

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 1997, p. 403).

Destarte, nas pesquisas que se desenvolvem no campo da Educação, é inadmissível que os sujeitos de pesquisa sejam reificados, compreendidos, mesmo que de forma implícita e velada, como objetos. A comunicação com os sujeitos só

é possível dialogicamente, através dos textos e contextos que emergem no processo de investigação. É possível concluir, portanto, que mais do que refletir sobre o sujeito, dialogamos com ele, com um indivíduo produtor de textos e de cultura. Nessa direção, é importante defender um tipo de pesquisa que não reifique os sujeitos pesquisados e que sobre eles não se produzam conceitos estagnados e acabados, transformando-os em objetos de contemplação, “coisa muda”.

Bakhtin (1997) destaca o dialogismo como tema central de sua obra e traz para a pesquisa em ciências humanas importantes implicações. A partir de seus estudos é possível compreender as ciências humanas como ciências do texto, cujas investigações recaem preponderantemente sobre o ser expressivo e falante. O homem sempre se expressa através de textos, requerendo uma resposta, uma compreensão. Se não há texto, se não há diálogo, não existe objeto de investigação e construção de conhecimento. Nessa medida, as ciências humanas se distanciam das ciências exatas, principalmente no que se refere à compreensão e tratamento do “objeto” de pesquisa. Freitas (2002) resume bem essa relação:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele. Já nas ciências humanas seu objeto de estudo é o homem. Diante dele o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. (FREITAS, 2002, p. 24).

A abordagem dialógica na pesquisa em Educação permite compreender a pesquisa nas ciências humanas como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem, relação essa provocadora de transformações. A situação de pesquisa torna-se uma produção de linguagem e uma esfera social de circulação de discursos.

Dessa maneira, compreende-se que, nas pesquisas qualitativas realizadas no campo das ciências humanas, pesquisador e pesquisados se constituem como sujeitos em relação de contínuo diálogo e interação, participando ativamente do acontecimento da pesquisa, na qual todos têm voz e assumem uma posição responsiva ativa.

Bakhtin (1997, 2010) chama a atenção para a responsabilidade/responsividade de nossos atos. Não existe uma verdade absoluta e, desse modo, a pesquisa precisa fugir de toda pretensão de absolutização dogmática, afinal, toda compreensão é prenhe de resposta. Assim, a compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva, gerando sempre outras contrapalavras. Como acertadamente ressalta Faraco (2011, p. 25), citando Bakhtin, nós não temos álibi para a existência, ou seja, “eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real”. Nossos atos são, assim, intrinsecamente responsivos.

O objetivo da pesquisa, portanto, não é a precisão do conhecimento. A investigação pressupõe profundidade de análise e participação ativa tanto do pesquisador quanto dos pesquisados (FREITAS, 2002, p. 25). Os sentidos são construídos *entre* sujeitos, pois pesquisa-se *com* os sujeitos as suas experiências compartilhadas com outras pessoas de seu contexto. Desse modo, o pesquisador não pretende dar a última palavra, tampouco se faz surdo às respostas do outro, mas constrói contrapalavras a fim de aprofundar a compreensão do tema estudado e os sentidos sempre podem ser outros, a partir das leituras e profundidades de ângulos visionários que se têm do todo da obra.

Compreender ativamente o enunciado do outro implica orientar-se para o outro. De acordo com Freitas (2003), uma estudiosa de Bakhtin, o processo compreensivo entre sujeitos parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro que se completa com um movimento exotópico, isto é, primeiro nos identificamos e depois tomamos distância, movimento este que confere ao pesquisador um “excedente de visão” que lhe permite dar forma e “acabamento” ao que ouviu/tomou conhecimento.

Esse processo compreensivo bakhtiniano não é unilateral, mas pressupõe sujeitos que estão em constante interação e que se transformam mutuamente. O pesquisador também tem possibilidades de aprender, transformar-se e se resignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que não sendo coisa, mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no decorrer da pesquisa. Pesquisador e sujeitos pesquisados, como ressalta Amorim (2006), ao participarem do evento de pesquisa, tornam-se ativos produtores de textos. Para Freitas (2002, 2003), o texto

do pesquisador não deve emudecer o do pesquisado, mas restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem múltiplas possibilidades de sentidos.

Bakhtin (1997) critica os termos *descrever* e *explicar*, pois não raras vezes essas ações se apresentam de forma autoritária, impostas por um único sujeito ativo: aquele que avalia e, assimetricamente, analisa. Na visão dialógica de Bakhtin, o homem não pode ser apenas explicado, mas sim compreendido; compreensão esta que é ativa, responsiva e acontece no encontro dialógico entre sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, argumentam, constroem sentidos dialogicamente.

Nessa medida, compreendo que a pesquisa realizada no campo das ciências humanas centra-se no texto. Bakhtin considera que o texto é um dado fundamental nas ciências humanas. Entende-se por texto qualquer conjunto coerente de signos, seja ele expresso de forma oral ou escrita, verbal ou não verbal. Segundo o pensador russo, não é possível compreender o homem independente dos textos que produz.

O homem tem a especificidade de expressar-se sempre, ou seja, de criar um texto (ainda que seja potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 334).

A linguagem, a possibilidade de se expressar, constitui uma das especificidades humanas. “Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação.” (BAKHTIN, 1997, p. 341). Desse modo, enquanto pesquisadores, embrenhamo-nos pelas veredas do texto e de seus sentidos.

A linguagem, concebida como interação e prática social, não é somente um instrumento de pensamento ou de comunicação, uma vez que tem função decisiva na constituição da identidade e da sociedade. Conforme destaca Bakhtin (2006), a língua é expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material. O autor também salienta que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 96), ressaltando o fato de todo signo ser considerado ideológico, lugar de confronto de índices de valor contraditórios.

Na perspectiva do filósofo, a linguagem é imanentemente social, existindo no sujeito, na história, na cultura, nas práticas cotidianas, nas ações

intersubjetivas, na constituição dialógica do sujeito e da sociedade. É, portanto, nessa dinâmica que a linguagem se faz dotada de forma material e ideológica e, sob esse prisma, é dinâmica, dialógica e transformadora. E essa premissa não pode ser negligenciada nas pesquisas empreendidas no campo da Educação.

Assim, Bakhtin (2006) ressalta que não se pode isolar uma forma linguística do seu conteúdo ideológico, visto que todo signo é essencialmente ideológico e constitui uma arena de lutas por sentidos. É necessário, portanto, considerar a dimensão axiológica e ideológica da palavra, pois esta não se apresenta neutra, mas imbuída de valores, podendo adquirir novos sentidos em outros contextos.

Todo signo carrega uma visão de mundo e os textos são, portanto, uma arena de sentidos, espaços privilegiados de materialização dos fenômenos ideológicos. Como salienta Fiorin (2006, p. 25), “se a sociedade é dividida em grupos sociais com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”.

Segundo Bakhtin (2006), a palavra como signo ideológico permeia todas as relações sociais, em todas as esferas ideológicas, como aponta no excerto a seguir:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006, p. 40).

A partir das reflexões apresentadas, pode-se compreender que o sentido de uma palavra é inconstante, mutável, variável, pois em contextos diferentes se modifica, indefinidamente. Tomada isoladamente no léxico, a palavra pode ter significados restritos, no entanto, nada mais é do que uma potência de sentidos que se concretiza no enunciado vivo. A multiplicidade de sentidos é, portanto, característica intrínseca da palavra. E a palavra é, indubitavelmente, marcada por acentos de valores, como afirma Bakhtin (2006):

Toda palavra empregada na fala real possui também um acento de valor, ou seja, um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) com um determinado acento apreciativo, seu nível mais elementar é a entoação expressiva, a qual se orienta pela situação imediata e, com frequência, por suas circunstâncias mais transitórias. Porém, a entoação não manifesta apropriadamente o valor apreciativo, esse conduz antes de tudo a escolha e a distribuição dos elementos mais plenos de sentido da enunciação. Afinal, não se constrói uma enunciação sem modalidade apreciativa,

“na enunciação viva [concreta], cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação.” (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Nessa mesma medida, quando utilizamos as palavras do outro em nossas enunciações também lhes atribuímos valor - a nossa compreensão e a nossa avaliação -, pois as palavras sempre são marcadas por intenções, acentos, apreciações. Não devemos lançar uma leitura ingênua sobre as palavras nossas e alheias. Os textos revelam, ocultam e desvelam.

Kramer (2003), uma estudiosa de Bakhtin, destaca a vertente dialógica e ideológica da linguagem:

A linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas. (KRAMER, 2003, p. 58-59).

Nessa concepção, a pesquisa é caracterizada pela dimensão alteritária, ou seja, o pesquisador, ao participar do evento de pesquisa, constitui-se parte integrante de todo o processo, mas, ao mesmo tempo, mantém uma posição *exotópica* que possibilita o encontro com o outro. Como apontado por Freitas (2003), é possível compreender “a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade” (FREITAS, 2003, p. 32), pois vivemos no universo das palavras do outro e toda a nossa vida consiste em nos conduzir nesse universo de alteridades, conforme salientado por Bakhtin (1997).

O pesquisador, portanto, precisa estar atento às múltiplas vozes que circulam no campo de investigação, pois as palavras anseiam por serem ouvidas. Para o filósofo do diálogo: “a palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*.” (BAKHTIN, 1997, p. 357).

Retomando a epígrafe que introduz este capítulo, é importante que nas pesquisas no campo da Educação seja dada centralidade à voz do outro, e que a investigação não adquira um formato autoritário, centrado no eu-pesquisador, em pretensos determinismos. Não raras vezes, nos movimentos investigativos, o pesquisador está tão cheio de si mesmo quando vai ao encontro do outro que não tem a capacidade de captá-lo, de vê-lo e ouvi-lo em profundidade. Que estejamos



sensíveis e abertos à palavra do outro, que sejamos rios caudalosos cujas correntes fluem, conduzindo ao encontro de águas profundas.

A seguir serão apresentados os dados recolhidos a partir do questionário aplicado aos professores sujeitos deste estudo.

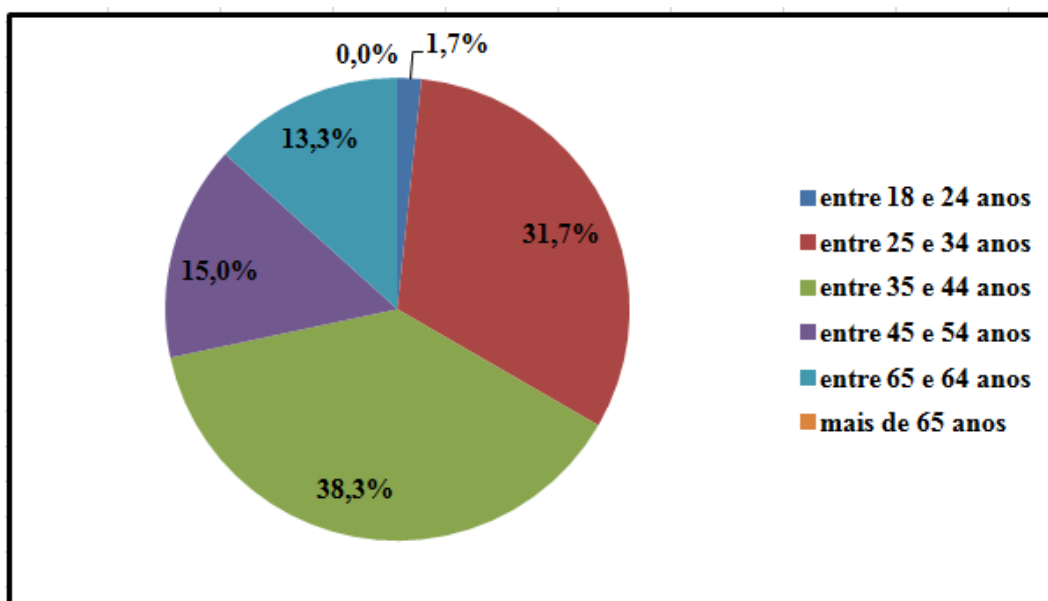
### 3.1.1.

#### Os professores poetas: Quem são?

Esta seção apresenta um panorama dos principais dados coletados a partir do questionário aplicado aos 60 professores sujeitos deste estudo.

O primeiro bloco de perguntas versou sobre questões relacionadas à identificação pessoal, tais como nome completo, endereço de e-mail, número de telefone de contato e idade dos respondentes.

**Gráfico 1:** Idade dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

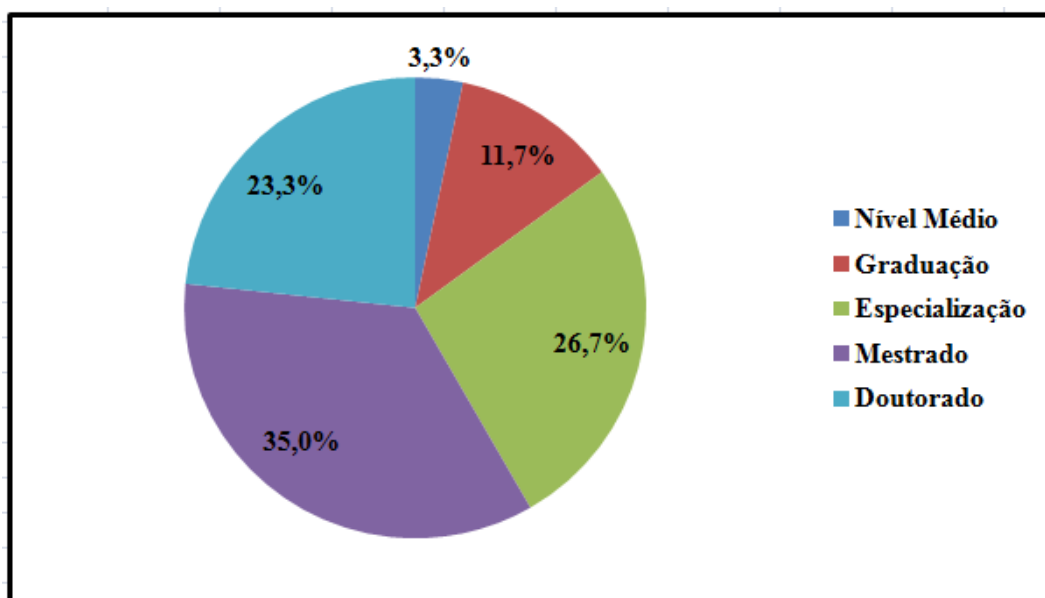
Como se pode observar, apenas 01 professor apresenta-se na faixa etária dos 18 aos 24 anos, 19 professores na faixa etária dos 25 aos 34 anos, 23 professores na faixa etária dos 35 aos 44 anos, 09 professores na faixa etária dos 45 aos 54 anos, 08 professores se encaixam na faixa etária dos 55 aos 64 anos e nenhum professor com mais de 65 anos de idade respondeu ao questionário.

Sobre o tempo de trabalho como professor, a pesquisa contemplou professores iniciantes, bem como professores que já estão na carreira há longos

anos, professores experientes e também professores que ainda não concluíram o chamado “estágio probatório”, que estão em início de carreira; professores jovens e professores em idade avançada. Essa variedade, bem como outras diferenças que podem ser observadas em distintos tópicos das questões, reafirma a diversidade da pesquisa, que pretendeu trabalhar com professores em suas multifacetadas existências.

Quanto à formação acadêmica, as respostas dos professores foram as seguintes: 02 professores possuem o nível Médio, 07 professores concluíram a Graduação, 16 professores cursaram a Especialização, 21 professores terminaram o curso de Mestrado e 14 professores concluíram o Doutorado. É importante destacar também a variedade de áreas de formação dos sujeitos pesquisados, o que também reforça a diversidade da pesquisa.

**Gráfico 2:** Formação dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

No que se refere à atuação na rede pública ou privada de ensino, 43 professores afirmaram lecionar ou já ter lecionado na rede pública e 15 na rede privada de ensino. Alguns professores afirmaram atuar em ambas as redes e outros declararam trabalhar com educação a distancia e em instituições culturais e organizações não governamentais.

A maior parte dos docentes pesquisados neste estudo atua na região sudeste do Brasil e grande parte deles reside no Estado do Rio de Janeiro. Quanto às

etapas de ensino nas quais os professores atuam, 07 estão inseridos na Educação Infantil, 11 no primeiro segmento do Ensino Fundamental, 19 no segundo segmento do Ensino Fundamental, 23 no Ensino Médio, 24 no Ensino Superior. Outros tipos de modalidades e formatos foram citados, tais como: cursos diversos, oficinas, sala de recursos etc.

Os professores pesquisados lecionam diferentes disciplinas, das quais foram mencionadas:

**Tabela 1:** Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa

<b>Disciplina</b>	<b>Veze em que a disciplina foi mencionada no item</b>
Literatura	22
Língua portuguesa	19
Produção Textual/Redação	11
Filosofia	6
Língua Inglesa	5
História	4
Matemática	4
Artes	4
Linguística	3
Geografia	2
Ciências	2
Geografia	2
Práticas de Ensino	2
Ensino Religioso	1
Aspectos éticos e valores da profissão docente	1
Criação Poética	1
Natureza e Sociedade	1
Argumentação jurídica (no Direito)	1
Direito	1
Linguagem Oral e Escrita	1
Desporto Escolar	1
Análise do discurso	1
Teoria da Literatura	1
Integradas	1
Sociologia da Educação	1
Educação Física	1
Teatro	1
Música	1
Movimento	1
Brincadeiras	1
Espanhol	1
Química	1
Técnica da Dança	1
Balé e Contemporaneidade	1
Concepções de Linguagem	1
Processos Editoriais	1
Disciplinas ligadas aos estudos de edição	1
Linguagens e Mídias	1
Formação econômica do Brasil	1
História econômica geral	1
Cultura e desenvolvimento socioeconômico	1

Educação	1
Tópicos avançados em Educação	1
O ambiente educativo	1
Gestão da Educação Escolar	1
Funcionários da Educação: cidadãos, profissionais, educadores e gestores	1

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Vale lembrar que muitos professores cumprem jornada estendida de trabalho e, assim, por trabalharem em mais de um local, não raras vezes atuam em diferentes redes e em variados segmentos de ensino. Os dados recolhidos revelam a intensa atividade dos professores. Devido à baixa remuneração, é comum que o professor duplique ou triplique sua jornada de trabalho para complementar sua renda, o que pode resultar em adoecimento, sobrecarga física e psicológica, tempo insuficiente para o descanso (BAIÃO; CUNHA, 2013; OLIVEIRA, 2003; CAMADA, 2016; CARLOTTO, PALAZZO, 2006; CUNHA, 2009; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO 2005). É possível verificar que diversas pesquisas associam o adoecimento docente à sobrecarga de trabalho, bem como à falta de autonomia, o que acaba por restringir também os modos de enfrentamento a essas precárias situações laborais (OLIVEIRA, PEREIRA, LIMA, 2017; FONTANA, PINHEIRO, 2010; LIMA, LIMA-FILHO, 2009; MIRANDA, PEREIRA, PASSOS, 2009).

Acentuam-se o controle burocrático e o monitoramento estatístico travestido em forma de um discurso de “qualidade da educação” que acabam sobrecarregando ainda mais o professor, culpabilizando-o pelo fracasso escolar e o não alcance de índices e metas. Essas exigências, aliadas à necessidade de aquisição de novos conhecimentos, acabam por despender mais tempo de trabalho do professor, intensificando sua carga horária laboral na escola e fora dela (OLIVEIRA, 2002). Existe, também, além da contínua demanda por “atualização” pedagógica, um sobrepeso de funções que ultrapassa as tarefas referentes à sala de aula e a carga horária exercida na escola, o que sobrecarrega o professor, como apontado por Carlotto e Palazzo (2006).

Como destacam Oliveira, Pereira e Lima (2017, p. 611), para os professores, acaba tornando-se corriqueiro trabalhar além das 40 horas semanais que constam no contrato de trabalho, “sendo a jornada laboral estendida para os fins de semana, tomando o lugar das horas de lazer e do repouso.” Lopes (2006) conclui que a

residência dos professores passa então a se configurar como uma extensão do seu local de trabalho.

Pesquisas referentes às condições de trabalho do professor indicam a presença de esforço físico elevado, fiscalização contínua de desempenho, ritmo acelerado e longos períodos de concentração (SILVANY-NETO et. al., 2000; DELCOR et. al., 2004). O professor precisa diariamente trabalhar com a gestão de objetivos, tarefas, idealizações frente à conjuntura atual da educação, com suas dificuldades, conflitos e precarização das condições de trabalho (GASPARINI et. al., 2005; CUNHA, 2009).

Camada (2016) aponta também que as reformas educacionais de 1990 destacaram a padronização dos processos presentes em materiais como livros didáticos, propostas curriculares, avaliações, em detrimento do saber profissional docente, o que veio a interferir diretamente na autonomia do professor (BARRETO; LEHER, 2003; OLIVEIRA, 2003). Penso, portanto, que essa questão está diretamente vinculada à autoria também nos dias atuais.

Denuncia-se a perda da autonomia pedagógica do professor (FARIAS, 2017; SCHIABEL, 2017; BASTOS, 2013) que recebe de forma verticalizada, planejamentos de aulas e materiais didáticos que não foram elaborados nem ao menos selecionados por eles. É muito comum que emirjam em sala de aula propostas curriculares e políticas assimétricas que não consideram a autonomia e autoria do professor. Sofrendo as pressões das avaliações externas, dos sistemas apostilados e do empresariamento da educação, muitas vezes o professor perde sua autonomia em prol de um discurso que visa a uma suposta “qualidade” do ensino e alcance de metas, tornando-se mero aplicador de atividades não elaboradas por ele. É possível romper com práticas reprodutoras e mecanizadas (ainda hegemônicas no espaço escolar), marcadas por um discurso autoritário? Mais à frente voltaremos a essa questão.

A próxima seção refere-se à constituição do ser poeta. Os professores foram incitados a contar sobre como se tornaram poetas e suas narrativas nos trazem pistas importantes para ampliarmos nossas reflexões a respeito da autoria na escola.

### **3.1.2.**

#### **A constituição do ser poeta**

Quando foram solicitados a contar como se tornaram ou se descobriram poetas, os professores pesquisados compartilharam trechos narrativos que discorriam sobre suas experiências com a poesia, com a literatura, com a escrita e que narravam suas histórias de autoria.

A escrita narrativa utilizada nesta pesquisa acontece primeiramente como um movimento retrospectivo metaforizado pela abertura de um baú de memórias em que algumas memórias são selecionadas para a escrita de uma história. Acontece, assim, a escrita da narrativa que assume um caráter formativo, pois acredita-se que as narrativas modificam o sujeito que narra e também aqueles que são afetados por essas narrativas. As narrativas têm o poder de (trans) formar. Chautz (2015) chama a atenção para a potência formativa da narrativa:

E o que esse movimento me traz? Me traz-faz a atitude ética e estética de ser/ver o/no mundo, pois ao narrar eu me lanço para dentro e para fora, num movimento que não acontece de forma indissociável. Talvez, aí esteja a complexidade da escrita narrativa, da compreensão da narrativa enquanto um caminho para a formação de professores/profissionais da educação. (CHAUTZ, 2015, p. 159).

Clandinin e Connelly (2011, p.31) enfatizam que “ao narrarmos aprendemos a nos mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente), entre o pessoal e o social, simultaneamente pensando sobre o passado, o presente e o futuro.”. E, assim, mais uma vez cabe ressaltar o caráter alteritário e dialógico da palavra, que só constrói sentidos à medida que vai ao encontro do outro (BAKHTIN, 1997; 2006).

Na tentativa de situar uma reflexão a partir dos relatos apresentados, tendo em vista a recorrência com que são mencionadas as ideias-chave nas narrativas descritas, foram estabelecidos alguns fatores que se relacionam à descoberta/percepção da condição do ser poeta.

Tomando por base os enunciados dos professores como resposta à questão “*Conte como você se tornou/descobriu poeta*”, os fatores elencados a partir da análise dos enunciados foram: (1) *fator temporal* - relacionado a um período existencial do ser que narra, a uma fase geracional, a uma etapa da vida que tenha marcado a biografia do poeta em seu encontro com a poesia; (2) *fator espacial* - referência a espaços que se constituíram importantes no processo de formação do ser poeta; (3) *fator pessoal* - menção a uma pessoa próxima, normalmente uma

relação permeada pelo afeto, que incentivou a autoria e a formação do ser poeta; (4) *fator sensorial* - referência ao sentir, aos sentidos, ao sensível, à sensibilidade que envolve as experiências constitutivas do ser poeta. A seguir, serão apresentados alguns trechos extraídos dos enunciados dos professores que exemplificam cada um dos fatores brevemente descritos.

No que se refere ao *fator temporal*, trechos da fase geracional da vida do poeta, sobretudo relacionada a um passado remoto, como a infância ou adolescência, são geralmente relembrados com certo saudosismo, como pode ser observado nos trechos abaixo:

A poesia sempre me acompanhou **desde a infância**, do lugar poético onde nasci, as paisagens do interior de São Paulo, as modas de viola no rádio do pai... O poema fui descobrir **na adolescência**, quando comecei a escrever versos, tudo o que estava em meu coração e minha memória consegui expressar em palavras... (Professora Fabiana, 2018, grifos nossos).

**Desde pequeno** gostava de poesia, lia "Os escravos" de Castro Alves e os sonetos de Augusto dos Anjos **com 9 anos** e a primeira coisa a me fisgar foi o ritmo das rimas, depois com Mario Quintana descobri os poemas sem rima, imagéticos e aí uma coleção de autores que viraram de cabeceira. (Professor Márcio, 2018, grifos nossos).

**Aos 13 ou 14 anos** eu roubava versos de vários lugares e fazia poemas inventados para a menina que eu gostava. Algum tempo depois, não sei quando nem como, estava escrevendo de maneira autoral. (Professor Rafael, 2018, grifos nossos)

Outras expressões que exemplificam o fator temporal e que são recorrentes nos enunciados dos professores quando narram sobre sua constituição enquanto autores são: "Desde menina"; "Ainda criança"; "Desde pequeno"; "Na infância"; "Desde cedo"; "Desde a minha infância"; "Na adolescência" etc., expressões que remetem a períodos da infância e da adolescência. Assim, a pesquisa demonstra que é recorrente a menção a um fator etário/geracional que marcou a descoberta do ser poeta. É, portanto, recorrente, nas narrativas apresentadas, a menção à infância e à adolescência como fatores temporais marcantes.

Muitas experiências (positivas ou negativas) com a literatura na infância constituem importantes marcos para aproximar ou distanciar o sujeito em formação de um caminho literário. Tais experiências colaboram para transformar a criança e o adolescente em um leitor ávido, um possível autor ou, pelo contrário, podem estagnar o gosto pela leitura e escrita ou até mesmo provocar aversão pela literatura. A infância, nessa medida, constitui uma etapa importante para que a

criança descubra o prazer da leitura e a desenvolva no decorrer de sua vida. (ABRAMOVICH, 1989; COELHO, 2000; NASCIMENTO, 2015; SILVA, 1995; SOUZA, 2004; ZILBERMAN, 2015, 1986, 1982; PERUZZO, 2016).

Pensar a leitura e a autoria como formação implica concebê-las como um processo que se relaciona com a subjetividade do leitor, conforme ressalta Larrosa (1996). Não somente com aquilo que o leitor sabe, mas, sobretudo, com aquilo que ele é. Desse modo, trata-se de pensar a leitura “como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão frente àquilo que somos (...) como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos.” (LARROSA, 1996, p. 16).

O segundo fator, denominado na pesquisa como *fator espacial*, destaca-se como a referência pelo sujeito pesquisado a um local/espço que se constitui importante na formação do ser poeta. Nos relatos apresentados, a escola emerge como *locus* primordial de formação do poeta, como pode ser observado nos enunciados transcritos abaixo:

Meu primeiro contato significativo com a poesia foi na oitava série quando a professora de português do **CAP UERJ**<sup>17</sup> nos entregou uma apostila com uma coletânea de poesia brasileira. Fiquei encantado com os versos, lia os poemas em voz alta, contava as sílabas métricas. (...) (Professor André, 2018, grifos nossos).

Sempre na busca por apresentar um trabalho autoral, fiz a primeira apresentação em um evento onde homenageavam as Poesias do Poeta Carlos Drummond de Andrade, no ano 2000, **na Escola Estadual Adino Xavier**, ficando em segundo lugar geral! (Professor Fagner, 2018, grifos nossos 51).

Percebi poesia no que escrevia ainda na 5ª série do Ensino Fundamental, quando ganhei um concurso de redação **na escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro**. (Professora Elizabeth, 2018, grifos nossos).

Minha mãe sempre me incentivou a escrever e, desde que aprendi a ler, eu comecei com pequenas produções. **Na escola** eu era incentivada a escrever poesias, mas foi no Ensino médio que de fato me descobri, quando publiquei meu primeiro poema em um concurso literário. (Professora Simone, 2018, grifos nossos).

Percebe-se, assim, que a escola continua sendo o principal lócus de formação do leitor (SOUZA, 2004; SOARES, 2006; SILVA, 1986) e afirmo também que constitui local privilegiado de formação do autor (BALDINI, 2007; DALUZ, 2017 b; LANZILLOTTA, 2018; PIOVEZAN, 2017; VELOSO, 2014). Como destaca Peruzzo (2016):

---

<sup>17</sup> Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



A escola é um espaço bastante amplo ao incentivo à leitura. Apesar do baixo prestígio à leitura, principalmente da escola pública, pela pouca disponibilidade de meios e recursos, ela ainda continua sendo um dos principais meios de formar leitores críticos, contando, atualmente, em muitas localidades, com o apoio solidário de colaboradores individuais e da comunidade. (PERUZZO, 2016, p. 2)

Outro fator que merece destaque é que, nas respostas dos professores houve um grande número de referências a concursos literários/concursos de redação e poesia promovidos na escola que acabaram por deflagrar o potencial de escrita autoral dos sujeitos investigados, como pode ser observado nos relatos abaixo:

Em 1996, **obtive meu primeiro prêmio literário no Colégio Pedro II. Tratava-se de um concurso de crônicas** promovido pela Editora Ática. Foi o incentivo de que precisava para acreditar numa carreira literária, cujo início se dera ainda na infância, por meio dos primeiros rabiscos, poemas ou textos em prosa que seguiam. (Professor Luiz Otávio, 2018, grifos nossos).

Aos 10 anos , **participei de um concurso de poesia na escola** em homenagem ao dia das mães. Como tinha muita “intimidade” com as palavras, seus sons e rimas, nasceu minha primeira poesia. Ganhei o concurso e pude ler minha poesia para uma plateia de mães, inclusive a minha, que sorria com os olhos marejados de emoção e orgulho. Essa foi a primeira de muitas poesias, escrever para mim era uma ponte entre o meu eu e o universo. (Professora Karina, 2018, grifos nossos).

Sou o resultado da gana e da vontade de viver, filho de Mãe Solteira que sempre teve que lutar contra a desumanização do ser mulher (...). A minha primeira apresentação dentro de um Sarau/evento cultural se deu em um seminário promovido no ano 2000, na Escola Estadual Adino Xavier, onde realizaram uma tarde de homenagens à obra do Poeta Carlos Drummond de Andrade. **Foram escolhidos oito alunos de toda a escola para recitar três poesias do referido Poeta no palco e neste dia fiquei em segundo lugar!** Os alunos participantes ganharam pontos em algumas disciplinas e também nos deram muitos mimos pela ocasião da participação! (Professor Fagner, 2018, grifos nossos).

