



## Ler e escrever em oficina? Sobre poesia numa escola técnica

Wellington Augusto da Silva - UFRRJ<sup>1</sup>

Danisa Matias de Oliveira e Silva – UFF<sup>2</sup>

Nosso objetivo é apresentar o relato de uma experiência, ainda em curso, de um projeto de leitura e escrita com o gênero poema, praticado com estudantes do Colégio Técnico da UFRRJ. Partimos da breve caracterização do contexto institucional da disciplina de Literatura Brasileira, por meio de documentos oficiais, a fim de buscar subsídios críticos a tal projeto. Para pô-lo em prática, ele assumiu o formato de oficinas, cuja inspiração advém de duas matrizes. De um lado, as oficinas de escrita criativa da *OULIPO*, a partir da multiplicação de leituras/reescritas a partir das restrições de estilo. De outro, as propostas de letramento literário de Rildo Cosson, a partir da organização de módulos de leituras, que desencadeiam práticas de escrita, orientadas, em nosso caso específico, por intertextos. Através dessa experiência, pudemos refletir sobre aspectos da formação do leitor literário e inclusive esboçar o sentido do texto poético, no contexto específico da escola técnica de nível médio, na baixada fluminense. Por fim, apresentamos alguns experimentos textuais das estudantes oficinairas, que acreditamos ilustrar tais reflexões.

**Palavras-chave:** oficinas literárias; práticas de leitura literária; formação do leitor literário.

### ABSTRACT

#### **Read and write in a workshop? About poetry in a technical school.**

Our goal is to present an experiment, still in progress, of a reading and writing project with the genre poem, practiced with students of the UFRRJ Technical College. We started from the brief characterization of the discipline of Brazilian Literature in official documents, in order to seek critical support for the project. To put it into practice, the format assumed was the workshops, under the inspiration of two matrices. On one side, OULIPO's creative writing workshops, from the multiplication of readings / rewritten from style restrictions. On the other hand, the literary proposals of Rildo Cosson from the organization of reading modules, that unleash writing practices, oriented, in our specific case, by intertexts. Through this experience, we can reflect on aspects of literary reader formation and even sketching the meaning of the poetic text, in the specific context of the secondary technical school, in baixada fluminense. Lastly, we present some textual experiments of the student clerks, which we believe illustrates such reflections.

**Key words:** literary workshops; literary reading practices; literary reader formation.

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela UFRJ e professor do Colégio Técnico da UFRRJ, email de contato: silva.wa@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Letras pela UFF/CEDERJ, email de contato: danisa.osc@gmail.com

## 1. Introdução

A relação estabelecida entre literatura e educação sempre foi bastante tensa, seja por meio da definição do objeto a ser escolarizado ou por conta das justificativas que garantem a presença do texto literário em sala de aula. A rotina escolar, seus protocolos e procedimentos, por vezes, parecem terrenos hostis à presença da Arte, em geral, e da Literatura, em particular. A disciplina dos corpos e dos discursos, típica de uma organização tradicional que se presta ao amoldamento de jovens a uma concepção de mundo e visão de sociedade, vai de encontro a um potencial perturbador e contraditório assumido pelas obras de arte. Em momentos decisivos da formação do sistema literário, em que a Literatura ainda possuía prestígio social, é relativamente fácil identificar o papel por ela cumprido (ou mesmo pelas concepções e interpretações feitas dela) na reprodução de injustiças e desigualdades, seculares em nossa História. Entretanto, como é próprio à dinâmica social, mesmo nos períodos de aparente consenso social e também político-pedagógico, as contradições inerentes à realidade, em alguma medida, se expressam no corpo indisciplinado da Literatura, cabendo ao leitor percebê-las e delas tirar suas conclusões. Seja como for, parece ser bastante proveitoso acompanhar o modo pelo qual as múltiplas contradições, literárias e reais, plasmam a complexidade das obras de arte para assim, talvez, verificar o proveito existente em ler Literatura em meio ao cotidiano escolar.

Ao analisar essa relação entre literatura e educação não estamos isentos de concepções mais gerais de educação, escola, de obra de arte; suas funções e o modo de alcançá-las. Nesse sentido, como parte do conjunto curricular da educação básica, mais especificamente do Ensino Médio, o tratamento dado à disciplina “Literatura Brasileira” carece de considerações daquele tipo. Isto é, ao refletir sobre o tema do ensino de literatura e suas reformulações, é preciso recorrer a elementos mais gerais da conjuntura política e histórica. Afirmar isso, quando se trata de um tipo de discurso ou prática social, ou objeto de reflexão, não é descabido, como alguns podem supor, sobretudo em tempos de reforma do ensino médio, base nacional comum curricular, conservadorismo que fecha exposições de museus e ataque cerrado ao pensamento crítico, via “escola sem partido”.

