



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL – PPGE-MP

MANUEL CARLOS MONTENEGRO

POESIA, PROFESSOR? REAÇÕES DE ESTUDANTES DA EJA À POESIA
LÍRICA EM AULAS DE PORTUGUÊS DURANTE A PANDEMIA

BRASÍLIA – DF

2021

MANUEL CARLOS MONTENEGRO

POESIA, PROFESSOR? REAÇÕES DE ESTUDANTES DA EJA À POESIA
LÍRICA EM AULAS DE PORTUGUÊS DURANTE A PANDEMIA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Aya)

BRASÍLIA – DF

2021

POESIA, PROFESSOR? REAÇÕES DE ESTUDANTES DA EJA À POESIA
LÍRICA EM AULAS DE PORTUGUÊS DURANTE A PANDEMIA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

Presidente - UnB- PPGL/PPGE - MP

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues

Membro Externo - UFPB

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza

Membro Interno-UnB- PPGE-MP

Profa. Dra. Maria Marlene Rodrigues da Silva

Membro Suplente - UnB-PPGL

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.

Paulo Freire.

RESUMO

Neste trabalho apresentam-se as reações de dois estudantes de uma escola da periferia de Brasília/DF a uma experiência pedagógica de identificação do universo temático mínimo concebido por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido. Inspirado pela dialogicidade do modelo freiriano, o estudo relata parte do processo e dos resultados da concretização da proposta empírica, empreendida no segundo semestre de 2020 por este professor-pesquisador e uma turma do terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Devido às circunstâncias impostas pela pandemia de Covid-19, a experiência foi mediada em plataforma de ensino remoto e referenciada e nas metodologias ativas de ensino de língua portuguesa de Ormezinda Ribeiro, sala de aula virtual e escrita criativa. Os dados colhidos serão apresentados sob uma perspectiva fenomenológica, interessada nos traços autobiográficos revelados pelos sujeitos na interação com temas geradores propostos em poemas líricos produzidos por poetas da periferia de Brasília.

Palavras-chave: temas geradores, dialogicidade, escrita criativa, EJA, gênero textual.

ABSTRACT

This work presents how students of a public school located on an impoverished area on the outskirts of Brasília / DF reacted to a pedagogical experience of identifying their thematic universe as defined by Paulo Freire in Pedagogy of the Oppressed. Inspired by Freire's concept of dialogicity the study reports part of the process and results of the empirical project I carried out as researcher and teacher of a High School-level class in Youth and Adult Education (EJA). Due to the circumstances imposed by the Covid-19 pandemic the experience was mediated through a remote-teaching platform and referenced in Ormezinda Ribeiro's active methodologies of virtual classroom and creative writing. The collected data are presented from a phenomenological perspective, interested in the autobiographical traits revealed by this study's subjects in interaction with generating themes proposed in lyric poems written by poets from Brasília's impoverished suburbs.

Keywords: Generating themes. Dialogicity. Creative Writing. EJA. Textual genre.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjuntos significativos de Sobragy	53
Quadro 2 – Sobragy e os sinônimos do “trágico”	55
Quadro 3 – Oiti e os sinônimos do “trágico”	56
Quadro 4 – Palavras-referência do poema e Palavras respondidas	57

SUMÁRIO

1 BALBUCIARES	9
1.1 Problema de escrita	10
1.2 Solução pelo diálogo	12
1.3 A lírica periférica em contraponto	13
1.4 O início que há em todo final	15
1.5 Memorial do pesquisador	16
1.6 Uma pesquisa em situação de emergência	18
2. INTERANDOS	24
2.1 Sociointeragir	24
2.2 Freire na ponta... da língua	25
2.3 A via do gênero textual	27
2.4 O risco da instrumentação reducionista da poesia em sala de aula	30
2.5 A especificidade do gênero textual poesia	30
3 RUMO AO LETRAMENTO	32
3.1 A opção pela pesquisa qualitativa	32
3.2 Relatos autobiográficos	33
3.3 O paradigma biográfico	35
3.4 A abordagem autobiográfica	36
3.5 Intervenção projetada: “remota” de conversa	37
3.6 Prospectando o universo temático mínimo da turma	39
3.7 Procedimentos de coleta de dados	40
3.8 Seleção	42
4 MEU JARDIM REMOTO	43
4.1 Sobragy e o autobiográfico entre as brumas	44
4.2 Consumo de redes sociais	46
4.3 O tempo pelas lentes do microscópio	47
4.4 Falta de tempo ou atenção	49
4.5 Ambiente de estudos	50
4.6 Sujeitos encontrados, sentidos cruzados	52
4.7 Sobragy e os sinônimos do “trágico”	52
5 PRODUTO: PROESIAS, <i>PODCAST</i> POESIA DA PERIFERIA DE BRASÍLIA	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
Apêndice 1	69
Apêndice 2	70
Apêndice 3	71
Apêndice 4	72
Apêndice 5	80

1 Balbuciares

desentender

*Eu que de você nem esperava
esta palavra sonolenta e bocejante
saída da cama com olhos turvos.
Essa palavra como um relógio sem corda
guardado sem uso entre o avô e o neto
como a flor caída antes do fruto
ou como quem vai morrer e faz um gesto
e cria uma coisa de dizer e não diz nada.
Essa palavra como a escrita na parede
com nove letras, sendo cinco apagadas
onde se lê ainda um erre, um ene e o quê?
Essa palavra sombra como a sombra
quando a hora foi e deixou o rastro de
quando já não há sol e nem há sombra.*

- Carlos Rodrigues Brandão.

“A saída para o Brasil é educação” é um mantra que comecei a escutar de pessoas mais velhas quando era criança. Desde então, ouço variações desse mantra, todos fieis à mesma ideia de que a solução para o “(sub)desenvolvimento do país” era – e continua sendo – “melhorar” a educação. Apesar de o senso comum estigmatizar “a educação” como um entrave ao desenvolvimento do país, os dados estatísticos mais recentes traduzem outra realidade, se observados de uma perspectiva quantitativa – e histórica.

Em 2019, de acordo com o mais recente levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual Contínua (PNAD-Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), praticamente todas as pessoas com idade entre seis e 14 anos cursavam algum ano do ensino fundamental – em 1980, um em cada cinco brasileiro/as com idade para cursar o ensino fundamental não o fazia.

Entre 2016 e 2019, uma nova metodologia foi adotada pelo IBGE, mas o índice de frequência escolar líquida seguiu igualmente elevado entre as faixas etárias ideais para o ensino fundamental – crianças dos seis a dez anos cursavam até o quinto ano do ensino fundamental e pré-adolescentes/adolescentes entre 11 e 14 anos estudavam no sexto, sétimo, oitavo ou nono ano do ensino fundamental. Se a grande maioria do/as estudantes está na escola, um olhar qualitativo relativiza o aparente sucesso dos indicadores e joga luz sobre uma parte do problema nacional da educação que aflige professores e professoras de português como eu: o analfabetismo funcional.

O conceito de analfabetismo funcional difere do analfabetismo absoluto. Conforme conceituado pelo/as pesquisadore/as da associação civil sem fins lucrativos Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro, o analfabetismo funcional corresponde a níveis de dificuldade para ler, escrever e fazer algumas operações aritméticas (INAF, 2018). O dado apurado desde 2001 mensura o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) no Brasil e ajuda a compreensão do que significa saber ler e escrever atualmente no Brasil, na terceira década do século 21. De acordo com o estudo mais recente do INAF, em 2018, três em cada 10 brasileiros com idade entre 15 e 64 anos eram analfabetos funcionais.

A conclusão do INAF 2018 é a mesma da pesquisa do IBGE, apesar de considerarem amostras diferentes entre si: a escolarização da população brasileira avança. Em contrapartida, o INAF não cai com o passar dos anos, apesar da presença e permanência das crianças e adolescentes na escola (INAF, 2018).

1.1 Problema de escrita

Encontramo-nos, portanto, em uma zona em que a compreensão se torna turva. Se a escola, entendida como matrícula e permanência de uma parcela cada vez maior da população, não é capaz de reduzir a porcentagem da população que é analfabeta funcional, será possível criar condições para enfrentar o analfabetismo funcional em uma sala de aula da Educação de Jovens Adultos (EJA), substituindo uma aula tradicional de língua portuguesa por uma estratégia didática dialógica (FREIRE, 2017), baseada na investigação

autobiográfica dos sujeitos da pesquisa e em uma abordagem criativa da escrita a partir da poesia como gênero textual-referência no estudo da língua? Mais: será possível fazê-lo de maneira remota? O estudo teve de se adaptar em 2020 diante do novo ambiente escolar, que deixou de ser físico e passou a ser virtual, como consequência das transformações sociais impostas pela pandemia do coronavírus.

O campo da pesquisa realizada entre fevereiro de 2019 e janeiro de 2021 são turmas de da EJA de duas escolas em uma periferia do Distrito Federal, às quais o pesquisador teve acesso na condição de professor de língua portuguesa. Na primeira escola, do segundo segmento da EJA (equivalente aos anos finais do ensino fundamental), eram quatro turmas da sexta etapa e duas delas, da sétima. Na segunda escola, as duas turmas eram da primeira etapa do terceiro segmento (equivalente ao ensino médio da educação regular). Se as estatísticas quantitativas nacionais apontam para uma realidade aproximada, uma abordagem qualitativa permite ao pesquisador uma aproximação empírica das carências da educação brasileira. O aporte teórico da fenomenologia como método epistemológico permite mais: perceber o problema do analfabetismo nas formas em que elas se manifestam, conforme proposto por Edmund Husserl, o matemático que propôs fenomenologia como campo da filosofia e método de interpretação do fenômeno do ser (HUSSERL, 1986).

É devido à inquietação que essa questão nos provoca que estudamos desde 2018 o universo do analfabetismo funcional no âmbito do Grupo de Pesquisas Significantes e Significados, coordenado pela professora doutora Ormezinda Maria Ribeiro (Aya) e, a partir de 2019, passamos a intervir nessa realidade. Nosso campo de pesquisa é físico, situado no tempo e no espaço, conforme será exposto no capítulo dedicado aos métodos de pesquisa, mas, em função da Covid-19, também é virtual – parte do curso de português que ministrei teve de ocorrer a distância. Trata-se, contudo, de um local de linguagem. O analfabetismo funcional é uma espécie de plano intermediário entre o estado de exclusão total do código alfabético e do léxico. O letramento é uma abordagem dinâmica do domínio da língua como prática social suas diferentes situações de uso, nos diversos gêneros textuais e igualmente distintas esferas comunicativas e infinidade de práticas sociais instanciadas pelo convívio em sociedade, de

acordo com o conceito de linguagem instaurado por Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2019, p. 12).

1.2 Solução pelo diálogo

Na dimensão da práxis – ação e reflexão –, como proposta por Freire (2017), o estudo constitui uma intervenção em um estágio específico no processo de ensinoaprendizagem da língua portuguesa no ambiente escolar. Situa-se entre o analfabetismo absoluto – incapacidade de decifrar o código gráfico do alfabeto em sons e sentidos – e o letramento. Chamaremos esse momento na trajetória de um estudante daqui em diante, para efeito deste estudo, de pós-alfabetização. O resultado que se almeja com a realização do estudo é a construção de uma metodologia ativa de ensinoaprendizagem, de autoria do professor, referenciado no conceito de “sala de aulas sem paredes” desenvolvido por RIBEIRO (in MACHADO et al., 2017) e do/as estudantes, pela via dialógica, que permita a integrantes das turmas de língua portuguesa sob responsabilidade do pesquisador/professor apropriar-se de novas formas de letramento. Durante o processo, espera-se contribuir para a superação do analfabetismo funcional. Os objetivos específicos são desenvolver no/as estudantes habilidades relacionadas à escrita e transformar a autopercepção dos estudantes com vistas a revelar-lhes o potencial que têm para se tornarem sujeitos históricos com capacidade para modificar suas respectivas realidades.

Para alcançar o objetivo, toma-se por base o arcabouço conceitual-principiológico da pedagogia de Paulo Freire, recolhida na obra *Pedagogia do Oprimido* (2017): inicia-se uma investigação do universo linguístico dos educandos (FREIRE, 2017). A partir do paradigma biográfico da investigação qualitativa (ALHEIT, 2018), espera-se compor um repertório lexical/existencial enunciado pelos estudantes que servirá de matéria-prima para futuramente subsidiar um programa de exercícios de criatividade e produção textual. O meio pelo qual se obteve os subsídios para o curso foi, fundamentalmente, a experiência empírica registrada durante o segundo semestre letivo de 2020, que decorreu entre setembro de 2020 e janeiro de 2021. O principal meio de coleta de informações textuais foram os formulários da plataforma de ensinoaprendizagem virtual Google Sala de Aula (*Classroom*), utilizada no período de ensino remoto como atividade de sala de aula.

Nessa narrativa da experiência dos últimos dois anos, assim procedemos para fornecer aos estudantes um repertório linguístico/existencial familiar para pessoas que se mostraram, ao longo da observação empírica, desconfortáveis no ambiente escolar. Aproveitar em sala de aula o que elas já sabem atende a um preceito da teoria freiriana (FREIRE, 2017) que está inscrita nas diretrizes para a educação de jovens e adultos. Além disso, oferece segurança afetiva a muitos estudantes que sofreram (e ainda sofrem) por causa do estigma que lhes foi imputado devido a suas trajetórias escolares erráticas e/ou não-convencionais. As histórias de vida de cada um, expostas em marcas nos textos, também compõem uma cartografia das identidades deles, necessária ao professor para a formulação dos exercícios de criatividade à medida que apreender elementos constituintes da identidade de seus estudantes.

1.3 A lírica periférica em contraponto

O teórico da literatura contemporânea Jaime Ginzburg (2003) reúne as reflexões de Theodor Adorno feitas em vários escritos publicados na primeira metade do século XX para descrever o conceito do filósofo alemão sobre poesia lírica. Ginzburg compara-o com o conceito de poesia lírica enunciado um século antes, por outro filósofo alemão, Georg Wilhelm Friedrich Hegel. A principal diferença entre os dois se refere às bases filosóficas sobre as quais cada um deles constrói seu conceito estético. Se Hegel se fia a uma base idealista, a perspectiva histórica é a marca do pensamento de Adorno.

Entendida a partir da obra “Estética”, a teoria da poesia lírica de Hegel funda-se na metafísica, vale dizer em assertivas sobre a alma, o espírito, a influência do divino, da imaginação, da inspiração e do gênio na produção artística. Para Hegel, a lírica decorre de seu conceito de arte, que serve para representar abstratamente a ideia do divino, concebida como detentora das qualidades da unidade e da universalidade. “Aqui não há, pois, lugar para a arte plástica cuja exclusiva função é a de produzir figuras dotadas da vida mais concreta, e só a poesia lírica pode, no seu impulso para Deus, celebrar-Lhe o poder e a glória”. (HEGEL, 1985, p. 223)

A poesia lírica, segundo Hegel, expressa a vida interior, a subjetividade (HEGEL, 1985, p. 282). A poesia lírica, de acordo com a teoria de Adorno, ergue-se sobre a história. Enquanto Hegel conceitua a lírica como expressão da subjetividade do indivíduo, que conferiria unidade a essa forma de poesia, a lírica de Adorno se caracteriza pela fragmentação como forma de expressão do sujeito. Adorno usou a experiência histórica do século XX – sobretudo as duas grandes guerras e as consequências do capitalismo industrial na vida social – como argumento da revisão conceitual da lírica hegeliana. Esta revelava, por meio das imagens apresentadas ao longo do poema, um sujeito moderno disposto a superar dificuldades. A lírica, segundo Adorno, revela um sujeito que escreve como forma de marcar posição em oposição ao meio social e seu traço característico impessoal, desumanizante e reificador (GINZBURG, 2003).

Como Ginzburg adverte, a concepção hegeliana influenciaria o debate sobre poesia nas décadas seguintes, no século XX, inclusive. O teórico brasileiro Moisés Massaud (1973) define a própria poesia com um conceito muito mais próximo da caracterização de poesia lírica de Hegel. Para Moisés, a poesia difere da prosa em relação ao objeto de um e de outro gênero. Enquanto na poesia o objeto é o “eu”, subjetivo e universal ao mesmo tempo, o objeto da prosa é todo o resto, ou seja, o “não-eu”, sendo a poesia a expressão do eu pela palavra MOISÉS (1973, p. 49/50).