(...) passamos por muitas experiências que não compreendemos o significado, mas no futuro, ao olharmos para trás, o sentido é restaurado com outra intensidade. Sempre penso isso, ao me lembrar de minhas aulas de português, quando, no CAP-UERJ, a querida professora Sueli nos apresentou uma coletânea dos principais poetas brasileiros. E eu ficava em casa lendo em voz alta aqueles poemas que me maravilhavam com seu ritmo, sonoridade e beleza. Mas logo depois, eu entraria para o CEFET para cursar Eletrônica. Depois de três anos, percebi que não era aquele meu caminho. Aí voltou com força total a poesia. Tudo aconteceu ao mesmo tempo. Meu despertar espiritual me fez conhecer um Deus que me amava. Veio a primeira namorada. **E logo depois um concurso de poesia no colégio.** Muitas razões para escrever! E que surpresa ver meu poema “Onda dos versos” publicado numa coletânea! Não parei mais de escrever e meus colegas já me conheciam como poeta. (Professor André, 2018, grifos nossos).

A partir dos relatos apresentados, percebe-se que a participação em concursos literários e eventos que promovem a escrita e a literatura constituem experiências muito marcantes nas narrativas dos sujeitos pesquisados. Não iremos aqui problematizar nem aprofundar a discussão em torno de tais concursos, pois este não constitui um objetivo da presente pesquisa, mas destacamos a relevância de tais eventos que foram muito citados pelos professores poetas como marcos de sua formação enquanto autores.

O terceiro fator, denominado de *fator pessoal*, refere-se à menção a uma pessoa próxima, um professor ou alguém com quem o poeta mantinha uma relação de parentesco, que incentivou a autoria e a formação do ser poeta. Percebe-se, a partir dos relatos, a importância da afetividade na relação de constituição da autoria, normalmente uma relação permeada pelo afeto, conforme pode ser apreendido nos excertos dos enunciados a seguir:

Quando eu tinha 14 anos, foi solicitado na escola que se fizesse uma versão de algum poema. Na época, **minha avó** me emprestou o livro dela "A Rosa do Povo", de Carlos Drummond de Andrade. Ali foi o meu primeiro contato com a poesia e encantamento. Comecei na mesma época a rascunhar os primeiros versos. (Professora Thaty, 2018, grifos nossos).

Desde pequena, quando **minha mãe** registrou meus versinhos. (Professora Fernanda, 2018, grifos nossos).

Ainda criança. O **meu pai** é escritor e tinha muitos livros, eu pegava uns cadernos e escrevia e pedia pro meu pai ler. (Professora Cecília, 2018, grifos nossos).

Na adolescência, por incentivo de **um professor**. (Professora Rose, 2018, grifos nossos).

Sempre escrevia poesias e as escamoteava; algumas tantas se tornaram músicas mais tarde, após a "minha descoberta" que se deu na aula de redação em que a **professora Zuleica** disse que haveria um sarau chamado "Uma Noite Na Taverna", às 18h, no SESC de São Gonçalo. (Professor Rennan, 2018, grifos nossos).

Diversas pesquisas apontam o valor da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e muitos autores enfatizam a importância das relações mediadas pelo afeto na educação (ALMEIDA, 2007; ARANTES, 2003; CAPELATTO, 2012; CUNHA, 2008; DIAS, 2007; FREIRE, 1981; 1993; 1996; GALVÃO, 2011; ROSSINI, 2012; SABINO, 2012; SALTINI, 2008).

A afetividade cumpre um papel fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano, englobando muito mais do que sentimento,

paixão e emoção, constituindo o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo (ALMEIDA, 2007), pois, do mesmo modo que o ser humano “aprende a agir, a pensar e a falar, ele aprende a sentir. Assim sendo, o aprendizado das emoções e afetos demanda tempo, inicia-se nas primeiras horas de vida e prolonga-se por toda a sua existência.” (SORAGGI, 2016, p. 4).

Nesse sentido, o afeto torna-se imprescindível para que se efetue a aprendizagem, visto que “para que haja educação, é necessário que existam sujeitos que se educam através de vínculos.” (SABINO, 2012, p. 34).

O quarto fator identificado nos enunciados dos professores pesquisados foi o *fator sensorial*, que faz referência ao sentir, aos sentidos, ao sensível, à sensibilidade que envolve as experiências constitutivas do ser poeta. Em muitas narrativas, percebe-se que só houve uma construção de um ser-poeta porque antes houve um atravessamento sensível.

A seguir são apresentados trechos retirados dos enunciados dos professores que exemplificam ocorrências do atravessamento sensível promovido pela poesia na formação do ser autor:

**Fiquei encantado** com os versos, lia os poemas **em voz alta**, contava as sílabas métricas. ... Comecei a escrever com 16 anos, ao mesmo tempo em que comecei minha **caminhada espiritual** (...) (Professor André, 2018, grifos nossos).

Um **impulso de exprimir os sentimentos que "gritam" demais** - a **catarse** da escrita mostrou-se eficiente em **acalmar o espírito**. (Professora Ana, 2018, grifos nossos).

Quando na puberdade, eu descobri o **prazer** sexual. E a melhor forma de expressar aquelas **sensações** foi através do **jorro** poético. (Professor Paulo, 2018, grifos nossos).

Ali foi o meu primeiro contato com a poesia e **encantamento**. (Professora Thaty, 2018, grifos nossos).

Ao comentar obras de arte em sala de aula, conectando o **visto** com o **sentido**, o exposto com o vivido. (Professor Wilson, 2018, grifos nossos).

Aos 15 anos, **faltou energia, acendi uma vela** e comecei a escrever. Só no meio do caminho, descobri que eram versos! (Professora Yonara, 2018, grifos nossos).

Amarilha (2011, p. 143) aponta a importância de se compreender a poesia a partir de sua multimodalidade, pois “a experiência estética que a poesia propicia ao leitor é de natureza múltipla, apela simultaneamente para muitos sentidos”. A autora afirma ainda que,

na poesia, o sensível e o sentido não se separam, mas se manifestam no pintar, no ver e no escutar. Na poesia, a linguagem, por se fazer poética, adormece o uso instrumental para sugerir sua transcendência. Dessa forma, o pintar, o ver e o ouvir ali estão em sua natureza metafórica, em que lembram sua origem referencial, mas a ela se voltam, sublimando-a. (AMARILHA, 2011, p. 142).

Assim, reforça-se a ideia de que a experiência estética (JAUSS, 2002; ZILBERMAN, 1986) com o texto poético, por ser de natureza múltipla, afeta significativamente o leitor, tocando a multiplicidade de sentidos a serem construídos na leitura, sobretudo quando a mediação de leitura contempla a multimodalidade constitutiva do gênero. (FREITAS, 2012; AMARILHA 2011).

Tavares (2007) ressalta a capacidade da poesia de interromper o estado costumeiro, a vida comum e transformar sentimentos em palavras poéticas. Ao associar significado e significante, a leitura de um poema é capaz de suscitar sentimentos, impressões e emoções. Evidencia-se, portanto, que a poesia “não é só significado, e sua linguagem não tem por objetivo passar uma mensagem, mas fazer o leitor sentir alguma coisa de ordem invisível, de ordem sensível e indizível.” (TAVARES, 2007, p. 40). A autora enfatiza que

a poesia esteve presente em todas as épocas, em todos os povos, em todos os dias e assim deve permanecer para que possa ser um instrumento fértil para o desenvolvimento da linguagem, para redescobrir a simplicidade, a sensibilidade, o maravilhoso e a afetividade, na medida em que sentir é uma forma superior do conhecer. (TAVARES, 2007, p. 47).

As informações apreendidas nos enunciados dos professores oferecem elementos que conduzem a relevantes caminhos de reflexão, tais como a importância de pensarmos sobre os tempos e espaços de formação do leitor-autor, bem como as relações humanas que perpassam as práticas de formação, a afetividade e a sensibilidade que tornam a aprendizagem significativa, dotada de sentido.

Averbuck (1982, p. 70) afirma que “a poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua descoberta”. O leitor, portanto, precisa sentir a poesia, vivenciá-la de forma sensível. O texto poético pode “proporcionar aos alunos habilidades para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como comunicação com o mundo” (AVERBUK, 1982, p. 67).

No que se refere à publicação dos textos e poemas produzidos pelos sujeitos pesquisados, na questão “*Você publica (torna públicos) os seus poemas?*”, 51

professores afirmam tornar públicos os seus textos, enquanto que 9 (nove) professores asseveram não publicar os poemas que escrevem.

Os professores que publicam os seus textos relatam que o fazem em diversos suportes: 36 professores afirmam utilizar as redes sociais para publicar seus textos; 34 publicam/publicaram seus poemas em livros; 18 professores utilizam *blogs* como meios de publicação de seus escritos. Diferentes meios também foram citados no item “outros”, tais como: *websites*, revistas e jornais impressos e *online*, materiais de concursos literários, de eventos/congressos em que há o incentivo à produção poética (alguns eventos bakhtinianos, como o EEBA<sup>18</sup> e o Rodas), de saraus, rodas de amigos, fanzines<sup>19</sup>, *WhatsApp*<sup>20</sup>, trabalhos científicos (segundo a professora, um “modo estético e político de dar a ver outras possibilidades de escrita e de pesquisa”). Os poetas indicaram onde seus textos poderiam ser localizados, apontando referências de livros, antologias, endereços de sites e blogs, links de entrevistas, redes sociais, páginas, revistas eletrônicas etc.

**Tabela 2:** Suportes/meio em que os professores pesquisados publicam/divulgam os seus poemas

Suporte/meio de publicação	Número de professores que mencionaram o suporte/meio no item
Redes sociais	36
Livros	34
Blogs	18
Revistas e jornais impressos	3
Revistas e jornais <i>online</i>	1
Materiais de concursos literários	2
<i>Websites</i>	1
Eventos/congressos	1
Saraus	1
Fanzines	1
Trabalhos científicos	1
<i>WhatsApp</i>	1

<sup>18</sup> Encontro de Estudos Bakhtinianos

<sup>19</sup> O termo *fanzine* é formado pela contração de *fanatic* e *magazine*, do inglês, de onde deriva *zine*, abreviatura do termo e identificação de uma certa atividade cultural (*cultura zine*); mas também zinar, para a ação de se fazer o fanzine; zineiro ou fanzineiro, para o sujeito da ação, fanzinagem e fanedição, como atividade de edição do fanzine. (MAGALHÃES, 2005, p.15). É uma publicação não profissional produzida com baixo custo. Alguns fanzines são digitados e fotocopiados por amadores que utilizam equipamentos caseiros. Alguns escritores profissionais foram publicados pela primeira vez em fanzines.

<sup>20</sup> *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz utilizado em aparelhos celulares (já existe a versão *WhatsApp Web*, que permite o uso no computador). Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos, arquivos em PDF e outros programas, e fazer ligações por meio de uma conexão com a *internet*.

Tese de doutorado	1
Fonte: Dados da pesquisa (2018)	

Gebara (2009), em sua pesquisa de doutorado “O ensino singular dos gêneros poéticos”, chama a atenção para o fato de que, na atualidade, o poema circula na internet e também em dispositivos eletrônicos, como os celulares, em projetos ligados a grupos de poetas, leitores e interessados, e também “em iniciativas pessoais como *blogs* que encontram apoio para essa circulação no grande número de acessos. Assim o poema alcançou, antes de outros gêneros da esfera literária, suportes atuais e de prestígio em nossa época.” (GEBARA, 2009, p. 23).

A articulação das diversas linguagens e não apenas a consistência expressiva de cada uma delas é uma das mais significativas condições de produção de sentidos e das tendências discursivas que orientam as interlocuções e mediações contemporâneas (GUIMARÃES, 2010). Os textos multimodais possibilitam a articulação de diferentes linguagens e novos processos de produção de sentidos capazes de produzir novos textos e incitar novas leituras, distintas das produzidas a partir dos textos que privilegiam apenas uma linguagem. Observa-se, portanto, que os textos que são publicados na Internet, além de poderem explorar os recursos da multimodalidade e articulação de diferentes linguagens, tais como as linguagens verbal, imagética e sonora (BARRETO, 2002), podem atingir um maior alcance, rompendo com os limites estabelecidos pelo impresso.

Conforme destaca Chartier (1999), a escrita na Internet nos conduz a refletir sobre como a noção de texto vem sendo modificada com o passar do tempo e como os avanços tecnológicos incorporam mudanças que promovem novas formas de interação textual. As inovações tecnológicas propiciaram o aparecimento de novas esferas de produção e de uso da linguagem que se configuram como gêneros digitais hipertextuais relacionados à interatividade verbal, responsável por novas formas de leitura e escrita que “estabeleceram novos modos de leitura e de escrita, bem como novos modos de interação entre leitor-autor, através dos textos, e entre interlocutores”. (BARROS, 2006, p. 143). Essa nova configuração textual abre espaço para outros tipos de interação, que requerem diferentes formas de produção de textos e de leitura que também demandam novas aprendizagens. A leitura e escrita na tela trazem novas formas

de acesso à informação e também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever (SOARES, 2002).

Os professores poetas que afirmaram não publicar os seus poemas, justificaram a não publicação por diferentes razões, destacando-se, sobretudo: (1) a falta de recursos e dificuldade no trâmite com o processo editorial: “*Não publico oficialmente por falta de dinheiro/interesse/patrocínio.*”; “*O livro (...) foi impresso, mas não foi comercializado por nenhuma editora. (...) Publicar e comercializar poesia no Brasil é um processo muito complexo.*”; (2) insegurança e timidez: “*Nunca publiquei por falta de oportunidade e um pouco de timidez.*”; “*Ainda não me sinto preparada, talvez por insegurança*”.

Outros professores, embora nunca tenham tornado públicos seus textos, demonstram o desejo de fazê-lo: “*É algo que planejo fazer no futuro.*”. Um professor afirma: “*Na verdade, nunca senti necessidade (de publicar). Mostro a algumas pessoas aqui e ali, mas não me havia animado a publicar antes.*”. Outro explica que não publica seus textos “*Porque até então, o ato de escrever tinha como objetivo trazer à tona as emoções sentidas. O exercício em questão era o de entender o que estava sendo materializado nas entrelinhas.*” Assim, o docente concebe o ato da escrita e publicação como um processo. Outro professor explicita que não torna públicos seus poemas porque “*Eles são instantâneos, circunstanciais e pertencem ao encontro com grupos determinados. Eles são de autoria coletiva.*”.

Nesse sentido, foi possível perceber que a publicação dos poemas produzidos constitui uma etapa importante do processo autoral, uma vez que o texto não morre no eu, pois uma característica intrínseca da palavra é a procura pelo outro. A escrita busca a alteridade, na medida em que ninguém escreve exclusivamente para si. Os textos não são cegos, surdos e mudos. Pelo contrário, têm olhos, direção, vozes e precisam ter asas (DALUZ, 2014).

### 3.2.

#### **As concepções de poesia presentes nos enunciados dos professores poetas**

Um dos objetivos da pesquisa é verificar que concepções de *poesia* os professores poetas pesquisados trazem em seus enunciados. Nesse sentido, além de outras questões em que é possível verificar que ideias e concepções a respeito

da poesia são levantadas, a pergunta do questionário “*Para você, o que é a poesia?*”, revelou aspectos importantes.

Apresentar uma definição de poesia constitui um grande desafio, como bem ressalta Tavares (2007):

As escolhas para uma conceituação de poesia são tantas e tais que, no máximo, poderíamos chegar, instavelmente, a um conceito de poesia ou a um modelo que, definido, excluiria a multidão de outros. Para nós, o importante é percebermos que cada época apresenta uma denominação, um modo e uma forma específica de compreensão. (TAVARES, 2007, p. 47).

Assim, o que existem na literatura, nos discursos e práticas são tentativas, aproximações, acepções subjetivas, definições que abarcam sentidos, mas que não podem ser consideradas como únicas. Desse modo, a partir das respostas à questão “*Para você, o que é a poesia?*”, reuni algumas ideias e palavras centrais que foram apresentadas pelos professores em suas respostas e construí um poema sobre a poesia, em um exercício de metalinguagem. O poema a ser apresentado foi tecido com os dizeres dos professores poetas desta pesquisa. Posso afirmar, então, que foi um poema de autoria coletiva? Essas palavras foram ditas por eles ou por mim? Por nós? Nós as dizemos ou elas nos dizem? “*Para você, o que é a poesia?*”

### ***Poesia***

*Arte de sonhar  
Eternizar  
(Des) dizer o sentimento  
Desdenhar do pensamento  
Fôlego. Respiração. Movimento.*

*Está na natureza  
Passeia com liberdade e beleza  
Uma tentativa de interpretar  
O milagre de existir, pensar, sentir  
Resistir*

*Não é apenas escrita  
Nem só de papel, caneta e rima  
Viverá o homem*

*É viver poeticamente  
Fruto de um modo de vida  
In(ter)venção no mundo  
Modo de Ser  
De viver*



*É po-ética*  
*Estética*

*São frestas de descoberta*  
*Possibilidade de desvendar a si*  
*E ao mundo através de palavras*

*Arte das palavras*  
*Palavras-resistência*  
*Forma peculiar de olhar (e ver)*  
*Possibilidade de criar uma obra*  
*Em resposta*  
*Ao sentimento de espanto do mundo*

*Um ato de liberdade*  
*De todos os medos, angústias, paixões*  
*Fantasmas criados*  
*Para serem domados ao longo das métricas*  
*Ginástica da linguagem*  
*(língua que se sente a si mesma e a seus humores)*  
*Rumores*

*Uma necessidade*  
*Urgência*  
*(Sobre) vivência*

*É descobrir a mágica*  
*Escondida nos detalhes do mundo*

*Expressão e compreensão*  
*Minha e do outro*  
*É (tes)ouro*  
*São pequenas descobertas*  
*Aquilo que nos afeta*

*É algo que transcende*  
*É chama que acende*

*É alimento*  
*Registro de sentimentos*  
*Encantamento*

*Emoção materializada*  
*Sensibilidade personificada*  
*Palavra como um objeto brincante*  
*Infância pulsante*

*É sopro de vida em tempos escuros*  
*É poder colocar em palavras*  
*O que a boca não consegue dizer*  
*É jamais esmorecer*  
*É enfrentar o mar bravio*  
*E os tempos sombrios*  
*Com uma alma na mão*

*É uma febre de dizer  
Mesmo quando o que vale,  
Na verdade,  
É silêncio*

*É matéria prima  
É forma de expressão  
Catarse  
Aquilo que foge à definição  
Orgia  
Hipertermia*

*Diz sobre quem diz  
E sobre quem lê  
É muito mais do que se pode ver  
Força plástica  
É convite  
Polissemia  
Sem palavras-verdade  
Desobediência da própria linguagem  
Curto-circuito*

*A poesia existe porque a vida não basta*

*Basta!*

*(Re)invenção*

*(R)evolução!*

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

O quadro a seguir apresenta algumas ideias-chave trazidas pelos professores pesquisados ao responderem à questão “Para você, o que é a poesia?”. Essas ideias foram utilizadas na construção do poema, como se pode ver abaixo:

**Quadro 1:** Concepções de Poesia presentes nos enunciados dos professores pesquisados

Ideias trazidas nas respostas dos professores	Poesia como:	Versos do poema criado	Trechos contidos nas respostas dos professores à questão
<b>Sonho</b>	Possibilidade Esperança Capacidade de sonhar	<i>Arte de sonhar Eternizar</i>	<i>“É a arte de sonhar.”</i>
<b>Expressão</b>	Meio de expressão Modo de dizer o indizível Modo de se colocar no mundo	<i>(Des) dizer o sentimento Desdenhar do pensamento (...) É poder colocar em palavras</i>	<i>“A maneira mais genuína de se expressar através das palavras.” “A forma de dizer o sentimento, o pensamento.” “Minha forma mais genuína e leve de expressão.” “Um meio de expressar os</i>

		<i>O que a boca não consegue dizer (...) É forma de expressão</i>	<i>sentimentos e pensamentos com liberdade e beleza.” “Uma forma de me expressar.” “É poder colocar em palavras (escrita) o que a boca não consegue dizer.” “Forma de externar o que penso.”</i>
<b>Resistência</b>	Contrapalavra Subversão criativa Luta Enfrentamento	<i>Resistir Não é apenas escrita Nem só de papel, caneta e rima Viverá o homem (...) Palavras-resistência (...) É jamais esmorecer É enfrentar o mar bravio E os tempos sombrios Com uma alma na mão (...) Possibilidade de criar uma obra Em resposta Ao sentimento de espanto do mundo</i>	<i>“Acredito ser fruto de um modo de vida que ao viver, questiona constantemente sua relação e intervenção no mundo.” “Desobediência.” “É a possibilidade de criar uma obra em resposta ao sentimento de espanto do mundo.” “Uma espécie de deriva, de estar a caminho. Manutenção da dívida.”</i>
<b>Ubiquidade</b>	Modo de ser e estar no mundo Modo de vida Existir Onipresença	<i>É viver poeticamente Fruto de um modo de vida Modo de Ser De viver</i>	<i>“É uma forma de estar no mundo.” “Fruto de um modo de vida.” “Poesia é um modo de ser e de viver.” “Tudo o que me rodeia e me toca de alguma maneira é poesia.” “Poesia para mim é levar a linguagem e o modo de pensar poético para o modo como vivemos.” “É minha forma de ser no mundo.” “É um dos lugares onde eu sou.” “A poesia está em todo o canto... Mudou tudo em minha vida.” “Uma forma de pensar e se relacionar com o mundo.” “Poesia é tudo o que existe, dentro e fora de mim e não se contenta em ficar apenas na minha cabeça ou coração, faz questão de ir para o papel.”</i>
<b>In(ter)venção</b>	Intervenção Agência/agir Invenção Criação Autoria	<i>In(ter)venção no mundo</i>	<i>“Acredito ser fruto de um modo de vida que ao viver, questiona constantemente sua relação e intervenção no mundo.” “Poesia é uma expressão da palavra, através dela a palavra</i>

			<i>pode atuar, reinventar, transformar, confirmar e eternizar.”</i>
<b>Desvendamento</b>	Abertura de olhos e consciência Descoberta Conscientização Visão ampliada e aprofundada	<i>São frestas de descoberta Possibilidade de desvendar a si E ao mundo através de palavras</i>	<i>“São frestas de descobertas do mundo e de si.” “Possibilidade de desvendar a si e ao mundo a partir das palavras.” “Pequenas descobertas diante daquilo que se passa à nossa frente.” “É o olhar diferente para o que nos rodeia e também capaz de traduzir em versos coisas que o coração não consegue.” “Poesia é (...) uma expansão da consciência, ou seja, de observar o mundo de uma forma diferente.” “É mudança de visão de mundo.”</i>
<b>Arte</b>	Acontecimento estético Experiência estética	<i>Arte das palavras Forma peculiar de olhar (e ver)</i>	<i>“É arte que compartilha sentimentos através de versos e prosa.” “A poesia é a arte das palavras.” “Poesia é a arte expressa em tudo presente no dia a dia.”</i>
<b>Libertação</b>	Empoderamento Liberdade	<i>Um ato de liberdade De todos os medos, angústias, paixões Fantasmas criados Para serem domados</i>	<i>“Poesia é um ato de liberdade, de todos os medos, angústias, paixões... São fantasmas que você mesmo cria para que sejam domados por você ao longo das métricas.”</i>
<b>Técnica</b>	Trabalho com a linguagem Exercício de linguagem	<i>ao longo das métricas Ginástica da linguagem (língua que se sente a si mesma e a seus humores) Rumores</i>	<i>“Ginástica da linguagem.” “Uma forma peculiar de olhar o mundo, aliada a um trabalho com a linguagem.” “Poesia é uma espécie de distorção ou retorção ou intimidade que temos com a língua e a linguagem que me encanta desde sempre.”</i>
<b>Necessidade</b>	Sobrevivência Suprimento	<i>Uma necessidade Urgência (Sobre) vivência (...) É alimento Registro de sentimentos Fôlego. Respiração. Movimento.</i>	<i>“Poesia é uma necessidade.” “A poesia é uma necessidade vital como respirar.” “Poesia é um dos meus alimentos para o meu corpo em sua inteireza, minha corporeidade.” “Sobrevivência.” “Fôlego. Respiração. Movimento.” “O ar que respiro.” “É uma experiência prazerosa em que me alimento da vida a todo momento.”</i>
<b>Transcendência</b>	Encantamento Mágica	<i>É descobrir a mágica Escondida nos detalhes do mundo (...) É algo que</i>	<i>“É descobrir a ‘mágica’ escondida nos pequenos detalhes do mundo.” “Poesia é algo que transcende.” “(…) há coisas no passado, no presente e no futuro que estão para além dos fatos</i>

		<i>transcende</i>	<i>comprováveis</i> “É a substância que está no mundo, tudo o que causa encantamento, é matéria prima.” “É encontrar sentidos extraordinários no ordinário da vida.” “É o ponto convergente entre o sagrado e o profano.”
<b>Alteridade</b>	Relação Interação Meio de compreender a si mesmo e ao outro	<i>Expressão e compreensão</i> <i>Minha e do outro</i> <i>(...)</i> <i>Diz sobre quem diz</i> <i>E sobre quem lê</i>	“Expressão e compreensão minha e do outro.” “(…) poesia diz sobre quem diz (o autor) e sobre quem lê (o leitor). Ambos, simbioticamente, criam diálogos e significados.”
<b>Afetamento</b>	Capacidade de tocar Afeto Forma de mobilizar o outro	<i>São pequenas descobertas</i> <i>Aquilo que nos afeta</i>	“Poesia é algo que transcende, que emociona ou atinge o leitor de alguma forma.” “É também o gênero que dialoga e me afeta desde criança, quando uma irmã lia para nós, suas irmãs mais novas.” “O que me toca.” “Uma amiga fiel.”
<b>Chama</b>	Chama que inflama Contágio Propagação Ardência	<i>É chama que acende</i> <i>Curto-circuito</i>	“Para mim, significa aquilo que no poema acontece: um curto-circuito que funde as linguagens sonoras, verbais e visuais e, com elas, sentimos a comunicação entre nossos cinco sentidos.”
<b>Sensibilidade</b>	Meio de provocar e mobilizar os sentidos Sentimento Emoção Sentir	<i>Emoção materializada</i> <i>Sensibilidade personificada</i> <i>(...)</i> <i>Está na natureza</i> <i>Passeia com liberdade e beleza</i> <i>Uma tentativa de interpretar</i> <i>O milagre de existir, pensar, sentir</i>	“Língua sentimental.” “Uma tentativa de interpretar o milagre de existir, pensar, sentir.” “Emoção materializada.” “Sentimento.” “Qualquer sentimento ou momento que eu desejo guardar.” “Para encontrar poesia basta ter olhos pra ver e coração pra sentir.”
<b>Brincadeira</b>	Brincar Ludicidade Meio de mobilizar as infâncias do ser	<i>Palavra como um objeto brincante</i> <i>Infância pulsante</i>	“É a arte de tornar a palavra um objeto brincante.” “Poesia é uma maneira de brincar com as palavras.”
<b>Alento</b>	Conforto Alívio Refúgio	<i>É sopro de vida em tempos escuros</i>	“Poesia é sopro de vida em tempos escuros.”
<b>Conclamação</b>	Crítica Voz Grito Não álibi para a existência	<i>Catarse</i> <i>Orgia</i> <i>Hipertermia</i> <i>(...)</i> <i>É uma febre de dizer</i> <i>Mesmo quando o</i>	“Um manifesto.” “Catarse das experiências da vida.” “A poesia é a mais fascinante orgia ao alcance do homem.”

		<i>que vale, Na verdade,</i>	
<b>Silenciamento</b>	Meio de calar Silêncio	<i>É silêncio</i>	<i>“É quando tudo cala. É essa febre de dizer mesmo quando o que vale, na verdade, é silêncio.”</i>
<b>Indefinição</b>	Imprecisão Não encaixe Não definição	<i>Aquilo que foge à definição (...) É muito mais do que se pode ver</i>	<i>“Aquilo que foge à definição.” “Não existe uma definição exata do que seja poesia.”</i>
<b>Polissemia</b>	Metáfora Leitura Meio de reconhecer sentidos outros Figuração	<i>É convite Polissemia Sem palavras- verdade Desobediência da própria linguagem Curto-circuito</i>	<i>“É a linguagem em sua máxima potência, é polissemia, é mudança de visão de mundo.” “Dar a pensar e convidar a sentir este mundo que nos toca e nos convida à expressão daquilo que segue sem palavras-verdade, mas com experimentação e desobediência à própria linguagem.”</i>
<b>Reinvenção</b>	Transformação Revolução	<i>A poesia existe porque a vida não basta Basta! (Re)invenção (R)evolução!</i>	<i>“A poesia só existe porque a vida não é o bastante.” “(...) através dela a palavra pode atuar, reinventar, transformar.” “Uma revolução.” “A poesia é a transformação da palavra em possibilidade.”</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Ressalta-se a produção anterior como um exercício de autoria em que se evidenciam alguns dos conceitos abordados nesta tese, como, por exemplo, o caráter estético da produção de conhecimento, o viés alteritário e dialógico da escrita, em que diferentes vozes se unem em um dizer.

É importante salientar que as concepções de poesia dos sujeitos pesquisados não estão presentes apenas nas respostas a esta questão, bem diretiva, mas todos os textos apresentados pelos professores - respostas ao questionário, narrativas e poemas - revelam suas concepções, suas posições axiológicas, suas compreensões, como é possível observar também no tópico seguinte, referente à prática docente. Lembrando que toda prática vem imbuída, implícita ou explicitamente, de concepções que respaldam e orientam suas ações, partimos para a questão “*A poesia está presente em suas aulas e em seu fazer docente?*”.

### 3.3.

#### A poesia nas aulas e no fazer docente dos professores poetas

Os professores foram perguntados: “*A poesia está presente em suas aulas e em seu fazer docente?*”, e a resposta foi quase unânime: apenas 02 professores

responderam que não utilizam a poesia em suas aulas. A primeira professora atua como tutora de um curso *online*, ministrando disciplinas na área do Direito. Segundo esta professora, existe pouca abertura para a inserção do poético, e o conteúdo das aulas, relacionado ao âmbito legislativo, é pautado no pragmatismo. Considera que o formato do curso - de natureza hermética - dificulta o trabalho com poemas. O outro professor que declarou que não utiliza poesia em suas aulas é responsável pela área de Matemática, e, segundo ele:

Na verdade eu nunca pensei sobre isso. É que, como eu dou aula de Matemática, acaba que a gente não explora muito esse lado. Mas de vez em quando eu começo uma aula com um poema. Por exemplo, todo dia 2 de julho eu leio a ode ao dous de julho do Castro Alves. Isso é uma estratégia para chamar a atenção deles no começo da aula. Depois que tenho a atenção deles, começa o conteúdo. (Professor Mário, 2018.).

Embora tenha sinalizado no questionário que não utiliza a poesia em suas aulas, o professor Mário declara que “de vez em quando” inicia suas aulas de Matemática com um poema.

Os professores que responderam afirmativamente à questão referente ao uso da poesia em suas aulas foram também indagados sobre o modo como a poesia se faz presente em suas aulas e em seu fazer docente.

A partir das respostas fornecidas sobre o trabalho com o poético em sala de aula, é possível perceber que, nos enunciados proferidos, há, implícitas, diferentes concepções de poesia que fundamentam as práticas docentes dos sujeitos pesquisados. As ideias principais contidas nas respostas fornecidas pelos professores foram agrupadas em torno de algumas palavras-chave apreendidas em seus enunciados que se relacionam a compreensões em torno da poesia, a associações que são estabelecidas pelos professores pesquisados em relação à poesia. Foi então possível identificar que, nos enunciados deste bloco, a poesia foi recorrentemente associada à/ao:

Prazer	Tarefa	Sensibilidade	Poder	Autoria
--------	--------	---------------	-------	---------

As palavras-chave foram retiradas dos enunciados dos professores pesquisados e representam ideias recorrentes nas respostas fornecidas no questionário. Abaixo, segue a apresentação de uma breve exposição a respeito de cada uma das palavras-chave, acompanhadas de excertos retirados dos enunciados

dos professores que se relacionam a compreensões em torno da poesia e ao trabalho com o poema em sala de aula.

