

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: uma experiência poética
AESTHETICS OF RECEPTION: a poetic experience
ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN: una experiencia poética

Josebel Akel Fares

Doutora Professora titular de Literatura Universidade do Estado do Pará.
Belém-PA, Brasil.
belfares@uol.com.br

Roberta Isabelle Bonfim Pantoja

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará.
Belém-PA, Brasil.
isabellebpantoja@gmail.com

Resumo

O presente artigo levanta questões acerca a escolarização da poesia, refletindo ações que esvaziam o texto literário de seus sentidos e comprometem sua fruição estética. A partir da recepção de alunos da 4ª totalidade da EJA e do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual de Belém do Pará, apresentamos como a poesia a partir das teorias que fundamentam a Estética da Recepção pode contribuir para uma Educação Sensível. Utilizamos como escopo teórico os escritos de Jorge Larrosa (2017) sobre experiência, Umberto Eco (2001) e Hans Robert Jauss (1979) sobre Estética da Recepção, Magda Soares (1999) sobre escolarização da leitura, Octavio Paz (2012) sobre poesia e Paul Zumthor (2014) sobre performance e leitura.

Palavras-chave: Poesia. Estética da Recepção. Educação sensível.

Abstract

This article raises questions about the schooling of poetry, reflecting actions that empty the literary text from its senses and compromise its aesthetics enjoyment. From the reception of the 4th totality of EJA and 6th grade of Elementary School students from a state school in Belém do Pará, we present how poetry, based on theories that underlie Reception Aesthetics, can contribute to a Sensitive Education. We use as theoretical scope the writings of Jorge Larrosa (2017) about experience, Umberto Eco (2001) and Hans Robert Jauss (1979) about Aesthetics of Reception, Magda Soares about schooling of reading, Octavio Paz (2012) about poetry and Paul Zumthor (2014) about performance and reading.

Keywords: Poetry. Reception Aesthetics. Sensitive Education.

Resumen

El presente artículo plantea cuestiones acerca de la escolarización de la poesía, reflejando acciones que vacían el texto literario de sus sentidos y comprometen su frucción estética. A partir de la recepción de alumnos de la 4ª totalidad de la EJA y del 6º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela de la red estatal de Belém do Pará, presentamos cómo la poesía a partir de las teorías que fundamentan la Estética de la Recepción puede contribuir a una Educación sensible. Utilizamos como ámbito teórico los escritos de Jorge Larrosa (2017) sobre experiencia, Umberto Eco (2001) y Hans Robert Jauss (1979) sobre Estética de la Recepción, Magda Soares (1999) sobre escolarización de la lectura, Octavio Paz (2012) sobre poesía y Paul Zumthor (2014) sobre performance y lectura.

Palabras clave: Poesía. Estética de la recepción. Educación sensible.

1 INTRODUÇÃO

Apagou o cigarro na areia e esgueirou-se pelo quintal para se juntar às mulheres. Espreitei de longe. A tia tinha estendido no chão os papéis que havia recebido do meu pai. Assim que o viu assomar, Rosi perguntou-lhe:

— Explique como é que se faz?

— Faz quê?

— Como é que uma pessoa consegue ler? Eu queria tanto saber...

— Isso demora a aprender, Rosi.

— Eu vi como você faz. Você passa o dedo pelas linhas e vai mexendo os lábios. Já fiz o mesmo e não escuto nada. Explique-me qual é o segredo. Eu aprendo rápido.

O pai revirou os olhos e passou as mãos sobre as folhas que jaziam na poeira.

— Para ler esses papéis, Rosi, você precisa ficar parada. Completamente parada, os olhos, o corpo, a alma. Fica assim um tempo, como um caçador na emboscada.

Se permanecesse imóvel por um tempo, aconteceria o inverso daquilo que ela esperava: as letras é que começariam a olhar para ela. E iriam segredar-lhe histórias. Tudo aquilo parecem desenhos, mas dentro das letras estão as vozes. Cada página é uma caixa infinita de vozes. Ao lermos não somos o olho; somos o ouvido. E foi assim que falou Kaitini Nsambe.

Rosi ajoelhou-se perante os papéis e permaneceu muito parada, à espera que as letras lhe falassem. (COUTO, 2015, p. 229).

Quando foi que deixamos nossos alunos ouvir as vozes dentro das letras?

Quando permitimos que percebessem a caixa infinita de vozes?

Refletir sobre a formação do leitor é crucial para nos fazer entender como a recepção do texto poético está diretamente ligada à ausência da leitura literária na formação escolar. O que temos é uma cadeia que começa no (des)encontro do leitor com o texto literário, que se dá geralmente de forma obrigatória, passando pelo discurso pedagógico da necessidade dos conteúdos, até chegar ao texto poético, pretexto para a normatização da língua.

Em outras palavras, a prática de leitura segue um roteiro em que o leitor precisa comprovar que leu o texto por meio de uma ficha de leitura ou exercício de interpretação, além de não haver uma interação da experiência individual do aluno com o texto. Tal prática ficou denominada por muitos teóricos como escolarização da leitura literária. Distanciando-se de qualquer crítica a essa forma de ensino, faz-se importante pensar no que Magda Soares (1999, p. 20) no texto *A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil* comenta:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem

Não estamos livres da escolarização da literatura, e se a escola é o lugar em que o aluno terá contato com a palavra poética é necessário pensar maneiras para que a escolarização não seja um ato violento com a poesia e com o leitor. O caminho que buscamos é reconhecer o papel da escola, bem como a escolarização, pois, negá-la é negar também a escola. A crítica que a autora faz é a escolarização da literatura de forma inadequada, “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p. 22).

A escolarização, muitas vezes, consente um caráter normativo ao texto literário, aspecto que formaliza, no sentido etimológico da palavra, o pensamento do leitor, uma vez que, a leitura de qualquer texto sempre é precedida de uma avaliação, pois,

sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar (o simples fato de se estar sempre discutindo que é preciso não avaliar explicitamente, de se criarem estratégias as mais engenhosas para verificar se a leitura foi feita, e bem feita, evidencia como a leitura é escolarizada). (SOARES, 1999, p. 24).

Assim a prática de leitura torna-se apenas uma ferramenta para o ensino da língua, método conhecido e criticado por todos nós, como no trecho que se seguirá do romance *A elegância do ouriço* de Muriel Barbery (2008). Nele, a autora espelha uma situação muito comum:

Portanto, hoje de manhã, quando, além da chatice habitual de uma aula de literatura sem literatura e de uma aula de língua sem inteligência da língua, tive a sensação de ser uma coisa qualquer, não consegui me segurar. A sr. Maigre explicava um ponto sobre o adjetivo qualificativo, com a desculpa de que ele estava sempre ausente das nossas relações, “quando vocês já deviam ser capazes de empregá-lo desde a segunda série”. “Não é possível que hajam alunos tão incompetentes em gramática”, acrescentou olhando especialmente para Achille Grand-Fernet. Não gosto de Achille, mas, ali, concordei com ele quando fez a pergunta. Acho que esta se impunha. Além do mais, que uma professora de língua conjugue o verbo *haver* com o sentido de “existir” na terceira pessoa do plural, isso me choca. “Mas para que serve a gramática”, ele perguntou. “Você deveria saber”, respondeu a senhora-eu-sou-paga-para-ensinar-lhes. “Bem, não”, respondeu Achille com sinceridade, pelo menos dessa vez, “ninguém nunca se deu ao trabalho de nos explicar isso.” A sra. Maigre deu um longo suspiro, do tipo “será que ainda tenho que aguentar certas perguntas estúpidas?” e respondeu: “Serve para falar bem e escrever bem”.

Aí então, achei que ia ter um ataque cardíaco. Nunca ouvi nada tão inepto. E com isso não quero dizer que é errado, quero dizer que é realmente inepto. Dizer a adolescentes que já sabem falar e escrever que a gramática serve para isso é como dizer a alguém que é preciso ler uma história dos banheiros através dos tempos para fazer xixi e cocô. É sem sentido! Se ela tivesse nos mostrado, com exemplos, que precisamos conhecer um certo número de coisas sobre a língua para bem utilizá-la, então, por que não? Seria um início de conversa. (BARBERY, 2008, p. 166-167).

