

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

RENATA DOS SANTOS RUFFO

**A ESCRITA POÉTICA NA SALA DE AULA:  
DA REPRESSÃO AO DIREITO À ESCRIVIVÊNCIA**

PORTO ALEGRE

2020

RENATA DOS SANTOS RUFFO

**A ESCRITA POÉTICA NA SALA DE AULA:  
DA REPRESSÃO AO DIREITO À ESCRIVIVÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino

PORTO ALEGRE

2020

Este trabalho é dedicado a todos meus alunos e alunas, que, cada um(a) a seu modo, me ensinam continuamente a ser professora, mas, mais do que isso, a ser gente.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço com palavras àqueles e àquelas que me ajudaram com tanto mais.

À minha família, que fez com que fosse possível eu chegar até aqui: à minha mãe, leitora atenta de todas as minhas ideias e inspirações iniciais; à minha vó, que, mesmo sem entender o que é um TCC (ou “cececê”, como ela diz), esteve sempre presente nos últimos meses e me ajudou a passar minhas referências a limpo; ao meu pai, que sempre foi meu maior incentivador à educação e ao conhecimento, e ao Mike, que sempre tem um carinho para me dar nos momentos mais frustrantes e estressantes.

A todos os professores e professoras que passaram pela minha trajetória e me doaram um pouco de sua ânsia e amor pela educação. Em especial ao meu orientador Antônio — o Sansa —, que me auxiliou mesmo em meio a todas as dificuldades de uma pandemia e que sempre ouviu com muito carinho minhas experiências e inquietações sobre a docência.

Ao Resgate Popular, por ter acolhido (e ainda acolher) tão afetivamente uma licencianda sem experiências na docência.

Aos meus amigos e amigas, sem os quais a vida seria tão menos poética: ao Rodrigo, que foi essencial para trazer à tona meu lado poeta e que ainda me lê tão carinhosamente; às minhas amigas Anna Paula, Lívia e Maíra, por estarem sempre presentes e me apoiarem enquanto pessoa, professora e escritora; aos meus amigos Fernando, Iaiá e Vini, por terem ouvido tantas lamentações e dúvidas sobre este trabalho, mas também por terem tornado o isolamento mais suportável, e às minhas amigas de longa data Bárbara, Carol, Débora, Ellen, Kamila, Mariana, Nathália e Samara, que tenho a enorme felicidade de trazer comigo para muito além da escola.

Por último, mas não menos importante, a todos os estudantes que já passaram pela minha trajetória docente, principalmente aos da turma de 2019 do Resgate, por acolherem minhas tentativas e relevarem minhas falhas com tanto afeto.

A palavra é um porto seguro  
A palavra é uma espada, às vezes pode machucar  
Concreta, abstrata, encantada  
Sussurrando a letra certa na madrugada

(Cristiane Sobral)

Je ne suis pas un écrivain, je suis le témoin de moi-  
même<sup>1</sup>

(Ken Bugul)

---

<sup>1</sup> “Eu não sou um escritor, sou a testemunha de mim mesmo” (tradução minha).

## RESUMO

A partir de vivências pessoais e de uma reflexão crítica, este trabalho objetiva (re)discutir o espaço e a importância da escrita poética nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, traz, de modo ensaístico, dois relatos de experiência: um deles na perspectiva de escritora, pensando sobre minha trajetória pessoal de escrita, e o outro enquanto professora, tratando do trabalho desenvolvido com a escrita poética em um curso pré-vestibular popular. Em um segundo momento, através de um viés teórico, este trabalho busca analisar as experiências relatadas e identificar quais as principais dificuldades discentes em relação ao escrever, de onde surgem e como podem ser possivelmente contornadas. Aqui se recupera a suposta origem sagrada da escrita e, conseqüentemente, sua interdição simbólica, de modo que se torna necessário profaná-la (AGAMBEN, 2007) e vê-la enquanto *escrevivência* (EVARISTO, 2017a) para restituí-la ao livre uso da sociedade. Também é tomado como pressuposto para a escrita o autorreconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos, bem como o desenvolvimento de uma relação dialógica (BAKHTIN, 2003) com docentes e/ou colegas a fim de serem lidos e respondidos.

**Palavras-chave:** Escrita. Ensino. Educação Literária. Educação Popular. Educação de Adultos. Escrevivência.

## ABSTRACT

Through personal experiences and critical reflection, this study aims to (re)discuss the place and importance of poetic writing in Portuguese classes. For this purpose, it brings two essayistic experience reports: one of them through a writer's perspective, thinking about my personal writing trajectory, and the other one through a teacher's perspective, narrating the work developed with poetic writing in a popular pre-university course. Further, through a theoretical bias, this study analyses the reported experiences and identifies the students' major writing difficulties, where these difficulties come from, and how they can possibly be overcome. It discusses the supposed sacred origin of writing and, thereafter, its symbolic interdiction, in a way that a profanation of it becomes necessary (AGAMBEN, 2007), as well as an understanding of it as *escrevivência* (EVARISTO, 2017a) in order to return it to the free use of men. The students' self-recognition as subjects, as well as the development of a dialogical relationship (BAKHTIN, 2003) in order to be read and answered by teachers and/or colleagues are also taken as writing premises.

**Keywords:** Writing. Teaching. Literary Education. Popular Education. Adult Education. *Escrevivência*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha do tempo dos eventos narrados .....	18
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 RELATOS DE EXPERIÊNCIA</b> .....	11
2.1 SER ESCRITORA: MINHA HISTÓRIA COM A ESCRITA .....	11
2.2 SER PROFESSORA: A HISTÓRIA DOS ESTUDANTES DO RESGATE POPULAR COM A ESCRITA .....	15
<b>2.2.1 Resgate Popular, a Educação Popular e os pré-vestibulares populares</b> .....	15
<b>2.2.2 A turma de 2019 do Resgate Popular</b> .....	17
<b>2.2.3 (Re)conhecendo os traumas discentes</b> .....	17
<b>2.2.4 Escrevivências e a poesia que fala a nossa língua</b> .....	20
<b>2.2.5 Prêmio Lila Ripoll de Poesia</b> .....	23
<b>2.2.6 Lendo-se sem rasgar o papel</b> .....	24
<b>2.2.7 Namorando a poesia</b> .....	25
<b>2.2.8 Lendo meus estudantes-escrevíveis</b> .....	29
<b>2.2.9 A devolução dos textos</b> .....	31
<b>2.2.10 Para (não) finalizar</b> .....	31
<b>3 ESPECULAÇÕES EM TORNO DA PALAVRA ESCREVER</b> .....	33
3.1 A SACRALIZAÇÃO DA ESCRITA .....	33
3.2 CÂNONE E REPRESENTATIVIDADE: QUEM PODE ESCREVER? .....	35
3.3 ESCRIVIVÊNCIA E A PROFANAÇÃO DO ESCREVER .....	39
<b>4 RECONHECER-SE SUJEITO, RECONHECER-SE AUTOR: OS DIREITOS DO ESTUDANTE-ESCREVIVENTE</b> .....	42
4.1 O DIREITO INALIENÁVEL DE TER DIREITOS .....	42
4.2 O DIREITO DE SER SUJEITO .....	43
4.3 O DIREITO DIALÓGICO DE SER LIDO (E RESPONDIDO) .....	46
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	51
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	53

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da paixão por uma escrita que é poucas vezes pensada dentro das salas de aula dos cursos de licenciatura em Letras, conseqüentemente tendo pouca presença no Ensino Básico e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escrita, que chamo de poética, pode ser entendida como sinônimo de poesia, mas eu não gostaria que se bastasse nisso: para além de ser construída em versos ou ter uma forma fixa, o que realmente importa nesses textos é a expressão da subjetividade através da arte da palavra. O ponto de partida deste trabalho, portanto, é deveras pessoal: nasce da minha própria relação com essa escrita, de como ela surgiu em minha vida e do quanto me influencia. É disso que trato na primeira seção do segundo capítulo, através de um relato de experiência que remonta aos meus primeiros contatos com a leitura e a escrita para chegar, enfim, às minhas experiências enquanto escritora de poesia.

A influência da escrita, no entanto, nunca se restringiu somente ao meu lado pessoal: atravessa todos os âmbitos de minha vida, inclusive o profissional, estando sempre presente na professora que reside em mim. Por isso, na segunda seção do segundo capítulo, trago mais um relato de experiências vividas, desta vez enquanto docente de Língua Portuguesa em um curso pré-vestibular popular de Porto Alegre. Nesse momento, entretanto, o foco não recai sobre mim, mas sobre meus estudantes, os traumas que eles traziam com a escrita e como, ao longo das aulas e de suas escrevivências, foram superando-os, resignificando a relação com o escrever. Ainda assim, a escrita que trago nesse capítulo é fortemente subjetiva, tendo um tom ensaístico e sendo guiada principalmente por minhas lembranças, uma vez que a possibilidade de desenvolver um trabalho sobre esses momentos, especialmente os em sala de aula, só se tornou cogitável posteriormente a toda a prática.

Nos capítulos três e quatro, finalmente me debruço sobre as experiências narradas e analiso-as a partir da bibliografia crítica disponível, buscando entender a origem dos traumas para com a escrita relatados pelos estudantes — e comuns a tantos outros indivíduos em nossa sociedade —, bem como quais práticas foram essenciais para superá-los. Dessa forma, no terceiro capítulo, tomo a ideia de *sacralização* e *profanação* de Agamben (2007) para compreender a relação da sociedade com a escrita, discutindo sobre o processo de canonização, sobre representatividade e, por fim, trazendo a ideia de *escrevivência* cunhada por Evaristo (2017a).

No quarto capítulo, inspirada pelos “dez direitos do leitor” que Daniel Pennac traz em seu livro *Como um romance* (1993), discorro sobre três direitos que julgo essenciais de o

estudante-escreviente ter assegurados dentro e fora da sala de aula, desenvolvidos a partir dos pontos de maior relevância na trajetória de escrita de meus alunos e também da minha. O primeiro, intitulado “o direito inalienável de ter direitos”, parte da discussão de Candido (2004) sobre o que, em geral, é entendido como “direito” e como este, sendo indispensável, precisa ser defendido igualmente para todos os cidadãos de uma sociedade. O segundo, o “direito de ser sujeito”, toma como pressuposto para o desenvolvimento da escrita o reconhecimento da subjetividade de cada estudante, ou seja, entende como essencial que ele se enxergue enquanto sujeito para poder, então, desfrutar do seu direito de escre(vi)ver; aqui, uso as ideias freirianas, principalmente sobre a pedagogia do oprimido, como embasamento. Por fim, o último direito, o “direito dialógico de ser lido (e respondido)”, parte do princípio bakhtiniano de dialogismo para entender a escrita não somente a partir da ideia do locutor, mas também do interlocutor, essencial para que o discurso cumpra com seu propósito original e essencial. Nesse momento, trago Spivak (2010) e a (im)possibilidade de fala do subalterno, bem como Bhabha (2014) e sua defesa do direito de narrar para entendermos a importância simbólica de ser lido — e respondido — para aquele que se coloca a escrever.

É importante deixar claro que, com este trabalho, não pretendi desenvolver um manual ou guia de como trabalhar com a escrita poética em aulas de Língua Portuguesa. Meu objetivo foi partir de experiências pessoais positivas para, ao analisá-las, destacar pontos-chaves que pudessem orientar professores — e quem mais se interessar — a (re)pensar a relação que os estudantes possuem com a escrita, principalmente nas aulas de Linguagens, e a influência que nós, enquanto docentes — mas, também, escrevientes —, possuímos na formação dos alunos para além da sala de aula.

Por fim, meu escrito vibra como um apelo à escrita, à poesia e à subjetividade: apelo não à escrita em seu sentido mecânico, mas expressivo; não à poesia em sua visão arcaica e delimitada, mas livre; não à subjetividade em sua intangibilidade ou abstração, mas em sua singularidade e autonomia. Três ideias interdependentes e que creio necessárias não somente na sala de aula, mas para muito além dela.

## 2 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### 2.1 SER ESCRITORA: MINHA HISTÓRIA COM A ESCRITA

Eu poderia começar este relato com uma bela metáfora e dizer que saí da barriga de minha mãe com um lápis entre o dedão e o indicador da mão direita e que, ao invés do bico do peito, eu procurava uma folha onde escrever — seria esse meu colo e meu alimento pelo resto da vida. Isso tudo, no entanto, seria absolutamente injusto com a minha história literária: não foi um dom divino e nem intrínseco ao meu ser desde o nascimento, apesar de parecer que esteve comigo desde os meus primeiros passos no mundo. Fatos, situações e (in)desejos levaram-me ao escrever, e é sobre isso que penso aqui: muito mais sobre o percurso do que sobre a (talvez ainda não alcançada — inalcançável?) chegada.

Fui uma criança bastante retraída e solitária. Filha única que passava o dia com a avó (que teve pouco estudo e lê pouquíssimo), não havia quem pudesse brincar comigo. Passei, portanto, muito tempo da minha infância em casa, brincando sozinha, e, para isso, inventando o universo no qual minhas brincadeiras se passavam. Aprendi a ler na escola, junto com meus outros colegas, no primeiro ano do ensino fundamental, com aproximadamente seis anos. Nada de extraordinário deu-se daí, mas lembro vividamente do primeiro livro que li, apresentado e trabalhado pela minha professora: *A lagartixa que virou jacaré* (2003), cuja história eu me recordo até hoje, apesar de não ter lembranças de como foi trabalhada ou lida. Outra obra que lemos logo em seguida, talvez ainda no primeiro ano, foi *Felicidade não tem cor* (2002), que traz uma narrativa lindíssima e muito tocante sobre racismo. Nunca retomei nenhum desses dois livros, mas suas histórias são claríssimas em minha mente, pois me marcaram muito, tanto como leitora quanto como pessoa.

Também sempre recebi estímulo familiar para ler, apesar de nenhum parente próximo meu ser um leitor assíduo. Aliás, creio que foi justamente por isso que sempre fui estimulada: para que pudesse desenvolver um sincero gosto por essa atividade pouco deleitosa e presente em suas vidas. Creio que um ponto importante na minha trajetória de leitora foi eu frequentemente receber livros de presente e, portanto, tê-los como meus enquanto lia-os e relia-os, coisa que nossa condição financeira proporcionava — não de modo esbanjador, mas suficiente para eu sempre ter tido os *meus* livros. No entanto, apesar desse dito estímulo familiar para com a leitura, não tenho lembranças de ninguém lendo para mim durante minha infância, mesmo que, ao questionar meus pais, eles digam que, sim, contavam-me as clássicas “histórias de ninar”. Aliás, não guardo nenhuma lembrança de qualquer familiar próximo lendo qualquer

obra literária até minha adolescência, quando me ficou claro que seria inútil insistir em lhes presentear com livros, pois eles dificilmente os leriam. O estímulo para com a leitura, portanto, mostrou-se bem diferente de exemplos concretos.