### 3.3.1. Poesia como prazer

Nessa concepção, a poesia é relacionada à fruição, ao lúdico, ao encantamento, ao brincar, ao ato prazeroso proporcionado pelo poético, como se pode observar nos enunciados abaixo:

Ela se faz presente como caminho à descoberta do **prazer** da leitura. (Professora Rose Ramos, 2018, grifos nossos).

(...) aproximando-os da **beleza** e do **ludismo**. (Professor Luiz Otávio, 2018, grifos nossos).

(...) para serem lidos, **degustados**... (Professora Simone, 2018, grifos nossos).

Uso para **leitura deleite**. (Professora Dryyca, 2018, grifos nossos).

A poesia se faz presente como **elemento lúdico** (...) (Professor Leonardo, 2018, grifos nossos).

Uso a poesia como **forma de encantamento**, de **despertar-lhes o prazer** (...) (Professora Beatriz, 2018, grifos nossos).

Para **apreciação** e (re)criação. Está presente nas **brincadeiras** cantadas, de roda, nas parlendas... (Professora Fabiana, 2018, grifos nossos).

A finalidade primária da leitura é o prazer (MARTINS, 1989). Gebara (2009) indica que um dos objetivos da escola consiste em recuperar esse sentido inicial que muitas vezes tem se perdido. Bordini (1986) destaca que a organização metafórica do poema, por ter uma natureza próxima do lúdico, desperta prazer nos leitores. Amarilha (2011) ressalta o componente lúdico dominante no texto poético:

Ocorre que na poesia o componente lúdico é dominante: no uso da sonoridade; da lógica; da imagem sempre a serviço da subversão, do inesperado. Sem ter olhos a poesia nos faz ver, sentir e experimentar de maneira corpórea e múltipla a natureza linguística de sua composição e as possibilidades múltiplas da expressão e da recepção do pensamento criativo. (AMARILHA, 2011, p. 148-149).

Abramovich (1989) aborda a ideia de que a poesia é uma brincadeira com as palavras, trazendo à tona a discussão da ludicidade presente no texto poético.



Como também nos relembra José Paulo Paes (1991) quando afirma que poesia é brincar com as palavras, Trevizan (1995) destaca o poema infantil como um fenômeno que proporciona não apenas o prazer pela leitura, em sua operação lúdica, mas também enquanto a ampliação da leitura do homem e do mundo.

Barthes (1997) discorre sobre o prazer e a fruição estética que a leitura pode proporcionar aos leitores da literatura. O prazer do texto é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura. (BARTHES, 1997). Já o texto de fruição é aquele que conduz a uma situação de perda, que leva ao desconforto, abala as bases históricas, culturais e psicológicas, gostos e valores, mexe com o leitor. Nessa direção, pode-se afirmar que

a leitura de poesia desempenha um papel importante, constituindo-se como um caminho aberto para o encontro do sujeito consigo mesmo. A poesia, através de sua estrutura peculiar, sua concentração e sua multiplicidade de significações, converte-se num desencadeador de descobertas, à medida que mobiliza a consciência do leitor sem que ele, necessariamente, esteja ligado à realidade. Admitindo-se que uma aula de poesia possa produzir diferentes efeitos estéticos nos leitores – desde o prazer de ouvir até uma atividade cognitiva de estabelecer os sentidos do texto com as experiências de vida, passando também pelo desprazer e pelas impressões particulares ao final da leitura, pode-se inferir que o prazer e a fruição estética podem ser compreendidos do ponto de vista da recepção. (TAVARES, 2007, p. 63-64).

No entanto, em muitas práticas de sala de aula o trabalho com a poesia não está associada nem ao prazer nem à fruição. Segundo Renata Junqueira de Souza (2012), na pesquisa *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*, “as aulas observadas, embora muitas vezes iniciadas com a leitura de textos poéticos, não mostraram um trabalho dialógico revelador da leitura como prazer.” (p. 129). De acordo com a autora, a partir dos dados de sua pesquisa, foi possível afirmar que “a escola não tem ensinado a leitura-prazer” (SOUZA, 2012, p. 129).

### **3.3.2. Poesia como tarefa**

No que diz respeito à concepção *tarefa*, a poesia é relacionada ao trabalho, às tarefas e exercícios escolares, ao ensino escolarizado do gênero corporificado como conteúdo escolar. Os excertos a seguir, retirados dos enunciados dos professores, exemplificam esta concepção:

Em tradução, **peço para traduzirem um poema**. (Professor José, 2018, grifos nossos).

**Para ensinar alguma palavra em inglês. (...) analisamos a estrutura** (do poema) (Professor André, 2018, grifos nossos).

Creio que a poesia deveria (e pode) fazer parte de todas as disciplinas. Das que leciono, são **ferramentas** fundamentais. (Professor Antônio, 2018, grifos nossos).

A poesia se faz presente **a partir dos cadernos didáticos das disciplinas no estudo dos gêneros literários**. (Professora Alexandra, 2018, grifos nossos).

Vinculado aos **conteúdos programáticos**. (Professora Thaty, 2018, grifos nossos).

É importante frisar que não assumimos uma compreensão dicotômica a respeito do trabalho com a poesia na escola. Na verdade buscamos evitar visões reducionistas que antagonizam ações. As concepções a respeito da poesia apresentam-se, muitas delas, imbricadas umas nas outras e nosso objetivo não é estabelecer oposições sobre tais concepções como se estas fossem necessariamente excludentes. Os professores acima citados e outros docentes pesquisados mostraram ao longo de suas respostas que, mesmo utilizando o poema em sala de aula com fins pedagógicos específicos bem direcionados, valorizam a literatura enquanto fruição a partir de sua vertente lúdica.

É preciso, contudo, tomar cuidado para não cair em armadilhas no processo de escolarização do texto poético que, não raras vezes, transforma o texto literário em pretexto para algum fim “didatizante” que ressalta apenas um caráter pragmático e utilitário da literatura. Inúmeras pesquisas têm mostrado que a relação entre a poesia e a escola se concretiza a partir de muitos percalços e distorções pedagógicas. Autores como Amarilha (1993; 1997), Gebara (2002; 2009), Souza (2012), Tavares (2007), Averbuck (1982), Bordini (1986), Aguiar (2002), Kirinus (1998), Lajolo (1993), Maia (2001), Pinheiro (1996), Trevizan (1995) demonstram em suas pesquisas que o texto poético, no espaço escolar, tem sido vítima de muitos equívocos que muitas vezes não contribuem para boas experiências na formação do leitor. Trevizan (1995) questiona as práticas escolares no trabalho com o texto poético:

Ora, se a poesia é uma estrutura comunicacional específica (que se abre à criatividade do leitor, na produção de sentidos legítimos tanto para o texto como para a vida) a tarefa do leitor, neste caso, só pode ser a de buscar (com prazer) a adequação do papel modalizante dos signos à ideia veiculada pela obra – tarefa,

aliás, tão pouco frequente na prática escolar, onde a recepção da poesia tem se limitado à recepção de informações doutrinárias, [...] ou a dissecação do material estruturante do poema, mera contagem e classificação de estrofes, versos, sílabas poéticas... (TREVIZAN, 1995, p.15).

Gebara (2009, p. 15) sugere que se retire das mãos do professor “aquele trabalho compulsório que nada acrescenta ao aluno a não ser folhas preenchidas no caderno e no livro didático” e, assim, o “poema estaria livre para circular por espaços mais significativos, saindo das lições de casa e dos exercícios em que não seria possível esse tipo de relação.”, uma relação não prazerosa com o texto literário imputada pela escola. No entanto, ressalta a autora, surge um problema, pois o poema que aparece na escola precisa de uma “autenticação dessa instituição, de seus procedimentos analíticos e da reconstituição de sentidos que hoje são necessários para o ensino de língua materna”, uma vez que, em muitos casos, somente durante os minutos das aulas que esses gêneros circulam. Gebara (2009), então, sugere:

A presença discreta do poema tem como consequência, em geral, uma não escolha por parte do aluno. A primeira providência, nesse cenário, é abrir clareiras para o poema, colocá-lo em murais, na sala, ler um poema por razão nenhuma, esquecer os exercícios que o acompanham vez ou outra, aceitar outras formas poéticas como a canção. Deixar o poema circular em espaços externos à sala de aula, (...) para que sua entrada seja menos didatizada e mais bem recebida. (GEBARA, 2009, p. 26).

No texto “A Educação do ser poético”, Carlos Drummond de Andrade (1974), dialogando com leitor, questiona:

Por que motivo as crianças de um modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade do jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver [...] Acho que é um pouco tudo isso, e mais do que isso, [...] mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mas do que em qualquer instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância que vai fenecendo à proporção que o estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? (ANDRADE, 1974, p.16)

Tavares (2009, p. 58-59) levanta uma importante discussão quando percebe a contraposição que se estabelece entre a brincadeira e as atividades consideradas “sérias” na escola. Segundo a pesquisadora, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, cientes da importância da poesia na formação do leitor, em vez de explorarem os aspectos que são inerentes à poesia, “incluem-na entre as atividades lúdicas consideradas como não ‘sérias’, utilizando-a como pretexto para

atividades de interação e de brincadeiras.”. Assim, a pouca seriedade refere-se ao cômico e ao riso que acompanha a brincadeira. O ato lúdico, que deveria promover o conhecimento, contrapõe-se ao trabalho, compreendido como atividade séria e relevante. Segundo a autora, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo, pois brincar é mais do que uma atividade sem retorno para a criança. Contudo, a escola só costuma considerar como aprendizagem o que é compreendido como *tarefa*.

Assim, a pesquisa de Tavares (2009) observa que, à medida que os estudantes avançam na escolaridade e chegam ao Ensino Médio, a presença do texto poético na sala de aula vai se tornando cada vez mais escassa e técnica, e sua aparição nas aulas acontece por constar nos conteúdos programáticos, nos livros didáticos e no programa do vestibular. Os poemas são apresentados a fim de que os estudantes adquiram informações a respeito de determinados poetas, escolas e estilos literários que compõem o conteúdo programático, sem que se estabeleça uma correlação com o contexto vivencial dos alunos.

Drummond (1974) enxerga na infância uma tendência natural para o poético, associando o mundo infantil à poesia, todavia, o poeta denuncia a escola de atrofiar a sensibilidade poética natural do ser humano, relacionada ao lúdico, à intuição e à criatividade. Tavares (2009, p. 61) aponta que essa tendência, na verdade, está a serviço de diversas propostas da sociedade, uma vez que os alunos vão sendo impulsionados para um estudo mais objetivo, com função utilitária, concreta e pragmática visto que se está formando um indivíduo para um mundo que “não comporta brincadeiras” e valoriza a seriedade. Assim, “as atividades lúdicas vão-se escasseando, tomando o controle de uma tendência racionalizante”, em que as atividades lúdicas são substituídas pelas tarefas consideradas “sérias” e “úteis”, reservando-se o lúdico, o jogo ou a brincadeira “para os momentos exclusivos de recreação” (MAIA, 2001, p. 17).

### **3.3.3. Poesia como sensibilidade**

Nessa concepção apresentada pelos professores investigados, a poesia é relacionada ao sensível, aos sentidos, às múltiplas formas de sensibilização, como se pode observar nos excertos abaixo:

A poesia é também **uma forma de olhar o mundo, de senti-lo e de reconfigurá-lo**. Acredito que nesse sentido a poesia está presente em minhas ações cotidianas, entre elas o meu trabalho como docente. (Professor Tiago, 2018, grifos nossos).

Para sensibilizar e estimular meu aluno. (Professora Vera, 2018, grifos nossos).

(...) **toque os alunos de um modo diferente**, além de apenas a aquisição de uma informação ou um conceito. (Professor Macambira, 2018, grifos nossos).

(...) através da força que a poesia tem de **tocar** as crianças. (Professora Rachel, 2018, grifos nossos).

(...) explorando os sentimentos e as ideias. (Professor André, 2018, grifos nossos).

(...) atividades cujo resultado final não seja apenas "acadêmico", mas sim que os estimulem a colocar em palavras os **sentimentos** que envolvem o tema estudado. (Professora Eliane, 2018, grifos nossos).

Através da apresentação de **múltiplos olhares, sensibilidade e percepções**. (Professor Fagner, 2018, grifos nossos).

Averbuck (1982), em “*A poesia e a escola*”, destaca que a função da escola não é “fazer poetas, mas desenvolver no aluno sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação com o mundo.” (AVERBUCK, 1982, p. 62).

Azevedo e Melo (2012) pontuam que os jovens leitores, ao interagirem com a poesia, desenvolvem estratégias de compreensão e consolidam competências linguísticas e cognitivas, além de se familiarizarem com a linguagem conotativa e metafórica, expandindo conhecimentos culturais e “mergulhando no grande universo da sensibilidade e dos afetos.” (AZEVEDO & MELO, 2012, p. 941).

A poesia trabalha com a afetividade, a sensibilidade e a criatividade, tocando também em questões de cunho social e político, ampliando habilidades leitoras. É, portanto, uma forma de empoderamento.

### 3.3.4. Poesia como poder

Em outra concepção identificada na pesquisa, a poesia é relacionada à vertente ética, à ampliação do pensamento crítico-reflexivo e à aquisição de novas formas de empoderamento através do poder libertador da palavra.

Ao possibilitar a experiência poética em suas diferentes modalidades, tem-se a **dimensão do poder da palavra**. (Professora Rose-Mary, 2018, grifos nossos).

Mostro aos meus alunos a importância da poesia e do **ato libertador** dela. (Professora Fernando, 2018, grifos nossos).

(...) na respiração da **aventura crítica**. (Professora Anabelle, 2018, grifos nossos).

Como **modo de provocar o pensamento**. Como **modo de provocar novas formas de ser e ver**. (Professora Fernanda, 2018, grifos nossos).

(...) Bertolt Brecht e outros poetas com poemas com **temas políticos e sociais**. (Professora Rafael, 2018, grifos nossos).

Ela é parte da **reflexão crítica**. (Professor Rogério, 2018, grifos nossos).

Amarilha (2011) afirma que a poesia não beneficia apenas o aprendizado linguístico, mas a forma poética constitui uma incessante interrogação sobre o mundo, uma busca contínua por respostas divergentes do senso comum, o que significa adentrar pelas portas do imaginário.

O convívio com a poesia na educação representa potente expressão cultural propulsora da formação de nossos aprendizes. Pela poesia experimentamos a criatividade sobre o uso da linguagem verbal, a diversidade de ângulos, e do olhar sobre a própria vida que seu discurso sintético pode oferecer. Sendo a linguagem poética potencialmente criadora de outras perspectivas observamos que ela é aliada do pensamento divergente desencadeado pela imaginação, que abre novos horizontes do olhar sobre si, sobre o mundo, portanto, fundamental na formação do leitor. (AMARILHA, 2011, p. 148).

A poesia auxilia na formação do leitor crítico (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997), aquele que não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador de palavras, mas sim alguém que consegue decifrar a palavra enquanto signo ideológico, capaz de ler os implícitos presentes nas entrelinhas.

Octavio Paz (2012, p. 15) afirma que a poesia é “conhecimento, salvação, poder e abandono. Operação capaz de transformar o mundo. Inspiração, respiração. Experiência, sentimento, emoção, intuição.”. Os sentidos sempre podem ser outros. E ler é estar sempre em busca desses sentidos, afinal:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os

sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez para todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Nesse movimento dialógico, sempre vivo, estamos constantemente em movimento, em busca de sentidos outros. Como enfatizado por um dos professores, a poesia, muito mais do que um gênero, é “uma forma de pensamento”, uma cosmovisão e, por assim ser, “tem uma força sincrônica” que atua no campo das linguagens, o que a torna transdisciplinar, podendo, dessa maneira, perpassar todo o ensino e currículo escolar. Destarte, declara o professor, “sinto maior possibilidade de acionar saberes, bem como questionar o estatuto rígido dos objetos de reflexão” (Professor Rogério, 2018). A poesia, nessa concepção, permite maior fluidez, possibilita uma ampliação do olhar, torna-se uma forma de questionar o *status quo*.

### 3.3.5. Poesia como autoria

Com relação à concepção *autoria*, a poesia é relacionada à criação, à construção da autoria, à produção autoral, à criação artística, à arte, à estética, à criatividade:

Por meio de leitura com os alunos, projetos e atividades de **escrita autoral**. (Professor Igor, 2018, grifos nossos).

(...) incentivo à **criação poética** dos discentes. (Professora Carolina, 2018, grifos nossos).

Também faço aulas de **produção poética**. (Professor André, 2018, grifos nossos).

Nas oficinas de **criação literária**, como matéria prima. (Professor Rafael, 2018, grifos nossos).

(...) a partir das imagens poéticas escolhidas para apreciação e **(re)criação**. (Professora Fabiana, 2018, grifos nossos).

A poesia se manifesta a partir das referências que levo pra sala de aula e de quando estímulo a **produção de textos poéticos**, como cordel e fanzines. (Professor Paulo, 2018, grifos nossos).

**Construo com** os alunos nossas primeiras metáforas, a poesia aparece em quase todas as aulas como inspiração para **criação** em dança, para novos pensamentos. (Professora Mariana, 2018, grifos nossos).

Delors (2003), em “Educação: um tesouro a descobrir”, destaca a importância da imaginação e da criatividade no ensino, pois considera esses atributos fundamentais para o homem manifestar sua liberdade. O autor argumenta que na escola a poesia e a arte precisam estar presentes, por cultivarem a criatividade e a empatia, elementos tão necessários à sociedade que se deseja formar.

Edgar Morin (2003, p. 35), ao mencionar a poesia, afirma que, independente da cultura, o “o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática e técnica, outra, simbólica, mítica e mágica”. Rosenblatt (1994) chama de “eferente” a leitura de informação e de “estética” a que ativa os sentimentos. Desse modo, “eferente e estético refletem duas maneiras de olhar o mundo, frequentemente sintetizadas como [visão] científica e [visão] artística.” (ROSENBLATT, 1994, p. 1067). Tavares (2007, p. 45) complementa que a magia da poesia está na palavra, chave que desvenda a essência imaterial do ato da criação. Segundo a autora, essa magia da criação nos constitui como mágicos para adentrarmos no mundo da criatividade e encantamento, por meio do qual atingimos dimensões que nos levam a “revitalizar sentimentos, a exercitar plenamente a sensibilidade, a desengessar a espontaneidade artística, a recriar realidades, a reanimar sentidos, a tecer novas significações e ressignificar outras”. (TAVARES, 2007, p. 45).

A linguagem caracterizada por Morin (2003) como simbólica, mítica e mágica assemelha-se àquela que Ponzio (2017) nomeia de secundária a partir dos estudos bakhtinianos:

Trata-se daquele tipo de texto, verbal ou não verbal, que chamamos secundário, complexo, o texto de escritura ou de visão que encontra realização na obra artística. A obra artística, como diz Bakhtin, tem o outro no início de sua formação; o seu valor artístico se baseia sobre sua alteridade, deriva do seu distanciamento, de sua autonomia, do autor-homem, da sua irredutibilidade ao sujeito que a produziu, do seu desenlace de qualquer projeto que faça parte da economia do eu, que é a economia dos textos ordinários, dos textos primários, funcionais à responsabilidade do papel que, de quando em quando, o eu assume nas suas manifestações. (PONZIO, 2017, p. 136)



Na concepção de Bakhtin (1997) o autor criador, como participante da obra, como orientador autorizado do leitor, dá forma ao conteúdo e não registra os acontecimentos de forma passiva, mas “a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (FARACO, 2005, p.39).

Um ponto que chamou a atenção nas respostas fornecidas foi que poucos professores mencionaram que se declaram poetas diante de seus alunos, ou que trabalham com seus próprios poemas em suas aulas. Os dados revelam, portanto, que ainda é intensa, na prática, uma visão que separa as figuras do professor, do autor, do poeta. Larrosa (2018) reflete sobre a dualidade estabelecida entre ser um professor autor:

Exercer o papel de professor e escrever livros ou dar conferências são, para mim, aspectos separados e relacionados do mesmo ofício. Por mais que seja verdade, como tu apontas, que o “aspecto professor” fica muitas vezes escurecido e invisibilizado pelo “aspecto escritor” e o contrário. Na maioria dos casos, os leitores do escritor não sabem nada do professor, os alunos do professor não sabem nada do escritor. (LARROSA, 2018, p. 17-18).

Essa invisibilidade do professor autor em sala de aula poderia revelar um processo de “não autorização”? Ou seria, como diz uma das professoras pesquisadas, apenas “insegurança” e “timidez”? Por que alguns professores relutam em se reconhecerem como autores e poetas, mesmo escrevendo poesia?

Os professores também foram indagados se acreditam que sua condição de poeta influencia o seu trabalho pedagógico. Dos 60 professores pesquisados, 55 responderam que sim, que sua condição de poeta influencia o seu trabalho pedagógico e 05 professores responderam não acreditar nessa influência. Em seguida, foram solicitados a justificar suas respostas.

Mais uma vez percebe-se que a *sensibilidade* é um fator mencionado de modo recorrente pelos professores quando se faz referência ao fazer poético:

(...) A prática criativa da poesia tem me ajudado a ter maior **sensibilidade** de lidar com os alunos e tornar as aulas mais atraentes, independente de usar explicitamente a poesia. (Professor Márcio, 2018, grifos nossos).

**Sensibilidade à flor da pele.** Compreensão maior do mundo e do ser humano como um todo. Respeito e valorização à palavra do outro. (Professora Vera, 2018, grifos nossos).

Porque me torna **mais sensível** e atento. (Professora Fernanda, 2018).

Acredito que, por eu escrever, eu tenho **um olhar mais sensível** à escrita dos meus alunos e os incentivo a escrever, produzir. (Professora Simone, 2018, grifos nossos).

Acho que pela **sensibilidade**... (Professor José, 2018, grifos nossos).

Um professor que é poeta pode **sensibilizar** mais os alunos nas aulas do que um que é simplesmente mestre. (Professor Luiz Otávio, 2018, grifos nossos).

A **sensibilidade** é algo que se deve aprofundar, nada mais que arte para catabolizar esse processo, a poesia nesse contexto brinca com as palavras e nos permite a ousadia de ser... (Professor Rafael, 2018, grifos nossos).

Acredito em uma pedagogia que seja capaz de nos libertar por meio dos **sentidos e do sentir**... (Professora Bel, 2018, grifos nossos).

A poesia é uma forma de comunicação que influi diretamente nos **sentimentos** das pessoas. (Professor Bosco, 2018, grifos nossos).

**Sensibilidade** para trabalhar com o texto artístico. (Professora Neia, 2018, grifos nossos).

Poesia tem a ver com uma forma **de olhar e compreender, de ver**. Assim, penso que ela influencia no próprio modo como lido com os estudantes, tentando **sempre escutar e sentir** o que eles têm a me ensinar e a pensar sobre meu próprio fazer docente. (Professor Tiago, 2018, grifos nossos).

A **sensibilidade** e a vontade de modificar o mundo me fazem acreditar que dentro de aula podemos criar novos mundos, percepções e fazer acreditar em um mundo de mais possibilidades. (Professor Fagner, 2018, grifos nossos).

A **sensibilidade** que me faz poeta também me permite perceber as particularidades de cada criança (...). (Professora Rachel, 2018, grifos nossos).

Buscamos, nós que nos entregamos ao fazer poético, interpretar o mundo ao nosso redor de uma forma menos superficial, levando em consideração detalhes e especificidades das situações, bem como das pessoas. Desta forma, buscamos preencher nossas aulas de **sentido**, de valor para nossos alunos, **despertando a sensibilidade** e o interesse dos mesmos, através da resignificação pedagógica e da adequação às suas realidades e expectativas. (Professora Carolina, 2018, grifos nossos).

De acordo com Queirós (2016), ao educar nossa sensibilidade, nos inauguramos como humanos. Precisamos de uma escola que eduque para a sensibilidade. Necessitamos de uma escola que valorize todos os sentidos, que em todo o processo de ensino-aprendizagem, independente do segmento, valorize o sentir. O autor afirma que nosso respeito e espanto diante da natureza do mundo advêm do desenvolvimento de nossa sensibilidade, pois o cuidado com o mundo, desde o equilíbrio do cosmo até a asa de uma borboleta, passa pelo refinamento de nossa sensibilidade, e ser sensível é estar atento aos sustos. Segundo Queirós

(2016), é diante daquilo que acontece independentemente de nós que nos apropriamos de nossa incompletude e nos fortalecemos por nos reconhecermos como frágeis e, assim, ao declinarmos diante de nossos limites, nos apropriamos de nossa própria humanidade. Educar-se, portanto, é apropriar-se de seu justo tamanho. (QUEIRÓS, 2016, p. 5). Segundo o autor,

É necessário pensar a escola, a família, as entidades educacionais como capazes de abrir-se para educar sensivelmente a criança. É urgente associar conhecimento e afeto diante do desvendado. Alfabetizar a criança para soletrar os mistérios do nosso entorno, amorosamente. Isso implica afinar seus sentidos para perceber a poesia que circula no mundo e deixá-la estender sua intuição poética ao mundo. (QUEIRÓS, 2016, p. 3).

Nessa direção, conclui: “De tudo nos fica a certeza de que é necessário – mais que nunca – educar os nossos sentidos.”. E complementa, afirmando que “não há método mais eficaz do que a palavra literária para acordar e atribuir sentidos às coisas.” (QUEIRÓS, 2016, p. 7). A literatura tem a capacidade de tocar a sensibilidade e despertar sentidos:

A literatura, sem preconceitos com o real ou a fantasia, se faz objeto indispensável para a educação de nossa sensibilidade. É pelo texto literário que nossa intimidade mais profunda encontra espaço para redimensionar-se. Por dar corpo ao sonho – concretizando-o em palavras –, o texto literário nomeia tanto o mundo visível como o suspeitado invisível. A leitura literária se torna o lugar do encontro da fantasia do leitor com a fantasia do escritor. Os dois se somam, e a existência se enriquece e ganha imensuráveis dimensões. Pelo texto literário nos tornamos mais sensíveis diante do mistério do mundo, que apenas pela fantasia nos é permitido visitar. Por derramar luz sobre o desconhecido e proteger pela beleza os seus mistérios, a literatura nos convida a tomar cuidado com o mundo gratuito que nos foi oferecido. E cada folha que cai nos lembra e exemplifica o mistério do nascimento e da morte. (QUEIRÓS, 2016, p. 5).

A literatura está à disposição da escola e dos docentes, não apenas dos professores de língua portuguesa e literatura. A literatura infantojuvenil, a poesia, a literatura de modo geral, podem ser trabalhadas na escola independente de rótulos cerceadores.

Mello (2017) destaca que é pela palavra literária, que nunca é direta e monológica, nem aspira à interpretação, que o sujeito “pode ser chamado à escuta responsável, ou seja, pode pelo efeito do distanciamento suspender a inexorabilidade das condições do presente e dialogar, no grande tempo, consigo mesmo e com o outro.” (MELLO, 2017, p. 81-82). Para a autora:

As relações sociais como as escolares são, antes disso, relações humanas, ou seja, relações entre seres humanos concretos, históricos e com uma história pessoal, “sujeitos do mundo”, e não seres etéreos dos manuais humanistas. Cada um que cruza

nosso caminho é ao mesmo tempo a alteridade radical com quem dialogamos sem sínteses, e partilha conosco um tempo e um lugar, referências culturais e pertencimentos sociais. O conceito de alteridade precisa estar bem pensado ao falarmos dos encontros humanos, alteridade essa que não é sinônimo de diferença, mas de outredade. Essas relações são mediadas pela palavra, mas que palavra é essa a qual nos referimos? Para além dos discursos monológicos que a escola se encontra repleta, a opção é pela via da palavra literária. (MELLO, 2017, p. 81).

Muitos professores apontaram a poesia como um modo de ser e viver, sendo, deste modo, impossível dissociá-la do ofício docente. A poesia, mais do que um fazer, constitui um modo de ver e compreender o mundo. Assim como é a alteridade na filosofia da linguagem de Bakhtin, assim é a poesia para o poeta. A poesia impregna sua vida, seu modo de existir. E essa ubiquidade da poesia estende-se à sala de aula, inevitavelmente:

Ser poeta é um modo de viver, de olhar para o mundo e para as pessoas, assim este olhar está presente na minha atuação em sala de aula, o modo como olho para as crianças, o modo como escuto as falas infantis que vêm naturalmente carregadas de poesia. (Professora Fabiana, 2018).

Não acho possível despir-se completamente uma pessoa de seu eu e a poesia impregna todo meu ser como meu próprio sangue e espírito (...) (Professora Tatiana, 2018).

Tudo o que faço, dentro de minhas limitações, contém poesia. (Professora Bel, 2018).

A poesia é uma maneira de estar no mundo, de se relacionar com o mundo. Dessa maneira, a condição de poeta, por assim dizer, influencia todos os demais âmbitos da vida prática. A prática pedagógica está sempre sujeita a essa desautomatização que a poesia impõe; bem como à instabilidade própria do fazer poético. (Professor Thiago, 2018).

O sentido de minhas aulas vem de minhas verdades e convicções. E todas elas foram construídas poeticamente. (Professor Wilson, 2018).

Tudo que somos influencia as nossas práticas. (Professor Márcio, 2018).

Vivo poesia. Vejo poesia em muitas pessoas e situações. Sinto vontade de levar as palavras a quem não as conhece, a quem "precisa". Sendo que, muitas vezes, quem mais precisa sou eu. (Professora Beatriz, 2018).

Outro ponto destacado pelos professores foi a natureza polissêmica da poesia e o caráter metafórico que as palavras e sentidos adquirem, afinal o discurso da poesia apresenta “várias camadas de significação que auxiliam na compreensão da mensagem expressa através da linguagem simbólica e o leitor

poderá escolher quais os elementos que ele utilizará para atribuir sentido ao poema.” (FREITAS, 2013, p. 29):

A natureza polissêmica da poesia aguça a percepção e o senso crítico abrindo novas visadas em relação aos processos de ensino-aprendizagem. (Professor Leonardo, 2018).

Cavalcanti (2002) entende que o texto literário é constituído por uma grande metáfora e que “o sentido metafórico é aquele que remete sempre ao sentido anterior, portanto ao significante e, então, apreendemos a escritura como algo que gera possibilidades.”. Nessa direção, afirma a autora, o sujeito que lê “torna-se capaz de viver uma vida simbólica mais rica, fazendo da realidade concreta um palco para vivências significantes”. (CAVALCANTI, 2002, p.25). O professor, ciente do caráter metafórico que os signos podem assumir, é capaz de atribuir também novos sentidos ao ensino:

Assim como a poesia, a matemática é permeada de metáforas. Por exemplo, hipérbole é tanto a figura de linguagem (que significa um exagero) quanto uma seção cônica. E a construção geométrica dessa cônica envolve fazer uma figura em que “sobra” um pedaço do segmento de reta: também é um exagero, rsrsrs<sup>21</sup>. Já a mesma construção pode ser utilizada para fazer uma elipse, mas só que aqui fica faltando um segmento (qualquer semelhança com outra figura de linguagem não é mera coincidência). Há várias palavras que têm um significado no senso comum, ou em outras ciências, e na matemática têm um significado específico: corpo, campo, anel, grupo, integral, derivada, limite, sequência, crescente, variação, função, parábola, elipse, raiz, elemento, ponto, determinante etc. E todas essas palavras representam também metáforas que relacionam os significados matemáticos com os significados externos à matemática ou variações da tradução do latim ou grego de onde os conceitos vieram. E eu acredito que é importante mostrar para os alunos de onde as coisas vêm. Por outro lado, muitos conceitos matemáticos são polissêmicos. Veja, por exemplo, a notação  $a/b$ . Isso pode significar tanto uma fração, quanto um número decimal, quanto uma porcentagem, quanto uma fração algébrica, quanto uma relação proporcional, quanto outras coisas mais complexas que a gente não vê na educação básica, como derivadas. É um símbolo ( $/$ ) que tem vários significados contextuais. Resolver problemas matemáticos é, em suma, entender, em cada caso, qual é o contexto, qual é a metáfora que significa a notação que vai resolver o problema. Entender a matemática por trás da interpretação dos problemas é um passo além da simples interpretação dos textos e “tradução” para a linguagem matemática, necessária para resolver os problemas. É compreender que significados associados às operações e símbolos matemáticos são necessários em cada caso. Por fim, e não menos importante, a matemática possui uma beleza intrínseca que dificilmente é explorada na educação básica. Quando um matemático demonstra um teorema, muitas vezes ele está interessado não só na clareza da exposição do argumento, mas também na estética desse argumento. O texto matemático é dito bonito quando dá ao leitor um gostinho do argumento, sem explicitar todo ele. É uma maneira de

<sup>21</sup> Risos.

permitir que o leitor experimente a sensação de descoberta (o famoso aha!) quando ele está lendo a exposição do problema. É um problema estético e que é muito valorizado nos matemáticos profissionais. Já, como professor, eu procuro valorizar a clareza e beleza dos argumentos dos alunos, exibindo quando eles apresentam um argumento surpreendente ou quando enxergam algo que eu não vi. (Professor Mário, 2018).

