UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM (PPGCL) DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MARIA NICOLAU

MOVIMENTOS DE SENTIDOS NA COREOGRAFIA DA <u>POESIA RURAL</u> NA ESCOLA

Outubro de 2019

Pouso Alegre, MG.

MARIA NICOLAU

MOVIMENTOS DE SENTIDOS NA COREOGRAFIA DA POESIA RURAL NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, como requisito para obtenção do Título de Doutora, em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Língua e Ensino

Orientadora: Professora Dra. Luciana Nogueira

Outubro de 2019

Pouso Alegre, MG.

NICOLAU, Maria

Movimentos de Sentidos na Coreografia da <u>Poesia Rural</u> na Escola. Maria Nicolau. – Pouso Alegre: UNIVÁS. 2019.

154 p.:

Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) –
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS – Pouso Alegre. MG.
Orientadora. Dra. Luciana Nogueira

Poesia Rural, 2. Coreografia da poesia e criação poética,
 Arte ventríloqua, 4. Práticas de ensino de língua, 5. Produção autoral de sujeitos aprendizes.

CDD: 410.1



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada "MOVIMENTOS DE SENTIDOS NA COREOGRAFIA DA POESIA "RURAL" NA ESCOLA" foi defendida, em 3 de outubro de 2019, por MARIA NICOLAU, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº 98010312, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Profa. Dra. Luciana Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora

Profa. Dra. Daianna Brasílio de Araújo Pompeu Neves Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS/São Lourenço Examinadora

Karla Beaudro Raseke Profa. Dra. Karla Leandro Raseke Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA Examinadora

Juliana de Castro Santanov

Profa. Dra. Juliana de Castro Santana Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS Examinadora

Profa. Dra. Paula Chiaretti Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS Examinadora

Paula Chiaretti

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

AGRADECIMENTOS

A tese de doutorado requer muito investimento e sabemos quanto tempo nos foi cedido por aqueles que, durante essa etapa, estiveram presentes fisicamente ou não. Digo-o em consideração às lembranças que estão em nossas memórias e o quanto todas elas pertencem a essa pesquisa. A colaboração das pessoas provém de seu caráter coletivo, fundamental para o convívio social, histórico e indubitavelmente, para o desenvolvimento do conhecimento.

Destaco algumas das pessoas que tiveram paciência, me incentivaram nesse trabalho e toleraram a minha atarefada escrita desde 2016, a partir de quando pude me dedicar à narrativa da presente tese de doutorado.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus filhos, Pedro Guilherme Nicolau de Andrade, Vinícius Nicolau de Andrade e Patrícia Maria Nicolau de Andrade. Ao meu genro Ranulfo Antunes de Sant'ana Júnior, às minhas noras Flávia Couto e Débora Sperl de Faria, à minha neta Lilly Sperl Rehder de Andrade, com o seu sorriso sempre incentivador e acolhedor, próprios de sua maneira de ser e meu neto Inácio Sperl Rehder de Andrade, com seu olhar atento, instigante e sagaz, motivando-me a estar cada vez mais presente. Além disso, agradeço por serem pacientes com as correrias das viagens para Congressos e Simpósios, pesquisas intensas e demais tarefas.

Aos meus pais (*in memoriam*) que ofereceram mais do que eu merecia e me tornaram feliz e corajosa. Escrever esta tese torna presente a lembrança de suas vidas e de seu relacionamento, visibilizados por meio do que trago nessa reflexão crítica e acadêmica.

A um grande amigo e professor que conheci durante a escrita dessa tese, uma pessoa maravilhosa, que me falou muito de Literatura, Sérgio Roberto Montero Aguiar.

Agradeço também aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS, em especial pela força de alguns muito unidos a mim, como Francisco Romanelli, Claudio Cortês Paiva (*in memoriam*), Luiz Roberto da Silva, Jean Borges, Valéria Sarto Silva Lacerda, Cássio Silva Castanheira, Daiana Brasílio de Araújo Pompeu Neves, e todos os outros não mencionados aqui, mas de igual valor.

Aos professores, pelo carinho e grande acolhimento por parte daqueles que viram meu lado literato, poético e ingênuo. Em especial, à minha primeira orientadora Drª. Maria Onice Payer, que me proporcionou todas as possibilidades de enxergar no programa de pós-graduação uma forma de construir esta tese. Suas palavras norteadoras para a redação desse texto e de demais trabalhos dentro do doutorado, sendo que direcionou leituras e apontou como permanecer em contato com a paixão que é escrever. À minha segunda orientadora, a professora Drª. Luciana Nogueira, que veio após a professora Drª. Onice ser desligada do PPGCL.

Primeiramente, Maria Onice viu meu desejo na poesia, por um viés de haver algo que vibrasse e pudesse fazer parte do fundo memorial da vida dos sujeitos aprendizes pesquisados, sempre com uma linha de guia mestre com relação à minha produção escrita e de pesquisa.

Agradeço também às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNIVÁS, Pouso Alegre (MG), pelo apoio, abertura, orientação e ensino acadêmico.

Aos sujeitos aprendizes com os quais trabalhei em oficinas de poesia, à diretora da EMEB Pedro Vaz de Lima, Carolina Morais Gimenes e às professoras Lucília Maria Sáaber Rickheim e Lúcia Helena Pomeranzi Ledesma e demais pessoas envolvidas durante a realização das oficinas, direta e indiretamente, o meu muito obrigado.

Aos sujeitos aprendizes da Escola Municipal José Avelino de Melo, à diretora Maria de Lourdes Pereira Venâncio, à supervisora de ensino, sempre pronta para atender as demandas da escola Maria Valéria Delphino.

Gratidão também aos sujeitos aprendizes do quinto ano A do Colégio Anglo em Pouso Alegre, do ensino fundamental I, à coordenadora do Ensino Fundamental, professora Monalisa.

Aos sujeitos aprendizes da Escola Municipal Maria Ovídia Junqueira, em Poços de Caldas, onde tive a honra de trabalhar com todas as turmas do Ensino Fundamental I e II, mas principalmente com as turmas (A, B e C) do sexto ano, cuja produção poética foi muito bem-sucedida. Agradeço à diretora Rosane Serenini Costa e colegas que me apoiaram durante minha atuação na escola, como as professoras Raquel Gilaverte, Quérima Franco de Moraes Miranda e Gisele Carvalho.

Pelo apoio da FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, que me proporcionou a bolsa de estudos, significância primorosa para a produção desta tese de doutorado, meu reconhecimento.

RESUMO

Esta tese objetiva compreender o papel da língua e da poesia no contexto escolar, a partir da análise de poemas escritos por sujeitos aprendizes do Ensino Fundamental, por meio da análise das relações entre poesia e os efeitos de sentidos produzidos a partir dos materiais produzidos por esses sujeitos. Busco compreender como essa relação entre língua, poesia e ensino é parte da Poesia Rural da vida dessas crianças e das práticas de ensino da língua materna. A Poesia Rural é formulada a partir de minha experiência singular de quando era pequena e tive contato com o rural de uma Fazenda em Andradas, Minas Gerais. Ela é própria da ordem da língua, e, pode ser assim reconhecida através de uma abordagem literária, nesta tese. Na prática de ensino da língua Portuguesa, o espaco que ocupa para a realização de tais práticas é através da escrita de poemas. Em minha atuação com o aporte da arte como ventríloqua, desenvolvo processos dinâmicos para tal fim. Diferentes situações e lugares foram o palco da pesquisa-ação: na rede municipal de Ensino do Estado de São Paulo, em São João da Boa Vista, e no Estado de Minas Gerais, em Poços de Caldas e Pouso Alegre. O que apresento nesta tese são as produções poéticas de crianças do quarto, quinto, sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental. O trabalho de produção de poesia foi realizado com as turmas durante um período regular de ensino ou em oficinas de poesia. A relação entre língua, lembranças/recordações da infância e poesia é tratada a partir de uma abordagem discursiva que leva em conta os fragmentos de histórias de sujeitos aprendizes-autores. O processo de subjetivação dos sujeitos é brevemente analisado observando-se a produção autoral em que a poesia, na sua radicalidade é Poesia Rural. Ao produzirem textos poéticos em múltiplas condições, o papel assumido pelos sujeitos aprendizes em questão é o de narradores de suas próprias vidas. Considerando a importância da memória afetiva e das lembranças da infância, na língua, os processos de identificação foram explicitados na elaboração desses poemas para atingir um objetivo, isto é, a valorização da posição de sujeito dos sujeitos aprendizes. O resultado é a identificação do funcionamento de uma nova posição de sujeito. Assim, trazem um deslizamento de sentidos considerando-se a poeticidade e a gestualidade dos movimentos coreográficos encenados pela poesia. Ou seja, como uma coreografia abre um rabisco para o que chamo de Poesia Rural como a origem de tudo. Trata-se de percebê-la em todos os espaços, não apenas como produto da dicotomia entre o rural e o urbano. O sujeito, ao textualizar o rural, pela língua e pela poesia, movimenta determinados sentidos que permitem compreender mais acerca de um processo em que os efeitos de sentidos possam ser analisados em situação de ensino da língua. Os poemas produzidos pelos sujeitos aprendizes, ao longo desta pesquisa, constituíram o corpus de análise.

Palavras-chave: Poesia Rural, Coreografia da poesia e criação poética, Arte ventríloqua, Práticas de ensino de língua, Produção autoral de sujeitos aprendizes.

ABSTRACT

This thesis aims at understanding the role of mother tongue and poetry in the school context, by the analysis of poems written by learners of elementary school, through the analysis of the relationships between poetry and the effects of meanings produced from the materials produced by students. I seek to understand how this relationship between language, poetry and teaching is part of the Rural Poetry of these children's lives and mother tongue teaching practices. Rural Poetry is formulated from my unique experience when I was a little girl and was in touch with the rural environment of a Farm located in the town called Andradas, in Minas Gerais. It is proper to the tongue order, and can thus be recognized through a literary approach in this thesis. In the practice of teaching the Portuguese language, the space it occupies for the realization of such practices is through the writing of poems. In my performance with the contribution of art as a ventriloquist, I develop a dynamic process for this purpose. Different situations and places were the scene of action research: in the municipal school system of the State of São Paulo, in São João da Boa Vista, and in the state of Minas Gerais, in Poços de Caldas and Pouso Alegre. What I present in this thesis are the poetic productions of children in the fourth, fifth, sixth and seventh grades from elementary school. The poetry production work was done with the classes during a regular teaching period or in poetry workshops. The relationship between language, childhood memories and poetry is treated from a discursive approach that takes into account the fragments of stories of subject-learners-authors. The subjectivation process of the subjects is briefly analyzed by observing the authorial production in which poetry, in its radical nature is Rural Poetry. In producing poetic texts under multiple conditions, the role assumed by the subject-learners in question is that of narrators of their own lives. Considering the importance of affective memory and childhood memories in language, the identification processes were made explicit in the elaboration of these poems to achieve a goal, that is, the appreciation of the subject position of the learner subjects. The result is the identification of the functioning of a new subject position. Thus, they bring a slip of meanings considering the poeticity and gesture of the choreographic movements staged by poetry. That is, as choreography opens a scribble for what I call Rural Poetry as the origin of everything. It is about perceiving it in all spaces, not only as a product of the dichotomy between rural and urban. The subject, when textualizing the rural, by language and poetry, moves certain senses that allow us to understand more about a process in which the effects of senses can be analyzed in a language teaching situation. The poems produced by the subject-learners throughout this research constituted the corpus of analysis.

Keywords: Rural Poetry, Poetry choreography and poetic creation, Ventriloquially art, Language teaching practices, Authorial production of subject-learners.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objectif de comprendre le rôle de la langue et de la poésie dans le contexte scolaire, fondée sur l'analyse de poèmes écrits par des apprentis poètes de l'École Primaire, au moyen de l'analyse des relations entre la poésie et les effets des sens produits basés sur des matériels réalisés par ces poètes en herbe. Je cherche à comprendre comment cette relation entre la langue, la poésie et l'enseignement est partie de la poésie rurale de la vie des enfants et des pratiques de l'enseignement de la langue maternelle. La poésie rurale est formulée à partir de la singulière expérience que j'ai eue quand j'étais petite à travers le contact avec le milieu rural d'une ferme à Andradas, Minas Gerais. Elle est propre à l'ordre de la langue, et, peut-être ainsi reconnue à travers l'abordage littéraire de cette thèse. Dans la pratique de l'enseignement de la langue portugaise, l'espace qui est occupé par la réalisation de telles méthodes est fait à partir de l'écriture de poèmes. Dans mon action de participation à l'art du ventriloque, je développe des processus dynamiques pour ce cadre. Les différentes situations et lieux ont été la scène de cette enquête de terrain: dans le secteur municipal de l'enseignement de l'État de São Paulo, à São Jõao da Boa Vista et dans l'État du Minas Gerais, à Poços de Caldas et à Pouso Alegre. Ce que je présente dans cette thèse, ce sont les productions poétiques d'enfants de quatrième, cinquième et sixième année de l'École Primaire. Le travail de production de poésie a été réalisé par des groupes d'élèves durant une période régulière de l'enseignement ou dans des ateliers de poésie. La relation entre la langue, les souvenirs et la poésie est traitée à partir d'un abordage discursif prenant en compte les extraits des histoires des apprentis-auteurs. Le processus de subjectivation des sujets est brièvement analysé en observant la production d'auteur dans laquelle la poésie, dans sa radicalité, est de la poésie rurale. En produisant des textes poétiques dans différentes conditions, le rôle assumé par les sujets-apprentis-auteurs en question est celui de narrateurs de leurs propres vies. Considérant l'importance de la mémoire affective et des souvenirs de l'enfance dans la langue. Les procédures d'identification ont été expliquées dans l'élaboration de ces poèmes pour atteindre un but, c'est à dire, la valorisation de la position des auteurs en herbe. Le résultat est l'identification du fonctionnement d'une nouvelle position du sujet. Ainsi, ils apportent un glissement de sens considérant la poétique et la gestuelle contenue dans les mouvements chorégraphiques mis en scène par la poésie. Autrement dit, comment une chorégraphie montre un apercu de ce que j'appelle la poésie « rurale » comme l'origine de tout. Il s'agit de la percevoir dans tous les espaces, pas seulement comme le produit de la dichotomie entre le milieu rural et le milieu urbain. Le thème, textualisant la question rurale par la langue et par la poésie, déplace des sens déterminés qui permettent de mieux comprendre le processus dans lequel les effets de sens peuvent être analysés dans une situation de l'enseignement de la langue. Les poèmes produits par les sujets-apprentis pendant cette recherche, ont constitué le corps de l'analyse.

Mots clés: Poésie rurale, Chorégraphie de la poésie et création poètique, l'art du ventriloque, Pratique de l'enseignement de la langue, Production d'auteur.

LISTA DE IMAGENS

Fotografia 1 - Foto de um Poema em uma Folha de Papel com a	
Impressão do uso do Giz de Cera	41
Fotografia 2 - Atividade com Sujeitos Aprendizes do Quarto Ano da	
EMEB Pedro Vaz de Lima durante a gravação do Vídeo de minha	
Produção independente, chamado "POESIA RURAL", 2016	48
Fotografia 3 - Quiosque - E. M. José Avelino de Melo	54
Fotografia 4 - Mapa de São João da Boa Vista,	
SP	8
Fotografia 5 - Jornal O Município, 14 de janeiro de 1995	88
Fotografia 6 - Vista da Fazenda São Pedro	90
Fotografia 7 - EMEB Pedro Vaz de Lima Fotografia 8 - Sala de aula	
EMEB Pedro Vaz de Lima	9
Fotografia 8 - Sala de aula EMEB Pedro Vaz de	
Lima	9
Fotografia 9 - Varal do Verso	9:
Fotografia 10 - 5º Ano - EMEB Genoefa Pan Bernardo	9
Fotografia 11 - Mapa da Cidade de Poços de Caldas, MG	10
Fotografia 12 - Fazenda Lambari	10
Fotografia 13 - Jornal "A Mantiqueira"	10
Fotografia 14 - Desenho de Maria Nicolau (04-09-2017)	10
Fotografia 15 - Poema sobre o Rosto	13
Fotografia 16 - Poema nº 1	13
Fotografia 17 - Poema nº 2	13
Fotografia 18 - Poema nº 3	13
Fotografia 19 - Poema nº 4	14
Fotografia 20 - Poema nº 5	14
Fotografia 21 - Poema nº 6	14
Fotografia 22 - Poema nº 7	14

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Listas das Oficinas e Aulas - Atividades e Ano de	
Realização	39
Quadro 2 - Movimentos Coreográficos nas Oficinas/Aulas das Escolas	
do Quadro 1	40
Quadro 3 - Distribuição de Sujeitos aprendizes do 3º e 4º ano da EMEB	
Pedro Vaz de Lima	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - LÍNGUA, POESIA, PESQUISA E ENSINO	27
1.1 POR QUE POESIA RURAL?	27
1.2 A AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DE EXPERIMENTAÇÃO PARA ENSINO	
1.3 O NOME POESIA RURAL	45
1.4 CORPO (D)E SENTIDO PARA OS VERSOS	49
1.5 A ESCOLHA DE CONSTRUÇÃO DO CORPUS EXPERIMENTAL N LINHA DE "LÍNGUA E ENSINO"	A 50
1.6 EDUCAR NO COLO DA TERRA E AS RELAÇÕES COM GESTUALIDADE, AS PRÁTICAS, OS ESPAÇOS E AS IDENTIFICAÇÕES	
1.7 O BRINCAR E A CRIAÇÃO POÉTICA	62
1.8 FAZER DIFERENÇA NA PRÁTICA	69
1.9 A LÍNGUA PARA A ANÁLISE DE DISCURSO	70
CAPÍTULO 2 - LITERATURA E PROCESSOS DE ENSINO (D)E POESIA NA ESCOLAS	
2.1 A EDUCAÇÃO RURAL E AS OFICINAS DE POESIA	78
2.2 A DINÂMICA E OS PROCESSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA OFICINAS DE POESIA	
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA RURAL	82
2.4 AS ESCOLAS RURAIS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA (SP)	84
2.4.1 EMEB Pedro Vaz de Lima	87
2.4.2 EMEB Genoefa Pan Bernardo	95
2.4.3 As Oficinas de Poesia	96
2.5 AS ESCOLAS - RURAL E DE PERIFERIA - EM POÇOS DE CALDA (MG)	
2.5.1 A Escola Rural José Avelino de Melo	99
2.5.2 Práticas Experimentais na E. M. Maria Ovídia Junqueira	.104
2.6 O ACONTECIMENTO DA OFICINA NO COLÉGIO ANGLO EM POUS ALEGRE (MG): BREVE HISTÓRICO	
2.6.1 As Práticas de Ensino de Língua com Poesia: "Os Pássaros são Poema que Chegam"	as .107

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS POEMAS: A COREOGRAFIA DA POESIA	113
3.1 A IMPORTÂNCIA DO JOGO NOS VERSOS E A PRODUÇÃO I SENTIDOS NA POESIA RURAL	
3.2 GESTO DE INTERPRETAÇÃO NO/DO POÉTICO	120
3.3 O SUJEITO APRENDIZ É ATRAVESSADO PELO POEMA COM MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR	
3.4 O ALUNO-POETA	126
3.4.1 Casa do Passarinho: Os Desenhos São (Signos Dos) Poemas	135
PALAVRAS FINAIS	144
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

Nada da poesia é estranho à língua. Nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade da poesia (MILNER, 1982 apud PÊCHEUx, 2015, p. 50-51).

A poesia em mim é muito forte e por isso ela comanda esta tese, uma vez que possa aparecer na escrita deste trabalho. Abre-se assim, a meu ver, algo que enxergo de corpo e alma, diferentemente de algumas estruturas tradicionais de um texto acadêmico. É, portanto, importante dizer, que ao ficar no meio do caminho entre a poesia e a estrutura de uma tese, porto-me apontar dentro desta autoria não perder nem um e nem outro.

Compõe essa pesquisa considerar o poético, algo que não está separado da linguagem, pensando a língua com sua poesia e a possibilidade de ver que os sujeitos aprendizes do ensino fundamental possam construir subjetivamente, a partir da própria criatividade, para escrever versos.

A seguir, escrevo um poema:

POESIA RURAL NA ESCOLA

De Maria Nicolau

Ao ir à fazenda quando criança, Prestava atenção no que tinha do lado, Naquele caminho bem empoeirado, Passava por buraco, cercas ao redor, O sol penetrante na mata alta, E uma reflexão muito peralta.

Mostrava sim, o compor com o andar poético.

A poesia da poeira da estrada conduz ao sentido do "rural".

É, portanto, uma poesia viva, tem sentido e gera movimentos transformacionais.

E por isso, o trabalho de ensino é transformador:

Um toque que leva a criança além, pelo educador.

Ao considerar versos nesta escrita, avante sigo com meu propósito, pois somos, de algum modo, versados nas "estradas de terra empoeiradas" e fazer

a caligrafia da coreografia em versos "rurais", e isto me possibilitou trabalhar com a **Poesia Rural** nas escolas.

Eu poetizo e, nesse sentido, abro um item a seguir para compor com meu pensamento perante uma justificativa referente a uma experiência de quando era pequena, conforme aponto no poema acima. Desse modo, destaco como minha experiência pessoal foi de cunho fundamental para a escrita desta tese.

Foi essa passagem, na qual se processou de formas poéticas e com muitas nuances constitutivas, que fazem parte de um método de pesquisa realizado através de um trabalho de campo nas escolas, percorrendo uma coreografia.

> A Minha Experiência e um Método de Natureza Singular e Abrangente.

A **Poesia Rural** nesta tese fica autorizada através de minha experiência. Nesse sentido, formulo-a sob o designo de uma denominação sublinhada por minha perspectiva experimental e autoral.

Destaco que ela faz laço com a arte de ser ventríloqua, além de ser um fato inédito nas pesquisas realizadas no PPGCL, segue uma linha sustentada pelo que concebo com uma nuance do trajeto coreográfico percorrido pela poesia nesta tese.

Dito isso, considero-o com uma vertente literária, com o processo criativo em mente, e, de forma a contemplar o que valorizo para o desenvolvimento da escrita para os sujeitos aprendizes nas escolas.

No meu entendimento, a Poesia Rural é significada como "pura" porque ela advém desse meu gesto que percorre desde um verso como o referido na "Poesia Rural" de minha autoria: *A poesia da poeira da estrada conduz ao sentido do "rural"*, como na singularidade presente que este verso traz.

É através desta atuação artística e como professora pesquisadora também, quando ao usar o boneco chamado "João do Verso", atuo como ventríloqua e envolvo os sujeitos aprendizes de modo a provocá-los para o ato

do dizer e fazer poemas. Este ato acontece de modo a tornar possível uma subjetivação da poesia.

Enfatizo a seguir que, narrarei este texto a meu modo, poeticamente, embora certo ar acadêmico "respire" aqui dentro. No momento em que ocupo a posição de poeta, dou um comando. A minha escrita faz laços com a minha experiência de quando era pequena e foge um pouco da teorização ou metodologia acadêmica. Sendo assim, articulada a meu modo de ser.

Mais adiante, uma vertente é colocada pela minha posição de artista, a qual enriquece o discurso que aqui venho propondo. Na verdade, essa riqueza vem sendo exercida "nas pontas dos dedos" (outro poema escrito mais adiante), pois ao usar as pontas dos dedos, utilizamos todas as pontas e minha autoria transforma aquilo que é ingênuo e poético.

Há uma forma de poetar que aqui faço uso para falar da poesia rural, quando o sujeito aprendiz escreve sobre seu próprio rosto. E, portanto, nesta pesquisa direciono para uma metáfora que enxergo como o "rosto da poesia". Uma nuance, a qual ao ser analisada, fica presente num rosto desenhado por um sujeito aprendiz de uma escola de perfil rural. Tal imagem além de ser muito bonita pelo seu valor estético, aqui pontuo como uma esperança que nasce no momento em que o sujeito aprendiz me surpreende por trazer à tona um aspecto a ser realizado na vida de uma criança: ele se retrata como tal, e conforme veremos na análise dos poemas no terceiro capítulo, a relevância das frases analíticas sobre essa imagem poética.

Por esta razão, quando uma criança da escola rural desenha o próprio rosto e diz um verso "o rosto tem boca", isso nos remete a uma metáfora de todo um processo pelo qual esse aluno passa a vivenciar, desde o momento que eu realizo a oficina com a turma, até ele chegar ao desenho, que o faz experimentar a construção de um poema (imagético), o coloca em um "estado" poético, em que ele produz algo de si, de foro íntimo, subjetivado pelo seu desejo de se expressar. É através da arte e da estética que ele se expressa, quando então o poema se apresenta nas condições oferecidas para que a escrita seja produzida.

Um poema construído advindo de um "estado" poético, se cultivado no âmago de um sujeito aprendiz, se na pele de um rosto como parte das texturas

do corpo, possui ruralidade. Digo que, somos rurais pela presença de outras texturas, como a cor, a forma, cabelos e olhos, partes do rosto, em que a criança alcança a sua própria poética rural.

Ao apontar tal ensejo a respeito desse sujeito aprendiz, penso na nuance da qual se prontifica a realizar tal produção, uma vez que, fora impulsionado por mim, oferecendo-lhe possibilidades de produzir o que lhe é caro.

O gesto provindo de uma experiência própria e do nascimento dessa **Poesia Rural**, vem lá das profundezas do ser, do interior da pessoa, que criou raízes na lama, num "chão de terra", conforme o digo em meu poema mais adiante, ou seja, no rural.

Desse modo, coloco ao leitor, a prerrogativa que surgiu de um processo percorrido nesta tese: sou o que digo. Me autorizo a "calçar" neste trabalho, em idas e vindas entre a linguagem acadêmica exigida para esta tese, mas também acolher a linguagem imperativa da minha verdade, que vai continuar presente dentro desse texto de minha autoria.

Está traçado o destino da **Poesia Rural** desta forma: com minha autoria, experiência e autorização que será tratada a meu modo, e quando afirmo isso, não tem como desdizer. Realizei uma pesquisa de campo nas escolas e, esse foi meu método, minha forma de trabalhar de modo verdadeiro.

Pisar em "chão de terra", faz com que sintamos a poética do rural.

CHÃO DE TERRA (nas escolas)

De Maria Nicolau

Nada há de mais importante,
Do que caminhar pisando no chão de terra.
Passamos uma grande parte de nossas vidas,
Andando descalços e pisando no chão de terra:
Esse feito de barro mole, não do barro oco.
Mas do barro mole, da lama...
A lama que nos pertence e,
Possui um pouco da nossa identidade.
Por isso, experimentei o rural,
E junto com os alunos,
Que ainda andam descalços,

Suas vidas permitem agora, calçá-los.
Pois... Ao caminhar na roça ou no piso urbano,
Pisa-se em chão de terra.

Em meu pensamento, caminhar em chão de terra, há um acolhimento presente, no chão, na vida, no andar descalço e na minha experiência que passa para os sujeitos aprendizes. Por isso, a Poesia Rural, tem coreografia própria, em que leva o corpo poético a atravessar significantes, mobilizados pelo poetar, buscando-se até mesmo "nas pontas" de um planeta, o caminhar sobre a Terra de barro mole.

Permita-me também me autorizar, leitor, a narrar com essas palavras que acabo de dizer, determinadas pela minha escolha, original e inédita. Considero as letras da ortografia rica deste ato performático, nesta geografia entre escolas rurais ou não.

Aponto respeitar o que somos, e aquilo que a mim pertence permite que vivenciar uma Poesia Rural, é o que minha tese vai tratar: "a lama que nos pertence e possui um pouco da nossa identidade".

Nesse sentido, é hora de abrir uma abordagem que seguirá com meus objetivos de caminhar num chão de terra desta tese.

Objetivos e Metodologia

O objetivo principal de minha tese está colocado pelos gestos, espaços e movimentos (coreografias) da poesia num contexto de uma poeticidade existente em cada escola e sujeitos pesquisados. Ou seja, existe uma "poética da radicalidade" rural na poesia, que atravessa o homem, considero-a através da literatura, como veremos no capítulo um.

A partir disso, trabalho com um deslocamento de sentido da poesia, em que denomino **Poesia Rural**, mostrando que diferentes gestos coreografados podem ser poesia, considerando a radicalidade da poesia.

A **Poesia Rural**, neste contexto, tem uma poeticidade gestual e diferente de tudo que possa levar a pensar na dicotomia entre o urbano e o rural. Ou seja, "poesia é tudo, e tudo é poesia". O nome **Poesia Rural** é uma criação minha. Eu posso criar e dizer que a poesia rural está em tudo, como poeta.

Retomando algumas lembranças vivenciadas nos primórdios dos anos de 1990, advém em minha narrativa e em minha mente, deitando raízes numa abertura de espaço, na qual se desdobrou na escrita sobre a vida pública e privada de meu pai e/ou escrever sobre a poesia presente nos campos de grandes fazendas que meu avô paterno adquiriu. Sentia-me atraída pelo fato de sentir a pureza, a beleza e o lado humilde e simples dessa experiência.

Recaiu sobre a experiência e da vivência dos primeiros anos de minha infância. Foi quando estivera em contato com animais de fazenda, com o barro, com a lama, com o lugar em si mesmo, uma intimidade infantil com a terra mole, assim como com as crianças daquele lugar, incluindo o ir e vir à "Fazenda Boa Esperança", em Andradas, Minas Gerais. Tornou-se fundamental desenvolver um projeto que abrangesse tal escopo. Tal experiência sustentou uma incansável permanência ativa em minha mente de textualizar como isso se tornou um significante muito forte em minha vida, que pudesse trazer em tese através de gestos, espaços e movimentos – coreografias da poesia que beneficiasse as crianças – apontando que havia uma poeticidade advinda de uma radicalidade da poesia propriamente rural. O espaço para isso acontecer era no ensino da língua na escola.

Mas, retomando a ideia de me organizar para escrever sobre a vida pública e privada de meu pai, a prioridade surgiu logo depois de ter publicado a minha dissertação de mestrado, assinalando a posição de sobrevivente da ditadura nos anos do golpe de 1964, na região de São João da Boa Vista, São Paulo. A possibilidade de dar esse "presente" à minha família e à memória da cidade foi essencial.

No segundo momento, a poesia me fez ver nos laços políticos, a poética da vida rural que a família de meu pai, Miguel Jorge, trouxera na sua identidade. Os traços poéticos de quem chegava ao Brasil e tornava-se trabalhador rural, em suas próprias terras. Isso tinha uma importância essencial para minha vida, tanto que nos anos 2015, tornou-se meu projeto de doutorado.

Foi muito significativo o sentimento de que na *poeira* da história, essa *poesia* ocultada nos mais estranhos recôncavos da vida das pessoas e num ambiente rural, cedesse à importância de uma vivência rural dos primeiros

anos de vida. Digo-o que ele se encontrava com o coração carregado de movimentos de sentidos para que alguns gestos o levassem a ser um poeta da terra, um rural em cultivo. E, já aos quatro anos de idade, era exposto a tal cultivo e cuidados com a terra, naquela fazenda em Andradas.

Nesse lugar, ora com meu avô paterno, Jorge Nicolau, ora com meu tio paterno, Chaffit Nicolau, toda semana íamos à fazenda de caminhão, quando pequenos, na companhia de meus primos paternos e de minha irmã, éramos conduzidos pela estrada de terra bem poeirenta que ligava São João da Boa Vista (SP) a Andradas (MG).

Na "Fazenda Boa Esperança", víamos uma pessoa tirar leite da vaca e bebíamos fazendo uma algazarra ao degustar o líquido lácteo e saboroso, que hoje mobiliza em minha memória toda uma discursividade relacionada àquele espaço sócio histórico. Essa lembrança remete a um tanger da língua em palavras poéticas: no tanger do líquido morno tocando a língua. Isso, para mim, já configurava a experiência de ler esse ato como **Poesia Rural**, um pequeno gesto de interpretação que nos leva longe em nosso pensar. Assim, o significante "rural" sempre esteve fortemente associado à poesia nas minhas práticas sociais, discursivas, na vivência no mundo rural.

Meu avô Jorge, proprietário de um imenso número de alqueires, levava os netos para acompanhá-lo no trabalho, e seguiam juntos aos homens que se uniam a ele para trabalhar, arar a terra, para mais tarde colher. Esses gestos de vida, de pura felicidade eram somados a horas para brincar, pois esses homens ficavam ocupados no trabalho, e nós seguíamos atraídos a fazer outras coisas de nossa vontade.

Nessa época tornaram-se fundamentais os significados que aí floresceram, pois, a vivência no local de idas frequentes ocasionara a experiência de sentir o chão para pisar na terra, para mim, esses gestos trouxeram significados de modo singular. Possibilitaram-me vivenciar a poeticidade do espaço rural, e suscitam a memória de muitos, contíguo ao experimento de vivenciar o que denomino de **Poesia Rural**.

Essa **Poesia Rural** está em espaços diferentes, pois seu aporte sustenta, agora, uma extensão dos movimentos coreográficos da mesma, a qual faz fluir sentidos diversos. Materializa-se pelo assujeitamento do homem

em contato com a terra. Apoio-me num sujeito do discurso, em que Pêcheux aponta como assujeitamento ideológico, "cuja condição material é o intradiscurso, e sua reformulação intradiscursiva". O assujeitamento é de caráter ideológico e poético, pois estamos todos ligados à terra. Ideológico, porque "o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetada pela língua – com a história" (ORLANDI, 2015, p. 45). Concordo com a autora, quando afirma que "não há sujeito sem ideologia, [...], para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha" (ORLANDI, 2015, p. 45).

Nesse intento, apresento como esta tese está organizada e mostra os aspectos dessa **Poesia Rural**, "em poeiras, em metonímias, em experimentos justapostos com o que meu repertório possa apontar", digo-o como poeta.

No primeiro capítulo, intitulado *Língua, Poesia, Pesquisa e Ensino* abordo os processos que visam o ensino de poesia, como por exemplo, as oficinas de poesia.