A poesia lírica contemporânea, produzida por poetas da periferia, se assemelha muito mais ao caráter conflituoso que o poeta lírico transforma em experiência estética na visão de Adorno.

“A obra de arte pode interiorizar os conflitos e elaborá-los como experiência estética. A obra de arte, ao provocar choques, perturbações, transtornos de percepção, estará evocando o necessário estranhamento que deve reger as condições de percepção da realidade social, uma vez que esta se constitui como antagônica, dotada de impasses não resolvidos que se potenciam constantemente.” (GINZBURG, 2003)

Será portanto uma lírica não canônica e por vezes perturbadora a poesia apresentada aos grupos de estudantes sob uma nova luz, distinta da visão instrumental das gramáticas normativas escolares que pautam as práticas das

aulas tradicionais, mesmo após serem denunciadas por estudiosos da linguística (RIBEIRO, 2001). Nelas a poesia surge nas aulas e nos livros apenas como ilustração de regras gramaticais ou como exótico objeto de fruição, distante da heterogeneidade do grupo social a que pertencem os estudantes da rede pública de educação brasileira, sobretudo aqueles que estudam em escolas da periferia.

A opção pela poesia de protagonismo periférico foi uma mudança de percurso em relação à proposta inicial e derivou da observação empírica em campo. O motivo foi a recepção do/as leitore/as da EJA, que nas salas de aula acusou um excesso de sofisticação na linguagem poética do cânone literário brasileiro. A seleção dos poemas apresentadas ao longo da intervenção atende ao critério da identificação cultural observada entre os poetas da periferia, seus poemas selecionados, o conteúdo ético e estético do discurso poético com o lugar dos sujeitos da pesquisa, do ponto de vista existencial e socioeconômico. A poesia será apresentada como oportunidade de reflexão e novas possibilidades de vida.

Um contraponto à recursividade característica da natureza artística da linguagem poética será o conhecimento linguístico sistematizado em torno do conceito de gêneros textuais (DOLZ, GAGNON, 2015). A língua será apresentada por meio da dinâmica instaurada pelo uso do Google Sala de Aula, de modo complementar às problematizações e reflexões propostas na leitura dos poemas e nas práticas de escrita criativa. Os gêneros servirão como estratégia para estruturar o aprendizado da norma-padrão do português brasileiro, sob a perspectiva de um quadro objetivo que delimitará os conteúdos a serem compartilhados, por meio de dinâmicas dialógico expositivas, e exercitados, durante os exercícios, no ambiente virtual.

1.4 O início que há em todo final

O conjunto dos exercícios produzidos e aperfeiçoados ao longo dessa experiência comporão o produto final deste projeto de pesquisa, um produto multimídia denominado *podcast*. Trata-se de produto de áudio hospedado em plataformas virtuais de áudio e veiculado por meio da internet. O *podcast* “Proesias” foi criado para ser um repositório inédito da obra de poetas periféricos

– alguns deles selecionados ao longo da prática em sala de aula –, que ficará disponível para estudantes das minhas turmas e todas as pessoas incluídas digitalmente.

1.5 Memorial do pesquisador

Me chamo Manuel Carlos Montenegro, sou jornalista, professor de português e poeta, nascido em Brasília. Embora trabalhe com textos e letras pelo menos 10 horas todos os dias – 6h15 em uma assessoria de imprensa e mais quatro horas em uma escola pública do Distrito Federal – eu repeti a sétima série por causa de uma matéria: redação. Não foi português. Nessa época, aos 12 anos, eu estudava em uma escola francesa. Foi minha primeira escola – era francesa, não bilíngue. Por isso não fui alfabetizado em português. Reprovei, portanto, não por ser mau aluno de português, mas porque não sabia me expressar corretamente em francês. O episódio me causou um dano emocional enorme, um déficit crônico de auto-confiança, mas hoje em dia é uma das primeiras coisas que conto ao me apresentar a uma turma nova de alunos. Como são estudantes que tiveram caminhos tortuosos na escola, creio que me ajuda a nos identificar como ocupantes do mesmo barco.

Antes de entrar na Universidade de Brasília (UnB), aprovado por vestibular em 1997, era morador da UnB. Lá morei entre os 10 e os 36 anos de idade porque minha mãe era (e ainda é, enquanto escrevia este texto) servidora da instituição e morava em um apartamento funcional da Colina. A quadra onde moram professores, funcionários, porteiros da UnB e suas famílias me apresentou dezenas de amigos que se tornaram artistas. Hoje, aos 40, me tornei um deles, como escritor. Publiquei meus primeiros livros ano passado. Dois livros de poesia, com ISBN. No meu nome. *Boemia Suicida* e *Corda Bamba* (roubei uma epígrafe deste, inclusive). Tive ótima recepção da crítica afetiva. Preparo o próximo.

Achei que só imitava minha turma para me encaixar quando era adolescente, mas aparentemente a busca por identidade e pertencimento parece não ter acabado. Quando era criança, eu respondia que meus pais eram editores de livro. Só fui aprender o que era a profissão deles depois de adulto. Virei editor,

sócio fundador de uma editora de livros artesanais, costurados à mão (<https://avaeditora.com.br/>). Hoje, depois de virar mestrando na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e pai da Bia, me afastei da linha e das agulhas, mas voltarei em breve. Me aguardem. Me aguardam. Me aguardo.

Sobre minha trajetória como estudante, concluo que uma motivação para desviar para a carreira de professor foi o fato de eu ter me tornado meu próprio professor desde cedo. Primeiro, no maternal, onde eu não falava uma palavra na língua da tia loira que eu chamava de “professora!” e me respondia gentilmente: Ginette. Depois na alfabetização, onde fui aluno de um descendente direto da linhagem dos La Fontaine – aquele mesmo das fábulas!. Hubert era meu *instituteur*.

Em 1992, depois de ter reprovado a sétima série, precisei virar meu professor particular urgentemente. Naquele ano, meus pais, já separados, reagiram a meu fracasso escolar impondo restrições no lazer e na vida em geral. Devem ter ficado com vergonha. Não lembro deles me dando uma força extra com o dever de casa. Dei de ombros para o fato de eles trabalharem 10 horas por dia naquela época, achei bom: tive mais tempo de brincar e esquecer da escola.

Hoje vejo que foi graças a essa reprovação que comecei a andar de ônibus (normal, cortaram o transporte escolar), a conhecer os sotaques de Brasília (uma feira livre de sotaques), a conviver com gente de outra classe social, muito tempo antes da bolha virar uma instituição (des)socializadora. Foi graças a esse desvio na minha trajetória de sucesso acadêmico, projetada principalmente pelo meu pai, que pude conhecer uma fatia muito maior do mundo. Ampliei horizontes. Acidentalmente.

A última decepção com a educação institucionalizada foi quando me negaram matrícula para cursar uma disciplina obrigatória ao bacharelado em Letras Português. Ouvi um conselho do secretário do Instituto de Letras que me desviou daquela frustração de não conseguir terminar o curso e me trouxe até aqui: “por que você não muda pra licenciatura?” Sou e serei agradecido a ele eternamente, onde quer que ele esteja, para onde quer que aquela tarde tenha me desviado.

Aceitei de imediato. Fui cursar disciplinas na Faculdade de Educação e, em Psicologia da Educação, vivi uma digressão involuntária. Vi o aluno ansioso e dependente de aprovação alheia que o sistema francês me tornou (lá estudei dos quatro aos 14 anos). Meus coleguinhas dessa época – todos bem-sucedidos, graças a Deus! – não gostam de me falar disso nem dos remédios que todos nós tomamos para ansiedade e transtornos semelhantes. Mas eu lembro de amanhecer segunda-feira, dar a hora de ir para a escola. Não precisava olhar o relógio, eu sabia que horas eram porque meu estômago doía de gastrite e eu não queria levantar nunca mais da cama.

Na Faculdade de Educação, me vi numa relação profunda com o aprender e percebi o quanto tinha experiência nessa área. Pelo menos em aprender e em falhar tentando aprender. Se este texto não está do jeito que eu o projetei para esta etapa do mestrado, tudo bem, sei que tem jeito, posso dar um jeito, pois tudo tem jeito. Nem que seja só amanhã.

Hoje em dia, a manhã não assusta mais. A manhã nasce e renasce todos os dias, levanta o sol e minha filha, mas também o pai e o professor que me tornei. Sendo assim, não quero ser professor para matar ninguém de gastrite. Quero ser professor para a Dona Ismália descobrir se aquele é o ônibus dela pelo que está escrito no letreiro, e não pela cor do ônibus. No dia que ela chegar nesse nível de leitura, ninguém nem nada a impedirá de exigir do dono dos ônibus um transporte coletivo decente.

1.6 Uma pesquisa em situação de emergência

Em agosto de 2018, quando da aprovação do pré-projeto pelo PPGE-MP, os objetivos da pesquisa se referiam a uma estratégia de letramento para estudantes do ensino fundamental, dos sexto e sétimo anos de uma escola pública do Distrito Federal. Com minha aprovação para o cargo de professor temporário da rede pública do DF, o campo de pesquisa se modificou. Como me candidatei para uma vaga do turno da noite, e para uma Região Administrativa fora dos limites de Brasília em que só havia Ensino de Jovens e Adultos à noite, me tornei um professor da EJA e passei a me interessar pelas peculiaridades da

educação de jovens e adultos a ponto de transferir meu campo para as duas escolas na periferia de Brasília onde atuei em 2019 e 2020.

Minha estratégia era basicamente uma série de oficinas de escrita criativa para motivar estudantes a encarar a língua portuguesa por um ângulo lúdico, sem o estigma da metalinguagem que marca o ensino de língua portuguesa no Brasil. A ideia era superar com as turmas as amarras da abordagem tradicional, em que se memorizam e aplicam as regras da gramática normativa, com ludicidade, poesia, escrita, criatividade e – não supunha – interação presencial. A metodologia que estava formatada na minha cabeça de mestrando de primeiro semestre derreteu ao longo dos dois primeiros semestres da pesquisa. O contato com a realidade da escola foi responsável por um redirecionamento gradual do trabalho. Minhas bases, até então sólidas, ruíram diante das condições reais de resistência e desmobilização.

Minha ideia das oficinas recebeu o tiro de misericórdia em 12 de março de 2020, data em que a pandemia da Covid-19 fechou a escola para o ensino presencial. A escola como a conhecíamos, como os estudantes e a sociedade da cidade a conheciam, também deixou de existir, pelo menos no modelo vigente até o dia da confecção deste texto. O conceito de escola, a imagem da escola como estabelecimento físico, com edifícios, rotinas e relações interpessoais baseadas na interação física entre as pessoas, deixou de existir a partir do Decreto do governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha, que ordenou o fechamento de todas as escolas do Distrito Federal, públicas e particulares. Os estabelecimentos de ensino não foram os únicos a serem fechados. Todas as atividades não essenciais foram suspensas por um decreto do governador.

A educação – essencial – passou quase três meses sem atividades funcionais, entre os dias 12 de março e 6 de junho. Desse dia em diante, a retomada do contato entre administração escolar e professores começou, por meio virtual. Começaram as reuniões online, os cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação local (SEEDF) e os anúncios em série de informações desconstruídas sobre o modelo de ensino que passaria a ser seguido a partir daquele momento. Desde veicular teleaulas em canais de TV a distribuir apostilhas impressas na escola, várias estratégias foram aventadas, sem que nenhuma fosse adotada – pelo menos até 25 de junho.

O período em que se deu a troca de comando da SEEDF ilustra o estado de confusão que se estabeleceu nessa transição, durante a qual especulou-se a nomeação de uma gerente de restaurantes que pertencia ao círculo de amigos do governador como secretária de educação. Em 13 de julho, finalmente retomamos nas escolas do DF o semestre suspenso quatro meses antes. O ensino seria realizado de maneira remota, por meio de uma plataforma do Google contratada pela SEEDF.

No que foi o primeiro dia de aula da retomada, os professores, capacitados nas semanas anteriores via cursos a distância, disponibilizaram na plataforma conteúdos e atividades elaboradas pelos próprios docentes, de acordo com plano de curso pré-estabelecido pela SEEDF. Poucos alunos, porém, atenderam em um primeiro momento ao chamado de acessar a plataforma na segunda-feira (13/7) que marcou o retorno das aulas, com registro de presença – pelo menos no discurso oficial.

Sem uma estratégia de comunicação com os estudantes definida pelas autoridades educacionais, educadores procuraram seus alunos por conta própria, com os meios de que dispunham. Se alguns lograram êxito, a maioria deles já havia criado grupos de alunos das diferentes turmas no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp no primeiro mês do semestre, antes do início da pandemia. Para os demais, a direção da escola afirmou não ter condições de contatar os alunos. Entregou aos docentes que solicitaram uma lista com os números de telefone dos alunos para subsidiar tentativas de contato pessoal entre educador e estudantes.

Percebi que meu projeto original de pesquisa naquele momento já estava em transformação, de caráter emergencial e irreversível, para preservar minha pretensão de dar um novo status à língua portuguesa na minha escola. Uma língua que faça mais sentido para quem ensina e desperte menos relutância em quem aprende, e vice-versa. Sob essas novas condições, embora o objetivo do projeto se mantivesse ligado à ideia de combater o analfabetismo funcional, a meta de convidar as antigas turmas presenciais a tomar parte nas novas turmas virtuais foi incorporada à intervenção didática prevista no projeto. Diante da baixa adesão inicial do/as estudantes à plataforma, impôs-se a necessidade de evitar a evasão escolar em massa que se anunciava para a Educação de Jovens e

Adultos naquela escola de periferia. Do ponto de vista sanitário, o avanço da pandemia nos meses de junho e julho no Distrito Federal tornava ainda mais improvável a permanência na escola de estudantes. Estes se mostravam cada vez mais preocupados com a sobrevivência, nas acepções tanto fisiológica quanto financeira do termo.

Embora inédito, o objetivo de atrair as turmas do ensino presencial para o modo virtual de estudar também desafiava uma tendência histórica de queda no quantitativo de novas matrículas na modalidade EJA no Distrito Federal, inclusive, outras escolas nas mesmas condições socioeconômicas e de localização periférica. De acordo com o Censo Escolar, o número de matrículas na EJA da rede pública do DF foi de 45.794 em 2018 para 45.259 em 2019 e 42.225, em 2020 (INEP, 2021).

Mantivemos o núcleo do projeto – os elementos dialógico, autobiográfico e poético – diante do novo contexto em que se aplicaria a estratégia de letramento, produto desta pesquisa de mestrado. O ambiente onde ocorre o processo de ensinoaprendizagem, mais especificamente o contato educador-educando, deixou de ser o ambiente escolar e migrou para a internet, de acordo com nossa proposta reformulada. Talvez a principal mudança tenha se dado na escolha da base epistemológica, que migrou do materialismo histórico-dialético para a fenomenologia. De acordo com Hernández Sampieri, em pesquisas com foco qualitativo, hipóteses podem (e devem) ser formuladas e reformuladas antes, durante e depois da coleta e análise dos dados, que ajudam a refinar perguntas de pesquisa. Referências bibliográficas novas podem ser adicionadas à medida que pesquisa avance, não precisa preceder campo. Amostra, instrumentos de pesquisa e análise dos resultados podem ser realizados e variar ao longo do estudo. Como a lógica é indutiva, o trabalho de quem, como eu, opta por esse recorte metodológico, é explorar e descrever, chegando a uma teoria ou perspectiva teórica. Ao contrário do quantitativo, não se tenta apenas confirmar ou não uma hipótese – estas são resultado do estudo. Interessam os detalhes da interação pesquisador-pesquisado: dados escritos, não escritos, vivências e interpretações e sensações dos participantes da pesquisa (SAMPIERI, 2014, p. 8).