Enquanto fazíamos breves leituras literárias na escola, em casa eu colecionava livros com as mais diversas histórias, mas sempre com frases curtas e muitas ilustrações. Além de lê-las, eu desenvolvi um outro *hobbie*: a partir dos desenhos que os livros traziam, copiando-os para uma folha em branco, eu inventava uma nova história com os mesmos personagens e situações similares — tudo que se encaixasse nas ilustrações. Considerando minha dificuldade em fazer amizades, que resultava em solitárias brincadeiras com meus bonecos, eu rapidamente transportei minhas extrapolantes ideias de novos mundos para onde eles poderiam mais facilmente se concretizar apenas com minhas duas mãos: o papel. Ali eu dominava os personagens, podia fazer todas as vozes que precisasse e ditava o rumo da história de acordo com as minhas mais intensas fantasias infantis. Parei quase que completamente de brincar com bonecos — afinal, era frustrante demais implorar para que um adulto se compadecesse de mim e cedesse à brincadeira... e, além disso, eles nunca correspondiam às minhas expectativas; definitivamente não sabiam brincar — e dediquei-me à criação de historinhas (uso o diminutivo pois eram realmente breves) literárias.

A escrita, portanto, assim como a leitura, tornou-se uma atividade essencialmente solitária. Eu recebia, na escola e pelos meus familiares mais próximos, os meios e o incentivo para ler, mas tive que trilhar o caminho de forma um tanto solitária, com todos me dizendo que eu deveria me dedicar àquela atividade, mas sem ninguém para se dedicar a ela junto de mim. A escrita tornou-se também um refúgio, de modo que eu passei a apreciá-lo justamente por depender somente das minhas próprias vontades, do meu próprio controle e da minha própria mente. Creio até que eu já escrevia literatura muito antes de entender conscientemente o que significava *escrever, literatura* e, principalmente, *escrever literatura*.

Ao passo que minhas leituras se tornavam menos infantis e mais juvenis, meus escritos, consequentemente, também tomavam esse rumo. Lembro de acabar de ler *Poderosa: o diário da garota que tinha o mundo na mão* (2016), de Sergio Klein, quando tinha em torno de 10 anos, e instantaneamente abrir um caderno para começar a escrever uma história original, mas que em muito se assemelhava àquela que eu mal terminara de ler. Mais do que inspiração, ousou dizer que eu não conseguia me bastar na história escrita e precisava extrapolá-la, levá-la além.

Foi também com 10 anos que eu terminei minha primeira história — um romance? Eu não saberia classificar. Guardo-a até hoje e já a retomei em diversos momentos, cada vez ficando mais claro o que a literatura — e, principalmente, a escrita — representavam para mim

naquele momento. O enredo girava em torno de fatos que aconteciam no meu cotidiano concreto, mas, na literatura, eu tinha o poder de alterar o rumo das ações (minhas e dos outros) e viver aquilo que eu gostaria de estar vivendo na minha vida real. Até mesmo os personagens eram ridiculamente semelhantes às pessoas que faziam parte da minha vida, somente com nomes diferentes. A estilística seguia o que eu lia nos livros infanto-juvenis da época, me influenciando em nomes de capítulos e mesmo na forma de organizar a história.

Até aqui, pois, fica claro o quanto a leitura influenciou em minha escrita. Dificilmente eu teria desenvolvido essas histórias infanto-juvenis se não tivesse lido, também, muitas outras. Mas essa influência, apesar de tão forte e presente em minha prosa, deu-se de modo bastante distinto em meus versos. Durante todos esses anos de infância e pré-adolescência, nunca escrevi um verso sequer, e acho que nem sabia ao certo o que isso significava. Para ser sincera, lembro-me de uma atividade, quando estava (provavelmente) na terceira série, em que nossa professora pediu que escrevêssemos um poema ou algo similar. No entanto, minhas lembranças bastam-se nisso. Lembro que escrevi algo que me foi um tanto indiferente, como qualquer outra atividade. O que mais gostei foi de fazer rimas, mas nada que tenha me cativado a ponto de eu levar para além da sala de aula. Ademais, não lembro de qualquer menção a escrever poesias ou mesmo à leitura de algum(a) poeta. Sempre detive minhas leituras essencialmente na prosa.

Com 16 anos, no ápice juvenil, eu escrevia uma história — agora, sim, decididamente um romance — e dedicava-me exaustivamente a ela. Pouco importa aqui seu enredo, mas sua escrita era uma atividade essencial em minha vida, com direito a cronogramas de desenvolvimento e cadernos cheios de ideias. No entanto, algo me ocorreu no final de 2014, uma situação que perdurou por dias e me deixou deveras inconsolável. Um sofrimento juvenil, devo acrescentar, mas o maior sofrimento juvenil pelo qual eu poderia ter passado naquele momento. Para lidar com ele, contorná-lo, não havia qualquer palavra de consolo de amigas, parentes ou ídolos. Não havia atos concretos ou simbólicos que aliviassem a angústia que a jovem Renata sentia; não havia romance cuja escrita pudesse acalmar aquele peito tumultuado. Eu realmente busquei durante dias por qualquer coisa que fizesse eu me sentir melhor, mas nada funcionou. Até que, em uma quarta-feira, em um fim de tarde, eu abri um caderno antigo e, em suas últimas páginas, comecei a escrever alguma coisa. Não havia personagens ou enredo, eram somente palavras sobre como eu me sentia — e, curiosamente, elas rimavam.

Na época, não entendi aquelas linhas como versos, até mesmo porque dividi a página do caderno ao meio verticalmente para que pudessem caber ali mais ideias. Eram palavras ou pequenos conjuntos de palavras que rimavam entre si, mas eu não as chamava de versos. Como era o fim de um caderno, não havia muito mais onde escrever, mas a sensação que tive enquanto

debruçava a caneta sobre aquela folha foi tão libertadora e reconfortante que escrevi ao longo de toda sua margem, nos cantos, em todo espaço em branco que havia. Foi o único momento em dias em que me senti bem, em que senti um alívio — talvez porque, finalmente, eu colocava aquelas ideias e frustrações todas para fora.

Fiquei tão encantada em ter conseguido escrever aquelas frases que as digitei para um documento no computador e percebi que, mesmo com a folha dividida verticalmente, fecharam-se três páginas, o que me faz perceber que eu devo ter ficado muito tempo escrevendo. Imprimi-as e levei-as para a escola no dia seguinte, sem saber muito bem o que pretendia com elas, mas sabendo que elas significavam algo e que, portanto, eu precisava fazer alguma coisa.

Por fim, decidi mostrá-las para minhas duas amigas mais próximas. Curioso que, mesmo seis anos depois, eu me lembre da cena e das palavras ditas. Uma me disse algo como “só podia ser a Renata” e a outra questionou-me, de cenho franzido, “o que é isso?”. Veja bem, não foram críticas, mas, para minha euforia de poeta principiante, isso ecoou com um enorme tom de desdém. Uma amiga mais distante, vendo-me guardar as folhas de volta em minha pasta, perguntou de longe “o que é isso? É um poema, Renata?”, ao que eu simplesmente neguei e enfiei os versos de onde eu achava que eles nunca deveriam ter saído.

Apesar da recepção do público não ter sido a que eu esperara ou desejara, nada poderia tirar de mim o sentimento que me acometeu durante ou logo depois da escrita, esse do qual eu não abriria mão por nada. Não sei descrevê-lo muito além do que aqui já disse, mas hoje entendo o quão intenso, marcante e — por que não? — revolucionário foi, pois nunca mais parei de escrever versos. Entendi, naqueles momentos, que a poesia poderia aliviar meu peito quando nada mais parecia poder. Entendi que a poesia me estenderia sempre a mão quando eu estivesse prestes a me afogar e me salvaria — de mim, do mundo, de tudo.

O mais curioso é que não me lembro de ter lido qualquer poema antes desse momento. Evidentemente eu devo ter lido — ou ouvido — alguns, ao menos nas aulas de Literatura, mas eles em nada me marcaram e voaram de minha mente. Aliás, mesmo após começar a escrever poemas com certa frequência — escrevi o segundo naquela mesma semana, ainda sobre a mesma situação que me angustiava — não recorri à leitura de poesias. Havia em minha mente a ideia cristalizada de que poesia era algo erudito, difícil e absolutamente exterior a minha realidade. Por que ler, então?

Os primeiros poemas que li e realmente gostei, aproximadamente um ano depois de começar a escrever, foram alguns de Fernando Pessoa, que eram leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS. Tentei alguns outros poetas canônicos e lembro-me, inclusive, de, em

2015, buscar *online* por poetas brasileiros para que eu conhecesse alguns e, com sorte, me visse e me interessasse por suas escritas. Não fui bem-sucedida.

Quando comecei a contar para as pessoas que eu escrevia alguns poemas, elas me perguntavam quais poetas eu lia ou mesmo me pediam sugestões de poemas. No entanto, meu acervo de poesias acabava nos poemas que eu e meu amigo Rodrigo escrevíamos. Nos versos dele eu enxergava algo de significativo, algo de semelhante a mim. Começamos a escrever na mesma época — sem saber e sem querer — e trilhamos muito do caminho da poesia juntos, descobrindo por onde poderíamos seguir. Leitores-escritores juntos, achamos algum sentido e relevância naquilo que fazíamos. Talvez mais do que saber que ele também escrevia, o que mais me motivava era seu papel de leitor e o quanto ele realmente parecia gostar dele. Ao ter alguém que lia o que eu escrevia, ocupando o lugar simbólico de *outro*, eu sentia também minha função de escritora validada. Era essa validação que, provavelmente, eu buscava no ano anterior ao mostrar meu primeiro poema para minhas duas amigas.

Com o passar do tempo, depois de algumas reações positivas, fui tendo cada vez menos vergonha e receio de mostrar meus versos para as pessoas. No curso de Letras, mais do que em qualquer outro espaço, pude finalmente me desprender dos medos, ao me sentir aceita e compreendida pelos colegas. Na casa das letras, tomei coragem de confessar ao mundo que, sim, eu escrevia; que eu era uma escritora, uma poet(is)a, e que, afinal, tais termos não eram (ou não precisavam ser) sagrados. Eles poderiam dizer respeito a mim também — convenço-me e reforço-me isso ainda todos os dias.

## 2.2 SER PROFESSORA: A HISTÓRIA DOS ESTUDANTES DO RESGATE POPULAR COM A ESCRITA

### 2.2.1 Resgate Popular, a Educação Popular e os pré-vestibulares populares

O Resgate Popular, curso pré-vestibular fundado em 2002, prepara alunas e alunos socioeconomicamente vulneráveis de Porto Alegre e da região metropolitana para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do vestibular da UFRGS, visando a democratização do acesso à universidade. Em momento não-pandêmicos, as aulas acontecem de segunda à sexta-feira, das 18h30 às 22h05, no Anexo I do Campus da Saúde da UFRGS. Também disponibilizamos dois períodos diários anteriores às aulas que denominamos de “plantões”, sem presença obrigatória, nos quais os estudantes levam suas dúvidas e questionamentos a respeito de conteúdos estudados em cada disciplina oferecida pelo curso.

Os professores e demais profissionais vinculados ao projeto trabalham de forma voluntária, uma vez que o curso não possui recursos próprios, e a seleção de estudantes, feita anualmente, conta com uma rigorosa análise de documentos que comprovam a realidade socioeconômica do ou da estudante e de sua família, buscando um justo preenchimento das cerca de cinquenta vagas.

O Resgate, no entanto, não é o único curso pré-vestibular popular da região; pelo contrário, essa modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) vem cada vez ganhando mais destaque e alcançando mais pessoas, popularizando a Educação Popular. Por isso, creio ser importante contextualizar o Resgate Popular, bem como outros cursos, dentro da lógica da Educação Popular: eles não são simplesmente um curso pré-vestibular destinado para indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica; isso seria reduzir injustamente as suas práticas e os seus propósitos. Freire (2008, p. 73) coloca como grande objetivo da Educação Popular “atender os interesses das classes populares que há 500 anos estão sendo negados”, ou seja, agir em favor deles; no entanto, por *interesses* não se toma exclusivamente finalidades específicas como “ser aprovado no vestibular” ou “concluir o Ensino Médio”, apesar de elas também estarem nesse horizonte. Desse modo,

se nós trabalhamos com um grupo de pedreiros, é importante preparar um pedreiro para que ele seja o melhor; mas esta prioridade na formação profissional não esgota o objetivo da Educação Popular, porque existe outra prioridade ao lado dela, sem a qual aquela não funciona do nosso ponto de vista da libertação. Funciona apenas do ponto de vista da domesticação (FREIRE, 2008, p. 75).

Esta outra prioridade da qual fala Freire (2008) é justamente a que

trata da história geral dos pedreiros, da história geral da classe trabalhadora, das relações entre homens e mulheres, da tecnologia, da política, do direito ingerência, de refazer a sociedade civil. Isto é o objetivo fundamental, é a prioridade fundamental também da prática da Educação Popular hoje na América Latina e em qualquer lugar (p. 75)

Esse duplo objetivo da Educação Popular, tantas vezes visto por profissionais como inconciliáveis ou contraditórios, é um dos pilares do Resgate Popular, de modo que nós, docentes do curso, temos consciência de que, mais do que simplesmente preparar os estudantes para a realização de provas específicas, devemos trabalhar a fim de contribuir para suas

formações enquanto sujeitos e cidadãos da sociedade. Essa, com certeza, não é uma tarefa fácil, como fica claro ao longo deste relato, mas é possível. É por isso que compartilho minha experiência, com acertos e erros: para que possamos pensar em modos de conciliar a formação linguística, literária e cidadã dentro da Educação Popular e, mais especificamente, dos cursos pré-vestibulares populares, sem abdicar de nenhuma delas.

### **2.2.2 A turma de 2019 do Resgate Popular**

Em 2019, tivemos uma turma inicial com cerca de quarenta estudantes no Resgate Popular, com a maioria deles ingressando na primeira seleção, antes do início das aulas, e cerca de cinco sendo acolhidos através da chamada da lista de suplentes, após as primeiras semanas letivas. Grande parte dos alunos trabalhava integralmente ou ao menos durante um turno do dia, sendo comum atrasos nos primeiros períodos de aula — eu ministrava os dois primeiros nas quartas-feiras — e uma baixa frequência nos plantões, com uma média de cinco a dez discentes presentes nesse momento pré-aula. Também cabe ressaltar que, apesar da lista de estudantes conter aproximadamente quarenta nomes, como já dito, o número diário de alunos em aula após as primeiras semanas reduziu-se a cerca de trinta.

A turma era bastante participativa, indagadora e tinha um forte posicionamento, o que resultou em alguns conflitos entre os estudantes e um relacionamento um tanto conturbado entre alguns deles. A maior parte do grupo era constituída por mulheres e havia uma média um pouco maior de estudantes brancos do que negros. Nosso estudante mais jovem tinha dezessete anos, mas a idade da maior parte dos discentes era de dezoito a vinte e cinco anos, com alguns poucos alunos com mais de quarenta anos, afastados há mais tempo das salas de aula.