Além disso, demonstro os locais de estudo do poético rural, a dinâmica e os processos metodológicos utilizados nas oficinas de poesia, um olhar para o campo e a cidade, entretanto, destacando-se o poético na lembrança do rural, e, algumas considerações sobre a escola rural no Brasil, além de uma abordagem teórica do "brincar". Destaco ainda a abordagem teórica principalmente de Maria Onice Payer, na qual é importante trabalhar com o universo da experimentação, a partir da produção de um corpus de pesquisa, atribuir sentidos para isso que é fundamental para a linha de pesquisa língua e ensino.

No segundo capítulo, cujo título é *Literatura e Processos de Ensino (d)e Poesia na Escola,* procuro tratar do objeto deste trabalho movimentando-me em dizer e abordar, a partir das palavras de Jakobson, o quanto o som e a poesia são belos. Falo aqui da abordagem da criação, e, com ela a sumidade das posições do aluno-autor e do "brincar com as palavras". Trago um pouco sobre o aspecto do que denomino de "fórmula poética", e da forma que abrange a todos. Como isso significa junto às palavras de Antonio Candido, ou

¹ Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ARCO-7F2RJQ. Acesso em: 28 dez. 2018.

seja, dar um salto em nossas vidas quanto ao que ele diz que a poesia nos torna "mais capazes de organizar a visão que temos do mundo" (2004, p. 177). Ainda nesse capítulo, podemos compreender sobre os passos de origem do processo pelo qual passaram as escolas, uma vez que nos anos 1970, das sessenta e duas escolas rurais existentes no município de São João da Boa Vista, restaram apenas duas: EMEB Pedro Vaz de Lima e EMEB Genoefa Pan Bernardo. Exponho ainda, brevemente, elementos sobre as quatro escolas rurais na região das fazendas na Serra de São Domingos. No sul mineiro, as diferenças não são muitas em relação ao sudoeste paulista. Houve uma grande redução de escolas rurais, o fechamento de muitas ao longo do tempo. Na cidade de Poços de Caldas, trabalhei com a Escola Municipal José Avelino de Melo, dentre as quatro existentes.

Dada a importância de se resgatar atualmente o valor dessas instituições, uma vez que a população rural das fazendas pesquisadas é grande, a responsabilidade propagada no seu cotidiano é a manutenção, a sobrevivência das escolas rurais. Outro aspecto abordado nesse capítulo envolve as oficinas de poesia e os métodos empregados nas práticas de ensino, com os sujeitos aprendizes do quarto e quinto ano do Ensino fundamental.

Na sequência, traço um breve histórico dessa instituição, aprofundando o aspecto de ser uma escola particular e as percepções dos sujeitos aprendizes na oficina de poesia realizada com a turma do quinto ano. Além disso, esboço um breve histórico da Escola Municipal Maria Ovídia Junqueira, localizada no bairro da zona sul da cidade, considerada "escola de periferia". Descrevo a realização das aulas e das práticas de ensino nas três turmas dos sextos anos do ensino fundamental e as condições de produção da escrita de poemas. Evidencio a forma peculiar de desenvolvimento desse trabalho, advindo de sujeitos aprendizes que inesperadamente surgiram com a ideia da "casinha do passarinho" dentro da escola.

No terceiro capítulo, intitulado *Análise dos Poemas*, destaco a prática de ensino da escrita de poemas. Exponho como ocorreu tal produção a partir do espaço-tempo estando com os sujeitos aprendizes em aula. Nesse contexto, e, observando-se o movimento da língua como lugar de memória (afetiva) e de

lembranças, uma formulação histórica da língua, de forma a verificar o que a posição do aluno-poeta produziu.

Dentre os duzentos e vinte e seis poemas que fazem parte de um corpus experimental da pesquisa, alguns foram selecionados para fazer parte da análise que ora apresentamos. Foi uma experimentação inigualável, em que o sujeito encorajado a criar, através de procedimentos que o coloca a trabalhar com a língua, compreendendo assim, na aula, seus gestos e interpretação.

Discuto as análises e destaco a "coreografia da poesia", pois o "corpo é desejo" e tomamos essa coreografia desde uma leitura até a expressão desse desejo inconsciente que provém do "ser" poeta. Isso nos permite ver a importância do jogo nos versos e a sua produção na poesia, considerando-se uma nova abertura para o olhar, para o gesto de interpretação e para a produção dos sentidos.

Há uma travessia percorrida pelo aluno que o coloca mediante um novo, um versar diferente, ou que ele possa identificar que é um sujeito atravessado pela poesia. Ainda, nesse capítulo, faz-se necessário dimensionar os sentidos produzidos em cada poema, sua análise e horizontes de significados que se abrem e o vulto que as práticas de ensino de porte mais simples, subjetivo, sem tecnologia digital alguma podem produzir. Impera o poetar, o fazer poemas em busca deles no espaço-tempo fora da sala de aula e o percurso poético da "coreografia da poesia" ganha subjetividade no fazer e mobiliza o lugar de memória na língua.

Considerando essas dimensões, quando os sujeitos aprendizes escrevem seus poemas, integram o corpo social ao da linguagem. Eles produzem significado, a partir do simbólico e do histórico-social, satisfazendo, de determinado modo, o desejo e a vontade de viver, de escrever, de protagonizar uma posição de sujeito, de forma a valorizar o aluno-poeta, como veremos nesse capítulo.

Penso na produção de sentidos cuja meta principal de análise dos poemas dos sujeitos aprendizes é perceber que sentidos produzem determinadas formações discursivas de termos como "roça", dentre outros possíveis. Analisar versos a partir da produção de um poeta como Mário Quintana, por exemplo, no primeiro verso de um poema "os pássaros são

poemas que chegam", são situações que permitem perceber como o aluno se envolve, mas também reage, ao ouvir esses versos, porque há envolvimento de minha parte inteiramente criativa, e isso provoca uma reação positiva nos sujeitos aprendizes.

Ocupo-me na análise com a teorização de Lajolo (2011), uma vez que a forma, a oralidade e a sonoridade ocupam um lugar para investigar nos poemas simples e profundos dos sujeitos aprendizes. É nesse capítulo que o leitor vai se deparar com o "rosto da poesia", que foi um desenho de um sujeito aprendiz de uma escola rural, quem fez. A meu ver, esse rosto oferece observação tanto para um projeto de vida, como para uma expressão de si escrever versos que fazem com que o sujeito se olhe no rosto, na boca, na verdade olhe para si e fale de si, é muito íntimo.

A **Poesia Rural** se veste desse "rosto". Algo conduz a uma metáfora do rural já apontada anteriormente. Quando digo "o rosto da poesia", é uma metonímia, pois o "rosto tem boca", e isso está dito no verso de um poema.

Não nos escapa o fato de pensar a poesia como algo que nos conduz à subjetivação de muitos desejos. E, finalmente, no último item *Palavras Finais*, realizo uma abordagem do ponto de vista da poesia nas escolas e sua importância na transformação do educando, analisando brevemente com conclusões sobre os resultados dessa pesquisa.

Trago a reflexão sobre a possibilidade de que a escola desperte o sujeito aprendiz para a poesia como um sujeito transformador de si mesmo, num processo inovador.

E, por fim, quero dizer aqui, que considero um trajeto que se traçou, ou seja, quatro trabalhos ocorreram ao longo dos anos de 2016 até então, essa tese é um deles, dentre outros como um vídeo intitulado "Poesia Rural" produzido por mim e trabalhado/editado pela Aldeia Criativa, uma produtora de vídeos, as oficinas de poesia realizadas, além de um livro cujo título é "Livro invisível", que é a trajetória do processo todo da execução que possibilitou esses produtos. Considero-os, desde as atividades realizadas fora da sala de aula, como a coleta de folhas pelos sujeitos aprendizes e suas narrativas de

² NICOLAU, Maria: Vídeo "Poesia Rural", São João da Boa Vista, SP, (2016).

vida implícitas nos poemas, a vida e a vivência do sujeito aprendiz com os pássaros trouxeram para a tese, como "suas penas são poemas camuflados", e as casinhas dos passarinhos que surgem no final da pesquisa, uma gestualidade da poesia, transformando-a numa poesia coreografada, através de diferentes movimentos.

Chega-se ao momento de dar "asas à imaginação" de forma a compor com o capítulo primeiro, sobre a língua, a poesia, essa pesquisa e o ensino.

CAPÍTULO 1 - LÍNGUA, POESIA, PESQUISA E ENSINO

Moral elevado sustentado pelos altos ganhos na colheita [...] da festa do fim da colheita (THOMPSON, 1998, p. 274).

1.1 POR QUE POESIA RURAL?

Primeiramente, quero expressar meu anseio em pesquisar o movimento de sentidos na **Poesia Rural**, paixão pelo que considero poético, como prioridade na língua. Nessa ordem de cunho fundamental que levo em consideração, proponho apontar a integração desta com o dizer desse autor. Thompson (1998), não pensando numa adjetivação da poesia, coloca o que ela representava para o trabalho na colheita para um agricultor.

Muda-se, portanto, o percurso daquilo que esta espécie de poesia oferece, num rumo a saudar o que me é precioso. A vontade de alcançar aquilo que se quer colher, de forma a se sentir satisfeito e alegre. Tornar-se um "agricultor da poesia", também é possível de acontecer.

É com esse saber, digo, que o "dizer" faz sentido e percorre um movimento no ser, de forma que a pessoa estabiliza um sentir, uma sensação de experimentar o que o autor diz sobre isso, "evidência comprovadora da satisfação psíquica" (THOMPSON, 1998, p. 274).

Thompson aborda sobre o poema escrito por Stephen Duck "A lida do debulhador", apontando sobre o tempo e dinheiro na primeira parte do poema, mas segue com a segunda parte, dizendo que "uma composição convencional é obrigatória na **poesia rural** do século XVIII" (THOMPSON, 1998, p. 274, grifo meu). Uma vez que "não deixa de ser verdade que o moral elevado dos trabalhadores era sustentado pelos altos ganhos na colheita", pois era "invocada como evidência comprovadora da satisfação psíquica, [...], da festa do fim da colheita" (THOMPSON, 1998, p. 274).

A seguir um trecho do poema de Stephen Duck (1998, p. 274):

[...] O trigo já entrou no celeiro, as ervilhas e outros grãos Tem o mesmo destino, e logo deixam o campo vazio: Em triunfo glamoroso, a última carga se move, E um grande alarido de hurras proclama o fim da colheita.

Desse modo, percebo o quanto se pode acalentar a possibilidade de uma **Poesia Rural**, pois com ela o autor aponta que os trabalhadores "partilhavam da realização, o profundo envolvimento e a alegria do trabalho" (THOMPSON, 1998, p. 274).

Nesse sentido, apoiei-me num processo de criação da **Poesia Rural**, como algo inaugural e deveras advindo dessa teorização, que abre arestas para a pesquisa. Acrescento ainda, que tal processo de desenvolvimento caracteriza-se pelo que chamo de "a poesia que vem de um colo", digo-o como poeta e autora. Ou seja, que considera o aspecto de pertencer a um colo. Sei que o leitor vai questionar, "mas que colo é este?" Refiro-me aqui, ao colo como criação poética minha, sobre o colo da terra, uma interiorização do sujeito-poeta, aquele que cria e/ou usa metáforas, inventa e coloca-se como esse sujeito poético.

Segundo Alfredo Bosi, "colo significou na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo" (BOSI, 1992, p. 11). Assim, trabalho com os sentidos abertos de uma interpretação possível. Esse é o colo da terra. Poeticamente falando, ele nos embala, fortalece e aponta a fantasia. Mas, quando penso na forma como podemos ser acolhidos por essa terra, um espaço de morar, se ocupar, cultivar, e, portanto, nesses sentidos metafóricos apontados, sinto-me ligada a ela. Acrescento que, da mesma maneira, penso, que os sujeitos aprendizes poderão se sentir, uma vez ligados a ela através da escrita de poemas, tornando-se "cúmplices poéticos", pois estão nessa Terra, e muitas vezes, ao serem partícipes de diferentes práticas de ensino, apropriam-se desse sentido metafórico.

Bosi, em suas palavras, assinala um significado outro para colo, "o sentido de tomar a seus cuidados', [...], a acepção agrícola se explica pelo caráter rural da classe que dominava em Roma durante o período mais antigo"

(1992, p. 11). O autor argumenta a existência de uma ação expressa nesse *colo*: "a matriz de *colônia* enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar" (1992, p. 11). Portanto, ao considerar a materialidade discursiva da palavra, pretendemos balizar uma definição de *colo* como algo que vem do 'colo da terra', um lugar de aconchego dos que habitam a terra/Terra. Entendo que há uma poeticidade no dizer "estar no colo da terra", e, de ser parte poética da língua enquanto a poesia "tange" essa terra.

E digo-o que vai mais além. Ser parte de um colo da Terra, como a um bebê que é acalentado num colo, a poeticidade empurra o bebê ao colo da Terra. E também, se pensarmos no João do Verso, que é "verso", aprofundome ao dizer dessa "vivência", não só de um boneco, mas de um sujeito-aprendiz em situação de ensino, ao ler o seu poema, ele pisa na terra da Terra (já que ele é um extraterrestre), portanto, se a terra é o *colo*, ele (o personagem João do Verso) está no colo, não só poeticamente, mas mais que isso, colo da Terra, esse referido acima.

Ao dizer **Poesia Rural** estou fazendo um deslocamento de sentido, pois está claro que ao dizer assim, estou mudando os sentidos já existentes para outro(s). É uma criação de um conceito, pensando nesta tese com a contribuição de algo inovador, mostrando outro caminho para o conhecimento, para a criação, numa determinada sociedade.

Poesia Rural é a minha contribuição como um novo potencial em não se fazer mais o mesmo. Eu trago a possibilidade de fazer **Poesia Rural**, trazendo um termo a mais. Soma-se a isso uma contribuição, uma ideia, uma direção diferente. Algo novo a ser seguido.

São vários os caminhos, são eles coreografias provenientes de meu gesto de desenvolver este trabalho, que percorreu do início ao fim, (se é que se pode chamar fim...) desde os movimentos dos sujeitos aprendizes ao coletar folhas, e do surgimento do pássaro e da casinha de passarinho na escola, isso acolhe. Está dito aí, dada à percepção de um novo olhar.

A **Poesia Rural** é leve, é simples. Ela traz o essencial, ou seja, o que precisa se ter, a suficiência. A poesia é elegante, digo-o, baseada na teoria de Maria Rita Khel (2001, p.90) e não condiz com o ordenamento que a escola

produz. Essa elegância fura a poesia. O poeta tem que ser desencanado, conforme falarei mais à frente.

Não foi fácil percorrer esse "bailado geográfico" pelas escolas, ao longo de quatro anos, pelas cidades de São João da Boa Vista, em São Paulo, e nas cidades de Andradas, Poços de Caldas, e Pouso Alegre, em Minas Gerais. Foi nesses movimentos coreográficos e geográficos percorridos nas escolas que a **Poesia Rural** nasceu junto comigo, pois eu levava o "verso" a tiracolo, no semblante de um boneco negro, e principalmente um projeto de vida poético, e o compromisso de uma gestualidade direcionada por mim para o ensino, preocupada com a língua. Tal gestualidade abarca as questões de como eu via a poesia, dos sentimentos levantados pelos sujeitos aprendizes, levando-se em conta a memória afetiva das crianças ao recitarem os versos da "batatinha quando nasce". Isso é importante de se considerar.

Há algo da poesia que "bate" no ser, ou melhor dizendo, "pulsa" em cada pessoa. Ao criar a **Poesia Rural** a mantenho até o fim. Ela vai ficar instituída, se a poesia é tudo e tudo é poesia, então, o que eu quero dizer é que a **Poesia Rural** também é tudo.

Um personagem de um livro de minha autoria, como João do Verso, um boneco negro, que nasceu na roça e adora morar na roça. Ele participa das aulas ou oficinas e "nasce de uma sanfona", poeticamente dizendo, quando entra em cena (ver fotografia 2, p. 42). Tudo isso é minha criação.

Segundo Freud (1908, p. 80), criar é:

[Fazer] o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética.

A referência do autor Edward Thompson (1998), aborda caminhos diferentes ao tema do costume. O autor narra aborda como esse tema se manifestou na cultura dos trabalhadores do século XVIII e parte do XIX. Nesse sentido, o historiador defende nesta obra, a tese de que a consciência e os usos costumeiros eram particularmente fortes. Como por exemplo, o próprio termo "costume", que significa "uma cultura tradicional que é, ao mesmo tempo, *rebelde*. A cultura conservadora da plebe quase sempre resiste, em nome do

costume, às racionalizações e inovações da economia" (THOMPSON, 1998, p. 19).

Não há dúvidas sobre a importância dessa resistência, mas ela "é experimentada pela plebe como uma exploração, a expropriação de direitos costumeiros, ou a destruição violenta dos padrões valorizados do trabalho e lazer" (THOMPSON, 1998, p. 19). O autor destaca que, "por isso a cultura popular é rebelde, mas o é em defesa dos costumes" (THOMPSON, 1998, p. 19).

Desse modo, avançando no funcionamento desta tese, minha escrita se desdobra no que compõe com a "poética da radicalidade" (CAMPOS, 1974, p. 9). Ele a define como poesia radical, ao citar Marx, que: "Ser radical é tomar as coisas pela raiz. E a raiz, para o homem, é o próprio homem" (CAMPOS, 1974, p. 9). Acresce-se a isso, as teorias da linguagem, que dentre alguns autores me filio à de Eni Orlandi, Michel Pêcheux, Maria Onice Payer, dentre outros, e, o seu funcionamento, considerando o quanto isso pode impulsionar diferentes sentidos produzidos por sujeitos aprendizes do ensino fundamental, a partir de uma escrita marcadamente poética. Percebo como esses sujeitos aprendizes se tornam intérpretes com seus poemas escritos, de diversos modos. É a partir de elementos que impulsionam a sua produção que a partir de "criar modos de proporcionar no espaço-tempo em que a relação com os sujeitos aprendizes em aula" (PAYER, p. 500), se desdobra.

Busco mostrar que, pela forma que produzem, ficam subjetivados, enquanto sujeitos autores no decorrer do envolvimento deles nas aulas, em diferentes espaços em que as práticas de ensino acontecem.

Preocupa-me, a partir disso, como os sujeitos aprendizes em uma determinada prática de ensino são capazes de trazer à tona a vontade de criar e fazer com que como sujeitos ocupem esse lugar de autoria, aliando a questão da autoria com a poesia.

Nesse intento, uso diferentes espaços para as práticas de ensino, tais como o de um quiosque, o campus fora da sala de aula, ou uma árvore onde se coloca uma casinha de passarinho, dentre outros. Dada a importância dessa forma inovadora de ensinar, rompo com a estabilização existente em métodos tradicionais, como por exemplo, os sujeitos aprendizes ficarem somente em

sala de aula, sem ter a possibilidade de usufruir de uma aula num contexto externo. São, assim, formas possíveis de usar outros caminhos para a produção de sentidos em contexto escolar.

Ambos, sentido e sujeito, se constituem ao mesmo tempo, conforme Orlandi (2015, p. 47). Assim, os sentidos produzidos pela língua por e para sujeitos, (PÊCHEUX, 1988), é passível de jogo e traz o sujeito como objeto central da linguagem, de maneira que vão "surgindo sentidos" que, conforme Orlandi afirma, trata-se dos "sentidos que não param no lugar" (2003, p. 14). Ou seja, esses sujeitos pertencem a uma situação onde a formulação dos "sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo" (ORLANDI, 2003, p. 14).

Dessa forma, ao ter esse sujeito descentralizado, um constructo da identificação desse sujeito aprendiz ocorre de forma a autorizar-lhe autoria. Projeta-se uma abordagem de ensino e prática da escrita na língua materna. Os sentidos que surgem se apoiam em tratar da escrita, como autores, compondo com a sua intuição, sensibilidade, em condições de produção específicas. Enquanto tal, na escrita de seus poemas, de maneira diferente, eu venho a considerar as condições de produção no contexto sócio histórico em que foi exposto. Isto é, diferente do estável, do tradicional institucionalizado.

Na prática de ensino proposta, considero os sujeitos aprendizes autores de seus processos de criação a partir do que exponho, e não filiados a um estatuto da poesia ao escreverem seus versos, sem se preocupar com métricas, rimas, ou outros elementos desse estatuto. A criação se sobrepõe à permanência de um estatuto.

Nesse sentido, o sujeito faz-se intrínseco às condições de produção já mencionadas, trazendo processos subjetivados a partir de suas lembranças. Ocorre, assim, um deslocamento de processos para se trabalhar com os sujeitos aprendizes, fugindo de uma contraposição entre não ficar preso a um estatuto rígido da poesia e poder trabalhar de uma forma produtiva com a criação de algo novo. Ao abordarmos a poesia, esse fazer versos em forma bem solta ocorre e eles produzem com criatividade.

Criar a partir de títulos próprios, com constituição de subjetividades, desprendidos da condição de sujeitos unicamente cumpridores de tarefas a que são submetidos. Isso permite que os sujeitos aprendizes se transformem,

em especial quando na posição de professora pesquisadora lhes ofereço as possibilidades de uma interpretação diferenciada, ou seja, um trabalho de abertura à interpretação.

Os gestos de práticas de ensino devem apontar para a discursividade presente na interpretação para que se possa compor com um discurso provido de inúmeros sentidos a partir desses sujeitos narradores de suas histórias de vida, através da poesia. Muitos sujeitos aprendizes vieram contar do seu cotidiano, de sua moradia, de sua vida simples, de seu amor por uma menina, ou sobre o trabalho na roça dentre outros, através do poema.

A pesquisa envolve a análise dos poemas de sujeitos aprendizes mineiros, na região do Sul de Minas, próxima da região Sudoeste do Estado de São Paulo, na cidade de São João da Boa Vista, onde estão os sanjoanenses. Dentre as escolas rurais deste último, há apenas duas delas que existem desde a extinção das demais em 1976. Havia 61 escolas até o final dos anos 70 e, no entanto, restaram apenas duas: EMEB Pedro Vaz de Lima e EMEB Genoefa Pan Bernardo.

Nesse sentido, pretendo agora descrever um pouco sobre o "rural", ou seja, quais sentidos de rural sustento para que uma definição dicotômica baile entre um significado e outro, não mais nos dando diferenças, dicotomias como já apontei, nem mesmo ser sugerido como alguma palavra que adjetive a poesia. Esse conceito é fundamentado aqui, mas agora vou assinalar sua importância, e, digo-o declarando sobre a importância do poético na lembrança do rural.

Meu pensamento vai destacar o bucólico reinventado, a percepção da poesia "na poeira das percepções" (CERTEAU, 2008, p. 71). Para mim, é o poético na lembrança desse "rural" que permanece, essa possibilidade de ser livre e desconectada do que é considerado "passado", referindo-se ao "rural", que segundo Payer (2001, p. 166), reporta sobre esse discurso.

A importância de que "um primeiro aspecto a considerar é que os objetos (de referência do discurso) e os sujeitos são ditos a partir dessa posição como estando fora do tempo presente: o rural é passado" (PAYER, 2001, p. 166).

Há "um imaginário na sociedade que são discursos de retrospecção na lembrança, o campo é idealizado, romantizado como eco do passado dos sujeitos urbanos e da cidade" (PAYER, 2001, p. 166).

A autora, a qual tem o meu maior apreço pelas palavras colocadas na sua teoria e que apoio muito, formula que "outro aspecto recorrente é que os objetos e sujeitos do campo são ditos, a partir desse discurso urbano, como estando fora do espaço atual" (PAYER, 2001, p. 166).

Quando a autora aborda sobre o imaginário, narra sobre as várias tipologias, como iremos discutir mais adiante, pois "os discursos referentes ao campo aparecem de um modo estilizado, idealizado, seja na romantização, seja na caricatura depreciativa" (PAYER, 2001, p. 167).

Em outros dizeres, vai apresentar a referência dos sujeitos do campo produzidos 'fora do tempo presente', ou seja, ao afirmar "o passado mais particularmente como passado do urbano". A autora explica que esses discursos de retrospecção "produzem localmente nos textos efeitos de sentidos diversos que configuram os sentidos do universo rural, em geral, como um efeito do passado" (PAYER, 2001, p. 167). O referido efeito aparece de diversos modos, e presos a um modo retrospectivo, e ditos de forma legítima no interior do espaço urbano moderno, afirma (ibidem, p.167).

Essa concepção do passado, apresentada por Payer, faz-nos pensar em uma ideia de retrospecção bucólica, pitoresca. Buscar nas paisagens campestres, ou a referência do campo sob o aspecto de reminiscências ou lembranças da infância vem à tona, como eu mesma descrevo, sobre o ato de beber leite de vaca tirado na hora, em ocasiões que fora à fazenda de meu avô paterno durante minha infância.

Ainda que possa perceber mais aspectos ligados ao passado do que esses, tomo os exemplos de minha avó materna, que falava de forma "antiga", quando veio do Líbano como imigrante para o Brasil. Ou como a autora comenta sobre "produções de linguagem dos sujeitos migrantes do campo para a cidade" (PAYER, 2001, p. 168).

Ao comentar sobre a "produção de falas retrospectivas sobre o campo", Payer aponta também "outro efeito de sentido nas relações entre sujeitos", uma vez que "se ressalta como um dos efeitos ideológicos mais fortes produzidos por sobre a produção de linguagem" (PAYER, 2001, p. 168) quando fora do campo.

Uma vez que se identificam certas nuances do que é rural no campo, ou na cidade, vou adentrando mais a objetivar, porém não como um problema. São elas, "outras, que tem um estatuto não de passado, mas de significações presentes", (PAYER, 2001, p. 169). Digo-o assim, ao apoiar-me na teorização dessa mesma autora, a qual destaca que "levar em conta a multiplicidade significa propor deslocamentos, sobretudo em relação ao modo de considerar "a relação cidade/campo" (PAYER, 2001, p. 173).

A meu ver, poder contemplar o que esta autora propõe a respeito de "passar a considerar [...] pela via da significação, do modo a dinamizar a compreensão de um real múltiplo, polissêmico, antes de limitar-se a aspectos empíricos e quantitativos" (PAYER, 2001, p. 173).

Aparece muito, nesse trabalho, um olhar diferenciado da questão dada como muito "certinha". Ou seja, pensando no poema que sem querer se produziu, verifico a direção dos sentidos que eles produziram.

Vou ser mais explícita, poeticamente e coloquialmente dizendo sobre a observação que faço dos passarinhos bicando os alimentos numa praça, e usam a ponta do bico. Se comparado aos gestos das crianças que usam as pontas dos dedos, para pegar uma folha da ponta dos galhos, por exemplo, ocorre nesse momento ações que se desdobram de ponta com ponta. Ora na ponta de um lápis que escreve esse texto, ou na ponta do pé ao dançar balé, ou nas pontas dos dedos que se jogam em gestos múltiplos, ou até mesmo no bico dos pássaros, onde uma comunicação ocorre. Isso faz gerar muitos sentidos.

Pensemos num gesto de uma criança ao pegar uma folha da ponta de um galho: ela toca na folha com a ponta dos dedos. Ela já entra num estado de poesia e algo se produz aí, nesse movimento gestual.

Na verdade, aponto meu poema para explicar melhor a ideia desse gesto elegante da poesia:

NA PONTA DOS DEDOS

De Maria Nicolau (2019)

O simples gesto de apanhar uma folha da ponta dos galhos,

Conjuga-se ponta com ponta: é a ponta dos dedos que exerce o poetar, neste momento,

Tudo que fazemos com as pontas: do dedo, do pé, do corpo, colocamos nosso corpo nessa ação, como bailarinos da poesia.

Ao poetar em gestos, tornamo-nos únicos, e trazemos o encontro das palavras, do sentir, nos bicos e nas pontas, os sentidos, saudando assim a poesia.

Escrevi esse poema para marcar que a forma com que usamos as pontas dos dedos para tocar na corda do violão, do piano, ou do pandeiro, ou da sanfona, como é o caso do que faço com os sujeitos aprendizes, "Eta! Que coisa boa!" (ver fotografia 2), é quando "nasce" o boneco João do Verso. Ele fica no meu colo, torna-se uma imagem que nasce com a relação de ter esse boneco no colo, como se faz para mostrar um pouco de poesia de si - o verso no colo.

Dessa forma, eu pego o "verso" e o coloco no colo se o boneco tem o nome de um personagem que criei em 2005, João do Verso, então estou com um verso no colo, polissemicamente. É um gesto poético ter algo criado por mim e está sendo poeticamente (talvez politicamente também), mostrado, tocado, afirmado e declarado para o outro. No caso, as crianças aprendizes, no momento em que participam da oficina (mas também da aula), juntos, e que também foram gravadas em cenas vídeo "Poesia Rural" (NICOLAU, 2016).

O vídeo mostra muito bem o ato das crianças fazendo poesia e prova que **Poesia Rural** existe, pois conforme venho apontando foi elaborada pela minha pesquisa, e como professora pesquisadora. A locução do referido vídeo foi feita pelo meu filho, Pedro Guilherme, é tão lindo ambos, filho e vídeo! bem como as leituras narradas da escrita de poemas.

Digo, "o boneco gosta de ficar no colo", digo para as crianças. Elas se encantam com sua voz e a peraltice que ele faz logo no começo da oficina. Aponto para elas que João do Verso até fica envergonhado ao aparecer para eles naquele instante, publicamente, nascendo naquela atividade algo novo. E ele diz: "sou todo verso porque só faço verso".

Eu como professora pesquisadora, me senti realizada por ter as partícipes crianças da escola EMEB Pedro Vaz de Lima, (ver lista de oficinas e aulas, p. 35) e ter a participação do boneco ventríloquo interagindo com elas.

Esses meninos e meninas acreditaram nele, acreditaram no "VERSO NO COLO". Tudo no entorno se modificou, a poesia transformou-se para mim e para esses meninos e meninas em metáfora do 'RURAL', ou seja, poesia rural, porque fez parte de algo muito além do que aquele espaço rural, de uma escola rural, e assim, reinventada como **Poesia Rural**. Esse foi um dos pontos culminantes para se chamar de "rural" essa coreografía que a poesia percorreu. Sem esquecer, é claro, que algo a ser compartilhado pelo boneco com as crianças, era o colo deles na sua totalidade.

Através das falas do personagem de "A História do João do Verso" (NICOLAU, 2005, p. 63), ressalto as palavras narradas por ele, para que isso fique mais explícito, ainda:

João do Verso Só faz verso, Porque é todo verso. Mas quando não faz verso, emenda uma conversa no verso.

No seu dizer, ele busca provar que é "todo verso". Nada é mais rico e sedutor que, no entanto, de tal forma João do Verso está autorizado pela autora desse texto desde 2005, quando já o carregava com a poesia no colo, e, também quando o livro foi lançado. A mobilidade para trabalhar o "verso" com a criançada, ou seja, com os sujeitos aprendizes, ou com o sujeito em verso, aconteceu!

Esse gesto todo da poesia desperta, com novas descobertas, como essa que a palavra "rural" possa nos remeter, como metáfora da poesia, é uma adjetivação da poesia, fundamentada por minha experiência, volto a dizer. É por isso que ela existe, trazendo seu gesto gerado por essas crianças e num contexto que pairou a poeira da poesia num colo mais amplo. Não apenas dessa escola, mas em todas as práticas de ensino, ora com o boneco, ora com a ida ao campus da escola para observar pássaros, ou no ato de construir uma casinha de passarinho. Durante as realizações das oficinas ou aulas, o

processo aconteceu, enaltecendo o rural, pois se tornara algo de pertencimento aos sujeitos aprendizes.

Sustento, assim, um empoderamento para a poesia, dentre outras tantas possibilidades. João do Verso veio para ocupar também um lugar de metáfora à **Poesia Rural**: em meu colo e no colo de crianças.

Certamente, levando-se tudo isso em consideração, os sujeitos aprendizes vão fazer esse gesto de se pegar no colo, como versos, como João, mas de sentir os próprios versos no colo de si mesmos, autores de si, relevados pela criação e possibilidade de aprendizado inovado.

Acrescento ainda, que procuro dar espaço a essa **Poesia Rural**, ligada ao atributo do "universo do verso", da rima, do lírico, nas escolas da rede pública, com uma forma inovadora, do nascer de uma forma diferente, ruralmente falando.

Quero recorrer aqui, ao experimento vivenciado com os sujeitos aprendizes do sétimo ano numa escola rural em Poços de Caldas, localizada na Fazenda Lambari, em 2015. Trata-se de ponderar sobre uma lembrança presente na sala de aula que, quando aproveitada de outra forma, desenvolvendo a experiência de práticas de ensino diferentes, permite usar o espaço de forma poética, e, através dessa possibilidade, os sujeitos aprendizes tornam-se protagonistas. Assim, a experiência com os sujeitos aprendizes do sétimo ano nas práticas de ensino presentificou a posição deles em condições de produção ressignificadas.

Foi um momento único e indispensável de se perceber a poeticidade presente neles. Uma experiência e tanto para que aqui, ao narrá-la, possa se perceber transformações, sentidos que nortearam suas percepções, que vai além dos livros, é vivencial. Desse modo, ao levar os sujeitos aprendizes a uma cozinha da escola, ou ao centro cultural existente, em ambas as situações eles tiveram experiências diferentes do fato de ficar o tempo todo em sala de aula.

Dada a possibilidade de que essa experiência trace uma condição de ver o ensino de forma diferente, a transformá-lo, por exemplo, espero que o leitor desfrute de uma leitura percebendo a causa da proposta nesta tese. É viável sim, a partir deste momento em que ao descrever com acuidade o que

experimentamos ao ter os sujeitos aprendizes em locais diferentes da escola que não seja a sala de aula (não necessariamente o tempo todo), "sacode com as estruturas tradicionais e engessadas": verso poético para o leitor se deliciar um pouco...