A justificativa empregada pela professora no trecho acima é frequente, uma vez que se torna confortável jogar sobre o leitor a responsabilidade da ignorância da língua. A autora traz uma reflexão ainda mais complexa quando a narradora pensa o estudo da língua como questão estética:

Mas acho que a gramática é uma via de acesso à beleza. Quando a gente fala, lê ou escreve, sente se fez ou leu uma frase bonita. Somos capazes de reconhecer uma bela construção ou um belo estilo. Mas, quando sabemos gramática, temos acesso a outra dimensão da beleza da língua. Saber gramática é descasca-la, olhar como ela é feita, vê-la toda nua, de certa forma. E aí é que é maravilhoso. Porque pensamos: “Como isto é bem-feito, como é bem elaborado!”, “Como é sólido, engenhoso, rico, sutil” Eu, só de saber que há várias naturezas de palavras e que devemos conhecê-las para concluir sobre seu uso e suas possíveis compatibilidades, isso já me transporta. (BARBERY, 2008, p. 168).

A compreensão da língua enquanto objeto estético passa por uma prática de leitura que precisa ser embalada pelo gosto de ler. Roland Barthes (2015, p. 15) em *O prazer do texto* teoriza sobre o texto de prazer e o texto de fruição, colocando o primeiro como “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.” Nesse sentido, o texto contempla

o prazer estético suscitado pela personagem e que provoca reações agradáveis. Já o texto de fruição vai além, é a escrita que também causa espanto e dor no leitor é

aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2015, p. 20-21).

A respeito da fruição, encontramos na personagem do conto *Era uma vez*, de Maria Lúcia Medeiros (1994), plena fruição leitora:

Às vezes, é claro, a irmã mais velha encontrava a menina debulhando-se em lágrimas, grossas lágrimas, o livro aberto, o personagem esperando a emoção passar, e a irmã esperando que ela fechasse o livro tão incomodativo. Mas um segundo só, e quem a espiasse veria e ouviria as gargalhadas ruidosas, sonoras, o livro ao lado, o personagem esperando passar aquele ataque de riso, e a pessoa que espiava, esperando que Deus olhasse pela cabecinha daquela menina devoradora de livros. (MEDEIROS, 1994, p. 37).

Amparada nessa ideia de fruição é necessário refletir sobre a mediação que a escola faz entre a leitura e o leitor, uma vez que, pela equivocada escolarização a fruição estética é usurpada dele. A atitude da professora em classe é espelho da prática de ensino como um todo, o que ela fala sobre a gramática também funciona para a forma como a leitura é incorporada ao leitor: algo que você deve fazer por motivos de falar e escrever bem. Esse discurso fundamenta a prática de ensino de ligar ao texto atividades que visam o conteúdo pelo conteúdo, assim o leitor precisa seguir uma cartilha de comportamento, ter de cada texto apenas a recepção que o currículo permite,

porque o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais. (WALTY, 1999, p. 51).

O que a citação nos remete é a leitura institucionalizada, ou seja, as obras escolhidas, selecionadas e fragmentadas que são apresentadas. Para Soares (1999), este é outro aspecto que a escolarização inadequada da literatura contém: a seleção limitada de autores e obras que não utiliza critérios apropriados para suas escolhas: colocam-se textos clássicos de forma fragmentada, textos de representatividade insuficiente, além dos textos de autoria dos próprios autores do livro didático, comumente utilizados de forma instrutiva e prática.

“Ao ser transferido do livro de literatura infantil para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*” (SOARES, 1999, p. 43). A escolarização literária que autora defende é aquela em que o leitor não precise decifrar mecanicamente o texto nas atividades de interpretação feito um caça palavras, mas que ele possa mergulhar em suas significâncias, navegar em suas possibilidades, voar com o deslimite da palavra e deixar que as ações necessárias ao estudo daquilo que é textual venham com a formação do leitor. Dessa forma, o discurso didático não se sobrepõe ao literário, o conteúdo não toma frente o poético.

Estudiosos que teorizam sobre o papel da escola na formação do leitor, como os já citados, ilustram que as lacunas deixadas pela didatização da literatura são resultados de um controle para evitar que se formem leitores críticos, alimenta-se a ideia de que ser leitor é uma questão de hábito, como se o prazer pela leitura fosse algo inato ao ser humano. Mas, como uma criança, jovem ou adulto pode gostar de algo que não conhece? É sabido que o hábito da leitura é um privilégio, por isso, aos invés de condenarmos a escola é importante lembrar que

Não há por que temer as regras ou rituais, condenando-os a priori. Antes importa conhecê-los. Não há porque temer a escola e o uso que faz da literatura, mesmo porque a própria literatura não é inocente. Por outro lado, muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente. (WALTY, 1999, p. 54).

Neste ponto devemos lembrar nossa própria formação, somos filhos desse sistema cartesiano, o que não nos impede de olhar para ele e pensar uma nova educação que nos conduza por outras perspectivas. Para Antônio (2002), a forma mecanicista por que caminha a experiência com a palavra faz com que o leitor perca a dimensão expressiva que contém os significados não acostumados da potência poética; a linguagem enquanto expressão sensível e criadora que o leitor têm, antes de ser formatado pelo conteúdo.

Alberto Manguel (1997, p. 85), em *Uma história da leitura*, comenta sobre os limites que são socialmente impostos ao leitor:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização—canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder—, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

Refletir sobre os métodos que nos formaram leitores é recordar os procedimentos e as estratégias didático-pedagógicas para que todo o conteúdo pudesse ser finalizado. Neste ponto, chamo atenção para a leitura direcionada pelas fichas de leitura com questões que incentivam o aluno a tirar do texto as respostas de questões interpretativas que não permitem que o leitor explore sua capacidade imaginativa, é quando na leitura do texto não se busca o texto, mas a resposta à pergunta que o texto trará. Essas práticas acabam por fazer com que o leitor acostume-se a não ler. Ítalo Calvino (1999, p. 55), em *Se um viajante em uma noite de inverno*, ao colocar o leitor como personagem, tece uma crítica por um diálogo provocador:

— E ela critica os livros que você lê?

— Eu? Eu não leio livros! — diz Inério.

— O que você lê, então?

— Nada. Acostumei-me tão bem a não ler que não leio sequer o que me aparece diante dos olhos por acaso. Não é fácil: ensinam-nos a ler desde criança, e pela vida afora a gente permanece escravo de toda escrita que nos jogam diante dos olhos. Talvez eu também tenha feito certo esforço nos primeiros tempos para aprender a não ler, mas agora isso é natural para mim. O segredo é não evitar as palavras escritas. Pelo contrário: é preciso observá-las intensamente, até que desapareçam.

Ao que parece a didatização da leitura acaba fazendo que os leitores olhem as palavras até que elas desapareçam, passem insípidas aos sentidos. Mas como olhar para o texto? Como ensinar o que o leitor precisa aprender pela leitura sem esse método que já formou tantas pessoas? A visão que Jorge Larrosa (2015) apresenta em *Pedagogia Profana* nos parece uma alternativa. O autor entende leitura em sala de aula como uma lição:

Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é o abrir o texto a uma leitura comum. Por isso, o começo da lição é o abrir o livro, num abrir que é, ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que abrir-se o livro, são chamados à leitura senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade

Um primeiro estranhamento que podemos ter na proposição do autor é o descondicionamento do termo “lição”, pois esse nos refere quase que de imediato à expressão “lição de casa”, que por sua vez, nos sugere os métodos e práticas por nós aqui questionados. Larrosa (2015) ao que parece não gosta de “palavra acostumada” (BARROS, 2013, p. 322), quando diz que na lição a leitura aventura-se no ensinar e no aprender e que essa relação envolve algo particular ao leitor, mas também envolve a relação com o outro. E dentro dessas relações está o ensinar e o aprender; o professor como aquele que dá o texto a ler, que escolhe uma lição como quem escolhe um presente.

Por isso, as escolhas de cada texto não deveriam falar algo para o leitor, e sim falar com o leitor, estabelecendo uma relação com a palavra em que o ele possa alcançar o sentido comum do texto. O que está próximo da experiência e recepção comum, mas principalmente, ele possa chegar ao que lhe é particular na leitura o encontro com a palavra “não se busque o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar” (LARROSA, 2015, p. 142).

2 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Aos que desconhecem o conceito de Estética da Recepção, a impressão primeira pode ser de algo complexo e distante, como outra abordagem teórica que se limita apenas à exegese da linguagem. Equivocam-se. A Estética da Recepção é a teoria em que, pela primeira vez, o leitor pode ter autonomia. Zilberman (1989, p. 6), em *Estética da Recepção e história da Literatura*, define como “uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino,” pois, na história da Literatura, o foco mudou muitas vezes e os estudos em Estética da Recepção olham para leitor como o proprietário do texto, senhor de seus sentidos.