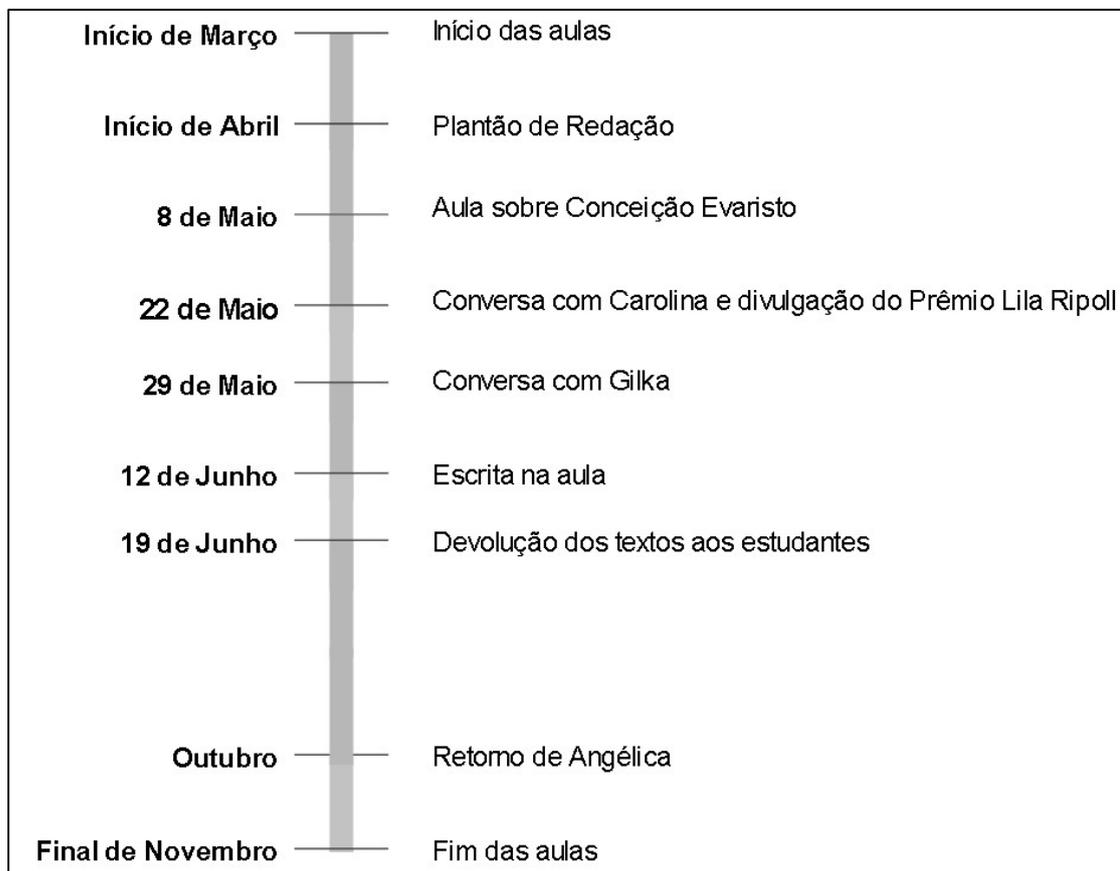
O primeiro dos momentos relatados a seguir aconteceu em abril e o último deles em outubro de 2019.

### **2.2.3 (Re)conhecendo os traumas discentes**

“Tudo no mundo começou com um sim”, diria Rodrigo S.M., narrador do clássico *A hora da estrela* (1998), de Clarice Lispector. Também o que escrevo começou com um *sim* fora da curva, não planejado, que aparentemente não causaria mudanças significativas no curso do universo, da minha vida ou da de meus alunos e alunas. Como professora de Português no Resgate Popular, não era minha função ministrar o plantão de Redação, somente o de língua materna. No entanto, meu colega, que não poderia assumir o período em um dia específico de

abril de 2019, perguntou-me se eu poderia lhe fazer esse favor. Como sempre me interessei pelos processos de escrita e reescrita, não hesitei em aceitar, apesar de pouco saber sobre como conduzir esse momento ainda inédito para mim.

Figura 1 – Linha do tempo dos eventos narrados



Fonte: Autoria própria (2020)

Para entender as questões que levavam os estudantes ao plantão, iniciei-o com uma conversa sobre a escrita e a leitura de seus textos, na qual os alunos começaram a contar um pouco dos seus processos pessoais para o desenvolvimento da redação. A aluna Gilka<sup>2</sup> relatou que não conseguia reler nada do que escrevia, ou seja, que nunca se tornava leitora de seus textos, somente escritora de uma primeira e única versão. Ao trazer essa questão à tona, outros alunos manifestaram um comportamento semelhante ao da colega. Uma frase que a aluna disse que ainda me é muito marcante é que, se ela lesse o que escrevia, rasgaria o papel e nunca mais voltaria a escrever. Os colegas (a maioria, senão todos), mais uma vez, concordaram, afirmando

<sup>2</sup> Todos os nomes de estudantes aqui apresentados são fictícios, a fim de resguardar a identidade de cada um.

que, mesmo nos momentos oficiais de prova em que precisavam desenvolver suas redações, escreviam somente uma primeira versão e passavam-na a limpo sem (re)lê-la.

Tentando passar-lhes um mínimo de segurança sobre o processo de escrita no ambiente do curso, comecei assegurando-lhes que os corretores das suas redações (eu e o professor responsável pelo plantão) jamais ridicularizaríamos os textos, uma vez que todos estavam ali justamente para exercitar a escrita e a adequação ao gênero solicitado nas provas. Tentei colocar-me na posição dos alunos, principalmente da aluna Gilka, e lembrar de como, em diferentes momentos de minha vida, eu já havia tido receio de reler algo que escrevera e, ainda mais, de mostrar aos outros. Afinal, crescemos em meio a uma cultura em que “saber escrever” é um dom destinado somente aos escritores consagrados, restando àqueles que precisam se dedicar à prática da escrita por questões pessoais e/ou profissionais a inalcançável tarefa de transpor seus pensamentos para as palavras.

Decidi, então, contar a eles um pouco da minha história na escrita: insegura como todos eles pareciam, havia começado a escrever poesia para guardar as palavras em algum lugar além de mim, mas sem pretensão de mostrar para ninguém. No entanto, fui aos poucos abrindo o que escrevia para meus amigos, para meus colegas, até que criei coragem para participar de um concurso de poesia da cidade. Sem sucesso na primeira participação, decidi tentar por uma segunda vez e acabei sendo selecionada para ter um poema exposto no transporte coletivo municipal. Como os poemas alcançam grande parte da população, os alunos já conheciam a seleção e ficaram bastante entusiasmados, ainda que surpresos, ao saberem que uma pessoa que eles conheciam tinha os versos passeando pelos ônibus e trens de Porto Alegre. Foi visível que, para eles, a poesia (e o ser poeta) era algo distante, não passível de ser alcançado por uma pessoa “comum”.

Uma vez que havíamos entrado no universo da escrita de poesia, a aluna Angélica disse que também costumava escrever esse gênero, mas que, quando estava no colégio, nas séries iniciais, uma professora havia pedido como tarefa aos alunos o desenvolvimento de um poema. Ela, que gostava de escrever, teve um *feedback* negativo: a professora disse que sua poesia não era boa. Daquele momento em diante, relatou a aluna, ela nunca mais conseguiu fazer um verso.

O aluno Geovani aproveitou o gancho do relato da colega e contou uma história similar: ele, que também gostava de escrever, um dia fez um poema para uma menina de quem gostava. Ela, no entanto, também não o recebeu de maneira muito positiva, dando pouca importância para o escrito. A partir daquele momento, o aluno também não escreveu mais poemas.

Quando chegávamos ao final do plantão, propus a eles que fizéssemos um exercício para a próxima semana e, conseqüentemente, para a próxima entrega de textos: escrever a

redação de acordo com o tema proposto, relê-la sem tentar julgá-la demasiadamente e entregá-la para que nós, os corretores, déssemos um *feedback*.

Mesmo sendo um momento para discutirmos a escrita de redações nos formatos solicitados pelas provas de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percebi que escrever ia muito além dos textos escolarizados e que os traumas derivados desse ato eram anteriores e mais íntimos do que muitas vezes um professor pode alcançar em suas aulas. Apesar disso, soube, depois daquele plantão, que meu objetivo enquanto professora daqueles alunos seria, ao longo do ano, destigmatizá-los em relação ao escrever (ou, ao menos, ter isso como horizonte), ato que lhes era natural e que, em determinado momento, por ações externas, foi reprimido.

Como, no entanto, abrir espaço para a leitura e a escrita de textos (principalmente em versos) em uma aula de Língua Portuguesa que visa preparar os alunos para provas objetivas, muitas vezes conteudistas e gramaticais, mas que são a porta de entrada dos alunos para o tão sonhado caminho universitário?

Foi o que busquei responder-me em cada aula a partir desse dia.

## **2.2.4 Escrevivências e a poesia que fala a nossa língua**

Em meio à trama da demanda que as provas nos colocam em um curso pré-vestibular, precisamos, inevitavelmente, trabalhar com alguns conteúdos gramaticais. Apesar disso, eu sabia que meu objetivo de trazer a poesia para a sala de aula não podia ser perdido, de modo que busquei formas de atar as duas pontas da necessidade docente e discente. Algumas semanas após o plantão, em uma aula cujo conteúdo programático era morfologia e formação de palavras, optei por levar para os alunos alguns versos da escritora Conceição Evaristo. Seus poemas poderiam ser muito significativos para aquela turma que, como é comum em cursos pré-vestibulares populares, tinha tantos alunos com uma realidade similar àquela expressa pela poeta, sendo marginalizados devido à classe social, à raça e/ou ao gênero.

Além disso, não ignorando a importância de trabalharmos com o conteúdo programático, percebi a grande quantidade de palavras compostas e mesmo neologismos que a escritora empregava em seus poemas. Uma expressão sua que sempre me chamou atenção foi a de *escrevivência*, cuja discussão tinha bastante relação com o estudo morfológico que faríamos. Ainda assim, muito mais do que por motivos meramente gramaticais, levar os versos de Conceição para a sala de aula proporcionaria aos alunos uma visão poética de realidades muito próximas às suas e desprenderia-os da ideia do senso-comum de que a poesia é envolta

por um vocabulário erudito e pouco acessível, que conseqüentemente torna distante também sua temática. Desse modo, levar os versos de *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017b) como leitura e discussão para a sala de aula objetivou justamente reverter a lógica aparentemente já estabelecida do trabalho com textos poéticos por professores de Língua Portuguesa e Literatura.

No entanto, não foi com Conceição Evaristo que iniciamos a aula. Tendo percebido a importância que os alunos que estavam no plantão deram ao relato sobre minha história pessoal com a escrita, resolvi compartilhá-lo brevemente com o resto da turma e mostrar a todos meus versos que estavam na antologia de Poemas no Ônibus e no Trem<sup>3</sup> como que para provar que alguém que conheciam em carne e osso também poderia ser publicada. Desse modo, no momento inicial de nosso encontro, retomei o que havíamos conversado no plantão, contando que eu, assim como alguns deles, tinha a escrita como um *hobbie* e que gostaria de mostrar um poema meu que havia, junto de vários outros, sido escolhido para percorrer a cidade no transporte público.

Após a leitura, pedi para que a antologia fosse passada para os alunos, para que pudessem folheá-la, lê-la e, talvez, se inspirar para eventualmente participar do concurso. Alguns comentários foram feitos, o livro passou entre todos e, finalmente, apresentei-lhes uma poeta um tanto mais reconhecida e apreciada do que aquela que lhes falava: Conceição Evaristo.

Antes de mergulharmos nos poemas, aproximamo-nos de Conceição através da leitura de uma reportagem sobre sua trajetória pessoal e literária<sup>4</sup> e da visualização de um trecho de uma entrevista sua<sup>5</sup>, na qual ela fala brevemente sobre o termo *escrevivência*, já mencionado anteriormente. A discussão em torno de seu neologismo tomou grande proporção na sala de aula por dois motivos: o primeiro, por colocar em foco, de acordo com o que a própria Conceição relata no vídeo, a importância de mulheres negras escreverem suas vivências, considerando todo um passado de opressão; o segundo, por ter uma formação morfológica bastante interessante, em se tratando de um neologismo composto por aglutinação a partir das palavras *escrever* e *vivência*.

Apesar de tratarem-se de discussões aparentemente distintas, a questão histórico-literária e a morfológica foram trabalhadas de maneira conexa, uma vez que o processo de formação de algumas palavras do poema “Vozes-Mulheres”, lido e discutido com a turma, era

---

<sup>3</sup> Concurso promovido anualmente pela prefeitura de Porto Alegre desde 1992

<sup>4</sup> Disponível em <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928>. Acesso em 16/01/2020

<sup>5</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=6pCq9E-d8\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=6pCq9E-d8_o). Acesso em 16/01/2020

essencial para compreender seu sentido metafórico, relacionado ao contexto histórico-social. Discutimos, por exemplo, o sentido morfológico da palavra “empoeirado”, presente no poema, analisando sua raiz, seu tema<sup>6</sup> e a qual palavra da língua portuguesa ele estava semanticamente relacionado — foram trazidas à tona as palavras “pó” e “poeira”. Além disso, paralelamente a essas discussões, colocávamos em cena o possível sentido que “empoeirado” desenvolvia no poema: seria possível que seu significado fosse literal e o caminho descrito pela eu-lírica estivesse simplesmente “com poeira”? O que o uso dessa palavra poderia significar, considerando o contexto histórico-social pós-abolição trazido nos versos?

Outra palavra cuja formação morfológica e significado foram bastante discutidos foi “brancos-donos”, neologismo empregado por Conceição, composto por justaposição. Por que a autora junta essas duas palavras já existentes da língua portuguesa e transforma-as em uma única? Por que não as coloca, simplesmente, uma ao lado da outra, sem uni-las? Qual novo significado elas podem ter, dentro do contexto do poema, quando justapostas? Ao serem questionados, a primeira hipótese levantada pelos alunos, sendo iniciada por um e complementada por outros, foi a de que, no contexto da escravidão brasileira, a ideia de branquitude e de posse (de riquezas, de terras, de escravos) andavam sempre juntas, pois os “donos de tudo” eram, via de regra, brancos, e os brancos, via de regra, eram “donos de tudo”; o neologismo, portanto, segundo os estudantes, remetia à indissociação entre as duas palavras naquele contexto histórico-social. A segunda hipótese, trazida na contramão dessa primeira, foi levantada por uma aluna que colocou em cena a possibilidade do neologismo de Conceição ter um toque de ironia, ao mostrar que os brancos *acreditavam* ser donos de tudo, apesar de não o serem.