Refiro-me, agora, a teorização de Maria Onice Payer (2015, p. 499), na qual ela trabalha com intensidade nesse enfoque. O professor pesquisador produz um corpus de análise, a partir de um experimento, na linha de língua e ensino, que é a que desenvolvo na minha tese.

Nesse sentido, tendo em vista que o corpus experimental foi produzido com as crianças nas escolas de ensino fundamental, a pesquisa foi então desenvolvida na gestualidade e na coreografia da poesia desse experimento.

A seguir apresento no quadro 1 os dados das oficinais/aulas que realizei neste projeto de pesquisa, informando a escola, o ano, o grau, o perfil, a descrição das atividades realizadas e a localidade da escola.

Quadro 1 - Listas das Oficinas e Aulas - Atividades e Ano de Realização

Escola/ano	Grau	Perfil *	Atividades	Cidade/Estado
E. M. José Avelino de Melo/2015 e 2016	7º ano 4º ano	Rural	Coleta de folhas das árvores.	Poços de Caldas, MG.
EMEB Pedro Vaz de Lima/2016	4 º ano 5 º ano	Rural	Coleta de folhas e leitura de poemas com professora tocando sanfona.	São João da Boa Vista, SP.
EMEB Pan Bernardo/2016	4º ano 5º ano	Rural	Coleta de folhas e leitura de poemas com professora tocando sanfona.	Estrada de Andradas, bairro do Macuco, MG.
Colégio Anglo/ 2017	5 º ano	Urbana	Ida ao campo e observar passarinhos em seus ninhos.	Pouso Alegre, MG.
E. M. Maria Ovídia Junqueira	6 º ano	Periferia	Levar uma casinha de passarinho para colocar numa árvore.	Poços de Caldas, MG.

Fonte: elaborado pela autora. (*especifiquei o perfil, apenas para o leitor poder identificar as diferentes escolas).

Para a realização de uma prática de ensino diversa nesse espaço-tempo, seguimos etapas diferentes, de 2015 a 2018, conforme descrevo a seguir no quadro 2:

Quadro 2 - Movimentos Coreográficos nas Oficinas/Aulas das Escolas do Quadro 1

Movimento 1		Movimento 2	
1.	Ida ao entorno da escola apanhar folhas verdes das árvores para depois voltar à sala, e então, ativados por esses movimentos, os sujeitos aprendizes escreveram os poemas.	Convidei os sujeitos aprendizes a pensar sobre palavras com rima, sugerindo escrever posteriormente listas de palavras que rimassem com outras, em seus cadernos. Essa atividade os estimulou.	
2.	Eles desenvolveram um contato breve com as palavras, quando os sujeitos aprendizes se envolveriam com a escrita dos poemas.	Depois disso, passariam a fazer fora da sala de aula uma coleta de folhas de árvores usando-as, para uma atividade de arte: com a técnica do giz de cera imprimiram o formato das mesmas em uma folha de papel ³ . (ver fotografia 1).	
3.	Em seguida, os sujeitos aprendizes conversam entre si, solicitam ajuda do professor e seguem escrevendo seus poemas. No final, colocamos as poesias em um "varal do verso".	É um varal de barbante onde os sujeitos aprendizes colocaram os poemas escritos pendurados, atravessando a sala, e, todos ficam "atravessados" pela poesia.	
4.	Os sujeitos aprendizes têm contato com a leitura e interpretação do poema de José Paulo Paes intitulado "Convite".	A partir disso, criaram mais poemas. Segundo o autor, "brincamos com as palavras para fazer poesia".	
5.	Realizou-se a leitura de poemas acompanhados por mim. Primeiro, eles conversaram com o boneco <i>João do Verso</i> , um fantoche que lhes apresentei e com o qual interagiram.	Nessa interação, através da técnica de ventrículo, o boneco conversa com os sujeitos aprendizes, pedindo que falem de si, contando sobre a escola, onde eles moram, o que gostam de fazer, a idade, etc.	
6.	Na sequência, toquei sanfona, momento no qual os sujeitos aprendizes aprenderam logo uma canção, seguindo a melodia da música do <i>Frère Jacques</i> .	Além disso, criaram uma letra própria para a melodia e, assim, sendo criadores daquela letra, os sujeitos aprendizes cantaram em melodia ao som da sanfona para em seguida ler os poemas que escreveram.	

Fonte: elaborado pela autora

³ Nota: neste caso utilizamos uma folha de fichário de modelo antigo, com pautas e dois furos. Esta era usada nos anos 1960, época em que frequentei escola e no antigo pré-primário foi usada para exercícios de alfabetização. Eu sempre me sentia bem ao usar essas folhas pautadas, pois me auxiliava na preocupação de não ter uma boa visão (era estrábica) e por isso minhas palavras encaixavam nesse espaço, além de achá-las bonitas para desenhar. Eu as comprei em São João da Boa Vista, nos anos 90, quando já se esboçava usar com meus sujeitos aprendizes, mas não sabia que demoraria. E, a escola não dispunha delas. Fora uma escolha minha para as crianças escreverem seus exercícios, ou poemas, mesmo. Por isso, tem uma significação para o professor, o que convém destacar. O aluno usa o giz de cera com a folha da árvore sob o papel e ao passar o giz sobre o papel, a fotografía do desenho fica colorida. Devo pontuar que foi um momento de me colocar como pesquisadora no sentido de dar a esse ato uma lembrança memorável de minha vida ao aprender a escrever, quando então, o papel pautado de fichário era utilizado.

As atividades realizadas foram uma forma de preparar o sujeito aprendiz para um processo de identificação, tornando-se sujeitos de si, a partir do interior de seu modo de significar e do lugar de onde falam e escrevem, assim como nas condições de produção em que falam e escrevem, de modo que escrever/produzir poesia pudesse fazer sentido para eles.



Fotografia 1 - Foto de um Poema em uma Folha de Papel com a Impressão do uso do Giz de Cera

Fonte: acervo da autora

Ao trabalhar nessas escolas, sigo de acordo com a teorização de Payer (2015, p. 499), a construção de:

Uma prática de ensino e investigação [...], através de um dispositivo de trabalho em que a expansão sobre a língua(gem) integra-se ao ensino e, ao mesmo tempo, leva à produção de corpus experimental de pesquisa. O processo visa contribuir para colocar em prática, em sem lançar mão de receitas, conceitos estudados, a fim de Reinventar o ensino de língua e ampliar a compreensão do funcionamento da linguagem no ensino.

A autora aponta que é possível, "na linha de estudos em "Língua e Ensino", através de uma prática em que é possível ao sujeito professor pesquisador, criar modos no espaço-tempo em aula, que permite identificações engendradas com a língua" (PAYER, 2015, p. 500).

Desse modo, descrevo a seguir, um dos experimentos realizados na Escola Municipal José Avelino de Melo, com os sujeitos aprendizes do 7º ano, em 2015. Naquele ano, fizemos atividades nessa escola de perfil rural. Os sujeitos aprendizes saíram da sala de aula, a meu convite, e foram ao quiosque localizado na escola. Ali foi solicitado que olhassem ao redor, pensassem e observassem o que viam e depois escrevessem um poema numa folha de papel.

Entre andar pelo quiosque, sentar-se e conversarem entre eles, aproveitaram para relaxar e também para se soltarem e puderam andar sobre os bancos. Depois de andarem também pelo gramado da escola, foram solicitados que apanhassem uma folha de uma árvore, para levar de volta à sala.

Na atividade seguinte, essas crianças fizeram uma impressão da folha de árvore sobre uma folha pautada, usando o giz de cera, na sequência, escreveram um poema.

Essa escrita, na língua materna, de um poema, foi realizada sem a preocupação com as dificuldades impostas pela poesia, pois é comum pensarem que é uma coisa difícil de escrever, dadas as impressões sobre o uso do verso com rimas, refrãos, etc. Nesse sentido, a atividade realizada para isso foi algo diferente do que simplesmente ficar dentro de uma sala de aula, conforme a escola disciplinar e tradicional.

Quando se fala de poesia, ou de qualquer manifesto artístico, a gente precisa pensar na sensibilidade, e nesse caso, cada um tem a sua, é semelhante a um desejo. No caso das crianças eu mobilizo o desejo deles para a poesia.

A gestualidade presente nesse percurso, da minha forma de conduzir o olhar das crianças para esses lugares, traz a possibilidade de a poesia rural existir, fazer parte do cotidiano, rural ou não. Não é o local que determina a poesia, é a poesia que nos serve de veículo para o poético rural. Serve-nos de coreógrafa e nós somos os bailarinos a dançar com a poesia. É esse o gesto.

O contexto rural foi importante para essas significações fazerem parte de um processo para se chegar à **Poesia Rural**. Entendo que estes desvelos podem ser mais atraentes e interessantes por representarem algo que me foi significativo para o desdobramento que se deu a partir de minha criação.

Nesse sentido, ao sair da sala de aula, ir ao quiosque da escola, ou ir à cozinha, ou ir até uma árvore e colocar lá uma casinha de passarinho, tudo isso, rompe com a escola disciplinar e tradicional. É um rompimento com uma escola que não estou trabalhando, e sim, com a escola inovadora, uma escola de desenvolvimento existencial e transformador.

Digo, ainda, que é para além dos livros, é algo vivencial. Um gesto de deslocamento para fora da sala é um gesto de provocação às crianças, esses sujeitos aprendizes em aula, sensíveis à luz da percepção interior, cheios de desejos que querem realizar diferentemente do disciplinar, autoritário e tradicional, tornam-se partícipes de um convite do qual eu, professora pesquisadora o faço. Isso dá uma liberdade para que se sintam donos de si.

O contexto rural provoca e suscita mais poder para desvendar essa poesia. É assim que vejo que ela existe. Torna-se visível para os olhos desses aprendizes, compondo com a viabilidade de serem sujeitos aprendizes autores (aluno-autor). É a criança partícipe que desfruta da ruralidade da vida. Não o digo apenas nesse contexto da escola de perfil rural, mas de qualquer outra, de perfil urbano ou periferia.

Uma vivência docente por mim realizada é diferente e se processa por tais gestos nesses novos espaços. Gostaria, portanto, de salientar no método de pesquisa realizado, que tal contexto de ensino está dentro da vivência docente que eu trago desse espaço.

1.2 A AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DE EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO

Com base em meu projeto de pesquisa, verifico a existência de uma construção de uma prática de ensino bem-sucedida porque a escrita de poemas estava prevista como um **experimento.** O ato de escrever veio seguido de uma vivência em espaço-tempo de experimentação, em que a

exterioridade simbólica da língua pôde ser trabalhada. Os sujeitos aprendizes foram provocados a perceber que o ambiente escolar os envolve. Os elementos daquela ambiência colocaram os sujeitos aprendizes em contato com as atividades fora da sala de aula.

Objetivo assim, nesse trabalho de doutorado, alinhavar esses espaços, quando da saída dos sujeitos aprendizes da sala de aula, por exemplo, numa materialidade bastante diferente nas condições de produção de atividades atravessada pela poesia.

Na verdade, o aluno se cansa de ficar na sala de aula, de ficar sem tempo para expressar outros sentimentos e sentidos que o leve a perceber outras coisas que não seja só ficar na sala.

Na sequência descrevo outra prática de ensino realizada com os sujeitos aprendizes do sétimo ano da mesma escola referida anteriormente, quando no ensaio de uma peça teatral de minha autoria, esses sujeitos aprendizes trabalharam com o texto do livro "A História do João do Verso" (2005).

A obra, de minha autoria, trata da história do surgimento da poesia, a meu modo, numa narrativa romântica, em que o personagem principal chamase "João do Verso": O texto traz à cena um extraterrestre, João do verso, que chega à Terra e conhece um jornalista jovem, chamado Jean, e sua namorada Cintia. Depois de uma intensa aproximação e laços de amizade, João do Verso, que é de lata, transforma-se em ser humano, de tanto ouvir declamações de poemas ora recitados nas horas das refeições, em brincadeiras e saraus de poesia. Ele acaba se apaixonando por uma personagem na Terra e passa a viver no planeta⁴.

Nesse sentido, considero o quanto a criação de espaços diversificados é importante e significativa para a imaginação, e também para a criatividade. No entanto, agora, vamos dar ênfase ao que enuncio a seguir, e que está desenvolvido a partir de nomear o ato de fazer poesia nessas condições de produção, ou seja, um tipo de produção escrita, a poesia rural.

_

⁴ NICOLAU, Maria. *A história do João do Verso*. Romance Infanto-Juvenil, Editora Inteligente, SP, 2005. NOTA: livro doado à biblioteca da UNIVÁS em novembro de 2015 durante entrevista no processo de ingresso ao doutorado.

1.3 O NOME POESIA RURAL

O ato de fazer poesia é um acontecimento linguístico, ou seja, se levarmos em conta esse título de "poesia rural" como um enunciado é possível "fazer trabalhar o acontecimento em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele [este enunciado] convoca", aponta Pêcheux (2010), ao tratar do acontecimento discursivo.

Oportunamente, quero ressaltar a importância do contexto da atualidade em relação ao que já fora no passado. Historicamente falando, pode-se comparar presente e passado. O enunciado **Poesia Rural** está repleto de efeitos de sentidos, relacionados a uma "proposição verdadeira", pertinente aos moradores, sujeitos de diferentes perfis rurais, urbanos ou periferia.

A **Poesia Rural** norteia a poética do homem através da natureza terra/Terra. Podemos nos referir ao fato de nascermos da terra/Terra, assim como presente em nossa memória habitam poemas, tais como: "Batatinha quando nasce":

Batatinha quando nasce espalha a rama pelo chão, Menininha quando dorme põe a mão no coração, Sou pequenininha do tamanho de um botão, carrego papai no bolso e mamãe no coração. O bolso furou e o papai caiu no chão, Mamãe que é mais querida ficou no coração. (FERNANDO PESSOA)⁵

Ao falar de poesia em sala de aula, refiro-me primeiramente, a esse poema de Fernando Pessoa. Há intenção é de provocar as crianças através de uma identificação com aquele momento. As condições de produção em que realizaram anteriormente, quando bem crianças, ao recitarem os remeteu a uma lembrança memorável antes da hora de dormir.

Reforço que, na escola rural localizada numa fazenda em Poços de Caldas, escola essa dentre as dezessete fazendas da região, havia, portanto, uma possibilidade vivencial viável de um estudo voltado para a **Poesia Rural**

⁵ PESSOA, Fernando. **Batatinha quando nasce espalha a rama**, disponível em: https://www.pensador.com/frase/MTE3ODY3MA/ acesso em: 15 dez. 2018.

advinda dessa primeira reflexão. A proposta em sala de aula é pertinente a esse propósito, com vistas à possibilidade de uma leitura do livro *A História do João do Verso*. Uma vez apontado, pode ser uma sugestão de leitura e montagem de uma peça teatral pelos alunos, mas também, permite perceber a existência de um personagem que traz a poesia.

Pensei em caminhos possíveis para desenvolver práticas de ensino que levassem as crianças a estabelecer novos modos de ver, de criar, de se relacionar com a poesia, articulados à criatividade. O desenvolvimento de habilidades e de possibilidades torna atos performáticos um sentir no próprio corpo, com a poeticidade presente em todas as coisas ao redor deles.

Os sentidos conforme Salles (2012, p. 3) apontam que a língua deve ser "pensada pela teoria materialista da linguagem que tem sua ordem própria, apesar de ser "sujeita a falha", a deslizamentos, a rupturas, a buracos próprios de sua rede significante por onde incide a metáfora, o efeito poético".

Esse autor assinala de que forma os efeitos de sentidos são produzidos. Em minha compreensão, para esses sujeitos aprendizes, importa trazer para a língua o pensamento como forma de sentir as palavras que norteiam o pertencimento de cada um deles. Concordo que "os sentidos [assim] não podem ser *domesticados*, afinal, não há univocidade e transparência de linguagem, de palavras, e, por conseguinte de sentidos" (SALLES, 2012, p. 3).

O que há, diz o autor, "é deriva de sujeitos/sentidos/mundos no espaço mesmo de uma língua inatingível, cuja possibilidade de produção do poético se faz" (SALLES, 2012, p. 3). Ele aponta ainda que "os processos de subjetivação se dão em espaços de não filiação e incompletude". Nesse sentido, portanto, fica posto que conforme Milner, "nada da poesia é estranho à língua, nenhuma língua pode ser pensada completamente se aí não se integra a possibilidade de sua poesia" (MILNER, 1982, apud. PÊCHEUX, 2015, pp. 50-51).

A possibilidade da poesia na língua é um construir contínuo. Na hora de brincar com as palavras, os sentidos que essas evocam expandem-se com sentidos anteriores provenientes da memória discursiva. Para que a poesia ocupe um lugar no discurso pedagógico escolar (ASSOLINI, 2008, p. 81), é necessário pensar nas condições de produção, a chave para olhar e observar

qual o entendimento das muitas percepções do poético numa escola, mesmo no seu dia-a-dia.

Tendo em vista o objetivo de estabelecer novos modos de viver, requerer novos modos de criar, reinventar e renovar há de se levar em consideração que os professores possam mudar seu discurso pedagógico escolar (ASSOLINI, 2008, p. 81). Quando penso na poesia, não considero aqui a importância das rimas, mas sim do criar. Desse modo, proponho um caminho, através da escrita de poemas e da produção da leitura dos próprios poemas, sendo este processo um ato para o aluno executar sua fala através de interconexões *corpo, poesia, voz e expressão*.

Durante a pesquisa, a leitura de poemas em voz alta foi desenvolvida por uma turma do quarto ano do ensino fundamental, com todos os sujeitos aprendizes sentados em círculo no chão. Eu estava com minha sanfona e meu fantoche ventríloquo, cantando junto com os sujeitos aprendizes, melodia e letra criada por eles, compondo versos ali no "calor da hora". Na sequência, conversamos sobre vários assuntos e interagimos com o boneco "João do Verso".



Fotografia 2 – Atividade com Sujeitos Aprendizes do Quarto Ano da EMEB Pedro Vaz de Lima durante a gravação do Vídeo de minha Produção independente, chamado "POESIA RURAL", 2016.6

Fonte: acervo da autora

Salientar a forma do "corpo poético" do aluno, com a própria voz, atrelase ao modo de viver desse corpo, próximo das apresentações do poético fora de uma sala de aula. Compete destacar que, num dos capítulos desenvolvidos nesta tese, preocupamo-nos em trazer para perto as transformações que ocorreram devido ao convívio dos sujeitos aprendizes com a leitura, por exemplo, e de articular a alfabetização obrigatória nas escolas.

Ler, na ocasião da gravação do vídeo "Poesia Rural", foi o que os sujeitos aprendizes fizeram. Seguir a leitura com práticas de ensino e não apenas através de uma linguagem literal, mas sim escrever redações ou

⁶ Vídeo "Poesia Rural" Roteiro e produção de Maria Nicolau. Narração: Pedro Guilherme Nicolau de Andrade. Produção: Aldeia Criativa, São João da Boa Vista, SP, 2016.

poemas a partir de títulos criados pelos próprios sujeitos aprendizes. Com isso, constituiria possibilidade inovadora, criativa e abrangente, já que a leitura, a participação de João do Verso, e a possibilidade de poetar, fazem parte de um "corpo (d)e sentido" para este trabalho.

1.4 CORPO (D)E SENTIDO PARA OS VERSOS

Orlandi (2001, p. 154), aponta que "os homens enquanto seres históricos e simbólicos que somos não nos basta falar para significar e nos significarmos". Salles (2018, p. 19) destaca que "além de falarmos, também escrevemos poemas, cantamos, dançamos, fazemos literatura, cinema [...] entre outras diferentes formas de produção da significação".

Dessa forma, não há separação entre sujeito e corpo da linguagem. Conforme afirma Salles, "sujeitos com/e seus corpos estão ligados ao corpo social", integrando corpo do sujeito e corpo social, pois não são transparentes. Também, de acordo com Orlandi (2002, p. 110), "o corpo do sujeito e corpo da linguagem não são transparentes". Para a autora, "o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social, e [...] isso não lhe é transparente porque as instituições com seus discursos silenciam isto, tratando o social individualizado" (ORLANDI, 2002, p. 110).

Subscrevemo-nos agora, no decorrer de uma teorização de que o "corpo do sujeito é, nas condições sócio históricas em que vivemos parte do corpo social tal como ele está significado na história" (ORLANDI, 2002, p. 110). Assim, "o sujeito relaciona-se com o seu corpo já atravessado pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza".

Penso que o principal está diretamente relacionado aos professores de língua que se preocupam com a maneira com que os objetivos de ensiná-la, estão articulados com o fato social. É preciso considerar que o sujeito produz linguagem, enquanto sujeito histórico.

Sei que é importante destacar, que o professor permita que o aprendiz participe do processo do ensino-aprendizagem de forma a obter êxito nos sentidos e significados do que produz. É conclusivo, nesse caso de minha tese, preocupar-se com a língua materna, com a poesia "na ponta da língua".

1.5 A ESCOLHA DE CONSTRUÇÃO DO CORPUS EXPERIMENTAL NA LINHA DE "LÍNGUA E ENSINO"

Retomando agora, como a "expansão da compreensão sobre a língua(gem) integra-se ao ensino e, leva à produção de corpus experimental de pesquisa" (PAYER, 2015, p. 499), é um objetivo imprescindível para "o criar" ou "reinventar o ensino de língua" (ibidem).

Com isso em mente, a relação sujeito/língua no ensino e na pesquisa, conforme propõe Onice Payer, o processo de ensino-aprendizagem tem o "professor-pesquisador" (ibidem, p. 500). Assim, é quem vai pesquisar e atuar para que o processo se desdobre. Primeiro, "criar modos de proporcionar no espaço-tempo em que está a relação com os sujeitos aprendizes, [...] mobilizar [inovações que] mobilizem as identificações" (ibidem, p. 500). Segundo, "montar um corpus experimental de pesquisa" (ibidem, p. 500). Nesse sentido, aponto aqui minha experiência com os sujeitos aprendizes nas escolas.

Esses sujeitos aprendizes aqui neste trabalho são do ensino fundamental, com perfil urbano, da periferia e rural. A experimentação desses sujeitos se deu através de escrita de poemas, e meu papel como professora-pesquisadora foi em conjunto com práticas que levaram a produzir um corpus-experimental. Desse modo, "o fato de o professor-pesquisador levar a produzir-se no ensino um corpus de materiais que serão analisados em sua pesquisa propicia que procure realizar gestos de diferenciação em sua aula" (PAYER, 2015, p. 504). Essa atitude, conforme Payer, torna possível, "recortes de análise produtivos" (ibidem).

São, sem dúvida, interferências significativas para o aluno, e no caso de meus sujeitos aprendizes, é trazer, por exemplo, o lado estético da poesia de forma criativa. Assim como o faço no espaço-tempo de experimentação, diferenciado. Desse modo, como veremos nas análises dos poemas um âmbito de trazer suas histórias de vida.

Quando Ida Machado aponta que a poesia pode ser o lugar de "narrativas de vida", (2016, p. 34), esclarece que "até um poeta pode fazer de

sua poesia um lugar para resgatar sua vida íntima" (idem). Ou ainda, a autora, aponta também que "uma poesia que faz [...] o papel de uma história de vida" (MACHADO, 2016, p. 37).

Dessa forma, proponho pensar na integração que o sujeito aprendiz alcança ao escrever um poema em que se posiciona para contar sua vida, seus gostos, no poema essa pessoa narra sobre si, sobre sua casa, como veremos nas análises.

Machado (2016) aborda a importância da poesia como lugar de narrativa de vida, e analisa a partir de um poema de Manoel Bandeira, que existe algo mais do que o narrar. Segundo Machado, "há um subgênero que chamaremos de imagem-de-si-pela-poesia" (2016, p. 37). Essa observação se aproxima muito do que Freud explica, sobre o "íntimo pertencer à poesia" (1908, p. 82). Sem dúvida, quando um aluno do quarto ano desenhou um rosto em seu poema, retratou a si mesmo, pois colocou tudo de si naquele poema.

Propus desenvolver a prática de ensino a partir de possibilidades inovadoras e, por esta razão, elenquei a poesia como elemento fundamental pertinente à obtenção desta finalidade. A escrita de poemas compõe abordagem de um processo de ensino, em que o saber escolar não seja apenas um olhar para questões históricas, ou pensar sobre o papel dos sujeitos envolvidos nas práticas de ensino, mas uma forma de dar às questões ideológicas do ensino, um novo aspecto. Isto é, em um lugar diferente do lugar do Estado, cujo propósito é, entre outras coisas, contemporizar o ensino.

Escolho pensar em um lugar diferente daquele que vê o aluno apenas como alguém indireto no processo de ensino-aprendizagem. Acresce-se a tal posicionamento, uma posição já um tanto antiga de escolaridade para um mercado industrial, e não para um aluno propriamente dito.

No Estado, conforme aponta Barros (2017, p. 1159), "o que se vê funcionando são os sentidos da organização pela regulação, e da ordenação da alteridade, disciplinando os modos como se produz leitura na escola". Um exemplo disso ocorre quando a autora analisa o ensino de leitura na escola, através do uso de uma cartilha de Língua Portuguesa com os sujeitos aprendizes.

Segundo destaca Barros (2017, p. 1159):

As condições de produção pelas/nas quais se produzem a leitura [de uma] fábula apresentada na cartilha, o aluno é **convocado** a realizar no texto uma varredura em busca de elementos [...] de modo a comprovarem o que apreenderam em relação às informações que o Estado – autor da cartilha – julga serem necessárias para o avanço de mais um ano no grau da escolaridade.

Tal autorização do Estado visa apenas o avanço do aluno na escolaridade, sem que o mesmo receba um subsídio de aprendizagem para que as condições de produção da escrita de poemas ocorram de uma forma diferente. Do mesmo modo, a produção de ensino de leitura, também é realizada com base nesse procedimento. Trata-se, em minha visão, de uma autorização do Estado que só promove o aluno, sem se preocupar com suas condições de produção.

Dito isso, vou discorrer um pouco sobre a escrita da poesia, e da forma criativa com que isso pode acontecer. Segundo Morais (2006), o ato de escrever poemas assemelha-se ao "fazer criativo do poeta", como um "ato do psicanalista na sua arte de psicanalisar assemelha-se ao fazer criativo do poeta". Tal ação criativa tem um valor inigualável, conforme apresenta Mário Quintana, em "Versículo Inédito do Gênesis", no qual dá continuidade à ideia da criação do mundo, quando diz "E eis que, tendo Deus descansado no sétimo dia, os poetas continuaram a obra da Criação", (2006, p. 145).

Esse versículo, na lógica de aprendizagem que se compreende dinâmica, desperta no aluno o desejo de criar. É possível comparar que, a partir de um verso, podemos propor para um aluno o inédito, a originalidade e a autoria. Na verdade, a meu ver, compreendo que um poeta empresta a sua voz a todos.

Posso perceber que a prática de ensino possibilita inovação quando provê condições de criar. Não me refiro ao sentido de despertar apenas esse novo, mas tornar possível outras realizações. Aponto a poesia como uma forma de instrumentalizar o ensino da língua portuguesa, e enquanto atitude diferente para alcançar objetivos de aprendizado e as diversas possibilidades da língua.

Trata-se de uma prática que indica o trabalho com a poesia com esse papel – o criativo –, uma vez que, em geral, os sujeitos aprendizes apresentam

uma resistência para escrever poemas. Ampliar as probabilidades que motivem atitudes e torne o exercício da escrita bastante rico, em especial, motivador para a elaboração de poemas.

Nesse sentido, uma experiência enriquecedora ocorreu em um espaço muito inusitado, como num quiosque (Fotografia 3), quando desenvolvi prática de ensino com os sujeitos aprendizes do sétimo ano da E.M. José Avelino de Melo. Como o aprendizado ocorre em diferentes espaços, desde a sala de aula ou fora dela, o que importa são as condições de produção do lugar que se estabelece.

Houve um momento para apreciação da paisagem, tão familiar ao aluno, mas que naquele instante tornara-se diferente e atraente, pois a vimos com outro olhar. A atitude naquela ocasião foi de o sujeito aprendiz ser convidado a olhar com outros olhos, e por mais que essa paisagem faça parte do cotidiano da escola, a forma como foi mobilizada constitui uma inovação, alterando o comportamento dos estudantes.

Evidenciei espaços como o da cantina da escola, próximo das pessoas que preparam o alimento na cozinha, ou ainda, no Centro Cultural que fica dentro da própria escola, muito utilizado para leituras e desenvolvimento de atividades culturais. Enfim, lugares externos à sala de aula, onde o aluno pudesse ser estimulado e provocado a explorar a memória presente no ambiente em que vive a escola. Retomo, aqui, a ambiência do local da escola, uma ambiência poética, que deve ser explorada nesse lugar do escolar, de forma a se perceber a poeticidade presente nesse espaço.



Fotografia 3 - Quiosque - E. M. José Avelino de Melo Fonte: fotografia de Maria Eduarda Paulino Barzagli (2015)

Os aspectos relevantes e significativos para tal prática, essa que aqui narro e atravessa a identidade do aluno pela poesia, foram realizados na escola. O objetivo alcançado possibilitou encontrar diferentes meios de proporcionar uma riqueza nas percepções do ambiente e escrever palavras com rima, que, num segundo momento serviram para escrever uma cartilha⁷.

Leituras breves e atividades feitas em "roda de leitura" serviram para despertar a criação de um vocabulário, principalmente para nos inteirarmos sobre o modo como pessoas pertencentes àquele lugar se manifestavam. Determinados momentos de leitura proporcionaram o desenvolvimento de uma sequência possível, permitindo explorar a poesia de modos outros, a significar, pensando em trazer para perto essa possibilidade, como mais uma prática de ensino.

-

⁷ NOTA: "O BE-A-BÁ DA POÉTICA", que está no prelo. Prevista a publicação neste ano de 2019.

Desse modo, concordo com Orlandi (2015, p. 3), que nos diz que:

Parto de comentários de sujeitos aprendizes, de cerca de 10 anos, que se queixam sobre o português na escola: uns dizem que vão bem em literatura e não conseguem aprender bem a "gramática", não entendem suficientemente as regras e a análise gramatical; outros, nesta mesma idade, declaram: "É muito difícil português na escola".

No caso do lócus de pesquisa⁸, foi significativo trabalhar com sujeitos aprendizes na faixa etária de 10 a 15 anos – uma média de 40% de repetentes do sétimo ano na rede de Ensino Pública –, e esse é outro problema, embora todos ainda apresentassem defasagem na escrita. Essa, como parte do processo de ensino, aponta, portanto, uma inovadora relação com o saber dentro da escola, ou seja, não apenas olhar para questões históricas, ou pensar a respeito do papel dos sujeitos envolvidos, mas também das questões ideológicas que envolvem o ensino e a constituição da língua.

No meu entendimento, o trabalho ideológico trata da memória, pois podemos acioná-la para o desenvolvimento da habilidade de escrita. Nos dizeres de Orlandi, "A ideologia faz parte, [...] é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer" (2015, p. 44).

Conforme se observa, a materialidade é significativa quando se pensa na questão "o que este poema significa?", demandando "escutar os sentidos que ali se apresentem, compreendendo como eles se constituem", aponta Orlandi (2015, p. 44).

Ainda a respeito da memória, conforme a formulação de Silva (2015, p. 56):

O movimento que se faz na análise é o que vai do texto em direção às condições de produção que incluem o sujeito, a situação, o dito e o já-dito, o que ficou na memória e o que ficou no esquecimento, sob uma forma material significante, para retornar ao texto com novas possibilidades de compreensão. Nesse movimento trabalhamos um objeto simbólico inscrito no sistema da língua em relação com a história, com o ideológico, com o inconsciente, que produz posições

-

⁸ Perfil dos alunos do sétimo ano: os dados aqui apresentados foram coletados apenas na escola rural José Avelino de Melo, em 2015, quando lecionei nesta escola, e esses dados não estavam inclusos nesta tese.

de sujeito que se aliam ou confrontam sobre os sentidos possíveis ao serem dados às palavras e aos conceitos.

Compreender os versos de um poema e sua produção de sentidos conduz à reflexão de que o sentido sempre pode ser outro, e de que o sujeito não tem controle sobre o que diz (ORLANDI, 1996).

Num outro momento, conforme Eliana de Almeida, a compreensão de "autoria [como] sujeito-poeta na língua" (2012, p. 71) permite pensar na relação entre língua e poesia:

A partir de Pêcheux (1988, 2004) [...] uma relação constitutiva à medida que uma funciona como condição à outra, no modo mesmo como o poético se configura enquanto propriedade do sistema linguístico. Em oposição aos estudos que isolam a poesia do conjunto da linguagem Pêcheux (2004, p. 58) a supõe como um deslizamento inerente a toda linguagem, atestando-a como "propriedade da própria língua", sendo que em relação ao trabalho estético de formulação dessa escrita, o autor afirma que "o poeta seria apenas aquele que consegue levar essa propriedade da linguagem a seus últimos limites [...]". (ALMEIDA, 2012, p. 74-75).

É importante, agora, salientar o que esse poeta "um artesão da palavra" (MORAIS, 2006), em seu "fazer criativo do poeta", assemelha-se à "arte de psicanalisar" (MORAIS, 2006).

O autor afirma ainda que:

Cria algumas aproximações entre o trabalho do poeta e do psicanalista e realça a premissa de que tanto a psicanálise como a poesia procuram vestígios, buscam dar contornos ao indizível, ao objeto perdido desde sempre. (MORAIS, 2006).

Assemelha-se de interpretações de Almeida (2012, p. 75), ao dimensionar que o "poeta consegue levar a propriedade da língua a seus últimos limites". Portanto, a compreensão da maneira como tudo que envolve o sujeito aprendiz num processo de significação e produção de sentidos vai leválo a produzir. Referimo-nos ao aluno-poeta, como alguém que "consegue levar essa propriedade da linguagem a seus últimos limites" (ALMEIDA, 2012, p. 75).