Nesta explanação o professor de matemática levanta importantes reflexões que dizem respeito não só à poesia, mas ao ensino de modo geral. O “professor de exatas” é também poeta e em sua escrita revela visões aprofundadas que certamente se refletem não apenas sua prática pedagógica, mas também em seus modos de ser e estar no mundo.

A poesia pode estar presente em qualquer disciplina e o poema também, impregnando de figuras de linguagem, de sentidos conotativos e metáforas a existência, promovendo um desvendamento do olhar. Para Freitas (2013, p. 28), a metáfora não é apenas uma mudança de sentido, mas uma “metamorfose” da linguagem poética, o que torna a poesia arte, o que mostra a poesia como uma possibilidade de reinvenção:

O poeta cria uma metáfora original quando ele utiliza “uma forma antiga numa substância nova” (...) É fato que a recriação das palavras, comum a todos os poetas, permite constatar o caráter dinâmico da linguagem. No dinamismo da recriação, os sentidos se renovam, as palavras revelam um corpo poético diferenciado e mostram que sua bagagem semântica não é algo estagnado, que se restringe a apenas determinados usos e valores. A linguagem poética é uma linguagem que se renova porque explora novos sentidos e sensações despertadas pela interioridade que, ao fim e ao cabo, é um contexto em que se explora o autoconhecimento. (FREITAS, 2013, p. 28).

No questionário, os pesquisados também foram solicitados a narrar uma experiência envolvendo a poesia que tenha marcado o seu trabalho como professor. Não era uma questão obrigatória. Nove professores se abstiveram da resposta.

Os professores contaram experiências vivenciadas em sala de aula e também fora dela e foi possível perceber, em suas narrativas, as diferentes concepções de poesia anteriormente abordadas.

Seguem algumas experiências envolvendo a poesia que marcaram o trabalho dos sujeitos pesquisados:

Várias experiências marcaram meu trabalho. Mas uma está marcada até hoje. Pintamos o muro da escola com poesia concreta. (Professora Maria, 2018).

Um dos momentos que marcaram, foi um sarau que fizemos no final da disciplina, com professores amigos e poetas e também com os alunos, além de uma aluna que tocava violoncelo, foi muito prazeroso esse momento. (Professor Márcio, 2018).

Uma aluna, após ler o meu livro, me encontrou recentemente, depois de formada já, e disse estar produzindo seu primeiro livro... de poesia. Que depois que eu lancei, ela começou a prestar atenção nos poemas e se apaixonou pela forma como podemos conduzir nossos sentimentos. Disse ainda que a poesia foi uma espécie de medicação para ela que estava em um estágio de depressão. (Professor Fernando, 2018).

Todas as vezes que leio poemas para os alunos e proponho atividades de criação, me surpreendo com o resultado. Eles são sempre tocados, recordam pra sempre os poemas e produzem poemas muito belos e sinceros. (Professor André, 2018).

Certa vez, ao mostrar em aula um poema nosso sobre a "alegria", os alunos emocionaram-se até as lágrimas. Aplaudiram ao final da aula e qual não foi a surpresa ao saberem quem era o escritor... (Professor Antônio, 2018).

A poesia de Ferreira Gullar visitou a minha sala de aula, trazida por ele próprio, que abordei com coragem (e com poesia) com um convite pra visitar a faculdade serrana em que iniciei meu magistério no ensino superior. (Professora Anabelle, 2018).

Certa vez, sozinha em uma livraria, encontrei com uma aluna que passou a escrever poemas após as nossas aulas. Ela falou sobre as minúcias das aulas, relatou situações que eu mesma não lembrava... No ano passado recitamos, os alunos e eu, poemas de poetas brasileiros. A intenção era recitar, escutar e sentir os poemas para, só depois, conversar sobre eles, sem a obrigatoriedade de analisá-los com seriedade. Rimos, choramos, silenciemos, dialogamos... Tempos depois nos encontramos nos corredores e no pátio da escola e as lembranças daquele momento nos preencheram de maneira única. (Professora Bel, 2018).

Ontem mesmo uma aluna me procurou pelo *whatsapp* querendo a referência de um texto que eu tinha usado em sala de aula para meditação, "que ficou todo mundo chorando até o final da aula", disse ela no áudio. (rs) É um trecho de um livro do poeta italiano Henri Bosco citado por Gaston Bachelard em seu "A poética do espaço". Ao som de "The pleasure is all mine", da Bjork, o trecho é lido enquanto os alunos fecham os olhos (as luzes da sala apagadas), e se imaginam dentro de uma casa que, depois da leitura, revela-se ser eles mesmos. E depois fazemos uma *tour* por essa casa, encontrando salas fechadas, fotografias nas paredes e imperfeições nos quartos... janelas... quintais... ruas... memórias. (Professor Léo, 2018).

Ao concluir uma análise das imagens construídas poeticamente em parte de Navio Negreiro, a sala passou por um momento de profundo silêncio - a imersão dxs alunxs<sup>22</sup> foi tão intensa, que os deixei voltando aos poucos (alguns em lágrimas). (Professora Ana, 2018).

Lecionei uma disciplina relacionada à linguagem em um curso de Pedagogia. No final da disciplina uma aluna me procurou e disse: professora, antes eu não entendia e detestava poesia. Depois dessa sua matéria, desse seu jeito de trabalhar o texto poético, passei a amar. (Professora Neia, 2018).

<sup>22</sup> Usa-se o x quando se opta por não demarcar o gênero.

Quando dava aula no Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, produzi, ao longo de um ano, um livro de poesia com uma turma de alfabetização. Foi uma experiência rica, inclusive pela vivência de tantos e tão distintos modos de aprender a ler e a escrever. Houve poemas de diferentes tamanhos e estruturas, com rimas ou sem... Mas o que mais me marcou foi a experiência de sentar ao lado de um aluno que acreditava não saber, porém amava poesia e queria fazer parte do livro, claro! Inclusive a proposta também contemplava o fazer com ajuda, pois acredito nela como potência. Com muito esforço, o estudante pensou e escreveu o seu poema, simples, mas autoral. Em uma linha, escreveu "A BOLA"; em outra "ROLA". Desenhou e mostrou com orgulho seu poema. Sim, poema! Sua produção, para mim, revela a poética do aprender, do se tornar autor... Sua face e seus olhos mostravam o quão potente é o poder acreditar em si mesmo e sentir-se parte de um projeto coletivo, porém de modo próprio e singular. Embora simples, seu poema era potente, autoral e revelava um processo rico em potência. (Professor Tiago, 2018).

Tinha uma turma de crianças de 5 anos. Uma delas, um menino, por problemas familiares, tinha muitos problemas comportamentais e era o único que não dormia (UMEI<sup>23</sup> integral). Um dia combinamos de ouvir poesias na hora em que todos estivessem dormindo. Assim foi por todos os dias, todos os dias ouvíamos poesias de Cecília Meireles na hora do sono, e isso o acalmou, visto que enquanto todos dormiam ele queria ficar fazendo barulho e acordar os colegas. Quase no fim do ano, ele já sabia todas as poesias de cor e perguntou quem podia escrever. Disse que qualquer pessoa. E ele acabou escrevendo uma história que ele chamou de poesia. Foi muito lindo! (Professora Beatriz, 2018).

O desenho amassado. Em 1999 eu trabalhava em um projeto social em Cidade Alta, Cordovil, com adolescentes e jovens e realizávamos uma atividade de desenho para participação em uma mostra internacional na ONU. Gabriela, uma menina de 13 anos, amassou e jogou fora o seu desenho porque não reconhecia valor no que fazia. Sentei junto a ela e conversamos sobre ser o desenho uma extensão do nosso ser por refletir a nossa maneira de estar no mundo e viver e conviver com todos e nós mesmos. E o que temos de melhor a oferecer às pessoas é o que somos. Essa conversa fez com urgência que ela recuperasse o desenho, continuasse a fazê-lo e o enviasse aos EUA, sede da ONU. Isso por si só já era poesia integrada ao fazer pedagógico. Mas, além disso, o trabalho dela foi selecionado e ela viajou a Nova York, para conhecer a sede da ONU e ver seu desenho exposto com outros de adolescentes e jovens de diversas partes do mundo. (Professor Wilson, 2018).

Organizo Concurso de Poesia na Rede Municipal há anos. E na hora de entregar a medalha com os livros para o primeiro lugar, a aluna que tinha ganho no ano anterior, com lágrimas nos olhos, trazia na mão a medalha do ano anterior. E fez questão de me mostrar. Já vi muitos alunos terem poemas publicados em livros através de concursos da rede. Além de poemas virarem cordel e serem apresentados no palco da Academia Brasileira de Letras. Ver alunos virando poetas, porque os incentivei é uma das maiores alegrias que tenho. (Professora Vera, 2018).

Em 2016, criei o blog poético "Na espera de um novo amor", com poemas meus que tratavam da minha gravidez invisível, da espera pela minha filha adotiva. Os poemas foram me tomando a ponto de criar com os meus alunos um espetáculo de

<sup>23</sup> Unidade Municipal de Educação Infantil.



dança e poesia, intitulado "Na espera", que foi exibido na Biblioteca Parque Estadual do Rio de Janeiro. (Professora Mariana, 2018).

Com Walter Benjamin (1987) refletimos sobre a importância da narrativa e do tempo para tecer; sobre como, na modernidade, a narrativa está em vias de extinção. Em uma era em que prevalecem ideias individualistas, as narrativas são pouco a pouco deixadas de lado. E Benjamin mostra que, com a consolidação da burguesia, ascende um novo modo de comunicar: a informação. Se a arte de narrar tornou-se rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. (BENJAMIN, 1987, p. 203). A celeridade da informação toma conta do cotidiano, tornando-nos reféns do que é breve. Assim, “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa”. (BENJAMIN, 1987, p. 206). Esta, que por muito tempo foi cultivada de modo “artesanal”, como a argila na mão do oleiro, vai aos poucos amainando. A informação só tem o seu valor enquanto nova. Após perder seu caráter de novidade, torna-se descartável. A narrativa, ao contrário, conserva suas forças e, depois de muito tempo, ainda é capaz de se desenvolver e de nos engrandecer enquanto humanos, através de seus conselhos, ensinamentos e sabedoria.

Benjamin não nega o advento da modernidade, mas aponta caminhos para repensá-la, trazendo o ato de rememorar, ao narrar, como sendo uma possibilidade de pensar em um ser humano inteiro e não fragmentado, justaposto ao sistema capitalista, que fabrica homens plantados no individualismo, mergulhados em um caráter mecânico, vazio e repetitivo da vida. Dessa forma, a narrativa seria uma ressignificação da história de vida. (CHAUTZ, 2017, p. 28-29).

A narrativa seria uma forma de ir de encontro da superficialidade e do individualismo egocêntrico. Chautz (2017) afirma que, ao narrar, definitivamente não está só, pois imprime nas folhas escritas uma maneira de olhar para a vida, a vida vivida com todas as cores e dores que o espaço escolar proporciona no cotidiano. Ao narrarmos, certamente não estamos sós. Estamos sempre atravessados por “outros”, por uma alteridade que nos sustenta, nos compõe e nos impele. Uma alteridade que nos preenche de sentidos e nos leva sempre a caminho do outro.

Ler é estar à procura.

É procurar sentido nas palavras do outro.

É estar à procura de si mesmo.

Lemos porque procuramos sentidos.

Lemos, pois precisamos sentir...

(DALUZ, 2018).<sup>24</sup>

No próximo capítulo serão apresentadas, de forma mais aprofundada, as narrativas dos professores sujeitos deste estudo. Que sejam um convite para a leitura, para a procura de sentidos, para o sentir.

---

<sup>24</sup> Poema publicado na rede social *Instagram*: @borboletas.de.papel em setembro de 2018.

#### 4.

### Amarrando o fio do colar: um fio entre tantos outros fios

*O poeta é um pássaro porque canta. Seu canto é transformação artística de seus sofrimentos. Brotando de uma compulsão interna, sua criação é dever, necessidade e castigo. Mas é, também, beleza e fragilidade, é sua marca distintiva e seu atrativo maior, como é a plumagem para um passarinho.*

(Vera Maria Tietzmann Silva, 2009).

#### 4.1.

### Narrativas e poemas dos professores: o poeta canta-dor

Desejava conhecer um pouco mais da história de vida daqueles professores, descobrir como se tornaram poetas, como foi o encontro de cada um deles com a poesia e estava certa de que seus textos me trariam pistas importantes a respeito dos objetivos e questões da pesquisa. Para se tecer é preciso debruçar-se sobre os fios. Fios soltos não formam um tecido. E não queria apenas pano, desejava o bordado que enfeitava, os fios se entrelaçando em arte(sanato).

Fui então em busca de aprofundar o encontro, à procura dos fios que compunham cada bordado, cada história, na esperança de poder vislumbrar a arte do tecido. E, como pesquisadora, não me contentava em observar apenas a superfície, a face vistosa do ornado. Queria também apreciar o avesso, desvendar os nós que compunham cada bordado de vida. Poucos se interessam pelo avesso. Alguns tentam até mesmo escondê-lo. Eu não. Gosto de mirar aquilo que ninguém olha ou, se olha, não se atenta em ver. Encantam-me os avessos, pois bem sei que a superfície só é deveras bonita se houver um avesso firme que a sustente.

Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retornam e refogem. E eu não sei bem manejar agulhas. As tapeçarias, os bordados, disso necessitam, não? Mas só sei mesmo é de coisas vívidas, observadas, pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, adivinho mais. Terrível, portanto, o início: já encerra em si o fim e caminhar de um ponto a outro é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos, da estória contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro – o nó. (Isso, porém, se virmos a estória pelo avesso. Compensa mais o quê? Ah, os panos indecifráveis, direito e avesso numa só face.) (LACERDA, 1986, p. 9)

Por meio de seus poemas e narrativas, o professor poeta mostrou-se como um pássaro que canta. O poeta é um cantador, canta sua dor e a dor do mundo:

### **Cantador**

O poeta é um pássaro cantador  
Canta não por dever  
Mas por devir

Sua cantilena tem o dom de transformar

O canto do poeta é renovador de amanheceres  
Um dia o mundo será acordado com um canto abridor de consciências

O que se ouve acolá, mainha?

É o canto do poeta...

Eu conheço esse canto  
Ele canta a nossa dor  
É o pássaro poeta cantador...

(DALUZ, 2018)

A pesquisa narrativa, baseada nos conceitos de experiência e narrativa de Walter Benjamin (1987), enfatiza a importância do intercâmbio de experiências e, assim, aponta que a narrativa cumpre, também, essa função. Nesse sentido, a pesquisa narrativa é compreendida neste estudo como uma prática enunciativa que

organiza e viabiliza a atribuição de sentidos às experiências vividas; constrói realidades; possibilita que os participantes falem de si a si mesmos e aos outros por meio de suas histórias contadas – a si mesmo e aos leitores; promove o encontro de pelo menos duas narrativas: a do participante e a do investigador; difunde o conhecimento produzido no cotidiano; produz conhecimentos; possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional; instaura-se como atividade promotora da libertação do signo escrito, dando-lhe autonomia no lugar do importante, ainda que limitada, função de transcrição do pensamento ou mneumotécnica. (PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, 2015, p. 19).

Culler (1975) estabelece uma diferenciação entre *narrativa* e *história*, em que a narrativa é um texto organizado constituído por uma história (os acontecimentos, as personagens e os cenários) e por um discurso (a forma de apresentação ou narração da história). No entanto, o autor ressalta que muitos pesquisadores utilizam uma definição mais abrangente de narrativa que não se limita a uma característica estrutural dos textos. A narrativa, assim, configura-se

como uma ação humana, devendo ser estudada tendo em vista o contexto em que é produzida.

Clandinin e Connelly (1991) sugerem a utilização de *história* quando o texto se refere a situações concretas, vividas por sujeitos particulares em momentos específicos, e *narrativa* quando se fizer referência à investigação ou à metodologia de investigação. Reis (2008) enfatiza que a investigação narrativa valoriza as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e percursos de vida.

Escrever acerca de uma memória envolve uma série de movimentos escriturais que ativam o autor que há em cada um de nós, pois não implica apenas em registro objetivo e descritivo dos fatos. Há um deslocamento significativo em direção ao afetivo e ao sensível, em um movimento de criação estética que envolve a escrita de si.

Em uma escrita narrativa de si, Prado e Soligo (2014) afirmam que o autor é, ao mesmo tempo, escritor, narrador e personagem da sua história, pois apresentam um texto em que “os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores.” (PRADO & SOLIGO, 2014, p. 7-8).

De acordo com Prezotto, Chautz e Serodio (2015, p. 13), no prefácio da obra “Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana”, o sujeito que narra “toma conhecimento do vivido, de maneira singular, posicionando-se ética e esteticamente.” Ressaltam, nesse processo, o compromisso alteritário com o outro, destacando que no processo investigativo o pesquisador não está sozinho e tampouco é onisciente. Ao produzir suas narrativas, o sujeito coloca-se em movimento de interpenetração no mundo teórico e no mundo da vida, ampliando, assim, sua visão.

Na concepção de Bolívar (2002), a narrativa não é somente uma metodologia, mas uma forma de construção da realidade:

A narrativa não só expressa importantes dimensões da experiência vivida, mas, mais radicalmente, media a própria experiência e configura a construção social da realidade. Além disso, uma abordagem narrativa prioriza a natureza dialógica, relacional e comunitária, em que a subjetividade é socialmente construída, intersubjetivamente formada pelo discurso comunicativo. O jogo de subjetividades,

em um processo dialógico converte-se em um modo privilegiado de construir conhecimento. (BOLIVAR, 2002, p. 43, tradução nossa).

Conforme já ressaltado, o critério para a seleção dos professores que comporiam o grupo desta segunda etapa do estudo seria aqueles que respondessem afirmativamente à questão “*A poesia está presente em suas aulas e em seu fazer docente?*”, pois somente interessava prosseguir o estudo com os professores cujo fazer docente fosse marcado pelo poético. Contudo, conforme explicitado anteriormente, dos sessenta professores pesquisados, apenas dois responderam que não utilizam a poesia em suas aulas<sup>25</sup> e, assim, resolvi dar prosseguimento ao estudo com o grupo de sessenta professores.

Enviei ao grupo de sessenta professores um e-mail solicitando que, aqueles que tivessem o interesse em participar da próxima etapa da pesquisa, que me enviassem um texto narrativo que apresentasse as suas memórias, contando como se *tornaram/se descobriram poetas*, entrelaçando os seguintes pontos: **poesia - escrita - docência**. Obtive, então, a resposta positiva de 16 professores que me presentearam com suas narrativas.

Selecionei, então, quatro narrativas que expressam não apenas uma síntese das principais concepções de poesia presentes nos enunciados dos pesquisados, mas que também figuram a imagem do professor poeta e seu trabalho com a poesia em sua prática docente. As concepções de poesia, narrativas e poemas dos professores são aqui articulados para produzirem sentidos a respeito das palavras-chave que tematizam esta pesquisa, apresentadas na introdução deste trabalho: *escrita-docência- poesia- autoria*.

Os professores enviaram poemas autorais para a composição deste trabalho que assume um compromisso ético e estético na/pela/com a pesquisa. Este trabalho, ao mesmo tempo em que contribui para o campo da investigação científica, compromete-se com a produção artística daqueles que são os sujeitos da investigação.

#### 4.1.1.

#### O professor que luta: poesia como resistência

<sup>25</sup> Refiro-me, sobretudo, à questão 17 do questionário (ver apêndice), “*A poesia está presente em suas aulas e em seu fazer docente?*” Esses dois professores, embora tenham respondido negativamente à questão, em outros momentos do questionário mostraram que a poesia se faz presente em suas práticas.

*Sou o resultado das migrações, ou seja, das movimentações das pessoas em busca de um espaço melhor para viver, coisa que acontece desde o início da história da humanidade. Nasci por volta das 21h e 10 minutos, do dia 5 de dezembro do ano de 1964, no bairro de Campo Grande, Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro. (...)*

*Minha infância e adolescência se deram durante um período bastante conturbado da história do povo brasileiro. Época de trevas onde imperava o medo e o silêncio, impostos pelo regime político militarista autoritário. Mesmo assim, com todas as dificuldades de um menino pobre de periferia tive a felicidade de poder brincar em praças precárias e correr pelas ruas nuas do bairro onde morei. Frequentei as escolas públicas primárias, nas quais gostava de estar. Lá comecei a me encantar com as letras e as histórias. Mas foi na adolescência que fiz seus primeiros rabiscos, versos ingênuos passaram a preencher as linhas de meu caderno.*

*Aos poucos o menino que eu era, foi dando lugar ao adolescente que se iniciava em mim. Mas como qualquer outro menino do lugar, minha adolescência foi dividida entre o trabalho, as paixões e a escola. Dessa forma, Mesmo antes de se completarem as mudanças físicas e biológicas, veio o amadurecimento precoce transformando meus pensamentos simples e inocentes em pensamentos complexos e duros, diante da realidade vivida. Por consequência, meus versos também foram se tornando poemas maduros falando do cotidiano e seus problemas, da vida como ela é. Desenhando o belo que há em torno das situações apresentadas.*

*Fui me tornando um adulto capaz de sempre ficar indignado com as mazelas sociais causadas pela divisão de classes no Brasil e no mundo. Por isso, resisti e insisto em favorecer a capacidade cultural e a formação política dos jovens. Sendo assim, enquanto professor e poeta em tempos de relações humanas tão embrutecidas, permito-me narrar em meus poemas, de maneira sutil, os problemas gerados pela desigualdade social que muitas das vezes nos passa despercebido e chamo atenção para a necessidade de humanização de nosso convívio na casa comum.*

*Por não esquecer de minhas origens e por conhecer as muitas carências dos alunos pobres das escolas públicas da periferia da cidade do Rio de Janeiro é que lanço mão de meus textos poéticos e de forma lúdica desenvolvo trabalhos no intuito de discutir questões indígenas e outras relacionadas à cidadania, junto a esses jovens.*

### **EXPRESSO 397**

*Tem dez centavos?*

*Tem dez centavos?*

*Esmolava o menino*

*Tem dez centavos?*

*O homem gordo de bigode fingia dormir*

*A mulher de cabelos brancos fingia não ouvir*

*A mulher de blusa vermelha ignorava*

*A outra ao seu lado a imitava*

*Tem dez centavos?*

*Tem dez centavos?*

*Esmolava o menino negro*

*Tem dez centavos?*

*O homem de camisa estampada olhava para o nada*

*A mulher de vestido rosa lia concentrada  
O homem de boné encardido reclamava:  
- “Vai ficá pra lá e pra cá atrapalhando a gente é?!”*

*Tem dez centavos?  
Tem dez centavos?  
Esmolava o menino miserável  
Tem dez centavos?*

*A mulher negra de brincos grandes retrucava:  
- “Qué dinheiro muleque? Vende bala pra arruma algum!”  
O homem de rosto cansado baixinho sussurrava:  
- “Vá-se embora menino! Aqui todos necessita de dez centavos!”*

*Tem dez centavos?  
Tem dez centavos?  
Esmolava o menino triste  
Tem dez centavos?*

*(Professor poeta João, 2018, grifos nossos).*

A imagem do professor que luta e que compreende a poesia como resistência está fundamentada em concepções que encaram a poesia como uma possibilidade de reinvenção, de transformação, de enfrentamento. O texto poético se mostra como contrapalavra, um meio de subversão criativa capaz de produzir empoderamento e luta por mudanças nos discursos hegemônicos. O professor engajado que luta contra as injustiças sociais, ciente de sua condição política no mundo, é o professor que questiona o *status quo*, que milita pela liberdade de existir e resistir. Liberdade inclusive de não precisar estar preso a definições, não se encaixar e aceitar a imprecisão dos fatos e da existência.

**Quadro 2:** Professores que lutam - poesia como resistência

Professores que lutam: poesia como resistência	
Concepções	Poesia como:
<b>Resistência</b>	Contrapalavra Subversão criativa Luta Enfrentamento
<b>Reinvenção</b>	Transformação Revolução
<b>Indefinição</b>	Imprecisão Não encaixe Não definição

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Outras narrativas ilustram a imagem do professor que luta e compreende a poesia como resistência, amparando as concepções apresentadas no quadro acima:



(...), escrevo com o balanço da minha alma, com mais precisão quando os fantasmas vêm me visitar... **Eu os afugento com as palavras**, colocando para fora aquilo que me eternizou, que me permitiu múltiplas identidades, e assim eu vou vivendo, **o balanço das palavras me ajudam a suportar** os paradigmas. (...) Entre o amor, o medo, a coragem e a loucura, nesse balanço que a minha poesia vem me **reinventar**. (Professor Rafael C., 2018, grifos nossos).

Desde quando realizei minhas primeiras leituras, cresci de muitas formas... e, talvez exatamente porque cresci, às vezes ainda me sinto aquela menina que brinca de faz de conta e faz bagunça com as palavras. Que bom sentir a poesia que existe na vida. Ajuda a desviar o olhar daquilo que é negativo e seguir em frente, muitas vezes até mesmo **utilizando a poesia como forma de resistência**... apoiando outros companheiros de jornada a seguir em frente também. **Ajuda na construção de devires... devires-poetas... devir-mundo-melhor...** (Professora Eliane, 2018, grifos nossos).

Nesta concepção, o professor poeta também é aquele que desobedece, que luta contra as formas de opressão, que luta contra o anestesiamento dos sentidos:

### DESOBEDIENTE

Que me perdoe o sucesso,  
 Meu corpo precisa **resistir à anestesia**  
 Do controle remoto, do sapato novo, do tranquilizante.  
 Ai, que me perdoe a calma,  
 Existem coisas que eu não tolero:  
 Amor que é enquadrado,  
 A ata ser mais amada que a conversação,  
 Diferença tratada como doença,  
 Ter que copiar o que não se sabe ler.  
 Isso me tira do sério.  
 Que me perdoe a eficácia  
 Ou a eficiência (palavras que não quero rimar).  
 Sigo gostando de coisas, que não rendem:  
 Risada esgarçada,  
 Banho de cachoeira,  
 Domingo na praça,  
 Bate papo de boteco,  
 Chupar caramelos,  
 Olhos nos olhos,  
 Pé no chão,  
 Beijo de criança.  
 Que me perdoe a burocracia  
 Quero agenda-janela,  
 Caderno sem pauta,  
 Visita sem termo,  
 Passeio sem roteiro.  
 Ai, que Deus perdoe aqueles  
 Que, em nome da fé,  
 Matam almas passarinhas,

Matam gente arco-íris,  
boas de colorir a vida.  
Que Deus perdoe, porque eu não  
perdoou não.  
Que me perdoe o ceticismo,  
Quero um tanto de mistério,  
Para enfeitar minha existência.  
Quero todas minhas orações,  
Velas, arrepios, ervas e crenças.  
**Que me perdoe a exigência de definição,**  
Sou devota de Nossa Senhora temperada com dendê.  
Vou a culto e também à procissão.  
Que me perdoem as novidades do último segundo.  
Outro dia, descobri a engenhosidade  
Do filtro de barro.  
Do gosto bom, minha mãe já sabia.  
Na roça, se aproveita todo tipo  
De vasilhame, se assa bolo  
Em embalagem de marrom glacê.  
Minha filha vê filme 3D,  
Mas, se encanta mesmo é com bolha de sabão.  
**Meu corpo não é de menina,**  
**Mas, sobe em árvore.**  
Quando não mais subir,  
Farei delas sombra para contar histórias.  
Acho que cabelos de criança são mais bonitos,  
Enquanto não frequentam salão.  
**Que me perdoe a última palavra,**  
**A resposta clara, a ausência de dúvida.**  
Não ando bem, não sou exemplo.  
Tem dias que não sou verão.  
**Mas, sigo desprezando o manual.**  
Sigo sem saber para onde  
E isso não me condena a ser menos.

(Professora poeta Fernanda Bortone, 2018, grifos nossos)

É também aquele professor reflexivo, que sabe, produz conhecimento, se constrói, mas que também faz questão de não saber se encaixar, submeter-se a formatações:

## SEI

Sei sangrar sorrindo,  
aprendi com algumas santas.

**Sei desconfiar** do que arde,  
aprendi com algumas putas.

Sei ser rosa num dia cinza,  
aprendi com algumas meninas.

Sei bater asas e espalhar alívio,  
aprendi com algumas fadas.

Sei ser só silêncio,  
aprendi com alguns homens.

Sei rir do que em mim dói,  
aprendi com todos os palhaços.

**Sei incomodar o que é sério,**  
aprendi com quase todos os bêbados.

**Só não sei dançar conforme a música,**  
como a bailarina da caixinha.

(Professora poeta Fernanda Bortone, 2018, grifos nossos)

É o professor que incomoda, porque resiste, questiona, não se adéqua. É o professor que, com fúria na alma, inventa e busca formas de reinvenção:

### **ELES VERÃO**

O sonho suado transbordante  
que arrasta a realidade.

Eles têm medo  
**dos poetas que incomodam.**

Eles têm medo  
da alegria que somos capazes  
de arrancar do futuro.

**Eles têm medo**  
**daqueles que inventam** o mar  
na pia do banheiro  
e as estrelas no céu da boca.

Eles têm medo  
dos que andam com a cabeça-madura  
enquanto os pés estão numa verde-aventura.

Eles têm medo  
do jogo transparente onde o goleiro  
é um doido de pedra embaixo  
de uma trave de arco-íris.

Eles têm medo  
de uma arte diferente  
que ilumina o cotidiano  
**com a fúria** que nos amanhece  
de uma lua quebrada de paixão  
ou feito um lingote incandescente

retirado dos fornos profundos  
das usinas metalúrgicas.