De modo geral, diversos alunos participaram da discussão em torno do poema, contrastando visões e significados, atando a reflexão linguística à literária de forma bastante natural, buscando a construção morfológica de dadas palavras para compreendê-las no todo do texto.

Nos últimos minutos da aula, baseando-me no que tínhamos discutido a respeito da noção de *escrevivência*, mas também muito amparada pelo que havia presenciado no plantão de Redação, abri um pequeno espaço para falar com os alunos sobre escrita. Disse-lhes que todos nós podíamos escrever sobre nossas vivências, pois elas eram nossa forma singular e única de experienciar e ver o mundo. Partindo da minha experiência pessoal, contei que ninguém nunca havia me dito ou (de)mo(n)strado que o que eu escrevia era digno de ser lido

---

<sup>6</sup> raiz + vogal temática

ou mesmo escrito, e que era justamente por isso que eu falava com eles sobre a importância de reconhecermos o valor de nossas escritas. Por fim, disse estar aberta — e entusiasmada — caso alguém escrevesse e quisesse me mostrar seus textos.

No planejamento feito, os últimos minutos de aula seriam abertos aos alunos, para que pudessem pensar sobre e colocar no papel suas próprias escritas. Entretanto, na concretude da sala de aula, os últimos poucos minutos conseguiram somente proporcionar nossa conversa sobre a importância da escrita de todos nós. A ideia de abrir um momento em aula para promover a escrita, no entanto, não foi descartada, somente adiada.

Antes da nossa aula da próxima semana, a aluna Carolina — que era uma das presentes no plantão de Redação — contatou-me, perguntando-me se poderia me mostrar um pouco do que escrevia: poemas, contos, histórias infantis, músicas, entre outros textos. Combinamos de nos encontrar um pouco antes do horário da aula para que ela os compartilhasse comigo.

### 2.2.5 Prêmio Lila Ripoll de Poesia

Encontrei-me com Carolina na sede de nosso curso, alguns minutos antes do horário de início das aulas. Ela mostrou-me um caderno com vários textos e escolheu alguns que gostaria que eu lesse, em verso e em prosa. Quando a questioneei, ela disse-me que escrevia há anos, mas que só havia mostrado seus escritos para a família e alguns amigos mais próximos. Também lhe perguntei se ela já havia participado de algum concurso literário, pois seus poemas eram muito bonitos; ela disse ter vergonha. Para finalizar, já nos direcionando para nossa aula, eu disse-lhe que tinha um recado para a turma que provavelmente iria interessá-la.

Na noite anterior ao meu encontro com Carolina e à aula com a turma, tomei conhecimento de um concurso literário cujas inscrições estavam abertas, o Prêmio Lila Ripoll de Poesia. Desde 2005, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul realiza anualmente o prêmio em homenagem à poet(is)a gaúcha, com inscrições *online* e espaço para que os interessados possam inscrever até três trabalhos inéditos. Sua finalidade, de acordo com o regulamento<sup>7</sup> divulgado pela Assembleia Legislativa em 2019, é “fomentar o desenvolvimento cultural, estimulando a criação artística e dando visibilidade a novos talentos literários, por intermédio da divulgação e valorização da poesia dedicada às causas sociais e às questões de gênero”. As inscrições, no entanto, só ficariam abertas até a próxima semana, ou seja, teríamos

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://www2.al.rs.gov.br/premios/LinkClick.aspx?fileticket=okS41WIFyjY%3D&tabid=6505>. Acesso em 19 de março de 2020

somente mais duas aulas antes do prazo terminar, sendo elas a do dia seguinte e a da semana subsequente.

Considerando o curto período de tempo para reformular a aula do dia seguinte e o também pequeno espaço (de um dia) para os estudantes enviarem seus poemas após a segunda aula, incluir a produção para o concurso na sala de aula tornou-se um dilema: como fazê-lo? Se não teríamos tempo para trabalhar com calma com a produção, pareceu-me coerente não a propor para o momento em aula. Contudo, não mostrar a oportunidade do concurso parecia ser uma chance desperdiçada. Desse modo, decidi por trabalhar rapidamente com a figura de Lila Ripoll, apresentá-la aos alunos e divulgar a eles a possibilidade de participação no concurso, ficando a critério deles a escrita e o envio dos poemas.

Nos primeiros minutos de aula, enquanto todos ainda se organizavam nas classes, perguntei se alguém já havia ouvido falar em Lila Ripoll e se conheciam seu trabalho e trajetória. Um aluno relatou que havia um livro dela em sua casa, mas que ele não sabia do que tratava e nunca havia tentado ler, ou seja, somente reconhecia o nome da autora. Como nenhum outro aluno ou aluna manifestou-se, contei algumas informações gerais sobre a vida de Lila Ripoll e, para introduzir um pouco de seu trabalho literário, lemos o poema “Grito”, de *O coração descoberto* (1968). Sem determo-nos sobre aspectos gramaticais, uma vez que não era esse o objetivo da leitura do poema, atemo-nos a uma análise semântica, discutindo seus possíveis significados. Que “grito” era aquele que a autora dava? Era ele denotativo ou poderia ser uma metáfora? O que ele poderia representar?

Finalizada a discussão, apresentei-lhes o concurso, falando sobre seu regulamento e a data-limite de inscrição. Lembro do momento específico em que disse que sabia que alguns deles já escreviam e que essa, portanto, era uma ótima chance para tirar seus textos da gaveta. Pelos olhares que recebi, senti que, realmente, alguns tinham escritos e que estavam, ao menos, tentados a enviá-los. Também frisei que, mesmo para aqueles que não tinham poemas feitos, era um bom momento para tentar colocar no papel suas escrevivências e tê-las reconhecidas por um público maior. Por fim, coloquei-me à disposição para ler quaisquer textos que eles pensassem em mandar e, também, para ajudá-los na inscrição.

### **2.2.6 Lendo-se sem rasgar o papel**

Na semana seguinte, a aluna Gilka contatou-me algumas horas antes da minha próxima aula com a turma, afirmando-me que havia escrito alguns poemas para o concurso da Lila

Ripoll. Quando a questionei se gostaria de me mostrá-los, ela disse ter vergonha, mas concordou, de modo que combinamos de nos encontrarmos alguns minutos antes da aula.

Acho sempre curioso o momento em que alguém me entrega algo seu para ler: olhos no escrito, nunca conseguimos ver claramente o olhar do escritor(a) sobre nós, mas sabemos que ele existe, que está fixo e que quase transborda de expectativa. Afinal, mostrar algo íntimo como um poema, além de pedir que o escritor se dispa da camada natural de vergonha que o cobre, demanda coragem e confiança. Essa entrega de um texto a outrem pede, de alguma forma, uma validação externa do escrito, como se precisasse da leitura e da aprovação de outra pessoa além do próprio escritor para consolidar-se no mundo como um texto. E como foi tão claramente visto no plantão, nosso ponto de partida, poucas palavras podem fechar esse escritor dentro de si para sempre. Por isso, a leitura do texto de um estudante é um momento delicado e único: é um escritor que supera o medo do julgamento e confia na sensibilidade de outra pessoa para lê-lo.

Com Gilka não foi diferente: ela parecia bastante insegura de seus escritos, questionando se havia necessidade de eles terem rimas, se eu realmente havia gostado e se deveria enviá-los daquela forma, sem nenhuma alteração. Perguntei-lhe desde quando escrevia, ao que ela me respondeu que aqueles eram seus primeiros versos, deixando-me bastante surpresa, pois genuinamente havia achado-os muito bonitos e bem estruturados. Com minha “aprovação” — uso aspas pois ela foi meramente simbólica —, Gilka decidiu enviar seus poemas, sem alterá-los em nada.

### 2.2.7 Namorando a poesia

Na aula após a conversa com Gilka e na da semana seguinte, lemos e discutimos trechos de *O perigo da história única*, palestra de Chimamanda Adichie, analisando os modos e tempos verbais usados pela autora e a forma como compunham o sentido do texto. No entanto, a discussão ainda não havia sido finalizada, de modo que a aula do dia 12 de junho seria a terceira consecutiva em que trabalharíamos com o texto e com aquele mesmo conteúdo gramatical. Claramente não era o inicialmente planejado ou o ideal, mas se mostrava necessário finalizar a discussão.

Ainda assim, eu já havia começado a pensar a aula da semana seguinte: para analisarmos a relação semântica entre substantivos e adjetivos, havia selecionado dois poemas de Cora Coralina para lermos. No entanto, a verdadeira motivação para essa seleção foi outra: pretendia propor que, após a leitura e discussão dos textos, os estudantes tivessem um momento em sala

de aula para finalmente criarem um escrito seu, a partir do qual pensariam como os adjetivos e substantivos desenvolviam sentido no que eles próprios haviam escrito.

Da mesma maneira como as aulas do dia 29 de maio e 5 de junho não se desenrolaram conforme o planejado, uma vez que não houve tempo de discutirmos o texto integralmente, a aula do dia 12 de junho também não se deu como imaginado. Dentre os fatores que se sobrepuseram ao planejamento, o principal não dizia respeito diretamente à sala de aula, mas acabou por afetá-la: era dia dos namorados. Considerando o público jovem-adulto que formava a turma, era compreensível que alguns — ou vários — estudantes preferissem a companhia de seus respectivos companheiros à da língua portuguesa, o que fez com que o número de alunos fosse menor do que o comum. Naquela noite, estavam presentes cerca de 15 deles.

Seria um tanto incoerente um professor ignorar que cerca de metade da turma não se encontrava na sala de aula e seguir o planejamento, como se isso nele estivesse previsto. Se assim o fizesse, eu estaria somente “passando” o conteúdo, seguindo uma lógica bancária de educação, desconsiderando que aqueles estudantes ausentes encontrariam dificuldades em retomar a discussão — não só gramatical, mas também cultural e semântica — feita na aula perdida. Além disso, ao mencionar que seguiríamos com o texto da aula anterior, alguns alunos pediram para fazermos “algo diferente”, o que, por si só, seria motivo suficiente para flexibilizar o planejamento e o cronograma. Poderíamos dar um respiro e, depois, voltarmos para a profundidade daquela discussão com mais fôlego — ou, quiçá, concluí-la de outra maneira.

O momento em que um professor decide abrir mão completamente de uma aula planejada de maneira *x* para se aventurar nas possibilidades do não-planejamento é deveras breve; não há tempo para medir prós e contras, para reorganizar cronogramas, para pensar no que pode não funcionar. Não há como hesitar por mais do que por alguns poucos instantes em frente à turma. Foram nesses breves segundos que decidi “atrasar” a aula planejada para aquele dia e adiantar a pensada para a semana seguinte, partindo de Cora Coralina. Os passos que eu havia ensaiado nessa desconhecida estrada, por menores que fossem, pareciam suficientes para nos guiar durante aquela noite.

Tendo isso em vista, falei para a turma que faríamos algo diferente, mas, antes de tudo, perguntei-lhes se já haviam ouvido falar na poeta. Alguns poucos conheciam seu nome, mas nada mais sabiam a seu respeito, então contei alguns fatos marcantes de sua vida, como, por exemplo, que seu primeiro livro só foi publicado quando ela tinha 75 anos. Depois, fomos para a leitura de um trecho do poema “Becos de Goiás” e, em seguida, de “Todas as vidas”.

Eu não havia preparado previamente questões que pudessem lhes orientar na interpretação dos textos, como havia feito quando trabalhamos com Conceição Evaristo. Com

a poesia de Cora Coralina, a interpretação deu-se quase que como uma conversa, depois de lermos os versos algumas vezes. Eu questionei aos alunos e alunas qual sentido geral eles enxergavam nos poemas — trabalhando com um de cada vez, claro — e, tendo algumas respostas, para aprofundar a interpretação, perguntava o que entendiam por determinada estrofe ou verso. Tive que ajudá-los, principalmente, com o vocabulário, uma vez que algumas palavras usadas lhes eram desconhecidas, como *prantina* e *andrajosa* — e a busca por esses significados, felizmente, eu já havia feito.

Isso finalizado, fomos para o tão esperado momento de escrita. Para isso, eles poderiam se inspirar em um dos dois poemas de Cora lidos anteriormente e escrever sobre (1) sua terra natal ou alguma cidade/estado/país com o qual tinham alguma ligação especial — baseando-se em *Becos de Goiás* — ou (2) sobre “todas as vidas” que eles possuíam, considerando seus mais diversos lados e características. A respeito do gênero textual a ser desenvolvido, questionei-lhes se preferiam que eu definisse algum ou que deixasse a escolha para eles; preferiram a segunda opção. Outro ponto acordado foi que, se não quisessem, não precisavam assinar seus textos; podiam deixá-los anônimos, embora eu fosse gostar de conhecer seus autores.

Para essa atividade de escrita, tínhamos cerca de 30 minutos, considerando o horário de término da aula. Deixei-os livres para criarem seus textos, dispondo-me a tirar eventuais dúvidas e recolher os escritos quando estivessem prontos. Uma das primeiras questões que surgiram foi a clássica “poema precisa ter rimas?”, o que nos levou a uma breve discussão sobre o gênero poesia. Falei que o que por vezes o senso comum considera poesia é, na verdade, um soneto, sendo ele somente uma das formas de estruturar um poema. Lembro-me de explicar a forma do soneto no quadro, mostrando suas rimas e a distribuição das estrofes, mas frisando que a poesia não deveria ser reduzida somente a essa forma específica. Sobre as rimas, então, disse que não havia nenhuma obrigatoriedade delas e que, atualmente, muitos poetas optavam por não rimar seus versos. Talvez tenha sido nesse momento — não me lembro ao certo — que busquei por um poema que eu havia escrito há alguns anos, passando-o para o quadro para mostrar aos alunos. Lembro-me que o que me motivou a isso foi uma conversa com alguns estudantes e, considerando que meu poema não possuía nenhuma rima, sendo constituído somente por uma estrofe, creio que possa ter sido um exemplo de como poesia não necessariamente possui rimas ou forma fixa. Friso aqui que essas questões foram trazidas pelos próprios alunos e não foram respondidas no modelo de uma aula expositiva tradicional, pois, enquanto as dúvidas eram discutidas em uma espécie de conversa, outros estudantes seguiam escrevendo seus textos. Não interrompi o momento de escrita para expor essas discussões a todos por dois motivos principais: (1) para não desviar a atenção daqueles que estavam

concentrados em seus próprios escritos, “quebrando” aquilo que chamamos de “inspiração” e (2) porque o tempo já era deveras curto para a tarefa — para muitos, inédita — de escrever um texto.

Poucos minutos após o início da atividade — provavelmente antes da primeira dúvida e das discussões terem surgido —, um aluno levantou de seu lugar ao fundo da sala e veio entregar-me seu texto já pronto. Surpresa pela rapidez, recebi a folha do caderno juntamente com a frase “não se assusta, sora”, proferida por ele. Assustei-me. Vieram-me à mente mil hipóteses sobre o tema da escrita do aluno Oliveira, mas, ao invés de ler o poema imediatamente, apenas coloquei-o sobre a mesa, iniciando a pequena pilha que se formaria.