Destaco as palavras de Pêcheux e Gadet (2004, p. 58) quando apresenta o escritor, como um acelerador de partículas da linguagem. Essa captura do escritor pela/na língua o submete a um ritual discursivo literário, a partir do qual projeta e atualiza da/para a literatura um seu lugar de dizer/formular/[poetar] (tecer a língua) sob forma de poesia.

Para Almeida (2012, p. 75) "esse lugar ritualizado de dizer imprime diferentemente sentidos à língua em relação a como quando uma criança diz da dor latejante da orelha inflamada, 'mãe, o coraçãozinho da minha orelha tá batendo". A partir desse exemplo da autora, ressalto que o aluno-autor pode descrever seus sentimentos com propriedade, com formas metafóricas de se expressar.

O aluno acaba marcado pelo cotidiano escolar homogêneo da escola, ou até mesmo por uma "transparência" que acaba por ignorar sua individualidade, ou seja, que desconsidera o seu desejo, mas "o corpo é desejo" (ABREU, 2006, p. 7). Por isso, um aluno pode sofrer problemas no aprendizado, com a exclusão, o fracasso escolar e outras dificuldades.

Procuro evidenciar nesse trabalho um discurso inaugural da perspectiva do poético, na poeticidade existente tanto no trabalho na roça, da moradia, da escola rural, dos elementos que são pertencentes a esse ambiente rural, que estão lá nesse espaço, contribuindo para a definição de **Poesia Rural**. É, portanto, de um discurso inaugural que tratamos aqui, porque inaugura a ideia de contribuir para uma definição de poesia rural. Considerar essa ideia é o mesmo que propor de forma mais intensa, em que se sustenta a possibilidade de um rural que é "dono" de uma definição mais abrangente.

Nesse sentido, inaugural, retomo o trabalho de Orlandi (2003). A sua proposta é de tratar dessa análise, considerando-se a "história de um país" (2003, p. 7), e "referência básica constitutiva desse país" (idem). No caso da "poesia rural", a constituição dos sentidos é por uma via única, mas de muitos lugares, "regido pelo imaginário", segundo a autora.

Considerando que marcas que constroem a "poesia rural", são memórias, conforme teoriza Orlandi a respeito do "discurso fundador" dessa poesia. O mais marcante, agora, é pensar na colocação de que **Poesia Rural** expressa um "olhar inaugural que atesta nas letras [a sua própria origem]" (ORLANDI, 2008, p. 18).

Ao considerar a criança com a qual trabalhamos, penso no imaginário e a forma que é construído para significar algo novo, genuíno, extraído de um ambiente rural. Ela produz novos sentidos que passam a significar com uma nova essência. Penso, assim, que parte dos movimentos realizados desde uma

coleta das folhas de árvores, cujos galhos carregam em suas pontas um "despontar" de uma nova poesia, essa que denomino de "poesia rural".

Acrescento minha lembrança, mas também desde o primeiro momento que desde os anos 1990, quando lecionava língua Inglesa e Portuguesa na Educação Básica, investi na escrita de poemas. Percebia-se um novo significante advindo de uma experiência diferente, da criatividade, a qual "instaura o diferente na linguagem" (ASSOLINI, 2008, p. 91). Permite-nos lidar com a língua de forma distinta e fundamentalmente desenvolvendo práticas de ensino para "romper com o processo dominante de sentido, e, na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, novos sentidos" (idem).

Assim, proponho objetivar a escrita de poemas, emergindo um nascer de poeticidade na língua, um conjugar de palavras, elementos fundamentais para compreender o "rural" (ou os sentidos de rural) que existe intrínseco a uma forma arrojada e não estereotipada. Compete ainda pensar no educar em diferentes espaços.

Na imagem (fotografia 3), um quiosque dentro de uma escola, para mim é extremamente importante, é um dado concreto, pois o que ele significa, nesse lugar, funciona como uma metonímia da escola.

Ao trabalhar com os sujeitos aprendizes do sétimo ano, em 2015, eu os convidava para ir ao quiosque, porém quando questionada sobre o que fazer lá por parte dos sujeitos aprendizes, eu não revelava. Havia, assim, um préconstruído nos dizeres desses sujeitos aprendizes. Mas eles foram, e com isso, experimentaram esse "novo espaço". O ambiente do espaço pode se referir ao quiosque, conforme me reportei anteriormente, ou uma cozinha, para ter aula. O quiosque representa uma metonímia para se escrever versos a partir daquele lugar, e isso, inclui algumas idas à cozinha, também.

1.6 EDUCAR NO COLO DA TERRA E AS RELAÇÕES COM A GESTUALIDADE, AS PRÁTICAS, OS ESPAÇOS E AS IDENTIFICAÇÕES

Nesse primeiro momento, falar sobre o educar em diferentes espaços requer pensar como a escola encontra-se ainda em estabilização de práticas

de ensino, como por exemplo, o ensino tradicional, o que considero importante modificar.

Desse modo, a estabilização funciona sem a obrigação de romper com ela, ou seja, produzindo diferentes caminhos para a construção de sentidos, considerando que o sentido e o sujeito se constituem ao mesmo tempo. Conforme Orlandi (2004, p. 47), produzir gestos de interpretação que funcionem nesse sujeito permite a ele se ressignificar. A prática de ensino da escrita e da leitura dos poemas possibilita compreender a linguagem em diferentes materialidades.

De acordo com Assolini (2008, p. 81), os "sentidos sedimentados, institucionalizados, únicos, evidentes que irrompem de um texto são construídos ideologicamente, isto é, fabricados pela história". Com base nessa teoria, compreendo que os sujeitos aprendizes resultam de um processo ideológico como um mecanismo e com possibilidade de produção de evidências do que seja rural.

Quando, em seu artigo, Assolini aponta como prática de ensino a proposta da professora que conduzia a classe e direcionava a escrita de redação a partir de um título idêntico para todos, como atividade sugerida pelo autor do livro didático, por exemplo, ela "está na ilusão número um". Esta ação pode ser compreendida como o esquecimento número um, ou seja, "dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior de uma formação discursiva que o domina" (PÊCHEUX, 2014, p. 62). Ao propor a escrita de uma redação com título único para os sujeitos aprendizes, "não reconhece em considerar os saberes discursivos dos sujeitos aprendizes sobre o tema" (ASSOLINI, 2008, p. 83).

Diferentemente dessa proposta apresentada pela professora, a prática realizada por mim, na ação de ensinar poesia, sugere outras possibilidades. Nessa formulação, considero que o sujeito aprendiz possui compromisso com a memória, com as condições de produção e seu lugar sócio-histórico. Dessa forma, proponho um processo de historicização e a outras formas de significação, que o sujeito aprendiz tenha a possibilidade de ser exposto a outras formas de significação.

Convém ressaltar a importância de ultrapassar uma "ordem social vigente, [...], de uma prática de ensino que mantém os sujeitos aprendizes presos à condição de sujeitos cumpridores de tarefas que não lhes fazem sentido" (ASSOLINI, 2008, p. 84). Proponho a escrita de poemas, diferentemente de mecanismo pré-formado e padronizado, não orientando um título idêntico para todos. Cada um escreveu o título criado por si mesmo, a partir de lugares e espaços fora da sala de aula, onde estavam, expostos a diferentes situações e experiências sensoriais.

Os sujeitos aprendizes recorrem a "rede de formações discursivas, a partir das quais existiriam espaços para a construção de gestos interpretativos, que permitam a recuperação da historicidade dos [poemas]" (idem, p. 84). Desse modo, para eles, é importante identificar seus próprios valores de formação discursiva sobre o rural.

Dito isso, pensemos como "podemos dizer que o sentido [de rural] não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas" (ORLANDI, 2015, p. 40). Dizemos, portanto, que o "rural" pode significar diferentemente em cada conjuntura sócio-histórica. Desse modo, "as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas "tiram" seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem" (ORALNDI, 2015, p. 40).

Ao considerar as diferentes conjunturas, as diferentes posições-sujeito, estamos compreendendo a noção de formação discursiva como, "aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2015, p. 40-41). A autora considera dois pontos fundamentais, os quais são expostos a seguir.

O primeiro é de que "o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro" (ORLANDI, 2015, p. 41). A autora aponta que o sentido das palavras não estão nelas mesmas, "elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem [...], e, representam no discurso as formações ideológicas" (ORLANDI, 2015, p. 41). Salienta-se que

Orlandi discorre sobre como os sentidos das palavras se alojam na memória, e, fazem parte dessas formações discursivas, destaca ainda, sobre a noção de metáfora que as palavras significam.

O segundo ponto é o de "que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos" (ORLANDI, 2015, p. 42). "Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes". Assim, a autora assinala um exemplo: "a palavra "terra" não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem-terra e para um grande proprietário rural, ela significa diferente se a escrevemos com letra maiúscula Terra ou com letra minúscula terra" (ORLANDI, 2015, p. 43). Aproveito em dizer, que ao referir-me a "terra/Terra" anteriormente, pontuo quando falo do "colo da terra/Terra", ao falar da 'poesia rural'.

Mais adiante, quando na análise de um poema em que o aluno-autor versa em seu poema "Menina", fala de diferentes sentidos da palavra "roça", como veremos no capítulo 3 desta tese.

Existe aí, sobre esse segundo ponto, "a evidência do sentido, que, na realidade é um efeito ideológico, [...] que se dá por sua inscrição em uma formação discursiva" (ORLANDI, 2015, p. 43).

As formações discursivas se ampliam nos seus sentidos, uma vez que, em espaços diferentes dos tradicionais para os sujeitos aprendizes ocorrem durante um processo de minha atuação como professora pesquisadora, consolidando-se com a construção de gestos interpretativos. Gestos esses que puderam contribuir para a autoria, lembrando que as condições de produção não eram especificamente determinadas. A posição de (estado de) autor tomou vulto ao "colocar-se como autor de seu próprio dizer9, circular por outras formações discursivas e produzir outros sentidos" (ASSOLINI, 2008, p. 85).

Quando um dos sujeitos aprendizes indagava sobre o uso de um verso a ser escrito, como "os passarinhos cagam em nossa cabeça", ele estava levantando uma questão sobre a produção de sentidos diferentemente de outros, contando assim com seu pensamento inovador de uma possibilidade

⁹ O aluno perguntava durante as atividades de práticas de ensino inovadoras sobre a possibilidade de usar a informação de que "os passarinhos cagam em nossa cabeça" como verso do poema. Eu respondi que "sim, claro". Sua pergunta está diretamente relacionada à sua autoria, ou seja, o poeta, o próprio educando.

repleta de significações. Vale dizer que o sujeito aprendiz estava livre para se expressar, sem medo de dizer "palavrão" como a palavra "cagar", que no primeiro momento ele se preocupou em saber se seria censurado por isso ou não.

É importante dizer que esse sujeito aprendiz não precisou "brigar" para prevalecer determinada posição discursiva, opondo-se a "formações discursivas nas quais a escola exige que o aluno se insira e aquelas pelas quais ele deseja transitar" (ASSOLINI, 2008, p. 86). Nesse sentido, concordando com Assolini que "o aluno [não] pode se direcionar para outra região de sentido e arriscar-se a produzir sentidos que não sejam aqueles já produzidos (cristalizados e legitimados) pela instituição escolar" (ASSOLINI, 2008, p. 89).

Para concluir, esses outros espaços podem ser explorados de diferentes formas, objetivando, portanto, responsabilidade e possibilidade ao sair de processos pré-definidos. Além disso, espero contribuir para ajudar a escola a romper com o tradicionalismo, o qual pode ser feito de um jeito diferente, em que o processo de produção de um poema pode manifestar-se de maneira múltipla, também. Acrescento ainda que minha compreensão de poesia apartase daquilo que é fechado e estruturado de modo fixo. Consequentemente, é a partir desse lugar que formulo minha interpretação e narrativa de que podemos interpretar cada um a seu modo.

Destaco que este trabalho é escrito de forma diferente, e, por isso, relacionado àquilo que não se diz, sendo o não dito também produtor de sentido.

1.7 O BRINCAR E A CRIAÇÃO POÉTICA

Retomo aqui minha referência ao *colo* da Terra. Faço-o por me sentir completamente ligada a terra/Terra. Por essa razão, penso na justificativa desse trabalho, considerando diferentes formas e atos de ensinar poesia no Ensino Fundamental.

Aponto que é fundamental o envolvimento das crianças no processo de criação, tomando a formulação a respeito da fantasia e do devaneio, apontada

por Freud (1908), em seu texto intitulado "Escritores criativos e devaneios", assinalando de forma clara o motivo para essa criação. Os escritores tornam-se criativos a partir de sentidos e os significantes ligados ao "brincar".

Partindo do princípio de que o devaneio é o agente da ficção e da escrita criativa, aponto a possibilidade de escrever sem se preocupar com uma representação fiel da realidade, em especial no ato de fazer poesia, conduzido por essa criação. Ao escrever esse trabalho, considero a invenção e a produção do sujeito criativo, apontada por Freud.

O autor narra o brincar e evidencia a importância da brincadeira, que objetiva a constituição de um adulto criativo, capaz de resolver coisas e encontrar soluções. Faz-se fundamental o ato de brincar e a brincadeira, tanto para a criança quanto para o adulto, pensando na possibilidade do que a criança tornar-se-á no futuro.

O trabalho com poesia na escola desperta uma afetividade durante o exercício de uma prática de ensino. Instigar o aluno a aproximar-se desse conhecimento da língua leva-o a se reconhecer numa brincadeira séria.

De acordo com Freud (1908, p. 80):

Quando a criança cresce e para de brincar, após esforçar-se por algumas décadas para encarar a realidade com a devida seriedade, pode-se colocar certo dia numa situação mental, [...], em que, como adulto, pode refletir sobre a intensa seriedade com que realizava seus jogos na infância.

Nas atividades práticas o sujeito aprendiz compõe-se com a poesia e na escrita de poemas, levando em conta o lúdico, quando ocorre o ato de brincar. Amplia-se a escolha da poesia como um direito para falar sobre o encontro da ordem do lúdico com a língua, pois a poesia tem esse lado distinto.

Destaco Mestre Aguinaldo no filme "Tarja Branca", quando afirma que "a gente tem que trazer esse lúdico cada vez mais à tona, recuperá-lo para nossa vida cotidiana" 10. O brincar é como um "sopro poético" advindo da brincadeira

TARJA BRANCA. Filme/documentário. Lançado em 19 de junho de 2014. Produzido por Estela Renner, Marcos Nisti e Luana Lobo, direção: Cacau Phoden, música composta por André Caccia Bava, roteiro: Marcelo Niegri, edição: André Finotti, elenco: Antonio Nóbrega,

com palavras, e conduz à escrita. O verso de José Paulo Paes: "vamos brincar de poesia?", faz uma ligação com o ato da produção da escrita de poemas, quando proponho desenvolver a atividade de ensino com os sujeitos aprendizes. Sem esquecer, que segundo Freud, "brincar é coisa séria"!

Quando realizo uma prática de ensino lúdica e convido o aluno a perceber o mundo com o olhar diferente, corroboro com Freud, quando afirma que "os próprios escritores criativos gostam de diminuir a distância entre a sua classe e o homem comum, assegurando-nos com muita frequência de que todos, no íntimo, somos poetas e de que só com o último homem morrerá o último poeta" (1908, p. 79). Nesse sentido, todos somos poetas, pois nascemos com a língua que tange a poesia, conforme a teorização da epígrafe no início da introdução desse trabalho, isto é, a poesia é constitutiva da língua.

"Ao brincar toda criança se comporta como o escritor criativo, pois cria um mundo próprio" (1908, p. 80), narra Freud. Queremos saber de onde "esse ser estranho, [que é o escritor criativo], retira seu material, e como consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes" (FREUD, 1908, p. 79).

Em minhas oficinas ou nas aulas, quando proponho brincar com as palavras, percebo que o aluno se sente tocado com o convite, pois esse ato significa fazer poesia.

A poesia é o lugar do íntimo, o lugar em que se fala de si. É impossível fazer poesia sem falar de si. "O escritor criativo, faz como a criança que brinca" (FREUD, 1908, p. 80). Freud explica que se "cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética" (1908, p. 80).

Quando Freud disserta sobre o teatro, aponta que os "atores, literalmente, são jogadores de espetáculo" (1908, p. 80). Pode-se dizer também que os sujeitos aprendizes são "jogadores de palavras", pois brincam com elas,

José Simão. Sinopse: um filme para sentir, ouvir muito e se emocionar. O filme trata do brincar como algo sério, em que alguns depoentes ao narrar suas histórias de vida, apontam o brincar como algo estruturante da vida de alguém. Disponível em: https://vimeo.com/185171112 acesso em: 13 mar. 2018.

_

assim como os atores brincam e jogam com o espetáculo. A palavra "play" da língua inglesa, por exemplo, que significa jogar, tocar, brincar, remete-nos a isso, e, quando vamos ao teatro, vamos a um "play", vamos à peça. Freud assinala a importância da brincadeira, algo muito sério, uma fonte de prazer para quem a integra e para ouvintes e expectadores na apresentação de uma obra ou peça.

Nesse sentido, quando as crianças envolvidas nas atividades do ensino da língua sentem o prazer que a poesia traz, tornam-se um "público" despertado para a mesma expectativa cognitiva do expectador. Existe aí uma fruição do aluno com o que lhe é exposto.

Preocupo-me com os sentimentos que surgem por parte dos sujeitos aprendizes, pois no futuro, quando estes estiverem mais velhos, haverá lembranças para essas crianças. Ficarão marcadas por suas memórias e relembrarão essa criação escrita dos poemas, penso também que guardem um poema de cor.

Assim como uma pessoa com mais de oitenta anos, que atualmente se lembra de um poema de cor, – não apenas porque decorou, –, mas porque gravou as palavras para o resto de suas vidas. Isso ocorre a partir da experiência de quando eram crianças, do contato com poesia e com a técnica de decorar para declamar, talvez por isso, a preservaram em suas lembranças.

Pensemos em versos que ficaram memorizados, alguma coisa da infância, por exemplo. Por que recitar Fernando Pessoa antes de dormir? Todos fazem isso. Recitam "Batatinha quando nasce" e fazem um deslizamento de sentido quando trocam "espalha a rama" por "esparrama". É muito gracioso e elegante as crianças terem uma astúcia para versar, desenvolvendo sua capacidade de criar novos sentidos para suas vidas.

Quando elas recitavam o poema e perguntei, durante minhas oficinas se lembravam da "batatinha", permaneceram caladas, mas ao pronunciar a primeira palavra do verso "batatinha quando...", todas as crianças aderiram imediatamente à recitação em coro na sala de aula. O momento tornou-se descontraído, um coro coletivo, sonoro, vibrante, saudoso e muito elegante.

Por um lado, as crianças não consideram os versos como poesia, eles compreendem que a poesia é sempre lida, cheia de estatutos como rimas,

métricas, e, etc., desse modo, não a veem como algo presente no cotidiano. Identifico como uma compreensão de que a poesia é algo mais rebuscado, quase inalcançável, que talvez tenha relação com a negação: "não, poesia não...". Trata-se de produção que gera uma aversão, como se não pudesse ser parte da vida cotidiana.

Soa mais como a "poesia que está lá nos livros empoeirados", e, na verdade, ela tem uma forte relação com a oralidade. O poema "batatinha quando nasce" está entre a poesia e a música. Alguma coisa que fica no meio do caminho. Nessa ordem, é como se eles cantassem juntos a poesia, num coro uníssono.

O recitar tem uma aproximação até mesmo com a brincadeira. Quando lembramos das melodias cantadas quando criança, como era o caso de "atirei o pau no gato...", e não por maldade, pois ninguém atirava efetivamente "o pau no gato", apenas incorporava o ritmo daquela canção. Cantávamos pelo puro prazer da palavra como experiência sensitiva, sensorial.

Percebemos assim, que o recitar tem o encanto, o lúdico de brincar com as palavras, uma experiência que gera prazer tanto para quem escuta como para quem fala. Não há uma separação do tom da brincadeira, do que é real e importante na língua.

A criança não tem vergonha de brincar. A brincadeira da criança tem a ver com o desejo, porque ela gosta de brincar de ser adulto. Nesse sentido, segundo Freud, "o brincar da criança é determinado por desejos: de fato, por um único desejo, - que auxilia o seu desenvolvimento -, o desejo de ser grande e adulto." (1908, p. 81). "A criança está sempre brincando 'de adulto', imitando em seus jogos aquilo que conhece dos mais velhos" (1908, p. 81).

Pode-se afirmar, a partir disso que, se a criança tem seus desejos, ora de imitar esse adulto, ora de criar a partir de seu desejo subjetivado pelo ato de imitar e de criar, podemos assegurar outra forma de abordar a poesia e do papel que exerce na criança. Penso na quebra do estatuto da poesia, uma vez que se atribui uma importância à rima, à métrica, ou seja, ao volume de regras rígidas. Destaco, assim, a quebra da rigidez.

Analisar, por exemplo, os versos de uma aluna do quarto ano do Ensino Fundamental, na escola rural E.M. José Avelino de Melo, em Poços de Caldas,

requer observar sua escrita de rimas, exercício elaborado brincando com as palavras. Considero que a aluna rimou por outro motivo, mas não porque tinha que rimar. A estudante escreveu o verso "fazer poesia é tão legal, como a professora Maria Nicolal", que está rimando por motivos íntimos, pessoais, de forma a mostrar seus sentimentos, sua afetividade direcionada a mim, para si mesma e para o leitor. Não apenas pelo prazer de escrever, mas de dar importância à sonoridade e à oralidade na poesia, conforme venho discutindo até o presente momento.

Quando Freud propõe que "deixemos de lado as fantasias e passemos ao escritor criativo" (1908, p. 83), ele considera aqueles que não "utilizam temas preexistentes, [e] parecem criar o próprio material" (1908, p. 83). Para o autor, a abertura para o significado da criação, "o romance psicológico, sem dúvida deve a sua singularidade à inclinação do escritor moderno de dividir seu ego pela auto-observação em muitos egos parciais, e em consequência personificar as correntes conflitantes com a sua própria vida mental por vários heróis" (1908, p. 83-84). O escritor criativo busca resolver pela obra de arte alguma coisa que ainda não o deixa satisfeito. Um exemplo disso remete ao cineasta Hitchcock, e sua afirmação: "eu faço filmes porque tem coisas que eu gostaria que acontecesse".

Nesse sentido, pode-se refletir na forma de pensar do que discuto aqui, quando se pensa na justificativa dessa tese, em que a função da poesia tem um papel fundamental na constituição da identidade da criança e/ou do adolescente.

Tratei, até o momento, de uma reflexão sobre a importância do papel da poesia e da escrita de poemas. Considerando o que formula Khel, temos que: "a possibilidade de o sujeito narrar-se sob a forma moderna [...] do poema, representa a conquista de uma **elegância** que o pesado romance oitocentista está longe de alcançar" (2001, p. 89) (grifo meu). Khel aponta essa elegância como "resultante de uma espécie de desencanação, por parte de quem atravessou a experiência de uma psicanálise, em relação às pretensões neuróticas típicas do individualismo" (2001, p. 89). Ela se refere a esse individualismo oitocentista.

Em meu entendimento, o poeta tem que ser desencanado, ou seja, a poesia tem que ser desencanada. A poesia atravessa o individualismo desse passado oitocentista, o qual Rita Kehl narra em seu artigo, e considero fundamental a escrita de um poema como a conquista de uma elegância. A poesia é sinóptica e sintética.

Existe alguma coisa de economia no poema que não é exaustivo. O sujeito não se coloca na exaustão, mas se formula de uma maneira muito mais sintética, que não é representativa de um todo, ou seja, de forma mais abreviada, resumida ou sinóptica. Ele tem um compromisso com a criatividade, e não um compromisso com o exaustivo, mas com aquilo que ele representa puramente.

Faz-se importante dar conivência a essa elegância do poema, uma vez que se possibilita desmanchar o ordenamento que a escola produz e perceber que essa elegância perfura e/ou irrompe com o ordenamento. Ou seja, a ordenação atravessa a poesia, mas **a poesia fura a ordem**. Fugir do estatuto da poesia atravessa possibilidades. Conforme já salientei sobre o rimar na escrita de poemas, reforço que "eles rimam por outros motivos, não porque tem que rimar".

Nessa linha de raciocínio, podemos valorizar como funciona mesmo a memória do que é poesia e até do ponto de vista da história da poesia, porque considerar a métrica e a rima, entendidas como fundamentais para a caracterização como um poema. A quebra desse ordenamento da poesia também é um fato histórico, não algo que sempre existiu ou sempre aconteceu. Isso é próprio da história da poesia, que se reinscreve e/ou reatualiza, desde o momento em que era fixa e rígida até quando essa estrutura é estilhaçada pelos modernistas e concretistas.

As experiências não são particulares apenas, são mais amplas e gerais. Solidifica-se um efeito histórico. Consideremos agora, o fato de que a "poesia tem um rosto", conforme efeito metafórico advindo da escrita de um poema por um aluno. A expressão de um rosto desenhado no poema assinala a possibilidade de um projeto de vida, mas também de um efeito histórico e de diferentes sentidos.

Como projeto de vida para essa criança, é uma das formas de se avançar no sentido que tal projeto traz e de se discutir brevemente. Como por exemplo, dizer sobre a poesia que mostra o rosto, esse aluno está se mostrando, se vendo, ou seja, ele se pega no colo, olha bem pro seu rosto, vê o que está faltando e o que está sobrando, ele pensa "me deixa dar uma olhada". É uma forma de poetizar.

A poesia está no colo da terra, a criança ao pegar a poesia no colo, está pegando a si mesma e se olhando, enxergando seu rosto. Veremos mais detalhadamente no capítulo 3, o poema desse aluno do quarto ano, da EMEB Pedro Vaz de Lima.

Os aprendizes têm que fazer esse gesto, de se pegar no colo para entrar num processo de aprendizado da língua materna, por isso, simplesmente assim, a **Poesia Rural** percorre esse processo. O aluno vai se identificar com essa prática.

1.8 FAZER DIFERENÇA NA PRÁTICA¹¹

O despertar do aluno (aprendiz) para a língua, de forma poética, é o que faço no ensino da língua Inglesa. Portanto, ao tomar essa prática como exemplo, nesse contexto, vai reforçar o que esta tese pede.

Num de meus livros didáticos para o ensino de Inglês, levo o aluno a conhecer um lugar no centro de São Paulo, principalmente aquele que todos comentam, ora no Anhangabaú, no pátio do Colégio, na Praça da Bandeira, enfim, lugares onde possa se "fazer a diferença na prática" de ensino.

Nessa vivência, ao visitar espaços pertinentes à situação que o faz falar a língua, como por exemplo, quando o aluno vai ao Pátio do Colégio, em São Paulo, e lá entra em contato com um vocabulário do lugar, ou seja, daquele espaço-aula diferente, ele se aproxima do real, do familiar, dentro de um funcionamento inovador.

Isso nos permite ver que tanto uma habilidade oral do idioma, quanto ao real da língua, dos lugares históricos e também de um lugar de visitação

¹¹ Maria Onice Payer, (2015, p. 503).

turística, são elementos que transformam o ensino. A meu ver, desenvolvo uma abordagem diferente como já disse e que prevê uma liberdade de expressão, de dinâmica e de aprendizado para o sujeito aprendiz. Ele adquire a fluência da língua no ato de exercer livremente essa forma de aprender, desde o início.

Refiro-me agora, ao uso de um livro didático de Inglês¹², o qual é usado em espaço público, juntamente com o aluno, como o centro de São Paulo, prevista uma aula com mais dinâmica, quando podem praticar Inglês oral. Ao se integrar com o local de ensino, um espaço diferenciado de fato, por ter história local, e sem querer aprendem a língua. É uma forma de romper com o convencional e estrutural da forma de ensino, a abordagem é comunicativa e funcional.

Quando ensino Inglês é de uma maneira inovadora, o mesmo ocorre com o ensino de poesia. Segundo as palavras ditas por Payer (2015, p. 503), "nota-se que esse fazer diferente na prática" é desejado pelo professor.

Fazer diferente percorre esse caminho para o educador, "ao abrir-se espaço a partir das questões e com as identificações que o atravessam, inventasse formas e colocasse em processo sua criação" (PAYER, 2015, p. 503).

Concordo com a autora, quando afirma que:

Esses gestos envolvendo a criação acabaram reduzindo angústias e proporcionaram uma satisfação ligada à sensação de prazer que a criação proporciona, nesse caso em relação aos gestos de ensino e pesquisa. (PAYER, 2015, p. 503).

Payer destaca ainda "para o fato de não tratar-se de (re)produzir receitas ou métodos de ensino, mas procurar compreender o conhecimento sobre a língua" (2015, p. 503). E também, de "fomentar as relações com ela considerando o sujeito que está aí, a começar pelo professor/pesquisador".

1.9 A LÍNGUA PARA A ANÁLISE DE DISCURSO

Destaco primeiramente, o que afirma Ferreira (2003, p. 190), com relação aos conceitos constituídos na Análise de Discurso, em que "os

¹² NICOLAU, Maria. **Downtown is my classroom.** São Paulo: Giz Editorial, 2007. ISBN: 978-85-99822-47-0.

conceitos de língua (crucial na linguística), discurso (objeto da teoria do discurso) e história (relacionado ao materialismo histórico)", incorporam um quadro teórico-conceitual. Além disso, estão integrados com outros dois conceitos, que segundo a autora, "o de ideologia, [...], e o de sentido" (2003, p. 190).

Aponto assim, a possibilidade de se pensar a poesia, com o sujeito que vai agregar esses conceitos, juntamente com o que a autora diz a respeito da ideologia e do sentido que estão incorporados a esse sujeito. Tais conceitos serão apresentados a seguir.

Compreendo que a noção de "história" é arrolada como "parte da ordem do discurso" (FERREIRA, 2003, p. 191). A autora enfatiza a importância da história, quando afirma que, "as condições em que se realiza a prática linguística do sujeito falante e reforça o imaginário do sujeito com pleno controle sobre sua língua" (FERREIRA, 2003, p. 191). Ainda aponta a preocupação de Pêcheux ao citá-lo, em que concordo plenamente, de que "certos analistas" podem correr o risco de, "ficarem cegos em relação à história e surdos em relação à língua" (PÊCHEUX, 1981, p. 8). Isso é muito sério, pois leva o analista a permanecer despercebido em relação às condições de produção, e, quanto às formações discursivas desse tipo de análise.

Assinalo, portanto, de acordo com Ferreira, que outro teórico, Paul Henry, ao falar sobre a história, enfatiza a da história da língua, ou seja, Henry (2014, p. 31), declara que "na acepção habitual a essa palavra [história], a história não existe, e não poderia então, ter sentido. Ainda assim, Ferreira aborda o aspecto que "a história não é evolutiva, nem cronológica, mas sim, sentido" (2003, p. 191).

Além disso, nas palavras de Ferreira, "a história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar" (2003, p. 191). Acrescenta que "Pêcheux resume a questão ao afirmar que "a história está na língua", já que os fatos históricos existem sob o efeito de interpretação" (FERREIRA, 2003, p. 191).

Dizer que a interpretação leva aos fatos históricos, penso.... mas o que vai além da história, é o materialismo histórico, conforme fala Ferreira, pois está ligado à ideologia, segundo a autora. Ela sugere, "como prática

significante, [que] aparece como efeito da relação necessária da língua com a história no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos" (FERREIRA, 2003, p. 191). "A ideologia vai ainda apontar para uma interpretação de sentido em certa direção, determinada pela relação da língua com a história" (FERREIRA, 2003, p. 191).

Conforme é apontado por Ferreira "o sujeito do discurso, em sua relação com a língua, estabelece um processo de constituição mútua" (FERREIRA, 2003, p. 192). É também importante pensar nesse "sujeito do desejo" (p.192), onde "uma forma de subjetividade, [...] que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz".

Portanto, compreendo que o sentido é que norteia o sujeito na posição de subjetivação na história, ou seja, a partir daquilo que vai "imprimindo a marca da subjetivação nos contatos da língua com a exterioridade". Cabe ao gesto de interpretação realizar essa relação do sujeito com a língua na produção de sentidos

(FERREIRA, 2003, p. 193).

Desse modo é que o conceito de língua vem sendo trabalhado pela Análise de Discurso e é fundamental para um trabalho como este, já que é justamente a partir de um trabalho com a língua, pela poesia, que se centra meu objeto de análise.

Conforme Orlandi (2015, p. 14):

Levando em conta que o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e situações em que se produz o dizer.

É esse dizer, segundo entendo, que vamos tratar nesse item, concordando com Orlandi, a língua é "objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto". Fala da linguagem, essa que "está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua" (ORLANDI, 2015, p. 14-15).

A autora aponta que "a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia" (ORLANDI, 2015, p. 15).

Segundo Pêcheux (2014, p. 78), "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido".

Orlandi destaca ainda que "o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos" (ORLANDI, 2015, p. 15).

O sujeito, neste trabalho, conforme venho dizendo, é pensado a partir da posição-sujeito autor (aluno-autor). Considerando isso, acrescento que: "A Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente, [...], a questão que ela coloca é: como este texto significa?" (ORLANDI, 2015, p. 16). A partir disso, posso questionar: como um poema significa?

O texto tem uma materialidade simbólica própria e significativa, segundo as palavras de Orlandi, também tem uma espessura semântica, sendo assim, o mesmo se aplica ao poema.

Nos estudos discursivos, Orlandi (2015, p. 17) afirma:

Procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.

Destaco, por fim, o que diz Orlandi sobre a língua, "é assim condição de possibilidade do discurso, no entanto, a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva" (2015, p. 20).

Orlandi (1993) enfatiza que estamos condenados a usar a linguagem para falar desta, sejam as línguas naturais ou a linguagem lógica, "pois afinal, quando se reflete sobre a linguagem repassa-se sobre a mesma, somos presas fáceis do objeto com o qual trabalhamos". Dificilmente escapamos a essa ambiguidade (circularidade) entre ciência e arte. A tentação, entretanto, é optar por um dos lados e, como Rousseau (1970), poder dizer: "Ensinaram-nos que a linguagem dos primeiros homens eram línguas de geômetras e vemos em troca que foram línguas de poetas".