Essa perspectiva de leitura data de um período recente, a Estética da Recepção surge na década de 1960 com Hans Robert Jauss, seu fundador para superar os limites das escolas formalista e marxista formula uma teoria que tem como foco o leitor. A abordagem de Jauss entende que a historicidade da Literatura se encontra quando a obra literária é experimentada pelo leitor de forma dinâmica.

Jauss (1979) recusa a dicotomia autor-obra e inaugura uma nova perspectiva para os estudos literários, a nova relação em questão era obra-leitor. Por muito tempo as atenções se voltaram para o autor, com a ideia de “o que o autor quis dizer?”, para depois a obra ter um lugar de destaque com “o que a obra pretende dizer?”. É época em que a crítica concentrou-se cada vez mais na relação autor-texto “abandonando o leitor nas sombras de uma área confinada apenas à história ou à sociologia da comunicação literária” (JAUSS, 1979, p. 10). O pensamento de Jauss confere relevância ao que deveria ser o núcleo da produção de qualquer obra, o leitor.

Sob este aspecto, a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, “o terceiro Estado”, conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é a condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social. (ZILBERMAN, 1989, p. 10-11).

A corrente de abordagem que Jauss (1979) propõe traz uma nova lente para os estudos literários; a Literatura enquanto sincrônica à sociedade, ao seu momento histórico e social, amplia a realidade. Desta forma, a recepção do leitor diz sobre a sociedade da época, assim a estética da recepção permite:

de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 1979, p. 46).

Desse modo, a Estética da Recepção, além convidar o leitor a uma participação mais ativa em relação à significação da leitura, confere à obra uma importância social. Entender a recepção do leitor está para além dos limites da obra, contempla o pensamento, os valores da sociedade de cada época. O leitor é visto em seu papel genuíno, o sujeito a quem a obra é destinada, a relação passa a ser vista como uma via de mão dupla. Ele contribui com o texto trazendo suas experiências outras, a obra assume um caráter de abertura em que “o significado da obra depende totalmente dos sentidos que o leitor deposita nela” (ZILBERMAN, 1989, p. 26). Esse caráter de obra aberta possibilita ao leitor integrar o texto as suas significâncias, quando:

a poética da obra “aberta” tende, a promover no intérprete “atos de liberdade consciente”, pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por uma *necessidade* que lhe prescreva os modos definitivos de organização fruída; qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar. (ECO, 2001, p. 41).

Pensando nesses “atos de liberdade consciente”, o método recepcional parte de que cada leitor traz consigo um repertório de saberes, em outras palavras, “cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais” (ECO, 2001, p. 40). Considerar todos esses aspectos permite ao intérprete uma leitura mais livre, mais confortável.

Ao possibilitar que o intérprete receba a obra aberta, permite-se conhecer a amplitude do conceito de poesia. E quando partida do contexto escolar (por um novo olhar), este leitor também ampliará a forma de perceber seu contexto sociocultural, compreender as relações sociais e de olhar para si mesmo. Entender a Estética da Recepção enquanto teoria-método é notar que o leitor-intérprete é o elemento imprescindível na construção dos sentidos do texto.

Compreensão que se fez segura quando aplicamos essa teoria com intérpretes de uma escola da rede estadual, com alunos da 4ª totalidade da EJA e 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto contamos com o espaço cedido por uma professora que permitiu que realizássemos a pesquisa em sua aula a partir de uma parceria em que ela ficou presente em nossas atividades. Para guardar a identidade dos alunos colocamos nomes fictícios, assim como a professora que chamamos de Atena.

Antes de levar o texto poético tentamos perceber que tipo de relação eles tinham com a poesia, se conheciam, se sabiam algo sobre. Ao procurar a recepção primeira, aquela que os intérpretes trazem de suas experiências com os textos de outrora, buscou-se saber em roda de conversa por uma pergunta simples e direta: “O que é poesia?”.

— *Poesia é aquele monte de verso rimado né, professora?*

— *Poesia é um texto que fala de amor.*

— *Poesia a gente estuda na aula Português.*

— *Poesia é fazer rimas com as palavras.*¹ (Intérpretes, EJA 2016).

As respostas correspondem às expectativas que os estudos teóricos indicavam, pois no domínio das letras, “as convenções, transmitidas por aparelhos como a escola, acabam dirigindo o modo como o texto é lido e compreendido. Como as convenções

¹ Os textos em itálico indicam sua procedência na oralidade.

são aceitas pela comunidade, as interpretações suscitadas por elas são igualmente acatadas e respeitadas” (ZILBERMAN, 1989, p. 28).

Na tentativa de sair dessas convenções, procuramos ouvir os intérpretes. Pedimos que falassem. Perguntamos que tipos de textos eles gostariam que fossem lidos em sala. Optamos por uma abordagem que tenta conhecer o leitor e também fazê-lo participar da construção dos textos. Ao que eles responderam de forma positiva e em acordo com a maioria o primeiro texto atende ao pedido: “*Poderiam trazer uma poesia do dia da consciência negra?*” Desta forma, o primeiro autor a ser partilhado foi Bruno de Menezes (2005, p. 10-20) com o poema *Batuque*.

Batuque

— “Nêga qui tu tem?

— Maribondo Sinhá!

— Nêga qui tu tem?

— Maribondo Sinhá!”

Rufa o batuque na cadência alucinante

— do jongo do samba na onda que banza.

Desnalgamentos bamboleios sapateios cirandeios,
cabindas cantando lundus das cubatas.

Patichouli cipó-catinga priprioca

Baunilha pau-rosa orisa jasmin.

Gaforinhas riscadas abertas ao meio,
crioulas mulatas gente pixaim...

— “Nêga qui tu tem?

— Maribondo Sinhá!

— Nêga qui tu tem?

— Maribondo Sinhá!”

Sudorancias bunduns mesclam-se intoxicantes

no fartum dos suarentos corpos lisos lustrosos.

Ventres empinam-se no arrojo da umbigada,
as palmas batem o compasso da toada.

— “Eu tava na minha roça

maribondo me mordeu!...”

Ó princesa Izabel! Patrocínio! Nabuco!

Visconde do Rio Branco!

Euzébio de Queiroz!

E o batuque batendo e a cantiga cantando

lembram na noite morna a tragédia da raça!

Mãe Preta deu sangue branco a muito “Sinhô moço”...

— “Maribondo no meu corpo!

— Maribondo Sinhá!

Roupas de renda a lua lava no terreiro,
um cheiro forte de resinas mandingueiras
vem da floresta e entra nos corpos em requebros.

— “Nêga qui tu tem?

— Maribondo Sinhá!

— Maribondo num dêxa

— Nêga trabalhá!...”

E rola e ronda e ginga e tomba e funga e samba,
a onda que afunda na cadência sensual.
O batuque rebate rufando banzeiros,
as carnes retremem na dança carnal!...

— “Maribondo no meu corpo!

— Maribondo Sinhá!”

— É por cima é por baxo!

— E por todo lugá!”

O texto foi entregue impresso e a leitura realizou-se em conjunto, de modo que cada intérprete pudesse dar o tom ao poema, pois “a maneira pela qual é lido o texto literário é que lhe confere seu estatuto estético; a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra da consciência do leitor” (ZUMTHOR, 2014, p. 52).

Cada intérprete comentou de sua recepção, as primeiras foram compartilhadas na voz: “*Parece um RAP*”, “*Achei parecido com umas batalhas de rimas dos RAPS*” (Intérpretes, EJA 2016).

Desde o título do poema já é possível fazer uma relação com as vivências dos intérpretes, uma vez que o nome “batuque”, conhecido por todos, foi imediatamente relacionado ao ritmo da música regional, mas principalmente à música que faz parte do cotidiano dos alunos, em sua maioria moradoras das periferias, o RAP².

Ao fim do primeiro encontro, os intérpretes sugeriram trazer uma caixa acústica e reproduzir o que eles chamam de “batida”. Essa sugestão é mais que uma contribuição, é a forma de trazer suas experiências para somar às atividades por nós propostas.

O que produz a concretização de um texto dotado de uma carga poética são, indissoluvelmente ligadas aos efeitos semânticos, as transformações do próprio leitor, transformações percebidas em geral como emoção pura, mas que manifestam uma vibração fisiológica. Realizando o não dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantêm. (ZUMTHOR, 2014, p. 54).