O próprio nome do estudo mudou algumas vezes, até esta versão atual. “Poesia, professor?” foi a frase que eu ouvi de um estudante quando anunciei que naquela noite estudaríamos um poema. O estranhamento não era só daquele senhor com idade perto dos 50 anos, pelos meus cálculos, especialista em consertos de aparelhos eletrônicos. Quando levantei o olhar para observar a reação do resto da turma, a expressão geral de espanto passivo era parecida. Não me intimidei, ou melhor, lembro de não ter querido me mostrar intimidado por aquele primeiro contato. Me virei para a lousa branca e comecei a anotar o poema “rápido e rasteiro”, do poeta “marginal” Chacal (ver Apêndice 1).

A reação não foi a esperada. Minha aula também não foi o que eu esperava. Não consegui impactar ninguém, creio. Não foi uma experiência arrebatadora, como eu queria que fosse. Saí da aula com uma impressão de que a palavra festa havia sido mal-vista pela turma, como se fosse algo estranho ao contexto escolar. Talvez fosse mesmo, mas não era o principal, era acessório à metáfora de superar adversidades em nome da alegria de viver. Duvido que tenha conseguido comunicar isso como estou a explicar aqui, quase dois anos depois.

Não quis desistir dos poemas que havia selecionado apesar dessa primeira recepção. Tentei mudar a proposta da aula, equilibrando o valor estético da obra com um conteúdo de gramática. O poema de Torquato Neto Jardim da Noite (ver Apêndice 2), apresentei junto com a figura de linguagem das elipses.

A essa altura, pela metade do segundo semestre de 2019, eu conseguira um espaço fixo para as aulas de português, a biblioteca da escola, que nunca havia visto aberta até então. O espaço me permitia usar o projetor da escola para projetar os poemas sobre uma lousa branca móvel, que eu tomava emprestada diariamente da sala dos professores. Os recursos deram mais interatividade à aula, mas ainda não despertou o interesse que eu imaginava que os poemas por si só teriam na sensibilidade de minha turma de sétima etapa do segundo segmento da EJA. Um dos últimos poemas (ver Apêndice 3) que mostrei à turma foi do poeta cearense Mailson Furtado, vencedor do Prêmio Jabuti 2018, nas categorias Melhor Livro e Melhor Livro de Poesia, Mailson Furtado (FURTADO, 2018, p. 23).

Como era uma classe heterogênea, em termos de faixas etárias dos estudantes, os mais velhos se identificaram com momentos vividos na infância a que foram remetidos pelos versos de Furtado. Fizemos uma sessão de compartilhamento de memórias afetivas que, por outro lado, não mobilizou a atenção da parte mais jovem da turma. Essa resistência à poesia como objeto cognoscível que deveria mediatizar nosso diálogo educador-educandos, de acordo com a lição de Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2017, p. 125), me levou a repensar a posição da poesia no programa do curso de português que me cabia ministrar assim como sua apresentação aos estudantes.

2. Interandos

*Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata
Cozinhas de luxo
E joias de ouro
Legítimas
Está decretada a Lei Áurea.
- Cristiane Sobral.*

O presente trabalho originou-se da problematização do analfabetismo funcional na sociedade brasileira, quantificado desde a introdução deste trabalho. Para reverter esse quadro, segundo Bortone (2012), é preciso contar com a escola como ambiente propício à transformação social. Esta seção propõe-se a discutir o desenvolvimento das competências necessárias ao letramento dos educandos, conforme elencadas por Bortone (2012): competência interativa, competência gramatical e competência textual. O debate toma emprestada fundamentação teórica no campo do sociointeracionismo, com auxílio do conceito de gênero textual.

A abordagem sociointeracionista traduz-se ao longo do relatório na minha tentativa de adaptar o método de alfabetização de Paulo Freire para atividades de produção de escrita criativa e de leitura e discussão de poesia contemporânea para aprimorar a competência discursiva dos educandos, conforme descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relacionados à escrita (BRASIL, 1998).

2.1 Sociointeragir

Essa abordagem, chamada sociointeracionista, parte do pressuposto de que a língua é fenômeno interacional e depende de diálogo para ser apreendida. Bortone (2012) defende que esse diálogo seja estabelecido entre professor e aluno, mediante relação de empatia e confiança a ser edificada sobre o alicerce dos conhecimentos do aluno e do professor. Assim, dialoga-se em condição de

igualdade, não de superioridade, como tem sido consagrado no método de aula tradicional. O estudante deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a ser protagonista de seu próprio desenvolvimento social e intelectual.

Dessa forma, a interação baseada no diálogo, que se nutre nesse compartilhar de ideias, leva os alunos a se tornarem partícipes de seu próprio aprendizado, aprendendo a pensar em lugar de apenas aprenderem a decorar conteúdo. A interação, portanto, torna-se condição *sine qua non* para a construção do letramento (BORTONE, 2012, p. 195).

A abordagem sociointeracionista transpõe para o campo da linguística boa parte do legado teórico do educador Paulo Freire, segundo o qual a experiência da interação entre educando e educador é vista como potencialmente transformadora da consciência social e política de ambos. Sob esse ponto de vista, o espaço e o tempo da escola são requisitos adequados para a geração de cidadãos e sujeitos de seus destinos, conforme está proposto em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2000).

2.2 Freire na ponta... da língua

O ideal de interação social de que comungam Bortone e Freire se forma a partir do princípio da dialogicidade no estabelecimento de uma educação dialógica. Esta se materializa no fenômeno humano do diálogo, que é mais que uma conversa informal, mas um meio de transformar o mundo. Essa transformação, no entanto, depende e é constituído da palavra. Segundo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2017), a palavra é um produto da reflexão e da ação. Esse diálogo freiriano significa, assim, uma relação igualitária entre sujeitos que tem como fim comum a conquista do mundo por meio da libertação de ambos. No processo, ambos superam a (contradição) oposição de status entre os papéis de professor e aluno, tipicamente encontrada em uma sala de aula do modelo tradicional.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro,

não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2017, p.112).

O processo do diálogo se mostra central na concepção freiriana da educação como prática da liberdade, a ponto de Freire atribuir à dialogicidade um dos quatro capítulos da sua *Pedagogia do Oprimido*. O conteúdo desse diálogo, portanto, também é essencial para a proposta de alfabetização defendida pelo filósofo, que é descrita como práxis pedagógica e construção e conscientização política. Trata-se de um processo que depende da ação conjunta “ação cultural, ação com eles (educandos)”. Para melhor definir o que sua ideia é, Freire também elenca o que sua proposta não é.

Em sendo uma prática de liberdade em comunhão entre homens (entendidos como homens e mulheres), não cabe na prática social da educação uma relação vertical, como ocorre no que Freire define de “educação bancária”, em que o opressor deposita pedaços do conhecimento nos alunos, que participam passivamente de um processo de repetição do que o professor (ou a escola) diz. Como se trata de uma educação problematizadora da realidade que envolve os educandos, não os trata como recipientes dentro dos quais se arquivam “comunicados – falso saber” (2017, p. 88). Como demanda de educador e educando consciência crítica e reflexão permanentemente, a educação advogada nessa obra de Freire não relega aos oprimidos a função única de se adaptar a realidade nem o estado de coisa, de ser inanimado, ao contrário da postura do opressor.

Como minha proposta se diferencia da de Freire por se dar em uma escola pública, no âmbito de um curso de língua portuguesa para estudantes da EJA, uma modulação se faz necessária. Mobilizo a obra de outros autores para complementar os ideais freirianos de um letramento social, que pretende emancipar a vida de novos cidadãos leitores no mundo, em um contexto educacional institucionalizado.

Nesse ambiente, especialmente no *locus* da pesquisa, uma escola pública localizada na periferia em 2020, encontra-se vigente o modelo da educação tradicional que Freire denuncia e combate com a sua proposta desde antes da primeira impressão de *Pedagogia do Oprimido*, em 1970. Mesmo que

inconscientemente, educadores e educandos ainda hoje reproduzem um meio de dominação dos oprimidos pelos opressores. Nessa relação desigual, verticalizada, professores que não pertencem à classe dominante aderem à dominação promovida dos opressores quando se comportam como “hospedeiros” (FREIRE, 2017, p. 46) do discurso opressor.

Por isso, minha prática de desenvolvimento da consciência metalinguística buscou se afastar dos enfoques tradicionais que a tomam como fim, e não como meio de um saber linguístico mais integrado às necessidades do cidadão. A ideia era com dessa experiência pedagógica relatada neste estudo criar, por meio de exercícios de escolha de palavras, situações de uso da língua escrita que proporcionasse à turma um contato mais produtivo e menos intimidatório com a língua em relação ao que eu tive, quando tinha a idade da maioria da turma (cerca de 18 anos) e estudava o conteúdo de português do ensino médio. O desconforto em usar a língua em contextos escolares causado pela gramática tradicional não me estimulava a utilizar meu próprio idioma materno como um meio de desenvolvimento pessoal ou um veículo de expressão. No artigo “Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão” Ribeiro (2001) faz uma revisão bibliográfica das obras de linguistas que propõem uma visão alternativa para o ensino da gramática em sala de aula, em que o objetivo do educador não seja apenas fazer seus estudantes repetirem o conteúdo de suas aulas e, por conseguinte, o discurso da escola.

Da mesma forma que para um indivíduo comum que procura os serviços de um cirurgião dentista não interessa o nome dos nervos, dos músculos, ou dos dentes que envolvem o tratamento dentário, mas sim como fazer para preservá-los, como proceder a higienização correta para que seus dentes tenham uma vida útil maior, também não interessa ao aluno das séries fundamentais saber os termos que ele emprega. O que interessa é saber usar corretamente em situação de comunicação esses termos (RIBEIRO, 2001, p. 150).

2.3 A via do gênero textual

Para transcender à visão convencional sobre o ensino da língua portuguesa, recorreremos ao conceito dos gêneros textuais conforme proposto pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, tipos relativamente estáveis de

enunciados que se agrupam em torno de um campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2019, p. 12), que foi desenvolvido pelos linguistas Joaquim Dolz-Mestre e Roxane Gagnon (2015). Estes propõem o uso do gênero textual (ou discursivo) como recurso didático para orientar o ensino de línguas, uma vez que somos todos expostos a um acervo “pré-existente” de textos, que são organizados em gêneros. Esse processo de organização é definido pela “ancoragem social” e pela “natureza comunicacional” do discurso, mas também pelas “regularidades composicionais” e pelas “características formais dos textos produzidos”. Em uma carta de motivação redigida para se candidatar a uma vaga de emprego, de acordo com o exemplo citado pelos autores, é possível observar essas características.

Segundo o conceito de gênero discursivo definido por Bakhtin, é a estabilidade dos enunciados que permitirá classificar um conjunto de enunciados como integrante de um gênero discursivo. Cada gênero apresenta uma estrutura composta por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Bakhtin distingue em dois grandes grupos a variedade dos gêneros discursivos, conforme o grau de formalidade e complexidade de cada um deles. Os gêneros primários contemplam a oralidade e as trocas linguísticas do cotidiano, enquanto os secundários tratam de textos próprios das esferas da ciência, literatura e outros campos da cultura.

O que torna o conceito de gênero textual, conforme proposto por Dolz-Mestre e Gagnon (2015), um instrumental eficiente para o ensino de línguas é o dialogismo que os gêneros proporcionam às trocas de linguagem. Além disso, a orientação centrada no interlocutor dos enunciados lhes garante potencial comunicativo, sobretudo devido às referências comuns aos interlocutores que facilitarão um processo tão didático quanto dialógico.

Essa posição pressupõe que o objeto do enunciado ou do discurso se funda em representações que se supõem serem compartilhadas, permitindo um ajustamento dos sistemas de referência do locutor e do destinatário (Canvat, 1999). Assim, os gêneros seriam as ferramentas que instituem a possibilidade da comunicação (Schneuwly, 1994) (DOLZ-MESTRE e GAGNON, (2015, p. 34).

As ferramentas psicológicas são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois, segundo o teórico da Psicologia da Educação, Lev Vygotsky, permitem “controlar os comportamentos humanos, tanto os dos outros como os próprios”. O processo do desenvolvimento humano é definido pelo teórico russo como processo de adaptação artificial mediado por ferramentas psíquicas, ou “uma bagagem de técnicas, de saber fazer e de conhecimento acumulado no decorrer dos séculos e transmitidas às crianças”. Ao longo do seu processo individual de desenvolvimento, um ser humano se apropria das ferramentas para constituir seu próprio “capital cultural”. Essa interação entre desenvolvimento e ferramentas culturais se dá por meio de mediações educativas. No contexto específico da interação entre interlocutores e a linguagem, os gêneros textuais cumprem papel análogo àquele da ferramenta psíquica ao permitir a apropriação de linguagem – um conjunto de elementos culturais ligados às diferentes atividades e práticas humanas – por meio do mesmo processo de mediação educativa.

A noção de gênero parece ser central para a construção das capacidades linguageiras (de linguagem) dos alunos. A esse respeito, defendemos a tese de que ‘é por meio dos gêneros que as práticas linguageiras se encarnam nas atividades dos alunos (DOLZ-MESTRE e GAGNON, 2015, p. 37).

A opção pedagógica pelo uso dos gêneros no ensino da língua apresenta, segundo Dolz-Mestre e Gagnon (2015), algumas vantagens. A primeira delas é a possibilidade de se agrupar em torno de um mesmo gênero textual todos os conteúdos a serem ensinados. Outra vantagem de se adotar gêneros textuais é que todo gênero está ligado a uma prática social, pois é produzido dentro de uma esfera comunicativa. O gênero debate, por exemplo, está ligado a uma prática social de referência. Adotá-la permite avaliar a pertinência da atividade didática proposta, assim como a “adaptação e a eficácia comunicativa dos textos” perante os educandos (DOLZ-MESTRE e GAGNON, 2015, p. 38). Uma terceira vantagem verificada diz respeito a usar, por meio do gênero textual, representações genéricas – relato de acidente, por exemplo – o que “facilita o ‘sentido’ das aprendizagens” na medida em que promove identificação imediata entre interlocutores e o gênero.

2.4 O risco da instrumentação reducionista da poesia em sala de aula

Embora pertença a esfera comunicacional distinta dos demais gêneros textuais, a linguagem da poesia é feita da mesma matéria que os demais gêneros textuais: a palavra. Ambos podem ser descritos pelos mesmos pontos de vista linguísticos: a morfologia (composição das palavras), a semântica (significados das palavras) e sintaxe (funções das palavras em interação). Identificar simplesmente para os estudantes as semelhanças entre textos tão diferentes entre si pode ajudar a aproximar os estudantes da matéria-prima da língua e da literatura, as ideias e as palavras.

Sem um posicionamento crítico que acompanhe a prática, no entanto, pode-se estar a serviço da manutenção da forma tradicional de ensinar a língua portuguesa, ou seja, reproduzir a “concepção bancária” da educação denunciada pela Pedagogia do Oprimido de Freire (2017, p. 84), em que professores depositam pedaços de conhecimento dentro dos alunos, que vão sendo preenchidos como objetos inanimados, tigelas.

Por isso, simplesmente reduzir o texto poético a objeto de análise linguística realizada pelo professor na aula de português não será suficiente para atingir os objetivos deste trabalho, que se materializariam na investigação empírica para um futuro projeto de método de letramento com os alunos, não para os alunos. Será preciso, para alcançar esse objetivo, fomentar nos estudantes uma postura mais proativa diante do conhecimento, auxiliando a traduzir o que seja desconhecido de forma interativa, ou seja, dialogicamente, a partir do que os próprios estudantes tragam em suas vivências. A primeira tarefa que se impõe ao professor é mediar o contato dos estudantes com o gênero textual poesia.

2.5 A especificidade do gênero textual poesia

Se, por um lado, os gêneros textuais assim são chamados por causa da repetição dos traços linguísticos que os caracterizam (tipologias), a poesia desafia classificações. Trata-se de linguagem que condensa significados nas palavras, sua condição existencial é a natureza polissêmica da arte literária, pois

“literatura é linguagem carregada de significado (...) novidade que permanece novidade” (POUND, 1970, p. 40). Na produção de imagens, versos, metáforas, poemas, os poetas dependem da proposição transgressora de novos significados e significantes, da associação de novos sentidos a significantes conhecidos “(o significado da palavra) surge com raízes, com associações, e depende de como e quando a palavra é comumente usada ou de quando ela tenha sido usada brilhante ou memoravelmente (POUND, 1970, p. 40).