De nosso ponto de vista, o tema do ensino de literatura na educação básica possui dois marcos oficiais relativamente recentes e conhecidos por professores deste segmento e pesquisadores da área: os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996, e as Orientações Curriculares Nacionais, de 2006. As várias leituras críticas acerca dos PCN’s e seus complementos, como PCN+, DNCEM, por exemplo, agitaram as discussões sobre a disciplina de “Língua Portuguesa”, resultando em mais ou menos uma estabilidade de posições e entendimentos sobre a prática docente em nível básico: saiu de cena a ênfase excessiva da nomenclatura gramatical para a dimensão do uso e dos efeitos de sentido dos recursos linguísticos; o texto como unidade concreta de ensino e não o plano frasal exclusivamente; a dimensão mais reflexiva da gramática como instrumento para ampliação das capacidades comunicativas do falante; a transformação da tradicional *redação* para *produção textual*, entre outras.

No que cabe à disciplina de literatura nos PCN’s, é também conhecida a sua subordinação àquela primeira área, retirando, do ponto de vista curricular, a especificidade do conteúdo, hierarquizando e, para alguns, o depreciando, como se nota

em “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.” (BRASIL, 1999, p. 18). Ao passo que o documento oficial normatizador da proposta de ensino de literatura mais recente, as OCN’s, encaminha de modo diverso e reabilita a disciplina, conferindo-lhe independência curricular. A crítica aos PCN’s, que abre o documento de 2006, também é bastante conhecida: “ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p.49). Não é exagero afirmar que foi por meio dessas Orientações Nacionais que muitos professores da educação básica tomaram contato com a proposta de letramento literário, a perspectiva crítica à História da Literatura bem como aos estilos de época e o questionamento do cânone, por exemplo.

Ao oficializar por meio de documento do Ministério da Educação temas importantes da pesquisa universitária, a reformulação das perspectivas para o ensino de literatura em nível médio imprime, a nosso ver, uma revisão dos conteúdos, métodos e também das práticas docentes, desnaturalizando fundamentos, até então sólidos, da antiga disciplina. Destacamos desse conjunto amplo, apenas uma pequena parte que inclui práticas de leitura e de escrita, experimentação com a linguagem literária e práticas docentes com vistas a contribuir com a formação do leitor literário.

## **2. Brevíssima caracterização do lugar da literatura nos documentos oficiais**

Como sabemos, existiam cerca de 13 disciplinas na grade curricular de um estudante do ensino médio no Brasil antes da lei Nº 13.415/2017, que instituiu a mais recente reforma deste ciclo escolar. Este número aumenta, no caso específico de um curso de ensino médio técnico integrado, para 19 disciplinas. Certamente, foram estes números brutos, sem tratamento reflexivo, as justificativas empregadas para a última reformulação dessa etapa. Tomemos por base a exposição de motivos empregada pelo atual ministro, primeiramente a de número 04:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - Cebap, com o apoio da Fundação Victor Civita - FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (BRASIL, 2016)

E a última de número 24:

A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (IDEM)

Lidas de forma descontextualizada, à exceção de alguns detalhes, é praticamente impossível não concordar com as citações. São corretos os diagnósticos de fragmentação do currículo, altos números da evasão e de retenção escolar, assim como a crítica de pouco protagonismo da juventude. De outro lado, o que não se leva em conta nessa proposição governamental são as históricas exclusões, a pouca valorização da

carreira e dificuldades da formação continuada docente, por exemplo. Além disso, no que diz respeito especificamente a esta lei, a regressão por ela proposta, se dá em algumas dimensões: desde seu aporte teórico e ideológico, passando pela busca por conformação da juventude à presente etapa de modernização neoliberal chegando à ampliação da terceirização para atividade docente<sup>3</sup>.

Caso nos detenhamos nos espectros teórico e ideológico que enquadram a nova reforma do ensino médio, não será difícil nos depararmos com alguns conceitos já há muito conhecidos de educadores. Estamos mais uma vez diante dos quatro pilares de Jacques Delors, já tão criticado pela Pedagogia Histórico-Crítica, desde os inícios dos anos 2000<sup>4</sup>. Como já afirmado, estamos, do ponto de vista teórico e crítico, regredindo face às conquistas das Orientações Curriculares Nacionais, de 2006, no que diz respeito à autonomia e relevância da disciplina de Literatura em nível médio.