O resto da atividade desenvolveu-se de maneira bastante tranquila, sem maiores acontecimentos. Alguns alunos ou alunas me chamaram para fazer questionamentos sobre seus próprios textos, ao que eu tentei mostrar que eles tinham a liberdade de construí-los como preferissem — o que parecia, de certo modo, angustiá-los; afinal, “o que é que eu vou fazer com essa tal liberdade?”. Todos pareciam concentrados e motivados a escreverem, sem que houvesse interrupções causadas por conversas ou situações paralelas, de modo que, ao final do período, quase todos haviam terminado seus textos.

Lembro-me de uma aluna que não conseguiu finalizar seu escrito e disse-me que me entregaria-o na aula seguinte — porém, isso não aconteceu. Outro aluno, depois da aula (nos minutos de intervalo) veio contar-me que não havia conseguido escrever, mas que tentaria fazê-lo em casa. Depois, esse mesmo aluno também me mandou uma mensagem em uma rede social, dizendo que estava tentando escrever, mas nunca recebi seu texto. Além deles, uma outra aluna, que não me entregou seu escrito no fim da aula, enviou-me, também através de uma rede social, um texto digitado. Ela deixou-me claro que era referente à atividade que havíamos começado na aula anterior, então creio que tenha finalizado o poema em casa ou, talvez, escrito-o na íntegra fora da sala de aula.

Esse contato com os alunos pelas redes sociais foi facilitado pois tínhamos um grupo no Facebook onde postávamos os *slides* e demais materiais usados nas aulas. Como de costume, enviei-lhes os poemas de Cora com que havíamos trabalhado e contei, direcionando-me aos estudantes que não estavam presentes no dia, sobre a atividade de escrita que havíamos começado, deixando claro que todos e todas estavam convidados a também escrever e, se se sentissem confortáveis, entregar-me seus escritos na próxima aula.

Com os alunos e alunas que estavam presentes, eu havia combinado que devolveria seus textos na semana seguinte. Então, agora, com os escritos em mãos, eu possuía uma tarefa. Mas qual tarefa? O que eu faria com seus textos? Como corrigir expressões tão pessoais, que

tratavam de temas tão íntimos? Esse é um dilema comum quando trabalhamos com a escrita em sala de aula, mas eu precisava resolvê-lo.

### 2.2.8 Lendo meus estudantes-escrevintes

Antes de pensar sobre possíveis formas de corrigir os textos, percebi que seria essencial lê-los, então fiz a leitura integral de todos os escritos recebidos. O que mais me chamou atenção nessa primeira leitura foi que, mesmo que não tenhamos definido o gênero a ser escrito, a grande maioria — creio que aproximadamente 90% — dos textos eram poesias. Provavelmente isso tenha se dado pelo fato de termos trabalhado com os poemas de Cora Coralina naquela aula mesmo e, algumas semanas antes, com os de Conceição Evaristo, mas essa escolha provou-me como os estudantes tinham certo desejo de aventurarem-se na escrita desse gênero, inclusive aqueles que tinham me relatado seus medos no plantão.

Outro ponto interessante foi que pouquíssimos textos — três ou quatro — não tinham a identificação de autoria, sendo anônimos. Considerando a comum vergonha e/ou receio que não só os alunos, mas as pessoas no geral possuem de mostrar seus escritos a quem quer que seja, tomei essa questão como um fator positivo, demonstrando que aqueles escritores e escritoras haviam depositado em mim a confiança para ser sua leitora — e, de alguma forma, “avaliadora”.

É preciso deixar claro que os discentes do curso não possuem qualquer atividade avaliativa, uma vez que não recebem notas ou conceitos por se tratar de um curso pré-vestibular. Portanto, a lógica de avaliação escolar não caberia nesse contexto. Isso não significa, no entanto, que eu deveria devolver os textos sem qualquer comentário; o fato de não ser atribuída uma nota aos escritos dos estudantes dava-me, inclusive, certa liberdade para tratar da escrita, como se conversasse com cada autor(a) sobre seu texto.

A interlocução adotada, por fim, foi de pequenos comentários no molde de “bilhetes orientadores”. Mais do que uma correção, o pequeno texto feito para os estudantes pretendeu aproximar-me deles mais como leitora do que como uma professora que, em nosso imaginário social — e tantas vezes na prática —, aponta erros, dá uma nota e castra o desejo criador. Sobre o gênero bilhete orientador, Simões e Farias (2013, p. 31) argumentam que, para desenvolvê-lo, o primeiro passo é “colocar-se diante do texto do aluno como um leitor interessado”, de modo a deixar de lado a tendência que nós, profissionais da Letras, temos de olhar para um texto com “olhos de avaliador”. Isso não quer dizer, no entanto, que o professor ou professora não possa apontar possíveis formas de melhorar o texto; é essa, inclusive, uma de nossas tarefas,

mas como fazê-la é a questão principal: proporcionar um diálogo e sugerir mudanças é absolutamente distinto de apontar erros e inadequações.

Para auxiliar o professor no desenvolvimento dos bilhetes orientadores, as autoras sugerem alguns meios para iniciar essa interlocução, sendo eles

elogiar ou destacar os pontos fortes do texto [...]; partir dos pontos fortes para pedir mais fazendo perguntas que favoreçam o entendimento do ponto de vista do autor ou mesmo que solicitem o detalhamento do texto [...]; mostrar que o texto do aluno nos lembra outros escritos e evoca uma tradição de boa escrita ligada ao gênero (SIMÕES; FARIAS, 2013, p. 31)

Desse modo, escrevi os breves recados nos textos dos estudantes, optando por também não apontar desvios ortográficos e gramaticais, focando-me em questões mais relacionadas ao sentido e à forma dos textos. Apesar de não ter colocado como horizonte um momento para a reescrita dos textos em sala de aula, considerei a possibilidade de cada estudante desenvolver uma segunda versão do seu texto por conta própria ou, ao menos, imaginá-la.

Ao iniciar a leitura dos textos, foi inevitável ansiar pelo momento em que, na pilha de folhas, eu finalmente leria o escrito de Oliveira, descobrindo o que ele revelava de potencial tão assustador. Quando peguei seu texto em mãos, no entanto, já percebi que ele era brevíssimo: tinha somente três versos. Neles, o jovem compartilhava a angústia de viver uma rotina caduca, repetindo diariamente os mesmos atos — essa, ao menos, foi a interpretação que construí. Era como se, ao escrever, ele finalmente quebrasse a mecanização cotidiana, provavelmente ligada ao seu trabalho, e pensasse sobre a falta de sentido no que fazia.

Eu também carregava certo entusiasmo para ler os textos daqueles estudantes com que essa trajetória de escrita iniciara, no plantão; surpreendi-me, portanto, quando não encontrei o escrito da aluna Angélica, somente depois me dando conta que ela havia preferido o anonimato. Desse modo, respondi seu texto sem saber que era dela, em meio aos outros sem autoria marcada.

No restante da pilha de textos, havia alguns que claramente haviam seguido a sugestão de falar sobre o local em que nasceram ou cresceram, mas os outros escritos, que talvez tenham ido em direção à ideia de falar sobre suas várias vidas, foram muito surpreendentes. Houve “confissões” de autores que não conseguiam trazer à tona sua versão mais genuína, textos românticos endereçados a interlocutores específicos, poemas sobre suas vidas cotidianas, entre

tantos outros. Sua leitura só me provava a vontade de escrever e as tantas (escre)vivências que esses estudantes tinham a compartilhar não só comigo, mas também com o mundo.

### **2.2.9 A devolução dos textos**

Na aula seguinte à do dia dos namorados, retornei seus textos, mas somente nos últimos minutos do período. No restante do tempo, retomamos os poemas de Cora Coralina, analisando como os adjetivos que ela usava ajudavam na construção do sentido de seus textos, deixando de lado, por fim, a ideia de trabalhar com a leitura dos textos dos próprios estudantes, considerando as temáticas íntimas e a vergonha que eles ainda pareciam ter em compartilhar seus escritos.

Quando finalmente iniciei a devolução de seus textos, coloquei-me à disposição para conversar sobre o que haviam escrito e sobre minhas observações enquanto levava a cada autor(a) a folha que haviam me entregado na aula anterior. Os textos sem autoria, entretanto, foram deixados sobre minha mesa, de modo que seus autores deveriam buscá-los. Entre os escritores anônimos, como já dito anteriormente, estava a aluna Angélica, que pegou seu texto e foi lê-lo em sua mesa, a primeira da fila.

Enquanto alguns comentários sobre minhas respostas a seus textos eram feitos, percebi uma fala destacar-se entre as demais: era Angélica, que olhava para a folha e dizia (direcionando-se a mim) “tu é muito fofa”. Não entendi o comentário de primeira, mas quando prestei atenção nela, percebi que ela chorava em meio a um sorriso, com o texto na mão. Creio ser comum nós, docentes, assustarmos-nos quando algum estudante demonstra suas emoções tão genuinamente em nossas aulas, afinal, como lidamos com elas? É algo que não nos é ensinado durante a graduação e que ultrapassa as teorias sobre a educação, mas, naquele momento, mesmo sem entender muito bem o que, eu sabia que alguma coisa de muito importante estava acontecendo dentro daquela aluna e que, incrivelmente, fora motivado pela minha resposta a seu texto — que até hoje não sei qual era, entre os anônimos.

Não me lembro de quem foi a iniciativa, mas eu e Angélica terminamos a aula em um abraço.

### **2.2.10 Para (não) finalizar**

O resto do ano letivo seguiu sem maiores acontecimentos, mas com pequenas ações que tentei tornar frequentes em nossa sala de aula: no início dos períodos, levava, sempre que

possível, um poema para lermos, esse que não possuía relação com o resto da aula e que não era usado para qualquer estudo do texto, somente para nossa fruição. Também desenvolvi outras tarefas de escrita, buscando deixar nítido que ela era uma constante em nossas vidas — e nas aulas de Língua Portuguesa —, bem como sempre levava textos para lermos durante nossos estudos.

No entanto, muitos estudantes abandonaram o curso ao longo dos meses, de modo que terminamos o ano com poucas cadeiras ocupadas em nossa sala. Em outubro, um mês antes da prova do ENEM, o número de alunos presentes já era significativamente menor, mas havia aqueles que continuavam sempre presentes, dentre eles Angélica, constantemente participativa e por quem, inevitavelmente, desenvolvi um bonito afeto. Em uma dessas aulas de outubro, enquanto eu apagava o quadro ao fim do período, ela disse-me que queria me mostrar algo, pegando seu celular, abrindo um documento no *Word* e rolando-o por várias páginas até encontrar o que buscava. Assim que me entregou o telefone, percebi que era um poema — assim como supus também serem o resto do arquivo —, cuja temática não me recordo, mas bastante bonito. Perguntei-lhe se era dela e, com a confirmação, questionei-lhe desde quando ela escrevia, lembrando-me de todas as conversas que já havíamos tido sobre escrita. Sua resposta foi “desde quando escrevi na tua aula”.

Esse com certeza foi um dos momentos mais marcantes da minha (ainda recente) trajetória enquanto professora, pois entendi que eu não passava algumas horas por semana com aqueles estudantes somente para prepará-los para provas objetivas, objetivo tão restrito. Percebi que nossas falas e ações podem ecoar para muito além da sala de aula, podem fazer-lhes reconhecer desejos, ânsias e, também, superar medos. Sei que ainda há muito para aprender e viver sobre e na docência, mas as experiências relatadas sussurram-me que esse caminho pode ser muito poético.

### 3 ESPECULAÇÕES EM TORNO DA PALAVRA *ESCREVER*

#### 3.1 A SACRALIZAÇÃO DA ESCRITA

É inegável que a tarefa de escrever um texto, independentemente de seu gênero, ainda assusta muitas pessoas: é o que pôde ser visto no relato da aluna Gilka, que, ao enxergar-se como escritora de algo, ou seja, ao reler sua própria redação, sentia a ânsia de “rasgar o papel”, em um ato que, simbolicamente, pode representar a autonegação de sua autoria. A aluna, como tantos outros indivíduos, não se enxergava como podendo ser autora de algo, de modo que, ao escrever, sua autocrítica exacerbada acabava por deslegitimar seu papel de escritora, seja de uma redação ou de um poema.

A partir disso, podemos pensar na sacralidade envolta no ato de escrever e do *ser escritor*. A relação entre linguagem e religião já é estabelecida na notória abertura do Evangelho de São João da Bíblia cristã, em que a palavra é considerada não somente sagrada, mas a origem de todas as coisas, sendo o próprio Deus:

No começo a Palavra<sup>8</sup> já existia:  
a Palavra estava voltada para Deus,  
e a Palavra era Deus.  
No começo ela estava voltada  
para Deus.  
Tudo foi feito por meio dela,  
e, de tudo o que existe,  
nada foi feito sem ela.  
Nela estava a vida,  
e a vida era a luz dos homens (BÍBLIA, João 1, 1-4).

Para a religião islâmica, a linguagem e, principalmente, a escrita tiveram um papel fundamental ao consolidar o que Deus transmitia a Maomé:

*Lê!* Esta exultação foi a primeira palavra de Deus para o profeta *Mohamed*. A leitura é condutora de saber. O texto dá suporte argumentativo para justificar uma oralidade independente e exterior ao próprio texto. Desde esta afirmação de Deus que, no caso da religião islâmica, a palavra escrita tem tido uma posição de primazia, comparável à posição da caligrafia e da produção ideográfica na China. A revelação divina na

---

<sup>8</sup> Do original em grego helenístico, algumas traduções da Bíblia usam “Palavra” ao invés de “Verbo”.

religião islâmica é chamada *Qur'an* que, na sua forma escrita tem um tamanho aproximado ao novo testamento. É considerado como sendo a palavra de Deus preservada no céu e transmitida para *Mohamed* durante um período de vinte anos (REIS, 2014, p. 195, grifos do autor).

Do mesmo modo como a importância do profeta repousa sobre o fato de ser intermediário entre o divino e os homens comuns, a linguagem fixa-se como meio através do qual a mensagem de Deus alcança o povo e, mais além, a escrita toma importância como registro da palavra divina.

Desde os tempos mais remotos do Islão, que se acreditava que o árabe - a linguagem da revelação, tivesse uma natureza sagrada. Acreditavam que o acto da escrita e a palavra escrita tivessem um poder divino inspirador. É natural que a escrita se desenvolvesse como forma de arte, tal como na China, mas de forma diferente. A escrita e especialmente a caligrafia ganharam uma adoração, um objecto gráfico religioso que alguém constrói para acompanhar a fé (REIS, 2014, p. 195).