No encontro seguinte o que esperávamos era trouxessem as músicas que comentaram, mas a turma colocou a “batida” do RAP para que, em conjunto, fizéssemos a leitura do poema *Batuque* ao som da caixa acústica. Desta forma, conjugada à leitura do poema percebemos como a performance está sempre ligada ao texto poético, conforme Zumthor (2014, p. 55):

² Originalmente sigla RAP, vem do inglês Rhythm and Poetry (Ritmo e Poesia), é usada no Inglês britânico desde o século XVI, e especificamente significando “say” (“dizer”, ou “falar”, “contar o conto”) desde o século XVIII. Fazia parte do Inglês vernáculo afro-americano nos anos de 1960, significando “conversar”, e logo depois disto, no seu uso atual, denota o estilo musical (DICIONÁRIO..., 2012).

Todo texto poético é, nesse sentido, performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que eles provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. Não acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como meu lugar de um dia. E se nenhuma percepção me impele, se não se forma em mim o desejo dessa (re)construção, é porque o texto não é poético; há um obstáculo que impede o contato das presenças. Esse obstáculo pode residir em mim ou provir de hábitos culturais (tal como chamamos o gosto) ou de uma censura.

Confirmando essas palavras, dois intérpretes, em poucas linhas, expressam o que para eles foi a experiência com o poema:

*Sobre a aula passada foi muito legal divertido porque todo mundo se uniu teve várias brincadeiras, batalha de rima **teve poesia**. A gente leu pra caralho kkk. (Ruan, EJA 2016).*

Na aula passada foi legal, os meninos fizeram batalha de rima, a professora leu junto com a batida eu gostei muito, a gente troca ideias super legal. (Diana, EJA 2016).

O texto poético começa a transformar a recepção dos intérpretes, o conceito de poesia já começa a ter outra perspectiva que envolve brincadeira e diversão, a “troca de ideias” sugere que a intérprete sente-se participante na construção dos sentidos do texto.

Zilberman (1989), ao traçar a história da Estética da Recepção, comenta ensaios dos primeiros autores a discutir o lugar do leitor, entre eles Stanley Fish, que discorre sobre como a escola enquanto “comunidade interpretativa” — a responsável pela estabilidade das interpretações — conduz a recepção dos leitores de forma fechada e limitada, ou seja, condicionando a forma que o texto deve ser lido. No caso do texto poético, que costuma ser trabalhado de forma puramente curricular por uma perspectiva teórico e historicista, a recepção fica comprometida como padrões estabelecidos, cuja função, no currículo, é questionar a memorização do leitor no que concerne às suas características formais e não à fruição.

Para o leitor, esse prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literariedade). Com efeito, pode-se dizer que um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que praticada por tal indivíduo. Mais do que falar, em termos universais, da “recepção do texto poético”, remeterá, concretamente, a “um texto percebido (e recebido) como poético (literário). (ZUMTHOR, 2014, p. 28).

Ao permitir que o texto poético encontre os intérpretes para além da formatação curricular, o que temos é uma recepção que envolve prazer entre o objeto estético e o fruidor, “porque a experiência estética não é regulada por conceitos, ela se torna mais apta tanto a abrigar prenoções, quanto a permitir a visualização ou realização de experiências novas” (JAUSS, 1979, p. 21).

No primeiro dia de aula sobre essa música não consegui entender pois não consegui me concentrar, mas já na segunda aula já foi muito legal, consegui entender a música de uma forma bem legal. Nossa como é bom a gente inovar de vez em quando! Gostei muito da ideia das professoras, pois elas trouxeram uma novidade pra gente, agora acredito que todos os alunos estão gostando. Só falta alguns deixarem a vergonha e entrar de vez nessa música que é muito legal. (Allan, EJA 2016).

O texto poético torna-se esteticamente acessível na medida em que pode ser lido e percebido segundo várias perspectivas, abrir o texto é deixá-lo passível de inúmeras interpretações, sem que interfira em sua singularidade.

Cada fruição é, assim, uma *interpretação* e uma *execução*, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original. [...] uma obra dotada de certa “abertura”; o leitor do texto sabe que cada frase, cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e usará a obra na significação desejada (fazendo-a reviver, de certo modo, diversa de como possivelmente ela se lhe apresentara numa leitura anterior). (ECO, 2001, p. 40-43).

Mas, como propor a “abertura” do poema se o texto poético comumente é tido como o lugar das palavras de sentido vago e significado impreciso? A abertura está na recepção primeira, quando o intérprete, ao ouvir os primeiros versos de *Batuque*, imediatamente relaciona-o ao RAP. A fruição da intérprete sobre o poema, foi descrita de forma pontual: “*Achei legal, achei igual um rap, uma aula diferente bem interessante. Eu gostei e queria que tivéssemos mais vezes atividades assim*” (Elen, EJA 2016).

É fundamental respeitar essa recepção e possibilitar caminhos que o permitiram fazer esta relação. Ao apresentar o poema, importa não impor uma recepção, a priori, pois,

um sentido único se imponha de chofre: o espaço em branco em torno da palavra, o jogo tipográfico, a composição espacial do texto poético, contribuem para envolver o termo num halo de indefinição, para impregná-lo de mil sugestões diversas” [...] com essa poética da sugestão, a obra se coloca intencionalmente aberta à livre reação do fruidor. A obra que “sugere” realiza-se de cada vez carregando-se das contribuições emotivas e imaginativas do intérprete. Se em cada leitura poética temos um mundo pessoal que tenta adaptar-se fielmente ao mundo do texto, nas obras poéticas deliberadamente baseadas na sugestão, o texto se propõe estimular justamente o mundo pessoal do intérprete, para que este extraia de sua interioridade uma resposta profunda, elaborada por misteriosas consonâncias. (ECO, 2001, p. 46)

Quando o leitor faz do ato de leitura um encontro com a sua história, com o seu conhecimento, o texto se concretiza em confluência com ele. Se o texto poético em conjunto com o fruidor puder ser a manifestação do que ele vive, este texto não se encerrará. É essa faculdade do poético que liga a obra ao leitor, que liga a poesia à cultura, na realidade amazônica em que o “*batuque alucinante*” chega ao mundo como um conjunto infinito de construção de sentidos, para além do texto e que fazem o intérprete fruir, em poesia que “*ginga e tomba e funga e samba.*”

3 LETRAS QUE CONTAM: a poesia pela voz

Em nosso retorno, por motivos burocráticos, precisamos iniciar com outra turma da EJA, a professora Atena explicou suas condições: ela não sairia de sala, o tempo disponível para nós eram os minutos finais de sua aula, foi nos colocado um acordo tácito, em que também deveríamos ajudar no conteúdo do livro. Pois bem, a primeira unidade do livro trabalhava justamente com o gênero poema.

Nessa unidade, os textos traziam uma proposta de trabalho interdisciplinar com: poemas, quadros, entre outras obras. O primeiro texto era uma imagem da tela *Segue Seco* (2010) de Gérson Guerreiro; havia também outra tela reproduzida: *Os retirantes* (1982) de Gontran Guanaes Netto; além de outros poemas, mas o texto principal que conduzia toda unidade era o poema *Morte e vida severina* de João Cabral de Melo Neto.

De saída, os alunos já mostraram dificuldade com o poema, percebemos que o fato dele não corresponder à realidade sócio cultural dos alunos, especialmente no que tange ao espaço geográfico desconhecido por eles, demonstrou que não conseguiam identificar-se com o solo seco e os retirantes famintos. Outra preocupação deles era em relação às questões sobre o poema para serem interpretadas, um hábito comum, pois,

ao discutir a desestruturação a que é submetida a narrativa nos livros didáticos; cabe aqui apontar o tratamento que neles é dado à poesia, quase sempre descaracterizada:

ou se insiste apenas em seus aspectos formais—conceito de estrofe, verso rima, ou o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais. (SOARES, 1999, p. 26).

A necessidade de conduzir o conteúdo do livro foi bastante frustrante, visto que, reproduzia mais uma vez a escolarização inadequada que comentamos, como por exemplo as respostas formatadas que vem como sugestão no livro do professor onde lê-se direcionamento: “Espera-se que os alunos percebam que...”; “Sugestão de resposta:”; ou seja, o poema de João Cabral não compõe o livro de forma que o leitor possa apropriar-se do texto, pois tanto o texto completo, quanto as telas que foram selecionadas estavam descontextualizados do repertório cultural dos alunos. Este processo faz com que o material seja direcionado e transformado em um suporte para que eles entendam o gênero poema.