Por isso, será impossível apresentar a poesia como um gênero igual aos demais, de acordo com o conceito de gênero textual. No entanto, um grupo mínimo de traços característicos serão compartilhados com os estudantes para que sirvam de referência. Moisés (1973) afirma que prevalecem na poesia, ao contrário da prosa, a importância composicional conferida aos sons, às relações sinestésicas (cor, perfume, musicalidade, forma), às sensações irracionais, mágicas, oníricas, delirantes, extravagantes, significações e aos elementos musical, semântico e emotivo (MOISÉS, 1973, p. 52).

Moisés recorre ao filósofo da linguagem Karl Vossler para lhe parafrasear conceitos que diferem poesia de prosa. No plano da forma, os dois gêneros da literatura diferem sobretudo na importância dada por cada um à rítmica e métrica, além do tratamento específico à estrutura sintática dado ao texto poético. Na poesia, ao contrário da prosa, prevalece uma linguagem cifrada, conotativa. (VOSSLER, apud MOISÉS, 1973, p. 51).

3. Rumo ao letramento

*Não tenho queda pra ser mito.
Nem competência pra ser lenda.
Vivo o rito de ser gente
Na postura de um poema.
Mais vale a arte do não
Do que o sim do sistema.*
- Marcos Fabrício Lopes da Silva.

3.1 A opção pela pesquisa qualitativa

Como professor-pesquisador, atuei em 2019 e 2020 em duas escolas localizadas na periferia de Brasília/DF, no turno noturno. O perfil socioeconômico do lugar onde vivo é muito diferente da região administrativa onde trabalho, embora ambas se situem no Distrito Federal. No mapa, as duas regiões são vizinhas, contíguas – 11 quilômetros separam minha casa da escola onde trabalho. A renda domiciliar mensal da região onde vivo (R\$ 21.915,50, o que equivale ao valor médio por pessoa de R\$ 8.317,20) é nove vezes superior à renda média de um lar da região administrativa onde se situa a “minha” escola – R\$ 2.381,00, ou o equivalente R\$ 826,40 mensais por pessoa (CODEPLAN, 2019, p. 29 e CODEPLAN, 2019a, p. 29). Apesar do fosso socioeconômico que aparentemente nos distanciava, era preciso estabelecer condições para uma relação dialógica entre professor e estudantes que permitisse emergir dali um ambiente de signos e valores compartilhados. Só em um ambiente com um mínimo de identificação mútua e diálogo seria possível uma experiência de aprendizado significativo.

Foi nesse contexto que encontrei os sujeitos da minha pesquisa, estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculados nas sexta e sétima etapas do segundo segmento. Essas particularidades caracterizam a realização de uma investigação qualitativa.

Os dados que utilizarei como resultados da pesquisa são trechos de falas e textos produzidos por esses sujeitos de pesquisa: produtos dos exercícios de escrita criativa, interpretação de texto, identificação de estruturas e dinâmicas morfológica da língua portuguesa, relatos autobiográficos e outros insumos de pesquisa que dependem da subjetividade dos sujeitos da pesquisa. São esses dados que, acreditamos, poderão trazer à luz a recepção de uma estratégia alternativa para aulas de português da EJA, que atendem a uma demanda por pós-alfabetização. Fundada na dialogicidade freiriana de letramento que apresenta aos estudantes e discute com eles a poesia lírica produzida em contextos semelhantes àqueles que os envolvem, em termos geográficos e socioeconômicos, na periferia do Distrito Federal e no tempo presente. Simultaneamente, a estratégia reapresenta conteúdos de morfologia sob uma nova abordagem, que os expõe as regras e convenções da língua escrita de modo a induzi-los a enunciar regras e lógicas que eles aplicam cotidianamente na fala.

Esse perfil de pesquisa me sugeriu a adoção de uma estratégia de investigação fenomenológica. Como professor, e pesquisador, busco na escola (física ou virtual) a credibilidade e confiança dos sujeitos da pesquisa, que são, antes de mais nada, pessoas (CRESWELL, 2010, p. 187). Por isso, faz-se necessário uma breve consideração sobre o campo de conhecimento com o qual dialogarei ao longo do estudo.

3.2 Relatos autobiográficos

A produção científica almeja que seus esforços mereçam a aceitação da comunidade científica. Para alcançar sua missão, cientistas separam, distinguem, caracterizam, medem e categorizar os fenômenos percebidos empiricamente segundo interpretações teórico-conceituais que possam ter a legitimidade do experimento verificada. “(...) o empirismo começa pelo registro dos fatos evidentes, a ciência denuncia essa evidência para descobrir as leis ocultas” (BACHELARD, 1966, p. 54). A ciência busca produzir conhecimento sob critérios elaborados coletivamente, segundo uma tradição e convenções

científicas com as quais não pretende romper de maneira total ou definitiva, segundo o epistemólogo Gaston Bachelard (BACHELARD, 1966, p. 54).

Na história da ciência, os paradigmas intercalam períodos de normalidade à custa de revoluções científicas (Kuhn, 2013). O processo de superação dos paradigmas, que correspondem, na definição da epistemologia de Thomas Kuhn, aos “conjuntos de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação” (KUHN, 2013, p. 67), segue uma evolução paralela às iniciativas individuais de pesquisa. Embora paradigmas dependam da aceitação da comunidade científica para passar a fundamentar e legitimar métodos, instrumentos e técnicas de pesquisa, os cientistas prescindem na condução de suas pesquisas de “um conjunto completo de regras” que confira autoridade epistemológica a uma tradição específica da ciência. Os problemas e técnicas de pesquisa que emergem ao longo da evolução de determinada tradição científica “podem relacionar-se por semelhança ou modelando-se numa ou noutra parte do *corpus* científico que a comunidade em questão já reconhece como uma de suas realizações confirmadas” (KUHN, 2013, p. 70).

Nesse sentido, a virada subjetiva apontada pela teórica Beatriz Sarlo (2012) foi um dos movimentos registrados na história da ciência que romperam, ainda no século XX, com o status do paradigma positivista como modelo único de cientificidade aceito nas ciências humanas. Inscrita no repertório de metodologias qualitativas, a virada subjetiva atualiza parte de sua base metodológica, o método etnográfico. Ao lado de outras “viradas” – a linguística, por exemplo –, a virada subjetiva e novos conjuntos de propostas epistemológicas para compreensão dos fenômenos ensejaram outras mudanças de paradigmas teóricos e metodológicos a partir de uma perspectiva que atribuía, pela primeira vez de modo sistemático, protagonismo à linguagem dos sujeitos na busca de evidências científicas. “Esse reordenamento ideológico e conceitual da sociedade do passado e seus personagens, que se concentra sobre os direitos e a verdade da subjetividade, sustenta grande parte da empreitada reconstrutiva das décadas de (1960 e 1970)” (SARLO, 2012, p. 22).

Antes mesmo de ser anunciada como tal, a virada subjetiva desenhava-se na busca do historiador francês Michel de Certeau por “novos sujeitos de um

novo passado”, “sujeitos marginais” que retratassem a mudança cultural por meio das próprias narrativas que reconstruíam o passado e reafirmavam suas identidades (apud SARLO, 2012, pp. 18-19). Os estudos culturais do pesquisador britânico Richard Hoggart que faziam sociologia de temas como a gestão da vida doméstica e o lazer nesse contexto deslocavam o padrão do fazer científico que reinava até então. Ao recuperar a história dos processos sociais a partir de relatos pessoais dos sujeitos que empreendiam ações cotidianas, Hoggart contrariava o estruturalismo, dominante até os anos 1970 no campo das ciências sociais, que valorizava apenas grandes processos sociais e os atores de prestígio nesses contextos.

Ao analisar a trajetória da pesquisa em programas de pós-graduação de ciências da educação no Brasil, Sanchez Gamboa nota a migração de pesquisadores da área para novos domínios paradigmáticos de investigação, nas últimas décadas. A substituição dos problemas e das respectivas técnicas de pesquisa tem afetado práticas hegemônicas, criticadas pelo “formalismo acadêmico” e seus subprodutos, como o “ritualismo metodológico”, os “modismos teóricos”, o “reducionismo tecnicista” e o “ecletismo prático” (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 47). A linha investigativa contestada nos termos acima marcou boa parte da produção acadêmica no campo da educação da Universidade de Brasília entre 1974 e 1981, período analisado por Sanchez-Gamboa, que as classifica como expressão de uma prática investigativa superficial “e/ou da falta de compreensão dos fundamentos epistemológicos e das implicações filosóficas das diversas formas de elaboração dos conhecimentos e dos diversos paradigmas científicos” (SANCHEZ GAMBOA, 2007, p. 47).

3.3 O paradigma biográfico

Uma das novas abordagens adotadas nas últimas décadas na pesquisa educativa brasileira para analisar fenômenos ligados à formação se alinha ao conjunto de princípios chamado de paradigma biográfico, segundo a nomenclatura proposta pelo sociólogo Peter Alheit (2018). Nessa matriz analítica, as ações biográficas (cometidas no curso da vida) contêm uma tensão capaz de produzir as soluções necessárias para equilibrar pressões objetivas

exercidas socialmente sobre o indivíduo e as demandas subjetivas do indivíduo. A biografia deriva, dessa forma, do embate dialético entre o “aspecto estrutural do biográfico” (social) e a “dimensão da ação emergente” (individual), sem que haja relação hierárquica entre os dois componentes do paradigma biográfico.

O caráter permanente de “esboço aberto” da experiência humana, expressão do sociólogo suíço Martin Kohli (apud ALHEIT, p. 240), impede que o curso de vida se reduza a uma mera reprodução das determinantes sociais no plano individual. “Há saltos qualitativos, rupturas, redefinições surpreendentes, momentos de ação emergente e autonomia. E precisamente essa ambiguidade faz com que o fenômeno social ‘biografia’ seja, desde a perspectiva da estratégia conceitual, tão interessante” (ALHEIT, 2018, p. 240).

3.4 A abordagem autobiográfica

Ao analisar estratégias pedagógicas de educação de jovens e adultos baseadas em relatos pessoais de experiências vividas, Alheit (2018) aponta o potencial do método da produção textual para evidenciar dados relativos à formação da identidade social do indivíduo. A partir de dois experimentos pedagógicos de produção de textos autobiográficos com propostas distintas – um pautado por determinados marcos temáticos (*guided autobiography*, de James E. Birren) e outro, “autotematizado” e “autoexpositivo” (de Dieter Backe e Theodor Schulze) –, Alheit (2018) conclui que essa “pedagogia narrativa” leva os indivíduos a demonstrar em que espaços sociais específicos situariam a si próprios e, também, a reconhecer uma relação entre eles mesmos e os tempos históricos em que vivem (ALHEIT, 2018, p. 247). O senso de pertencimento resultante da prática autobiográfica narrativa objetiva-se, portanto, no próprio ato narrativo, de acordo com o filósofo Jürgen Habermas (apud ALHEIT, 2018, p. 247). Só se constitui a identidade pessoal daquele indivíduo que reconhecer que a sequência de suas ações compõe uma história de vida “narrável”. Do mesmo modo, só é possível constituir uma identidade social se o indivíduo se reconhecer como membro de um grupo social e, conseqüentemente, como alguém enleado à história daquele grupo social que for “narrável”. De acordo com Habermas (apud ALHEIT, 2018, p. 247), o que justifica a relação íntima entre narrativa e

identidade é o “significado estrutural da narratividade”, ou seja, o modo intuitivo que opera nas narrativas e suas repercussões. Um relato pessoal revela uma manifestação de entendimento do cotidiano que passa a ser considerado como um “sistema de referência cognitivo”, pois desse relato é possível extrair a forma como o autor do relato classifica e descreve estados e eventos do “mundo da vida”.

3.5 Intervenção projetada: “remota” de conversa

A proposta original do projeto era promover uma dinâmica em que exercícios de criatividade seriam realizados em oficinas presenciais durante o horário de aula. No entanto, a pandemia da Covid-19 desmobilizou as atividades presenciais em geral e a educação foi uma das primeiras afetadas pelas restrições de deslocamentos e reuniões públicas. A ideia inicial foi então adaptada à nova realidade pedagógica da rede pública de ensino do Distrito Federal em 2020. O que era um conjunto de oficinas presenciais foi transformado em um programa de atividades de ensino remoto.

De acordo com Brandão (1981), o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire tinha como pressuposto os conhecimentos dos educandos previamente ao início do processo de alfabetização. Para ter contato com a realidade dos seus educandos, Freire procedia em um primeiro momento a uma aproximação da comunidade onde fosse intervir, sob uma perspectiva de observação de natureza antropológica. Como seu público era composto mormente de adultos, o procedimento adotado por Freire era empreender conversas informais com os moradores do local onde iria atuar. A próxima fase do processo se dava nos círculos de cultura, como eram chamadas as rodas de conversa animadas por Freire.

Nesse novo cenário educacional, com aglomerações proibidas, as possibilidades de rodas de conversa estavam suspensas – a menos que as conversas fossem virtuais. Por isso, comecei os dois semestres, tanto o primeiro quanto o segundo de 2020, com atividades que não valiam nota. Tratava-se de uma enquete para apurar informações relativas aos equipamentos e infraestrutura de tecnologia da informação e da comunicação os estudantes

teriam para estudar. A ideia era tentar começar a estabelecer uma relação de confiança entre educador e educandos que não teve tempo para ser estabelecida. No primeiro semestre, as aulas presenciais duraram um mês, ou seja, foi possível ver e conhecer parte da turma. No segundo semestre, no entanto, os estudantes das turmas sob minha responsabilidade e eu jamais nos vimos, na maioria absoluta dos casos.

Abra o formulário e responda perguntas para me informar sobre a melhor forma de nos comunicarmos este semestre.” (MONTENEGRO, 2020. Comando da enquete “Como você estudará este semestre?”).

No primeiro semestre, as aulas presenciais duraram um mês, ou seja, foi possível ver e conhecer parte da turma. No segundo semestre, no entanto, os estudantes das turmas sob minha responsabilidade e eu jamais nos vimos, na maioria absoluta dos casos.

Diante dessas circunstâncias, recorri à experiência de metodologia ativa de ensino remoto da professora Ormezinda Maria Ribeiro (Aya) (in: MACHADO et al., 2017), a quem esta pesquisa é tributária e por quem é orientada. Cunhada como Sala de Aula sem Paredes, foi edificada ao longo de anos pela professora que ministrava a disciplina Oficina de Produção de Textos, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (IL/UnB). À semelhança com a experiência original de Ribeiro, esta experiência valeu-se de plataforma de Ensino a Distância para estabelecer uma vivência prática com a produção de escrita na língua portuguesa, porém no âmbito da EJA. Outra inspiração da disciplina Oficina de Produção de Textos, que cursei como aluno em 2014, foi a prática da modalidade da escrita criativa ao invés dos gêneros acadêmicos.

A disciplina tem como objetivo criar situações para que o aluno esteja motivado a escrever empregando diversos gêneros e tipologias textuais, comportando-se como autor; propiciar a leitura criativa, as descobertas pessoais, o encontro, o diálogo, a autocrítica, a pesquisa, a experimentação e a contínua produção textual, a fim de despertar a criatividade e a autoria textual (RIBEIRO, in: MACHADO et al., 2017, p. 19).

O meu experimento foi mais específico, reportando-se a um dos exercícios de escrita criativa elencados em outra obra de Ribeiro, em coautoria com a professora Rosa Maria Olímpio “Tecer textos: fios e desafios”, publicado pela Pontes Editores em 2015. No “terceiro desafio: tecendo as linhas do próprio destino”, Ribeiro e Olímpio propõem que o estudante-escritor elabore um conto, crônica ou conto de fada protagonizado por um personagem que acredite “piamente nas previsões e, por isso, todos os dias lê seu horóscopo no jornal”. Ao invés de elaborar um conto, meus estudantes tiveram uma outra tarefa na atividade “LP SEMANA 3 ATIVIDADE 1 Brasil com P”, editar um poema do poeta GOG, da periferia do Distrito Federal, que também trata de um personagem e de um destino (porém, trágico). Nele, pedia-se que, substituindo palavras selecionadas ao longo do texto, imaginassem um destino mais feliz, com outras palavras, de modo a mudar uma vida, mesmo fictícia, mesmo em um texto, para que um dia se sintam capazes de mudar a própria trajetória.