É inegável, portanto, a carga sagrada que a linguagem e a escrita receberam ao longo da história. Para desenvolver esse raciocínio, recupero a discussão feita por Agamben (2007) a fim de definir alguns conceitos que nos serão importantes. É considerado *sagrado* aquilo que pertence exclusivamente aos deuses e que, portanto, não deve ser explorado pelos homens comuns. A *profanação* surge, desse modo, como o ato de “restituir ao livre uso dos homens” aquilo antes sagrado e, por isso, fora do alcance humano. O *sacrilégio*, por sua vez, é “todo ato que viola ou transgride esta sua [das coisas sagradas] especial indisponibilidade, que as reserva exclusivamente aos deuses [...]” (AGAMBEN, 2007, n.p.).

Indo além da discussão desenvolvida por Agamben (2007) e pensando essas noções dentro do âmbito da linguagem e, principalmente, da escrita poética, temos que, se a escrita foi consolidada histórica e culturalmente como algo sagrado, isto é, pertencente aos deuses, seria preciso agir de determinada forma para restituí-la aos homens comuns, ou seja, profaná-la. Como, no entanto, *restituir* aos homens algo que, em sua origem, já era não somente divino, mas o próprio Deus? Nessa lógica, ao não conseguirmos profanar a escrita e a linguagem, estaremos, quando escrevemos, cometendo um sacrilégio.

Assim sendo, o ato de escrever inscreve-se como *indisponível* aos homens comuns, mostrando-se possível somente a escritores já consolidados, também ditos consagrados (*sacrare*), termo que remete àquilo que não diz mais respeito à esfera humana (AGAMBEN,

2007, n.p.). Dessa forma, parece ter sido estabelecido em nosso imaginário social que a escrita não pertence às práticas possíveis do cidadão ordinário e que, para além de não *devermos* escrever, também não *sabemos* fazê-lo — talvez, justamente, para não haver chances de cairmos em tentação.

Podemos considerar, por essa ótica, que o instinto que a aluna Gilka possuía de rasgar seu texto ao cogitar lê-lo está relacionado à noção inconsciente e socialmente consolidada de que, ao escrever, estava cometendo um sacrilégio. Para apagar esse suposto pecado e afronta ao sagrado, sem poder suportar olhá-lo e lê-lo, intuía destruí-lo.

Algo semelhante pode ter ocorrido com o aluno Oliveira: sua crença de que eu me assustaria ao ler seu texto parece estar mais relacionada ao ato de escrever e de desvelar seu cotidiano pela linguagem do que, de fato, ao assunto de seu escrito. É como se, ao alertar-me do susto que eu poderia levar, confessasse-se: reconhecia o potencial pecaminoso de seu texto, precavendo-me para que, ao lê-lo, eu tivesse também a consciência de que, a partir daquele momento, me tornaria cúmplice de seu sacrilégio. Deveria eu, enquanto professora, absolvê-lo de seu pecado da escrita?

### 3.2 CÂNONE E REPRESENTATIVIDADE: QUEM PODE ESCREVER?

Para além da já discutida sacralização da escrita, há, quando tratamos especificamente da poesia, estereótipos impregnados no senso comum que prevalecem e antecedem o nosso contato real e concreto com o gênero, de modo que, antes que possamos lê-lo e experienciá-lo, somos perpassados por informações generalizadas e, muitas vezes, distorcidas a seu respeito.

Parr e Campbell (2006) remetem à ideia de Robert Frost (1961 apud PARR; CAMPBELL, 2006, p. 36-7) de que “poesia é o que se perde na tradução”<sup>9</sup> para mostrar como a poesia, de fato, perde-se entre noções pré-concebidas e experiências negativas que são passadas (ou traduzidas) de professor para professor e, conseqüentemente, de aluno para aluno, de modo que a mera menção ao gênero pode trazer à tona emoções de todos os tipos nos estudantes, independentemente do nível escolar (PARR; CAMPBELL, 2006).

Ao olhar para a realidade brasileira, podemos constatar que isso ocorre, em grande parte, devido à intensa propagação da ideia de que a poesia é um gênero difícil de ser compreendido e que suas temáticas são distantes das realidades e vivências da sociedade atual. Para começar a entender a difusão desses pensamentos, podemos simular o exercício feito por mim algum

---

<sup>9</sup> Do original em inglês “poetry is what gets lost in translation” (tradução minha)

tempo após começar a escrever poesia<sup>10</sup> e provavelmente feito por inúmeras pessoas diariamente: pesquisar por “poetas brasileiros” na plataforma *online* Google<sup>11</sup> e analisar a lista automática de nomes que aparece na parte superior do site. Os quinze primeiros são, em ordem: Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Cora Coralina, Castro Alves, Olavo Bilac, Paulo Leminski, João Cabral de Melo Neto, Hilda Hilst, Manoel de Barros, Adélia Prado, Ferreira Gullar, Machado de Assis e Augusto dos Anjos.

Dentre esse poetas, somente Adélia Prado está viva, somando-se a Hilda Hilst, Manoel de Barros e Ferreira Gullar para contabilizar os que viveram no século XXI. Essa lista, da qual não trouxe mais nomes para não exaurir o leitor(a), é representativa do cânone poético brasileiro, que, além de problemáticas de raça e gênero — desses quinze nomes, só Machado de Assis é negro, muitas vezes ainda retratado como branco, e há somente quatro mulheres —, mostra o quão temporal e historicamente distante de nós está a ideia do *ser poeta*<sup>12</sup>. Não é grande surpresa que, ao deparar-se com as épocas em que viveram os principais nomes da poesia brasileira, suponha-se que o gênero traga uma linguagem arcaica e difícil, além de temas pouco interessantes ou compreensíveis atualmente.

Partindo mais uma vez dos conceitos de Agamben (2007) e usando-os para pensarmos a relação entre escrita poética e sacralidade, os que estariam *autorizados* a escrever poesia seriam só aqueles elevados da mera condição humana, ou seja, os poetas consagrados. Essa diferenciação entre homens comuns e escritores, no entanto, não é algo inerente aos indivíduos, mas que se constrói socialmente através do processo de canonização — que, não coincidentemente, também remonta a uma origem religiosa. Assim, impõe-se ao poeta ou poetisa que é canonizado um afastamento simbólico — uma elevação — dos outros indivíduos da sociedade, aumentando a possível distância que já existia entre aqueles que escrevem e aqueles que, no máximo, tentam e se inclinam ao sacrilégio.

Retomando o fato de que a grande maioria dos poetas consagrados brasileiros já morreu, tendo vivido em um tempo e em uma sociedade distintos dos nossos, podemos perceber um visão geral que os coloca como figuras mortas e, por isso mesmo, sacralizadas, das quais não conseguimos nos aproximar e com quem não podemos nos equiparar. Por essa ótica, enfim, o poeta não existe mais.

---

<sup>10</sup> Explicado no capítulo 2.

<sup>11</sup> Disponível em [https://www.google.com/search?q=poetas+brasileiros&rlz=1C1GCEA\\_enBR874BR874&oq=poetas+brasileiros&aqs=chrome.69i59j69i57j69i60l5.2150j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=poetas+brasileiros&rlz=1C1GCEA_enBR874BR874&oq=poetas+brasileiros&aqs=chrome.69i59j69i57j69i60l5.2150j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8) Acesso em 28 de agosto de 2020.

<sup>12</sup> Ao pesquisar por “escritores brasileiros”, a lista não é mais representativa, sendo igualmente excludente em questão de raça e gênero, além da não explicitada questão de classe.

A escola — ou instituições de ensino, se pensarmos nos cursos pré-vestibulares —, que deveria ser o espaço para romper com ideias pré-definidas e estereotipadas, caminha no sentido contrário no que se trata da poesia: segundo Pilati (2017, p. 16), o gênero “é, em geral, apresentad[o] aos alunos com uma aura de solenidade que apaga suas relações com a vida real das pessoas”, reforçando a crença já difundida de que a poesia está distante no tempo e também nas temáticas. O autor ainda defende que

os alunos se afastam da poesia porque ela lhes parece inacessível, banhada que está em um manto de falso eruditismo e de leitura protocolar, beletrista e anódina, ligada ao que pregam os manuais de preparação para o vestibular e ao massacre teórico que lhe é impingido pela voracidade acadêmica. (PILATI, 2017, p. 18).

Ao ser escolarizada de maneira estereotipada e generalizada, a poesia perde suas relações possíveis com a vida dos estudantes, sendo somente um dos objetos de estudo de mais uma disciplina escolar, dificilmente despertando um interesse genuíno pelo texto e, conseqüentemente, por respondê-lo, seja através de leituras dialógicas subjetivas ou de uma nova produção textual.

Além disso, precisamos ter consciência da violência presente em continuar a levar para a sala de aula somente os nomes já consagrados da poesia, uma vez que, além de reforçar o distanciamento entre estudantes e (suas concepções de) poetas, acabamos intensificando a exclusão e o apagamento de escritores e escritoras não-canônicos, perpetuando padrões de gênero, raça e classe. É de suma importância que o professor, ao selecionar as leituras a serem feitas com seus estudantes, tenha consciência da responsabilidade dessa escolha, apesar das listas de conteúdos programáticos. Decidir levar um(a) poeta e não outro(a) para a sala de aula precisa ser entendido como um movimento essencialmente ideológico, uma vez que o mero ato de seguir à risca o programa escolar, restringindo-se aos nomes ali definidos, é também um ato de propagação ideológica ou, dito de outro modo, “‘lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2019, p. 109).

Pilati (2017, p. 17) alerta-nos que “no Ensino Médio, por exemplo, a leitura de poesia fica, salvo raríssimas exceções, hiperdependente do modelo preparatório para os vestibulares e para o ENEM”, realidade que se estende para os cursos pré-vestibulares, mas o entendimento desse panorama precisa ser ponto de partida para a mudança, não mera constatação passiva. É preciso, antes de tudo, considerar as questões histórico-sociais envolvidas no estabelecimento

e manutenção dos bens culturais, que, para Benjamin (1996, p. 225), estão diretamente relacionadas à barbárie, uma vez que

têm uma origem sobre a qual ele [o materialista histórico] não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.

Podemos, desse modo, pensar a tarefa do professor, bem como a do materialista histórico, como sendo a de escovar a história — e a literatura — a contrapelo, difundindo e trazendo para discussão poetas que, por questões externas à sua obra, tiveram seu reconhecimento negado ou apagado. Além de buscar desviar da barbárie na transmissão cultural, como colocado por Benjamin (1996), esse ato também proporciona aos alunos o contato com escritores cujos textos e vidas se aproximam das suas realidades, como foi o caso, principalmente, do trabalho com Conceição Evaristo, por ser uma escritora contemporânea, negra e de origem humilde — características comuns a grande parte dos estudantes do Resgate Popular. Além de sua obra discutir esses temas, ler textos de Conceição também permite aos estudantes que se enxerguem no papel de poetas e enterrem, finalmente, sua anterior ideia de figura morta. Em entrevista, a própria escritora afirma que

a importância de levar essa autoria negra para dentro de escola é justamente essa possibilidade de **conhecer uma literatura produzida sobre outra perspectiva**. Você pode trabalhar com o autor, com foto do autor, com entrevista, principalmente em escolas públicas e em escolas de periferia, para **quebrar com esse imaginário que o autor tem de vir das classes privilegiadas**. Então, levar esses autores para dentro da escola quebra com esse imaginário também (EVARISTO, 2017a, n.p., grifos meus)

Seguindo nessa direção, também parece ter sido essencial em minha experiência como professora o momento em que os estudantes descobriram que eu escrevia — eu, mulher que eles conheciam, com quem tinham contato e que não somente dizia, mas concretizava a ideia de que cada um deles poderia, também, escrever.

Ao quebrar com esse imaginário social em torno da ideia de ser escritor e, principalmente, de ser poeta, é preciso pensar a representatividade — ou, ainda, a

autorrepresentação<sup>13</sup> — como um fator essencial para que os estudantes possam não somente ler, mas também se enxergar enquanto sujeitos capazes de escreverem-se. Dessa forma, a poesia passa a respirar novamente, tendo sentido tanto em sua leitura quanto em sua escrita.

### 3.3 *ESCREVIVÊNCIA* E A PROFANAÇÃO DO ESCREVER

Já foi discutido que, se considerarmos a escrita como sagrada — restrita aos deuses —, ela somente poderia ser usada livremente pelos homens se profanada. Os casos já relatados, da aluna Gilka e do aluno Oliveira, parecem representar a não-concretização da profanação, resultando no sacrilégio da escrita e, conseqüentemente, em uma relação negativa para com o escrever. Parece ser tarefa do professor, portanto, encontrar um meio de profanar a escrita poética e torná-la acessível aos estudantes.

A profanação, no entanto, não é óbvia ou simples. Segundo Agamben (2007, n.p.), “na sua fase extrema, o capitalismo não é senão um gigantesco dispositivo de captura dos meios puros, ou seja, dos comportamentos profanatórios”, de modo que, “se profanar significa restituir ao uso comum o que havia sido separado na esfera do sagrado, a religião capitalista, na sua fase extrema, está voltada para a criação de algo absolutamente Improfanável” (AGAMBEN, 2007, n.p.). Apesar disso, ao observarmos a trajetória de alguns alunos, percebemos que houve tentativas (bem-sucedidas?) de profanações da escrita: pensando principalmente nos alunos Angélica e Geovani, notamos que, ao novamente escreverem, nenhum deles simplesmente retornou à relação com a escrita que possuíam antes de serem repreendidos, ignorando os obstáculos que já haviam se colocado entre eles e a poesia; na verdade, eles ressignificaram o processo de escrever ao descobrir as brechas nele existentes *apesar das repressões*, pois “profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações [entre humano e sagrado], mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas”. Além disso,

a profanação não restaura simplesmente algo parecido com um uso natural, que preexistia à sua separação na esfera religiosa, econômica ou jurídica. A sua operação [...] é mais astuta e complexa e não se limita a abolir a forma da separação para voltar a encontrar, além ou aquém dela, um uso não contaminado (AGAMBEN, 2007, n.p.).

---

<sup>13</sup> “Assenhoreando-se ‘da pena’, objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma **auto-representação**. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (EVARISTO, 2005, p. 205, grifo meu)

Não é, portanto, o retorno a esse *uso não contaminado* que nós, professores, devemos buscar proporcionar a nossos alunos. É, na verdade, um novo uso, uma resignificação daquilo que neles já está inscrito, pois seria impossível simplesmente querer, ao desfazer um trauma — oriundo de repressões —, fingir que ele nunca existiu; é sua existência mesma que permite que os estudantes sigam, a partir e para além dele. O que os alunos fizeram, através das experiências de escrita e leitura em sala de aula, foi *profanar o Improfanável*, o que Agamben (2007, n.p.) afirmou ser “a tarefa política da geração que vem”, ou seja, da minha geração e daquela da maior parte de meus alunos.