Além disso, nas mesmas *Orientações*, há uma discussão sobre os objetivos da disciplina no nível em discussão. O documento, retomando parte da LDBEM de 1996<sup>5</sup>, afirma o compromisso com o pensamento crítico e com a autonomia na formação dos educandos. Lá encontramos que o objetivo da disciplina é: “formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (BRASIL, 2006, p. 54). Ou seja, num contexto de desprestígio social da disciplina, a perspectiva adotada pelo documento é a de democratizar a experiência estética, compreendendo-a como:

contato efetivo com o texto. [a partir do qual] será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. (BRASIL, 2006, p. 55)

Como se percebe, estamos diante de princípios muito diversos daqueles preconizados pelo lema “aprender a aprender”, reintroduzido no sistema educacional brasileiro, pelo texto da Nova Reforma do Ensino Médio. Nas OCN, o sujeito que aprende experimenta a linguagem literária, a sua opacidade, suas relações internas e externas, por meio do contato efetivo. A passo que, na pedagogia do “aprender a aprender”, nutriente ideológico da nova lei, passa pela seguinte crítica de Duarte (2001)<sup>6</sup>:

---

<sup>3</sup> Ainda que recente a nova reforma do ensino médio já conta com críticas consistentes, sendo o amoldamento da juventude aos ditames subjetivos e objetivos da sociabilidade do capitalismo um dos centros do argumento de “A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola”, de Duarte e Derisso (2017), que se pode ler em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857/14887>. Acesso em 07 de outubro de 2017.

<sup>4</sup> Para uma breve e didática exposição crítica dos termos, remetemos o leitor a “As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” de Newton Duarte (2001), disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em 07 de outubro de 2017.

<sup>5</sup> Trata-se do inciso III da LDB, cujo texto é: *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.*

<sup>6</sup> Importante ressaltar que o documento sobre o qual Duarte faz sua reflexão é o capítulo “Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais”, do volume I, “Introdução”, dos PCN das séries iniciais do Ensino

é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente. Esse segundo posicionamento valorativo não pode ser separado do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” através de uma atividade autônoma. (DUARTE, 2001, p. 35)

Embora os assuntos sejam tipos de conhecimentos diversos, queremos ressaltar que estão embutidas nessa questão atitudes epistemológicas divergentes. Ainda que as relações entre ciência e estética fujam dos limites de nosso trabalho, parece-nos que a construção da autonomia e a formação dos educandos estão relacionadas a posturas diferentes diante dos objetos e formas de conhecimento. Se assim for, estamos de fato diante da regressão que apontamos mais acima.

### **3. Da lei à prática**

A escola, como todas as instituições sociais, possui seus rituais específicos, rotinas sedimentadas e controles de diversas ordens: dos corpos, dos lugares, do tempo. Entretanto, há também saberes, possibilidades e práticas alternativas que buscam aproximar indivíduos e construir relações diferentes daquelas vividas em sociedade. Ao olharmos a escola a partir do prisma de uma disciplina específica, como a literatura, podemos e devemos formular alternativas.

De nossa parte, a motivação inicial para praticarmos as oficinas de leitura e escrita de poesia no Colégio Técnico da UFRRJ foi composta por alguns elementos, que vão desde ampliar o local para a arte no contexto escolar, passando pela reflexão sobre o currículo até experimentar ações para renovar nossa prática docente.

De saída, é importante mencionarmos que pudemos observar o uso das oficinas quando do processo de ocupação estudantil vivenciado no CTUR, tal qual outras escolas do Brasil, no ano de 2016. Em algumas visitas, tivemos a oportunidade de verificar atividades desenvolvidas pelos estudantes e com eles, dentro daquele momento em que houve uma verdadeira ressignificação do espaço escolar. Por meio de sua ação política autônoma, foram feitas inúmeras atividades: da limpeza do espaço às atividades lúdicas e formativas. Os instrumentos utilizados para planejamento, execução e avaliação foram assembleias, comissões, rodas de conversa, além de oficinas. A vivacidade de algumas delas chamou-nos a atenção para as outras formas de aquisição, construção e transmissão de conhecimentos; um tipo diferente de relação escolar começava a se construir por dentro daqueles espaços criados pelos estudantes.

A partir dos elementos constitutivos desse processo de ocupações estudantis, do eventual salto de consciência dos indivíduos delas participantes, suas ferramentas posteriores de intervenção política e também o balanço de suas ações, pudemos perceber que alguns dos instrumentos ali utilizados com a finalidade prática, como as várias oficinas temáticas e as rodas de conversa de formação política, poderiam funcionar como instrumentos pedagógicos, em que o protagonismo dos estudantes fosse a tônica. Estava lançada a semente do trabalho, por nós relatado aqui.

---

Fundamental, de 1997 (p. 33-55). Ainda que o objeto da crítica seja diferente, queremos aqui enfatizar a matriz ideológica que eles compartilham.