3.6 Prospectando o universo temático mínimo da turma

Devido ao reenquadramento da pesquisa, realizado em função de várias mudanças que relatei anteriormente no texto, busquei um novo objetivo para meu estudo, diferente do objetivo das metodologias ativas de Ribeiro, porém, alinhado ao lado da obra de Ribeiro e Freire sob o denominador comum do papel protagonista do educando. Nesse sentido, busquei compreender, por meio das respostas aos exercícios de escrita criativa e de interpretação de textos poéticos produzidos por poetas da periferia de Brasília, quais os temas geradores que resultariam desse processo dialógico, diferente na forma, mas similar no fundo em relação à pesquisa de conteúdo programático descrita em *Pedagogia do Oprimido* (2017).

Para Freire, o diálogo é uma propriedade humana que estrutura sua proposta para a educação como prática da liberdade. A dialogicidade é o que faz superar a contradição educador e educando, uma marca da educação tradicional, e possibilita uma nova relação horizontal, de igualdade, que se materializa em uma dinâmica pedagógica (práxis) com a perspectiva de

mudança de mundo. Por isso, a elaboração do programa de conteúdos educativos da minha prática docente também será pautada pelo diálogo.

O momento deste buscar (o conteúdo programático da educação) é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 2017, p. 121).

Na impossibilidade de reproduzir o método de círculos de cultura da Pedagogia do Oprimido, tivemos que adaptar a metodologia de rodas de conversa para um diálogo realizado por meio de aulas virtuais. Essas, porém, se revelaram um fracasso de audiências por uma variedade de motivos: falta de infraestrutura tecnológica e de acesso à conexão de internet de banda larga, falta de prática com a Educação a distância e o desconforto gerado, intuo, devido à falta absoluta de intimidade entre educador e educandos. Em função do isolamento social e da pandemia de Covid-19, a falta de intimidade no contexto de sala de aula foi elevada ao paroxismo no segundo semestre letivo de 2020, período da minha imersão que relatarei a seguir, uma vez que jamais vi a maioria absoluta dos meus estudantes. Os únicos que vi já tinham sido meus estudantes no passado ou participaram em uma ou outra aula virtual, a maior parte do tempo com a câmera desligada, diga-se.

3.7 Procedimentos de coleta de dados

Em razão do enquadramento da pesquisa ao entendimento da fenomenologia sobre a realidade e o processo de produção do conhecimento, a pesquisa considerou para análise os dados verbais produzidos pelos estudantes ao longo do segundo semestre letivo de 2020, na rede pública de ensino do Distrito Federal. A análise dos textos ocorreu de forma retrospectiva, quatro meses após o final do semestre, uma vez que as restrições de tempo e, conseqüentemente, de produtividade potencial do pesquisador-professor impediram uma análise “simultânea” dos dados, que fosse feita à medida em que eram obtidos. As outras ocupações e papéis desempenhados pelo pesquisador durante o período do estudo restringiram o tempo e a energia que podia ser dedicada a esse empreendimento investigativo.

O método de coleta de dados se resumiu a armazenar em arquivos de editor de texto (MS Word) todas as respostas de todos os exercícios realizados durante o segundo semestre de 2020, no âmbito do curso de língua portuguesa que ministrou para parte dos estudantes que cursam a primeira etapa do terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da periferia de Brasília, onde atuou desde o início de 2020. A plataforma de ensino remoto adotada pela SEEDF, Google Sala de Aula, também registrou todas as respostas em planilha de MS Excel e estas também foram armazenadas, uma vez que a redundância da informação constitui medida de segurança para a pesquisa.

Como a pandemia forçou a rede pública do Distrito Federal a optar por retomar as aulas, a partir da última semana de junho de 2020, sob um modelo de ensino remoto, as três turmas para as quais lecionava antes do início da pandemia foram reagrupadas em um só grupo, com 103 estudantes matriculados. No entanto, ao final do semestre, apenas 23 deles devolveram pelo menos um questionário e, assim, puderam receber uma menção final na disciplina.

As respostas aos questionários que foram coletadas recobrem as 13 semanas letivas do segundo semestre de 2020, entre outubro de 2020 e janeiro de 2021, período no qual foram aplicadas 28 atividades. O universo do material coletado soma 216 arquivos individuais, cada um deles contém não apenas os comandos da respectiva atividade e as respostas do estudante como também os comentários do professor-pesquisador às respostas.

Decidimos por apresentar os resultados referentes a um recorte específico da turma, restrito aos relatos mais significativos produzidos por dois estudantes. A relevância do material analisado tem relação tanto com os objetivos iniciais do projeto, qual fosse um programa de oficinas baseado na escrita criativa poética, quanto com as contingências que se manifestaram à medida que a pesquisa se desenvolvia. A modulação da natureza do envolvimento do pesquisador-professor com os sujeitos da pesquisa e a descoberta do potencial de produção de conteúdo do teor autobiográfico dos textos apresentados pela turma mudaram a avaliação de quais resultados seriam mais pertinentes, quando revelados. Os estudantes serão identificados pelos nomes de árvores encontradas em Brasília catalogadas em projeto coordenado

e registrado em livro pelo professor de Engenharia Florestal da Universidade de Brasília (UnB), Manoel Cláudio da Silva Júnior (SILVA JÚNIOR, M. C., 2010). Para evitar que se revelem as cidades da periferia onde ocorre a intervenção pedagógica, ser-lhe-ão atribuídos nomes de cidades na periferia de Lisboa, capital portuguesa.

3.8 Seleção

A primeira entre os estudantes que terão suas produções reveladas, sob a proteção de nomes fictícios, foi escolhida devido à identificação que seu perfil de estudante provocou em mim. Além de pertencer a minha faixa etária, Sobragy* revelou, em questionário aplicado como primeira atividade do curso, ser trabalhadora e mãe, além de estudante da EJA. Também é esse o meu caso, conforme será relatado na apresentação dos resultados referentes à Sobragy.

O segundo estudante, Oiti*, do sexo masculino e tinha a idade predominante na sala, 18 anos, mas também revelou trabalhar muito, a exemplo de Sobragy, a ponto de se sentir cansado para estudar.

Fiz então uma leitura dos textos entregues pelos quatro alunos e busquei unidades de significado que pudessem dialogar entre si, e com os objetivos deste trabalho. Selecionei os trechos mais importantes para a evidenciar os principais achados do estudo e os separei, atribuindo o nome de cada estudante à seção de capítulo que continha seus dados.

4. Meu jardim remoto

*Hoje eu me sinto
Como se ter ido fosse
necessário para voltar
Tanto mais vivo
De vida mais vivida,
dividida pra lá e pra cá*
(Gilberto Gil, Back to Bahia)

A origem etimológica da palavra fenomenologia – fenômeno (aquilo que se mostra) + logia (pensamento, capacidade de refletir) – foi apropriada pelo matemático e filósofo Husserl (BELLO, 2006) para apresentar uma nova filosofia no início do século XX. A ideia de um novo modo de ver e expressar a realidade que abarcaria a dimensão espiritual para um modelo de produção do conhecimento influenciado pelo cartesianismo e pelo paradigma positivista. “Aquilo que se mostra” equivale a dizer, segundo Husserl, “como percebemos as coisas”, uma vez que “estamos voltados para elas”. A fenomenologia é um método na medida em que é obtida por meio das operações mentais para revelar o que se mostra para nós, para encontrarmos o sentido daquele fenômeno. A redução eidética, palavra oriunda do termo grego “eidos” que foi a antiga raiz de ideia, começa com um esforço filosófico para se intuir o sentido, excluindo tudo o que não se refira ao sentido da coisa. O segundo passo é a redução fenomenológica, que examina o próprio sujeito em busca do sentido das coisas, processo que ocorre por meio do ato perceptivo, ao mesmo tempo contato com mundo físico e porta de entrada para o interior do sujeito.

A consciência, para Husserl (BELLO, 2006, p. 31) é o que permite aos seres humanos dar-se conta daquilo que estamos vivendo, ou seja, as vivências. Na consciência, existe a dimensão na qual registramos os atos, que ocorrem em três naturezas. Os corpóreos se referem a fome e sede, por exemplo. Os psíquicos englobam as reações aos impulsos, às emoções, enquanto os atos espirituais representam as reflexões, avaliações, decisões e o autocontrole. Na consciência empática do sujeito, onde operações humanas convergem, acontece

a empatia ou enteropatia (*Einfühlung*), o ato de consciência que permite identificar um semelhante. É graças a esse ato de consciência que reconhecemos o outro como um eu parecido conosco. “Através da entropatia, entramos em um mundo intersubjetivo, cuja vivência ajuda o nosso desenvolvimento pessoal, do ponto de vista fundamentalmente espiritual, cultural.” (BELLO, 2006, p. 66). É nessa intersubjetividade que centramos nossa atenção das análises das respostas colhidas durante o segundo semestre letivo de 2020, na escola pública da periferia de Brasília onde ministro aulas de português para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A redução fenomenológica é, de acordo com Husserl, necessária para a crítica do conhecimento, para a “elucidação das possibilidades essenciais da efetuação do conhecimento” (HUSSERL, 1986, p. 25). A redução fenomenológica considera todas as ciências como fenômenos de ciência.

O conhecimento pertence à esfera das *cogitationes*; ergo, temos de elevar intuitivamente à consciência da universalidade as objectalidades universais desta esfera, e torna-se possível uma doutrina da essência do conhecimento (HUSSERL, 1986, p. 27).

4.1 Sobragy e o autobiográfico entre as brumas

A primeira atividade era um levantamento das condições de estudo da estudante Sobragy. Foram cerca de 20 perguntas (nem todas obrigatórias) de múltipla escolha que indagaram a turma sobre qual a infraestrutura de equipamento, conexão de internet, hábitos de comportamento/consumo em redes sociais, tempo disponível para estudo e dificuldades para estudar.

O primeiro dado autobiográfico que causa surpresa em relação à resposta da estudante é que o registro da sua resposta ao questionário “LP SEMANA 1 A ENQUETE como você estudará este semestre?” não foi registrado no seu nome, Sobragy, mas no de outra pessoa, Sapucaia, que não figurava entre o rol de matriculados da turma. Consultei a estudante a respeito. Fui informado de que se tratava de sua filha. O nome da “filha” consta como respondente de seis dos 19 questionários entregues por Sobragy.

Ao longo do semestre, esse fato se reproduziu outras vezes em outras turmas, de acordo com relatos semelhantes de colegas e das coordenadoras da

EJA. Acontecia porque muitos estudantes de famílias com mais de uma pessoa matriculada na rede pública eram obrigados a compartilhar o mesmo equipamento para acessar a plataforma digital Google Sala de Aula. Quando isso acontecia, era comum que o aparelho (celular, na maioria dos casos) registrasse o nome de um dos usuários de modo a lhe permitir acesso automático da próxima vez que abrisse o aplicativo, sem necessidade de nova identificação (login e senha). Dessa forma, quando a pessoa clicava para abrir o ícone da plataforma, acessava automaticamente a sala de aula do usuário a quem o celular autorizava acesso automático à plataforma. O problema se dava quando o usuário “logado” não correspondia à identidade da pessoa que acionara o aplicativo para responder um questionário ou entregar outra tarefa, por exemplo.

Orientado pela coordenação, alertei a aluna sobre o problema e ofereci um modo de certificar-se de acessar a plataforma com o próprio login. Embora aparentemente não se tratasse de um problema objeto deste trabalho, responder a uma atividade com o login de outra pessoa causa distorção à avaliação do desempenho escolar, que é, individualizada. De acordo com relatos de colegas professores, o ensino remoto revelou novos problemas acerca da autoria dos trabalhos, como os casos de respostas plagiadas da internet.

Para efeito deste trabalho, a análise dos elementos autobiográficos nos textos das respostas de Sobragy evidenciou um dado controverso na informação relativa à data de nascimento e à idade da estudante. Na enquete, respondida às 15 horas (15:34:12) de 26/10/2020, conforme a planilha-registro da plataforma, Sobragy informou ter 41 anos. Na atividade “SEMANA 2 ATIVIDADE 2 Quem será você no NOVO NORMAL?”, submetida ao professor dois dias após ter respondido à enquete, às 12 horas (12:18:55) de 28/10/2020, a mesma estudante afirmou ter nascido em 19/8/1976. Considerando-se verídica qualquer uma das duas datas, a estudante já teria 44 anos. Como dito anteriormente, investigar a veracidade de dados cadastrais da estudante aparentemente não está relacionada ao objetivo central do trabalho, mas esse caso de fornecimento de dados pessoais conflitantes revela um problema que poderia comprometer toda a proposta didática de um curso de língua portuguesa baseado na

interatividade educador-educando e na suposição de que serão fornecidos, ao longo da interação, dados pessoais e relatos autobiográficos fidedignos.

No entanto, o trabalho se reporta aos conceitos de redução eidética e redução fenomenológica, de acordo com a obra husserliana “A ideia da fenomenologia” (1986) e da obra introdutória à fenomenologia do filósofo alemão “Introdução à fenomenologia” (BELLO, 2006). Por isso, nada que seja externo ao sujeito, como preconceitos e suposições enviesadas sobre o modo fraudulento (ou inautêntico) como alguns estudantes realizam suas tarefas, será considerado na análise do objeto resultado da observação do sujeito educando pelo sujeito educador.

4.2 Consumo de redes sociais

Ainda na enquete (questionário “LP SEMANA 1 A ENQUETE como você estudará este semestre?”), a estudante afirmou estudar por meio de celular próprio, o qual utiliza para “ver filmes e vídeos, entrar nas redes sociais, assistir a videoaulas, ouvir música”. Para ouvir música, usa a plataforma de vídeos YouTube, a qual costuma acessar para assistir aos vídeos publicados por Watson Alves, humorista responsável pelo canal “O Que Não Dizer Oficial”, com 11,8 milhões de inscritos.

De acordo com o portal sobre criadores de conteúdo “Criadores iD”, Watson Alves nasceu em Porto Velho, tem 27 anos, faz apresentações de comédia e veicula vídeos geralmente com esquetes de humor desde 2010. Esta, aliás, é a única outra rede social que Sobragy afirma acessar, além do serviço de mensagens instantâneas WhatsApp. Ela também se define como uma consumidora de redes sociais – “só curto e dou like nas coisas”, “não posto vídeos” e assisto a vídeos de “qualquer um que posta algum vídeo na minha timeline” (linha do tempo).

O YouTube permite que se “curta” vídeos veiculados na plataforma. No entanto, a plataforma não tem propriamente uma interface de “timeline”, mas uma lista de notificações de canais de vídeos, por solicitação daqueles internautas que se inscrevem ao serviço, que alerta o inscrito sobre a oferta de conteúdo novo na plataforma. Na maioria dos casos, o interessado se inscreve

gratuitamente, numa condição de assinante informal, sem contrair obrigação financeira. De qualquer forma, a resposta pode significar que a respondente quisesse fazer uma aproximação entre os conceitos de *timeline*, que organiza o consumo de outras redes sociais como Twitter, Instagram e Facebook, e “notificações” do YouTube. Outra possibilidade é de que a estudante tenha se recusado a revelar que tem perfil em uma dessas outras redes sociais. A consulta sobre consumo de redes sociais tinha por objetivo confirmar a hipótese de que alguns estudantes pelo menos frequentavam esses meios de comunicação e tinham familiaridade com a linguagem neles praticada.

4.3O tempo pelas lentes do microscópio

A estudante dá respostas conflitantes quando perguntada sobre a disponibilidade de tempo para os estudos. À primeira pergunta, ela responde que pode estudar “pelo menos uma hora por dia” e, mais adiante no questionário, ela responde à mesma pergunta, formulada diferentemente, que só pode estudar “quando dá”. Em uma terceira pergunta com o mesmo teor, inserida por engano no formulário, Sobragy responde novamente que pode estudar “pelo menos uma hora por dia”.