Ainda assim, podemos nos questionar *como* esse movimento se deu concretamente e, para explicá-lo, recorro à *escrevivência*. Cunhado por Conceição Evaristo inicialmente em sua tese, o termo *escreviver* — mais difundido como *escrevivência* — não se baseia somente na ideia (já clara em sua morfologia) de que a escrita nasce de vivências pessoais. Mais do que isso, a realidade que fundamentou o emprego primeiro do termo foi a das africanas escravizadas que, para adormecerem os filhos da casa grande, não podiam contar suas próprias histórias e, por isso, inventavam outras para os ninar (EVARISTO, 2017a, n.p.). Foi, portanto, “propositalmente querendo borrar a imagem das africanas escravizadas e suas descendentes” (EVARISTO, 2017a, n.p.) que o termo surgiu, representando a autoria feminina negra que, finalmente, pode contar suas histórias.

Ao falar de *escrevivência*, busco resgatar esse movimento de *propositalmente borrar* certas imagens, focando-me não somente na codependência dos atos de escrever e de viver, mas, principalmente, em como o termo pode colocar no lugar de escritor sujeitos oprimidos devido a sua classe e, também, a sua cor e/ou gênero. O *escreviver*, em razão de sua motivação histórico-social e da figura de sua criadora, parece ser uma tentativa de profanação do escrever, resultando em um novo uso que se funda, justamente, na sacralidade da escrita, buscando desativá-la para torná-la disponível ao homem comum — aqui, podendo ser pensando como todo indivíduo que não se enquadra no padrão branco, masculino e burguês de escritor.

Observemos um dos casos que Agamben (2007) traz, discutindo sobre possíveis tentativas de profanação da defecação. Na sociedade italiana — bem como na nossa —, ao dar-se de forma isolada e “escondida através de uma série de dispositivos e de proibições (que têm a ver tanto com os comportamentos quanto com a linguagem)” (AGAMBEN, 2007, n.p.), o ato foi separado na esfera do sagrado, ficando indisponível ao uso comum. Como poderia ser, dessa forma, uma tentativa de profanação da defecação? “Trata-se de aprender um novo uso das fezes, assim como as crianças estavam tentando fazer a seu modo antes que intervissem a repressão e a separação” (AGAMBEN, 2007, n.p.). No entanto, “as formas desse uso só poderão ser

inventadas de maneira coletiva”, de modo que “qualquer tentativa individual de as profanar pode ter apenas valor de paródia” (AGAMBEN, 2007, n.p.). Dois pontos são chaves, portanto, para que possamos compreender o ato de profanar e, enfim, relacioná-lo à escrita: (1) a relação entre repressão e separação e (2) sua invenção coletiva.

A fim de impedir sacrilégios, os atos considerados sagrados são culturalmente reprimidos, uma vez que os homens comuns não teriam permissão para fazê-los, reforçando a separação entre humano e sagrado e, quando não respeitada, “punindo-os”. Ao pensarmos na escrita, essa repressão já é bastante clara culturalmente, mas, observando os casos específicos de alguns dos alunos, podemos vê-la agir mais concretamente: trazendo novamente à tona a trajetória da aluna Angélica, temos que ela foi repreendida pela professora sobre a escrita de seu poema quando pequena e, depois disso, não conseguiu mais escrever. Vemos aqui que a repressão e a separação agiram — de forma bem-sucedida, inclusive — para impedir o sacrilégio e a profanação da escrita. Com o aluno Geovani, também parece ter acontecido algo similar, apesar de sua repressão não vir diretamente de uma figura institucional, mas, sim, de uma relação pessoal e, por isso, com grande estima.

A escrevivência, por sua vez, parece agir para coletivizar esse movimento de profanação e torná-lo possível. Se somente um aluno — ou, mais amplamente, uma pessoa — buscasse um novo uso na escrita, é provável que, como Agamben (2007) alerta, essa contraposição fosse vista como uma paródia, não como uma tentativa genuína de restituir o escrever ao livre uso dos homens. A importância da escrevivência, portanto, é que, apesar do termo ter sido inicialmente usado por Conceição Evaristo para caracterizar sua própria obra, ela foi amplamente adotada para descrever diversos textos e escritores, de modo que, de fato, torna o ato de escrever um movimento político, social e cultural, rompendo com a ideia solitária do escrever.

Apesar de todos esses pontos, é importante que reconheçamos que talvez essa profanação ainda não esteja completa, uma vez que o antigo uso da escrita, excludente por tantos ângulos, ainda não foi completamente desarticulado e, por isso, não pôde ser abandonado em sua totalidade. No entanto, talvez mais essencial do que o profanar em si mesmo seja a tentativa e o reconhecimento de que há formas eficazes de profanação e que, apesar de parecer improfanável, a escrita pode — e precisa — ser profanada.

## 4 RECONHECER-SE SUJEITO, RECONHECER-SE AUTOR: OS DIREITOS DO ESTUDANTE-ESCREVIVENTE

### 4.1 O DIREITO INALIENÁVEL DE TER DIREITOS

Quando se fala em direitos inalienáveis, é comum pensarmos estritamente naquilo que garante nossa sobrevivência física no nível mais básico, como água, alimentação, moradia e saúde. Candido (2004, p. 174) define esses elementos que não podem ser negados a ninguém como *bens incompressíveis*, mas argumenta que se enquadram nessa categoria também os direitos que satisfazem o que chama de “integridade espiritual”, como, por exemplo, o direito à crença, à opinião e, deveras, à arte e à literatura.

“Mas a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria?”, o próprio autor questiona (CANDIDO, 2004, p. 174). Sim, mas somente se “corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 2004, p. 174). Dito de outro modo, os bens incompressíveis não dizem respeito somente à satisfação das necessidades básicas de nosso corpo, mas também de nossa mente, garantindo nosso bem-estar psicológico. No entanto, quando falamos desse último tipo de bens incompressíveis, a percepção sobre a necessidade de os garantir a todos não é tão unânime:

as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque **quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante** (CANDIDO, 2004, p. 172, grifo meu)

O princípio básico dos direitos inalienáveis, portanto, deve ser que, como bem coloca Candido (2004, p. 172), “aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”, ou seja, que todos os direitos de que dispomos e que garantem nosso bem-estar devem ser defendidos igualmente para todos.

É partindo dessa concepção que esse capítulo se desenvolve, analisando aquilo que, ao longo de minhas experiências como escritora e como professora, entendi como sendo essencial

para o desenvolvimento da escrita e que, por isso, defendo ser um direito de nossos estudantes. Não significa “transformar” todos que entram em nossas salas de aulas em escritores, mas proporcionar os meios para que a escrita, se assim ansiarem, lhes seja um caminho possível, assim como foi — e ainda é — para mim.

## 4.2 O DIREITO DE SER SUJEITO

Para escrever<sup>14</sup>, não bastam uma folha em branco e um lápis ou caneta para traçar letras; tampouco basta um computador ou um celular onde registrar suas ideias. Para escrever, é preciso crer que aquilo que sai de nossa cabeça e transfigura-se em palavras é válido de ser expresso e lido. Dito de outro modo, escrever não está relacionado simplesmente ao ato concreto da escrita, mas, muito mais além, associa-se intimamente ao reconhecimento de si mesmo como sujeito, não mais como objeto. Esse subjetivar-se é uma das bases do pensamento freiriano, como bem define Fiori (1983, p. 3, grifos meus) no prefácio do célebre *Pedagogia do Oprimido*: “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido<sup>15</sup> tenha condições de, reflexivamente, **descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica**”.

Muito tendo trabalhado com a alfabetização, Paulo Freire jamais entendeu as palavras como meras representações gráficas no papel; pelo contrário, assumiu que a leitura — e, conseqüentemente, a escrita — que fazemos é, antes de ser simplesmente da palavra, do mundo. Dialeticamente, pois, lemos — e escrevemos — a *palavramundo* (FREIRE, 1987). Analisando o trabalho freiriano, então, Fiori (1983, p. 4) retoma que, talvez, o sentido mais exato da alfabetização seja o de “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”.

Desse modo, podemos traçar uma forte relação entre palavra — aqui pensada como leitura e, principalmente, como escrita — e subjetivação: do mesmo modo como parece ser essencial enxergarmo-nos como sujeitos para crer na legitimidade de nossas palavras, também é através das palavras que nos tornamos mais sujeitos do mundo e de nossa própria história. É em um movimento dialético, portanto, que a leitura e a escrita assumem um papel essencial na

---

<sup>14</sup> Do mesmo modo como foi entendido nos capítulos anteriores, *escrever* aqui diz respeito à prática da escrita poética; é a expressão pessoal através da arte da palavra.

<sup>15</sup> Para Freire (1983, p. 69-70), *oprimido* seria uma expressão melhor empregada do que *marginalizado*, uma vez que esses indivíduos nunca estiveram “à margem de”, mas “dentro de”. Eles não precisam *integrar* essa estrutura que os oprime, pois já estão nela integrados. A solução seria *transformá-la*. Utilizo, portanto, também o termo *oprimido* para me referir aos sujeitos socioeconomicamente vulneráveis.

formação cidadã e, por conseguinte, que deveriam também assumir semelhante importância na educação, principalmente na Educação Popular, uma vez que

para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana (FIORI, 1983, p. 7).

Ao pensarmos nos estudantes da Educação Popular, mais especificamente dos cursos pré-vestibulares populares, o processo de subjetivação torna-se mais complexo devido à realidade opressora que os rodeia desde o início de suas vidas. Além da discussão já feita sobre a falta de representatividade, que muitas vezes impede-os de desenvolverem uma autoimagem como escritor(a)/escrivente, seria incoerente negarmos a desigualdade e, junto dela, a opressão da sociedade brasileira, que faz com que certas parcelas da população não desenvolvam de modo espontâneo esse processo de subjetivação, pois, afinal, são desumanizadas cotidianamente de tantas formas distintas. Ainda pelas palavras de Fiori (1983, p. 16, grifo meu), dissertando sobre a “pedagogia do oprimido”, temos que

em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, **os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la**. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado [...].

Desse modo, entendemos que, para os oprimidos, a palavra não é algo dado; é preciso um movimento — uma luta — para torná-la também e finalmente sua. Existe, então, além das questões de gênero e raça, a questão social, que influencia diretamente o tornar-se escritor(a)/escrivente e que precisa ser analisada como tal. Como pensar em escrever em meio a um cotidiano de opressão e desumanização, em que a própria existência não é legitimada para além do trabalho?

Pensando psicanaliticamente, a escrita, assim como qualquer outra forma de arte, é resultado do processo de sublimação, isto é, de pulsões — impulsos energéticos originalmente sexuais — que se lançam sobre outras metas, socialmente mais aceitas (BARTUCCI, 2013).

Como, então, escrever ou produzir outro tipo de arte se toda energia que um indivíduo possui for direcionada, de forma exploratória, exclusivamente para o trabalho? Ou, pensando na realidade concreta dos estudantes do Resgate Popular, como escrever trabalhando ao longo do dia e estudando durante a noite, pegando um transporte público ao fim da aula, às 22h05, e chegando em seus lares exaustos dessa rotina? Em que momento escrever? Com que energia escrever? Essa lógica pode, como entendi em minha experiência com a turma de 2019, ser subvertida, mas não é um movimento óbvio ou fácil. Por isso, escrever torna-se um exercício muito mais natural para a elite ou para a classe-média, que, retomando Fiori (1983), já possuem a palavra.

A sala de aula, dessa forma, precisa ser um ambiente em que a monopolização da palavra é subvertida. É dever do professor reconhecer os estudantes como sujeitos de si, do mundo e, portanto, de suas palavras, proporcionando a eles situações em que possam exercitar sua subjetividade e *se assumirem*:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. **Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto** (FREIRE, 2019, p. 42, grifo meu).

Entretanto, não é isso o que muitas vezes acontece na realidade das salas de aula. Principalmente no que diz respeito à escrita poética, é ainda comum que docentes, bem como a sociedade no geral, tomem o “saber escrever” como dom, quando, na verdade, é uma prática que, como já vimos, atravessa questões sociais, raciais e de gênero. A respeito dessa problemática, podemos retomar a experiência que Angélica teve com sua professora quando pequena: por que a docente, ao perceber possíveis inadequações de seu poema ao gênero ou à gramática da língua, não auxiliou a menina em uma reescrita, apontando de modo construtivo essas questões? Podemos ensaiar uma resposta: porque acreditava que alguns estudantes *sabiam* escrever, tendo “o dom”, enquanto que, pelos outros, não adiantaria desperdiçar esforços, pois estavam fadados ao insucesso.

Sobre essa “ideologia do dom”, tão presente ainda em nossos espaços educacionais, Bourdieu (1998, p. 55) argumenta que

o professor que, ao julgar aparentemente “dons inatos”, mede, pelos critérios do *ethos* da elite cultivada, condutas inspiradas por um *ethos* ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com a cultura à qual indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento. A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe.

Essa “herança” do dom não se dá somente no que diz respeito à cultura escolar, mas também à humanização. Como Freire (1983, p. 49) bem coloca, “a humanização é uma 'coisa' que [os opressores] possuem como direito exclusivo, como atributo herdado. A humanização é apenas sua. A dos outros, dos seus contrários, se apresenta como subversão”, de modo que os oprimidos, ao reivindicarem o fim da sua desumanização — e, conseqüentemente, a sua então humanização —, estão, do ponto de vista opressor, subvertendo o sistema e a sociedade. Tornar-se sujeito e humanizar-se, sob essa visão, não é um direito, mas uma afronta.

O ato de escre(vi)ver, nesse sentido, também é visto de maneira similar quando feito pelos oprimidos, uma vez que, como já analisado, possui forte relação com a subjetificação. Aqueles que possuem o monopólio da palavra (FIORI, 1983), ao perceberem que outros estão dela se apropriando, veem desvanecendo sua herança cultural, seu direito exclusivo de humanização. Podemos até mesmo retomar a ideia de sacrilégio da escrita discutida no capítulo anterior: é como se dissessem “como ousam os oprimidos escrever com essa linguagem fora do padrão? Como ousam escrever sobre essas temáticas? Como ousam escrever? Como ousam se humanizar?”

Ouso, pois, para finalizar esse raciocínio, tomar uma das citações da epígrafe, que inicia esse trabalho, e modificá-la para que ela se adeque mais ainda à realidade analisada: *eu sou uma escritora e, assim, sou a testemunha de mim mesma.*

#### 4.3 O DIREITO DIALÓGICO DE SER LIDO (E RESPONDIDO)

Gayatri Chakravorty Spivak, em seu artigo mais conhecido, coloca-nos uma pergunta intrigante já no título: pode o subalterno falar? Mais do que uma resposta objetiva — “o subalterno não pode falar” (SPIVAK, 2010, p. 165) —, o movimento reflexivo da autora leva-

nos a entender o *porquê* de esse subalterno não poder falar e, mais além, o que significa “não poder falar”. Partindo do sacrifício das viúvas hindus, ritual que foi criminalmente proibido pelos britânicos, Spivak (2010, p. 123) argumenta que “nunca se encontra o testemunho da voz-consciência das mulheres”, uma vez que, de um lado, há o argumento indiano nativo de que as mulheres, ao perderem os maridos, querem morrer — tornando o ritual uma obrigação moral — e, de outro, a penalização pelos britânicos, que define o ritual como um crime, apesar de ele ainda ser realizado por algumas viúvas. Não há, pois, espaço para que a parcela feminina da população — nesse caso, as subalternas — produza uma contrassentença, uma deliberação sobre seu próprio destino.