Há ainda uma colocação que aqui explicito, quando se considera a plasticidade da linguagem, Orlandi (1993, p. 16):

Não vamos, entretanto, abrir mão da plasticidade da linguagem, dessa sua natureza múltipla, pois acreditamos que a linguagem é tudo isso e, ao mesmo tempo, pode não ser coisa alguma. Tampouco reconhecemos uma distância tão categórica entre o geômetra e o poeta.

Considero a linguagem no seu desvelar, como Orlandi, (1993, p. 15):

Por seu lado, a linguagem se mostra em sua ambiguidade: ou como instauradora (imitadora) de mundo, tendendo para a arte, ou como desveladora de mundo, como ponta de lança do saber, tendendo para a ciência.

Instauro-me, assim, nesses dizeres que poeta gosta, por estar tecendo no mundo a imitação da arte, rompendo com o enfadonho da falta de raciocínio para alguns que não o sabem tecer, e esta, é uma forma do desvelar poético.

Abordo agora, o desvelar poético de sujeitos aprendizes, que ocorre a partir do envolvimento deles nas práticas de ensino diferenciadas, complementadas pelo que os espaços oferecem para a criação, conforme ficou exposto aqui. É como se eles próprios se percebessem e se envolvessem de forma a integrar uma vivência, compor com o simbólico da exterioridade e levála a uma subjetivação desejosa, isso e o desvelar puro da poesia.

A busca de uma definição que se coloca como ponto de partida, caracteriza a linguagem como transformadora. A ação sobre a natureza e a ação concertada com o homem. Não é ação no sentido geral, em que a gramática a considera. Para os objetivos da análise de discurso é preciso que esse compromisso pragmático da linguagem seja mais especificamente marcado pelo conceito de social e histórico e andar de mãos dadas com práticas de ensino da língua.

Esse é um compromisso que coloca a capacidade de linguagem na constituição da própria condição da espécie, já que o homem não é isolável nem de seus produtos (cultura), nem da natureza. Daí considerar a linguagem como interação, vista esta na forma em que se define a relação necessária entre homem e realidade natural e social. Ou seja: concebo a linguagem como trabalho, como produção, e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral (Rossi Landi, 1975). Isso não significa que, ao estabelecer essa homologia se esteja descaracterizando a linguagem de sua especificidade. "A diferença é estabelecida pelo

fato da linguagem ser um trabalho simbólico, mas, ainda assim, um trabalho" (ORLANDI, 1993, p. 17).

Portanto, compor a linguagem com a escrita de poemas requer acolher esta escrita, levando-se em consideração os "traços" desenhados para/por ela, que igualmente contemplam os objetivos desse trabalho.

CAPÍTULO 2 - LITERATURA E PROCESSOS DE ENSINO (D)E POESIA NAS ESCOLAS

Início este segundo capítulo com a seguinte consideração:

A reflexão privilegiada sobre o domínio dos sons baseia-se na apreensão da maneira pela qual nasce o sentido na poesia, o que significa que a língua, objeto do linguista, nunca é separada da língua, objeto da literatura. (JAKOBSON, 1969, p. 119).

Aponto a minha concordância com Antonio Candido (2004, p. 174), quando afirma que "chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura". Ao me referir a esse dizer "criações de toque poético", que é o que mais me tocou, é algo pertinente a este trabalho, nos processos de ensino. Assim, de suma importância quando temos a experiência da prática de ensino que aborda o criar, ou seja, do "brincar com as palavras" e do sujeito "aluno-autor".

"Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação de todos os homens em todos os tempos" (CANDIDO, 2004, p. 174). A meu ver, esse autor explicita sobre isso, quando destaca que "não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação" (CANDIDO, 2004, p. 174). Concordo assim, de peito aberto, pois o autor assinala que "ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado".

Seus argumentos seguem mais longe, quando fala de que "o sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo" (CANDIDO, 2004, p. 174). Nesse sentido, temos o que chamo de "fórmula poética", que sustenta a literatura, temos também o sonho que assegura "a narrativa de vida" (MACHADO, 2016). Além disso, Candido aponta que a criação poética é a "mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós" (CANDIDO, 2004, p. 174). A partir disso, criei a "mola da

poesia", esta recolhe passarinho, casinha de passarinho, e todos têm ninho: verifique que esta é uma "mola em versos" 13

Dada a importância da literatura, vejamos outros aspectos da mesma, através de considerações de alguns pontos que Candido (2004, p. 177) aponta, "a função que ela exerce "enquanto construção", afirma "de fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta e o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada" (2004, p. 177). Isso nos leva a perceber que, na poesia as palavras têm uma ordem e uma organização que mexe com nosso íntimo. Isso é muito bom, pois nos sentimos melhor com a poeticidade contida em cada um de nós.

Candido (2004), por sua vez, traz algo que se aproxima desse "ventre".

Como tijolos de uma construção, [...], eles exercem um papel ordenador sobre nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.

Conforme Candido, as palavras organizadas estabelecem certa ordem, e destaca "meu caos interior também se ordena" (2004, p. 178). A partir disso, "toda obra literária pressupõe essa superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido" (idem).

Pensemos agora no exemplo da obra intitulada "A História de João do Verso", de minha autoria, aqui nesse texto, já referida. A "extrema simplicidade de versos que nos remete a atos ou devaneios", palavras de Candido, que para mim, trouxeram uma história romanceada para contar a história da poesia, de forma criativa e ficcional. Isto é, "Na hora da refeição eu faço que nem o João do Verso, quando eu como, eu não converso" (NICOLAU, 2005, p. 1). Foi uma "fórmula" para escrever um livro, ou seja, considero que a partir de um "verso", pode-se escrever um livro. Além disso, nas práticas de ensino, ora nas oficinas ou nas aulas, mostro o que fiz para os sujeitos aprendizes, para sentirem essa "sonoridade mágica", e poderem criar, desenvolvendo assim as possibilidades

¹³ Não podemos esquecer que '*spring*' significa também 'primavera'. Se tomarmos a expressão '*spring of poems*', *conseguimos* inserir a interpretação de 'estação de poemas', a melhor parada para a poesia.

de seu interior, e se organizarem, além, é claro, de poderem dar asas às suas fabulações.

Na sequência veremos como as práticas de ensino se desdobraram. O ensino de/com poesia abre-se de forma a detalhar um pouco sobre como esse processo ocorreu.

2.1 A EDUCAÇÃO RURAL E AS OFICINAS DE POESIA

Retomemos agora os trabalhos realizados com os sujeitos aprendizes em oficinas de poesia do terceiro e quarto anos do ensino fundamental em escolas da rede municipal. O trabalho realizado com esses sujeitos aprendizes torna perceptível o objetivo principal da oficina. Ou seja, no final das oficinas escrevem poemas. Para isso, esses sujeitos são provocados a entrar num processo em que experimentam ao realizar atividades fora do espaço da sala de aula, conforme venho apontando.

Uma das experiências das oficinas comprovou que a criação poética dos sujeitos aprendizes, por exemplo, ao escrever versos isolados, é que, quando esses são reunidos, seguem uma lógica a qual denomino de "poesia de carreira" – técnica que criei para escrever versos, – o texto obtido no final da atividade é um texto poético, um poema de carreira, como vamos ver mais adiante. Poderíamos também denominá-lo de "poesia continuada", porque assim como fazemos na "história continuada", a poesia nunca cessa, ela é contínua, está em todo lugar, em tudo.

Quero, com isso, apontar a possibilidade de usar o conceito já assinalado, quando podemos organizar nosso interior, pois a poesia sempre continua, propaga-se, invade, comparece nas mínimas coisas.

Com o passar do tempo e considerando um repertório histórico, os fatores políticos, palavras da forma que os sujeitos aprendizes se sentem à vontade para continuar compondo com versos que eles criam naquele determinado momento, indica uma história continuada através dessa composição criada por eles inovadora. Não mais visando uma produção capitalista, entretanto centrada no predomínio do campo enquanto realizam tal

ato, acompanhados com o entorno de um ambiente de uma estrutura agreste, de uma forma sem ser imposta, mas sim de determinação e convicção.

Do ponto de vista da inovação, é a poesia que entra em tudo que podemos discutir e apoiar em nossos dizeres teóricos. Desde o momento em que ela adormece sob nosso peito, palavras subjetivadas e bem-vindas, que estão prestes a compor com o cotidiano uma espécie de integração com novos saberes.

Para a Educação Rural é dado outro olhar e outra escuta, a partir de nossas percepções e investimentos nesse rural, configurado a luz das palavras de Fernandes, em que "está na base do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate [eterno...] a respeito da educação rural [...] das primeiras décadas do século XX" (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62 *apud* AZEVEDO, 2007, p. 154).

É preciso pensar sobre algo que considero importante, não esquecer que a educação brasileira, desde os tempos dos jesuítas até os dias de hoje, era "emprestada" das elites sociais, com sua ideologia estruturada no interesse oligárquico, com a predominância também de não subsidiar a saúde para os moradores da roça na ordem da área rural, "as primeiras tentativas de consolidação da educação rural, nas palavras de Leite (2002), apontam para:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade". (LEITE, 2002, p. 14).

Vejo a imposição de tal expressão, "gente da roça não carece de estudos", tratando de uma lógica que há muitos anos vinha sendo sedimentada. Se o trabalhador lida com a terra, não precisa ler e escrever, de maneira que o trabalhador era considerado um ser inferior, atrasado, não precisava ir para a escola. As famílias não privilegiavam tais habilidades.

Se na década de 1930, o país estava avançando na industrialização e para acompanhar esse processo, o qual rapidamente visava o imbricamento com a urbanização, a maioria dos povos da zona rural vislumbrava que para os

seus filhos não eram saberes que deveriam ser empregados nas escolas, pois sua pouca utilidade era incomparável com o uso de ferramentas para a terra.

Do ponto de vista prático, havia mais utilidade de que lhes ensinassem principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, fazer o plantio, coletar os alimentos, e assim, garantir o sustento próprio.

Se levarmos em conta os estudos e pesquisas no campo da Educação no Campo, pensamos no que diz Fernandes (2006), levar em conta a partir do "conceito de território", o qual nos leva a pensar no significado da territorialidade, do bem servir aos povos rurais, àqueles que vivem no campo mesmo. São hoje, a meu ver, ainda estigmatizados.

As palavras do autor ainda vão mais longe, se na realidade do campo brasileiro, atualmente é o agronegócio o indicador de sucesso, não podemos esquecer que tais dizeres trazem mais sentido para identificar qual é o principal fator para a escola rural, por exemplo. Servimo-nos então, de seu verbo, para compreender o conceito de Educação do Campo, "É necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. (FERNANDES, 2006, p. 28).

Sendo assim, retomemos no que se baseia esse autor, uma vez que a predominância do agronegócio não concebe a educação como uma política pública. É intensamente proclamada na presença rançosa do capitalismo, digo, e não avaliar de forma significativa que os atores principais possam ser os camponeses, suas famílias, seus filhos, suas avenças de vida e reivindicações de condições de trabalho, assim como na vontade e na ambição de ter uma escola digna de atender as demandas das crianças.

Quero expressar a necessidade de contemplar essa criança "rural" em meu trabalho, uma vez que é ela que está vivendo num ambiente em que o Brasil acabou se esquecendo de dar atenção, pois as escolas rurais cerraram muitas portas reduzindo espaços que podem ser reconquistados.

Dessa forma, podemos pensar a educação no campo ainda usando as palavras de Fernandes (2006, p. 25), "compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo".

A ênfase que é dada por esse autor beneficia os próprios partícipes do espaço, como podemos ver em sua afirmação, quando diz que devemos: "pensar o campo como território, [pois] significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana" (2006, p. 28-29).

Se faz necessário pautar essa questão do rural na expectativa do quanto é idílico e fundamental tal espaço, que a meu ver persiste na vida de qualquer ser humano, pois cada pessoa é um amálgama dessa existência, uma vez que a poesia carrega seu semblante de benefícios que podem ser lidos na vida.

A temática de minha proposta é nomear essencialmente toda e qualquer percepção da produtividade advinda de crianças que estudem nas escolas rurais, ainda hoje existentes na região de São João da Boa Vista e Sul mineiro, na região da cidade de Poços de Caldas. Tais percepções vão nos guiar para os sentidos existentes na escrita sobre o campo, sobre o idílico, sobre os diferentes dizeres do campo e no campo.

Frente a essa maneira de encararmos os fatos, somamos os efeitos de sentidos os quais podem advir de novas formas de olhar a **Poesia Rural**. Nossas oficinas iluminaram o jeito de podermos trabalhar os poemas escritos por sujeitos aprendizes de terceiro e quarto anos, como ferramentas de trabalho para a língua portuguesa. Além disso, a expressão contida nos sentidos que elas produzem para o leitor está na grafia poética de sua produção, ou seja, uma distinção que não se pode perder de vista.

Trata-se, portanto, de pensar a poesia como algo que se escreve para o leitor, nunca para si mesmo, ou melhor, "A poesia não pertence a quem a escreve, mais do que àqueles que dela precisam" (MÁRIO RUOPPOLO, 2016).

O que descrevi até aqui, neste item, foi para direcionar o itinerário da poesia. Digo, então, que seus trajetos poéticos, de movimento coreográfico, livre e composto de versos, constituem essas etapas do que chamo de **Poesia Rural**. Tudo isso seguiu uma dinâmica, que é o que vou tratar a seguir.

2.2 A DINÂMICA E OS PROCESSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NAS OFICINAS DE POESIA

Trata-se de perceber uma dinâmica social em vista da realização de estudos sobre o porte rural das regiões do Sudoeste paulista, do Sul mineiro e da periferia, em escolas. Vamos nos guiar pelos investimentos e processos percorridos para realizar as oficinas de poesia, com o propósito de estudar e identificar os sujeitos da língua em situação de pesquisa para este trabalho.

A demanda partiu de um processo lento e cuidadoso no sentido de trabalhar mais profundamente, pois havia um olhar especial para se alcançar algo mais criativo desses sujeitos aprendizes na produção de escrita a luz de uma dinâmica, em que tais sujeitos aprendizes não ficassem presos a uma "estratégia" da instituição.

Conforme Assolini assinala em seu texto, "o aluno não pode se sentir preso em sua produção" (2008, p. 84). Quando me propus a trabalhar com os sujeitos aprendizes de forma a construir sentidos para o que iriam fazer, coloquei-os aptos a realizarem práticas de ensino-aprendizagem.

Não tive interesse em vê-los presos nem mesmo a locuções verbais, que os obrigassem a ficar "amarrado a formações discursivas que entendem a linguagem como literal" (ASSOLINI, 2008, p. 84). Ou ainda, segundo essa autora, "uma prática pedagógica que mantém os sujeitos aprendizes presos à condição de sujeitos cumpridores de tarefas que não lhes fazem sentido" (ASSOLINI, 2008, p. 84), não foi meu objetivo.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA RURAL

Consideremos, agora, uma breve abordagem da escola na história no Brasil. Desde a época em que os jesuítas fincaram aqui suas raízes e posteriormente foram expulsos, os padres da Companhia de Jesus criaram a escola pública. Houve, a seguir, uma evolução acompanhada aos sujeitos aprendizes e professores, métodos de ensino, cujo material escolar foi introduzido de forma precária e lenta.

Acrescenta-se que quando veio a República ao longo do século XX, tivemos implantado o sistema escolar no Brasil, desde a pré-escola até o curso

ginasial e depois o ensino médio. No entanto, o país ocupa umas das últimas posições em educação, mesmo dentre nações bem mais pobres (AZEVEDO, 2007, p. 142).

Quero, assim, pensar em mudanças desse cenário, desde que se considere a escola rural, dentre elas, ainda que o número existente dessas escolas tenha sido reduzido barbaramente em todo o país. Para explicar essa triste situação, desde já eu apontarei as inúmeras características que levaram a mudanças gritantes, particularmente na história da educação no país.

Houve um esforço fenomenal para resgatar a escola em seu cotidiano. As ações dos jesuítas compuseram os primeiros alicerces dos colégios, no início da colonização portuguesa, e em seguida foi criada a escola pública.

Porém, foi somente na República, e ao longo do século XX que, de fato, o Brasil conheceu o sistema escolar montado dentro do modelo do Ocidente. No primeiro momento, articulando-se desde a pré-escola até o curso ginasial e depois médio.

Ressalto a importância desse panorama precário, pois perceber que suas crianças ainda não conseguiram ultrapassar o desafio de uma péssima qualidade do ensino, principalmente na área rural do país, vem me preocupando.

Posso assim pensar, na reconstrução no ensino que prefiro aqui chamar de "educação rural" como uma forma de fortalecer as políticas públicas da Educação. Quero propor, uma nova atitude a esse modelo de "educação rural", como meta de abordagem às crianças. Não mais aquela como nas palavras de Azevedo, "adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes" (AZEVEDO, 2007, p. 145).

Essa consequência, anterior a uma fase em que ao longo dos séculos tomou vulto na escolarização das crianças que frequentaram a escola rural, quando então as classes eram multisseriadas nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente, nas escolas rurais, o que não era bem-vindo.

Penso na transformação dessa educação rural apontando para um novo conceito. A meu ver, caracterizada pela forma lírica, criativa, abrangente e renovadora. Atividades desenvolvidas na inclusão da poesia, onde as oficinas

de poesia ocorrem fora e dentro de espaços diferentes, o campo e a sala de aula, forma essa, de se compor no ensino um significado diferente, onde a poesia ocupe lugar como atividade que se propaga, e que possa advir desta forma, o ensinar.

A partir do momento que o homem tem o domínio do mundo no qual vive, consideremos do conceito de Orlandi, a importância de uma linguagem nova, conforme assinala "a linguagem é uma das formas de dominar, pois o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio" (ORLANDI, 2009, p. 7).

Por sinal, isso nos leva a pensar sobre a linguística, essa que nos leva a refletir sobre as palavras da mesma autora, "tudo o que faz parte da língua interessa e é matéria de reflexão" (ORLANDI, 2009, p. 10). Especialmente, quando nos preparamos para a prática da linguagem escrita.

De fato, a teorização sobre linguística, conforme o que elabora Orlandi, nos leva a observar "os sinais que o homem produz quando fala ou escreve são chamados *signos*" (ORLANDI, 2009, p. 10). São esses signos linguísticos poéticos que nos levam a aprender uma língua. A todo instante nos referimos ao todo. Uma totalidade efêmera desponta no *tudo*. Ou melhor, o conceptualismo desse *tudo*, em que "a língua está em tudo, assim como tudo está na poesia"

2.4 AS ESCOLAS RURAIS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA (SP)

Vou abarcar o lugar rural a fim de encetar o que circula neste espaço, ou seja, quais os sentidos que estão presentes no primeiro momento de perceber a escola rural como significante de uma história poética.

Dar-se-á a delicadeza de olharmos o local em que a cidade se localiza, e trazer até mesmo a "veia" poética de sua localização, sendo numa serra de tardes onde o sol se põe, formando crepúsculos maravilhosos no céu, como é o caso de São João da Boa Vista.

A cidade está localizada ao pé da serra da Mantiqueira no interior de São Paulo, situada a duzentos e vinte e três quilômetros, bem a leste do Estado, fronteira com Minas Gerais, localiza-se a cidade de São João da Boa Vista. Essa, ao longo do século XX, mais especificamente, no início desse período, atraiu imigrantes árabes, sírios, italianos, alemães, e outros, sobretudo aqueles que vieram em busca de terras para plantar, sobreviver e se estabelecer no Brasil, dada a base agrária da região.



Fotografia 4 - Mapa de São João da Boa Vista, SP

Fonte:

https://www.google.com/search?q=s%C3%A3o+jo%C3%A3o+da+boa+vista+ond e+fica&rlz=1C1QJDB_enBR604BR604&oq=Sao+Joao+da+Boa+vista+ond&aqs=chrome.1.69i57j0l5.14318j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso em 09 Jun. 2019.

Primeiramente, quero pontuar a atmosfera da história, "que é a poeira das percepções", (CERTEAU, 2008, p. 71). Não podemos deixar de verificar a verdadeira razão da existência das escolas rurais, e seu sumiço, pois isso nos mostrará como deveremos lidar com essa demanda, ou seja, *a poeira das percepções* também paira sobre atribuir uma maneira de resgatar, de historiar e restaurar o ensino no país.

A autora Carolina Gimenes (2014, p. 8), aponta em seu texto o seguinte:

A queda significativa no número de escolas rurais no município, demonstrando como a política de fechamento dessas escolas decorre de inúmeros fatores, que ultrapassa a vontade individual de permanecer ou não no campo.

Nesse sentido, podemos avaliar o quanto essa pesquisa foi significativa para mim, pois contatei a autora e diretora da EMEB Pedro Vaz de Lima para

realizar minhas oficinas de poesia, e, o quanto conversamos sobre a queda das escolas rurais em São João da Boa Vista.

Desse modo, questiono o que realmente levou ao fechamento das escolas, que na verdade me faz sentir perplexa pelos atos de políticas públicas, principalmente que se vê que não se pensa nas crianças que residem em sítios, chácaras ou ranchos, onde muitas vezes nem são proprietários.

A autora narra sobre sua pesquisa em dissertação de mestrado:

Durante as pesquisas iniciais, os dados encontrados referentes às escolas rurais do município, no ano de 1976, [...] a quantidade de escolas rurais naquele ano era de 61, contra as atuais 02 únicas escolas existentes no ano de 2012. (GIMENES, 2014, p. 14).

Gimenes indagou o porquê da diminuição de escolas, "o que aconteceu com essas escolas?", "quais as possíveis justificativas para tal diminuição de quantidade?", "como esse número acabou reduzido para o total de 02 escolas situadas no campo?" (GIMENES, 2014, p. 14).

A autora aponta então "a grande dificuldade encontrada durante a realização desta pesquisa, devido à escassez de dados, materiais e documentos" (GIMENES, 2014, p. 15).

O que se percebe aqui, e pode nos nortear um pouco, é a duvidosa situação em que ficaram apenas as duas escolas rurais. A autora apontou em seu trabalho que:

Muitos dos documentos que poderiam demonstrar e explicar a trajetória da educação no campo de São João da Boa Vista acabaram perdidos — foram deixados para trás em mudanças de estabelecimentos e de gestão — ou até, queimados. (GIMENES, 2014, p. 15).

Diante desse cenário, é visto que Gimenes, ao narrar sobre as escolas rurais em seu trabalho, confrontou-se com as dificuldades existentes para o desenvolvimento de sua pesquisa. Afirma também que "o grande número de escolas que o município chegou a ter" (GIMENES, 2014, p. 21), sensibilizou-a a procurar e conhecer a realidade "para a população residente no campo" e viabilizou um questionário "abrangendo questões relacionadas ao perfil socioeconômico" (GIMENES, 2014).

Nesse momento, retomo sobre a sua atuação na EMEB Pedro Vaz de Lima, e a seguir volto a narrar sobre as atividades realizadas nesta escola.

2.4.1 EMEB Pedro Vaz de Lima

A escola se encontra situada na Fazenda São Pedro, localizada no município de São João da Boa Vista, SP, no quilômetro 218 da Rodovia SP 342, próxima à divisa com Espírito Santo do Pinhal, São Paulo.



Fotografia 5 - Jornal O Município, 14 de janeiro de 1995

Considero importante a seleção deste jornal, por sua matéria sobre a Fazenda São Pedro e principalmente a foto em que aparece o casarão de Estevam Vaz de Lima, onde num dos aposentos da casa funcionou a escola.

No texto jornalístico acima, podemos ler as palavras de Lorette (1995), que a meu ver tem um tom poético, "nos primórdios dos anos de 1859, o monumental sobrado se destacava dentre a paisagem rica em árvores centenárias que compunham um grande pomar", diz o arquiteto. Aponta a existência da fazenda por mais de 150 anos. Na ocasião da realização desta pesquisa, se passaram mais de 170 anos.

Vemos, pela foto da página do jornal (Fotografia 5), uma construção considerada campestre por sua essência em uma área rural de acordo com suas palavras: "o seu monumental sobrado se destaca na paisagem rural, emoldurado por árvores quase centenárias do grande pomar". Ao fazer a descrição do sobrado, que se encontra agora abandonado no espaço rural dessa antiga fazenda.

Na sequência, após a leitura desse artigo do jornal, podemos contemplar o caminho agreste para se chegar à escola. A fotografia de uma pequena estrada com dois quilômetros em estrada de terra, a qual se estende desde a rodovia. Ao caminhar, um campo de futebol está à direita, a seguir permanece o funcionamento de uma olaria com pessoas trabalhando no local. Do lado esquerdo da estrada existem casas ruídas e abandonadas ao longo do tempo, contrastando com as pessoas que trabalham no local.

Nesse percurso ainda a pé, do lado direito da estrada vemos um pequeno ribeirão, se seguirmos caminhando aproximadamente mais um quilometro, avista-se a composição do antigo sobrado, conforme mencionei, desabado.

Destaco um momento lírico e poético composto nessa cena, que contrasta com o atual desabamento da casa, que antes fora uma antiga beleza existente nessa fazenda.

Para tratar dessa pesquisa, eu levo em consideração a antiga ambiência rural, idílica, e de tantas histórias sinalizadas pelo melancólico porvir que suscitava, então, no passado. Agora, inexistente. Se observarmos a foto (fotografia 6) a seguir, podemos imaginar um pouco dessa história 'cheia de poeira/poesia'.



Fotografia 6 - Vista da Fazenda São Pedro Fonte: acervo pessoal de Maria Nicolau (2016)

No histórico da Fazenda, conforme podemos compreender a partir das palavras de Lorette (1995), antigamente as terras eram conhecidas como "Ribeirão dos Porcos", segundo Inácio Alves e Antonio Rodrigues, assim se chamavam. No seu dizer, lá pelos idos anos do final do século XVIII, quando então venderam a propriedade para Bento Leme Barbosa, e, em seguida a vendeu também, sendo assim, fizeram parte de um conjunto de três fazendas, São João dos Pinheiros, São Pedro, Glória e Jaguari.

Ao chegar à escola, sente-se algo de diferente, uma escola rural tão atraente, pelo simples que se apresenta ao olhar, mas também com ar campestre. Respira-se com o eco do passado, sente-se renovado, e aprecia-se o prédio contemplado. As flores em ramos pendem à entrada, dando um toque de pintura ao real da cena. Conduz-nos ao mesmo tempo, a prestar atenção à sensibilidade natural que fica de uma preservação da construção da escola. O que se vê é algo que emoldura uma forte sensação de ganhar um presente aos que ali chegam para estudar, ensinar ou realizar oficinas de poesia, como eu.

Vemos na (Fotografia 7) esta poeticidade que estou procurando descrever. Minha experiência com os sujeitos aprendizes, os quais participaram de minhas oficinas do terceiro e quarto ano, dispuseram de seu tempo em momentos dessas atividades de contemplar essa cena, a qual descrevo: mostrar que as flores marcam a entrada da escola de maneira

poética, por exemplo. E, o mais interessante, é que alguns sujeitos aprendizes trouxeram as flores como tema em seus poemas, como nós veremos mais adiante¹⁴.



Fotografia 7 - EMEB Pedro Vaz de Lima

Fonte: acervo pessoal de Maria Nicolau (2016)

A escola foi inicialmente construída no ano de 1932, quando então o proprietário da Fazenda São Pedro, o Sr. Estevam Vaz de Lima viu a necessidade de ter o ensino para seus 12 filhos, sem se esquecer dos filhos dos empregados. No início, abrigou os sujeitos aprendizes antigos num barração. Nesse contexto, tiveram um professor para dar aulas nas três turmas formadas em primeira, segunda e terceira séries.

Em vista de mudanças, inclusive pela lei, no ano de 1995, a escola que recebeu o nome de Escola Estadual de 1º grau (Rural) "Pedro Vaz de Lima" (São Paulo, 1992), e, em 1998, passou a se chamar EMEIF "Fazenda São Pedro" e, em 2004 esse nome foi alterado para EMEB Pedro Vaz de Lima.

As salas de aula, nas quais realizei oficinas de poesia, eram de tamanho pequeno, semelhantes às de outras escolas localizadas em Zona Rural, como a EMEB Genoefa Pan Bernardo. A fotografia 8 se refere ao espaço dos sujeitos aprendizes do quarto ano.

¹⁴ A importância da cena no vídeo "Poesia Rural" foi produzida para se ver a beleza intensa da localização dessa escola rural.



Fotografia 8 - Sala de aula EMEB Pedro Vaz de Lima

Fonte: acervo pessoal de Maria Nicolau (2016)

De acordo com Gimenes (2014), as informações sobre as turmas com as quais trabalhei, do terceiro e quarto ano, podemos ver que as classes não são numerosas e isso se deve à evasão de sujeitos aprendizes da escola rural. Segue abaixo a tabela com os respectivos dados:

Quadro 3 - Distribuição de Sujeitos aprendizes do 3º e 4º ano da EMEB Pedro Vaz de Lima

	ANO	Número de Sujeitos
		aprendizes
FUNDAMENTAL	30	13
	ano	
FUNDAMENTAL	4º	13
	ano	
FUNDAMENTAL	5°	13
	ano	

Fonte: EMEB Pedro Vaz de Lima (2016)¹⁵

_

¹⁵ NOTA: Esses dados foram passados pela diretora da escola, a Sra. Carolina Gimenes. Nas outras escolas não ocorreu o mesmo. As informações de número de alunos em cada ano não foram coletadas.

Com relação às atividades realizadas nas oficinas de poesia, vale dizer que as realizamos com o intuito de trabalhar os elementos do ambiente da escola rural, seguindo etapas já apresentadas na introdução desta tese.

Quando os sujeitos aprendizes terminaram a prática de ensino, desenvolveram um contato breve com as palavras, e depois de produzirem seus poemas, estes foram colocados num barbante, conforme se pode ver na (fotografia 9).



Fotografia 9 - Varal do Verso

Fonte: acervo pessoal de Maria Nicolau (2016)

Essa ideia de colocar os poemas no barbante cruzando a sala, eu denomino de "varal do verso". Eles ficaram mais motivados ao aprendizado da escrita, pois podem ver o que escreveram durante o percurso das aulas em geral, e com isso, ganharam mais e mais interesse nessa área. A coleta de folhas antes realizada compassa com a percepção do universo rural, as árvores estão ao seu alcance, bem próximo, acalentando a ideia de que o verde compõe com o restante do ambiente da escola rural, da vida no dia-a-dia dessas crianças e reverberando dentro delas o encanto, a identidade, a delicadeza de se compatibilizar com o que está bem próximo.

A leitura dos versos do varal vai construindo assim a *Poesia de Carreira*, a qual se caracteriza pela leitura dos versos dos sujeitos aprendizes. Destaco essas folhas, cores, paisagem, enfim, uma leitura seguindo a sequência dos poemas expostos no varal, um poema maior se formou "um poema coerente", com sequência a qual foi identificada como se cada sujeito

aprendiz estivesse escrevendo junto com os demais, a cada verso tinha uma ideia que o outro seguia, sem o saber sobre o verso do colega.

Assim, podemos observar como esse poema foi produzido, destaco a sua forma de escrita:

POESIA DE CARREIRA - Nova forma de escrever poemas

Eu adoro o outono porque ele traz as folhas mais bonitas.

As folhas que são verdes ficam penduradas e caem no chão.

Se as folhas voassem daria muitas emoções e caem no chão.

Minhas cores preferidas são as mais lindas do mundo: as das flores.

Verde e laranja são cores muito bonitas, verde e laranja é a cor da minha folha.

O mundo é muito bonito, cheio de flores, marrom, vermelho, preto e rosa e muitas cores.

Eu gosto da cor rosa porque ela é a minha cor preferida.

Adoro as folhas, a primavera e tudo que vem da natureza.

A minha cor é vermelho do lápis e amarelo são preferidas.

Essas são as minhas cores preferidas e assim é o amarelo e laranja.

Essas são as cores do planeta, laranja, roxo, amarelo, verde, azul e essas são as folhas bonitas.

As folhas do planeta têm folha azul, preto e marrom. E preto é muito bom.

Essa forma de escrever poemas vai alavancar as possibilidades de escrita para o sujeito aprendiz, que *sem querer* vai produzir a escrita da língua portuguesa, de forma diferente, conjunta, estabelecendo uma ordem. Há a possibilidade de uma atividade em que todos o fazem cada um a seu modo, e juntos, fazem um conjunto dos versos escritos durante esse processo. Ou seja, uma autoria coletiva genuína, a meu ver. Um único poema escrito aleatoriamente pelos sujeitos aprendizes.

2.4.2 EMEB Genoefa Pan Bernardo¹⁶

Início este item fazendo um breve histórico da patronesse da escola. Genoefa, nascida aos 27 dias do mês de dezembro de 1922, se dedicou muito às causas sociais do bairro, sempre lutando por melhorias, ocupando-se do bem-estar de todos, enfim, pensando sempre no próximo. Foi por isso que a escola recebeu seu nome, como homenagem a uma importante vontade e com uma presença tão marcante no bairro, onde cresceu e se preocupou com a qualidade de vida da comunidade. Para ela, estudo era fundamental, o desejo intenso de viver numa cidade conforme apontamos, tornou-se seu lema.

Foi na cidade de Andradas, onde passou a sua infância. Estudou até a 3ª. Série, pois naquela época, era comum que os pais não permitissem que as filhas mulheres seguissem os estudos. Tinham que trabalhar e ajudar a família, cuidar dos irmãos, na limpeza da casa, mas principalmente ficar junto com a mãe, auxiliando-a nos trabalhos domésticos.