Questionada sobre quais os principais obstáculos para estudar, a estudante responde: “ter de cuidar do(s) meu(s) filho(s), meu trabalho me deixa muito cansado e sem tempo”. Eu me identifico com essa resposta, pois tenho uma filha de um ano e 11 meses enquanto escrevo este texto, estudo e trabalho, o que me deixa também muito cansado “e sem tempo”. Supondo que a informação prestada seja efetivamente representativa da vida cotidiana da estudante ou não, minha experiência se liga à dela e a minha subjetividade se liga à subjetividade de Sobragy à medida em que me envolvo – cada vez mais – no processo de ensinoaprendizagem que nos uniu, em primeiro lugar. Nesse encontro de experiências e subjetividades é que reside o mundo fenomenológico, segundo Merleau-Ponty, na sua Fenomenologia da Percepção (1999).

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela

engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19)

Embora a resposta ao questionário não impute à estudante a obrigatoriedade em prestar informações pessoais verdadeiras, esse cenário de uma estudante com idade superior à faixa etária de jovem, (presume-se) responsável por cuidar de filho(s) e trabalhadora é possível. Dos 13 estudantes que responderam à enquete, cinco afirmaram que trabalham e que o trabalho lhes tira energia para estudar. Além disso, duas estudantes desse grupo de estudantes-trabalhadores também cuidam de filho(s) – uma delas é a própria Sobragy.

Considerando as “inconsistências” encontradas no questionário de Sobragy, talvez seja justamente no cruzamento dessas inconsistências que se encontrem os maiores indicadores de verossimilhança nas informações pessoais prestadas pela estudante. O questionário de Sobragy, registrado como tendo sido entregue por sua filha Sapucaia, não permite que saibamos se tem 41 ou 44 anos, se assiste ou não a um canal de vídeos de humor ou se tem perfis em outras redes sociais além do YouTube. Outras respostas de Sobragy em outros exercícios realizados ao longo do semestre deixam indícios que nos permitem tomar seu relato como verdadeiro quando ela admite que tem uma vida atribulada com múltiplos papéis sociais e respectivas obrigações que lhe reduzem o tempo disponível para estudar. A estudante Sobragy tem um perfil identitário com que me deparei com frequência na Educação de Jovens e Adultos, ao longo de dois anos como professor, em duas escolas diferentes.

Nessa modalidade do ensino, além da presença de jovens gestantes, há também mães puérperas que se matriculam tentando retomar o ritmo de estudos interrompido pela(s) gravidez(es), assim como encontramos estudantes mulheres com idade acima de 30 anos tentando voltar a estudar, anos depois de deixar a escola, com a perspectiva de mudança de vida e a expectativa de ascensão social, ambas as transformações vinculadas à educação formal.

Uma vez que se pretende reproduzir a metodologia de uma prática educativa problematizadora, evidencia-se para mim como uma imagem se destaca de um fundo homogêneo a necessidade de se debater em atividades futuras os temas geradores da vida doméstica e do tempo na vida dos sujeitos. É possível propor uma discussão que engaje os estudantes a respeito dos sentidos das transformações que a pandemia trouxe (ou não) para a divisão de tarefas no ambiente doméstico. Penso também em abordar o significado da passagem do tempo para os sujeitos, uma vez que a composição etária heterogênea da turma aglutina, nem que seja virtualmente, pessoas com experiências de vida distintas no que se refere à duração do tempo na terra e de como esse tempo é experienciado como objeto sensível pela percepção dos sujeitos, de acordo com o filósofo Maurice de Merleau-Ponty, um fenômeno que une (e transcende) o fisiológico, o biológico e o psicológico, propiciando um terreno fértil para a expressão escrita. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 30).

O sensível é aquilo que se apreende com os sentidos, mas nós sabemos agora que este "com" não é simplesmente instrumental, que o aparelho sensorial não é um condutor, que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 32)

4.4 Falta de tempo ou atenção

A segunda atividade do semestre, “LP Semana 1 ATIVIDADE 1 Comunicação e linguagem”, consistia em assistir a um filme curta-metragem de animação, “Cuerdas en la vida” (México, 2014), em link fornecido pelo professor, e responder a um questionário a respeito. Por se tratar de um filme sem falas inteligíveis, com diálogos travados em uma língua não reconhecível à primeira audição, compreender a trama embrincava a turma em uma experiência com a linguagem não-verbal, este o conteúdo da atividade. O tempo de atenção demandado para a experiência era de 10 minutos e 10 segundos, tempo de duração do filme. Embora curto, o filme não foi capaz de atrair Sobragy para a experiência da observação dos detalhes da trama.

A uma das 10 perguntas (Como reage o casal ao que o homem do chapéu grande fala?), Sobragy respondeu com a frase “Não prestei atenção”. O

questionário era basicamente um controle de leitura (visual) do filme, com perguntas sobre a sequência de ações da trama que se desenrola durante o filme. A outro questionamento (O que o garoto vê acontecer do lado de dentro da vitrine?), a estudante responde “Briga entre duas pessoas”. A resposta é sintética, mas também genérica, como o demonstram outras respostas mais detalhadas dadas à mesma pergunta pelos demais estudantes: “Uma mãe brigando com sua filha”; “A mãe ajudando a filha”; “Uma mulher falando com uma menina , que pra mim é mãe e filha.”; “as cordas estavam machucando menina mas mesmo assim a mãe existia para ela continua com elas”; e “A mãe exigindo que a filha faça o movimento ou o nó na corda conforme ela está à mostrando.”

Mesmo assim, o elemento estético da animação conseguiu produzir em Sobragy uma imagem singularmente poética. Na pergunta sobre a cena-desfecho do filme (O que acontece quando o garoto olha para o livro aberto diante dele?), a estudante responde: “Os olhos dele brilham fica da cor do universo”. Ela dedica nove palavras (e, coincidentemente, nove sílabas poéticas) a essa descrição. É a segunda maior frase, em número de palavras, entre suas respostas ao questionário. Só a última resposta teve mais palavras, 13. Todas as outras oito perguntas foram respondidas com, no máximo, cinco palavras.

4.5 Ambiente de estudos

Na atividade “LP Semana 2 Atividade 1 Comunicação, percepção e os cinco sentidos”, a proposta era induzir a turma a exercitar seus cinco sentidos para perceber a realidade imediata ao redor. As respostas de Sobragy descreveram assim o ambiente onde estudava: um objeto que se encontrava a seu alcance enquanto respondia a atividade, ao ponto de poder tocá-lo, era uma coberta; ouvira por último o barulho do vento; a última comida de cujo gosto se recordou antes de começar a atividade foi arroz; via, atrás de si, uma parede; e, naquele momento, o objeto que lhe chamou a atenção pelo cheiro especial foi uma blusa.

No entanto, o ato perceptivo, segundo Merleau-Ponty, nunca é uma transmissão imediata de estímulo seguida da decodificação “semântica” do estímulo sensorial, mas a apercepção de um objeto sensível situado em

determinado campo, uma imagem que o filósofo descreve como uma figura sobre um fundo. O termo “fundo” é a metáfora por meio da qual Merleau-Ponty define a percepção humana. Ainda de acordo com essa interpretação, o próprio ato de perceber a figura e o fundo já contém sentidos. Em outras palavras, o ato perceptivo capta para o observador os significados latentes que se revelam ao primeiro contato dos sentidos com o objeto. “Este vermelho não seria literalmente o mesmo se não fosse o ‘vermelho lanoso’ de um tapete. A análise descobre portanto, em cada qualidade, significações que a habitam” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25).

Na segunda parte do exercício, após os estudantes produzirem palavras para descrever o que estava ao alcance imediato de seus sentidos, pedimos então aos estudantes que nos dessem, uma outra palavra (única) que descrevesse como era o objeto sensível que havia sido informado anteriormente. Eis os conjuntos significativos que Sobragy produziu:

Quadro 1 – Conjuntos significativos de Sobragy

Tato	Audição	Paladar	Visão	Olfato
coberta e macio	vento e cortinas	arroz e almoço	parede e tinta	blusa e perfume

Fonte: o autor, 2021.

Os objetivos temático e de aprendizagem da atividade eram aproximar a turma de conceitos sistematizados da língua portuguesa a partir de uma experiência fenomenológica de percepção da realidade. No caso, tratávamos de dois conceitos, duas classes de palavras. Esperamos levar, por meio de um exercício de escolha de palavras, o estudante a nomear um objeto/ser/ente sensível com um substantivo e, em seguida, a selecionar um adjetivo que correspondesse a uma característica do substantivo nomeado anteriormente. A ideia era levá-los a produzir exemplos dessas duas classes de palavras específicas.

O resultado foi produtivo, do ponto de vista morfológico, pois todos os quatro sujeitos produziram cinco substantivos para nomear o objeto sensível dos cinco sentidos e dois deles devolveram três adjetivos para descrevê-los. Do ponto de vista da fenomenologia da percepção, as respostas ao exercício permitiram-me perceber a figura e pelo menos imaginar o fundo, para repetir a

analogia de Merleau-Ponty. O que se destaca das respostas de Sobragy especificamente é que três dos cinco objetos substantivados (coberta, vento, blusa) remetem ao cenário de um quarto de dormir. O termo “parede” e “arroz” não me permite ser tão conclusivo. O cruzamento com um outro dado que não é autobiográfico nem espontâneo – o horário de entrega da tarefa, informado pelo Google Sala de Aula – também indica que a estudante estudava dentro do quarto, pois um cobertor estava a seu alcance de sua mão, conforme sua resposta, às 15h40. É possível que estivesse na cama.

4.6 Sujeitos encontrados, sentidos cruzados

“Brasil com P”, poema de GOG, fala do tema geral do destino, sob o ponto de vista de sujeitos da periferia de Brasília, assim como os estudantes cujas vozes estão sendo conhecidas e observadas neste trabalho. GOG oferece um texto com características mais narrativas, sua voz de eu-lírico transparece no poema como um contraponto à sequência de acontecimentos trágicos do personagem (Pedro Paulo) que relata.

Na atividade de escrita criativa analisada a seguir, o procedimento solicitado aos estudantes é o mesmo: substituir palavras em um texto poético. A ideia é propiciar à turma uma mudança de palavras no texto que engendre nos estudantes uma mudança de percepção e de perspectiva em relação à imagem de um destino pré-determinado, preso de alguma forma à fatalidade, alheio ao controle do sujeito, apresentado na voz do eu-lírico. Trataremos, portanto, das escolhas textuais feitas por cada um dos dois sujeitos que se manifestam na pesquisa. Os nomes dos estudantes – um homem e uma mulher – foram substituídos, reiteramos aqui, por nomes de árvores brasileiras encontradas em Brasília e catalogadas no livro do professor Manoel Cláudio da Silva Júnior “100 árvores urbanas – Brasília: guia de campo” (SILVA, 2010).

4.7 Sobragy e os sinônimos do “trágico”

Quadro 2 – Sobragy e os sinônimos do “trágico

ESTUDANTE/ATIVIDADE		1 - LP SEMANA 3 ATIVIDADE 1 Brasil com P (respostas)	
	Letra inicial das palavras substitutas	Palavras do poema a substituir	Palavras substitutas
Sobragy	M Letra v	PRANTO	Garfo
		PERFURAÇÕES	Meninas
		PÊSAMES	Conflitos
		PINGA	Torta
		POEIRA	Pedra
		PEDRADAS	Casas.
		PARCEIROS	Amigos.
		PARALÍTICOS	Enfermeiros.
		PARAPLÉGICOS	Médicos.
		PROSTITUIÇÃO	Mulher.

Fonte: o autor, 2021

No primeiro exercício, Sobragy substituiu todas as 10 palavras selecionadas do poema “Brasil com P” com palavras que atendem a um dos comandos do exercício, concordar os vocábulos em gênero e número. No que se refere ao segundo comando, de buscar palavras com a mesma inicial das 311 palavras do poema, P, Sobragy o observa em três das 10 palavras. Quanto ao último comando, propor palavras que contraponham elementos positivos ao quadro de tragédia social que o poeta apresenta, é possível inferir que a estudante propõe um destino mais feliz em sete dos 10 termos encontrados (pranto>garfo; perfurações>meninas; pinga>torta; pedradas>casas; parceiros>amigos; paralíticos>enfermeiros; paraplégicos>médico). Dois deles não indicam a substituição da realidade por outra, menos desoladora (pêsames<conflitos; prostituição>mulher) e um último termo, tomado isoladamente, não permite uma conclusão sequer sobre sua neutralidade (poeira=pedra).

Oiti

Quadro 3 – Oiti e os sinônimos do “trágico”

ESTUDANTE/ATIVIDADE		1 - LP SEMANA 3 ATIVIDADE 1 Brasil com P (respostas)	
	Letra inicial das palavras substitutas	Palavras do poema a substituir	Palavras substitutas
Oiti	P	PRANTO	Choro
		PERFURAÇÕES	Perfuração
		PÊSAMES	Passamos
		PINGA	Pingo
		POEIRA	Terra
		PEDRADAS	Paulada
		PARCEIROS	Parelhas
		PARALÍTICOS	–
		PARAPLÉGICOS	Vagolítico
		PROSTITUIÇÃO	Investigação

Fonte: o autor, 2021

O estudante Oiti atende com três palavras ao critério da concordância nominal, em cinco palavras ao critério da letra inicial, mas nenhuma das suas palavras-substitutas atende inequivocamente ao comando de inverter o trágico no destino impresso no poema. Dois termos “passamos” é uma forma flexionada do verbo “passar” que pode ser tomada como positiva, principalmente no contexto escolar, mas tem tantas acepções (particularidade no caso de alguns verbos) que não se trata de uma transformação da realidade do poema integralmente positiva. “Pingo” e “parelhas” são termos que constam como sinônimos em alguns dos dicionários online que o professor-pesquisador disponibilizou para realização da tarefa. “Vagolítico” é um termo médico que remete à neutralidade científica e “investigação” se associa mais ao campo semântico policial do cenário do poema, que também foi musicado pelo próprio poeta e *rapper* GOG.

Ao analisar as reações de Oiti ao questionário “LP SEMANA 3 ATIVIDADE 1 Brasil com P”, esse o título do poema do poeta GOG em que a atividade é baseada, registramos que ele disse ter gostado muito do poema, dando-lhe nota máxima (10). Percebemos que, ao contrário do comando do exercício, o estudante não respondeu com 10 exemplos de palavras que começam com a letra inicial que ele escolheu: p. As cinco palavras que correspondem ao que atendem ao critério da mesma inicial não atendem ao segundo critério do exercício, que era ter os mesmos gênero e número das 10 palavras selecionadas

no poema, à exceção de poeira/terra, conforme tabela abaixo. Quanto ao terceiro critério do comando, que pedia uma palavra de conotação mais positiva que as selecionadas, não foi seguido na escolha das palavras, conforme é possível notar após analisar a lista de palavras substituídas e as palavras substitutas.

Quadro 4 – Palavras-referência do poema e Palavras respondidas

Palavras-referência do poema	Palavras respondidas
Pranto	Choro (2)
Perfurações	Perfuração (2)
Pêsames	Passamos (3)
Pinga	Pingo (3)
Poeira	Terra (3)
Pedradas	Paulada (3)
Parceiros	Parelhas (4)
Paralíticos	*não respondeu (4)
Paraplégicos	Vagolítico (6)
Prostituição	Investigação (5)

Fonte: o autor, 2021

O que foi possível observar manifestamente foi a relação de sinonímia estabelecida espontaneamente – sem ser demandada pelo exercício – pelo estudante. Em quatro respostas, Oiti escolheu sinônimos para as palavras extraídas do poema de GOG – sem contabilizar como sinônimo a palavra “perfuração”, que é a forma no singular da palavra proposta no exercício “perfurações”. A escolha espontânea foi uma tendência notada em boa parte das respostas da turma. A cada 11 palavras respondidas, pelo menos duas delas pertenciam ao mesmo campo semântico da palavra do poema (a frequência das respostas sinônimos das palavras-referência encontra-se entre parênteses na tabela acima).

Embora as instruções tenham sido explicitadas passo a passo (conforme cópia do formulário abaixo), é verdade também que talvez tenham sido condições demais para determinar a escolha de uma palavra. Além disso, o formato de formulário do Google Forms exhibe uma questão após a outra, o que atrapalha o estudante que quer voltar ao início do exercício para reler o comando, de modo a tirar uma dúvida, por exemplo. Em tendo sido esse o caso,

é plausível supor que o estudante tenha recriado os critérios a cumprir no exercício a partir da memória de curto prazo ou simplesmente elaborado suas próprias e novas regras.