É isso que significa, então, os subalternos não poderem falar: Almeida (2010, p. 15-16, grifo meu), no prefácio de *Pode o Subalterno Falar?*, ressalta que

o subalterno, é claro, é capaz de falar, no sentido estrito da expressão. Spivak, porém, ressalta a **ausência desse caráter dialógico na fala do subalterno**. Da mesma forma, o processo de autorrepresentação do sujeito subalterno também não se efetua, pois o ato de ser ouvido não ocorre.

Desse modo, podemos compreender que o impedimento de fala do subalterno é simbólico, pois, ao não ser ouvido, é como se não falasse; nada seu dito pode significar. Nesse caso, o movimento dialógico não é satisfatório para o locutor, pois ele fala ao nada, a ninguém. A respeito desse dialogismo entre interlocutores, Bakhtin (2003, p. 301) constata que

desde o início [...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início **o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.**

Desse modo, a impossibilidade do subalterno falar fica ainda mais clara: para quê formular um enunciado que sabemos não vir a ter resposta, ou, mais longe ainda, que nem ao menos será ouvido?

De maneira semelhante, podemos pensar a relação de nossos estudantes com a palavra na sala de aula: uma relação dialógica responsiva é essencial para que se estabeleça um real

diálogo entre colegas e entre estudantes e docentes, mas, para o recorte desse trabalho, cabe pensarmos especificamente na relevância de uma atitude responsiva do professor e/ou colegas quando os alunos escrevem. Spivak (2010) utiliza o verbo *falar*, mas seu raciocínio permite-nos estender a reflexão para o âmbito da escrita: pode, afinal, o subalterno escrever? Será ele lido? Terá ele qualquer resposta?

Em regra, podemos dizer que *não*: o subalterno, assim como não pode falar, não pode escrever. Como Spivak (2010) disserta ao longo de seu artigo, são questões culturais e sociais que atravessam a (im)possibilidade de alguém falar, o que torna a mudança dessa realidade uma tarefa deveras complexa. No que diz respeito à escrita, talvez existam outras questões além que dificultem mais ainda esse acesso, como, por exemplo, a alfabetização, o letramento e, como já discutido, a representatividade. É por isso, pois, que a sala de aula precisa ser um ambiente que subverte essa lógica, em que os estudantes possam e, de fato, sejam lidos e respondidos — ato aparentemente tão simples, mas que garante um direito imprescindível daquele ou daquela que escreve.

Vejamos o caso da aluna Angélica, talvez o mais marcante no que diz respeito ao impacto de uma atitude responsiva do docente: suas lágrimas — de alívio, de compreensão, de acolhimento? — não vieram à tona no momento em que escrevia seu poema na sala de aula, mas, sim, quando lia o comentário sobre ele. Naquele momento, sua escrita concretizava-se para além do papel; ela existia no mundo, para alguém além dela — para alguém, inclusive, que a via/vê como escritora. Situação semelhante também foi vista com as alunas Gilka e Carolina: mais que do que somente escrever, elas precisavam ser lidas e ouvir um posicionamento de alguém sobre aquilo que haviam escrito. Como eu mostrara-me aberta, fui pensada como interlocutora.

Podemos concluir, então, que tal busca por um interlocutor parece ser regra para aqueles que ousam trilhar o caminho da escrita, constituindo-se como um fator essencial para o autorreconhecimento e a autodefinição como escritor(a). Em minha trajetória, essa busca também é bastante clara: entregar meu primeiro poema nas mãos das minhas duas amigas mais próximas era um pedido para, além de ser lida por outrem, estabelecer uma relação dialógica com uma “ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2003). Ao não a obter da forma como esperava, evidentemente frustrei-me e somente entreguei meus poemas a outra pessoa quando soube que ela, meu amigo Rodrigo, também escrevia. Desse modo, nossa relação interdependente de escritores-leitores estabeleceu-se e, mais do que simplesmente ler o que eu escrevia, ele *respondia* aos meus textos, não raro escrevendo alguma observação ou

sublinhando algum trecho na própria folha. Nós dialogávamos, pensávamos juntos sobre o que havíamos escrito e, enfim, validávamos, sem ao menos perceber, os escritos do outro.

Parece claro, então, que não basta defendermos o direito de nossos estudantes e, mais amplamente, dos indivíduos de nossa sociedade escre(vi)verem, pois é imprescindível — e, portanto, também um direito — lê-los e respondê-los. A respeito disso, podemos basear-nos em Bhabha (2014, n.p.) e seu *direito de narrar*: o autor o define como sendo um direito enunciativo e, por isso, dialógico, pois permite “endereçar e ser endereçado, significar e ser interpretado, falar e ser ouvido, fazer um sinal e saber que ele receberá a devida atenção”<sup>16</sup>. Desse modo, vemos que *narrar*, aqui, tem significado semelhante a *falar* para Spivak (2010), uma vez que ambos os termos dizem respeito não ao ato verbal concreto, mas à resposta que ele recebe ou que deveria receber. Mais importante do que o próprio narrar, do que a própria fala e, portanto, do que o próprio escrever, é o dialogismo e as atitudes responsivas ativa estabelecidos nessa relação, pois é o (a falta de) diálogo que (im)possibilita simbolicamente o ato, já que “um direito enunciativo, de algum modo, **presume o direito de resposta**, bem como a responsabilidade de repetição, réplica, revisão”<sup>17</sup> (BHABHA, 2014, n.p., grifo meu).

É importante ressaltar que, se esse dialogismo com os textos produzidos pelos estudantes ficar restrito às atividades feitas em aula, talvez a escrita seja vista por eles como um exercício meramente escolar. Percebemos que, com a turma do Resgate Popular, as demandas de leitura diversas vezes foram externas à aula propriamente dita: aconteciam através de um contato *online* ou com um pedido antes ou após a aula. Vejamos que os textos de Carolina e de Gilka não tinham relação direta com a aula, isto é, não foram produzidos como atividade proposta *para* a disciplina; eram escrevivências. O momento primordial para essas alunas passarem a me enxergar como possível interlocutora de seus escritos foi, possivelmente, quando aberta e brevemente me coloquei à disposição para ler o que os estudantes pudessem estar escrevendo. Naquele instante, o genuíno interesse por estabelecer uma relação dialógica com eles pode ter lhes conferido a noção de que não somente os escritores consagrados mereciam ser lidos; afinal, eles também possuíam esse direito. Apesar de simples, esse gesto parece ter exercido um grande poder sobre aqueles indivíduos que, finalmente, se enxergavam como sujeitos.

---

<sup>16</sup> Do original em inglês “to address and be addressed, to signify and be interpreted, to speak and be heard, to make a sign and to know that it will receive respectful attention” (tradução minha).

<sup>17</sup> Do original em inglês “an enunciative right somehow assumes the right of reply, and the responsibility of replay, response, revision” (tradução minha).

O essencial é que a escrita não seja reduzida a mais uma avaliação escolar: não se trata de apontar supostos erros ou correções a serem feitas como primeiro movimento responsivo. É importante que os estudantes reconheçam seu direito de escre(vi)ver e, se receberem diversas represálias inicialmente, talvez desistam desse exercício. A esse aluno ou aluna que toma coragem de escre(vi)ver sua história, é preciso deixar claro que o docente não será simplesmente um avaliador de seu texto, mas, antes de tudo, como definem Simões e Farias (2013), um leitor genuinamente interessado no que escrevem. Afinal, mais do que um direito escolar, a escrita é um direito humano, que precisa ser assegurado e incentivado dentro da sala de aula, mas, também, fora dela.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma forma como o que trabalhamos em sala de aula não se termina ao fim do período, esse trabalho também não se acaba no seu ponto final. Não são conclusões definitivas que nós, docentes (e também escrevintes), temos, não são pontos finais que traçamos. O que construímos são reticências na nossa própria vida e na de nossos estudantes, que ainda escreverão muitas histórias que nós não conseguiremos ler, mas que foram influenciadas por nossas breves palavras ditas em sala de aula. Professores, na verdade, não precisam (ou devem) concluir(-se), mas, sim, jogar sementes que podem — e que, vez ou outra, irão — florescer para além dos muros das escolas, dos cursos pré-vestibulares e de qualquer instituição de ensino.

Tenho a felicidade de poder ver para onde algumas das sementes de nossas aulas leva(ra)m meus estudantes: Angélica, com sua história tão traumática com a escrita, hoje posta frequentemente seus poemas em suas redes sociais; Carolina, que compartilhava com tão poucos seus escritos, agora possui um perfil no Instagram em que posta o que escreve e alcança milhares (!) de seguidores; o aluno Sérgio, de quem não tratei em específico, também criou uma página em que compartilha seus textos; o aluno Joaquim, sobre quem também não falei, vez ou outra ainda me manda mensagens com os textos que vem escrevendo. Esses são alguns dos casos de relação com a escrita que consigo acompanhar mais de perto e que, felizmente, extrapolaram a sala de aula.

Essa recepção tão positiva e afetiva que os estudantes tiveram para com o escrever mostra que não foi coincidência, em uma turma de pouco mais de trinta alunos, tantos mostrarem-se poetas escrevintes. Do mesmo modo, seria incoerentemente audaz dizer que minhas aulas “transformaram-os” em poetas. O que parece claro é que a relação que os alunos desenvolveram com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa deu-lhes confiança para se expressarem e foi-lhes eco, mas que suas vozes sempre estiveram ali. Isso reitera que todos são escritores em potencial, muitas vezes adormecidos, mas que, ao terem seus direitos assegurados dentro da sala de aula, podem levar a escrita e a poesia para muito além dela.

Cabe deixar claro também que, uma vez que essas experiências não foram pensadas a fim de desenvolver um método de ensino ou para serem replicadas, as reações obtidas não são garantidas — felizmente, creio eu. Como dito anteriormente, esse não foi um projeto antecipadamente pensado e estruturado para chegar em um objetivo específico; todas essas experiências são fruto do curso natural das aulas, dos desejos discente e docente e das experiências vividas, levando-nos a trilhar esse caminho.

Também é essencial que o docente que vise trabalhar com a escrita poética em sala de aula não espere resultados evidentemente positivos em todos os estudantes: há, por exemplo, o aluno Oliveira que, poucas aulas após ter escrito seu texto, deixou o curso; há também poemas que não consegui devolver a seus autores, uma vez que eles não retornaram às aulas. Esse é um movimento comum nos cursos pré-vestibulares populares, mas, para além desse ponto, também posso citar vários outros estudantes que participaram de todas as aulas relatadas e, mesmo assim, não parecem ter desenvolvido um contato mais significativo com a escrita.

Nem todos serão tocados ou afetados por nossas ações docentes, nem mesmo por aquelas que dizem respeito ao escrever. Nosso trabalho enquanto professores não é, reitero mais uma vez, fazer todos nossos estudantes apaixonarem-se pela escrita, pois isso seria de veras utópico: cada indivíduo possui seus meios de se expressar, sejam eles artísticos ou não. Além disso, também os docentes são somente pessoas, que — felizmente? Infelizmente? — não podem mudar *todo* o mundo. O que podemos mudar é o mundo singular de um ou de outro estudante, suas percepções sobre a realidade e, principalmente, sobre si mesmos. O que mais importa é estender também a eles, a todas e todos eles, o direito de conhecer e envolver-se com essa escrita poética. A paixão por ela, impossível de ser imposta, ficará sempre por conta de cada um(a).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Elogio da profanação. In: AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007. *E-book*.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 7-21. (Prefácio).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARTUCCI, Giovanna. Sublimação e processos de subjetivação: entre a psicanálise e a arte. In: BARTUCCI, Giovanna. **Onde tudo acontece: cultura e psicanálise no século XXI**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p 59 - 65.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996. p. 222-232. v.1. (Coleção Obras escolhidas)

BHABHA, Homi. The right to narrate. **Harvard Design Magazine: Do You Read Me?**, n. 38, 2014. Disponível em: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/38/the-right-to-narrate>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BÍBLIA, N. T. Evangelho segundo São João. In: BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. Tradução de Ivo Storniolo, Euclides Martins Balancin. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1990. p. 1291.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 41 - 64.

BUGUL, Ken. **[Entrevista sobre literatura]**. Entrevistadora: Stéphanie Hartmann. *Présence Africaine*, 2 out. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CF2jarOj1yS/> Acesso em: 30 out. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: literatura e consciência negra [Entrevista concedida a] Bárbara Araújo. **Blogueiras Feministas**, 22 de novembro, 2011. Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2011/11/22/conceicao-evaristo/>. Acesso em: 30 jul. 2020.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 201-212.

EVARISTO, Conceição. Nasci rodeada de palavras. [Entrevista concedida a] Esdras Soares e Tereza Ruiz. **Escrevendo o futuro**, São Paulo, 9 ago. 2017a. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2402/nasci-rodeada-de-palavras>. Acesso em: 30 jul. 2020.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. In: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017b. p. 24-25

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 3-16.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008. (Dizer a palavra; v. 2)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PARR, Michelann; CAMPBELL, Terry. Poets in practice. **The Reading Teacher**, New Jersey, v. 60, n. 1, p. 36-46, set. 2006.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 3ª ed. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

REIS, Jorge dos. Palavra-sagrada-letra-idolatrada: uma análise sociológica da sacralização da escrita tipográfica seguida de uma viagem à catedral de Santiago de Compostela para visualizar o Códice Calixtino na sua relação contextual. **Revista Santuários, Cultura, Arte, Romarias, Peregrinações, Paisagens e Pessoas**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 194-201, jan./jun. 2014. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12350/2/ULFBA\\_Santu%C3%A1rios1\\_JorgedosReis.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/12350/2/ULFBA_Santu%C3%A1rios1_JorgedosReis.pdf). Acesso em: 19 set. 2020.

RIPOLL, Lila. Grito. In: RIPOLL, Lila. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Leitura; Brasília: INL, 1968. p.81-88.

SIMÕES, Luciene Juliano; FARIAS, Bruna Sommer. **Conversa vai, conversa vem**. Almanaque na Ponta do Lápis. São Paulo, Ano IX, nº 21, p. 30-39, abr. 2013.

SOBRAL, Cristiane. Palavra. In: **Não vou mais lavar os pratos**. 3ª ed., Distrito Federal: Athalaia Gráfica e Editora, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.