Quando se casou, em 1940, passou a exercer a função de comerciante num empório no bairro do Macuco, muito próximo a sua cidade natal. Mudouse para São João da Boa Vista, e lá morou e seus três filhos foram criados lá. Genoefa foi uma mulher dedicada à vida em família, e principalmente, gostava de rezar, costurar e cuidar desses filhos.

Mais tarde, nos anos 2000, Genoefa passou a viver mais calmamente, porém adoeceu. No ano de 2003, foi vítima de um derrame e no ano seguinte àquele, veio a falecer.

No bairro Macuco, ela era muito querida, e deixou para trás a escolha do nome da escola rural, da qual tornou-se a patronesse. A escola rural foi construída e inaugurada no mesmo ano em que Genoefa faleceu, em 2004, recebendo o seu dela.

O bairro Macuco, onde a escola funciona até os dias atuais, fica na estrada que vai de Andradas, em Minas Gerais, até São João da Boa Vista, São Paulo. Nesse bairro, várias olarias funcionam em sítios, fazendas e casas

¹⁶ As informações aqui apresentadas foram realizadas em conversas com a diretora da escola, a professora Silvana, que me mostrou material sobre a patronesse da escola, a Genoefa, e uma placa em que a homenageada tem a história de vida registrada. Há também foto desta placa no vídeo "Poesia Rural" (2016).

construídas nesse local. O produto, barro, tijolo e outros, são comercializados em vários pontos da região entre os dois Estados.

Os sujeitos aprendizes residem nas proximidades da escola e escreveram sobre o local com muita poesia. Eles podem reter uma poeticidade rica em efeitos de sentidos e o momento das oficinas iria mostrar isso. Certa de minha ideia de que esses sentidos estivessem presentes, cheguei lá com toda a vontade de participar de suas vidas, dessa forma, com a poesia "batendo" forte em mim.

2.4.3 As Oficinas de Poesia

Ao iniciar as oficinas com os sujeitos aprendizes, em 2016, tivemos longas conversas com a diretora Silvana, por conta da ligação da história dessa mulher com a escola, como também das pessoas no Macuco, que enfatizam muito a atitude de dedicação e realização de pessoas como ela naquele bairro. Eu me senti inteiramente interessada, prestando atenção aos pormenores e com a empatia do corpo docente da escola para com as crianças que lá estudam.

Nas oficinas do quarto ano, cujas crianças se envolveram bastante com o caminhar das oficinas, fiquei deveras surpresa pelo interesse em poesia. Gostei demais dessa turma, onde pude desfrutar de gravações, composições de letras musicais, quando os sujeitos aprendizes, envolvidos, se prontificaram a cantar e escrever poemas comigo, durante a minha apresentação com um boneco, na atividade de ventríloqua, encantando-os e contagiando-os com a poesia.

Na (fotografia 10) ficou registrado um momento final de nossas atividades em oficinas. Nota-se a presença do personagem criado por mim, *João do Ve*rso nas mãos das crianças na sala de aula.



Fotografia 10 - 5º Ano - EMEB Genoefa Pan Bernardo

Fonte: acervo pessoal de Maria Nicolau (2019)

Dada a evidência do significado dos sujeitos aprendizes em participarem das atividades de práticas de ensino inovadoras em oficinas de poesia, da forma com que foi realizada, evidencia a amplitude da presença da poesia nessas atividades, assim como, o funcionamento da linguagem que essa experimentação ocorreu.

Fica presente a participação dos sujeitos aprendizes resultando num processo de identificação (PAYER, 2015), muito gratificante, natural e proveitoso. Tal momento de práticas de linguagem que entraram em suas vidas de forma simples e crescente condiz com a proposta de inovar, através de provocações com esses sujeitos aprendizes na forma de apresentar a poesia como atividade.

Nesse sentido, a atividade se inscreve numa "ordem da língua". De acordo com Payer (2016, p. 21) há uma inscrição na ordem da língua específica sobre o que se entende como processos de identificação, totalmente enlaçado ao de subjetivação e a cada singular subjetividade. Acrescento ainda

que ele "acontece no interior do sujeito", transformando-se num estado em que muda o sentimento do aluno naquilo que lhe pertence.

Essa formulação "inscrição na ordem", especifica o que entendemos como um processo de identificação, totalmente enlaçado ao de subjetivação. A autora destaca a ideia de que "a subjetividade diz respeito à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico" (PAYER, 2016, p. 22). A meu ver, uma forma de se sujeitar às posições do simbólico, ou seja, de realizar algo tocado pelo estranhamento. Alguma coisa acontece no sujeito e decorre um processo de identificação, que por sua vez resulta no ressinificar, aponta a autora.

Nesse contexto, torna-se importante considerar, nas palavras de Payer, que "o professor pode ser pensado como alguém *capaz* de ocupar uma posição a partir da qual ele, por sua vez, *suponha a capacidade* a seu aluno, como sujeito da linguagem, de vir a ser *sujeito dessa língua*" (PAYER, 2016, p. 24). O aluno vai se mobilizar de alguma forma através do experimento diferente, de escrever poemas, e com isso, aprender.

Cabe frisar que os gestos poéticos direcionam o aluno para que, como sujeito, "explore sua relação singular com a língua, com os significantes desse simbólico" (PAYER, 2016, p. 26). O aluno "se relaciona com o gesto de submissão a uma memória discursiva". A autora destaca que "é preciso que o ensino se subordine à ordem, ao funcionamento da língua, e não à organização que fazemos operar como representação desse funcionamento" (PAYER, 2016, p. 26).

Ainda de acordo com Payer (2016, p. 26):

Compreende-se que os sujeitos envolvidos nesse processo [...], não apenas interagem, mas se fisgam, se interpelam, se impulsionam num embate que caracterizamos como uma relação transferencial no ensino da língua.

Assim, o que ocorre nessa inscrição na língua, leva a estruturas, que segundo Orlandi (1998), "aconteçam no sujeito", assinala Payer (2016). Em minha opinião, indubitavelmente, é veemente que se trabalhe com os sujeitos aprendizes de modo a provocá-los para um novo olhar para o simbólico, para com a forma de se inscrever na escrita.

Outro local que se parece com a escola rural apresentada aqui, é a escola de Poços de Caldas, que trato a seguir.

2.5 AS ESCOLAS - RURAL E DE PERIFERIA - EM POÇOS DE CALDAS (MG)

Neste tópico descrevo brevemente como são as escolas em que realizei as práticas de ensino de língua com poesia, em Poços de Caldas. Considero a linguagem como nas palavras de Orlandi (1993, p. 17) que diz, "tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, [...] [e] constituição de identidades". Esta é a premissa para a continuidade do trabalho de produção.

2.5.1 A Escola Rural José Avelino de Melo

Traçar pontos significativos sobre a escola rural, falando do centro cultural, localizado ao lado da escola, é algo inédito que ocorreu para os sujeitos aprendizes que estudam numa escola rural.

A seguir, apresentamos uma breve abordagem sobre o local desse centro, visando proporcionar uma melhor compreensão do privilégio alcançado ao longo dos anos, desde 2006, quando foi construído. Abaixo (fotografia11) temos a imagem do mapa indicando a localização da cidade de Poços de Caldas, e, na sequência (fotografia12) uma imagem da Fazenda Lamabari, local da Escola em que realizei as práticas de ensino de língua com poesia.



Fotografia 11 - Mapa da Cidade de Poços de Caldas, MG.

Fonte:

https://www.google.com/search?q=Po%C3%A7os+de+caldas+fica+onde&rlz=1C1QJDB_enBR 604BR604&oq=po&aqs=chrome.0.69i59j69i60l3j69i57j69i60.5362j0j4&sourceid=chrome&ie=U TF-8# acesso em: 09 jun. 2019.



Fotografia 12 - Fazenda Lambari

Fonte: enciclopédia da Cidade, (2002) cedida por Roberto Tereziano em (2018).

Num primeiro momento, aponto sua localização, com a foto acima, situando o local em que a E.M. José Avelino de Melo se encontra, na Fazenda Lambari.

No ano de 2000, quando da ocasião de um Projeto realizado por uma professora de Poços de Caldas, e de acordo com suas palavras, a escola atendeu no ano escolar 1999/2000 sessenta crianças no Pré, duzentos e um

sujeitos aprendizes na faixa da primeira série ao quarto ano, e cento e dezesseis crianças da quinta a oitava série.

A escola foi fundada em 1985, quando o proprietário da Fazenda Lambari, Dr. David Benedicto Ottoni¹⁷ doou à Prefeitura o terreno para a construção da escola. Esse fazendeiro, David Ottoni, o primeiro prefeito de Poços de Caldas em 1905 teve uma visão urbanística quando tomou posse e ficou na prefeitura por apenas 20 dias até que o prefeito nomeado Dr. Juscelino Barbosa, chegasse à cidade.

Em vinte dias ele tomou decisões importantes para a cidade, como o tombamento da serra de São Domingos, que havia sido desmatada para se plantar milho. O desvio do rio que passava pela Rua Marques do Paraná, (hoje Rua Assis Figueiredo) dando início à Av. Francisco Salles. Realizou o aterro do grande lago, que era na verdade um perigoso brejão existente em frente ao mercado municipal, que hoje é o local da loja de materiais para construção denominada 'Casa Carneiro'. Foi dele também a primeira clínica de olhos de Poços de Caldas, situada próximo à prefeitura municipal, onde foi instalado um grande relógio, o primeiro relógio público do Estado de Minas Gerais.

Ainda sobre a história da escola, em 1988 aconteceu a nucleação e a escola passou a ter o Ensino Fundamental completo, de primeira a oitava série, atendendo aos sujeitos aprendizes de outras localidades rurais vizinhas. Atualmente, a escola possui Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesta Fazenda há um Centro Cultural e Educacional, desde 2003. Foi criado pelas empresas 'Astro Café' e a norueguesa Kaffehurset Friele, que também é o nome do centro.

No artigo de jornal, abaixo, (Fotografia 13), lemos as informações sobre o Centro Cultural Kaffehurset Friele e que o projeto surgiu a partir do Projeto Guia de Histórias, que o proprietário da Fazenda Lambari e mais uma amiga de uma ONG desenvolveram na escola José Avelino e Carmélia de Castro.

Nesse sentido, foi uma forma de apontar a importância da literatura não como atividade pedagógica, mas ao alcance das pessoas moradoras da

Disponível em: http://www.pocoscom.com/daviv-ottoni-o-primeiro-prefeito-de-pocos-de-caldas-1905/ Acesso em 28 dez 2018.

Fazenda. Trata-se de projetos educacionais coletivos, os quais são realizados através do Centro Cultural.

O projeto foi implantado em parceria com o proprietário da Fazenda, para construir o Centro Cultural e conforme declara a antiga educadora, Juliana (2005), no texto do jornal.

O centro cultural surgiu em outubro de 2003. O nosso trabalho é basicamente literário. Preocupamo-nos muito com acesso livre à leitura e a manifestações, valorizando aspectos culturais regionais. Além de termos um acervo (cerca de 1300 livros) na literatura universal, trabalhamos também com autores brasileiros, que valorizam a cultura, não trazemos apenas o novo, mas reconhecemos o que já existe.

O centro cultural é frequentado pelo público da região onde há 17 fazendas próximas, pesquisadores em geral, sujeitos aprendizes de outras escolas, e demais pessoas interessadas.

No artigo também é assinalada a importância da existência dos computadores e de Internet no local, que existem até os dias de hoje, conforme eu também desfrutei com meus sujeitos aprendizes, quando trabalhei na escola em 2015. Utilizamos a biblioteca para empréstimos de livros e leituras no local. Há uma arena teatral ao lado do prédio do centro cultural, onde muitas vezes ensaiamos uma peça de teatro, também em 2015.



Fotografia 13 - Jornal "A Mantiqueira"
Fonte: Cris Gonçalves em 10 de julho de 2005, caderno C-2

Minha atuação junto às crianças do quarto ano foi muito proveitosa, os sujeitos aprendizes se presentificaram inteiramente na oficina. Interessados, aceitaram falar de rimas, quando então organizados em duplas, escreveram várias palavras numa folha de papel. Escreveram a partir de sílabas do alfabeto inúmeras listas de palavras para serem usadas numa cartilha de rimas.

Fizemos leitura de poemas e gravei com eles na quadra de esportes da escola a apresentação de cada poema lido por eles. Por fim, seguiram as etapas das oficinas, conforme apresenta o quadro 1 que se encontra no capítulo 1 desta tese.

2.5.2 Práticas Experimentais na E. M. Maria Ovídia Junqueira

A escola foi criada em 23 de dezembro de 1982. Nessa ocasião foi denominada de Escola Estadual do 1° grau em que funcionava no Conjunto Habitacional Dr. Pedro Afonso Junqueira, em Poços de Caldas. Iniciou as suas atividades atendendo mais de mil e duzentos sujeitos aprendizes de Pré-Escola, Ensino Fundamental e Educação Integrada.

O prédio inaugurado naquela época foi construído com dez salas de aula, no entanto, insuficiente àquela demanda. Assim, passaram a usar dois galpões que tinham sido construídos. Com o uso do prédio novo, dos galpões e demais aposentos, ficou até o ano de 1983 funcionando. A partir desse ano, no dia 15 de novembro, a escola recebeu o nome de Escola Estadual Maria Ovídia Junqueira.

O prédio foi ampliado, com a Sra. Maria Ovídia cuidando dos procedimentos, e com isso, o crescimento continuou dispensando o uso dos galpões. A Sra. Maria Ovídia foi lançada como a primeira presidente da "Gota de Leite" e conseguiu suceder-se com a escola.

A partir de 1998, a instituição foi municipalizada, passando a ser denominada de Escola Municipal Maria Ovídia Junqueira, já com o funcionamento de 1ª a 8ª série. Após a municipalização foi implantado o P.A.A. - Programa de Aquisição de Alimentos de 5ª a 8ª série. Depois disso, o ensino fundamental passou a funcionar ali.

Os sujeitos aprendizes do sexto ano A fizeram uma aula em que o espaço-tempo de experimentação ocorreu fora da sala, conforme minha proposta de intervenção, a partir das aulas. As atividades incluíram levar uma casinha de madeira construída pelo avô de um dos sujeitos aprendizes de uma turma, para que depois escrevessem poemas após a saída da sala de aula.

O objetivo era que eles se envolvessem com esta ação, de forma a sentir que o pássaro iria, depois, ser acolhido na casinha que eles colocariam no alto de uma árvore.

¹⁸ Fundação Gota de leite em assistência à criança, que funciona desde 1931. Foi mantido para fazer parte de uma célula mater de Poços de Caldas voltada ao atendimento à criança.

Para isso, tiveram que caminhar pelo pátio da escola, chegar até uma árvore que ficava em outro ponto, e claro, essas crianças foram muito agitadas no percurso até chegar ao local.

Escolheram uma árvore pequena, que daria a possibilidade de eles amarrarem, com um varal de arame, a casinha junto a arvore. Percebeu-se uma alegria sem tamanho ao fazerem isso. Um ato coletivo, de natureza poética, sobre o qual eu apontei para que pensassem sobre aquele ato.

Isso deu um resultado inusitado, de tamanha repercussão em suas mentes, se animaram tanto, que queriam voltar para a sala e escrever, seguir minha proposta não lhes pareceu difícil. A proposta consistiu em desenhar uma casinha de passarinho, para ele entrar, assim como eles estavam se sentindo, acolhidos pela poesia.

O fato de eles também irem até a árvore, possibilitou que percebessem que um ato feito a partir de uma conversa em sala de aula, e depois, com essa atividade, ficaram motivados a escrever versos usando adjetivos da língua inglesa, que nesse caso, era a disciplina que eu lecionava. Os sujeitos aprendizes escreveram os poemas (versos) em Inglês e Português.

2.6 O ACONTECIMENTO DA OFICINA NO COLÉGIO ANGLO EM POUSO ALEGRE (MG): BREVE HISTÓRICO

O colégio teve início em 1981, quando começou a pré-escola com o nome de 'Tia Geraldina'. Já em 1989, a Escola Pré-Fundamental "Tia Geraldina" é integrada ao Colégio João Paulo II. A Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí - FUVS passa a ser a nova Mantenedora do Colégio João Paulo II.

Em 29 de novembro de 2000, o contrato da FUVS com o Sistema Educacional Centro Leste Ltda – Sistema Anglo, é assinado. Em 2009, a FUVS, preocupada com a qualidade da educação na cidade de Pouso Alegre e de toda a região, assumiu no início do segundo semestre do ano de 2009 o Anglo de Pouso Alegre, que oferece Educação Infantil, Educação Fundamental, Ensino Médio e Pré-vestibular¹⁹.

¹⁹ Fonte: http://www.anglopousoalegre.com.br/menu/ocolegio.asp. Acesso em: 08 jan. 2019.

O Anglo Pouso Alegre funciona na unidade Fátima da Univás e conta com espaço físico privilegiado: ampla área verde, ginásio esportivo, quadra aberta, campos de futebol, pista de atletismo, laboratórios de informática, biologia e línguas, biblioteca, recursos multimídias, salas de aula espaçosas e arejadas, salão de eventos, cozinha pedagógica e cantina.

A realização da oficina nesse espaço privilegiado trouxe, a partir de um encontro por acaso com crianças do quinto ano, um bate-papo que deu início a todo o processo anterior a essa atividade. Aponto a partir disso, que a coreografia da poesia estava seguindo um rumo performático, pois a fabulação sobre a realização de uma oficina aconteceria posteriormente a esse encontro. Na verdade, foi o desenho do pássaro que nos levou a perceber os pássaros existentes na escola.

Numa ocasião em que me encontrava na sala de fotocópias perto da cantina, comecei um diálogo com elas e com a professora da turma. Falávamos então sobre os passarinhos, pois uma delas viu meu desenho de passarinho e ficou curiosa em saber se eu era professora de desenho. Eu disse que não. Mas era professora de língua portuguesa e língua inglesa, e mostrei meu desenho, em seguida apontando os pássaros na escola. Esta criança em especial comentou com a colega ao lado, e em seguida houve um burburinho que contagiou as demais da turma.

A conversa prosseguiu animada, inclusive bem colocada, pois outra criança comentou sobre alguns hábitos de passarinho naquele local. Ocorreume, imediatamente, que poderíamos nos encontrar para falar mais sobre esse assunto, bem como, a ideia de realizar uma oficina com esses sujeitos aprendizes do quinto ano, pois a possibilidade estava plantada. Para mim estava claro o poema de Mário Quintana, "Os pássaros são poemas que chegam" a ser trabalhado com eles.

Fiquei animada, perplexa e ansiosa para que esse dia chegasse, assim como as crianças também ficaram. Percebi o quanto estavam envolvidas por uma palavra em tão rápido tempo. Ouvi da professora que procurasse a coordenação e explicasse a situação vivenciada e propusesse a oficina de poesia com essa turma. E foi o que ocorreu rapidamente, naquele ano, de 2017.

Minha orientadora Maria Onice Payer, na época, se prontificou de imediato para endereçar um pedido oficial para a coordenação da escola e realizarmos a oficina. O objetivo do trabalho foi tratar de práticas de ensino com sujeitos aprendizes do quinto ano (turma A) do Colégio Anglo de Pouso Alegre, Minas Gerais.

2.6.1 As Práticas de Ensino de Língua com Poesia: "Os Pássaros são Poemas que Chegam"

A oficina surgiu com os sujeitos aprendizes num momento a partir de um breve encontro com eles. Naquele dia, tudo foi muito agitado e gratificante, pois como pesquisadora, passava para a posição de professora da turma A do Colégio Anglo de Pouso Alegre.

Houve ali a partilha com eles de minha paixão pela poesia, a fim de despertar, instigar, compor e trazer bem próximo do que trouxera naquele primeiro contato com essas pessoas motivadas e felizes, quando estivemos conversando em frente a copiadora, no campus da UNIVÁS.

Aquele dia parecia ser pontuado com a aspiração pulsante de uma verdade interior dentro de cada um de nós, como um poeta. Atravessar o âmago de uma criança ou de alguém, com a poesia, nos sentimos acolhidos e envolvidos. Eles até falam que tem poeta na família pra mim, além deles, é claro, então mencionam aos gritos: o pai, o avô, a avó, o irmão, o tio...

Com a poesia em mente, proponho que eles se sintam à vontade para descrever mais sobre o tema, de forma a lembrar-lhes que a poesia suscita contemplar o que nos está próximo. Quando caminhamos no entorno, vemos a própria escola, ou dentro da sala, o caderno, o lápis, as janelas e o ambiente externo representado pelo simbólico da área verde no local de estudo.

Faço isso faço para provocá-los intensamente, de forma original para tratar que os desejos deles venham à tona cada vez mais, e que os acolha com prazer, com sentimento, com um grau de afetividade, que é o que faz funcionar o ser humano. Digo ainda, que seria mesmo algo maternal, de forma a conduzir atos que transmitam alguma coisa da língua "materna", e a explorar intenções

já adormecidas pelos professores ao ensinar a língua Portuguesa desde há muitos anos.

As condições de produção da escrita são então diferentes daquelas do contexto escolar cotidiano. Elas não ocorrem de maneira tradicional. Abre-se um caminho para a criatividade por parte do aluno, no sentido de aproveitar aquilo que o toca. É preciso que algo provocado pelo professor seja palpável, de forma a desenvolver a identificação, compondo com o que chamo de provocar os processos criativos do aluno, como o que se resume a ver a criação avançar, de serem produzidos poemas (ou mesmo outras modalidades) com o corpo inteiro.

Quando projeto o desenho de um pássaro na parede da sala de aula, que já indica uma poeticidade²⁰, os sujeitos aprendizes discutem a importância das aves, a que me refiro, quando falo do ambiente externo à sala de aula, trazendo o simbólico para dentro dessa sala. Pontuo, assim, a importância de detalhes como as penas de um passarinho, por exemplo, significando poesia, metáfora de leveza, graça, pois cada pena, ou mesmo a menor partícula dela, compõe com o poético, sinteticamente falando.



Fotografia 14 - Desenho de Maria Nicolau (04-09-2017)

Fonte: acervo da autora

_

²⁰ Eni Orlandi faz uma relação poética com os pássaros em uma epígrafe em seu artigo: "Entre motores e ruídos pio dissonante e seco estilhaço o voo do pássaro cria uma nova hipótese de espaço" (RÉGIS BONVICINO, 1996; ORLANDI, 2001).

Os sujeitos aprendizes ficaram e ficam geralmente maravilhados com o desenho (fotografia 14), ficam motivados a perceberem-nos fora. É a visibilidade outra que a poesia permite. Através de um desenho, um pássaro significando poema. Tem criança que aponta e comenta "olha, tem um na janela", e essa sinalização os coloca em contato com o novo naquele espaçotempo, já que, na verdade, inúmeras vezes pássaros já pousaram na janela.

Essas pontuações nos levam a pensar na linguagem, conforme ensina Orlandi, como algo que não é transparente, o que compõe com o que estabelece a autora na área de estudos da linguagem atualmente.

Conforme Eni Orlandi (2015), a "língua não é transparente". E, além disso, como ocorre na língua, a "opacidade" [que] existe na língua. Isso nos remete à reflexão vinda de um comentário de aluno ao afirmar: os pássaros ficam "camuflados" nas árvores e não se pode vê-los como o vimos naquele instante de seu pouso na janela.

Nesse sentido, cabe pensar na não transparência da língua. Movimentar o corpo e sair da sala de aula. Olhar para a área verde com outros olhos, esses que são do afetivo, da aresta da reflexão sobre esses pássaros, de suas asas e penas, de sua poeticidade composta com as pessoas, sujeitos aprendizes e professores pertencentes àquele momento. Os campos e pássaros adquirirão outras cores, ou mesmo ninhos e cocôs de passarinhos sobre nossas cabeças, mais significativos, atravessando sentidos que não cessariam de existir e que seriam compostos por inúmeros [sentidos] e com a realidade do ensinar e aprender.

O verso do poeta os instiga a querer sair da sala para vê-los chegar, para compartilhar de algo que nunca se compartilhou antes, de serem convidados a ler o desenho de um passarinho. Depois "brincar de poesia" conforme diz Paes, e a seguir, ir para fora da sala.

A atividade segue um "roteiro" para chegarmos a aproveitar a aula fora da sala, comumente se configurando como o pátio, mas que, no caso desses sujeitos aprendizes, é uma área verde que cerca o prédio da escola e que abriga inúmeras aves, acenando para uma ideia de que o pássaro é poema e de que somos seduzidos por palavras e pios cheios de poesia...

"O pássaro tem voz", disse aos sujeitos aprendizes, ao apontar para meu desenho do pássaro. Comentei que o pássaro que desenhara no papel não era invisível. Assim, como aqueles que poderiam ser vistos fora da sala, eram reais como a língua e também podia perder sua opacidade pela linguagem que nos apresentassem.

No verso "Os poemas chegam com os pássaros", vemos a beleza desse verso ao se referir aos poemas como pássaros que chegam com eles. São neles que vamos perceber a forma, o teor e o estado de voz poética desses pássaros.

Os sujeitos aprendizes ao interagirem com os pássaros, fora do espaço da sala de aula, passam a fazer parte de um processo identitário (PAYER, 2015), em que reproduzimos aquilo que nos é trazido por esses portadores de poesia.

No meu ponto de vista, são vozes que de alguma forma se reproduzem em cada pessoa, e cada teor, significando que os "pios" produzidos pelos passarinhos é o significante da poesia.

A partir de uma atividade experimental que os sujeitos aprendizes vão se expor através do olhar, ou seja do olho, trabalhamos essa noção do corpo que vê.

Conforme Coracini (2016, p. 302):

O olho [..] um orifício do corpo através do qual ex-pomos (pomos para fora) o que constitui nosso interior, ao mesmo tempo em que impomos (pomos para dentro), o que o mundo nos apresenta, modificando-o, alterando o que vem de fora para torná-lo de dentro.

Quando coloco a criança do quinto ano em contato com a natureza, com os pássaros, vejo a resposta de seu poetar interagindo com os passarinhos. De acordo com Almeida (2012, p. 78), "o sujeito submete-se à língua, sem isso, não tem como subjetivar-se", e prossegue, "os efeitos de um rigor discursivo literário atualizam e projetam-se na língua, [no referido verso]".

O ganhar visibilidade enquanto materialidade simbólica através da poesia é a meta da escrita de poemas entendida pelos sujeitos aprendizes do quinto ano do ensino fundamental do Colégio Anglo. A produção de efeito

sócio-histórico ocorre a partir da constituição dos sujeitos, dos sentidos e da língua.

Ao convidar os sujeitos aprendizes a refletirem sobre o sentido das palavras na língua, compreende-se o processo de identificar que a palavra tem valor, e para isso, assinalei a sua importância para termos conosco a poesia.

Conforme Payer (2015) expõe sobre a construção de uma prática de ensino e investigação, assim como na pesquisa, voltada à relação sujeito/língua no processo de ensino-aprendizagem de língua(gem), ela aborda o desenvolvimento dessa prática a partir de um objetivo em que o professor-pesquisador crie modos de proporcionar no espaço-tempo aula, em que está, relacionado com os sujeitos aprendizes em aula. Relacionar o saber com a permissão de mobilizar identificações nos sujeitos aprendizes é o almejo no ensino.

Os sujeitos aprendizes ficaram abertos aos aspectos relevantes, como por exemplo, experimentar realizar uma prática de ensino inovadora para refletir sobre o verso e criar outros. Abria-se, assim, uma sequência de atos que alcançavam em outro convite, ao irem para o espaço-tempo de aula (PAYER, 2015, p. 503).

Foi uma ação fundamental para perceberem o entorno da escola. A escola fica numa área intensamente arborizada, sendo assim, um local onde pudessem observar os pássaros a partir desse espaço. Foi nos campos verdes da UNIVÁS, onde a composição com um sentido mais transfigurado pela concepção de pássaros existentes que equivale a dizer como ocorre na linguagem, ou seja, a "opacidade" que existe na língua, segundo as palavras de Orlandi (2012, p. 12), a "língua não é transparente". Conforme ouvi de um sujeito aprendiz, os pássaros ficam "camuflados" nas árvores, não se pode vêlos.

Podemos pensar na "não transparência da língua". Olhar os campos cheios de árvores na extensa área externa da escola e olhar os pássaros ou mesmo ninhos sobre as árvores condiz com algo diferente do que se faz em sala de aula. Há um atravessamento intenso de sentidos.

Levando-se tudo isso em consideração, intervindo nos arredores da sala de aula, compõe com o olhar, a busca, a identificação de pássaros, ou mesmo

ninhos em árvores como possibilidades do simbólico, do poético da língua e da atitude significativa de escrever poemas.

Ao retornar para a sala de aula, os vinte e quatro sujeitos aprendizes escreveram poemas. A produção escrita desses versos a partir de um verso dado inicialmente foi expandida em diferentes sentidos, obtendo-se efeitos de sentidos diferentemente para cada um. A expansão se dá pelo uso do espaçotempo de experimentação poder ser diferente, após um retorno de uma atividade fora da sala de aula.

Os sujeitos aprendizes entregaram-me os poemas, a atividade transformou o ambiente, ou seja, a ambiência do ocorrido foi outra. Essa transformação é histórica e poética.

Veremos como se desdobrou o processo transcorrido até aquele momento com uma análise dos poemas posteriormente. Observar, então, a percepção de que os sujeitos aprendizes se viram a partir de uma posição de produção de sentidos, em cujas condições daquela produção fossem completamente diferentes ao fazerem uma leitura no local em que a escola está, onde estudam e frequentam as aulas naquele prédio, o sítio de um local diferente do da sala de aula, propriamente dita.

As atividades realizadas não foram repetitivas, mas sim históricas e poéticas. Deriva assim, a possibilidade de investigar seu lugar na lembrança e a percepção de um corpo poético que será analisado, como o de um pássaro, essa referência poética, que é o corpo de um pássaro e dos poemas escritos. Tomei então a metáfora que inspira em mim o verso de Mário Quintana, "Os poemas são pássaros que chegam", o qual me encantou como pesquisadora e professora.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS POEMAS: A COREOGRAFIA DA POESIA

Quero primeiramente apontar a teoria de Mariza Lajolo (2011) e Ida Lucia Machado (2016) dentre outros teóricos para dialogar com algumas de suas obras. Ora para marcar a leitura de mundo que se pode trabalhar com as crianças, esses sujeitos aprendizes tão ricos em suas formas poéticas que trouxeram em versos, ora para "assegurar a narrativa de vida" dessas pessoas.

Trazer a poesia para o corpo deste trabalho nos remete a pensar nos movimentos que tem desde o momento em que se inscreve numa coreografia, essa que atribuo à poesia. Nesse sentido, ela é acolhida como uma dança, pois conforme há um trajeto, há uma coreografia na textualização deste contexto.

Lajolo teoriza em seu texto sobre o sentido da leitura no mundo, assim como o mundo da leitura. Eu destaco a partir do texto de Lajolo, principalmente no que concerne à poesia na escola, a qual se refere como uma "frágil vítima na escola" (2011, p. 23), apontando o uso de "livros medíocres" a partir de instâncias literárias implacáveis (idem).

No entanto, ao seguir teorizando sobre qualidade de um texto, desde "as relações entre literatura e escola são sutis e complexas e não se resolvem por uma melhor seleção de textos" (LAJOLO, 2011, p. 24).

Ela argumenta que, "algumas teorias literárias tendem a considerar a especificidade literária de um texto como imanente". É preciso, diz a autora, "postular a possibilidade de identificação e isolamento do ou dos elementos que dão conta da literalidade do texto em que se manifestam" (LAJOLO, 2011, p. 24).

Ela vai mais longe, ao afirmar que "as formulações de Roman Jakobson relativas à *função poética dão conta da literalidade do texto* e que se encontram diluídas e simplificadas em vários manuais escolares" (LAJOLO, 2011, p. 24).

Entretanto, uma das características da minha pesquisa apoia-se no "sair da sala de aula" para criar os poemas. Ainda ao entorno da escola, uma vez que os sujeitos aprendizes estiveram envolvidos com a coleta de folhas, por exemplo, para usá-las em práticas de ensino, vivenciaram experimentações

e perceberam de perto a escola, com seu local de estudo e posteriormente, escreveram seus poemas.

Lajolo assinala, assim, algumas características que tomo para a análise de um poema. Perceber o número de versos escritos, quais rimas aparecem, qual é o tom usado na escrita, se é criativo ou descritivo. Por exemplo, considera os tempos verbais como importantes no exercício da escrita, qual a mobilidade ou sugestividade do poema. Aborda ainda a importância da oralidade e sonoridade, qual a voz do poeta está implícita ou explícita, se rompe com um clima e instaura outra atmosfera (LAJOLO, 2011, pp. 23-28).

Já a autora Ida Machado (2016) caminha um pouco dentro da esfera das histórias de vida ou de fragmentos dessas histórias, que vão nos remeter à vida vivida, que eu tomo para analisar esses alunos-autores, sujeitos aprendizes.

O ensino da língua está vinculado neste trabalho ao tratarmos da poesia em situação de ensino, na escola. Uma identificação do aluno com a língua materna, a partir da materialização de uma memória poética e afetiva que cada um tem, é objeto de estudo.

A prática de ensino da ordem experimental ocorre no "bojo de um amplo processo de subjetivação". É através da teorização de Payer (2015, p. 30), ao sermos conduzidos pelas palavras de Orlandi (2015, p. 31) "a memória do dizer funciona requisitando sentidos anteriores de palavras e de discursos, em suas relações às formações discursivas e ideológicas, de modo que façam sentido na enunciação presente".

Orlandi (2015, p. 32), afirma que "o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso".

Podemos assim, pensar a língua como um *lugar de memória* que, conforme Pierre Nora (1993) e Le Goff (1996), nos apontam, reconhecemos esse lugar segundo a ordem inscrita da mesma.

No meu entendimento apostamos na intrínseca relação da língua e da poeticidade com a memória da mesma, a língua é um *lugar de memória*, que no entendimento de Payer (2009, p. 41), é "o lugar significativo de reconhecimento da memória".