Os dicionários *online* gratuitos, cujos *links* foram disponibilizados após os comandos do exercício também foram consultados, aparentemente, a julgar pelas escolhas vocabulares. Das nove palavras devolvidas pelo estudante, três delas figuravam nos dicionários listados como referência. A palavra “choro” aparece como definição-sinônimo de “pranto” nos cinco dicionários; “parelhas” consta dos dicionários Aulete, Priberam e Dicio como palavra relacionada a “parceiro”; e “pingo” é relacionada como sinônimo de pinga nos dicionários Michaelis, Houaiss e Priberam, este último produzido em Portugal, mas com usos de palavras conforme o português praticado tanto em Portugal quanto no Brasil. Abaixo as instruções para realização da atividade “LP SEMANA 3 ATIVIDADE 1 Brasil com P” (ver Apêndice 4). Em questões de múltipla escolha, as respostas aparecem destacadas, em tom preto (cor pré-determinada da fonte no MS Word), em contraste com as demais, em tom de cinza. As respostas textuais elaboradas pelo estudante aparecem dentro de um quadro cor de rosa e a minha resposta, logo abaixo, em quadro cinza.

Se o olhar fenomenológico pede que suspendamos julgamentos pré-concebidos a respeito das pessoas e/ou fatos sob exame, voltando-as para o observador, é impossível que eu não note que o comando menos seguido dos três foi aquele que solicitava um esforço de imaginação para pensar uma palavra que remetesse a uma conotação mais positiva para mudar o “destino do plebeu” (ver Apêndice 5). À exceção de “passamos”, “pingo” e “investigação” (se tirada da ambientação policial do poema), que podem ter interpretação discutivelmente neutra, as palavras selecionadas por Oiti mantêm o poema como a narração do destino trágico do plebeu pobre e periférico: choro, perfuração, passamos, pingo, terra, paulada, parrelhas, vagolítico e investigação.

A solução encontrada pelo estudante Oiti de fornecer sinônimos – e inclusive recorrer ao dicionário para tanto – ao invés de palavras mais positivas que habitam a sua imaginação revelou uma “desobediência” em relação ao comando da questão. Ressalvada o problema metodológico na ordem dos comandos mencionado anteriormente, eu problematizaria essa decisão

espontânea e a criação de um critério próprio que evitou o propósito estético do exercício, que era induzir a turma a renomear um mundo fictício para começar a se sentir capaz para renomear o mundo real. A frequência das ocorrências de sinônimos ao invés de antônimos, por exemplo, demonstra que a escolha de Oiti foi também a mesma decisão de boa parte de seus colegas ao enfrentar a solicitação da atividade, de acordo com o número registrado entre parênteses na tabela acima.

Nesse sentido, eu concluo que o tema gerador do destino se desdobrou em outros temas, a partir das palavras-substitutas dos sujeitos cujas respostas analisei. O tema das relações raciais na periferia é um tema que emerge para ser objeto de futuros exercícios de escrita criativa por meio dos quais se discuta os diferentes horizontes existenciais que se têm na periferia e em que medida esse fenômeno é influenciado pelas dinâmicas entre grupos raciais.

5 Produto: PROESIAS, *podcast* poesia da periferia de Brasília

A resultante deste processo de busca de um meio de encontrar o universo temático mínimo de uma turma de estudantes desconhecidos é um produto multimídia denominado *podcast*. Na forma mais difundida desse anglicismo, trata-se do armazenamento virtual de arquivos de áudio relativamente compactos, em termos de tamanho ocupado, que graças à disseminação da infraestrutura de banda larga no país, começou a ser veiculado e consumido pela classe média e juventude.

Trata-se de um repositório de arquivos de áudio hospedado em plataformas virtuais de áudio que são acessados por meio da internet. As plataformas escolhidas para hospedar seriam Spotify, devido a sua popularidade, e Google Podcasts, por ser da mesma desenvolvedora da plataforma de sala de aula, o que pode propiciar facilidades de acesso, operação e compatibilidade tecnológica.

“Proesias” é o nome deste registro inédito da obra de poetas periféricos. O neologismo nasce da fusão de palavras e conceitos que são caros ao projeto editorial do *podcast*. O termo “proeza” representa a obra de resiliência e o senso de façanha que cabe reconhecer à multiplicidade de vidas que são nas periferias das cidades brasileiras. São pessoas que desafiam a adversidade existencial que implica viver no lugar que ocupam no mundo, do ponto de vista identidade social, econômico e geográfico. O diagnóstico do espaço social ausente de políticas públicas de saúde, educação, cultura, moradia, lazer, segurança pública e infraestrutura urbana (saneamento básico, sobretudo) soa familiar ao senso comum, que o naturaliza, apesar de todas as disposições constitucionais e dos tratados internacionais de defesa dos direitos humanos em contrário.

O termo “professora” também representa um conceito importante neste projeto, que deriva do tema e do método de produção textual via escrita criativa desenvolvidos teórica e empiricamente ao longo das últimas décadas, tanto na educação básica quanto no ensino superior, por uma professora, Ormezinda Ribeiro (Aya). O termo também é uma forma de homenagear a trabalhadora mais

presente, em números absolutos e relativos, nas escolas brasileiras e nas escolas de educação na universidade brasileira.

“Poesia” é a matéria-prima desta iniciativa, o que me move e comove nesta vida. É o que eu tenho como sagrado em uma existência sem filiação religiosa. É o que me une aos afetos no meu percurso como poeta. Embora não tenha pretensão de me incluir no movimento da poesia periférica ou marginal, foi na periferia que eu encontrei o entusiasmo que me faltava para me publicar e me identificar como poeta – na periferia-lugar social, mas também periferia-lugar afetivo e periferia-lugar geográfico.

Na teoria dos Estudos Culturais, a “periferia” e o conceito de “periférico” estão na base do conceito de “entrelugar”, que, de acordo com a teórica Angela Pryston (PRYSTON, 2008), é um “espaço-tempo” essencialmente periférico “e palco de embates político-culturais da contemporaneidade”. Pode-se entender como uma síntese do debate encarnado pela pós-modernidade que explica uma crise de centralidade pela qual passa o Ocidente, tanto no campo das formulações das teorias quanto a respeito da experiência cultural, da crítica da política e do estético (2003, p. 46). A teoria da diferença cultural se consolida sobre a ideia de um descentramento em direção à cultura periférica enquanto cresce o interesse da indústria cultural pela ideia do Outro, da alteridade.

O entrelugar do discurso latino-americano (SANTIAGO, apud PRYSTON, 1978), formulado pelo pensador Silviano Santiago, por exemplo, é um marco na fundamentação teórica da diferença da cultura latino-americana e da contribuição desta para a cultura ocidental. Nesse ambiente teórico, renova-se o conceito do hibridismo ou híbrido. Se era tratado como sinônimo de pejorativo no século XIX, nos campos das ciências sociais e da biologia, na transição dos séculos XX e XXI, o termo adquiriu novo valor, desta vez positivo.

“Como o entrelugar, a ideia do Estado Híbrido pode substituir o pós-moderno em algumas abordagens das teorias culturais mais recentes, na medida em que aponta o hibridismo inerente das identidades periféricas (em especial das sociedades latino-americanas) como uma espécie de antecedente e pressuposto para a constituição dos conceitos de pluralismo, multiculturalismo e pós-moderno na ‘metrópole’”.(PRYSTON, 2008, p. 49).

A descrição do fenômeno quilombo de autoria da historiadora Beatriz Nascimento resgata a instituição de origem africana empreendida no Brasil nas suas dimensões histórica, simbólica, política e identitária. Publicado em 1985, o artigo da intelectual traduz a trajetória de mobilização social que marca a formação dos quilombos ao longo dos séculos da formação do Brasil até assumir a forma de proposta ideológica no século XIX. Ora tolerado ora combatido, o quilombo surge e ressurge, sobretudo em momentos de crise, econômica, política ou cultural. A mística emancipatória e heroica de um movimento de resistência cultural convive com momentos de desorganização regional do sistema produtivo escravagista, crises do poder central (no período colonial e republicano) e até da nacionalidade brasileira. Não é por acaso que veteranos da campanha de Canudos formaram a primeira favela brasileira no que hoje é o Morro da Providência, na Zona Portuária do Rio e, antes disso, ainda no século XIX, no contexto da urbanização do Rio de Janeiro, quilombos se avolumavam em territórios periféricos da capital do Brasil Império.

Outro dado importante do período é que os quilombos de grande porte se encontram em morros e periferias dos centros urbanos mais importantes como o de Catumbi, o do Corcovado, o de Manoel Congo, no Rio de Janeiro imperial. Muitos destes quilombos se organizam dentro de um arcabouço ideológico, ou seja, a fuga implica numa reação ao colonialismo. Já existe neste momento a tradição oral ao lado de referências literárias do fenômeno no passado. (NASCIMENTO, 2006, p. 122)

Também não parece coincidência que, no século XX, anos depois da abolição da escravidão no Brasil, o movimento negro se organize para figurar como protagonista do movimento em defesa da educação e, especificamente, da educação de jovens e adultos. Os professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva levantaram registros históricos da frequência de negros – entre homens livres, libertos e escravos – nos cursos noturnos jovens e adultos pelo Brasil, a partir de 1878. Era parte de uma estratégia de alcance nacional com aspirações civilizatórias e “discurso moralista dirigido às classes populares”. Decreto de Leônício de Carvalho, de 1878, cria os cursos noturnos para livres e libertos no município da Corte. Segundo Peres, o referido Decreto estabeleceu normas de validade nacional, inspirando várias

províncias na criação de seus cursos noturnos” (GONÇALVES, L. A. et. Al., 2005, p. 182).

No ano seguinte, o mesmo Leôncio de Carvalho autorizaria a assistência de escravos aos cursos noturnos. Depois de 130 anos de receberem permissão para estudar à noite, os negros são maioria absoluta nas matrículas de toda as modalidades da EJA (primeiro, segundo e terceiro segmentos), equivalentes à educação básica. De acordo com o levantamento da PNAD Contínua do IBGE – 2019 Educação (BRASIL, 2020), realizado no segundo trimestre daquele ano, dos 777 mil brasileiros matriculados nos primeiro e segundo segmentos da EJA, que equivalem aos nove anos do ensino fundamental, 592 mil eram negros 76% do total – no ensino médio, o percentual é de 69%. Entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, brancos têm em média 10,6 anos de estudo enquanto os negros têm 1,7 ano a menos de estudo, segundo o mesmo levantamento, de 2019. A evasão escolar é majoritariamente negra: 71,8% dos brasileiros com idade entre 14 e 29 anos que deixaram a escola antes da conclusão do ensino médio eram negros.

Uma investigação antropológica das elaborações nativas em torno do adjetivo “marginal” promovida pela antropóloga Érica Peçanha do Nascimento (2006) na cena da “literatura marginal” promovida em São Paulo a partir do início dos anos 2000 por autores de bairros periféricos da capital paulista discute a respeito da conceituação do termo “marginal” referente à produção artística do grupo que se intitulava representante dessa literatura periférica. Embora a autora conclua que o uso do termo marginal tenha um apelo de divulgação mercadológica do trabalho dos autores, considerando-se a crescente heterogeneidade da vida nas periferias de São Paulo e a impossibilidade de um discurso único, integrador da experiência periférica de um contingente enorme de sujeitos, Nascimento (2006) reconhece na obra dos autores um discurso que trate de uma “cultura da periferia”.

Sob um viés antropológico, a noção de ‘cultura da periferia’ construída pelos escritores estudados pode ser apreendida como um conjunto de produções simbólicas e materiais que é produzido e reproduzido constantemente, por meio do qual se organizam formas de sociabilidade, modos de sentir e pensar o mundo, valores, identidades, práticas sociais, comportamentos etc.; e que caracteriza o estilo de vida dos membros das classes

populares situados nos bairros periféricos. (NASCIMENTO, 2006, p. 78)

Em função de todas as implicações de ordem histórica, sociológica, econômica e geográfica que incidem na periferia de Brasília, creio contribuir para a formação dos estudantes do Distrito Federal, inicialmente, com a criação de um *podcast* que reúna a produção da cena da poesia periférica de Brasília. O objetivo é educacional, pois a proposta é fornecer inicialmente a minhas turmas uma extensão para as aulas de língua portuguesa em formato de áudio.

Como o recorte poético que faço no curso se limita exclusivamente à poesia escrita por autores e autoras das cidades-satélites e da Região do Entorno do Distrito Federal, creio que o programa de poemas poderá servir como um recurso didático multimídia que auxiliará o contato entre estudante e os sentidos imanentes dos poemas a serem ouvidos. Em consonância com o boom da tecnologia da área dos recursos pedagógicos, a ferramenta se alinhará ao novo paradigma de vivências remotas da escola. Como o *podcast* poderá ser acessado dentro e fora da sala de aula, independentemente do retorno das aulas ao modo presencial ou da continuação do ensino remoto, por meio de um smartphone, o tempo de estudo poderá se estender na agenda dos estudantes, de modo a prolongar o contato com a experiência educativa.

A temática dos poemas problematiza uma série de temas geradores que poderão se desdobrar em atos reflexivos dos estudantes, uma vez que o fato de compartilharem com os e as poetas uma série de vivências em comum, na condição de moradores da periferia, as atividades didáticas poderão dialogar com os estudantes sobre um conjunto de temas significativos, à medida que o repertório do *podcast* for sendo expandido. Essa expansão ocorrerá por meio de uma curadoria realizada pelos próprios poetas. Eu convidarei a primeira poeta a falar um poema e, caso aceite participar da iniciativa, a autora gravará um poema para integrar o banco de poesia do Proesias e convidará o próximo autor ou a próxima poeta para gravar mais um poema para o *podcast*. Dessa forma, com uma chamada curadoria aberta, espero evitar o dirigismo apontado por Freire como sendo desdobramento da ação opressora sobre os oprimidos, assim como são a caridade e a antialogicidade.

6 Considerações Finais

O desfecho deste texto é uma contingência desse gênero textual, a dissertação, mas a pesquisa que apresentei aqui apenas começou. Uma vez que começo a aprender sobre o desenho da pesquisa sob a ótica da fenomenologia, percebo como esse caminho conduz a inúmeras e novas curiosidades e possibilidades narrativas. Conquanto não esteja entregando um exemplo de pesquisa, reflito sobre os acontecimentos dos últimos três anos e noto como eles me transformaram em alguém que faz pesquisa. A minha pretensão inicial de combater o analfabetismo foi se esfacelando ao longo do tempo.

Dei-me conta, ao longo da trajetória como professor, que as dificuldades que enfrenta o processo de ensino aprendizagem na rede pública de uma periferia brasileira são de ordens múltiplas. O périplo que foi aprender a ser um professor remoto, as aulas vazias, os erros que cometi ao formular meus questionários, a busca por formas de diálogo mais produtivas e a solidão de ser na pandemia da Covid-19 me forjaram uma outra pessoa, diferente daquele recém-formado estudante de Letras-Português que participou da seleção do PPGE-MP em agosto de 2018.

Sinto-me hoje um novato entre os mais experientes, com a mesma angústia dos novatos ao se perceberem nessa condição. Formei-me pai durante o mesmo período do mestrado e aprendi como todo estudante é o filho de um pai e o quanto a ausência de um pai pode prejudicar o aprendizado de um estudante. A missão de educar e aprender revela-se todos os dias como uma nova dimensão invisível, imperceptível para todos aqueles que não calçam meus sapatos nem habitam meus devaneios.

Ao mesmo tempo em que experimento tanta angústia e novidade, sinto uma segurança de ter encontrado uma profissão e um destino inesperados. Ser professor não estava nos planos, mas tornou-se o plano principal na medida em que se tornou minha mais eficiente estratégia de aprendizado, a mais dolorosa também. Espero contribuir para as reflexões sobre a importância de se conhecer a quem se educa, nas latências do espírito, no que não é dito, naquele dado que escapa à primeira vista e ao nosso modo pronto de ver o mundo. Mesmo sem

querer provar nada, vivi uma experiência a distância que me mostrou que é possível buscar conhecer o que move quem está matriculado na minha turma. A interação mobiliza toda a energia e o tempo do meu ser, mas é o trabalho mais bem remunerado que já fiz.