**Recomecemos o mundo!**

(Professor poeta Sady Bianchin, 2018, grifos nossos)

#### 4.1.2.

#### A professora que afeta: poesia como sensibilidade

##### *Como os livros me salvaram*

*Venho de uma família muito pobre. Quando percebo que as pessoas não entendem a que grau de pobreza me refiro, explico que nasci em uma casa onde não tinha banheiro. Não preciso especificar que não havia livros. **Nasci e cresci em um ambiente árido de afeto e livros.***

*Aos sete anos, fui matriculada em uma escola de operários. Eu não tinha acesso a qualquer livro que não fosse o material didático, não havia biblioteca nem sala de leitura. Na antiga segunda série, uma pessoa foi à escola para vender uma cartela, quem a preenchesse, ganharia um livro. Saí pelo bairro pedindo às pessoas que comprassem, foi assim que li meu livro. Tratava-se da história de uma sereia de “voz maviosa” que seduzia os marinheiros para o fundo do mar. Li e reli inúmeras vezes aquelas folhas grossas e ilustradas.*

*Apenas na quinta série fui para um colégio municipal de São Gonçalo<sup>26</sup>, assim descobri o que era uma biblioteca. Comecei a ler todas as prateleiras, todas as estantes. Antes de terminar o ensino fundamental, eu já tinha lido todo acervo, a biblioteca não recebia títulos novos.*

*No ensino médio, comecei a escrever meus próprios textos. Na maioria, poesias ruins que faziam sucesso entre as amigas adolescentes. Na faculdade de Letras, comecei a escrever contos e crônicas.*

*Ao ingressar no magistério, era natural entrar em sala com 40 títulos e contar as histórias, depois emprestar aos interessados. **Ou ainda começar a declamar poemas de autores consagrados ou mesmo os meus para seduzir os alunos para a leitura.***

*Depois do mestrado em Literatura Brasileira, pela UFRJ, tive convicção de que poderia publicar meus próprios livros, meus alunos foram meus maiores incentivadores e leitores. **A minha facilidade para a escrita me ajudou a incentivar outros alunos a produzir seus próprios textos. A possibilidade de ver no papel aquilo que, muitas vezes nem na fala conseguimos traduzir, sai das minhas mãos para as mãos dos estudantes naturalmente.***

*Todos os projetos que organizo nas escolas são necessariamente voltados para leitura/escrita. Até poemas já distribuimos pela cidade com a proposta de*  
**A POESIA NASCE NO CORAÇÃO, MAS MORA NA RUA.**

***Tenho certeza de que é através do sentimento que a educação encontra terreno fértil, tenho mais certeza ainda de que é pela poesia que me encontro e toco o mundo.***

*Escrevo quando transborda. Quando termino a escrita, a vida volta ao nível*

<sup>26</sup> **São Gonçalo** é um município do estado do Rio de Janeiro localizado na Região Metropolitana, situado a 22 km da capital fluminense. Sua população estimada em 2018 era de 1 077 687 habitantes, constituindo o segundo município mais populoso do estado e o 16º mais populoso do país. (Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Gon%C3%A7alo\\_\(Rio\\_de\\_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Gon%C3%A7alo_(Rio_de_Janeiro))). Acesso: jan 2019.

aceitável. Talvez o amor transborde. Talvez a angústia. Escreve-se por muitos motivos. (...) Escrevo para não me afogar em mim mesma. Escrevo quando a alegria excede e quero compartilhá-la. Escrevo para não me sentir só. Escrevo para explicar o que **sinto**, pois só na ficção parece aceitável.

Gosto das palavras que se mexem na frase, que vão tentando repetir-se no meio para atrapalhar a coesão. Palavras que gritam, sem sinônimos ou parentes, sem tradução. Gosto de assonâncias e anáforas, adoro quando as palavras exigem ser repetidas.

**Palavras são como sentimentos**, chegam inevitáveis e ficam até virar clichês. **Apalpo a palavra, sinto seu cheiro e só depois a escrevo**. Preciso assim: palavra por palavra todas escritas.

Não quero que me diga, me escreva! Sou palavra escrita, medida, apagada, reescrita. Não falo no calor do momento, calo. Depois sento e escrevo laudas e laudas e laudas que nada explicam, **apenas sentem**.

Escrevo porque a vida não cabe dentro de mim.

## I

Sou a soma de todos os meus medos  
Nunca deixei de ir à guerra  
Derrotada em várias  
Vencedora de outras  
Porém sempre voltei de pé  
Tenho uma alegria inconteste  
E a esperança de quem conhece o amor  
Sou a força da natureza  
Sou mulher  
Sou mãe  
Sou professora  
Sou Marielle  
Sou Cecília  
Sou Clarice  
Eu poderia ser a Marília de Dirceu  
Mas sou minha  
Porque o grito que mais me fortalece  
É o meu

## II

Não sou dona de empreiteira  
Não tenho cargo político  
Nem salário de magistrado  
Sou a base da pirâmide brasileira  
Sou a professora  
Com alegria e com orgulho  
Eu sou guerreira  
  
Vocês querem armas  
Eu quero livros  
Vocês querem mais presídios  
Eu quero mais educação  
Vocês querem escola sem partido  
Eu quero escola que toma partido  
Do cidadão

(Professora poeta Yonara, 2018, grifos nossos).

A imagem do professor que afeta, que compreende a poesia como sensibilidade, está fundamentada em concepções que enxergam a poesia como meio de provocar e mobilizar os sentidos, o sentir, a emoção. Nessa concepção, a poesia é capaz de produzir afetamentos, com sua capacidade de tocar e acender sensibilidades. Metaforizando uma chama que inflama, a poesia faz arder sentimentos, propaga-se e contagia. É também compreendida sob um viés estético, como experiência estética capaz de tocar e mobilizar o outro. A partir do caráter alteritário que assume, a poesia é concebida em uma perspectiva relacional, um meio de afetar e gerar compreensões aprofundadas sobre o mundo e sobre o outro. Dessa forma, a poesia é também vista como uma necessidade, um suprimento, pois supre o intervalo entre os seres e preenche vazios existenciais.

**Quadro3:** Professores que afetam - poesia como sensibilidade

<b>Professores que afetam: poesia como sensibilidade</b>	
<b>Concepções</b>	<b>Poesia como:</b>
<b>Sensibilidade</b>	Meio de provocar e mobilizar os sentidos Sentimento Emoção Sentir
<b>Afetamento</b>	Capacidade de tocar Afeto Forma de mobilizar o outro
<b>Chama</b>	Chama que inflama Contágio Propagação Ardência
<b>Alteridade</b>	Relação Interação Meio de compreender a si mesmo e ao outro
<b>Arte</b>	Acontecimento estético Experiência estética
<b>Necessidade</b>	Sobrevivência Suprimento

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Uma das ideias mais recorrentes na pesquisa foi a relação estabelecida entre a poesia e a sensibilidade. Os enunciados dos professores recorrentemente destacam a importância da poesia na promoção de um olhar mais sensível sobre o mundo e sobre as relações. Muitos deles enfatizaram em suas narrativas o papel fundamental da afetividade na formação da autoria, destacando a importância da mediação afetiva no processo de formação e constituição do ser autor.

A paixão pela literatura começou na infância com a família. Enquanto a avó paterna lia clássicos para mim como Monteiro Lobato; o pai me mostrava histórias em quadrinhos do Robin Hood e Asterix e comprava gibis (Turma da Mônica, Recruta Zero, Snoopy, Gasparzinho e outros) e a madrinha me presenteava com livros de ciências. A escola teve também um papel fundamental na continuidade do processo e, aqui, cabe uma referência a todos os professores que, percebendo um pendor pessoal para as letras, foram me incentivando à escrita. Merecem destaque duas mestras, também escritoras de vários livros, Lena Jesus Ponte e Claudia Manzolillo, das quais fui discípulo no Colégio Pedro II, e com as quais muito aprendi sobre o ofício da palavra. Foi nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura que aprendi amar os clássicos, (...). Conforme lia tais títulos, a imaginação aflorava porque continuava a escrever textos, ainda imaturos, até inspirados nestes, na busca do que seria um estilo individual de escrita. (...) O ofício do escritor anda em paralelo ao do professor que, em sala de aula, trabalha incessantemente para despertar a paixão pelas letras e o gosto pela escrita nos alunos. (...) Um professor e também escritor tem de deixar um legado aos seus alunos, ou seja, fomentá-los à paixão pela literatura; ajudando-os com a reflexão crítica, para serem capazes de interagir no mundo em que vivem, melhorando-o a todos. (Professor Luiz Otávio, 2018)

O professor, nessa perspectiva, é capaz de “despertar a paixão pelas letras e o gosto pela escrita” nos alunos, é capaz de “fomentá-los à paixão pela literatura”. O afeto, segundo o próximo relato, é capaz de mobilizar a autoria.

**A conexão entre a descoberta da leitura e a afetividade sempre existiram para mim.** Sou filha de uma professora alfabetizadora e desde muito pequena tenho familiaridade com letras e palavras, mesmo quando não compreendia ,tentava decifrar aquele código fantástico de letras e sons. (...) Aos 7 anos ganhei um livro do meu avô, muito grande e bem ilustrado, com diversas fábulas: A cigarra e a formiga, Os três porquinhos, O gato de botas... Lembro-me que chegava da escola e corria para ler o livro, mergulhava naquele mundo encantado repetidamente, alternando as fábulas a serem lidas, como se quisesse economizá-las. (...) **Quando algo me despertava o afeto, sempre saía uma poesia.** Assim foram nos fatos mais importantes da minha vida, entre chegadas e partidas, passeando pelas dores e amores, temperados de tristezas e alegrias, que adoçam e amargam nossos dias. Assim caminhei para a docência... queria transmitir e proporcionar aos meus alunos esse mesmo prazer que sentia ao ler e escrever. Fazê-los encontrar um caminho, uma ponte, onde pudessem viajar para outros lugares maravilhosos e também para dentro de si mesmos, porque não há lugar melhor para se sentir feliz do que dentro de si mesmo. E é nesse “abrigo” dentro do peito chamado de coração que nascem os poetas. (Professora Karina, 2018, grifos nossos).

O professor autor do próximo relato afirma que “a sensibilidade é anterior ao próprio saber, por isso é mais vital”, corroborando com ideia de que a aprendizagem só se efetiva de maneira plena quando existe um atravessamento sensível. Assim, lança-se luz no caráter alteritário que envolve o processo de escrita:

**A sensibilidade é anterior ao próprio saber, por isso é mais vital.** E quem sabe o que se passa no escuro das nossas entranhas, nas profundezas da alma? Só quando ela se manifesta, só quando ela quer, dialogamos. **As entranhas são o segredo do universo e só se manifestam na insatisfação, na dor.** A dor segue para lembrar que existimos, para mostrar quem é que está no comando. Só através da dor pode-se chegar perto (apenas chegar perto) da cura, do sol, do segredo. (...) Não tive pai. Nem tenho filhos. Poderia evocar aqui a célebre frase do último capítulo de *Memórias Póstumas*<sup>27</sup>... “não tive filhos. Não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria” para me consolar, mas eu seria uma raposa que não alcançou as uvas. Prefiro dizer que não sei. Não sei se isso é bom ou ruim. O fato é que não tenho filhos. De qualquer forma, esse fato simplório, à primeira vista, é responsável por outra coisa, de suma importância para a minha vida. Porque não tive pai, os poetas e escritores, pensadores e filósofos, todos eles foram meus guias. Não tive filhos e por isso escrevo poesia, ensaios; por isso escolhi ser professor. Traços que formam minha personalidade e minha maneira de ver o mundo. **É preciso tentar entender-se e entender o outro;** mostrar a ele coisas que ele já sabe, só não sabe que sabe; e aprender com ele o que já sabemos, mas esquecemos. **Faz parte de nosso acordo com a vida: modificar as pessoas e o mundo, nós mesmos.** E isso implica trabalho, isso implica um esforço mental imenso, de autoavaliação constante inclusive. Eis o meu lema: amar, aprender e guiar. Clarice diz, na sua última entrevista, antes de ir-se para sempre de seu corpo físico, “eu cuido do mundo. Estou sempre ocupada porque o meu papel é cuidar do mundo”. Eis o papel de quem imagina: cuidar do mundo. Afinal de contas, o mundo é culpa de quem imagina, não de quem vive. (Professor Léo M., 2006<sup>28</sup>, grifos nossos).

Nessa medida, o professor poeta é aquele que interroga (“Quem é você?”), que afeta (“que marca uma vida”), que sonha (“que vê ao longe/Que não perde a esperança”), que luta (“luta, luta e não se cansa”), que ama e arde (“Que só funciona com amor e ardor”), que reconhece a alteridade (Você sou eu. Você é você. Você, ele e ela.), que constrói (Construtor de cidadão):

### O CONSTRUTOR

Quem é você que marca uma vida?  
 Construtor de gente e mente.  
 Construtor de estrada sem chão.  
 Construtor de sonho.  
 Ignorado, cuspidor, sofrido...  
 Construtor de cidadão.  
 Pai, mãe, tia, tio...  
 Quem é você que vê ao longe?  
 Que não perde a esperança?  
 Que luta, luta e não se cansa?

<sup>27</sup> Referência à obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

<sup>28</sup> Texto publicado em: MACKELLENE, L. O poeta como guia da humanidade. *Cronópios*. 2006. Disponível em: <http://www.cronopios.com.br/content.php?artigo=7621&portal=cronopios#print.>> Acesso em: 13 jul 2018.



Que só funciona com amor e ardor?  
 Você é sementeador!  
 Você sou eu.  
 Você é você.  
 Você, ele e ela.  
 Você é professor!

(Professor poeta Leonardo Torres, 2018)

Muitos professores apontam a poesia como uma necessidade:

Tudo começou no botequim da minha tia-avó, lá no Acari. Tinha uns seis ou sete anos e, de vez em quando, ia lá para tomar um chocolatequentinho e delicioso, saído da máquina e comer uma fatia de bolo. Trabalhava lá um funcionário amante dos gibis: Mandrake, Super-homem, Bolinha, Tio Patinhas e por aí vai... Ele me emprestava as revistas. Eu não sabia ler ainda e ficava desesperado para entender aquelas histórias. Foi aí que uma prima-tia (prima da minha mãe) me desvendou os primeiros segredos daqueles sinaizinhos: eles eram palavras! Foi assim que comecei a tentar ler, mesmo antes de ir para a escola. Ler era, então, uma necessidade. **Mais tarde, escrever também se tornou uma necessidade maior ainda** (...) (Professor Antônio, 2018).

E, nessa concepção, a poesia é associada ao alimento, ao fôlego, à vida, à respiração:

#### A POESIA É MINHA PRECE

prostro-me  
 rogo pelo **alimento da alma**  
 intercedo pelos gritos emudecidos

deito-me em linhas vastas  
 que me guiam mansamente em águas tranquilas  
 e mergulham-me no fogo que crepita em lutas de classes

ainda que ande pelo vale da sombra em vida  
 não temerei mal algum  
 versos me consolam

venha a nós o poético reino

[a poesia é minha prece]

(Professor poeta Daniel Carvalho, 2018, grifos nossos)

#### 4.1.3.

#### O professor que vê e transvê: poesia como libertação

*Quando eu comecei a escrever poesia, eu era um adolescente silenciado que queria gritar para todos os cantos, mas não tinha voz. Mas minha boca calada fazia com que minha mente transbordasse versos. E em cada verso saía um pouco de algo de mim que eu mesmo não conhecia. A poesia me fez ser eu em palavras. A poesia falou por cima das minhas mordanças. A poesia me constituiu enquanto ser: a poesia me libertou.*

(...) A poesia era um lugar de conforto, ao gerar desconforto. A poesia é um lugar de voz. Para mim, as palavras vão saindo, os sentidos vão ficando claros ao longo do ritmo, numa dança de significados que vão se constituindo enquanto são construídos. O texto tem sua vida própria, seus próprios critérios de valor e validade. É como uma brincadeira em que eu tenho relativo descontrole e, sendo assim, também um relativo controle. Um desequilíbrio equilibrado, como um palhaço de circo rodando pratos em varetas enquanto anda num monociclo e conta piadas. O texto é dono de si, mas reflete um monte de mim colocado ali de uma maneira que eu mesmo não percebo. O texto sou eu, nu. Toda nudez será castigada.

Mas eu também sou outros. Eu sou constituído de histórias. Vidas que passaram pela minha vida e deixaram seu cheiro, seu gosto, sua essência que tenho carregado todos esses anos. Meus poemas também são elas. Pessoas importantes e insignificantes. **Retratos espontâneos tirados de existências que passam pela rua e arrancam de mim um pedaço de suas histórias. É ali, nesse parapeito entre o real e o imaginado que eu relato o observado com o olhar cuidadoso.** Eu relato a rua, eu relato a noite, eu relato as estrelas, eu relato o que meus sentidos captam do que existe ali.

Mas eu também sou professor. E ali também a poesia permanece. Porque meus alunos sorriem quando vencem um problema muito difícil. Meus alunos choram. Meus alunos se frustram com cada pequena coisa e acham que o mundo vai acabar. Mas nunca acaba. Porque o amanhã é deles **e eu fico ali, observando, bestializado, a beleza de almas** tão fugazes se constituindo em adultos. Trabalho justamente ali, nessas interseções. Trabalho justamente ali, entre alminhas que ficam comigo por um ano, depois vão borderjar pelo mundo.

Mas eu também sou da matemática. **E tenho esse olhar matemático do mundo-vida. Vejo** parábolas onde há projéteis. **Vejo** elipses nas sinestesias, **vejo** no universo geometrias que fariam corar Euclides. E sorrio. Não porque ache que testemunhe alguma verdade – que não existe – mas porque minha linguagem matemática me ajuda a dizer o indizível, **a imaginar o inimaginável, a criar o que não existe e imaginar como seria se existisse. E é essa beleza, essa poética da realidade intangível, esse olhar matematizado sobre as coisas do mundo que eu tento** passar para meus alunos. Porque existe o deslumbramento. **Existe espaço na sala de aula para que esses alunos vejam uma nova realidade em cada problema, um novo desafio em cada enunciado, uma nova história, uma nova construção, uma nova esperança em cada resultado corretamente apresentado.**

E a poesia também é resistência. A poesia também é política. A poesia também é querência de mundos muito melhores. **A poesia é ver no que todo mundo enxerga só pobreza e podridão, uma beleza que não cabe nas palavras. A poesia é isso tudo e muito mais.**

## **CARTA AO JOVEM PROFESSOR**

*Dirão*

*Saiba que dirão*

*Dirão que você não vai pagar as contas*

*Que as crianças serão como baratas tontas*

*Que os pais encherão sua paciência*

*Que terá de trabalhar nos fins de semanas, feriados, domingos, férias e o escambau*

*Dirão*

*Dirão que há outras carreiras*

*Que você é muito inteligente*

*Que pode ser gerente de uma repartição, que isso não é vida*

*Que você merece mais*

*Dirão*

*Que sei lá quem disse que o primo de fulano teve burnout e desistiu*

*Dirão*

*Que nesse país é só médico e advogado que merece respeito*

*Dirão*

*Que isso aí não, não, não é profissão, é sacerdócio, é missão*

*É pra você passar a sua vida inteira em função*

*Dirão. Dirão mais, dirão muito, muito mesmo.*

*E nunca vão parar de dizer.*

*Sempre tem alguém com um prazer sádico de dizer o que ninguém precisa ouvir*

*Mas não dirão o que não pode ser dito, apenas sentido*

*Não pode ter sentido no que não se pode sentir*

*E você vai sentir muito*

*Amor, ternura, loucura, raiva, orgulho, frustração, cansaço, satisfação, tantas, tantas coisas misturadas*

*Tantos nomes, tantas e tantas horas compartilhando sua vida com outras pessoas...*

*E no fim, ah, no fim...*

*Você vai sentir que tudo valeu a pena.*

*E que faria tudo de novo...*

*(Professor Poeta Mário, 2018, grifos nossos).*

A imagem do professor que não apenas vê, mas transvê, compreende a poesia como libertação e está fundamentada em concepções que encaram a poesia em seu caráter polissêmico, metafórico, ciente de que ler é encontrar sentidos outros, sentidos ocultos e implícitos. A poesia é compreendida como possibilidade, esperança de um futuro, um sonho. Ler seria a ampliação do olhar, a capacidade de ver além, de ultrapassar camadas invisíveis. A poesia propicia o desvendamento, a abertura de olhos e consciência, a descoberta. Nessa medida, emerge o caráter mágico e transcendente do poético, que é capaz de promover encantamentos, elaborar a imaginação e a fantasia. Assim, a poesia aproxima-se da brincadeira, da ludicidade, um meio de mobilizar as infâncias do ser.

**Quadro 4** : Professores que veem e transveem: poesia como libertação

Professores que veem e transveem: poesia como libertação	
Concepções	Poesia como:

<b>Sonho</b>	Possibilidade Esperança Capacidade de sonhar
<b>Polissemia</b>	Metáfora Leitura Meio de reconhecer sentidos outros Figuração
<b>Desvendamento</b>	Abertura de olhos e consciência Descoberta Conscientização Visão ampliada e aprofundada
<b>Libertação</b>	Empoderamento Liberdade
<b>Transcendência</b>	Encantamento Mágica Transcendental
<b>Brincadeira</b>	Brincar Ludicidade Meio de mobilizar as infâncias do ser

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Vigotski (2003, p. 234) salienta que, como toda vivência intensa, a vivência estética “cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior.”. Para ele, toda vivência poética age como se acumulasse energia para ações futuras, “dá uma nova direção e faz com que o mundo seja visto com outros olhos.” (VIGOTSKI, 2003, p. 234).

Ler é descobrir, é descortinar os olhos, é “descobrir os segredos escondidos nas palavras”, é ter acesso às chaves, à liberdade:

Houve – e ainda têm acontecido – momentos em minha atividade docente que foram realmente gratificantes, para mim e, muitas vezes para meus alunos também. Tentar **descobrir os segredos escondidos nas palavras**, testar as mais variadas possibilidades de dizer as coisas e perceber os efeitos que causam nas pessoas **é algo místico...** E pode tornar-se uma experiência inesquecível, marcante e extremamente significativa. Aprender os caminhos que levam aos corações das pessoas através de palavras, de olhares, de melodias, de gestos é das coisas mais importantes e que dão significado a nossa existência. (Professor Antônio, 2018, grifos nossos).

Desde cedo, mantive íntimo relacionamento com a poesia à qual confessava suas experiências e interpretações, conforme suscita o título de seu primeiro livro, ainda não publicado, “Feito Unha Encravada.” A poesia para a autora representa um lugar onde deposita impressões e percepções incômodas sobre o cotidiano. Em resumo, **a poesia representa uma forma de liberdade, um local onde pode estar livre e gritar tudo aquilo que lhe dói como em nenhum outro.**

(Professora Tatiana, 2018, grifos nossos).

olho

pela janela através do vidro baço

o escuro da noite a estender seu limiar  
 para aqui e adiante sua caligrafia torpe enquanto  
 tenciono escrever a pressa os gestos da mudança  
 no que vejo e risco algumas coisas outras  
 deixo ao papel estrelas estelas cheias de inscrições  
 enquanto tenciono esta caligrafia baça este vidro fino torpe  
 tenciono escurecer a noite e suas pequenas janelas de luz pontos até o limiar  
 até a fúria com que vejo o aqui e o adiante a se aproximar  
 a fúria em que arrisco não mais ser mas escurecer  
 ou escapar às pressas com a caligrafia  
 que o esforço ruidosamente espessa  
 com a caligrafia que esgarço para  
 pela janela escrever seus riscos luzes sua fúria  
 escura tormenta a avançar a noite o risco as estrelas  
 aqui enquanto algumas coisas esqueço  
 outras vidros gestos noites adiante  
 cesso  
 traço  
 teço

(Professor Poeta Thiago Ponce de Moraes, 2016)

Quantas janelas estão clamando para serem abertas? Olhos que precisam se alumbrar, retinas que anseiam pelo deslumbramento. Esse olhar só é possível para aquele que, além de ver, é capaz de transver, de romper com a cegueira da indiferença e driblar o anestesiamento dos sentidos. Só assim é possível ser verdadeiramente livre: se formos capazes de sentir.

## VIDRAÇA

Procuro-me pela casa; minha alma saiu a passeio  
 já que **há tempos a janela trancada pedia me abra!**  
 Como se não fosse daqui me **alumbrei**  
 com tudo o que conhecia de mais trivial  
 como o arroz e feijão no prato cotidiano.

**Como podia não ter visto** a intensidade do sol  
 a bater na pedra?  
 O cão a caminhar como se trotsasse  
 pela cidade?  
 Deus no ventre da mulher, no leite que escorre  
 na boca do recém-parido?

Os mesmos vícios repetidos no oco dos dias  
 Os dentes escondidos na boca trancada  
 A inutilidade das coisas sem uso.  
 A beleza desperdiçada; as drogas de cabeceira;  
 pilhas de livros não lidos; caixas cheias de nada;  
 relógios e ponteiros circulam horas vazias.

Destravados os cadeados, o luto trocaria de cor,  
vestiria a leveza do algodão, da paina,  
vozes ecoariam pelas ruas num sem-fim  
de gozo natural, esse que existe na nudez da vaidade.

(Professora Poeta Claudia Manzolillo)

E mesmo que a liberdade nos seja surrupiada, a poesia é capaz de romper grilhões. Mesmo que os pés estejam presos ao chão, a imaginação, a fantasia e o sonho presentes na literatura nos oferecem asas.

### SONETO V

Mesmo que eu tenha minhas **mãos atadas**  
Mesmo que a memória já não lembre nada  
Mesmo que meu ser já não seja nada  
**Mas a liberdade ainda será almejada.**

Ainda que eu tenha em meus pés **grilhões**  
E que tais grilhões me impeçam de voar  
Se o que restar em mim for um **eu-prisão**  
**Mas é com liberdade que eu vou sonhar.**

Buscar liberdade é encontrar caminhos  
E ainda que confuso se perca a direção  
É voltar para rota e se achar sozinho.

**É somente livre quem se arriscou**  
Teve a mente aberta e mais de um coração  
E uma alma etérea de um sonhador.

(Professora poeta Maria Julião, 2018, grifos nossos)

#### 4.1.4.

#### A professora que “grita” através de seus escritos: poesia como expressão

*Escrever, para mim, sempre foi muito mais que um exercício ou um prazer: era, antes, uma necessidade. Durante toda a infância e adolescência, a timidez e a falta de coragem – e por vezes de ânimo – para expressar minhas opiniões oralmente me conferiram um ar de afastamento, antipatia, desinteresse pelo mundo e pelos outros. Contudo, nunca o foi. Pelo contrário! Sempre tive muito interesse em observar as pessoas. Cada uma sempre me pareceu um mosaico riquíssimo em detalhes, que eu adorava analisar. Dentro do silêncio e da calma constantes que costumavam me acompanhar, havia sempre este coro de vozes berrando, gritando para serem ouvidas! Por dentro, sempre falei muito e jamais fui quieta. E a escrita foi exatamente o que me auxiliou a lidar com este contraste entre minhas vidas: a interna e a externa.*

Aos sete anos, ganhei de meu pai o livro de poemas *Ou Isto, Ou Aquilo*, de Cecília Meireles. Lembro-me de tê-lo lido com a mesma presteza de um faminto a quem fosse entregue um prato de comida bem servido. E, toda vez que terminava, relia-o, trocando apenas a ordem dos textos. Com o passar do tempo, fui buscando outras leituras, outros gêneros e autores. No entanto, meu maior interesse sempre foram as narrativas psicológicas; aquelas histórias que não tinham história, que não se prendiam a fatos isolados, ao tempo cronológico, à interpretação superficial, pois, nestas, sempre enxerguei a complexidade genuína que constitui nossa natureza humana.

Meus doze anos de idade foram um marco literário para mim, pois foi ali que minha relação com os textos escritos deixou de ser estritamente passiva. Tudo se deu quando meu então professor de Língua Portuguesa, Dirceu, pediu aos alunos da antiga sétima série que desenvolvessem um poema como dever de casa, baseados na leitura de *Retrato em Branco e Preto*, composição de Chico Buarque e Tom Jobim. Fui para casa carregando no peito uma mistura de ansiedade e preocupação: eu não sabia escrever um poema! Pois bem, passei a noite tentando. E consegui! Não um, mas vários! Preenchi umas cinco páginas do diário ainda em branco que havia ganhado de aniversário! Escolhi os dois melhores, em minha leiga opinião, e levei, com o peito estufado de orgulho. De lá para cá, nunca mais consegui parar. **Descobri que, mais que escrever poemas, eu conseguia sim externar todo aquele turbilhão de pensamentos e emoções que me chacoalhavam por dentro. E a timidez não existia ali, eu era capaz de falar tudo, sobre tudo, com uma liberdade que nunca havia experimentado!** E, por aí, somam-se quatro romances, dos quais apenas um já publicado; muitas crônicas, pensamentos, alguns artigos sobre literatura brasileira e ensino de leitura, e poemas, muitos poemas... Alguns ficaram perdidos pelo caminho, devido à minha dificuldade em me organizar com meus manuscritos.

As pessoas em geral, com muita frequência, costumam me perguntar se meus textos são autobiográficos. Eu sempre respondo que sim e não. Sim, porque toda obra, de qualquer artista, sempre terá algo de autobiográfico, pois a base primeira para seu desenvolvimento sempre passará por nossas experiências de vida, por nossos pensamentos, por esse caminho muito rústico que leva ao processo criativo; e não porque não necessariamente todas as experiências e pontos de vista que expressamos através de nossas personagens e nossas narrativas refletem fielmente nossas próprias experiências e pontos de vista. Muitas vezes o início da inspiração se dá por meio de uma situação que presenciamos, uma história de um amigo de um colega de um amigo, uma conversa que ouvimos entre estranhos na viagem de volta para casa no fim do dia. Contudo, esses flashes que nos ficam dos momentos, dos lugares, das pessoas, são já fatos por nós absorvidos, fruto de nossa natureza curiosa e observadora. Em suma, é o que sempre digo: o escritor é, antes de tudo, um ladrão. Mas algo assim como um Robin Hood, que vive para distribuir igualmente as experiências, já que a vida é muito curta para sermos tudo e todos que poderíamos ser.

## RENUNCIO

Não quero mais as palavras  
As palavras são a única forma de mentir  
Quero o silêncio do meu braço doído  
Cansado de tanto te abraçar  
E, do resto,  
Quero lágrimas, muitas lágrimas  
Quero riso, teu sorriso  
Tua luta

*O doido grito daquela voz rouca e nua  
 Que não fala, mas, muda,  
 Muda tudo aquilo  
 Que verdade era até ser dito  
 Que verdade era, até omito  
 Depois que o mito de teus olhos de vidro  
 Se quebrou  
 E, então, eu vi tua alma ali  
 Muda e nua  
 Em riso e lágrimas  
 Se mostrando para mim*

(Professora poeta Carolina, 2018, grifos nossos).

A imagem do professor que grita através de seus escritos, que compreende a poesia como uma forma de expressão, fundamenta-se em concepções que enxergam a poesia como uma forma de manifestação dos incômodos, um modo de dizer o indizível, de se posicionar, de lançar a própria voz poética ao mundo como uma forma de intervenção, de agir, de ser autor. A poesia é uma forma de agência, um modo de ser e estar no mundo. Poesia é também conclamação. Muitos professores citaram a ubiquidade da poesia, essa onipresença que eleva a poética do cotidiano e das formas de existir e resistir. A poesia é uma porta aberta para a criação e a invenção. O poeta, por meio do trabalho com a linguagem, pode exercitar suas formas de in(ter)venção no mundo. Nessa medida, a poesia é alento, conforto, alívio. A poesia expressa os gritos do poeta e também os seus silêncios eloquentes.

**Quadro 5:** Professores que gritam através de seus escritos - poesia como expressão

Professores que gritam através de seus escritos: poesia como expressão	
Concepções	Poesia como:
<b>Expressão</b>	Meio de expressão Modo de dizer o indizível Modo de se colocar no mundo
<b>Conclamação</b>	Crítica Voz Grito Não álibi para a existência
<b>In(ter)venção</b>	Intervenção Agência/agir Invenção Criação Autoria
<b>Técnica</b>	Trabalho com a linguagem Exercício de linguagem
<b>Ubiquidade</b>	Modo de ser e estar no mundo Modo de vida Existir Onipresença



<b>Alento</b>	Alívio Conforto Refúgio
<b>Silenciamento</b>	Meio de calar Silêncio

Fonte: Dados da Pesquisa (2018).