Ao acompanharmos a feitura das atividades do livro, percebemos a dificuldade, os alunos seguiam tentando “interpretar” o poema, visto que Atena informou as páginas do livro e as atividades que seriam realizadas, avisando que posteriormente seria realizada a correção das questões. Nesse ponto, observamos que os alunos iam direto para as questões, sem antes ler o texto. Então, não conseguimos mais acompanhar aquela aula sem interferir, propusemos à Atena realizar a leitura do poema por entender que:

o professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicando e compartilhando. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade de sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que devolvem ao mesmo tempo comunica, multiplica e transformada. (LARROSA, 2015, p. 141).

Emprestar a voz foi uma forma de aproximá-los da palavra e, por isso, lemos mais de uma vez, e de novo para que eles pudessem acompanhar, depois pedimos que lêssemos em grupo, ao que eles timidamente acompanharam a leitura. Após uma pausa, perguntamos o que lhes chamara a atenção na leitura, recebemos como resposta comentários sobre a musicalidade do poema, suas rimas, o nome do personagem e alguns versos de que gostaram.

A mudança de comportamento em relação ao poema foi notável, trazer o poema na voz possibilitou aos alunos fazer uma conexão com o texto, eles puderam ver que “existe uma coisa que está ali, uma coisa feita de escrita, um objeto sólido, material, que não pode ser mudado; e por meio dele nos defrontamos com algo que faz parte do mundo imaterial, invisível, porque é apenas concebível, imaginável” (CALVINO, 1999, p. 78). Ou seja, eles perceberam que por mais que nunca tivessem tido contato com aridez e seca presentes nos versos de *Morte e vida severina*, eles podiam imaginar. Não pretendemos influenciar na recepção do poema, mas retomando a experiência leitora compreendemos o quanto a presença da voz pode ser um convite à leitura, pois

a defesa pela retomada de uma atitude oral cotidiana na didática da sala de aula hoje, a nosso ver, contempla diversos desejos. O primeiro, e decisivo, é a necessidade de reinterpretação de uma forma de transmissão de conhecimento que o passado histórico nos proporcionou. Dizer um texto em voz alta, de certo modo, é a recuperação da técnica que os aedos, jograis e menestrelis nos legaram. Pergunta-se, quem não gosta de ouvir histórias? (FARES; NUNES, 1999, p. 113).

O dizer do texto foi um convite para que eles também o lessem. Dos mais tímidos quase não ouvíamos a voz, que transparecia a insegurança de juntar as letras e formar palavras, de uni-las em um período, demonstrando a hesitação na pronúncia de cada

verso: “*Senhor dessas ses-ma-ri-as? É assim que se fala?*”³ (Caio, EJA 2017). Tudo isso reunido num esforço muito bonito de quem ainda talvez não tivesse ouvido a leitura de sua própria voz.

A leitura seguiu até que cada um, ao seu tempo, pudesse ler, fazendo as pausas que precisava, encontrando uma palavra pela primeira vez. “*O que é sina?*” (Bia, EJA 2017), ou mesmo vencendo a sua vergonha: “*Eu não sei não. Vou ler tudo doido, tem problema?*” (Lili, EJA 2017). A cada leitura, foram percebendo que nós não estávamos lendo para responder as perguntas, líamos o texto para ler, pois antes de pedir que o aluno fale sobre o texto ou tenha uma recepção sobre ele, é necessário saber se ele consegue ler, como nos coloca Manguel (1997, p. 85):

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler.

O aprender a ler que o autor se refere está vinculado ao que o leitor traz consigo, visto que cada leitor não é algo esvaziado pronto para ser preenchido pelos textos que encontra na escola. O ato de leitura é uma troca entre o que está sendo lido e o que o está sendo suscitado pelo texto, que contém muitas lacunas a serem preenchidas pelo leitor. O texto é “um mecanismo preguiçoso e à medida que passa da função didática para a função estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa [...]. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO, 2014, p. 37).

A presença da voz foi a presença do poema, porque ler não é apenas verbalizar as palavras diante dos olhos, quando se lê para os alunos o próprio poema começa a falar aos ouvintes. Mas apesar de nossas tentativas de deixá-los mais livres para a recepção do poema, Atena lembrava das questões que precisavam ser respondidas. Na sequência das atividades havia uma sessão intitulada “Para estudar o gênero”, que trazia um poema de Mário Quintana: “Poeminha do contra.” Novamente realizamos a leitura em conjunto e individualmente, depois conversamos sobre o poema. Para evitar que os intérpretes se prendessem às questões, sugerimos que falassem um pouco sobre o poema ao que um deles comentou: “*Eu entendi que ‘Eles passarão’, quer dizer que eles podem ir na frente e ‘Eu passarinho’, quer dizer que eu vou devagarzinho porque eu não tô com pressa*” (Pablo, EJA 2015).

Na resposta do intérprete a simplicidade da recepção livre, em que ele diz de maneira jocosa e sem receio o que os versos lhe passam e aqui encontramos

a poesia fecunda continuamente a capacidade de criação, a capacidade imaginativa, assim como é por ela fecundada. A confabulação poética e a atividade imaginativa conjugam-se permanentemente. A imaginação poética abre caminhos novos campos simbólicos que constituem a consciência cultural. (ANTÔNIO, 2002, p. 75).

A capacidade imaginativa do intérprete gerou riso e concordância dos colegas, mas Atena, seguindo a sugestão de resposta do livro do professor, pediu que ele lesse outra vez para melhor compreender. Tentamos explicar que a recepção do aluno era outra possibilidade e o que se esperava era que o leitor alcançasse a contradição, o que ele fez foi buscar os “deslimes da palavra” (BARROS, 2013, p. 281).

Por essa experiência podemos notar o tratamento que é dado ao texto poético, à sua desestruturação e à sua descaracterização, visto que o poema de Quintana estava na unidade como um exemplo e não tinha conexão com o *Morte e vida severina*.

Ressaltamos que não pretendemos com essas considerações fazer uma análise do livro didático nem julgar a maneira que professora Atena conduzia sua disciplina, e sim trazer um exemplo de escolarização da leitura. Ao observar a distorção que a

3 Os textos em itálico indicam sua procedência na voz oral.

poesia sofre ao ser transferida para o livro didático, retomamos Magda Soares (1999) ao tratar dos objetivos da leitura de textos nos livros didáticos quando comenta que os exercícios que não conduzem o leitor para o que seria importante no texto literário como a percepção da literariedade, a estética e o espaço de recriação que o texto evoca no leitor.

Assim, nesses primeiros encontros com os intérpretes, percebemos que o desencontro com a poesia é ainda maior da palavra poética que está escolarizada. Diante do texto escrito eles ficavam cegos para as palavras, não conseguiam deixar que elas lhe contassem histórias, muito menos perceber a caixa de vozes infinitas.

4 CAMINHO DE ÍTACA: por uma educação sensível

ÍTACA

Quando, de volta, viajares para Ítaca,
roga que tua rota seja longa,
repleta de peripécias, repleta de conhecimentos.

Aos Lestrigões, aos Ciclopes,
ao colérico Posêidon, não temas:
tais prodígios jamais encontrarás em teu roteiro,
se mantiveres altivo o pensamento e seleta
a emoção que tocar teu alento e teu corpo.
Nem Lestrigões, nem Ciclopes,
nem o áspero Posêidon encontrarás,
se não os tiveres imbuído em teu espírito,
se teu espírito não os suscitar diante de ti.

Roga que tua rota seja longa,
que, múltiplas, se sucedam as manhãs de verão.
Com que euforia, com que júbilo extremo
entrarás, pela primeira vez, num porto ignoto!
Faze escala nos empórios fenícios
para arrematar mercadorias belas:
madrepérolas e corais, âmbar e ébanos
e voluptuosas essências aromáticas, várias,
tantas essências, tantos aromas, quantos puderes achar.
Detém-te nas cidades do Egito – nas muitas cidades –
para aprenderes coisas e mais coisas com os sapientes zelosos

Todo o tempo em teu íntimo Ítaca estará presente.
Tua sina te assina esse destino,
mas não busques apressar sua viagem.
É bom que ela tenha uma crônica longa, duradoura,
que aportes velho, finalmente, à ilha,
rico do muito que ganhaste no decurso do caminho,
sem esperares, de Ítaca, riquezas.