Referências

- ALHEIT, P. "El 'paradigma biográfico' en la investigación educativa". In: Revista de Sociología de la Educación-RASE. 2018. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/12340/11776>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- BACHELARD, G. Le Rationalisme appliqué. Les presses universitaires de France. Paris. 3ª ed. 1966. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/rationalisme_applique/rationalisme_applique.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Tradução Paulo Bezerra. Editora 34. São Paulo/SP, 2019.
- BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In. MALUF, Maria Regina (org.). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, Casa do Psicólogo®, 2003. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=V2SzfZp8bdkC&oi=fnd&pg=PA65&dq=Metalingu%C3%ADstica+&ots=xY3zahxXju&sig=QyPrPVJ5hBXjD5eaGdB9DBrWR6A#v=onepage&q=Metalingu%C3%ADstica&f=false. Acesso em: 8 mar. 2018.
- BELLO, Angela Ales. *Introdução à fenomenologia*. Bauru: Edusc, Florianópolis, SC, 2006.
- (Filosofia e política). BORTONE, Márcia Elizabeth. Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola. In. *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, ago./dez. 2012. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/962/514>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. Coleção Primeiros Passos, Vol. 38. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BUNZEN, C. & MENDONÇA M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CATELLI JR., Roberto; SERRAO, Luis Felipe Soares; RIBEIRO, Solange Novis. Construção de avaliação de alfabetismo no mundo do trabalho: a experiência do polo petroquímico de Camaçari. Em: MASAGÃO, Vera Masagão; LIMA, Ana Lúcia D'Império; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

COHN, S. (org.) *Nuvem Cigana – Poesia e Delírio no Rio dos Anos 70*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007.

CRESWELL, J. *Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. ARTMED: Porto Alegre, 2010.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. 2015. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76725/ATTACHMENT01> . Acesso em: 26 jul. 2018.

FLICK, W. Parte IV. Dados verbais. Em: *Introdução à Pesquisa qualitativa*. 3ª Edição. Artmed: Porto Alegre, pp 141-200, 2009, 6ª. edição.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP. Paz e Terra, Coleção Leitura, 2000.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra], São Paulo, SP. Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz & Terra, 2017.

FUNDAJ. Jogos e brincadeiras Infantis populares. 2007. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=372 . Acesso em: 26 jun. 2018.

GIL, Gilberto. Back to Bahia. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46188/> . Acesso em: 12 dez. 2020.

Ginzburg, Jaime Theodor Adorno e a poesia em tempos sombrios. Alea: Estudos Neolatinos [online]. 2003, v. 5, n. 1 [Acesso: 4 Junho 2021, pp. 61-69. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-106X2003000100005>>. Epub 14 Jul 2004. ISSN 1807-0299. <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2003000100005>.

HEGEL, G. W. F. *A Ideia e o Ideal: o Belo Artístico ou o Ideal, de Estética*. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz, Orlando Vitorino, Antônio Pinto de Carvalho. Abril S. A. Cultural, São Paulo, 3ª ed. 1985.

HUSSERL Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Edições 70 Ltda. Lisboa. Portugal, 1986.

FURTADO, Mailson. *À cidade*. Expressão Gráfica e Editora, Fortaleza/CE. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. AÇÃO EDUCATIVA. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 set. 2018.

MOISÉS, M. *A criação Literária – Introdução à Problemática da Literatura*, 5ª ed. Edições Melhoramentos. São Paulo, SP, 1973.

NETO, T. In. MORICONI, I. (org.) *Torquato Neto: essencial*. Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora. 2017.

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

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Tradução: Augusto de Campos, José Paulo Paes. São Paulo, SP. Cultrix. Ed. 6, 7, 8, 9. (1ª ed. 1934; 1ª ed. no Brasil: 1970)

RIBEIRO, Ormezinda Maria. in. MACHADO et al. *Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas*. Editora Contexto Digital, 2017.

RIBEIRO, Ormezinda Maria & OLÍMPIO, Rosa Maria. *Tecer textos: fios e desafios*. Coleção: Linguagem & Sociedade, vol. 12, Campinas, SP, Pontes, 2015.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não a gramática na escola: Eis a questão. In. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, nº. 1, 2001 (141-157). Pelotas, RS, 2001.

SAMPIERI, R. H. *Metodología de la Investigación*. 6. ed. McGraw-Hill: Bogotá – México DF, 2014.

S. SANCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa em Educação. Métodos e epistemologias*. ABEU: Chapecó, 2007.

SARLO, B. *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

SILVA JÚNIOR, M. C. *100 árvores urbanas – Brasília – Guia de Campo*, Ed. Rede de Sementes do Cerrado, Brasília-DF, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. OBSERVATÓRIO DO PNE – OPNE. Plataforma de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). 2019. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/9-alfabetizacao-educacao-jovens-adultos/indicadores>. Acesso em: 24 ago. 2019.

ZABOROSKI, Ana Paula & OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Produções de narrativas escritas: uma revisão da literatura com foco para a prática pedagógica. *Distúrbios da Comunicação*, [S.l.], v. 27, n. 3, set. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/20866/17731>. Acesso em: 28 nov. 2017.

APÊNDICE 1

rápido e rasteiro

Vai ter uma festa

Que eu vou dançar
até o sapato pedir pra parar.

Aí eu paro, tiro o sapato
e danço o resto da vida.

(CHACAL, in. COHN, 2007)

APÊNDICE 2

Jardim da Noite

Repara a cor do dia
Reparo a antena da tevê
Não há madrugada mais fria
Do que esses dias sem você
Deu meia-noite
No meio do dia
Casa vazia
Entre pra ver
E esqueça
Tudo o que digo
São poucas palavras
E todas marcadas
Passos na escada
Meus olhos nos seus
Algumas palavras
Pra não dizer adeus;
Esqueça agora
Repare a cor do dia
Chove lá fora, entre pra ver
A madrugada fria
Esses dias e eu sem você
(Torquato Neto)

APÊNDICE 3

Pretérito

o marmeleiro descasca

no seu verde antigo

o açude racha

no seu mar antigo

o mormaço

esse nem dá as caras

e a gente vive

disso tudo já vivi

sou amigo disso tudo

não precisa desse medo

ri meu avô

e

meu pai ri

eu ainda não

o rio não

(Maílson Furtado)

APÊNDICE 4

LP SEMANA 3 ATIVIDADE 1 Brasil com P

Olá, turma! Tudo em paz?

Nesta atividade, vamos reforçar o que aprendemos na semana passada com a ajuda desse poema do GOG, poeta de Sobradinho. O nome do poema é Brasil com P. No poema “Brasil com P”, as palavras são usadas para mostrar uma periferia como um lugar onde viver é sofrido e perigoso por causa da violência. O poeta GOG diz que essas dez palavras “PRANTO, PERFURAÇÕES, PÊSAMES, PINGA, POEIRA, PEDRADAS, PARCEIROS, PARALÍTICOS, PARAPLÉGICOS, PROSTITUIÇÃO” fazem parte da vida do plebeu (significa pessoa pobre), como se ele fosse predestinado a uma vida dura. Com essas palavras, é como se o poeta dissesse que o destino do pobre morador de periferia é passar por dificuldades, enquanto o destino da “patricinha” (nas palavras do poeta) é muito diferente (prestígio, patrocínio, progresso, patrimônios, propriedade, palacetes, porcelana, pérolas, perfumes, plásticas, plumas, paetês).

***Obrigatório**

O que você vai fazer

0 de 0 pontos

Nesse exercício, você vai:

Primeiro: ler o poema.

Segundo: abrir o formulário.

Terceiro: Responder a primeira pergunta e dizer se gostou ou não do poema.

Quarto: escolher uma letra no alfabeto (a-z)

Quinto: identificar o gênero (masculino ou feminino) e o número (singular ou plural) de cada uma das dez palavras que eu separei do poema do GOG.

Sexto: vai pensar em uma palavra que tenha:

- O MESMO GÊNERO E NÚMERO DE CADA UMA DAS DEZ PALAVRAS;
- COMECE COM A MESMA LETRA QUE VOCÊ ESCOLHEU NO INÍCIO DO EXERCÍCIO; e
- SEJA UMA PALAVRA POSITIVA, QUE TRANSFORME O DESTINO DO PLEBEU EM ALGO MAIS FELIZ. z

Por exemplo:

PALAVRA DO POEMA “pulseira” (FEMININO, SINGULAR)

PALAVRA QUE EU ESCOLHI “sabedoria”

POR QUÊ?

a) é feminina/singular como “pulseira”

b) a palavra começa com S

c) é uma palavra bonita, positivo, alto astral, que melhoraria a vida de quem mora no Paranoá, no Itapoã ou em qualquer outra periferia do Brasil.

Vamos trocar o destino que o poeta previu para a periferia por um destino melhor, que você vai dizer como será com as palavras que você vai escolher. O/A poeta agora é você.

DICA!!!

17 de 19 pontos

Se estiver com dúvidas sobre quais palavras escolher, procura no dicionário. Tem vários na internet. Clique em um deles para ver. No dicionário, além dos significados, você encontra o gênero das palavras.

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>

<https://www.dicio.com.br/>

https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#2

<https://dicionario.priberam.org/>

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

Brasil com P (autor: GOG). Participação especial: Maria Rita.

Esse aqui é o poeta cantando o poema. Para quem quiser o endereço do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=6v0oXz499xg>

O que você achou do poema? *

/

6

não gostei mesmo

0

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

adorei

Adicionar feedback individual

Escolha uma letra para começar suas dez palavras. Por exemplo: a letra S. *

/

4

P

Resposta correta

Resposta correta

Adicionar feedback individual

Qual o número e gênero da palavra PRANTO?

/

2

singular e masculino

singular e feminino

plural e masculino

plural e feminino

Resposta correta

singular e masculino

Feedback individual

Você acertou o gênero: masculino. Faltou acertar o número.

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra PRANTO.

/

7

Choro

Feedback individual

Quase perfeito. Lembra que precisa ser uma palavra positiva e que comece com P, a letra que você escolheu?

LEMBRE-SE

48 de 81 pontos

Você pode ir fazendo essa tarefa aos poucos. Se eu fosse você, eu escreveria as respostas no caderno, antes de "passar a limpo" aqui na plataforma. No caderno, dá para ir anotando todas as palavras que vão aparecendo na nossa mente, até aparecer a palavra que a gente está procurando.

Qual o número e gênero da palavra PERFURAÇÕES?

/

2

singular e masculino

singular e feminino

plural e masculino

plural e feminino

Resposta correta

plural e feminino

Feedback individual

Você acertou o gênero: feminino. Faltou acertar o número.

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra
PERFURAÇÕES.

/
7

Perfuração

Feedback individual

Você acertou o gênero: feminino. Faltou acertar o número.

Qual o número e gênero da palavra **PÊSAMES?**

/
2

singular e masculino

singular e feminino

plural e masculino

plural e feminino

Adicionar feedback individual

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra **PÊSAMES.**

/
7

Passamos

Feedback individual

"Passamos" é um verbo (passar). Verbo não tem número ou gênero.

Qual o número e gênero da palavra **PINGA?**

/
2

singular e masculino
singular e feminino

plural e masculino
plural e feminino

Adicionar feedback individual

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra PINGA.

/
7

Pingo

Feedback individual

Você acertou o número: singular. Faltou acertar o gênero.

Qual o número e gênero da palavra POEIRA?

/
2

singular e masculino
singular e feminino

plural e masculino
plural e feminino

Adicionar feedback individual

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra POEIRA.

/
7

Terra

Feedback individual

Perfeito.

Qual o número e gênero da palavra PEDRADAS?

/
2

singular e masculino
singular e feminino

plural e masculino
plural e feminino

Resposta correta

plural e feminino

Feedback individual

Você acertou o gênero: feminino. Faltou acertar o número.

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra PEDRADAS.

/
7

Paulada

Feedback individual

Você acertou o gênero: feminino. Faltou acertar o número.

Qual o número e gênero da palavra PARCEIROS?

/
2

singular e masculino
singular e feminino
plural e masculino

plural e feminino

Adicionar feedback individual

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra PARCEIROS.

/
7

Parelhas

Feedback individual

Você acertou o número: plural. Faltou acertar o gênero.

Qual o número e gênero da palavra PARALÍTICOS?

/
2

singular e masculino
singular e feminino
plural e masculino

plural e feminino

Adicionar feedback individual

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra PARALÍTICOS.

/
7

Adicionar feedback individual

Qual o número e gênero da palavra PARAPLÉGICOS?

/
2

singular e masculino
singular e feminino
plural e masculino

plural e feminino

Adicionar feedback individual

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra PARAPLÉGICOS.

/
7

Vagolítico

Feedback individual

É uma palavra nova? O que significaria?

Qual o número e gênero da palavra PROSTITUIÇÃO?

/
2

singular e masculino
singular e feminino

plural e masculino
plural e feminino

Adicionar feedback individual

Escreva uma palavra com o mesmo número e gênero da palavra PROSTITUIÇÃO.

/
7

Investigação

Feedback individual

Quase perfeito. Acertou o número e o gênero, mas lembra que precisa ser uma palavra positiva e que comece com P, a letra que você escolheu?

APÊNDICE 5

Brasil Com P

Autor: GOG

Pesquisa publicada prova
Preferencialmente preto
Pobre prostituta pra polícia prender
Pare pense por quê?
Prossigo
Pelas periferias praticam perversidades parceiros
PM's
Pelos palanques políticos prometem prometem
Pura palhaçada
Proveito próprio
Praias programas piscinas palmas
Pra periferia
Pânico pólvora pa pa pa
Primeira página
Preço pago
Pescoço peitos pulmões perfurados
Parece pouco
Pedro Paulo
Profissão pedreiro
Passatempo predileto, pandeiro
Pandeiro parceiro
Preso portando pó passou pelos piores pesadelos
Presídio porões problemas pessoais
Psicológicos perdeu parceiros passado presente
Pais parentes principais pertences
Pc
Político privilegiado preso
Parecia piada
Pagou propina pro plantão policial
Passou pela porta principal
Posso parecer psicopata
Pivô pra perseguição
Prevejo populares portando pistolas
Pronunciando palavrões
Promotores públicos pedindo prisões
Pecado!
Pena prisão perpétua
Palavras pronunciadas
Pelo poeta periferia
Pelo presente pronunciamento pedimos punição para peixes pequenos
poderosos
Pesos pesados

Pedimos principalmente paixão pela pátria prostituída pelos portugueses
Prevenimos!
Posição parcial poderá provocar
Protesto paralisações piquetes
Pressão popular
Preocupados?
Promovemos passeatas pacíficas
Palestra panfletamos
Passamos perseguições
Perigos por praças palcos
Protestávamos porque privatizaram portos pedágios
Proibido!
Policiais petulantes pressionavam
Pancadas pauladas pontapés
Pangarés pisoteando postulavam prêmios
Pura pilantragem!
Padres pastores promoveram procissões pedindo piedade paciência pra
população
Parábolas profecias prometiam pétalas paraíso
Predominou o predador
Paramos pensamos profundamente
Por que pobre pesa plástico papel papelão pelo pingado pela passagem pelo
pão?
Por que proliferam pragas pelo país?
Por que presidente por quê?
Predominou o predador
Por quê?
Pra princesinha, patricinha: Prestígio, patrocínio, progresso, patrimônios,
propriedade, palacetes, porcelana, pérolas, perfumes, plásticas, plumas,
paetês
Por que prossegue?
Pro plebeu predestinado: Pranto, perfurações, pêsames, pulseira pro pulso,
pinga, poeira, pedradas, pagar prestação por prestação, parceiros, parálíticos,
paraplégicos, prostituição. Personalidades públicas podiam pressionar,
permanecem paralisadas
Procedimento padrão, parabéns!
Peço permissão pra perguntar: Porque pele preta, postura parda? Pô,
pensador, pisou, pior, posou pros playboy, pra plateia
Peço postura, personalidade
Pros parceiros, pras parceiras
Presidente, Palmares proclama: primeiro, presença popular permanente.
Proposta: pente por pente.