Foi muito decorrente nos enunciados dos professores a menção à poesia enquanto forma expressão, um modo de exteriorizar ao mundo o que cala/fala fundo na alma:

Não gosto de pensar que já se nasce escritor, como se isso fosse algo do destino ou como se um anjo vocacionasse a cada poeta um futuro – este escreverá versos tristes, aquele fará sucesso após a morte e esse aqui só fará sonetos. Por isso digo que não nasci escritora, mas tornei-me, apesar de ter sofrido essa transformação muito jovem. **A escrita, para mim, sempre foi um meio de expressão.** Minha timidez sempre impediu que jorrassem de mim palavras capazes de mostrar tudo o que eu sentia. Então eu escrevia e a poesia foi o meu começo. Aos oito anos, percebendo que eu fazia versos em qualquer pedaço de papel, minha mãe me deu um caderno, para que eu mantivesse juntos todos os meus escritos. Eram poesias terríveis, não havia cadência, ritmo, mas, ainda assim, **havia ali uma alma própria e a sombra de todas as coisas que eu era incapaz de dizer.** (Professora Simone, 2018, grifos nossos).

**Escrevo para não sufocar com as cordas da realidade que apertam o nosso pescoço e abafam o grito na garganta.** Escrevo porque a vida não é o bastante. Num mundo de alienação só a auto-alienação da arte pode nos libertar das correntes da opressão, da exploração e da repressão organizadas. Escrevo porque isso é uma necessidade espiritual maior do que qualquer necessidade material imposta pela negação do direito à felicidade e liberdade plenas. E escrevo porque é mergulhando nos infernos do inconsciente dominado pelas frustrações impostas pela vida como ela é que posso viver plenamente as ilhas de felicidade que construí nesse mundo (...). O primeiro poema que escrevi eu tinha 13 anos de idade e nunca mais parei. **Escrevo poesia até hoje, é minha forma mais natural de expressão.** Participando do movimento estudantil secundarista e universitário e do movimento sindical também escrevi panfletos. (...) Mas a poesia está lá, sempre presente, na forma de texto poético nos intervalos entre uma escrita de outro gênero e outra, entre um compromisso profissional e outro, e presente nos textos em prosa também, porque **ser poeta é quem eu sou.** (Professor Rafael R., 2018).

Os textos poéticos dos professores mostram essa necessidade de dizer. A poesia apresenta-se, então, como uma possibilidade de ecoar o grito preso na garganta, uma forma de denunciar as mazelas sociais, um modo de chamar a atenção para a dor:

### DO LUTO À LUTA

Sobre o meu país, outrora tropical  
Nódoas do tempo em sombras decaem

O passado retorna atroz, abissal  
Ilusão e esperança me traem

Não há sol, chuva, temperança  
Nuvens a tudo turvam, ancestrais  
Levaram a utopia, roubaram a esperança  
Meu voto invalidado, políticas desiguais

Mulheres e minorias desrespeitadas  
Aos negros e índios, direitos banalizados  
A democracia numa cela trancada  
Excluída a cultura, ressurgem a ditadura

Conquistas e lutas anuladas  
A pátria mãe de novo subtraída  
Caos, medo e dores revisitadas  
O povo ameaçado, **a voz emudecida**

Por hora, eu sinto, eu choro  
Me reerguendo para insistir e lutar  
Contra injustiças e foros privilegiados  
Da corrupção que se quer legitimar

Há dias me oculto, **me calo**  
Tentando absorver, ruminar  
Mas declaro: Não consigo digerir  
Cuspir já não basta, preciso vomitar

(Professora poeta Andrea Rezende, 2018, grifos nossos)

## **DESIGUAL**

Na mesa, a comida  
Na calçada, a fome  
Na areia, a boa vida  
Na esquina, mais um sem nome

Na bela sala, Munch bonito  
Na rua, o grito mais que aflito  
Seu lindo olhar mísero admira o mais novo importado  
Belíssimo!

Fique à vontade, doutô  
Sinta a vontade, marginal  
Tenho dor, senhô  
Não me incomode, animal

As quadras de tênis bem iluminadas  
Mas e todas aquelas mães sem casas?  
Talvez tenham que sofrer por nada  
Arriscam que Ele já as fez culpadas...

E tudo acaba como sempre  
Como sempre, tudo igual  
Mas a tristeza é a mesma

E a dor  
Sempre desigual

(Professor poeta Daniel Cotrim, 2018)

### **REGAM A FAVELA COM BALAS**

Caveirão entrou pela rua principal  
Os fogos foram logo estourando no céu  
O radinho anuncia a chegada célebre  
O soldado espera o momento crucial  
Pá pá pá pá  
Começa o tiroteio  
Transeuntes se escondem  
O primeiro portão é um bunker  
Mães preocupadas reféns do aperreio  
Resultado:  
Dois mortos na operação  
O aviãozinho Drumond  
E o soldado do tráfico Waly Salomão  
Sensacionalista apresentador João Cabral  
Divulga a notícia na televisão  
Mereceu, mereceu, mereceu  
O vagabundo não estuda na vida  
Vai aprender no crime  
Dessa rabuda não tem saída hebreu!  
Depois dessa esdrúxula narrativa  
É melhor desligar a TV  
Esqueceram de frisar a desventura feroz  
Familiares e amigos sentem maiúscula dor  
Favelado, negro, criminalizado  
Haverá sempre juventude desse destino atroz?  
A sociedade não pesa seus horrores?  
Sentado no paralelepípedo  
Diz o menino Vinicius de Moraes  
Regam a favela com balas!  
Mas querem que nasçam flores?

(Professor poeta Leonardo Santos, 2018)

E a voz que denuncia, tão presente nos poemas dos professores, não se mostra satisfeita com a contenção. Quer ocupar as ruas, as praças, o mundo. Quer ser livre para manifestar a sua crítica, almeja encontrar coro:

### **NÃO CABE**

O que quero escrever  
Não cabe

Não cabe na TV aberta  
Não cabe no Estadão

Nem na Academia de Letras  
Não cabe na casa do patrão

Meu território  
É a rua  
É a praça  
A praia  
O mundo

Meu território é só meu  
Meu território é multidão

Meu verso  
É a denúncia  
Do mundo-cão<sup>29</sup>

(Professora poeta Eliane Bacocina, 2018, grifos nossos)

De acordo com Faraco (2011), no ato de produção artística, os elementos do plano da vida são separados de sua eventicidade e organizados de uma nova forma, segundo um movimento de acabamento, pois o autor-criador, a partir de uma posição axiológica, diante da realidade vivenciada e valorada, transpõe e organiza um novo mundo. O autor-criador, assim, dá forma estética ao conteúdo e esse ato estético envolve

um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte: primeiro, porque é um autor-criador e não o autor-pessoa que compõe o objeto estético (há aqui, portanto, já um deslocamento refratado à medida que o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa); e, segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia (o que seria impossível na concepção bakhtiniana), mas a partir de um certo viés valorativo (aquele consubstanciado no autor-criador). (FARACO, 2011, p. 24).

Pensem na condição de autor desse sujeito que ora é visto como *autor-criador*, ora como *autor-pessoa*. Pensem também em sua posição enquanto *autor-professor* e sua posição refratada e refratante. Conforme elucidado por Faraco (2011), refratada na medida em que se trata de uma posição axiológica, recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida; ou seja, ao “isolar e transpor para outro plano os elementos do mundo da vida, o autor-criador *liberta* esses elementos do evento da existência e isso lhe permite o trabalho estético, isto é, “*o livre amoldar* desses elementos numa outra unidade de sentidos e valores”, o que faz com que seja possível atribuir um acabamento ao objeto estético. (FARACO, 2011, p. 24).

<sup>29</sup> Respeitou-se a configuração original do poema.

Ao observar a produção poética dos professores poetas, não há como não pensar sobre a questão do conteúdo, da forma e do material. Para Bakhtin,

o artista trabalha a língua, mas não enquanto língua – a palavra deve deixar de ser sentida como palavra; a tarefa do artista consiste em superar o material, e o que deve compreender não é o aparato técnico, mas a lógica imanente ao processo de criação. Para ele, a tarefa essencial consiste em determinar o desígnio artístico recolocado no contexto dos valores que preside à sua realização. E, ao comentar esse contexto de valores, Bakhtin propõe uma estilística que, em vez de trabalhar com as palavras, trabalhe com os valores do mundo e da vida. (TEZZA, 2007, p. 255).

Segundo Tezza (2003, p. 214), o artista trabalha com a língua, superando-a, pois ele deixa de percebê-la em sua determinação linguística, em sua faceta estritamente morfológica, sintática, lexical e se transforma em um meio de expressão artística. Assim, o que precisa ser compreendido não é o aparato técnico, mas a lógica imanente à atividade criativa, a estrutura de valor e significado na qual a atividade criativa se desenvolve e na qual ganha uma consciência axiológica de si mesma, o contexto no qual o ato de criação torna-se significativo.

O professor escreve, narra, canta sua dor em versos; sua criação é dever, devir, necessidade e castigo, é transformação artística de seus sofrimentos, como anuncia a epígrafe deste capítulo. Seus poemas também narram, dizem, traduzem, são portas abertas à alteridade.

As coisas não são mudas, tudo apenas silencia e os poetas traduzem esses silêncios o tempo todo. O poeta é um porta-voz do amor que as coisas têm. O universo os alimenta com suas cores. Os poetas se alimentam com as dores do mundo, se alimentam de lágrimas para produzir todas as verdades que conhecemos, porque toda beleza é triste e só. Eis o poeta e sua alegria de compartilhar beleza. (MACKELLENE, 2006, p. 5)

Por meio dos poemas, os professores expressam suas angústias e esperanças, amores e dissabores com a labuta diária, seus sonhos, seus desejos e, ao versejar, suas palavras se tornam instrumentos de luta, de resistência, uma voz a irromper o silêncio, a pronunciar um clamor. Para o professor autor Mackellene (2006), o poeta é aquele que vai “cavar a superfície da palavra. Aquele que vai direto à origem, o sentido. É o poeta quem vai lidar com a alma da palavra e ressignificar o que perdeu sentido.” O sentido é o “espírito de uma palavra, e o ‘sentido’ vem de ‘sentir’. O coração, onde habitava toda memória que crescia do passado.” E, pergunta: “quem nos dá relato dessa memória encarcerada no

coração do homem e da terra senão o poeta, senão a poesia?” (MACKELLENE, 2006, p. 3).

As palavras dão sentido ao mundo. E os poetas, íntimos das palavras, estão a descortinar horizontes. Creio que os professores poetas, quando recorrem à poesia em seu ofício, não estão apenas a sonhar, mas a salvar, pois:

É a palavra que nos salvará. É o verbo que nos há de curar por dentro. Por isso penetra pelos sentidos e fecunda-nos com novos mundos, novos sonhos, novos horizontes. Eles alcançam o que é longe e impossível. Só os poetas podem nos salvar. Neles, o universo existe, se manifesta. Neles a vida segue mestra em sua meta: curva e reta. No poeta é que tudo termina e recomeça. Tirem do mundo os poetas, a poesia, os artistas. Tirem-nos daqui. Veremos o que resta! (MACKELLENE, 2006, p. 5).

#### 4.2.

#### A criatividade e a autoria na escola

O Livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2015), publicado em 1943, uma narrativa permeada de poesia, pode ser considerado um manifesto em favor da imaginação<sup>30</sup>. O narrador expressa sua frustração ao não ser compreendido quando, na infância, aos seis anos de idade, arriscou-se com o seu primeiro desenho:



**Figura 3:** Ilustração do livro *O Pequeno príncipe*. Desenho número 1.

Fonte: Livro *O Pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 9).

Os adultos, hiperbolicamente racionais, ao verem o desenho, afirmaram, com convicção, tratar-se de um chapéu. Não conseguiam ver além, com os olhos da imaginação. Na verdade, de acordo com o menino, o desenho não representava

30

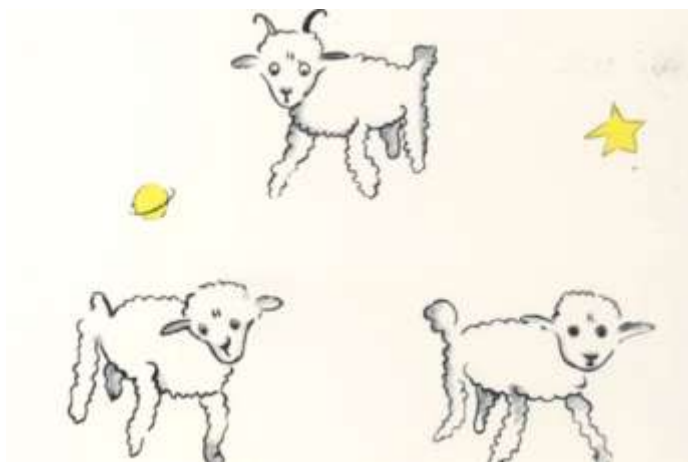
*Le Petit Prince (O Pequeno Príncipe)* é uma obra do escritor, ilustrador e aviador francês Antoine de Saint-Exupéry, que escreveu e ilustrou a obra original, publicada no ano de 1943. É uma das obras literárias mais traduzidas no mundo. Uma narrativa que aborda temas como a solidão, amizade, amor e perda, um manifesto em favor da criatividade e da imaginação.

um chapéu, mas uma jiboia digerindo um elefante. Para que as pessoas grandes pudessem enfim entender, já que os adultos sempre necessitam de explicações, o menino desenhou então o interior da jiboia:



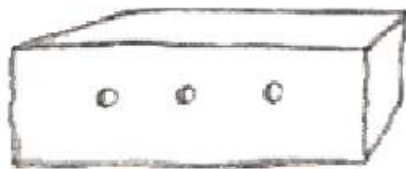
**Figura 4:** Ilustração do livro *O Pequeno príncipe*. Desenho número 2.  
Fonte: Livro *O Pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 10).

O menino, de pronto, foi aconselhado a abandonar a arte, os desenhos, e se dedicar a matérias mais objetivas, como geografia, história, cálculo e gramática. E o narrador-personagem conta que foi assim que, aos seis anos de idade, abandonou a esplêndida carreira de pintor. Mais tarde, no entanto, já adulto, conta que se tornara um piloto e, ao se encontrar sozinho e perdido no deserto do Saara, devido a uma pane no motor de seu avião, narra seu encontro com o Pequeno Príncipe. Este pede ao homem que lhe faça o desenho de um carneiro. O processo criativo do desenho então se inverte. O menino que um dia foi capaz de desenhar jiboias devorando elefantes não era mais o mesmo. Os três primeiros desenhos apresentados pelo narrador são rejeitados pelo Pequeno Príncipe: o primeiro carneiro desenhado é recusado, por estar muito doente, na concepção do Pequeno Príncipe; o segundo, por não ser um carneiro, mas um bode, já que tinha chifres; e o terceiro, por ser muito velho.



**Figura 5:** Ilustração do livro *O Pequeno príncipe*. Os carneiros.  
Fonte: Livro *O Pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 14).

O homem, perdendo a paciência, após ter todos os seus desenhos recusados, rabisca sua última ilustração. Para sua surpresa, foi a única prontamente aceita pelo príncipezinho. O papel exibia o desenho de uma caixa:



**Figura 6:** Ilustração do livro *O Pequeno príncipe*. A caixa.  
Fonte: Livro *O Pequeno príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 14).

Reconhece-se a presença de uma potente mensagem sobre a imaginação nessa narrativa. O único desenho acolhido pelo menino foi o da caixa, pois dentro dela havia exatamente o carneiro desejado, aquele que não podia ser visto, mas imaginado. É possível inferir, portanto, que, à medida que o homem cresce, vai perdendo seu poder imaginativo?

Sir Ken Robinson (2006), em sua célebre conferência no TED<sup>31</sup> sobre a criatividade, afirma que as escolas aniquilam a criatividade das crianças com o passar do tempo. Segundo o autor, a demonstração de impulsos criativos parece arrefecer com o passar dos anos, à medida que os indivíduos vão sendo submetidos ao processo de escolarização, uma vez que os sistemas de ensino supervalorizam habilidades acadêmicas em detrimento de outras importantes formas de expressão. As escolas não apenas desencorajam, como também, em alguns casos, reprimem e estigmatizam muitas formas de criatividade.

Robinson (2006) cita o exemplo da coreógrafa Gillian Lynne<sup>32</sup> que, quando criança, fora encaminhada pela escola a um especialista por apresentar “distúrbios de aprendizagem”, por ser irrequieta e ter dificuldade de concentração. O

<sup>31</sup> Conferência TED 2006 (Fevereiro 2006). ROBINSON, S. K. Sir Ken Robinson: Do schools kill creativity?. TED conference. Fevereiro/2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks>. Acesso em 10 dez 2018.

<sup>32</sup> Dame Gillian Barbara Lynne (1926 – 2018) foi uma renomada bailarina, coreógrafa, atriz de teatro e apresentadora de televisão, reconhecida por dois dos maiores espetáculos de coreografia da Broadway, *Cats* e *O Fantasma da Ópera*. Faleceu aos 92 anos, em Londres.



profissional, competente, identificou o “problema” da menina: era uma bailarina nata. Lynne veio a se tornar uma renomada dançarina, coreógrafa da Broadway. No entanto, nem todas as crianças têm a “sorte” de se deparar com um olhar sensível. O que se vê, segundo o autor, é uma tendência de, na escola, haver uma certa desvalorização da arte e um corriqueiro suplante do impulso criativo.

Robinson (2006) afirma que a criatividade é fundamental na educação e defende que a inteligência é variada<sup>33</sup>, dinâmica e distinta, ideia esta que, se efetivamente praticada, ampliaria a visão estreita de inteligência que ainda predomina no sistema educacional e hierarquiza disciplinas, fragmenta saberes, subjuga as artes e formas múltiplas de expressão e criatividade.

Robinson (2006) cita o exemplo de uma garotinha que, em uma atividade de desenho, em classe, demorando mais do que as outras crianças, concentrada na tarefa, diz à sua professora que está desenhando Deus. A professora, então, irrompe, com sua racionalidade latejante: “Ora! Mas ninguém conhece Deus!” A pequena artista, então, continuando o seu trabalho, dispara: “Pois vão conhecer num minuto!” A criança não temia que seu desenho fosse reprovado. Contudo, não demora muito tempo para que as crianças sejam ensinadas sobre a estigmatização do erro e aprendam que errar é um ato condenável. Logo elas também terão aversão ao erro e, assim, com o passar do tempo, irão cada vez arriscar menos, inovar menos, criar menos.

No vídeo em que disserta sobre a necessidade de mudança de paradigmas na educação, Robinson (2010) cita a pesquisa longitudinal de George Land e Beth Jarman (1968) realizada nos Estados Unidos com um grupo de aproximadamente 1.500 crianças que foram submetidas a testes de criatividade. O teste, explicado no vídeo de forma simples por Robinson, assemelha-se à seguinte tarefa: encontrar o maior número possível de diferentes utilidades para um clipe de papel. Segundo o autor, a maioria das pessoas pensa em dez ou quinze diferentes utilidades para o objeto. Pessoas boas nessa tarefa podem encontrar até 200 tipos diferentes de utilidades para o clipe. No entanto, lembra Robinson, o público submetido ao primeiro teste era composto por crianças da educação infantil.

---

<sup>33</sup> Gardner, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. [Versão original: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 1983].

Dependendo do número de respostas fornecidas, os sujeitos testados eram considerados gênios do pensamento divergente, pois eram capazes de enxergar múltiplas respostas para a questão. Como era um teste de natureza longitudinal, as crianças foram testadas ao longo dos anos e, para a surpresa e espanto de todos, observou-se um declínio da criatividade com o passar do tempo. Assim, com base nos resultados do teste, inferiu-se que um comportamento não criativo é desenvolvido ao longo da escolarização dos indivíduos.

O *pensamento divergente* pode ser compreendido como um processo de pensamento que tem como objetivo encontrar o maior número possível de soluções para um problema. É uma capacidade de pensamento utilizada para gerar ideias criativas e opõe-se ao *pensamento convergente* que consiste em encontrar uma solução única para determinado problema. (GUILFORD, 1967).

De acordo com Guilford (1967), o pensamento divergente é peça fundamental da criatividade e engloba diferentes fatores, tais como *fluência*, *flexibilidade* e *elaboração*. A *fluência* é a facilidade com que um indivíduo utiliza itens de informações a partir de registros pessoais referentes a um determinado problema e os três tipos principais de fluência são o ideacional (quantidade de ideias), a associativa (produção de variedades de associações/relações) e a expressiva (facilidade na construção de sentenças). A *flexibilidade* é a falta de fixidez/rigidez e constitui a base da originalidade, das respostas incomuns e não usuais. A *elaboração* consiste na facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação já produzida, tendo o seu papel nas produções criativas que avançam de um tema vago e incipiente até um sistema mais elaborado.

Torrance (1962, 1965, 1966, 1967) foi outro pesquisador reconhecido mundialmente por desenvolver testes de criatividade direcionados ao público infantil. Um teste de criatividade baseado nos estudos de Torrance foi aplicado no Brasil a crianças de ensino fundamental na década de 1970 e documentado por Shively (1970). Os resultados mostraram que as crianças brasileiras tinham dificuldade em elaborar as respostas solicitadas nas instruções, sobretudo nos testes verbais. Para as crianças participantes da pesquisa, era difícil pensar em diferentes usos para caixas de papelão que não fosse a sua utilização como recipiente. Além disso, as crianças também apresentaram muita dificuldade em sugerir modificações para um pequeno brinquedo de modo a torná-lo mais interessante. Os índices de originalidade das crianças testadas foram

extremamente baixos para os testes verbais. Os dados apresentados por Shively (1970) nos levam a refletir que o sistema educacional brasileiro tem enfatizado o pensamento convergente, preterindo o desenvolvimento do pensamento divergente. Nas escolas, o que é normalmente requerido dos alunos? A busca por respostas unívocas, a reprodução, a réplica, a cópia, o arremedo de fatos já conhecidos? A abertura é rechaçada, pois os alunos não são comumente incentivados a questionar o instituído, a “problematizar os problemas”, nem tampouco a elaborar produções criativas a partir de um tópico em aberto. É crucial que um esforço seja feito no sentido de “identificar e desenvolver os talentos divergentes”. Caso contrário, estaremos impedindo que os indivíduos “deem uma contribuição original à sociedade.” (ALENCAR, 1974, p. 66).

Glaveanu (2014) ressalta que existe uma crença no imaginário popular de que a criatividade é uma exclusividade do artista. Lima (2015, p. 18) chama a atenção para a ideia equivocada de que “cientistas não são criativos e artistas não são analíticos”. É preciso problematizar pensamentos simplistas e dicotômicos como estes, ideias que negam o papel fundamental exercido pela criatividade na pesquisa científica e que acabam reforçando uma visão pejorativa que recai sobre o trabalho do artista. A criatividade, de forma mais abrangente, exerce papel fundamental nas diversas áreas do conhecimento, como resultado das complexas relações da interação da mente com os ambientes físico, social e cultural (DAMASIO, 2001).

É importante que a escola amplie a concepção de inteligência e entenda que os indivíduos podem aprender e compreender através de todos os sentidos. O sistema educacional, ao supervalorizar o conhecimento academicista, costuma desencorajar os estudantes a seguirem suas habilidades naturais, sobretudo aqueles que demonstram apreço ou aptidão pelas artes. Como ressalta Robinson (2006, 2010, 2011, 2015), os processos estão em constante interação: a imaginação, como o processo de trazer à mente coisas que não são presentes e não fazem aparente sentido; a criatividade, como o processo que envolve ideias originais e que têm valor; a inovação, como o processo de colocar novas ideias em prática. Podemos pensar também na originalidade, na capacidade do sujeito de produzir ideias raras, que se afastam do óbvio (GUILFORD, 1967) e muitas outras capacidades que entram em jogo nos processos de significação e produção de sentidos outros.

Robinson (2010) também faz referência às artes e à experiência estética<sup>34</sup>. Quando o sujeito vivencia a experiência estética, seus sentidos estão plenamente operantes. A experiência “experimentada na prática” faz com que o sujeito seja afetado e se sinta plenamente vivo, pois seus sentidos participam ativamente do acontecimento vivido. Em oposição, destaca-se o que poderíamos chamar de “anestesiamento” dos sentidos. Em vez de despertar os sentidos das crianças, muitas vezes a escola respalda práticas que conduzem ao anestesiamento, ao adormecimento desses sentidos. Robinson (2010) destaca o exacerbamento da medicalização das crianças nos Estados Unidos. Mas chamo atenção para outras formas de anestesiamento, como a constante tentativa de racionalização/fechamento dos sentidos, tão comum na escola. A poesia, com sua natureza plurissignificativa, polissêmica, vem para abrir sentidos e não fechá-los, por isso que vejo na poesia um caminho para o não anestesiamento dos sentidos, para o não adormecimento do sentir.

Os estudos de Sir Ken Robinson (2006, 2010, 2011, 2015) preconizam, por conseguinte, uma reforma radical dos sistemas de ensino em favor da criatividade. E, segundo o autor, torna-se necessário promover uma revolução na educação a fim de que a escola seja realmente transformada. Essa modificação, no entanto, mostra-se complexa porque implica uma mudança que as pessoas consideram simples. Consiste em voltar a atenção para algo que normalmente não recebe a devida visibilidade, significa questionar o que se considera óbvio. Um dos grandes obstáculos para uma reforma dessa magnitude é a “tirania do senso comum”, aquilo que as pessoas geralmente repetem: “Bem, isso não pode ser feito de outro modo, porque esse é o modo como sempre foi feito.” (ROBINSON, 2006).

E uma transformação só será possível se houver, antes, o sentir. Sentidos e sensibilidades respaldam qualquer processo de mudança. Alterações de sentidos e práticas envolvem sensibilidade e criatividade. Silva (2013, p. 28) afirma que “a criatividade é uma forma de *sentir pensando* ou de *pensar sentindo*. É uma sinapse entre os *sentimentos* e a *memória da experiência vivida*.” A autora ressalta que, para além da instituição escolar, a criatividade ganha, atualmente, uma função preponderante na educação. Destaca, ainda, o papel desempenhado pelas

---

<sup>34</sup> Sobre o conceito de *experiência estética* adotado nesta pesquisa, ver LOPES (2019).

emoções no cerne dos processos cognitivos e, em particular, na criatividade, a qual é compreendida não como uma faculdade, mas como um processo complexo e dinâmico.

Silva (2013) disserta, então, sobre a origem do conceito de “criatividade”, salientando as alterações de sentido apresentadas pelo termo ao longo do tempo. O vocábulo, inicialmente, apresentava a mesma raiz latina de “criar” e “criação”. Entretanto, até o século XVI, o termo só era atribuído ao ente divino, afinal, somente Deus era reconhecido como Criador. À criatura não era concedido o dom de criar. Tomás de Aquino, na Suma Teológica, em 1265, referia-se à criação como “a produção [productio] de alguma coisa segundo a sua substância toda, não se pressupondo coisa alguma quer incriada, quer criada por alguém.” (AQUINO, 1969, p. 127).

Avançando o conceito de criação, Aristóteles (1996) levanta a ideia de que absolutamente nada é gerado a partir de um “não ser”, ou seja, a criação pressupõe um “precedente”. No entanto, apenas com o Renascimento tem-se a ampliação, de fato, da visão em torno da criação com um foco mais humanista. O homem passa a ser o centro do processo, potencializa suas ações, revela-se como um descobridor de novos mundos e passa a ter os seus sentidos valorizados. Expande-se a ideia de liberdade e livre-arbítrio, necessária à expansão do conceito de criatividade que só foi associado à arte de modo aceitável no século séc. XVIII. Silva (2013), em sua explanação, resume as ideias de alguns pensadores. Segundo Kant, a imaginação podia ser compreendida como a capacidade de sintetizar os fenômenos transmitidos pela sensibilidade para, posteriormente, transformá-los em conceito pelo entendimento. Baudelaire acreditava que a imaginação era superior a todas as demais faculdades, uma vez que possibilitava ao homem “transcender a realidade dos fenômenos dados, criando a forma poética que envolve o objeto e o metamorfoseia, tal como a forma alexandrina em sonetos transforma em ouro a lama dos seus poemas.” (SILVA, 2013, p. 26).

Graham Wallas (1926) identifica quatro etapas principais para o processo criativo, as quais denomina de: preparação, incubação, surgimento da nova combinação analógica (ou o que chama de “iluminação”) e verificação. Posteriormente, Bruno Munari (1981, p. 98) estabelece uma distinção entre fantasia (tudo o que anteriormente era inexistente, “ainda que irrealizável”), invenção (tudo o que era anteriormente inexistente, “mas exclusivamente prático e

sem problemas estéticos”) e criatividade (tudo o que era anteriormente inexistente “mas realizável de uma forma essencial e global”). Para ele, “a fantasia, a invenção, a criatividade pensam, a imaginação vê.” (1981, p. 11-17).

Apesar das alterações de sentido que o conceito de criatividade sofreu ao longo do tempo, ainda permanece, em muitos contextos, a ideia de criação a partir de um “não ser”, uma criação sem materialidade pressuposta, uma ideia romantizada de arte que endeusa o artista como um ser superior, possuidor de um dom supremo e inato, dotado de uma inspiração etérea. De acordo com esse pensamento, não é possível transferir o dom para os desprovidos de talento, pois quem nasceu “eleito”, o máximo que pode fazer é desenvolver suas capacidades, jamais transferi-las a outrem. Robinson (2011) considera esta uma visão elitista sobre a criatividade, que exclui aqueles que são considerados “incultiváveis”.

Surge também um forte questionamento em torno do antagonismo estabelecido entre sentimento e pensamento. Marvin Minsky (2006) considera que as emoções integram o pensamento e que não existe diferença entre as duas instâncias, pois os diversos estados emotivos são diferentes disposições dos recursos mentais. Nessa direção, António Damásio (1994, 1999, 2001) destaca o papel das emoções no processo criativo. De acordo com o autor, são as emoções que organizam o pensamento e o conhecimento e que possibilitam que a criatividade funcione como um repertório de memórias de experiências anteriores que permitem a criação de analogias e contrastes. Para Silva (2013), a criatividade está relacionada a um “complexo emotivo” que possibilita que os “sentimentos pensem”, ou seja, que o cérebro realize operações entre representações distantes na memória, recorrendo a experiências anteriores e formando novas configurações que não seriam possíveis por meio de um pensamento lógico.

Silva (2013) destaca ainda que crianças menos inventivas apresentam muita dificuldade em lidar com a incerteza. Portanto, torna-se fundamental explorar situações que envolvem o erro, a dúvida, a valorização das diferenças e a capacidade de questionar. A inovação exige o risco, que se entre na seara do desconhecido. Requer ousadia e uma não paralisação perante o erro. Para o desenvolvimento da criatividade, é crucial que não apenas a resposta correta seja valorizada, mas também o questionamento dos problemas e, para isso, é importante que o erro seja visto como parte integrante do processo criativo.

Na concepção de Silva (2013), existem dois tipos de criatividade: a que responde a um determinado problema e outra que, de forma mais aprofundada, questiona os próprios problemas, analisando-os de modo mais abrangente, a partir de diferentes ângulos e concepções. Segundo a autora, este segundo tipo de criatividade, mais ampliado, deveria pautar o atual paradigma educacional, que passaria a redimensionar o erro e lançar um olhar questionador para os problemas e suas soluções aparentemente unívocas.

A solução pode estar certa, mas o problema obsoleto. Para tal, é imprescindível o exercício de um olhar crítico aguçado e uma capacidade de, através do olhar, imaginar as várias possibilidades do erro. Deste modo, desenvolver-se-ia a ousadia de penetrar em terrenos desconhecidos, qualidade indispensável para a verdadeira criatividade. (SILVA, 2013, p. 31).

Essa mudança de paradigma implicaria ainda outras alterações fundamentais, segundo a autora. Em vez de se ensinar de forma irrefletida a produzir, isoladamente do contexto social, haveria um investimento da escola em desenvolver o olhar estético. No que se refere à arte, por exemplo, a escola não estaria focada no objetivo de formar artistas, mas em sensibilizar o olhar estético de seus alunos. No caso da poesia, tema deste trabalho, a função primordial da escola não seria formar poetas, mas aguçar o sentir, trabalhar a sensibilidade poética em seus alunos. Nessa medida, ao se deslocar o conceito de criatividade de um viés produtivo para um viés mais sensível, o conceito passa a caminhar na contramão da concepção utilitária do pensamento.