Ítaca te deu essa beleza de viagem.
Sem ela não a terias empreendido.
Nada mais precisa dar-te.
Se te parece pobre, Ítaca não te iludiu.
Agora tão sábio, tão plenamente vivido,
bem compreenderás o sentido das Ítacas.
(KAVÁFIS, 2012).

A educação escolar é uma jornada para Ítaca. E nela, há muitos Ulisses, ansiosos por chegar a seu destino final: a formação acadêmica. A história de qualquer herói pressupõe desafios e na educação formal eles começam cedo: antes mesmo de uma criança completar o desenvolvimento dos processos que envolvem a fala, ela já deu início ao convívio com outras crianças num espaço que é destinado à aprendizagem. A educação escolar é uma jornada que se estende por muitos anos de nossa vida, e se aí incluímos a educação profissionalizante esse tempo se dilata ainda mais.

A maneira que se tem olhado para o caminho da educação é sempre pensando no seu resultado. Ao fim de cada ano letivo, o objetivo é passar para o outro levando em consideração o conteúdo que foi ensinado, a maneira que esse conhecimento chega ao aluno não tem sido privilegiada. A educação que está posta é a jornada que tem como foco apenas a chegada a Ítaca.

Como seria essa jornada se a chegada a Ítaca fosse consequência de tudo que foi aprendido durante o caminho? Se nessa formação coubesse mais de sentir e menos de saber?

Uma formação que olhe menos para os resultados e mais para a jornada é o que a educação sensível busca. Educar para transformar o que sabemos e reconhecer as formas de sensibilidade, olhar para o outro respeitando o que ele é e sabe. Outrar-se. Educar por uma experiência sensível.

A maneira que se entenderá o sensível neste texto caminha pelo poético. Não se pretende com isso ensinar como eles devem ver, ouvir ou apreciar o poético e, sim, permitir que eles descubram as leituras que são capazes de fazer. Resistir à racionalidade funcionalista que se pauta por regras não sensíveis, mas tão só imediatistas e pragmáticas.

Dessa forma, aliadas às teorias que fundamentam a Estética da Recepção, elegemos como sustentação para este caminho teórico, de pensar essa educação, aquele apontado por Larrosa (2017), que propõe a educação a partir do par experiência/sentido. O autor provoca pensarmos a palavra experiência em outro sentido, no qual “é preciso reivindicar a experiência, dar-lhe certa dignidade, certa legitimidade. Porque a experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência” (LARROSA, 2017, p. 38).

Pensar a educação a partir da experiência pode ressignificar sua natureza, repensar suas práticas, entender suas demandas e impedir que o texto poético seja vulnerável aos velhos usos que anulam a sua dimensão estética.

Larrosa (2017) destaca a importância de diferenciar a experiência da informação, uma vez que a primeira é o que vivemos, o que nos acontece e nos toca, o que deixa em nosso corpo uma história. A informação é ter conhecimento sobre uma coisa. Para o autor, a experiência é quase o oposto da informação, uma vez que bem informados deixamos de experimentar muitas coisas. O discurso contemporâneo incentiva o acúmulo de informação, deixando a experiência cada vez mais extraordinária.

Benjamin (1994, p. 197) já havia comentado esse aspecto: “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”. Nossa sociedade reflete a pobreza de experiências no

mundo abundante de informação. A ideia de que uma pessoa para ser bem sucedida precisa ser bem informada se fundamenta na concepção de que o conhecimento se adquire com informação, como se aprender fosse adquirir e acumular informações. “As ações da experiência estão em baixa e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de tudo” (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Nessa lógica que esmaece a experiência, Larrosa (2017) critica o par informação/opinião porque, como a informação, a opinião se converteu em imperativo, o indivíduo moderno precisa ter uma opinião própria, um julgamento preparado, ainda que este limite-se a concordar ou discordar de algo. Tudo isso regado a uma grande velocidade: a informação de hoje vem por um estímulo instantâneo, que é rapidamente substituído por outro, também fugaz. Afetado por vivências instantâneas o sujeito da informação não realiza uma conexão duradoura ou significativa.

Para as instituições educacionais, a informação e esse senso crítico devem chegar cada vez mais cedo, embaladas pelo discurso da competitividade. É comum crianças nas séries iniciais já estarem sendo preparadas para o arcabouço de informação, no qual a aprendizagem ganhou o peso da preparação para o mercado de trabalho.

Será necessário um olhar menos opaco para perceber que a experiência como abordagem teórica é o caminho que melhor se harmoniza à viagem para Ítaca. Ressignificar essa palavra que tem força é entender que

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza. Abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo. (LAROSSA, 2017, p. 25).

Pela experiência se faz o caminho do sensível, que permite que suas cores matizem os sujeitos que por ele passam, que afete as significâncias e permaneça por sua simplicidade e pela nitidez de suas marcas. Esse território, espaço do acontecer, precisa ser percorrido como um *flâneur*, no sentido de Benjamin (2015), para se entregar verdadeiramente à experiência e encontrar na relação entre conhecimento de seu próprio ser.

Para o entendimento de Larrosa (2017), o saber da experiência é diferente, é o que se adquire na maneira como uma pessoa responde ao que lhe acontece no decorrer de sua vida e o modo como dá sentido a isso. Um saber que ligado à existência não tem fim, um saber individual, pois as pessoas ainda que enfrentem um mesmo acontecimento vivem experiências diferentes.

Do ponto de vista da ciência moderna a experiência foi convertida como um método da objetividade, a partir da ideia de uma ciência experimental, convertendo a experiência em experimento. “Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LAROSSA, 2017, p. 34).

Assim, se o experimento pode ser feito muitas vezes para confirmar uma hipótese comum às tentativas, a experiência sempre se dará como uma primeira vez, “a experiência não é um caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido” (LAROSSA, 2017, p. 34). A experiência é uma viagem para compreender o caminho das Ítacas.

Do ponto de vista do autor, é necessário mais que reivindicar a experiência, é preciso dar-lhe legitimidade. Uma vez que, as racionalidades científicas clássica e moderna a deixaram à margem. Na primeira, foi considerada como modo de conhecimento inferior, já que o saber racionalizado precisa de purismo produzido por ideias claras. Na

segunda, a experiência foi objetivada, homogeneizada, controlada e calculada, como já dito, transformada em experimento.

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da via. Por isso, na ciência também menospreza a experiência, por isso a linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência. (LAROSSA, 2017, p. 40).

Por seu caráter genuinamente particular a experiência permite o caminhar pela via do sensível. É necessário lembrar o quanto nos afastamos de nossas sensibilidades e que não podemos romper com o que está posto sem reconhecer a estrutura que também nos formou, ainda nos forma, mas que pode ser questionada. Entendemos a experiência como

uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco, ou intervalo, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego, como isso que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e sobretudo como isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem do nosso saber, nem do nosso poder, nem de nossa vontade. (LAROSSA, 2017, p. 12).

Como é possível pensar uma categoria assim? Olhar o vivido do intérprete, cobrir e descobrir o que ele traz por dentro: sua experiência. Por isso, buscamos a primeira recepção sobre poesia, a que ele traz consigo, partimos de uma folha em branco e uma pergunta antiga que remota os primeiros pensadores acerca do tema: o que é poesia?

A ideia foi perceber quais experiências eles traziam, pois o verbo tremula no presente e uma única palavra pode colher no jardim de memórias o tipo de contato eles tiveram com a “poesia.” Paz (2012, p. 48) diz que a poesia “vive nas camadas mais profundas do ser, enquanto as ideologias e tudo o que denominamos ideias e opiniões são os estratos mais superficiais da consciência.”

No primeiro momento, a despretensão da pergunta, a folha em branco, os deixava inseguros, então a liberdade de dizer o que achavam causou um certo impacto com perguntas como: “*Mas é mesmo pra eu dizer o que eu sei? Porque eu não sei isso*” (Caio, EJA 2017), “*É pra dizer a minha opinião? O que eu acho direto sem o livro?*” (Alice, EJA 2017). Os alunos não estavam habituados a uma escritura livre, sem um direcionamento, sem uma resposta esperada, ou então sem um texto para que eles retirem a resposta. Não estavam acostumados a narrar sua experiência. Mas, ainda assim eles escreveram, e dessa primeira recepção colhemos pequenas percepções:

Poesia pra mim **é arte, é ternura**. Poesia traz sentimentos regados de alegria ou tristeza, sentimentos diversos entrelaçados com dor, com rancor, uma ternura infinita que traz mar de sentimentos. (Fabiola, EJA 2017).