Nesse contexto, tanto Le Goff quanto Pierre Nora falam desse lugar, conforme nos aponta Payer (2015), "ao expor os múltiplos modos de funcionamento e administração da memória nas sociedades históricas" (LE GOFF, 1996, p. 42). Temos, na expressão de Le Goff, "os lugares da memória", conforme aponta o autor:

Não podemos nos esquecer dos verdadeiros lugares de memória, aqueles onde se deve procurar não sua elaboração, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: 'Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações. Levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória'. (LE GOFF, 1996, p. 473).

Encontramos na língua seu lugar de memória e na história, informa Nora ao refletir sobre as duas, "estão longe de serem sinônimos, [e] tomamos consciência que tudo opõe uma à outra" (NORA, 1993, p. 9). Ambas pressupõem diferentes particularidades:

A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. [...] A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une o que quer dizer, (...), que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na fotografia, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 8).

Por este autor, temos a história como uma vocação para o universal. A ligação da história com as suas continuidades temporais traz para perto esse passado liberto, a compreensão do enraizamento da memória no concreto, no espaço, no gesto, na fotografia, no objeto e na poesia, acrescento.

Acompanhando os dizeres de Payer (2009, p. 43), suas palavras assinalam "a memória da(s) língua(s) se insere nos processos de identificação, como um fio que tece o simbólico dos sujeitos em sociedade". A autora ainda nos chama a atenção para o que podemos percorrer na língua materna, quanto

aos processos de assujeitamento, pois, "não se sabe ao certo tudo que se passa no subterrâneo da memória da relação com as línguas, maternas, nacionais, estrangeiras e suas materialidades" (PAYER, 2009, p. 45).

Para Almeida (2010, p.164):

Essa representação do modo como a língua imita o *real*, própria da *ficção*, constitui-se para o autor, na modalidade idealista mais "pura" da forma-sujeito, ao criar-se seres fictícios habitando seus mundos por um procedimento de paráfrase e reformulação dos sentidos, em relação ao *já-dado*.

É preciso pensar a língua no real com sua exterioridade, como o ponto de vista que sugere a ficção, a qual no entendimento de Pêcheux (1988, p.169), a partir do momento em que "o ponto de vista cria o objeto, [...], maneiras de falar que põem em dúvida, ao se multiplicarem os seres fictícios e os mundos possíveis, a existência independente do real como exterior ao sujeito". Isto é, o real da língua não é exterior ao sujeito.

Temos como escopo aquilo que é sustentado pelo já dito, conforme Orlandi (2015, p. 31) destaca sobre a memória discursiva, "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra".

A relação da memória discursiva na poesia está intrinsecamente relacionada à repetição e se apoia, no entendimento teórico de Payer (2006, p.39), no fato de que "a língua comporta em relação a si mesmo, o jogo de repetição e reformulação dos sentidos e atesta o funcionamento da memória discursiva da língua. A língua supõe memória ao se dar como repetição para significar e estes sentidos que a constituem circunscrevem-se no modo como constituem".

A partir de Almeida (2010, p.164), temos que "a poesia da língua cria mundos no/pelo jogo entre o mesmo/diferente dos sentidos já dados sobre a língua, o sujeito e o *real*". Com isso, Almeida (2010) segue um percurso teórico em torno da noção de memória discursiva na matéria significante da língua. Ela aponta, a partir de Payer (2006), o recorte no espaço discursivo da língua com sua relação com a imigração italiana no Brasil. Almeida (2010, p. 165) parte das elaborações de Payer (2006), em relação à constituição da memória

discursiva da língua, para pensar, de modo particular, o funcionamento dessa memória no modo como a matéria significante da língua produz poesia.

Nesse sentido, por que não indagar sobre todo o funcionamento da memória, conforme as palavras de Orlandi (2015, p. 36), na qual está presente "todo o funcionamento da linguagem, [...] entre processos parafrásticos e processos polissêmicos".

Outra questão se levanta ligada à memória discursiva quando se fala de poesia: como pensar a língua poética mobilizando sentidos? Ou seja, a língua poética mobiliza a *repetição/reformulação* de que fala Payer?

O percurso discursivo literário no modo de produzir sentidos para a língua está presente nos poemas escritos pelos sujeitos aprendizes do quinto ano. Isso responde minha indagação. Sopra um vento a favor no modo como foi produzido.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO JOGO NOS VERSOS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA POESIA RURAL

É através da mobilização do conceito de interpretação que temos "o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua [...] marca da subjetivação, o traço da relação da língua com a exterioridade" (ORLANDI, 2004, p. 46). Digo-o, conforme alguns versos apontam em sua estética e poética, nos gestos de interpretação, iremos compreender os diferentes modos de produzir sentidos. O "gesto de interpretação", que segundo Orlandi (2004, p. 46) afirma, é "o lugar material de base da língua, onde vão ocorrer os efeitos de sentido, [...] são de ordem histórica".

São eles os versos que "incidem sobre a língua, sobre a sociedade, e consequentemente sobre o sujeito e o sentido", nas palavras de Orlandi (2004, p.47). Essa autora diz que se abre um espaço para pensar em "ultrapassar [...] organização, (regra e sistematicidade), e assim poder chegar a ordem (funcionamento, falha) da língua e da história" (ORLANDI, 2004, p. 47).

Os versos, em poemas escritos pelos sujeitos aprendizes serão avaliados através de uma análise em que me preocupo com a mobilidade dos sentidos, de como a ordem e o funcionamento deles estão na história. Verifica-

se o funcionamento da língua na história, que segundo a teoria pêcheuxtiana aponta, existem esses deslizamentos que vão produzindo derivas. Isso explica a historicidade.²¹ Percebe-se como diferentes pronunciamentos desses versos/palavras em condições de produção nas diferentes escolas são tangentes à língua.

Destaco a posição do aluno-autor, levando-se em conta as condições de produção, e procuro compreender como a poesia dá um jogo à língua, produzindo efeitos de sentidos.

A prática de ensino realizada com esses sujeitos aprendizes foi uma atividade na qual se procura compreender, por exemplo, o deslizamento da palavra "roça", dentre seus vários sentidos, e como o aluno-autor se identifica num verso de um poema. Conforme aponta Orlandi " (2015, p. 17), "As palavras não estão na história já com sentido, é através da memória do sentido que faz com que a gente pense".

Há, portanto, materialidades da escrita, conforme Pêcheux nos aponta, em que "a poesia é uma propriedade da língua, tem seu funcionamento próprio, sendo, portanto, impossível separar os efeitos poéticos das implicações de sua matéria prima" (PÊCHEUX, 2015, p. 63).

Nesse cenário, os versos têm uma sintaxe que circula com diferentes sentidos para a língua, e claro que a produção poética não escapa às injunções históricas do rural, do urbano e da periferia, propondo enxergar um rural poético único. Há falas diferenciadas e conforme se institui as percepções das diferenças na obra de Orlandi, Guimarães e Tarallo, quando ressaltam: "o lugar de que falam os sujeitos é constitutivo do que eles dizem e está representado – mas transformado imaginariamente – nas suas falas" (ORLANDI, GUIMARÃES e TARALLO, 1969, p. 169).

Uma nova identidade constituída pelo rural com sua materialidade discursiva, através da escrita dos poemas na escola, nos faz remeter ao que afirma Orlandi (2004, p. 105):

²¹ ORLANDI, E. P. Comunicação pessoal: anotações de aula no segundo semestre, em 10 de Agosto de 2017, na disciplina "Introdução a Análise de Discurso", no PPGCL da UNIVÁS -Universidade do Vale do Sapucaí.

A escrita faz parte da história e, portanto, sujeita a diferentes formas de significar, ou representar, a relação do homem com a linguagem. Dependendo das condições materiais em que se realiza, de seus meios e dos modos como se institucionaliza, resulta em diversas maneiras de promover a individualização dos sujeitos. [...] A identidade é resultado de processos de identificação a partir do modo como o indivíduo é interpelado em sujeito e individualizado pelo Estado (pelas instituições).

A autora refere-se ao espaço urbano da cidade, e o quanto esse lugar influencia na escrita do aluno, quando, por exemplo, "como o social aí se constitui, na medida em que, no mundo contemporâneo, o social é significado predominantemente pelo imaginário" (ORLANDI, 2004, p. 105).

Concordando com a autora, "esse lugar [...] da periferia (que os profissionais do espaço ensinaram a chamar "da comunidade")" (2004, p.107), quando realizei minha pesquisa na Escola Municipal Maria Ovídia Junqueira, localizada na periferia, observei que os sujeitos aprendizes, assim como os moradores do bairro, a chamavam de "comunidade". Dentro da escola, sempre se referiam a alguém dessa comunidade, principalmente porque a escola surgiu primeiramente denominada "Conjunto Habitacional", inclusive a linha de ônibus existente tem o mesmo nome, e isso aparentemente tinha que ser banido. Esses sujeitos aprendizes se sentiam marginalizados se chamasse o lugar de periferia.

Orlandi (2004, p.107), traz à baila essa definição de si e do lugar, quando escreve sobre o lugar como "de bairro, de favela, de periferia". Na verdade, um morador daquele lugar narra: "Eu sou periferia". "Ele não disse, "Eu sou da periferia" – referindo-se à periferia como apenas uma localização – mas diz "Eu sou periferia"", conforme explica Orlandi.

Para mim, concordando com Orlandi (2004, p. 107), "a sociedade evita ver", e isso evidencia não apenas um preconceito, mas a verdade de não querer ser visto. Nesse sentido, ao escreverem poemas brincando com as palavras, brincam, consigo e com a possibilidade de romper com comportamentos. Existe uma possibilidade de mudar sua identidade.

"Existe um gesto de expor a linguagem ao seu infinito", diz Almeida (2016, p. 45), ao explorar o efeito poético em suas pesquisas, quando ela aponta Foucault (1963, p. 44-53), para quem o ato "de escrever para não

morrer", pertence ao "próprio sujeito-escritor". Acrescento ainda, que o ato de escrever é parte fundamental para se atingir a poética na linguagem.

Na Análise de Discurso, esse sujeito-escritor, segundo ensina Orlandi (2014), não é aquele da psicanálise, não é o sujeito da história, não é o sujeito da sociologia, é o sujeito do discurso. Esse sujeito se constitui como sujeito da linguagem, diz a professora. Ela segue adiante e aponta que Paul Henry (2014) vai dizer que o sentido vai se constituir num estado zero. Essa é uma questão que não se fecha, uma questão sobre o sentido, que sempre pode ser outro, conforme ela formula²².

As diferenças entre sujeitos aprendizes do espaço rural, do urbano e da periferia são marcadas pelas condições de produção sócio-históricas, que os levam a um assujeitamento ou inscrição simbólica a despeito das diferenças nas condições de produção. Observamos uma inscrição semelhante em relação a poesia. Trata-se da palavra poética, a qual está no jogo da língua e intrínseca ao sujeito que faz o discurso, conforme foi apontado por Orlandi (2014).

A língua, nesse instante, torna-se a base material na qual se produzem os sentidos, e esses podem ser produzidos de várias maneiras, através de um desenho, de uma fotografia, de um poema ou de um gesto de interpretação.

Vale dizer que, embora eu me refira a diferentes espaços, denominando-os de "rural", "urbano" ou "periferia", o que procuro mostrar é que a poesia produzida tematiza o "rural" e, portanto isso é constitutivo do fazer poético que tomo aqui para análise, a partir de situações de práticas de ensino de língua com poesia.

3.2 GESTO DE INTERPRETAÇÃO NO/DO POÉTICO

Orlandi nos aponta que "podemos considerar a interpretação em duas instâncias: a) como parte da atividade do analista e b) como parte da atividade do sujeito" (ORLANDI, 2015, p.28). O argumento dessa autora é que na "Análise de discurso há um batimento entre descrição e interpretação. Na

²² Anotações de aula no segundo semestre, em 10 de Agosto de 2017, na disciplina "Introdução à Análise de Discurso", no PPGCL da UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí.

Análise de Discurso, a linguagem não é transparente, e interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, sou seja, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos" (ORLANDI, 2015, p. 28). Quanto à atividade do analista, diz, "a análise de discurso dá um estatuto diferente do que a hermenêutica dá à interpretação" (ORLANDI, 2015, p. 28).

Orlandi nos mostra a diferença entre a hermenêutica e a interpretação. Nesse sentido, "a diferença está principalmente no fato de que considerando a noção de discurso a interpretação vai estar diretamente vinculada à noção de ideologia, de direcionamento dos sentidos. Ideologia no sentido já definido pela linguagem; não pelo conteúdo sociológico" (ORLANDI, 2015, p.28).

Em outras palavras, dizer que na Análise de Discurso a interpretação é diferente da hermenêutica está ligado ao fato de que a última está relacionada à análise tradicional, na qual o que se procura é extrair o sentido do que está lá num texto, por exemplo. Embarcar no sentido do texto, de maneira que se vai atribuindo sentidos conforme a sua interpretação, é o modo que o sujeito leitor procura a essência dos sentidos. Com isso, ele vai embarcar na objetividade/evidência desses sentidos.

Enquanto parte da atividade do analista, entretanto, o sentido é outro, diferente daquele que está lá com sua objetividade aparente no texto. O analista vai procurar compreender e explicar como o objeto simbólico no texto produz sentidos. Há sentidos no texto que não estão ditos, especificamente, podem estar relacionados com aquilo que está no texto e também com aquilo que não está dito ali.

Preocupa-me construir essa posição do analista, visto que essa diferença se pauta na recusa da hermenêutica como forma a extrair o sentido que está lá no texto. Essa posição de analista difere, assim, da interpretação conforme abordarei mais adiante.

Pensar que "a língua significa [e] a necessidade de se considerar que a língua significa porque a história intervém, resulta em pensar que o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história" (ORLANDI, 2004, p. 44). Nesse sentido, caminha-se para ao sentido de historicidade, pois é preciso que ela já tenha um significado, no já dito, para que signifique.

O gesto de interpretação do sujeito aprendiz "é o lugar que se tem a relação do sujeito com a língua, [..] a marca da "subjetivação", o traço da relação da língua com a exterioridade" (ORLANDI, 2004, p. 46). Por isso, o simbólico, no externo, tem uma instância a ser interpretada.

Orlandi (2004, p. 47) aponta que "em face de um objeto simbólico o sujeito é instado a interpretar, pois ele se encontra na necessidade de "dar" sentido" [àquilo que fala], ou seja, no seu dizer, "para o sujeito que fala, é construir sítios de significação, é tornar possíveis gestos de interpretação".

Essa autora vai falar da injunção à interpretação, na medida em que "diante de qualquer objeto simbólico, somos instados a dar sentido, a significar" (ORLANDI, 2004, p. 89). No seu dizer, "a interpretação se apaga como tal, na medida em que os sentidos são uns e não outros, dadas as condições de produção e, eles nos aparecem como naturais. Este é um dos aspectos da ideologia" (2004, p. 89). Aquele dizer se dá em que circunstâncias? Isto é, "naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação" (ORLANDI, 2014, p. 65). O sujeito traz à tona gestos para compreendermos como o discurso que pesquisamos se contextualiza (2014, p. 65).

Ao se tratar desse modo da memória que está no dizer, na língua e no sujeito falante, compreende-se como essa norteia o pensamento (dizer), nas condições acima descritas pela autora. Compreender esse funcionamento é colocá-lo no patamar da "leitura da memória e da história", conforme sugere Mariza Vieira da Silva (2015, p. 320), é indicar assim, a meu ver, nas atividades dos sujeitos aprendizes, as "leituras de nossas histórias e de nossas memórias" (SILVA, 2015, p. 320).

Tudo se dá no todo da poesia, conforme veremos na análise a seguir, que é feita considerando os sentidos em relação ao efeito metafórico, ou seja, a possibilidade do deslizamento metafórico. Segundo Almeida (2010, p. 168-169), é uma "operação entre os processos metafóricos e os metonímicos de produção de sentidos", dando assim a essa "possibilidade de deslizamento metonímico uma diferença instalada no modo particular e distinto em como a poesia tange a língua" (2010, p. 169).

Essa autora reflete sobre o gesto de criação. Refere-se a Mariani (2007, p. 213 – 228) quando "aponta para o modo discursivo de como a poesia constitui o jogo próprio da língua" (2007, p. 214).

A autora se reporta a Mariani, para quem, do "ponto de vista discursivo, em que o poético não está fora da linguagem, não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões", mas sim algo que "pode se conceber como uma propriedade da ordem da língua essa capacidade de deslizamento do poético" (2010, p. 169).

A meu ver, acresce-se sobre o que propõe Orlandi, a respeito do campo metafórico, cujas palavras são fundamentais para esse campo, quando diz que "para se constituir o que Freud fazia, ele não quis ficar no discurso médico, ele falava de mitos, ele ia buscar nesses campos metafóricos, no Édipo, porque no Édipo você encontra uma questão que a psicanálise vai poder trabalhar"²³.

Podemos pensar nas palavras de Pêcheux (2004, p. 58), as quais se refere Almeida: "quando Pêcheux atesta a poesia como propriedade da língua,..., já se posta como condição à produção dos sentidos sobre a própria língua" (ALMEIDA, 2010, p. 170), sugerindo assim a "representação de uma memória artística, – a da poesia na língua escrita – na sua relação com o mundo".

Dessa forma, retomo o sujeito-escritor, e podemos acrescer o que nos reporta Eliana de Almeida (2010, p. 170), quando diz,

A poesia está no possível da língua enquanto propriedade de todo processo de significação, especificando o jogo da materialidade significante como espaço de procedimentos artísticos da escrita a ser levado até seus últimos limites pela forma sujeito-escritor. Sujeito-escritor que, ao *criar* mundos, se posiciona em relação à materialidade significante e ao modo particular como cada mundo é artisticamente criado pela poesia na/da língua.

É de fundamental importância pensar nesse "criar mundos", levando-se em conta o mundo das letras. Esse, que está presente na poesia, no poema

_

²³ Anotações de aula no segundo semestre, em 10 de Agosto de 2017, na disciplina "Introdução a Análise de Discurso", no PPGCL da UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí.

dos sujeitos aprendizes com quem eu vivenciei experiências em oficinas de poesia, em aulas, assim como também, de práticas de ensino em que os vi experimentar o poetar com o gesto. No ato de coletar folhas das árvores, ou de observar pássaros, ou de desenhá-los nas suas casinhas.

É nessa gestualidade em que residem as letras de um ato de poetar, também de dizer com palavras, revolucionando os sentidos do potencial do sujeito autor. O sujeito aprendiz realiza uma travessia e conta com a própria memória e suas lembranças, em condições de produção determinadas, em uma posição sócio histórica na qual são provocados a criar. A análise parte desse lugar.

Nesse mundo das letras, o significar tem uma semelhança com o saber do alfabeto, conforme diz Silva, "a alfabetização é o marco de passagem da entrada para a universalização de uma educação básica de qualidade para a população. A letra é o passaporte" (SILVA, 2015, p.10). Se a alfabetização proporciona uma fundamentação imprescindível na educação básica, tem-se a letra como o passaporte, nossa compreensão do que fazemos vai mais longe, em nós mesmos, no sentido de que a poesia compõe da mesma forma com esse passaporte.

A poesia desloca-se para o sentido outro da língua, pois se torna assim o passaporte da mesma. Então, vai alavancar práticas de ensino de língua, levando o aluno a se constituir como sujeito brasileiro a falar a língua materna. Aprender a escrever de modo bem livre de imposições, de ler e seguir aquilo que Barros aponta sobre a leitura (BARROS, 2017, p. 1160):

A importância da leitura [...] está na *interpretação*, na relação do sujeito com o simbólico, ou seja, com os processos de produção de sentido considerando-se que não há relação direta entre linguagempensamento-mundo.

Se a "alfabetização é o marco de passagem da entrada em uma sociedade letrada, no que ela possa ter de coerção e de libertação, de norma e de poesia, está ainda por vir em nosso país" (SILVA, 2015, p. 20). Sinto, a partir disso, a necessidade de lançar minha proposta. A sociedade letrada, conforme diz a autora, proclama a viabilidade de ter poesia liberta nas escolas. Uma forma de libertar os sujeitos aprendizes ao passo e compasso no que vai

trabalhar desde o cognitivo até a sua afetividade. O corporal e os sentidos que podem transformar gerações, e ainda, as lembranças afetivas pulsam para que a poesia habite esses sujeitos.

Segue, na sequência, a realização das práticas de ensino no espaçotempo de experimentação, pensadas a partir de um prospecto selecionado através de experiências/práticas de ensino com os sujeitos aprendizes, os quais serão transformados, e em análise, posso afirmar tal propósito.

3.3 O SUJEITO APRENDIZ É ATRAVESSADO PELO POEMA COM A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Ao dizer que o sujeito aprendiz faz uma travessia, penso que ele não o faz por conta própria, quando mediado pelo professor. Ele o faz, sobretudo, por conta da ficção. O ficar atravessado pela poesia é uma constante na minha vida, e isso eu passo para as pessoas, sujeitos em situação de aprendizagem ou não, fundamentalmente, porque "criar mundos" faz parte do nosso viver.

Com isso em mente, caminho com a linguagem que, conforme alguns autores já mencionados trouxeram, sustenta esse elemento de vida. Ou seja, "ficar atravessado" é algo que fazemos com todas as letras, como diz Mariza, a respeito de um "mundo feito em alfabeto" (SILVA, 2015, p. 249).

Em um capítulo de sua obra, cujo título é "So-letrando um mundo novo", sugere "um mundo novo", que é esse no qual, a partir de um poema de Manoel de Barros (O livro das Ignorãnças), compara a suavidade de tornar plausível a poesia na linguagem e no mundo.

A meu ver, letras que se compõem em poemas, trazem o poetar nas palavras, e o saber no ser. Poetar pelas letras de si leva a compor-se um 'sujeito letra'. Um sujeito letrado composto com a poesia.

Num dos poemas incluídos aqui nesse item, penso, primeiramente, sobre a palavra "roça". Aquela que as pessoas dizem no modo popular: "eu vim da roça", como ponto de partida. Referência antiga do dizer, é aquele que nasceu numa fazenda, ou numa região relacionada à roça mesmo, no local de onde nunca saiu para um dia ir/vir para a cidade.

O sujeito é atravessado pelo sentido da "roça", na zona rural, não na urbana. É o morador da roça quem se sente da roça, diferente do morador da cidade, que sente a roça de outro modo. O morador da roça atravessado pelo rural. Posso pensar no trabalhador rural, se pensarmos dicotomicamente, ou é um sujeito aprendiz de uma escola rural e mora na roça. Como é o caso de um aluno, que cursou o sétimo ano do ensino fundamental e que estava em uma de minhas aulas de ensino da língua portuguesa em 2015, conforme veremos mais adiante.

Retomo aqui, conforme aponta Eliana de Almeida (2012, p. 71), sobre a compreensão de "autoria [como] sujeito-poeta na língua", para dizer que a tessitura da poesia é feita de gestos, conforme é dito "mãe, o coraçãozinho da minha orelha tá batendo". Isso me diz da interpretação, da análise e do alunopoeta.

3.4 O ALUNO-POETA

Vamos, a seguir, ler os poemas de alguns dos alunos-autores, que compõem o corpus analítico de minha pesquisa, ao que se segue um gesto analítico:

OS PÁSSAROS

O lápis escreve o poema.

Os pássaros cantam fazendo uma música.

Eles voam enfeitando o mudo.

Os pássaros cagam na nossa cabeça.

E enfeitam as árvores.

Pássaros não é problema.

E sim alegria.

(aluno do 5º ano do Colégio Anglo em Pouso Alegre, 2017²⁴).

Esse poema tem sete versos. O autor fez desses versos a forma de expressar sua preocupação com relação ao verso "os pássaros cagam na nossa cabeça", para dizê-lo de forma poética e justa. O cagar não é para ser censurado, proibido ou banido do vocabulário poético. Mas sim, incluso na

²⁴ Foi anotado conforme escrito pelo aluno.

escrita. Esse aluno-autor não via problema para incluir o tal verso, quando anteriormente na introdução narro sobre isso.

A MENINA

Tudo que fiz naquele dia, Foi por causa da Bia. Ela é linda e cheirosa, E mexe com todo mundo da roça.

Ela é inteligente. Na escola, sempre na frente. Tira maior nota, porque usa bota.

Mas isso fica na imaginação. Porque de mim ela não gosta não, não!

Mas a fila anda...
E eu já estou com outra,
Mais bonita e cheirosa e...
Sabe lavar roupa!
(aluno do 7º ano da Escola Municipal José Avelino de Melo em Poços de Caldas, 2016²⁵).

O aluno-autor escreveu, nesse poema, quatro estrofes de quatro, três, dois e quatro versos, na última estrofe. Suas rimas trouxeram uma sonoridade agradável, uma contribuição interessante e fala de seu íntimo, livremente.

O poema sobre a "menina", que é bonita e cheirosa, são qualidades que ele manifesta com apreço. A rima do nome da menina "bia" rima com "dia", e "ela é inteligente" rima com "sempre na frente", traz qualidades que ele admira.

NA ROÇA

A roça é muito mais legal do que a cidade. Eu não falo mentira. Só falo a verdade. Lá na roça tem a escola mais legal. Porque nela tem verdes, E lá nunca e ninguém sentiu sede,

-

²⁵ Idem.

Tem parquinho e os passarinhos,

E seus ninhos.

Tem salas onde a gente aprende a ler e escrever,

A desenhar e a sonhar,

Temos amigos pra todo lado,

E a gente nunca os deixará de lado!

(aluna do 4º ano da Escola Municipal José Avelino de Melo em Poços de Caldas, MG, 2016²⁶).

Nesse poema valorizo que, "a escola mais legal" é onde se "aprende a ler e escrever". No íntimo isso é algo que "bate" com algo que ela se identifica. A aluna-autora fala da escola, também onde aprende a "desenhar e sonhar", algo ligado a fantasia, ao devaneio (FREUD, 1908, p. 82). Mas também é algo que "assegura a narrativa de vida" (MACHADO, 2016, p. 39). Essa segunda autora narra em seu artigo sobre o 'sonho', essa forma de viver. "Tem algo imagético, que nos leva ao domínio dos sonhos". Nessa concepção, Ida Machado acrescenta que é "o imaginário em ação, imaginário esse que faz parte de toda uma narrativa de vida" (2016, p. 43).

Portanto, o verso "desenhar e sonhar" torna-se um lema de vida, uma posição em que o sujeito fala de si, tão intimamente, que lhe cabe cumprir com esses atos, que a meu ver, faz parte do real da língua para sua autoria.

Sem título

Eu moro no sítio e eu moro na roça.

La tei pinho I atei muito pasario amarelo muido bonito.

E eu brico de baro eu faso bola de baro e é legal.

E muido mais lone sitio tei muida pasoua.

le mudo legal o meu pai feis um balango.

Fim.

(aluno do 4º ano da Escola Municipal Genoefa Pan Bernardo em São João da Boa Vista, SP, em 2016²⁷).

Para esse aluno-autor, vejo também a manifestação da narrativa de vida, "assegurada" conforme as palavras expressam suas vivências, com o "brincar", conforme ele diz "Eu brico de baro" (eu brinco de barro), e acrescenta,

_

²⁶Idem.

²⁷ Idem.

"eu faso bola de baro". O fazer bolas de barro é algo muito raro, mas importantíssimo, porque esse aluno-autor se identifica até mesmo com a **Poesia Rural**, a meu ver. E quando se refere ao "balango", está usando palavra regional para se referir ao "balanço".

Vale lembrar, que a escola está localizada no bairro do Macuco, em Andradas, Minas Gerais. Já apontei nesta tese que há muitas olarias por lá. Talvez o "brincar com barro" esteja associado a essa existência de atividades.

Sem título

Eu moro na roça na onde Tem uma linda escola com Gosto de amora. No centro cultural tem livros Bem legal e tão legal como Maria Nicolal.

(aluna do 4º ano da Escola Municipal José Avelino de Melo, MG, 2016²⁸).

A respeito desse poema, nem sei o que dizer... Mas me sinto muito acolhida, pois seus versos dizem de mim, a professora-pesquisadora. A aluna-autora me adora. No verso "no centro cultural tem livros" é comparado a "bem legal como Maria Nicolal", que é algo muito importante. Ter a figura do professor(a) faz muito sentido para o ensino da língua.

É um poema de "história de vida" também. De acordo com Ida Machado, é uma forma de "discurso poético", onde há um "ato de se autocontar" (2016, p. 36).

Passo a identificar-me com certas propostas, com certas afirmações porque temos a sensação de que "batem" com algo que temos em nós (ORLANDI, In: SIGNORINI, 1998, p.206). Isso vai levar o sujeito aprendiz, como já afirmei anteriormente, a ser autor de sua poesia.

A existência da memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem está filiada à rede de sentidos, conforme nos aponta Orlandi (1998, p. 206). Em suas palavras, a autora propõe que não se

_

²⁸ Idem.

"inclua" meramente o aluno na autoria já constituída, mas se dê atenção aos deslocamentos produzidos pela interpretação (ORLANDI, 1998, p. 210).

Isso pode levar o sujeito aprendiz ao trabalho do "seu" discurso, afirma a autora. Ainda assim, ele será colocado na posição de não refletir "a", mas refletir "sobre" sua identidade linguística escolar (ORLANDI, 1998, p. 211). Notaremos como isso ocorre no poema.

Os poemas aqui recortados, dentre os escritos pelos sujeitos aprendizes, trazem o significado de uma análise que provém de uma prática que podemos identificar como dele: ao trabalho do "seu" discurso. A vontade de escrever versos que ele identificou em sua vivência, como poesia, para ele.

Compreender que a subjetividade, a qual se tece nas poesias selecionadas, tecem relações de sentido e são enlaçadas pela sintaxe com palavras como "roça". Essa palavra apresenta jogos deslizantes entre diferentes poetas (alunos-autores). É uma materialidade que "aponta para a abertura do simbólico" (ORLANDI, 2017).

Essas palavras significam diferentemente. No poema "A Menina", *roça* tem um efeito metafórico e uma incompletude que não está presente no outro poema "A Roça". Os sujeitos alunos-autores significam *roça* com suas percepções e olhares em que falam de um lugar diferente, também.

O primeiro autor fala da menina da "roça" que usa "bota", porque mora na roça. Ele, mesmo apaixonado por ela, diz que a "fila anda e já está com outra". No caso da autora de "A Roça", ela significa o lugar de uma vida, onde tem uma escola, que ela adora em que não há mentira, só a verdade. Ela produz o sentido de enaltecimento à roça, de forma a louvar o local em que mora, quando diz "a roça é mais legal que a cidade".

Fica presente aí, pode-se dizer, conforme aponta Almeida (2016, p. 45), trazendo as palavras de Orlandi (1996):

A metáfora, pelo viés discursivo, produz-se na relação com o interdiscurso (a memória discursiva), logo, na relação entre diferentes formações discursivas em relação à língua mesma. A poesia [que] se constitui assim nesse espaço discursivo de sentidos sobre a língua a que o sujeito-escritor se inscreve para formular, dar corpo às palavras (ORLANDI, 1996, pp.87-88), possibilitando entre essas diferentes posições [esse] deslize metafórico.

Ao refletir sobre os deslizes metafóricos nos poemas desses alunosautores, esses sujeitos aprendizes que escreveram "A Menina" e "Na Roça", cada um ocupa um espaço discursivo diferente do outro, tem a menina que mexe com todo mundo da "roça", e tem a "roça" que nunca se deixará de lado. Tem a "roça é muito mais legal que a cidade". E tem "a roça que tem uma escola com gosto de amora", cujo significante é muito forte.

Podemos considerar as diferentes ideias e falas de lugares diferentes. São essas discursividades que "dão corpo às palavras" (ORLANDI, 1996, p. 88), ou seja, sentidos diferentes são produzidos próprios da língua e são poéticos.

Para esses sujeitos alunos-autores "os efeitos poéticos não podem ser separados das implicações de sua matéria prima". "São eles elementos importantíssimos, que mobilizam o sujeito a parar e pensar quando escrevem, pois a poesia dá visibilidade às diferentes instâncias [...] entre sujeito e língua" (ALMEIDA, 2016, p. 46).

Nos poemas, esses jogos de palavras se dão "pelo poético, porque o jogo metafórico é constitutivo da língua. A poesia é capaz de abstrair sentidos de diferentes redes de significantes, imprimem uma nova memória" (ALMEIDA, 2016, p. 52).

Almeida (2016) escreve que "a interpretação se dá como uma inscrição na história. Não há sentido pronto e acabado, o que há é o acontecimento discursivo, e quando dizemos acontecimento é pensando justamente no processo de que os sentidos se formulam" (ALMEIDA, 2016, p. 60).

As formações discursivas em que se inscrevem são diversas e há marcas nos dizeres e sentidos na história de cada um, pois são interpelados pelos campos de sentidos de onde dizem do lugar e posição em que dizem, seja na escola rural, urbana, ou da periferia com a história individual que cada um possui, ou num determinado contexto histórico social, produzem sentidos diferentes.

A seguir, trago um poema com um verso "o rosto tem boca" e o desenho (signo) abaixo para análise:



Fonte: aluno do 4º. Ano da EMEB Pedro Vaz de Lima

Digo-o com todas as letras agora, que a Poesia Rural tem um rosto, e ao dizer isso, é fazer uma leitura do "rosto rural" desenhado pelo aluno-autor do poema acima. Essa é a minha leitura. Não há como negar que esse rosto representa o inventário da Poesia Rural.

Ele se apresenta com uma fisionomia própria. Na verdade, apresenta algo de si, sua intimidade. Ele dá o tom do que há no interior de si com o formato de seu rosto. O verso do aluno acima do desenho é: "o rosto tem boca".