No entanto, o embate ainda permanece, pois a criatividade continua bastante atrelada a uma visão funcional, utilitária e pragmática, dentro e fora da escola:

A invenção traz sempre consigo, implicitamente, a interrogação das realidades. No entanto, geralmente, o tipo de criatividade que é estimulado atualmente é a criatividade que ajuda a vender: inventa-se um *slogan*, aperfeiçoa-se um determinado produto para o tornar mais rentável, cria-se uma nova função corporizada por um objeto que vem, assim, eliminar mais uma dificuldade na execução das nossas atividades. Mas, o aperfeiçoamento, neste contexto, é sempre o aperfeiçoamento tendo em conta a função, que é, em última análise, atingir da forma mais eficaz possível um objetivo estabelecido anteriormente. Se for uma bomba atômica, será matar muita gente; se for um abre-latas, abrir da forma mais rápida e eficiente possível; se for uma arma, matar o maior número de pessoas, o mais economicamente possível; se for um anúncio publicitário, levar o maior número possível de pessoas a comprar o que, muito provavelmente, não precisam. Assim como certo espírito inovador nos leva a produzir mais a preços mais baixos, na sociedade de consumo, tudo se tornou num possível produto, mesmo certo tipo de humor, de irreverência ou de criatividade. A valorização deste tipo de criatividade não coloca em questão o próprio problema que lhe é apresentado, nem,

muito menos, as razões pelas quais se espera que seja criativo. (SILVA, 2013, p. 30)

Afinal, cria-se para quê? Por quê? Para quem? As respostas a essas questões muito se relacionam a concepções políticas que fundamentam os discursos e a projetos de sociedade que se almeja formar.

Silva (2013) defende que para estimular o pensamento criativo na escola, torna-se necessário desviar o foco das atitudes práticas, literais, que visem uma suposta unicidade, a resposta certa, caminhando para a atitude estética e filosófica que indague os fenômenos através do olhar. É preciso, portanto, que caminhemos para uma abertura do olhar, dos sentidos, da metaforização, da multiplicidade de leituras, da sensibilidade.

Conforme já foi ressaltado, não criamos a partir do nada, do não ser, mas lançamos mão de nossos pressupostos e repertórios, reconfiguramos nossas experiências, emoções e pensamentos a partir dos elementos registrados, nossas leituras anteriores, tudo o que foi visto e sentido, ética e esteticamente experimentado. Assim, podemos pensar, a partir das reflexões levantadas por Silva (2013, p. 31), que uma educação que realmente faça a diferença é aquela que apresente em seu cotidiano a abertura para o erro, o questionamento, “a liberdade de imaginação e o desenvolvimento da sensibilidade estética”.

A jornada de *O Pequeno Príncipe* também pode ser compreendida a partir de uma reflexão sobre a fronteira entre o abstrato e o concreto. Outro personagem da história, o *homem de negócios*, passa os dias a contar estrelas, referindo-se a elas como “pequenas coisas douradas que fazem sonhar os desocupados” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 47). O homem de negócios, contudo, não se permite sonhar. Sobre si mesmo, afirma: “Eu sou um sujeito sério. Não tenho tempo para divagações.” Ele vive sempre muito ocupado a contabilizar as estrelas. Gosta de exatidões. Não há tempo para a fantasia em sua vida.

E percebemos que a contemporaneidade imputa sobre nós um discurso semelhante. Não há tempo a se perder com aquilo que não é útil. A utilidade passa a regular a existência, a ser parâmetro para se julgar o que tem valor. Não se deve conferir validade aos inutensílios. O conceito de “Inutensílio” é abordado na obra



do poeta Paulo Leminski (2012). Inutensílio são “aquelas coisas da vida que não têm utilidade nenhuma: a arte, a brincadeira, a poesia.”<sup>35</sup>.

Em um documentário de Werner Schumann (1985), Leminski discorre sobre seu pensamento a respeito da poesia enquanto inutensílio:

Eu acho que a poesia é um inutensílio. A única razão de ser da poesia é que ela faz parte daquelas coisas inúteis da vida que não precisam de justificativa porque elas são a própria razão de ser da vida. Querer que a poesia tenha um porquê, querer que a poesia esteja a serviço de alguma coisa é a mesma coisa que você querer que um gol do Zico tenha uma razão de ser, tenha um porquê além da alegria da multidão. É a mesma coisa que querer, por exemplo, que o orgasmo tenha um porquê. É a mesma coisa que querer, por exemplo, que a alegria da amizade, do afeto, tenha um porquê. Eu acho que a poesia faz parte daquelas coisas que não precisam ter um porquê. Para que um porquê?”. (LEMINSKI, 1985<sup>36</sup>).

No texto *Ensaio e Anseios Crípticos*, o poeta levanta a seguinte reflexão a respeito do *sentido*: “O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo. Só buscar o sentido faz, realmente, sentido. Tirando isso, não tem sentido.” (LEMINSKI, 2012, p. 13). A busca por sentido é o que dá sentido à existência, no entanto, somos colocados em um emaranhado de distrações que tiram o nosso foco e passamos a nos preocupar com meras trivialidades. Somos colocados no círculo vicioso da sobrevivência.

Mulheres e homens estão vivos para buscar, perseguir e transbordar, mas o modelo vigente nos limita à luta pela sobrevivência. Se mesmo o alimento é um direito negado, ou a educação, ou um abrigo que resguarde a solidez do nosso corpo, a poesia e a arte habitam o território das raridades porque se alimentam de sentimento. Sem saber que a vida é a busca, entre os limites de uma existência voltada ao consumo, pessoas de cérebro e de sangue chegam ao fim de seus dias sem conhecer solo tão fértil. Podemos ir mais além e, antes disso, é preciso ser justo. O capitalismo cria todo tipo de parafernália para acumular dinheiro, só não se preocupa em fazer justiça. (LIMA, 2017, p. 107).

Na atualidade capitalista em que vivemos, Leminski (2012) refere-se a uma ditadura da utilidade que se baseia em uma lógica lucrocêntrica, em que todo gesto nasce para ser “útil”. Tudo precisa obrigatoriamente estar atrelado a uma

<sup>35</sup> Citação transcrita do vídeo “Pequeno Príncipe, grande inutensílio”, produzido pelo Canal Meteoro Brasil. Meteoro é um canal sobre cultura pop, ciência e filosofia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xAL4y7sSWg>> Acesso em 18 nov. 2018.

<sup>36</sup> Ervilha da fantasia (1985). Documentário de Werner Schumann. Trecho retirado do vídeo “Pequeno Príncipe, grande inutensílio”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xAL4y7sSWg>> Acesso em 18 nov. 2018.

lucratividade, a um viés vantajoso. Espalham-se ideologias do tipo “Tempo é dinheiro” e tudo na vida passa a só fazer sentido na medida em que tem uma utilidade prática. “Esse princípio de plena e absoluta utilidade corrompe a nossa existência em todos os seus setores e nos faz acreditar que a própria vida precisa dar dinheiro.” (LIMA, 2017, p. 106). No entanto, a vida é “para ser saboreada intensamente até que [...] o vazamento da usina nuclear nos separe deste pedaço de carne pulsante, único bem de que temos certeza.” (2012, p. 85). Leminski conceitua, então, o que chama de coisas inúteis, ou in-úteis, que ele considera ser “a própria finalidade da vida.” O mundo está recheado de inutensílios:

O amor. A amizade. O convívio. O júbilo do gol. A festa. A embriaguez. A poesia. A rebeldia. Os estados de graça. A possessão diabólica. A plenitude da carne. O orgasmo. Estas coisas não precisam de justificação nem de justificativa. Todos sabemos que elas são a própria finalidade da vida. As únicas coisas grandes e boas que podem nos dar esta passagem pela crosta deste terceiro planeta depois do Sol (...). Fazemos coisas úteis para ter acesso a estes bens absolutos e finais. A luta dos trabalhadores por melhores condições de vida é, no fundo, luta pelo acesso a esses bens, brilhando além dos horizontes estreitos do útil, do prático e do lucro. (LEMINSKI, 2012, p. 86).

Para Leminski (2012, p. 41), o poema surge a partir do ócio e da rebeldia e, nessa medida, contraexiste. O poema é um “não objeto feito de antimatéria”, dotado de “sua própria importância”, sem uma função social pré-definida, uma arte contra o mundo utilitário que o cerca. O autor ainda afirma que a essência do existir foi corrompida pela cobiça, pela ganância, pela alienação, quando, na verdade, a vida é feita de “júbilo, liberdade e fulgor.” (LEMINSKI, 2012, p. 86). A função da poesia é a função do prazer na vida humana, no entanto, os poderes deste mundo não lidam bem com a ideia do prazer.

A poesia é o princípio do prazer no uso da linguagem. E os poderes deste mundo não suportam o prazer. A sociedade industrial centrada no trabalho servo-mecânico, dos EUA à URSS, compra por salário o potencial erótico das pessoas, em troca de performances produtivas, numericamente calculáveis. (LEMINSKI, 2012, p. 86).

Para Leminski (2012), a despeito de todas as dificuldades enfrentadas pela poesia na contemporaneidade, ela se basta: “As várias prosas do cotidiano e do(s) sistema(s) tentam domar a megera. Mas ela sempre volta a incomodar” e traz o “radical incômodo de uma coisa in-útil num mundo onde tudo tem que dar lucro e ter um porquê.” (LEMINSKI, 2012, p. 87). Como todo inutensílio é proveitoso à

desconstrução, a poesia é também um instrumento de resistência e de questionamento do *status quo*.

Um dos motivos pelo qual a poesia não seria valorizada no contexto mercantil e que reforça o seu caráter de inutensílio é que o destino da poesia “é ser outra coisa, além ou aquém da mercadoria e do mercado.” (LEMINSKI, 2012, p. 46). De acordo com o autor, “neste mundo sordidamente mercantil que nos foi dado viver, temos um pavor instintivo de todas as coisas intransitivas”, pois não se admite que os objetos, gestos e ações tenham um fim em si mesmos e sejam desprovidos de “valores”. E, assim, “no universo da mercadoria, tudo tem que ter um preço. Tudo tem que dar lucro. O porquê é o lucro, no plano intelectual das coisas.” (LEMINSKI, 2012, p. 132).

E, na escola, o que corresponderia a esse “lucro”? Penso que discursos que sempre tentam impor uma função utilitária para tudo que se realiza no espaço escolar corroboram essa concepção. Falas que reproduzem pensamentos como o de que na escola não se “brinca por brincar”, que é preciso conferir um objetivo “pedagogizante” que respalde qualquer atividade que apresente uma proposta lúdica, sugerem que o “pedágio” para praticar o prazer na escola fosse um fim pragmático, que coaduna com a proposta de sociedade que se almeja formar, marcada pelo viés do capital. Chauí (1980) afirma que hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social, ou seja, além de promover a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação é marcada pelo aspecto econômico mais utilitário. Assim, não há espaço para brincar, é preciso conferir objetividade e seriedade às ações.

Nessa direção, a poesia, marcada por seu caráter lúdico, cumpre o importante papel de contraexistir como um inutensílio, como uma forma de resistência, de não resignação:

A estática resignação nunca levou ninguém mais longe do que à porta da fábrica para bater ponto, ou ao shopping mais próximo para comprar todas as novidades da moda. A arte, por sua vez, é capaz de nos levar até o fundo mais fundo de nós mesmos, em pausas dentro das pausas que se demoram numa dimensão onde relógios não funcionam. Nesse passeio, voltamos renovados à materialidade, prontos para ressignificar as mensagens do capitalismo. Afinal, os mercados vendem de tudo, menos liberdade – o bem mais raro e precioso nesta nossa forma de viver. (LIMA, 2017, p. 110).

A realidade praticada na escola, por muitos anos, seguiu a seguinte lógica: a lógica da formatação, da linearidade, da doutrinação, da homogeneização, da hierarquização, da hegemonização assimétrica, fundamentada em “verdades” irrefutáveis, respostas corretas, sentidos únicos e verdadeiros, leituras verticalizadas com sentidos totalizantes e fechados. O erro sempre foi evitado e, caso cometido, devidamente corrigido e reprovado. A imaginação, incentivada na infância, mas gradativamente desestimulada. O brincar, permitido às crianças, mas quase totalmente proibido com o passar dos anos.

Em minha pesquisa de mestrado<sup>37</sup>, pude investigar os textos produzidos por alunos de uma escola pública de ensino fundamental e os dados da investigação sinalizaram algumas questões que são relevantes para o presente estudo (DALUZ, 2012). Verificou-se que a escola tem se apresentado como um espaço de reprodução de modelos pré-estabelecidos, cujo objetivo implícito tem sido o de formar sujeitos reprodutores dos conhecimentos ali veiculados. Observa-se que a escrita desempenha um papel central na cultura escolar, sobretudo porque somente os conhecimentos escritos, reproduzidos por escrito, costumam ser considerados. Os conhecimentos partilhados de forma oral e por outros meios que não o escrito tendem a ser ignorados e relegados a segundo plano.

No contexto escolar, não raras vezes, o estudo da linguagem tem se limitado a um sistema normativo, cujo caráter dinâmico e social é reduzido ao acesso a “verdades” pré-estabelecidas e autoritariamente impostas. A escola tende a desconsiderar e estigmatizar as formas de linguagem que não estão de acordo com o padrão, o formal, a norma culta (SOARES, 2000) e nas atividades de produção textual esta norma ainda permanece como referência privilegiada. O que predomina, de modo geral, é uma prática de ensino prescritiva, que incorpora os avanços referentes aos estudos da linguagem apenas na teoria, não na prática (MENDES, 2009).

Orlandi (1993, 2009) entende que, a partir do funcionamento discursivo, o discurso pode assumir três principais tendências: *discurso lúdico* (de ruptura), *discurso polêmico* (que abre possibilidades) e *discurso autoritário* (que almeja a

---

<sup>37</sup> DALUZ, Liliane Balonecker. “Redação, professora?! Ah não!!!” *Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet*. 2012; 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2012.

dominância). No *discurso lúdico*, os interlocutores se expõem à presença do objeto em uma relação simétrica que favorece a polissemia. No *discurso polêmico*, a pretensão de dominar o objeto, a partir de perspectivas particularizantes, supõe simetria relativa, uma “polissemia controlada”. No *discurso autoritário*, a presença do objeto se oculta no dizer do detentor do poder que, supondo-se agente único, faz dos seus possíveis interlocutores meros repetidores, a partir de uma “polissemia contida”. O esquema a seguir apresenta algumas características de cada um dos discursos:

Discurso lúdico	Discurso polêmico	Discurso autoritário
<ul style="list-style-type: none"> <li>• polissemia</li> <li>• criação</li> <li>• simetria</li> <li>• abertura</li> <li>• diferença</li> <li>• ruptura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• paráfrase</li> <li>• conformação</li> <li>• simetria relativa</li> <li>• fresta</li> <li>• o mesmo</li> <li>• possibilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• repetição</li> <li>• reprodução</li> <li>• assimetria</li> <li>• fechamento</li> <li>• padronização</li> <li>• dominância</li> </ul>

**Figura 7:** Tendências do discurso  
Fonte: Elaboração própria.

Como bem ressalta Barreto (1994), a escola é um dos espaços onde o discurso autoritário se manifesta de forma mais efetiva: fala-se "sobre" as coisas e não "das" coisas propriamente ditas, usa-se a assimetria como uma justificativa para não ceder a palavra ao outro ou para censurá-la, em um movimento de circularidade que sempre redundando no fortalecimento da perspectiva institucional: “a valorização da uniformidade (mesmo que superficial), confirmando o já-dito, seja com outras palavras (via paráfrase), seja como mera repetição. Em geral, *por escrito*, formalismo fundado na quebra de teoria-prática e resistente às evidências do fracasso que produz.” (BARRETO, 1994, p. 157).

Orlandi (2009) caracteriza o discurso pedagógico, muito presente no espaço escolar, como um discurso autoritário, que tem a transmissão e fixação de informação como seus desígnios. O discurso pedagógico apresenta algo que se deve saber e, enquanto discurso autoritário, coloca-se como discurso do poder, que “cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse

discurso, uma voz segura e autossuficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro.” (ORLANDI, 2009, p. 17).

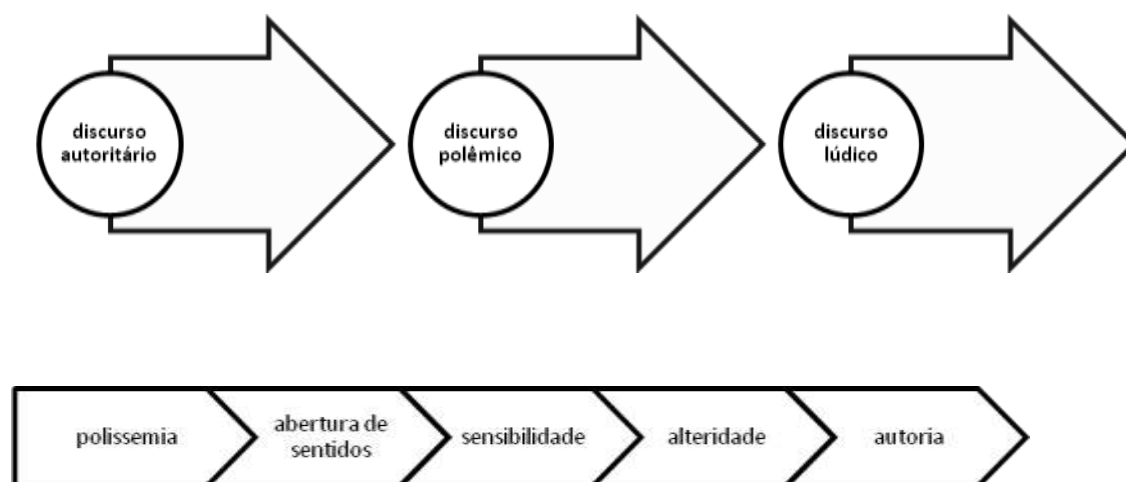
A metalinguagem adquire então espaço de destaque na escola por meio de tal discurso. O conhecimento acaba ficando em segundo plano no que se refere ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato. “O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como réplica do conteúdo.” O que se busca é a construção da via científica do saber oponente ao senso-comum, construindo-se o reino da cientificidade e da objetividade do sistema. E, assim, é dessa perspectiva de metalinguagem que se podem entender perguntas do tipo: “posso dizer com minhas palavras? Cujas respostas são: ou não pode, ou, mais benevolmente, se diz que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra ‘mais adequada.’” (ORLANDI, 2009, p. 19-20).

A escola é um dos principais instrumentos de reprodução e o sistema de ensino, disfarçado de suposta neutralidade, reverbera as estruturas de poder e ideologias dominantes, contribuindo para a reprodução das relações de classe e suas hegemonias (BOURDIEU, 1975, 1998, 2001, 2004, 2008; ALTHUSSER, 1980). Para isso, a escola se utiliza do discurso pedagógico, conforme destaca Orlandi (2009):

A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao discurso pedagógico e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece, pois, como *algo que deve ser*. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade. E a escola é a sede do discurso pedagógico. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da *crítica*. (ORLANDI, 2009, p. 23).

Diante das ponderações trazidas por Orlandi (2009, p. 23) a respeito do discurso autoritário, é possível, em consonância com os estudos desta tese, ampliar a questão trilhando o seguinte caminho de reflexão: se uma possibilidade

de rompimento é a *crítica*, considero que *uma forma de lutar contra o autoritarismo é exercer a autoria*. A autoria é também uma forma de resistência, afinal, criar é resistir, como bem enfatizou Gilles Deleuze (1988). Criar/criticar/ser autor/autorizar-se é uma forma de resistência contra o autoritarismo. A escola, ao enfrentar esse desafio, precisaria partir na direção de incorporar em suas práticas o discurso lúdico, caminhando para a polissemia, a abertura de sentidos, a sensibilidade, a alteridade, a autoria.



**Figura 8:** Processo autorial na escola: perspectivas  
Fonte: Elaboração própria (2018).

É importante ressaltar, contudo, que nem todas as atividades de produção escrita/redação realizadas na escola possibilitam uma prática autorial, pois algumas delas trazem em suas propostas uma forte presença do discurso pedagógico que intenta fechar sentidos. Na pesquisa supracitada (DALUZ, 2012), o discurso pedagógico foi identificado em diversas atividades de produção escrita realizadas no espaço escolar e muitos dos textos analisados evidenciam que esse é o discurso imperativo na escola ainda hoje. Mais do que fazer com que um sentido se torne o dominante, a intenção é buscar fazer com que esse sentido se torne o único. Outro fato que chama a atenção é que os textos produzidos no ambiente escolar são, comumente, postos como *produto*, ignorando-se a dinamicidade de seu *processo* de significação, ignorando-se estruturas e conhecimentos prévios partilhados, os múltiplos recursos semióticos e as condições de produção.

Brandão (2000) destaca a importância de se desenvolver junto aos alunos atividades de produção escrita baseadas em situações socialmente contextualizadas e significativas. Abordagens segundo essa perspectiva compreendem o texto sob uma dimensão textual-discursiva, entendendo que o trabalho de produção escrita precisa garantir ao sujeito que escreve a posição de autor. Um sujeito-autor que escreve para ser lido, tendo em vista um verdadeiro processo de interação, não mera reprodução. Muitas das atividades de produção escrita exigidas pela escola costumam se reduzir a simples tarefas que constituem rituais escolares, atividades artificiais e mecânicas, desconectadas do interesse dos alunos.

Pautados nos estudos de Bakhtin (1997, 2006, 2010), entende-se o processo de leitura e escrita como um ato de compreensão que só ocorre na medida em que uma dada enunciação formular na mente do leitor/escritor um contexto ativo e responsivo, pois a comunicação só se concretiza na enunciação, como processo de interação entre indivíduos sócio-histórico-culturalmente marcados. Desse modo, as atividades de produção escrita autorais enfatizam a capacidade criativa e interativa do sujeito, envolvendo-o em práticas sociais dinâmicas de interação verbal. Além disso, acredita-se que a leitura e a escrita devem constituir atos de experiência. De acordo com Kramer, o que faz de uma escrita uma experiência “é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se.” (KRAMER, 1999, p.110).

Segundo Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos passa, atravessamos; o que nos acontece, o que nos toca. Segundo o autor, a cada dia se passam muitos fatos e eventos, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Walter Benjamin (1987) chama a atenção para a pobreza de experiências que caracteriza a atualidade. Na contemporaneidade em que vivemos, nunca se passaram tantos fatos, tantas informações, porém a experiência é cada vez mais rara. Infelizmente, nas práticas escolares, ainda é possível verificar atividades mecânicas no trabalho com a linguagem, exercícios descontextualizados, que desconsideram a importância de se trabalhar a leitura e a escrita como processos indissociáveis a práticas sociais autênticas e significativas aos sujeitos. O aluno deixa de produzir texto *na* escola para produzi-lo *para* a escola.



É importante que repensemos algumas práticas tão enraizadas nas salas de aula de nosso país, a fim de desnaturalizar o que já se tornou costumeiro. Percebemos o uso do texto como pretexto utilitário-pedagógico: escreve-se para “escrever”, para “aprender”, não para construir sentidos em processos autorais e interativos. Escreve-se para atestar a “verdade”, para reproduzi-la e parafraseá-la, quando, na verdade, a linguagem caracteriza-se por ser uma prática social marcada pelo seu caráter intrinsecamente múltiplo, polissêmico e histórico (CASTRO, 2005). No entanto, o que se observa é que a escola tende a conferir às práticas de linguagem, com o predomínio da modalidade verbal escrita, um caráter de chave para o acesso à verdade, retirando-a do seu contexto discursivo, engessando-a.

Percebe-se que muitos dos exercícios de produção textual realizados na escola são exigidos como meros instrumentos de avaliação que visam aferir os conhecimentos gramaticais do aluno, o qual escreve não para ser efetivamente lido, mas para ser corrigido. (DALUZ, 2012). Quantos alunos não ficam estagnados diante de uma descontextualizada proposta de redação? Sabendo que sua escrita será avaliada, escrevem pouco para errar menos. Muitos alunos não veem sentido em escrever os textos exigidos pela escola, pois sabem que jamais serão publicados, que sua voz ficará sucumbida em uma folha de papel que voltará para suas mãos rabiscada, com os “erros” meticulosamente marcados. Nessa medida, as atividades de produção textual na escola têm sido um martírio tanto para alunos quanto para professores (GERALDI, 2006).

Observa-se também que, ao se conceber o processo de ensino-aprendizagem como *transmissão* de conhecimentos, as metodologias e atividades de leitura e produção textual escolares recontextualizam os textos (BERNSTEIN, 1996), removendo-os de seu contexto e realocando-os para a estruturação do discurso pedagógico que é predominantemente marcado pela aversão a mudanças e pela tendência à estabilidade. De acordo com o conceito de recontextualização, os textos assumem a estrutura do discurso pedagógico que é autoritário, tautológico e circular (GUIMARÃES, 2003). É nesse movimento que os textos tendem a não ser trabalhados como lugar de produção de sentidos, mas como um conteúdo a ser *assimilado* ou como se houvesse “a” essência do texto, havendo, por conseguinte, uma “interpretação correta” a ser desvelada. É muito comum que na escola os textos sejam concebidos como portadores de uma mensagem

inerente, que deva ser compreendida em um movimento de “mão única”, que vai do “produtor” ao “receptor”. Ao aluno não é conferida contribuição na atribuição de sentidos a esse texto. Através de um discurso autoritário e monológico, abre-se pouco ou nenhum espaço para a polissemia e para a multiplicidade de sentidos. Na escola os textos tendem a ser apreciados como produzidos por autores legitimados, a serem lidos por aqueles que ainda nem são vistos como leitores competentes, muito menos autores. Na escola, ensinar a ler ainda é ensinar a desvendar “a interpretação correta” e não compreender “que o sentido poderia ser outro” (ORLANDI, 1988, p. 116).

Identificar possibilidades de alteração de sentidos hegemônicos considerando as relações de poder em uma sociedade capitalista que impõe seus valores e “verdades” não constitui tarefa das mais simples. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo de forma não tão explícita, há um espaço de luta no qual são instaurados atos criativos, mediações, traduções, resistências, reinvenção de práticas que intenta modificar usos, saberes e fazeres. Creemos em uma escola que se configure como um espaço de luta e resistência cujo papel fundamental seja a formação crítica que vise à “autorização” dos sujeitos e o aprofundamento de suas leituras, que possibilite que esses sujeitos autores escrevam e se inscrevam no mundo, ética e esteticamente, sem álibi para a existência.

A luta pelo não anestesiamiento dos sentidos e por uma educação para a sensibilidade, que valorize a vertente ética e estética de suas práticas, tem se apresentado como um urgente desafio para a escola. Compreendemos, todavia, que mudanças de ordem prática só se efetivarão se houver uma compreensão mais aprofundada a respeito do sistema que não se detenha apenas em análises de superfície. As alterações de sentidos que almejamos, visando à crítica e à autoria, requerem mudanças em concepções que amparam os discursos. Entendemos que se não houver uma mudança significativa de base discursiva, em vão serão os esforços que tentam promover transformações nas práticas.

Assim, concordamos com Mellouki & Gauthier (2004, p.537) quando afirmam que “a escola é uma instituição cultural, no sentido pleno do termo, e os professores são seus principais atores.” Os professores, segundo eles, são intelectuais, ou seja, profissionais cuja missão é a de serem depositários, intérpretes e críticos da cultura.

Torna-se fundamental, portanto, que haja um constante movimento de reflexão sobre as práticas que se fazem presentes na contemporaneidade e o professor é uma peça chave nesse processo. Não apenas um professor que pense, mas, sobretudo, um profissional reflexivo, crítico e atuante, que aprofunde leituras polissêmicas a respeito de concepções, discursos e práticas na sociedade, que seja autor, atento à potência da palavra que pode envolver, ao mesmo tempo, manipulação - controle - resistência - transformação.

## 5.

**Considerações finais - “Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo”**

*É muito simples: a gente só vê bem quando vê com o coração. O essencial é invisível aos olhos.*

(Antoine de Saint-Exupéry, 2015)

“São tempos difíceis para os sonhadores”. Esta é uma célebre frase do filme “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain<sup>38</sup>”. Apesar de toda dor, luta e lágrimas, somos um povo que não desiste nunca. Um povo que leva em sua aljava as flechas da esperança, que caminha a sua estrada carregando sonhos e resistências. Acreditamos que o ato criador é uma forma de resistir, afinal, criar é resistir, como bem afirmou Gilles Deleuze (1988). E estou certa de que a arte é realmente uma forma de resistência. Concebo o poema como uma contrapalavra, a palavra que faz romper o “arame”, a palavra que já não se curva diante dos “cavalos de parada nem dos pilares da História” e, assim, torna-se um ato de liberdade, um passo. (CELAN, 1996, p. 45).

A poesia é concebida também como chama que inflama, uma centelha que deflagra, alastra, contagia, ilumina e incendeia vidas. Vida flamejante de paixão, que pode dizer, assim como Saramago (1987, p. 82): “*Se tens um coração de ferro, bom proveito. O meu, fizeram-no de carne, e sangra todo dia.*”. E esse sangue escorre por meio de palavras. Palavras-resistência, contrapalavras, palavras-pássaros, palavras-poemas:

Tenho medo das palavras acesas  
Aqueles que me queimam por dentro  
Como chamas  
Incendiam  
Alastram-se  
E não há mais como conter o fogo a arder  
Em brasa-palavra-que-alastra-a-subverter

Era palavra  
Tornou-se poema

<sup>38</sup> *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* é um filme francês de 2001 (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*), dirigido por Jean-Pierre Jeunet.

(DALUZ, 2019, p. 21)

A pesquisa teve como foco os professores poetas e a autoria docente como ato ético-estético. Conforme constatado na revisão de literatura, o tema da autoria docente ainda permanece atrelado a um viés instrumental, relacionado à educação a distância ou à atuação do professor para o uso das tecnologias ou elaboração de material didático. Todavia, o foco da presente pesquisa recaiu sobre a autoria em seu viés ético-estético, sobretudo a autoria de textos poéticos enquanto produção artística e literária. De acordo com uma das professoras pesquisadas, “*Poesia é po-ética*” e, em consonância com seu pensamento, sigo na direção de compreender a autoria docente como um ato (po)ético e (po)estético.

Nesse sentido, fundamentada nos aportes teóricos dos estudos bakhtinianos, levamos a cabo a investigação a partir do viés filosófico bakhtiniano que concebe a linguagem, a criação estética, a partir de uma filosofia da alteridade. A tese trouxe à luz não apenas as narrativas e os textos poéticos dos sujeitos pesquisados, mas procurou dar visibilidade à faceta artística do docente, trazendo ao protagonismo o professor enquanto autor, criador, poeta, artista. Professor poeta, ou poeta professor? Segundo a professora poeta Patrícia:

Eu sempre serei uma professora que escreve poemas. Não o contrário disso, uma poeta que é professora. Ser professora é meu *ethos* e *eros*. Foi e é meu estado de potência e impotência. Escrevo poemas... "Sou" professora. Quando não sou professora não sou nada. E o nome disto é amor. (Professora Patrícia, 2018).<sup>39</sup>

E esse amor que move, que compreende que só se enxerga bem com o coração e que, portanto, o essencial é invisível aos olhos físicos, é o mesmo amor que leva à resistência, à luta contra as formas de opressão, à busca por fazer de nossa voz uma forma de *in(ter)venção* no mundo, em que os aspectos éticos e estéticos se façam presentes em nosso agir responsável. A poesia enquanto *in(ter)venção* nos mostra a potência de nossas vozes, sejam elas manifestas em forma de um grito poético ou de um fio de silêncio a costurar o tempo. Mesmo afastadas no tempo e no espaço, nossas vozes podem compor um coral de resistência a clamar pela transformação.

---

<sup>39</sup> Texto postado pela professora em sua rede social *Facebook*.