Poesia e um sentimento de expressar uma coisa que você sentir pela outra um **gesto de carinho e amor** um jeito de você dizer o que você sente por outra pessoa. (Gabriel, EJA 2017).

O que é poesia pra mim? Eu acho que são formas de escrever coisas bonitas, românticas, são **formas bonitas de se pensar**. (Ruan, EJA 2017).

Os três intérpretes associam poesia com forma de sentimentos, beleza e expressão. O primeiro cita a arte, e elege palavras que não são usuais como: ternura, regar, entrelaçado e rancor. Uma possibilidade é de que apenas a presença da palavra poesia tenha colhido em sua memória esses dizeres. Para a segunda, a poesia está principalmente no sentir e o último fala em formas bonitas de pensamento. Se poesia é “a forma de fazer nascimentos” (BARROS, 2013), para ele, ela começa no pensamento.

Durante esta partilha, após alguns alunos comentarem suas respostas, um intérprete expressou que preferia dividir sua opinião em particular, em seu escrito uma resposta ímpar:

Poesia pra mim é Titanic. Foi como filme que acabou. Eles que duvidaram. Estavam bem se divertindo. Quando naufragou o navio que foi história real, muitas pessoas morreram, no que duvidaram que nem Deus afunda esse navio, mas acabou morrendo quase todo mundo. Sobreviveu só a metade!!! Na minha opinião. (Breno, EJA 2017).

É possível notar que o intérprete associa a poesia com arte, em sua perspectiva a poesia está no filme. É necessário lembrar o contexto do longa: *Titanic* (1997)⁴, dentro da história do cinema, à época, foi um dos poucos *blockbusters*⁵ de expressão mundial que se diferenciou dos clichês, apresentando às massas uma película de arte em linguagem popular e com um desfecho incomum e trágico.

O intérprete, provavelmente como o público em geral, foi surpreendido ao final. Tal lembrança demonstra o quanto essa memória foi marcante e como ele interpreta a poesia como um sentimento ao remeter a uma fala icônica do longa: “nem Deus pode afundar esse navio”. Ele vê o poético na memória e no sentimento recordado. O receio de dar a resposta errada acompanha tanto sua voz, quanto sua escrita, sempre marcado por “na minha opinião.”

A recepção da poesia, para eles, percorre a interlocução com o que lhes é significante. Neste primeiro momento ainda não há a presença de um texto poético pré-definido. Por essa primeira impressão foi possível estabelecer uma conexão com eles, saber de suas experiências. Um momento crucial para os próximos encontros por entendermos que:

a imaginação poética não é invenção, mas descobrimento da presença. Descobrir a imagem do mundo naquilo que emerge como fragmento e dispersão, perceber o outro no um, será devolver à linguagem sua virtude metafórica: dar presença aos outros. A poesia: busca dos outros, descobrimento da “outridade.” (PAZ, 2012, p. 267).

A recepção é algo que pode ser surpreendente e, quando vem de uma criança, os escritos chegam de forma imprevisível, já que ela consegue colocar o delírio no verbo. Com os intérpretes do 6º ano, não houve resistência para responder o que é poesia. Alguns também a relacionaram com a expressão de sentimentos ou com a composição verbal elaborada: “*É uma forma de expressar as emoções*” (João, 6º ano 2017). “*Eu acho poesia palavras bonitas*” (Marc, 6º ano 2017). “*Poesia é conjunto de palavras*” (Daniel, 6º ano 2017).

Para eles, falar sobre poesia é falar do que lhes toca, a pergunta se desdobrou em experiência com a palavra poética. Outra resposta foi da poesia que chega pela canção, ao ser questionado sobre a recepção que segue o intérprete, justificou: “*Pra mim nessa música tem poesia. Ela me dá vontade de ser feliz*”:

La bamba
Para bailar la bamba
Para bailar la bamaba
Se necesita una poca de gracia
Una poca de gracia y una otra cosita
Y arriba, y arriba, y arriba, arriba
Por ti seré, por ti seré, por ti seré.
Yo no soy marinheiro, y no so marinero
Soy capitam, soy capitam, soy capitam.

⁴ *Titanic* é um filme épico de romance e drama norte-americano de 1997, escrito, dirigido, co-produzido e co-editado por James Cameron.

⁵ Obra cinematográfica de grande alcance popular e alto sucesso financeiro.

Os alunos do 6º ano não tiveram dificuldade para desapegar daquilo que se pode dizer e aquilo que se pode pensar, determinado pela cartilha, pela resposta esperada. A recepção que traz a música latina é uma demonstração que, no entender do intérprete, poesia é o que o deixa feliz. Ao comparar a sua resposta com a letra original da música é possível perceber que não são iguais, ele não copiou a letra e sim escreveu de memória, usando como mnemotécnica o ato de cantar e recriando a letra no verso “uma poca de gracia y uma outra cosita.” Para além disso, justificar sua escolha nos cabe como exemplo para explicar como entendemos essa categoria:

fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria existência corporal, finita, encadernada, no tempo e no espaço, com os outros. E a experiência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. (LARROSA, 2017, p. 43).

Transbordamento, criação e invenção. Tudo cabe na recepção que vê na poesia sua “vontade de ser feliz”, a experiência aqui se coloca como uma alternativa, como um meio de reconhecimento ao que o intérprete já conhece. Porque a sua formação enquanto leitor de poesia não começa como uma tábua vazia, mas sob a perspectiva de algo que lhe é singular e que somente ele pode descortinar. Assim, está posto em evidência outro par: experiência/formação, em que:

a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é que é a forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa. (LARROSA, 2017, p. 48).

Esse par projeta que os intérpretes permitam-se viver na escola a sua experiência de mundo e, a partir dela, perceber os sentidos e elaborar outros com os outros: professores, amigos e todos que o envolvem. A escola como um espaço à parte, como instituição ligada apenas à linguagem técnica, contempla somente aqueles que conseguem se enquadrar a seu tempo de formação. A educação sensível procura abrir um espaço diferente, ainda que uma pequena fresta

para a experiência de ser professor ou de ser aluno, para a experiência de habitar um espaço escolar, um espaço pedagógico, se seria possível dar a ele certo sentido de que a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós, se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem dizer, e a escola faz parte desse dispositivo que destroem a experiência ou o que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência. (LARROSA, 2017, p. 56).

A experiência com a poesia é exemplo de como a didatização do texto poético pode marcar um intérprete, um vestígio de recusa que fica no leitor, seu corpo se fecha e as vozes que moram nas palavras não conseguem chegar até eles. A recepção de alguns alunos da EJA demonstra esse ressentimento: “*Poesia? O que é? Nunca ouvir falar. Não sei se tive contato*” (Pat, EJA 2017). “*O que eu acho sobre poesia é um pouco complicado porque tem palavras que não sei entender*” (Ival, EJA 2017).

O advérbio “nunca” carrega nessas falas o eco das palavras ocas, que nem versam e nem prosam para esses intérpretes, da poesia que passa por eles e não faz morada,

ou ainda da poesia que tem nas suas palavras aquilo que não se entende. O discurso nessa frase é do leitor que culpa a si mesmo por não entender o que lê, para ele, o complicado descolore os encantos do verbo. Essa dificuldade ao acesso à linguagem poética é comum, entendida por Paz (2012, p. 51):

no que diz respeito à obscuridade das obras, deve ser dito que, no início, todo poema oferece dificuldades. A criação poética sempre enfrenta a resistência do inerte do horizontal [...] Tiradas de suas funções habituais e reunidas numa ordem que não é a da conversa nem a do discurso, as palavras oferecem uma resistência irritante.

A dificuldade do intérprete em entender a poesia reside no que o autor diz: quando as palavras são tiradas de suas funções habituais para reunir-se em ordem incomum. Acostumado a encontrar a poesia subserviente à gramática, o texto poético como atividade de caça às classes de palavras, o leitor tem dificuldade de ultrapassar esse limite. A poesia perde a cor, muda a relação do texto com leitor que passa de uma relação horizontal para uma medida na vertical, ele sente-se menor que o texto: “palavras que não sei entender.”