Ao fazer esse desenho, analiso a partir de uma probabilidade de que há certo "labor" poético nesse poema delineado. Faz parte de sua "decifração íntima" (COURTINE, HAROCHE, 2016, p. 72) o quanto a expressão do rosto está alegre, e transmite essa alegria. Sugere sua vontade de natureza poética, conforme Lajolo (2011, p. 27), esse poema "aponta alguns elementos [...] já ditos que manipulam linguística e imageticamente a sensibilidade dos leitores".

133

Digo mais, ao me referir à decifração íntima, traz à baila o que diz o

teórico, "que permite a observação mais precisa e mais completa da

expressão" (COURTINE, HAROCHE, 2016, p. 72).

Portanto, o que tenho dito até aqui, é que esta tese torna-se um

inventário do "rural", compondo esta com a Poesia Rural, já que há um rosto

assim tão fulgurante, digo.

É o rosto do menino que usa boné vermelho e se desenha na expressão

tão viva de uma vivência transformadora, pois diz respeito à sua identificação e

de experimento com experiência pela forma de poetar-se, é a expressão de

seu tempo, "uma parte que marca os movimentos da alma" (LE BRUN, 1649,

p.95).

Nesse poema, a boca significa uma metáfora para a poesia, pois quando

esse aluno-autor afirma no seu verso, "o rosto tem boca", ele se torna o real

"sujeito da língua" (LAJOLO, 2011, p. 29). A boca é o símbolo da fala, da

expressão oral de seu desenho. Nesse sentido, "o imaginário faz parte de toda

narrativa de vida, seja em verso, seja em prosa", afirma Ida Machado (2016, p.

39).

Há, portanto, uma mobilidade de sentidos, implícitos no desenho, em

que se traduz do verso "o rosto tem boca", com um tom metafórico para com a

poesia, mas uma metonímia como expressão do aluno-autor. É tão forte, tão

poético, que se torna a voz do poeta explícita nesse rosto.

O aluno-poeta conta-nos de alguma maneira sobre a "imagem-de-si pela

poesia" (MACHADO, 2016, p. 37). Nesse diálogo com a autora, identifico que o

aluno-poeta desenhou seu retrato, "é um jogo que ele faz [...] enfatizando

sua(s) parte(s) positiva(s)" (MACHADO, 2016, p. 37).

Desse modo os movimentos de sentidos na coreografia dessa poesia a

transforma em Poesia Rural, declaro.

Outro poema: sem título

Sala de aula tem professor.

Rosa tem perfume.

Olho, tem óculos.

Professor da aula.

Eu cherei uma rosa.

Eu tenho uma amiga professora.

Eu gosto da sala de aula.

A rosa é linda.

Eu amo a natureza.

A natureza é linda.

Eu amei a rosa.

A natureza é bonita.

(aluna do 4°. Ano da EMEB Pedro Vaz de Lima, SP, 2016²⁹)

Outro poema: sem título

Eu moro na roça.

Sou muito feliz aqui.

Aqui que tem saci.

(aluno do 5°. Ano da EMEB Genoefa Pan Bernardo, SJBV, SP, 2016)

A MISSÃO DAS FOLHAS

Naguela tarde guebrada

Contra o meu ouvido atento

Eu soube que a missão

Das folhas é definir o vento.

(aluna do 4º. Ano da EMEB Genoefa Pan Bernardo, SJBV, SP, 2016).

Abordarei, a seguir, algumas considerações teóricas de Marisa Lajolo

(2011) pertinentes à análise dos poemas acima. Em "Missão das folhas",

poema que me chama muito a atenção por ser significativo e por constatar que

as folhas têm uma missão, ou seja, que é o vento que define as folhas, como

um movimento coreográfico de uma folha permite tal acontecimento com

infinitos sentidos, e talvez, até mesmo, saberes.

²⁹ Idem.

-

No verso 'naquela tarde quebrada', que tem um sentido metafórico, imprime ao poema um significado impensável, mas palpável. Bonito de se imaginar. É o imagético no "domínio dos sonhos" (MACHADO, op. cit.)

A aluna-poeta que escreveu esse poema em quatro versos, com uma "imobilidade e intensidade sonora" (LAJOLO, 2011, p. 25), que fazem uma construção constitutiva do poema de forma a sugerir que estar atento ao vento é defini-lo. As folhas, dessa forma em movimento, são a metonímia do vento.

A autora dessas linhas escolheu rimas entre os versos dois e quatro, "ouvido atento" para "definir o vento". Isso compõe uma unicidade, poeticidade e capacidade da escritora, em dar trato ao estar atento para definir o vento. Ela usa um tom descritivo que unifica os outros versos.

Isso me permite ver que, nesse poema e nos anteriores, o traço predominante é a riqueza da simplicidade. Concordando também com Ida Machado, "é um poema simples, e essa simplicidade [é] fruto de uma construção complexa" (MACHADO, 2016, p. 37). Posso ir além e dizer que de forma simples, é "elegante" (ASSOLINI, 2008, p. 81). Indubitavelmente, os versos foram bem trabalhados, apresentando indícios de origem "rural", conforme já apontei nesse texto, pois a poesia é ingênua, inovadora, e composta de simples escritos por esses alunos-poetas. Remete-nos àquele "rural" simples e poético. Ou poderia até criar aqui um novo termo: "poético rural".

Algo do "rural" fica incorporado, ou até mesmo incluso (embutido) na poesia. Uma forma de expressão e de construção sensorialmente impreciso e mágico, dominante na poesia de qualquer pessoa.

Assim, seguimos agora com um pouco dos desenhos dos alunos da E.M. Maria Ovídia Junqueira, onde surgiu a casinha do passarinho para abrigar, acolher de certa forma, os sujeitos aprendizes, e a meu ver, se constituem como poemas.

3.4.1 Casa do Passarinho: Os Desenhos São (Signos Dos) Poemas

Primeiramente, considero importante narrar a respeito dos desenhos neste trabalho. As casinhas de passarinho expõem como os sujeitos

aprendizes desenharam em atividades pertencentes às práticas de ensino desenvolvidas na Escola Municipal Maria Ovídia Junqueira.

Eu chamo aqui de retratos do poetificar como uma prática diferente, pois os aspectos abordados com os sujeitos aprendizes surgiram a partir de práticas diferentes já apontadas. Num primeiro momento, por um aluno do sexto ano, que a casinha era uma "proteção para o passarinho", que depois foi complementada pela ideia de construir uma de madeira, pois o passarinho ficaria protegido, a ideia tomou vulto. Foi quando esse mesmo aluno preocupou-se com isso, e a seguir, teve a ideia de pedir ao seu avô, que é marceneiro, a confecção de uma casinha.

Houve uma mudança nas atividades de práticas de ensino com esses aprendizes, porque as aulas com os alunos do sexto ano, - a turma com quem realizei as atividades, - aprendiam a língua inglesa. Mas isso não impediu que eles não se interessassem em desenhar e escrever alguns versos em Inglês.

Alguns trabalhos, num dos desenhos com uma casinha, onde o aluno escreveu o verso "My bird's house is perfect" (a casa do meu passarinho é perfeita), que traz a ideia de um traço, é importante para o objetivo de escrever poema. No desenho, uma aluna se preocupou em destacar a 'perfeição', uma vez que sua ideia desde o começo da atividade trouxe uma manifestação de usar um adjetivo, pois ensinei-os sobre as qualidades e outras formas de descrever um objeto como uma casinha concreta.

No desenho do poema de número sete, temos uma casa de passarinho com chaminé, que significa para esse aluno-poeta, que tem um fogão pra fazer comida e aquecer a casa, segundo ele.

Temos o uso da língua Inglesa no poema de número seis. Essa prática foi feita para estudar o vocabulário do uso de adjetivos opostos, como: bonito/feio, pequeno/grande e outros. Neste sentido, tanto a casinha com chaminé, como a casinha com a palavra "perfect", são importantes para o uso de vocabulário em outro idioma. No caso da chaminé, a casa fica aquecida, aconchegante e acolhedora para um passarinho. E no outro caso, a "perfeição" é que é importante.

Veio à tona essa "casa do passarinho", que acolhe a ave, depois de chegar com 'os pássaros chegam com os poemas', pois ele voa por um trajeto

para chegar e ser acolhido com uma casa. A poesia tem movimento, dada a sua trajetória quando 'tange a língua', num lugar de/da linguagem e de acabamento poético.

O passarinho também teve sua coreografia de voo. Eu diria que bailou pelos ares poéticos durante o percurso. Mas chegou lá.

Desenvolvo brevemente uma análise de leitura do não verbal, pois esses alunos foram motivados a ir até uma árvore, onde colocariam a casinha do passarinho.

Os poemas a seguir são todos de sujeitos aprendizes do sexto ano, da referida escola. Serão analisados por serem poéticos no sentido de trazer aspectos para o que chamo de "rural", ao longo desse texto, conforme tenho apontado.

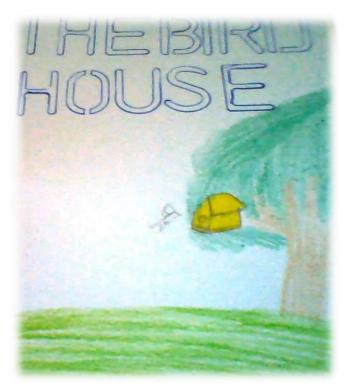


Fotografia 16 - Poema nº 1

Este poema confirma a produção em coreografia da escrita desses sujeitos aprendizes porque retrata a chegada do pássaro, cheio de poemas camuflados em seu corpo, na casinha sobre a árvore. Esse acolhimento faz parte de um raciocínio desenvolvido no texto, e que, nesse momento é pontuado por um sujeito aprendiz.

As cores, as formas e os frutos do poema um estão equilibrados, no sentido que ao olharmos para ele, percebemos o propósito do aluno-poeta. Textualiza-se, de determinada maneira, a proposta no ensino da língua inglesa, na qual sua expressão de dar nome à casinha, com o verso "the bird's house", o sujeito aprendiz dá um nome em prol da identidade desse local, usando a língua inglesa. Também, me ocorre que, na característica de sua escrita e desenho, aprendeu o 'caso genitivo' na língua inglesa.

Os sentidos aqui transparecem de forma a dar uma sequência poética e de aprendizado. Há uma ruralidade presente no prospecto do ensino que ocorreu.



Fotografia 17 - Poema nº 2

No poema dois, o mesmo ocorreu por ter a presença da língua inglesa como disciplina do sexto ano, e de forma significativa, o sujeito aprendiz se situou em nomear a casinha, que para ele também é um verso.



Fotografia 18 - Poema nº 3

Esse poema conta uma história. Ela inicia com o verso "era uma vez...", trazendo uma sonoridade presente, sem se preocupar com rima, que espontaneamente surgiu na escrita. Como a palavra passarinho, que rima com pequenino, sozinho. Veja que ao dizer "um passarinho pequenino gostava de voar sozinho", a aluna-poeta está dizendo de si, do íntimo, dando sentido a uma possibilidade de voo. E acrescenta, 'esse passarinho se chama lindinho', significa que o lindo, o belo está presente. Faz jus à serenidade de um sentimento, de uma beleza presente em sua escrita.



Fotografia 19 - Poema nº 4

O sujeito aprendiz aqui usou os dois idiomas, escreveu um poema bilíngue. Ao escrever colocou-se numa posição de traduzir.

Para a análise, esses versos têm uma sonoridade, uma simplicidade e uma forma de expressão, na qual retomo a teorização de Ida Machado.



Fotografia 20 - Poema nº 5

Passarinho, passarinho Tão bonitinho tão Pequenininho Vive em seu larzinho Amarelinho Este poema está repleto de sonoridade, que traz as marcas da oralidade da criança. Mas aqui, a palavra no último verso, "amarelinho", funciona como uma metáfora da casinha, pois a aluna-autora saúda com a alegria, com a possibilidade de ser um "larzinho" para o passarinho.

O poema também é bilíngue, compondo com a possibilidade de se trabalhar em dois idiomas, quando se leciona língua inglesa.



Fotografia 21 - Poema nº 6

A casa do passarinho É tão pequena Porém tão grandinha Para o passarinho

O poema tem uma estrofe com quatro versos. É descritivo e com o uso da conjunção adversativa, "porém", contrasta com a ideia de que o ser pequeno como o pássaro, tem uma casa tão grande.

A aluna-autora preocupa-se com o espaço. Uma forma de apontar a ideia de um passarinho ter muito espaço, embora a casinha seja pequena, para o passarinho não o é. Suas rimas nas palavras "passarinho" e "grandinha"

expõem a ideia de contraste, de oralidade e sonoridade textualizadas poeticamente.



Fotografia 22 - Poema nº 7

É uma casinha com borboletas dentro, que interpreto como liberdade. Assim como os pássaros tem asas. O interessante dessa casinha, é que ela compõe com árvores, sol e nuvens dentro dela.

Penso que é muito significativo considerar o tom muito criativo desse sujeito aprendiz e a "voz do poeta explícita" (LAJOLO, 2011, p. 27) que a partir desse sujeito, "instaura uma atmosfera" (idem) de clareza de forma imperativa quando o aluno-poeta, conforme já mencionei, preocupou-se que a casinha tivesse um fogão.

Sobressai-se nesta escrita com quatro versos, em que a sonoridade é sem dúvida muito forte.

Destaco trazer à baila o movimento de 'coreografar', como um corpo poético que circula no entorno o tempo todo. Não é transparente, mas as crianças, através da tessitura de poemas, trouxeram inúmeras possibilidades de poetar, como se fossem "anagramas".

Nesse sentido, preocupei-me em trazer à pesquisa a importância da memória afetiva, ou das lembranças de infância. Tudo acontece no sujeito do discurso, em condições diferentes de produção, uma vez que esses sujeitos aprendizes estiveram em lugares diferentes, ora em uma escola rural, urbana ou da periferia, em Minas Gerais, ora em São João da Boa Vista, São Paulo.

Aponto agora, uma relação de uma função do sujeito – a de autor e leitor e seus efeitos em diferentes áreas do conhecimento e a posição de sujeito escolarizado, em que a dicotomia alfabetizado-analfabeto significa, atua, funciona, instaura, pois, uma leitura da história da educação brasileira (SILVA, 2015, p. 29).

Mariza Vieira da Silva (2015, p. 31), em sua reflexão, aponta para uma função do sujeito ao dizer sobre a educação, quando imerso em um corpus. É nesse contexto que vai haver uma reviravolta no sujeito como autor de seus poemas e de sua compreensão do mundo.

Essa mesma autora escreve, "a memória é aquilo que nos une e ao mesmo tempo nos separa... Como vamos construindo uma história em que guardamos determinados acontecimentos e relegamos outros ao esquecimento? Seja na vida social, seja na vida pessoal, vivemos mergulhados em um enorme esquecimento, em constante tensão com o lembrado, que movimenta nossa história e a faz reclamar sentidos" (SILVA, 2015, p. 31).

Compreendo que a memória segue uma história, um espaço de tempo em que se subjuga sua persistência inscrita na movimentação dessa história, ou seja, o lugar da memória como diz Pierre Nora (1993). Enfatizo a percepção da língua como lugar de memória, na qual tem uma parte que mobiliza a interpretação do simbólico, do inscrito entre épocas diferentes. Esta interpretação mobiliza sentidos, por exemplo, quando se pensa na alfabetização e na produção das letras em palavras poéticas.

PALAVRAS FINAIS

Levando-se em consideração a experiência realizada nesta pesquisa, uma ação inovadora mediante a forma tradicional de práticas de ensino pode, na sequência, recolocar questões ligadas com a poética na linguagem. Sustento a definição de **Poesia Rural**, conforme apontei neste trabalho como uma metáfora. Fica explicitado, através da produção autoral em que a **Poesia Rural**, na sua radicalidade produz efeitos.

Retomamos o que em primeiro lugar deveria estar dito: "Nada da poesia é estranho à língua. Nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade da poesia" (MILNER, *apud* PÊCHEUX, 2015, p. 50-51).

A produção de poesia é relevante para o cotidiano da Educação. Esta é minha prerrogativa. Nesse sentido, traçamos um itinerário que se abre para um novo continente.

Neste trabalho, considero que ver e olhar o que está na área da Educação, principalmente nas escolas, envolve a preocupação com cada aluno, com a forma através da qual ele deve ser visto, ou seja, "a presença de um sujeito que olha e é olhado e do mundo em que se inscreve" (SALLES, 2018, p. 152).

Penso que, nesse sentido, perceber a importância de incluir poesia na grade curricular da escola pública é um ajuste de lentes para quando olharmos para o futuro em que a Educação deverá ter a "poesia" ocupando espaço na aula como "espaço-tempo de experimentação de língua" (PAYER, 2015).

Os textos escolares, como os poemas escritos pelos sujeitos aprendizes, por exemplo, serão considerados como importantes pela possibilidade de serem diluídos nas práticas de leitura que na escola poderão ser trabalhados através de atividades de leitura, com a escrita de poemas, dentre tantos outros textos.

Penso, portanto, que na vida das crianças enquanto sujeitos aprendizes, os sentidos que trouxeram à tona, conforme pudemos analisar, e todas as condições de produção, nas circunstâncias possíveis do lugar de seus

discursos, da forma que vivem e podem se inscrever na materialidade da poesia, a meu ver, foi muito significativo.

É importante perceber que o político esteve presente nos poemas, com a ideologia norteando as possibilidades dos sujeitos se exporem. Enfim, ao me referir ao meu projeto inicial no ingresso deste doutorado, evidenciei o exercício desse político.

Procurei, na pesquisa, trazer à tona o papel fundamental da literatura, na constituição da subjetividade do aluno, com o seu percurso intrínseco com a autoria e na posição de aluno-poeta.

A meu ver, os poemas escritos pelos próprios sujeitos aprendizes, podem ser usados por eles na extensão da linha de pesquisa dessa tese, ou seja, de língua e ensino. Eles dispensam assim o uso de um livro didático, imposto, infligido e de certa forma penoso de que alguns livros possam trazer como exercício. Os autores escrevem seus próprios livros.

Ao tecer um poema, no caso do que foi apresentado no item "casa do passarinho: desenhos são (signos dos) poemas", o que une o desenho ao poema é a voz do poeta, pela tessitura de desenhar e escrever.

Esta tese parte do princípio de que a escola não é apenas um espaço de reprodução, mas é transformadora, enquanto seu contexto sócio histórico. Esse meu trabalho tem o objetivo de provocar o encontro transformador entre educandos e educadores, pensando-se o ensino de língua. Nesse sentido, trago a proposta de inovar e não ser mais uma que repete o mesmo.

Lembro que, através da história contida nessa tese, em que o passarinho atravessa uma escrita para chegar a sua casinha de passarinho, aos poucos ele descobre o caminho de sua casa, poeticamente dizendo. Isto se transforma na possibilidade de escrever e editar uma publicação intitulada "livro invisível", o qual será destinado ao público infanto-juvenil. Nele, estará presente a vida de muitos, de um ser e estar, ora um ser ou estar poético ou dinamizado pela poesia composta ao longo da escrita dessa tese.

Minha pesquisa possibilizou compreender e defender que há a possibilidade da poesia ser performática, sendo também importante dizer que procurei me afastar da dicotomia entre o rural e o urbano, já existente.

Amplia-se assim, a relação entre língua, poesia e ensino, quando a língua fica atrelada à poesia. É de uma forma diferente pela qual tratei neste trabalho, muito mais com a língua materna e não com a língua portuguesa (disciplina escolar).

O modo como foi veiculado o ensino de língua(gem) pela minha pesquisa, foi mostrada e provada a existência da **Poesia Rural**, que pode ser denominada simplesmente de "Poesia Rural".

A produção dos deslocamentos de sentidos da palavra "rural" em diferentes possibilidades de inovações, criações e demais possibilidades usadas, é algo dito por Payer (2015, p. 500), sobre a qual "proporciona [...] o deslocamento de evidências fundamentais".

Fazemos "gestos de ensino", criando "procedimentos que guardem espaço central ao sujeito ao trabalhar com a língua" (PAYER, 2015, p. 500).

Assim, ao colocar-me na posição de professora-pesquisadora, compreendo que, o trabalho vem difundir novas ideias, com propostas de intervenção educacional no significado dessa **Poesia Rural**. Sei que tal contributo não é repetir o mesmo, mas sim apontar novos caminhos com o que foi encontrado por mim, enquanto produção de conhecimento que envolve língua e ensino.

Um trajeto permitiu outras identificações para que a criança ao se assujeitar, se organize e possa almejar. Ela terá assim, a possibilidade de alcançar o que deseja:

Ao escrever um poema,³⁰
Estudar um tema,
Sem que tema,
Arvorecer em objetivos subjetivos.

³⁰ Poema de minha autoria: significa que todos podem 'arvorecer em objetivos subjetivos', sempre!

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Sílvia Couto. **Corpo e linguagem – Uma relação Constitutiva.** In: Ponto de Vista. Movimento e Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 6, n.9, jul./dez. 2006 – ISSN 1679-8678.

ALMEIDA, Eliana. A autoria e o sujeito-poeta na língua. In: Discurso, sujeito e memória. MALUF-SOUZA, Olímpia; SILVA, Valdir; ALMEIDA, Eliane de; BISINOTO, Leila Salomão Jacob (Orgs), Coleção: ENALHC, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, pp. 71-78.

ALMEIDA, Eliana. **Poesia a Arte da língua.** In: DI RENZO, Ana Maria et. al (Orgs). **Linguagem e história:** múltiplos territórios. MALUF-SOUZA, Olímpia; José Leonildo Lima; ELIANA, A.; RENZO. A. M. (Orgs), CÁRCERES: UNEMAT, CAPES, DINTER, Programa de Mestrado em Linguística, Cepel. Campinas: Editora RG, 2010, pp. 163-172.

ALMEIDA, Eliana; SAMPAIO, Thalita. Composições Musicais Brasileiras: Discursos sobre a Língua. In: Subjetivação e Processos de Identificação: Sujeitos e línguas em práticas discursivas — Inflexões no ensino. PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Teresa. (Orgs.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp.43-62.

ASSOLINI, E. F. **Discurso Pedagógico Escolar:** condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: TFOUNI, L.V. (org.) **As múltiplas faces da autoria.** Ijuí: Editora Ijuí, 2008, pp. 81-100.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo:** concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et. al. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007, acesso em: 20 out. 2016.

BARROS, Renata C. Bianchi de. **O Ensino da leitura e a formação do sujeito do conhecimento.** In: *Revista Domínios da linguagem,* Uberlândia, vol.11, n° 4, out./dez. 2017, pp. 1152-1174, ISSN 1980-5799. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/38027/2207 4 acesso em: 29 dez. 2018.

BOSI, Alfredo. In: **Dialética da Colonização.** São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 53-54.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura.** In: **Vários Escritos.** 4ª edição reorganizada pelo autor, Rio de Janeiro, 2004, pp. 169-191.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita de História.** 2ª edição. São Paulo: Forense Universitária, 2008.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Entrevista com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari, **Entremeios** *Revista de Estudos do Discurso*, Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. dez. 2016. DOI: Disponível em: https://www.pensador.com/frase/Mjk2NDA/ acesso em: 29 dez. 2018.

COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Caludine. **História do rosto.** Exprimir e calar as emoções. Tradução de Marcos Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DUCK, Stephen. In: **The Thresher's labour.** 1998. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Thresher's_Labour, acesso em: 15 nov. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O caráter singular na língua na Análise do Discurso.** In: *Organon Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v. 17, n. 35 (2003), pp. 189 – 200.

Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023 acesso em: 30 dez. 2018.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica.** Tradução de Roberto Machado, traduzido de: Naissance de la Clinique, Copyright @ 1963, p.44-53, Presses Universitaires de France. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4325478/mod_resource/content/1/FOU CAULT_M_O_Nascimento_da_CI_237_nica.pdf acesso em: 15 nov. 2019.

FREUD, Sigmund. **Escritores Criativos e Devaneios**. In: "GRADIVA" de Jensen e outros trabalhos (1906-1908). Edição Standard Brasileira da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume IX. Editora Imago, pp.78 – 85. Disponível em:http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-09-1906-1908.pdf acesso em: 29 mar. 2019.

GIMENES, Carolina Moraes. Dissertação de Mestrado na área de Educação: Resgate Histórico das Escolas Rurais em São João da Boa Vista, SP, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido.** Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, Editora RG, 4ª edição, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou, São Paulo: Centauro, 2006.

HENRY, Paul. **A história não existe?** In: **Gestos de Leitura:** da história no discurso. Eni P. Orlandi (org.) et. al. 4ª. Edição, Campinas, Editora da Unicamp, 2014.

JAKOBSON, Rom. Linguística e Comunicação. 24ª. Edição, 2007, ISBN 85-316-02227-0.

KHEL, Maria Rita. **Minha vida daria um romance.** In: BARTUCCI, G. (org.). **Psicanálise, literatura e estéticas da subjetivação**, Rio de Janeiro: Imago, 2001, p. 58-89. Disponível em:

http://dx.doi.org/10.20337/ISSN21793514revistaENTREMEIOSvol13pagina301 a310http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume1art igo021.pdf acesso em: 29 set. 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 1ª. Edição, São Paulo: Ática, 2011. Prêmio Jabuti 1994.

LE BRUN, Charles. In: COURTINE, Jean-Jacques; HAROCHE, Caludine. **História do rosto.** Exprimir e calar as emoções. Tradução de Marcos Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1649, p. 95, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Trad. Bernardo Leitão et. al. 3ª edição, Campinas: Editora da Unicamp, 1996, pp. 423-483.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LORETTE, Antonio Carlos. In: Jornal O Município. 1995.

MACHADO, Ida Lúcia. **Um encontro entre poesia, análise do discurso e narrativa de vida.** In: Revista do programa de pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. 2016.

https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/317/pdf acesso em: 21 nov. 2018.

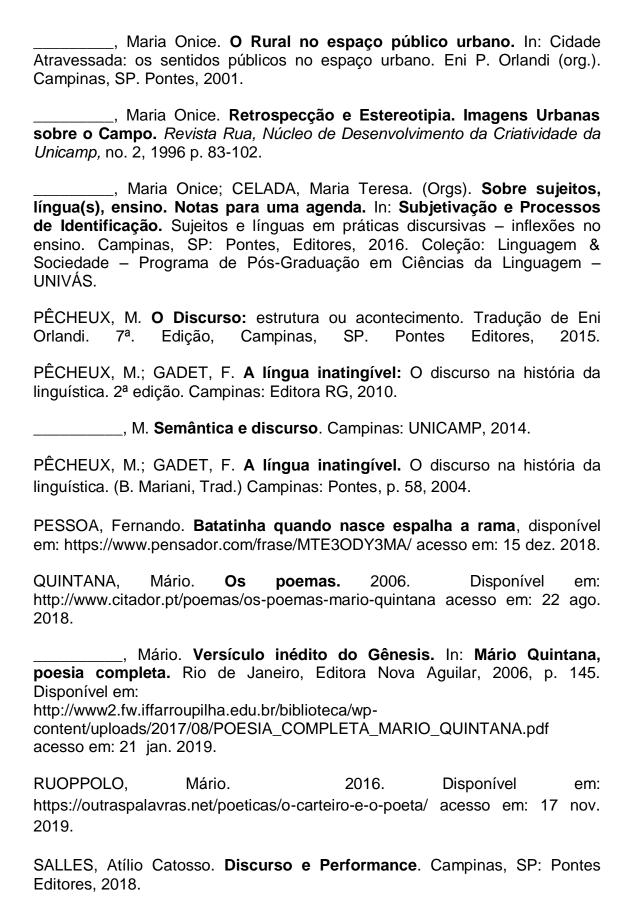
MARIANI, Bethânia. In: **Silêncio e Metáfora, Algo Para se Pensar**, v. 3, n. 5, p. 213 – 228' *revista cientifica Trama*, 2007.

Disponível em: http://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/959/822 acesso em: 15 nov. 2019.

MORAIS, Marília Brandão Lemos. **Poesia, psicanálise e ato criativo**: uma travessia poética. Estudos Psicanalíticos n. 29, Belo Horizonte set. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372006000100008 acesso em: 02 jan. 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História, Revista do Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nº 10. São Paulo: PUC-SP, 1993, p.7-28. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763 acesso em: 07 jan. 2019. NICOLAU, Maria. A história do João do Verso. Romance Infanto-Juvenil, Editora Inteligente, SP, 2005. _, Maria. Downtown is my classroom. São Paulo: Giz Editorial, 2007. ISBN: 978-85-99822-47-0. ____, Maria. **Um Prefeito Progressista na Década de 1950.** Uma liderança petebista em São João da Boa Vista, SP. Appris Editora, 2017. ____, Maria. O carteiro e o poeta. http://outraspalavras.net/posts/ocarteiro-e-o-poeta/ acesso em: 07 abr. 2019. ORLANDI, Eni L.P. Análise de Discurso. In: Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade. LAGAZZI-RODRIGUES; ORLANDI, Eni P. (Orgs). Pontes Editoras. 2015a: Campinas, SP, 3ª edição. _, Eni L.P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015b. ____, Eni L.P. (org. et.al.) **Gestos de Leitura:** da história no discurso. 4ª edição – Campinas, SP: editora da Unicamp, 2014. __, Eni L.P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6ª.ed. Campinas, Pontes, 2012a. ___, Eni L.P. (org.). **Discurso Fundador.** Campinas, SP: Pontes, 3^a. Edição, 2003. , Eni L.P. Dispositivo da Interpretação. In: Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004, 4ª edição. , Eni L.P. Traços e troços: o flagrante urbano. In: Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano. Orlandi (org.) Campinas, SP: Pontes, 2001. __, Eni L.P. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, Inês. (org.). Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998, pp. 203-212.

língua e ensino no Brasil. Campinas: RG Editora, 2009.
, Eni L.P. Terra à Vista – Discurso do confronto: Velho e o Novo Mundo. 2ª. Edição, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.
, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. In: Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.
, Eni Puccinelli. Discurso e Leitura. Campinas, Pontes, 1993.
, Eni Puccinelli. Coreografar: inscrever significativamente o corpo no espaço. In: FERREIRA, Eliana Lúcia; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; FORTI, Vera Aparecida Madruga. (Orgs). Interfaces da dança para pessoas com deficiência. Campinas: CBDCR, 2002.
, Eni Puccinelli. Dança e Discurso. In: Simpósio Internacional dança em cadeira de rodas I, 2001, Campinas. Anais, Curitiba: ABRADECAR, 2001.
, Eni Puccinelli. A Linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas, Pontes; 1996.
, Eni Puccinelli. N/O limiar da cidade. In: <i>Revista Rua,</i> no. Especial, junho de 1999. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640678 acesso em: 09 jan. 2019.
OTTONI, David Benedicto. O primeiro prefeito de Poços de Caldas em 1905. Disponível em: http://www.pocoscom.com/daviv-ottoni-o-primeiro-prefeito-de-pocos-de-caldas-1905/ acesso em: 09 ago. 2019.
PAES, José Paulo. Convite. Disponível em: http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/pinf/pinf0118.php acesso em: 14 mai. 2019.
PAYER, Maria Onice. A aula como espaço-tempo de experimentações de língua(gem). In: VI Encontro de Estudos de linguagem e V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem, 2015, pp. 499-504. https://docs.wixstatic.com/ugd/9ea762_c118203710f740feb48b6e3875e3c20b.p df acesso em: 09 set. 2019.
, Maria Onice. Memória da Língua : Imigração e Nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.
, Maria Onice. O trabalho com a língua como lugar de memória.



	olume 1,	osso. Poesia: Número 1, p					
da língua. Rl Portal Labeu	JA [online rb – <i>Rev</i> e <i>nto da</i>	osso. Jornal e e], 2012, no. <i>i</i> ista do Laboi Criatividade.	18, volume <i>atório de</i>	1 – ISNN Estudos Ui	1413. Cor <i>banos do</i>	nsulta <i>Núc</i>	ada no <i>leo de</i>

SILVA, Mariza Vieira. **História da Alfabetização no Brasil:** sentidos e sujeito de escolarização. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2015.

SILVA SOBRINHO, José Simão. **A língua é o que nos une**: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. Campinas: SP: [s.n.], 2011. Disponível

em:http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270666/1/SilvaSobrinho_JoseSimao_D.pdf acesso em: 11 mar. 2019.

THOMPSON, E. In: **Costumes em Comum.** Tradução: Rosaura Eichenberg. Companhia das Letras, SP, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade:** na história e na literatura. Tradução de Paulo Henrique Britto. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Tradução de FERREIRA, Jerusa Pires; POCHAT, Maria Lucia Diniz; ALMEIDA. Maria Inês de Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ENTIDADE FILANTRÓPICA

Fundação Gota de Leite de assistência à criança. Disponível em: http://www.fungotac.com.br/fundacao/ acesso em: 13 mar. 2019.

FILME

"Tarja Branca". Disponível em: https://vimeo.com/185171112 acesso em: 13 mar. 2019.

JORNAL

"Mantiqueira", Poços de Caldas, domingo, 10 de julho de 2005, Cidades, pp. C2-C3. In: **Fazenda Lambari:** Centro Cultural leva tecnologia para os moradores, por Cris Gonçalves.

MAPAS

São João da Boa Vista, SP.

Disponível em:

https://www.google.com/search?q=s%C3%A3o+jo%C3%A3o+da+boa+vista+onde+fica&rlz=1C1QJDB_enBR604BR604&oq=Sao+Joao+da+Boa+vista+ond&aqs=chrome.1.69i57j0l5.14318j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8 acesso em: 09 jun. 2019.

Poços de Caldas, MG.

Disponível em:

https://www.google.com/search?q=Po%C3%A7os+de+caldas+fica+onde&rlz=1 C1QJDB_enBR604BR604&oq=po&aqs=chrome.0.69i59j69i60l3j69i57j69i60.53 62j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8# acesso em: 09 jun. 2019.

VÍDEO

"Poesia Rural" Roteiro e produção de Maria Nicolau. Narração: Pedro Guilherme Nicolau de Andrade. Produção: Aldeia Criativa, São João da Boa Vista, SP, 2016.