E, assim, ao assumir a forma dialógica de vozes poéticas que, juntas, compõem um colar de poesia, arte e resistência, esta pesquisa trouxe à tona vozes e gritos poéticos, fios-missangas das memórias dos professores poetas. Por meio de nossas vozes-resistência vamos a enfrentar o mundo, com nossa subversão criativa, nossos (desac)atos:

Enquanto estanquei o sangue da ferida  
E sufoquei o grito preso na garganta

Ninguém me ouviu  
Ninguém me notou

Resolvi deixar sangrar  
Decidi deixar soltar

Sangrei  
Gritei

Foi então:

Me viram  
Me notaram

Hoje não mais me calo

Me desato  
Desacato!<sup>40</sup>

(DALUZ, 2019, p. 15)

Um dos objetivos do estudo foi também conhecer como a poesia se faz presente no fazer docente dos professores poetas pesquisados e identificar que experiências com a poesia afetaram esses professores e que podem servir de reflexão para se pensar sobre a autoria e a poesia na escola. Conforme apresentado, os dados demonstram que ganham relevância os fatores espaciais, temporais, pessoais e sensoriais. E esses mesmos fatores devem ser considerados pelas políticas de formação de leitores-autores. Sem um atravessamento sensível, a aprendizagem não se concretiza. Nessa direção, torna-se fundamental transformar as práticas escolares atuais e considerar a instauração de uma educação para a sensibilidade, em que sentires e sentidos sejam valorizados. A poesia move os sentidos, toca o sensível, está no “entre”: entre o ético e o estético,

<sup>40</sup> Este poema consta no novo livro de poesia intitulado *Gritos Submersos*, de minha autoria. O livro será lançado no ano de 2019.

entre o dito e o indizível, entre a fantasia e a realidade, entre o grito e o silêncio, a poesia move o traço.

As informações apreendidas nos enunciados dos professores oferecem elementos que conduzem a relevantes caminhos de reflexão, tais como o processo de formação do leitor-autor, as relações humanas que perpassam as práticas de formação da autoria, bem como o lugar da afetividade e da sensibilidade na constituição de uma aprendizagem significativa. Percebe-se, a partir dos relatos dos professores e das análises empreendidas, a importância do desenvolvimento de uma educação para a sensibilidade, em que se potencializem a multiplicidade de leituras, a metaforização, a imaginação, a criatividade, o poético, o pensamento divergente, componentes indispensáveis para um agir ético e estético que interroga a realidade de forma crítica e criativa.

A pesquisa aponta que o trabalho com a poesia na escola torna-se fundamental na medida em que é capaz de aguçar a sensibilidade, a criatividade, a vertente ética e estética, a ampliação do pensamento crítico-reflexivo e a aquisição de novas formas de empoderamento através do poder libertador da palavra. A investigação conduziu à conclusão de que a autoria é uma forma de resistir e a poesia é uma manifestação de resistência contra a reificação do homem e uma forma de *in(ter)venção no mundo*, propiciando o não “anestesiamento” dos sentidos.

“É muito simples: a gente só vê bem quando vê com o coração. O essencial é invisível aos olhos.” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 74). A mensagem presente no livro *O Pequeno Príncipe* se revela como um laudatório ao encantamento, à imaginação, uma abertura à possibilidade, à fé como crença, à criatividade:

Não é um livro para crianças, porque traz justamente a mensagem da infância, a mensagem da criança. Essa criança que irromperá de repente no deserto do teu coração, a milhas e milhas de qualquer região habitada, - e na qual reconhecerás (ó prodígio!) os teus olhos, o teu riso, a tua alma de há vinte ou trinta anos. A menos que não queiras ver, a face do Pequeno Príncipe, a face de um outro, coroada com espinhos de rosa...”. (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 02).

Uma mensagem que conduz ao sensível, à alteridade, à imaginação, à abertura dos olhos. Como ressalta o poeta Manoel de Barros (2002), ao afirmar que o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. A imaginação é aquela que transfigura o mundo, que torna outro mundo possível, para o poeta e o artista

de um modo geral. “A transfiguração é que é a coisa mais importante para o artista.” (BARROS, 2002)<sup>41</sup>.

É preciso, então, ver, rever e transver o mundo. Sobre o prefixo “trans-”, Zanella (2013) destaca que é um

prefixo latino que indica o movimento para além de, através de, ou mesmo o movimento de través. Través, obliquidade, movimento do corpo que se deixa conduzir por um olhar enviesado e que justamente porque se move entre supostos conhecidos, os alça à condição de estranhados. O movimento do artista em seu processo de criação se funda no ver, rever, transver – olhar para todas as direções, para o visível e invisível; rememorar, imaginar e projetar cenários (des) conhecidos e (im)possíveis; vê-los e transvê-los, para além do que o olho físico permite, entretecendo nesse movimento arte, ciência e vida. (ZANELLA, 2013, p. 39).

A criação implica uma abertura de olhos. O texto bíblico situado no livro de Gênesis relata a origem da humanidade e o afastamento do homem do paraíso: “Os olhos dos dois se abriram, e perceberam que estavam nus; então juntaram folhas de figueira para cobrir-se”. (BÍBLIA, Gênesis 3:7, 2000). O pecado aqui metaforiza o abrir de olhos. O homem prova do fruto proibido que lhe traz a consciência de sua nudez. E essa consciência do pecado gera uma ação: o homem e a mulher se cobrem. A tomada de consciência gera, por conseguinte, uma atitude. Quando seus olhos se abrem, percebem a situação na qual se encontram, conscientizam-se de seu estado e buscam um modo de superar sua inaceitável condição. A reflexão gera, então, uma ação criativa.

Pensar e questionar, hoje, não configura um pecado, mas em alguns contextos ainda significa provar do fruto proibido, como dantes. Homem e mulher foram criados para o Éden ou previamente destinados à expulsão? Foram predestinados para o sim ou para o não? Tinham realmente o livre-arbítrio? É possível ser um professor não-reflexivo? Um professor submisso, passivo, obediente, subserviente? Este diria **sim** ou **não** à serpente? Diria **sim** ou **não** ao Altíssimo, aos governos autoritários? Que resposta levaria à extradição do paraíso? Existe o paraíso? Alguns o procuram até hoje.

De acordo com Zeichner (1993; 2008), conforme já mencionado, o movimento da prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores devem exercer um papel ativo e criativo na formulação dos propósitos e

<sup>41</sup> Documentário produzido por João Jardim e Walter Carvalho.



finalidades de seu trabalho e elaboração de políticas para a educação. Segundo o autor, a reflexividade significa também que a construção de novos conhecimentos sobre a educação não é incumbência exclusiva das universidades. Afirmar que os professores têm teorias que podem contribuir significativamente para a educação. Zeichner (1998) destaca os abismos que se instauram entre o chão da escola e os altares da Academia e referenda o pensamento de que é preciso criar pontes que unam o que se pesquisa na Universidade e o que se vivencia no cotidiano escolar.

A escola deve ser o local privilegiado do pensamento, da reflexão, dos questionamentos. Como bem destaca Morin (2010) quando evoca a sabedoria dos céticos, ao citar o poeta Antonio Machado, sob o pseudônimo de Juan de Mairena, segundo o qual a finalidade da escola é ensinar a repensar o pensamento, a des-saber o sabido e a duvidar de sua própria dúvida. Esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa, afirma.

E, assim, nesse movimento reflexivo, o homem passa a perceber que algo precisa mudar, pois seus olhos são abertos e ele passa a agir criativamente, a buscar as folhas de figueira que estão ao seu redor, não mais para se cobrir, mas para construir e produzir esperança. A pobreza leva à criatividade, como ressalta Benjamim (1987). Paulo Freire (1979) complementa:

A percepção ingênua da realidade, da qual resultava uma postura fatalista – condicionada pela própria realidade – cede seu lugar a uma percepção capaz de se ver. E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede seu lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação. (FREIRE, 1979, p.27).

A prática docente reflexiva na qual acreditamos não é mero jargão educacional, mas aquela construída coletivamente, como prática social, que luta por justiça social e pela consolidação de sentidos anti-hegemônicos que visam à transformação de estruturas sociais opressivas. Sim, o professor reflexivo busca caminhos que levem ao abrir de olhos, a novos amanheceres, à tomada de consciência. E que esse despertar gere atitude, autoria, ação e criação.

A presente pesquisa também aponta a autoria como ato ético-estético capaz de lutar contra o autoritarismo presente em discursos e práticas. A escola pode enfrentar esse desafio visando à incorporação do discurso lúdico como discurso de resistência, que busque a ruptura, a abertura de sentidos, a polissemia, a

sensibilidade. Muitas vezes, ver não é suficiente. É preciso sentir. Que caminhemos em direção a uma educação para a sensibilidade, que valorize **todos** os sentidos. E, assim, como autores de nossa viagem, com sentidos e coração bem abertos, poderemos enxergar com profundidade o que é essencial e muitas vezes invisível aos olhos, partindo rumo a uma educação que verdadeiramente afete e transforme nossos ceticismos em sonhos.

### **O pouco pó que somos**

Não calcas  
apenas um pedaço de caminho.

A Terra inteira  
está sempre debaixo dos teus pés.

O mesmo torrão que pisas  
te irá pesar depois.

Se quiseses leve a eternidade  
trata com leveza o chão.

Imaginas-te autor da viagem?

É o oposto:  
a terra é que andou em ti.

E, sem queixa nem cansaço,  
de mundo e gente  
A Terra te acrescentou.

A estrada,  
que acreditaste alheia e morta,  
é o teu corpo  
feito de pedra e sonho.

(COUTO, 2015, p. 60-61)

## 6. Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGUIAR, V. (Org.) *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALENCAR, E. M. L. S. Um estudo de criatividade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v. 26, n. 2, 1974.
- ALMEIDA, L. R. (Org.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ALTHUSSER, L. *Posições*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- AMARILHA, M. Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 41, n. 27, p. 139-163, jul./dez. 2011.
- \_\_\_\_\_. *Estão mortas as fadas?: literatura infantil e prática pedagógica*. Natal: Petrópolis: Vozes; EDUFRN, 1997.
- \_\_\_\_\_. (coord.). O ensino da literatura infantil da 1ª à 5ª series do 1º grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte. Relatório final. Natal: CNPq/UFRN/Departamento de educação, 1993.
- AMORIM, M. *O pensador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. *Bakhtin - outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANDRADE, C. D. José. In: *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- \_\_\_\_\_. Poesia completa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.
- \_\_\_\_\_. A educação do ser poético. *Arte e Educação*. Ano 3, n. 15, out. 1974.
- AQUINO, S. T. *Suma Teológica*. Madrid: Ed. Católica, 1969.
- ARANTES, V. A. *Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Editora Summus. 2003.
- ARISTÓTELES. *Física*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1996.

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

AZEVEDO, F. J. F.; MELO, I. S. Poesia na infância e formação de leitores. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 30, n. 3, 925-946, set./dez. 2012.

BAIÃO, L. P. M; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação@Docente*, 5(1):6-21, 2013.

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. Metodologia das ciências humanas In. \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Editora UNESP; Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALDINI, L. A autoria é algo que se ensina. In: Congresso de Leitura do Brasil. 2007. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06\\_05.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf). Acesso em: 10 out 2018.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BARRENTO, J. Posfácio: O mistério do encontro. In: CELAN, P. *Arte Poética: O Meridiano e outros textos*. Lisboa: Edições Cotovia, 1996.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso do/no ensino: por novas práticas de linguagem na escola. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

BARROS, C. G. P. Letramento Digital – Considerações sobre a leitura e a escrita na Internet. *Polifonia - Periódico do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem*. Cuiabá. v. 12. n. 1. p. 133-156. 2006.

BARROS, M. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. Janelas da Alma. In: Jardim, J.; CARVALHO, W. Filme documentário Janelas da Alma, 2002.

\_\_\_\_\_. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BARTHES, R. A morte do autor. In: *O rumor da língua*, v. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. O prazer do texto. Tradução Maria Margarida Baharona. Lisboa: Edições 70, 1997.

BASTOS, M. A. *O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BENASSULY, J. S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, C.; LEAL, M.C. (orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov e sobre o Conceito de História. Magia e Técnica, Arte e Política – *Obras Escolhidas*, volume 1. Editora Brasiliense, São Paulo. 1987.

BERNARDES, A. G; TABORDA, J. C. EscritaCom: Heterotopias. *Revista Polis e Psique*, 6 (1), 2016.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BÍBLIA. *Bíblia de Estudo Almeida*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000. Gen. Cap. 3, vers. 7.

BOLÍVAR, A. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2002.

BORDINI, M. G. Poesia infantil. São Paulo: Ática, 1986.

BORGES, J. L. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: \_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, 2001.

\_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Editora da Unicamp, 2013.

\_\_\_\_\_. "Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais)." *PDF* 22p (2016). Disponível em: <<https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Bakhtin.pdf>> Acesso em: 7 Ago 2018.

BRANDÃO, H. N. (org.). *Gêneros do discurso na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRETON, P. *A manipulação da palavra*. São Paulo: Loyola, 1999.

CAMADA, I. M. *Apoio social e saúde mental entre professores*. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CAMPILHO, M. Sangue Latino. In: NEPOMUCENO, E. Sangue Latino. Temporada 1. Episódio 128. [Entrevista exibida no programa Sangue Latino no dia 14/11/2015]. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=Dj-Rqy\\_t83g](https://www.youtube.com/watch?v=Dj-Rqy_t83g)>. Acesso em: 15 abr 2017.

CANEVACCI, M. *Sincretismos: uma exploração das hibridizações culturais*. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CAPELATTO, I. *Diálogos sobre a Afetividade*. Campinas: Papirus, 2012.

CARDOSO, G. M. M. *Autoria docente e criação no Blog: desafios e perspectivas na prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicada à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5):1017-26, 2006.

CARDOSO, C. *Quem escreve quem?* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. (Comunicação oral).

CARVALHO, F. A. *O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) às flamas da esperança-ação (resiliência)*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CASTRO, M. M. C. *Por que escrever?* Uma discussão sobre o ensino da produção textual. Rio de Janeiro: M. Corrêa e Castro, 2005.

CAVALCANTI, J. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação*. São Paulo: Paulus, 2002.

CELAN, P. *Arte Poética: O Meridiano e outros textos*. Lisboa: Edições Cotovia, 1996.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, CEDES. Cortez Editora. Autores Associados, Ano II, n. 6, 1980.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUTZ, G. C. C. B. *Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

\_\_\_\_\_. Sobre narrativa com a narrativa: esmiuçando saberes na brecha do acontecimento. In: PRADO, G. V. T. et al. (org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores EEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_. Narrative and story in practice and research. In: SCHÖN, D. (Ed), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 1991.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CODO, W. *Educação: carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Moderna, 2000.

COSTA, L. A. O corpo das nuvens: ousos da ficção na Psicologia Social. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 26, 2014.

COUTO, M. *Vagas e Lumes*. Lisboa: Caminho. 2015.

\_\_\_\_\_. *O fio das missangas: contos*. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. A Voz de Moçambique. In: PEREIRA-JÚNIOR, Luiz Costa. A Voz de Moçambique [Entrevista com Mia Couto]. Língua Portuguesa, São Paulo, Ano III, n. 33, p. 12-16, jul. de 2008.

\_\_\_\_\_. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CULLER, J. *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.

CUNHA, A. E. *Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro, Wak, 2008.

CUNHA, K. W. V. *A produção científica no Brasil nos anos de 2003 a 2008 sobre síndrome de burnout e docência*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), ENSP/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009.

DALUZ, L. B. *Gritos submersos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019 (no prelo).

\_\_\_\_\_. *Sensibilidade*. In: Instagram: @borboletas.de.papel. 2018.

\_\_\_\_\_. Instagram: @borboletas.de.papel. 2018.

\_\_\_\_\_. *Cantador*. In: Facebook: @borboletas.de.papel3. 2018.

\_\_\_\_\_. *Borboletas de papel*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2017 a.

\_\_\_\_\_. *A formação do leitor-autor e a leitura literária na escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 b.

\_\_\_\_\_. *Ardências*. In: TINOCO, R. et al. *Corações (in) versos*. Rio de Janeiro: Imaginart Editora, 2017 b.

\_\_\_\_\_. “Redação, professora?! Ah não!!!”: dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet. Niterói: Intertexto, 2014.

\_\_\_\_\_. “Redação, professora?! Ah não!!!” *Dialogando com as crianças em suas produções em sala de aula e na Internet*. 2012; 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2012.

DAMASIO, A. R. Some notes on brain, imagination and creativity. In: K. H. Pfenninger, & V. R. Shubik (Eds.), *The origins of creativity*. New York: Oxford University Press. 2001.

\_\_\_\_\_. *The feeling of what happens: body and emotion in the making of the consciousness*. New York; San Diego; London: Hartcourt Brace & Company. 1999.

\_\_\_\_\_. *Descartes's error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam book. 1994.



DELCOR, N. S.; ARAÚJO, T. M.; REIS, E. J. F. B.; PORTO, L. A.; CARVALHO, F. M.; OLIVEIRA, E.; SILVA, M.; BARBALHO, L.; ANDRADE, J. M. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(1):187-96, 2004.

DELEUZE, G. *R de Resistência*. Entrevista. 1988. Disponível em: <https://razaoadequada.com/2015/09/13/deleuze-r-de-resistencia/>. Acesso em 26 de junho de 2018.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC, UNESCO, 2003.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, M. M. *O lugar da afetividade no cotidiano escolar*. São Paulo: 2007.

DONDA, B. *A constituição da autoria docente em processos de formação continuada de professores alfabetizadores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ELIOT, T. S. *Ensaio de doutrina crítica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. *The Use of Poetry and the Use of Criticism*. London: Faber & Faber, 1967.

EMERSON, C. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

FARACO, C. A. *Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Autor e autoria. In: BRAITH, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

\_\_\_\_\_. Bakhtin: a invasão silenciosa e a má leitura. In: FARACO, C. A. et al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FARIAS, S. M. V. *Trabalho Coletivo e Autonomia de professores: concepções e valores em construção no projeto de extensão Trajetórias Criativas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FONTANA, R. T.; PINHEIRO, D. A. Condições de saúde autoreferidas de professores de uma universidade regional. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 31(2), 270-276, 2010.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, J. Formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: \_\_\_\_\_. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, M. O Que é um Autor? In: \_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora SIM tia NÃO – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Ed. Olho d' Água, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Editora: Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1979.

FREITAS, A. C. A mediação na leitura do poema: um estudo com aprendizes do ensino fundamental. In: MARTINS, M. A.; CAMPOS, S. F.; JÚNIOR, L. A. S.; RODRIGUES, M. G. S. (Orgs.) *Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, 04 a 07 de setembro de 2012 / Natal: EDUFRN, 2012.

FREITAS, C. B. F. A arte poética e a metáfora. In: MELLO, A. M. L.; MARTINS, A. F.; KETZER, E. N. *Tessituras do imaginário poético: ensaios de poesia moderna*. (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.) *Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.20-39, jul. 2002.

GALEANO, E. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

\_\_\_\_\_. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes 2011.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2): 189-99, 2005.

GEBARA, A. E. L. *O ensino singular dos gêneros poéticos: Reflexões e propostas* Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. (Coleção Aprender e Ensinar com Textos. V. 10.) São Paulo: Cortez, 2002.

GEGE. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. *Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GLAVEANU, V. P. Revisiting the “art bias” in lay conceptions of creativity. *Creativity Research Journal*, 26 (1), 2014.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOMEZ, C. M.; LACAZ, F. A. C. Saúde do trabalhador: novas-velhas questões. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 797-807, out./dez. 2005.

GUILFORD, J. P. *The nature of human intelligence*. New York. McGraw-Hill, 1967 a.

\_\_\_\_\_. Factors that aind and hinder creativity. In: Gowan, J. C., Demos, G. D. & Torrance, E. P. *Creativity: its educational implications*. New York, John Wiley & Sons, 1967 b.

GUIMARÃES, G. *TV e educação na sociedade multimidiática: o discurso sedutor em imagem, som e palavra*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2010.

\_\_\_\_\_. *TV e escola: discursos em confronto*. São Paulo: Cortez, 2003.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra, 2001.

HIMANEN, P. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíesis, aisthesis e katharsis. In: COSTA LIMA, L. *A literatura e o leitor: Textos da estética da recepção*. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KIND, L.; CORDEIRO, R. Narrativas acadêmicas ou como contamos o que fazemos. In: CORDEIRO, R; KIND, L. (orgs). *Narrativas, gênero e políticas*. Curitiba – PR: CRV, 2016.

KIRINUS, G. *Criança e poesia na pedagogia de Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S.(Orgs.) *Ciências Humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LACERDA, N. G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion/Fundação Rio, 1986.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto alegre: Mercado Aberto, 1993.

LAND, G.; JARMAN, B. *Breaking Point and Beyond: Mastering the Future Today*. San Francisco: Leadership, 1968.

LANZILLOTTA, A. *Autoria docente (e discente) na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

\_\_\_\_\_. *O que é autoria?: A construção de um conceito na formação de professores à distância*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LARROSA, J. ; RECHIA, K. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19. p. 20-28, Jan/fev/Mar/Abr 2002.

\_\_\_\_\_. *La Experiencia de La Lectura*. Studios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Editora Laertes, 1996.

LEMINSKI, P. *Ensaio e anseios crípticos*. Editora da Unicamp: São Paulo, 2012.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: v. 49, n. 2, p. 455-479, Dez. 2010.

LEVY, S. *Hackers: Heroes of the computer revolution*. New York: Penguin Books, 2001.

LIMA, C. G. *Paulo Leminski e a produção poética pós-moderna como resistência contracultural*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Curitiba, 2017.

LIMA, J. Criatividade como ferramenta de ensino. *Ei! Ensino Inovativo*, Volume 2, 2015.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14(3), 62-82, 2009.

LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, M. C. R. "Universidade produtiva" e trabalho docente flexibilizado. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 35-48, jun. 2006.

LOPES, T. B. *Outras formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2019.

MACKELLENE, L. O poeta como guia da humanidade. *Cronópios*. 2006. Disponível em: <http://www.cronopios.com.br/content.php?artigo=7621&portal=cronopios#print>. > Acesso em: 13 jul 2018.

MAGALHÃES, H. *A mutação radical dos fanzines*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

MAIA, A. M. S. *O texto poético: leitura na escola*. Maceió: EDUFAL, 2001.

MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

MARX, K. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEIRELES, C. *Antologia poética*. São Paulo: Global, 2013.

\_\_\_\_\_. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Global, 2012.

MELLO, M. B. Autorias infantis: o brincar como exotopia. In: MELLO, M. B. O amor em tempos de escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

MENDES, F. G. *O internetês” vai à escola?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MILLS, C. W. *Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINSKY, M. *The emotion machine*. Nova York: Simon & Shuster, 2006.

MIRANDA, L. C. S.; PEREIRA, C. A.; PASSOS, J. P. O estresse nos docentes de enfermagem de uma universidade pública. *Revista de Pesquisa: cuidado é fundamental*, 1(2), 335-344. 2009.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L. e Ramos, R. (orgs). *Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003.

MORAIS, F. F. *O agir docente no/sobre o material impresso da EAD: o ofício do professor-autor*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MORICONE, I. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. *Projetos de Pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro. Editora: UERJ, 2005.

MUNARI, B. *Fantasia, criatividade e imaginação*. Lisboa: Presença, 1981.

NASCIMENTO, A. S. A formação do leitor: tudo começa na infância. *IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão/SE/Brasil. 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/204/3/formacaodoleitor\\_Angilene.pdf](https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/204/3/formacaodoleitor_Angilene.pdf)> Acesso em: 20 out 2018.

OLIVEIRA, A. S. D.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 609-619. 2017.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA D. A.; ROSAR, M. F. F. *Política e Gestão da Educação*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas - São Paulo: Ed. Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. In: ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas- SP: Editora da UNICAMP, p. 15-28, 1993.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PAIVA, D. S. S. *A docência no ensino superior de Administração: o paradigma do professor reflexivo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

PAES, J. P. *Poemas para brincar*. São Paulo, Ática, 1991.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.

PAZ, O. *O Arco e a Lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

\_\_\_\_\_. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica - do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

PERUZZO, A. A importância da literatura infantil na formação de leitores. *Cadernos do CNLF*, v. 15, n. 5, p. 95-104, 2016.

PFEIFFER, C. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. In: *Escritos. Escrita, Escritura, Cidade* (III). Nº 7, LABEUB. Campinas- SP. 2002.

PINHEIRO, H. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 1996.

PIOVEZAN, E. S. *O lugar do Autor na escola*. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

PONZIO, L. *Visões do texto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

PRADO, G. V. T. et al. (org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... 2014. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf\\_memoriais13.pdf](https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf)> Acesso em: 10 set 2018.

PREZOTTO, M.; CHAUTZ, G. C. C. B.; SERODIO, L. A. Prefácio. In: PRADO, G. V. T. et al. (org.). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

QUEIRÓS, B. C. *A Infância e o Livro*. São Paulo: Ecofuturo. São Paulo, 2016.

QUEIROZ, H. A. *A poesia em territórios improváveis: jovens de periferia em cena*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

QUINTANA, M. *Quintana de bolso: Rua dos Cataventos e outros poemas*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997.

\_\_\_\_\_. *Apontamentos de história sobrenatural*. Porto Alegre: Globo, 1976.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *Anais do SIGET*, 2007.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

ROSENBLATT, L. M. The transactional theory of reading and writing. In: *Theoretical models and processes of reading*. Newark (USA): International Reading Association Winter, 1994.

ROBINSON, S. K. *Creative Schools: The Glassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking Penguin. 2015.

\_\_\_\_\_. *Out of our minds – Learning to be Creative*. Chichester, UK: Capstone Publishing, 2011.

\_\_\_\_\_. *Changing Education Paradigms*. Dez/2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DA0eLEwNmAs> Acesso em 10 dez 2018.

\_\_\_\_\_. Sir Ken Robinson: *Do schools kill creativity?*. TED conference. Fevereiro/2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQym7WkF5ks>. Acesso em 10 dez 2018.

ROSSINI, M. A. S. *Pedagogia Afetiva*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SABINO, F. *O encontro marcado*. Rio de Janeiro: Record, 2005.



SABINO, S. *O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa*. São Paulo:Edições Paulinas, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. Trad. de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SALES, M. A. *Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SALTINI, C. J. P. *Afetividade e Inteligência*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SARAMAGO, J. *A Segunda Vida de Francisco de Assis*. Alfradide: Editorial Caminho, 1987.

SCHIABEL, D. *A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas/MG, 2017.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTT, J. *Experiência*. Falas de gênero: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SHIVELY, J. E. *Evaluation of the effects of creativity training program in the elementary school*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, 1970.

SILVA, A. Processos criativos: a importância do olhar. *Da Investigação às Práticas*, 3 (1), Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2013.

SILVA, E. T. *A produção da literatura na escola: Pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1986.

SILVANY-NETO, A. M.; ARAÚJO, T. M.; ALVES, F. R. D. D.; KAVALKIEVICZ, C.; REIS, E. J. F. B. Condições de Trabalho e Saúde de Professores na rede particular de ensino de Salvador, Bahia. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 24(1/2):42-56, 2000.

SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et alii (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. V. 23, n. 81, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 2000.

SORAGGI, V. L. M. A importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem na relação professor/aluno. ISSN 2179-5568 - *Revista Especialize On-line IPOG* - Goiânia - 12ª Edição nº 012 Vol.01/2016 Dezembro/2016.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out.-dez. 2011.

SOUZA, R. J. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

\_\_\_\_\_. *Poesia infantil: concepções e modos de ensino*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

TAVARES, D. S. S. *Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

\_\_\_\_\_. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o Formalismo Russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TORRANCE, E. P. Must creativity development be left to chance? In: GOWAN, J. C., DEMOS, D. G. & TORRANCE, E. P. CREATIVITY: It's educational implications. New York, John Wiley & Sons, 1967.

\_\_\_\_\_. *Guilding creative talent*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1962.

\_\_\_\_\_. *Rewarding creative behavior*. Experiments in Classroom creativity. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1965.

\_\_\_\_\_. *Torrance Tests of creative thinking*. Norms-technical manual. Research cd. Princeton, Personnel Press, 1966.

TREVIZAN, Z. *Poesia e ensino: antologia comentada*. São Paulo: Arte & Cultura/ UNIP, 1995.

VALÉRY, P. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VELOSO, M. M. S. A. *A autoria do professor no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VERSIANI, D. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

VIGOTSKI, L. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZACCHI, M. S. S. *Professores (as): trabalho, vida e saúde*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ZANELLA, A. V. *Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

\_\_\_\_\_. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia & Sociedade*; 16 (1): 135-145; Número Especial, 2004.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, maio/ago. 2008.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. Global Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. *A estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil: livro, leitura, leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

## 7. Apêndice

### Questionário

#### Pesquisa sobre os Professores Poetas

Professor poeta, você foi indicado para responder a este questionário. Faço o convite para colaborar com esta pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.

**\*Obrigatório**

1. Endereço de e-mail \*

---

2. Nome completo \*

---

3. Telefone de contato

---

4. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ entre 18 e 24 anos
- ☐ entre 25 e 34 anos
- ☐ entre 35 e 44 anos
- ☐ entre 45 e 54 anos
- ☐ entre 55 e 64 anos
- ☐ mais de 65 anos

## 5. É professor há quanto tempo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ há menos de 3 anos
- ☐ de 3 a 5 anos
- ☐ de 6 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ de 16 a 20 anos
- ☐ de 21 a 25 anos
- ☐ há mais de 25 anos

## 6. Qual a sua formação acadêmica? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Ensino médio
- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Pesquisa sobre os Professores Poetas

## 7. Atualmente, você atua como professor regente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

**8. Você leciona para qual/quais sistemas de ensino?***Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Rede pública
- ☐ Rede privada
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**9. Você leciona para qual/quais etapa(s) de ensino? \****Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Primeiro segmento do Ensino Fundamental
- ☐ Segundo segmento do Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Superior
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

**10. Você leciona qual/quais disciplina(s)?**

---

---

---

---

---

**11. Conte como você se tornou/descobriu poeta: \***

---

---

---

12. Para você, o que é a poesia? \*

---



---



---



---



---

Pesquisa sobre os Professores Poetas

13. Você publica (torna públicos) os seus poemas? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Se sim, em que meios você publica os seus poemas?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Livros
- ☐ Redes sociais
- ☐ Blogs
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

15. Onde seus poemas podem ser localizados? Insira aqui as referências (referência de livros que você tenha publicado, antologias/coletâneas que contenham poemas de sua autoria, links de blogs, redes sociais etc.):

---



---



---



---



---

16. Se não publica, por que você não torna públicos os seus poemas?

---



---



---



---

17. A poesia está presente em suas aulas e em seu fazer docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

18. Se sim, como a poesia se faz presente em suas aulas e em seu fazer docente? Se não, por que a poesia não está presente? \*

---

---

---

---

---

19. Você acredita que sua condição de poeta influencia seu trabalho pedagógico? \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

20. Justifique sua resposta à questão anterior: \*

---

---

---

---

---

21. Narre uma experiência envolvendo a poesia que tenha marcado o seu trabalho como professor:

---

---

---

---

---



---

22. Você já produziu algum poema relacionado à docência?

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

23. Em caso afirmativo, deixe aqui registrado algum poema de sua autoria que tenha relação com a docência.

---

---

---

---

---

24. Se lançarmos um livro com a coletânea dos poemas recolhidos nesta pesquisa, você tem interesse em ter o seu poema publicado? (A autoria dos poemas será devidamente creditada.)

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

25. Como gostaria que seu nome fosse citado na pesquisa?

---

26. Você poderia indicar um professor poeta para participar da pesquisa? Em caso afirmativo, forneça o nome e o contato desse professor (telefone celular, endereço de e-mail etc.) e lhe encaminhe o link deste questionário. Muito obrigada!

---

---

---

---