Há um olhar, uma recepção que une o que não se entende e o que é belo: “*Poesia é um conjunto de palavras meio sem nada a ver, às vezes bonitas*” (Renato, EJA 2017). Na voz que acha a poesia “nada a ver” está, para lembrar Nunes (2017), o traço-oco do poema, oco porque pelo leitor deve ser preenchido, o poeta dá a casca, mas o sumo quem coloca é ele e, se acha complicado, se não entende, a palavra segue esvaziada.

Porém ainda que não saiba disso, este intérprete alcança o sentido, porque a poesia não tem uma função lógica, estabelecida, enquadrada. Quando a poesia “não tem nada a ver” não houve um intercâmbio de experiências, mas sim experiência, porque a recepção também passa por aquilo que não gostamos, que não faz sentido ao que trazemos conosco. E se para ele a poesia pode ser “às vezes bonita”, entende-se que em algum instante há o encontro. A dificuldade de perceber essa beleza reside em nosso pouco acesso à palavra desacostumada, é pelo texto poético que a linguagem recupera sua originalidade, porque o uso cotidiano lhe impõe uma limitação aos sentidos,

a reconquista de sua natureza é total e afeta os valores sonoros e plásticos tanto quanto os de significado. A palavra finalmente em liberdade, mostra todas as suas vísceras, todos os seus sentidos e alusões, como um fruto amadurecido ou como os fogos de artifício no momento em que explodem no céu. (PAZ, 2012, p. 30).

A palavra poética é feita para o mundo, mas sua presença está suspensa pela ordem do discurso pedagógico, ordem que ensina a como entender o poético por formatos que, muitas vezes, não podemos nos reconhecer. “As vozes cotidianas dispersam as palavras no leito do tempo, ali esmigalham o real; a voz poética os reúne num instante único” (ZUMTHOR, 1993, p. 139).

No instante mora a experiência e se, de um lado, a poesia nutre num mesmo intérprete uma dualidade de recepção, do outro, ela também pode mostrar-se presença una:

Bom na minha opinião são frases muito bonitas, românticas e fica legal e bonito em qualquer coisa que a gente escreva ou fale, eu gosto mas só escrevo quando estou inspirada, mais gosto de ouvir, fica legal até em gracinhas, quando brigo com o meu noivo, ele vem com poesia fazendo graça mas fica legal porque no final sempre rima. Eu esqueci algumas poesias que ele faz, mais deixo tudo guardado na mente e no coração. (Eli, EJA 2017).

Certamente é preciso levar em conta algumas categorias fundantes nesta fala. Novamente a percepção estética, a escritura que vem da inspiração, a presença da voz, a memória e, principalmente o trabalho em performance com a palavra rimada que transforma um sentimento. Pois bem, o fator estético, na percepção da intérprete, a poesia enquanto “frases bonitas”, tem a capacidade de transformar as coisas e deixá-

las belas, é possível aproximar essa percepção ao que Paz (2012, p. 58) entende sobre o poema:

O poema possui o mesmo caráter complexo e indivisível da linguagem e da sua célula: a frase. Todo poema é uma totalidade fechada em si mesma: é uma frase ou um conjunto de frases que formam um todo. Tal como o resto dos homens, o poeta não se expressa em vocábulos soltos, mas em unidades compactas e inseparáveis. A célula do poema, seu núcleo mais simples, é a frase poética. Mas, ao contrário do que acontece com a prosa, a unidade da frase, o que a constitui como tal e a faz linguagem, não é o sentido ou direção significativa, mas o ritmo.

Ao eleger a unidade da frase como representação da poesia, a intérprete está priorizando o ritmo e nele ainda acrescento o desejo da voz: “eu gosto de ouvir, fica legal até em gracinhas”. Ela aprecia a performance do noivo na maneira como eles se comunicam, quando

ao texto oralizado—na medida em que, pela voz que o traz, ele engaja um corpo—repugna mais que ao texto escrito toda percepção que o diferencie de sua função social e o do lugar que ela lhe confere na comunidade real; da tradição que talvez ele alegue, explícita ou implicitamente; das circunstâncias, enfim nas quais se faz escutar. (ZUMTHOR, 1993, p. 160).

A performance do noivo, a rima que vem pela voz e as gracinhas são o texto oralizado que pelo verbejo consegue desfazer a briga. E intérprete além de apreciar essa poesia também escreve, quando inspirada.

Por fim, a última frase da intérprete, que a primeira impressão pode parecer um paradoxo: “**esqueci** algumas poesias que ele faz, mais deixo tudo **guardado na mente e no coração**”, mas essa aparente oposição de esquecer e guardar se dissipa se retomarmos o par memória/esquecimento proposto por Vernant (1973), que não são opostos e sim complementares, uma vez que, a partir do esquecimento a memória cria. A intérprete esquece as rimas, as palavras exatas da performance, mas o sentimento fica guardado na “mente e no coração”, a poesia está nessa experiência singular. Sensível e íntima, uma recepção que alcança “tudo que nos afasta da causa e da recompensa, tudo que nega a história íntima e o próprio desejo, tudo que desvaloriza ao mesmo tempo o passado e o futuro encontra-se no instante poético” (BACHELARD, 1986).

Com efeito, a pergunta que embalou as primeiras impressões desses intérpretes conta como olhar para a experiência deles e deixá-los livres para escolher estar presente, ou não, em cada texto. Pois, em cada recepção está o singular de cada intérprete, são eles no que leram, no que dizem e no que escrevem. E, no entanto, esses dizeres incorporaram o que o texto poético acrescentou a cada um.

A intenção foi sair daquilo que Larrosa (2017, p. 105) entende como experiência do educativo dentro de uma jaula, aquela que é “medida, enquadrada, ou enjaulada pelas operações de categorização, destematização, de ordenação, que constituem as lógicas de nossos saberes e de nossas práticas.” No texto poético, a jaula é a sua escolarização inadequada.

A recepção pela experiência com o poético traz para o intérprete o ato de ler, escrever e pensar como ações que não podem ser realizadas separadamente, a recepção poética não impõe regras de pensamento: “lê-se escrevendo, com um lápis na mão. Escreve-se lendo [...] E entre ler e escrever, às vezes, acontece algo, acontece algo conosco. Talvez isso que chamamos de ‘pensar’ seja a experiência desse ‘entre’” (LAROSSA, 2017, p. 139).

É no “entre” que pousa o nosso olhar, a poesia não está subserviente a um saber tampouco é pretexto para um conteúdo. A poesia que chega aos intérpretes é uma experiência, um viver algo que transcende o tempo presente, misturado ao vivido chega às memórias que eles guardam, assim como ultrapassa as paredes da sala, chegando

aos espaços que só eles conhecem e que em sua expressão coloca no texto um eu. Nossa prática não busca negar as formas consagradas pela escola, mas sim colocar em perspectivas outras possibilidades, partir de outros critérios que incluam formas mais livres, o caminhar para as Itacas não prioriza resultados e sim experiências. Foi dado aos intérpretes a poesia-presente e foram eles que decidiram o que fazer com ela.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, S. *A utopia da palavra: linguagem, poesia e educação: algumas travessias*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. Tradução José Américo Motta Pessanha. São Paulo: DIFEL, 1986.

BARBERY, M. *A elegância do ouriço*. Tradução Rosa Freire Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARROS, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BARTHES, R. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a Modernidade*. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. O narrador: consideração sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre leitura e história de cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

CALVINO, I. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

COUTO, M. *Mulheres de cinzas: as areias do imperador: uma trilogia moçambicana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Livro 1.

DICIONÁRIO inFormal. *Rap*. São Paulo, 16 abr. 2012. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/rap/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ECO, U. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *Obra Aberta*. Tradução Giovanni Cutolo. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

FARES, J.; NUNES, P. Abre-te, Sésamo! ou por uma poética da oralidade. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 111-116.

JAUSS, H. R. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

KAVÁFIS, K. *Poemas*. Tradução Haroldo de Campos. Organização Trajano Vieira. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2012.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. *Tremores: escritos em educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- MEDEIROS, M. L. *Zeus: ou, a menina e os óculos*. 2. ed. Belém-PA: Maria Lúcia Medeiros, 1994.
- MENEZES, B. *Batuque*. Belém-PA: [s.n.], 2005.
- NUNES, P. *Traço-oco*. Guaratinguetá-SP: Penalux, 2017.
- PAZ, O. *O arco e a Lira*. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- SOARES, M. A escolarização da literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ZILBERMAN, R. *A estética da Recepção e a história da Literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. Tradução Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das letras, 1993.
- _____. *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Feneric. São Paulo: Cosac Naify, 2014.