Além disso, o esforço em propor oficinas de leitura e escrita com o gênero poético, no contexto escolar, se encaminhou em, pelo menos, duas direções. A primeira é a buscar uma renovação de práticas de ensino<sup>7</sup> que se atente a dimensões relevantes da vida dos estudantes, questões comportamentais, de gênero, de seu território, por exemplo. A busca por uma prática de ensino que seja, do ponto de vista cultural, relevante para os alunos o é também para os docentes envolvidos. Isto é, na medida em que, ao potencializarmos as vivências discentes com o saber escolar, este também busca se oxigenar com os eventuais saberes já construídos pelos alunos. Tentamos com essas atividades práticas, aliadas às reflexões mais ou menos teóricas acerca da literatura, envolver os alunos por meio da manipulação da linguagem, como forma de testar os conhecimentos transmitidos teoricamente, por meio da exposição mais tradicional. Por fim, ao propor as atividades práticas de criação com a linguagem escrita, acreditamos alargar tanto o repertório cultural e cognitivo dos alunos como sua sensibilidade estética.

No sentido apontado, gostaríamos também de destacar uma iniciativa exitosa da equipe de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do CTUR: a publicação do livro *Raízes Literárias*, que chega, este ano, a sua 6ª edição ininterrupta. O livro se caracteriza pela coletânea de textos discentes, organizado para acolher a produção escrita. Isto é, em nosso livro, estão reunidos variados gêneros textuais, com destaque para os gêneros poema, conto e crônica, que, em nossa percepção, consegue dar vazão ao desejo de expressão de nossos alunos-autores. Este é outro elemento motivador para a proposição de nossas oficinas de poesia.

Como uma forma de sintetizar as inquietações acima, lançamo-nos a refletir sobre as seguintes questões: Como criar um espaço mais ou menos sistemático de produção de leitura e de escrita, cujo eixo é o poema, a fim canalizar o desejo de expressão já existente dos alunos? Do ponto de vista da organização escolar, que elementos de sua cultura tradicional se suspendem e não interferem com pressões curriculares, no espaço da oficina? Esses espaços alternativos criam possibilidades de escrita com técnicas literárias capazes de aprimorar a leitura de textos literários?

Ainda como forma de aproximação à nossa experiência, olhando-a do ponto de vista institucional, tivemos de nos haver com as seguintes questões: no currículo do Ensino Médio e Médio Técnico Integrado, diante das pressões que descrevemos acima, que brechas nos permitiram a realização da oficina? Nosso caso específico de nosso colégio, há uma política de assistência estudantil de relativa longevidade. Desde 2014, são publicados editais com 3 modalidades de bolsas aos estudantes: a. Permanência, para alunos em situação de vulnerabilidade econômica; b. Iniciação Científica, distribuídas àqueles participantes de projetos desta natureza com professores da instituição; c. Apoio Estudantil, destinada à promoção e ao acesso, entre os alunos, a métodos e técnicas, ações e procedimentos, de cursos técnicos ou ensino médio regular, também orientados por professores do colégio. Nosso projeto de oficinas de poesia se enquadrou nesta terceira modalidade e nos garantiu uma bolsista dedicada tanto à leitura e produção escrita como ao auxílio na condução das oficinas. Desde já, é importante

---

<sup>7</sup> Nesta didática crítica e plural, o docente deve atentar para os contextos internos e externos que influenciam nas ações em sua sala de aula, os múltiplos saberes que subjazem à escola, bem como articular, no seu fazer pedagógico, algumas habilidades (o trabalho coletivo) e elementos da contemporaneidade (reconhecimento da diversidade cultural e a linguagem digital).

afirmar que a existência de nosso projeto se deve também às especificidades da rede federal de ensino: a disposição pessoal dos estudantes envolvidos se soma à possibilidade de remuneração financeira para ler e escrever poesia.

#### 4. Um pouco de teoria

Assumido o desafio de criar um espaço, alternativo e complementar à sala de aula, para o trabalho com a leitura e produção de poemas, tendo em vista todos os pressupostos acima, lançamo-nos num esforço de organizar os encontros à luz do debate sobre a formação do leitor de literatura. Desde o início, pareceu-nos necessário que, mesmo nesses encontros eminentemente práticos e, por vezes, lúdicos de manipulação da linguagem verbal, estivéssemos em consonância com uma concepção moderna de literatura. Concordamos com Alexandre Pilati (2017) quando este afirma 1. o poema possuir um princípio de autonomia relativa frente à realidade; 2. que esse produto específico de linguagem se liga ao real através de uma cadeia de mediações estéticas, que, por sua vez, internaliza aquela realidade que lhe é exterior. Queríamos, em nossos encontros, alertar às jovens leitoras acerca do “respeito à especificidade da linguagem poética como forma de conhecimento da realidade, formação estética e humanização” (PILATI, 2017, p. 26-27). Mais uma vez, a orientação crítica mais geral veio de Antonio Candido, em seu seminal “Crítica e Sociologia”, no qual aprendemos que somente entenderemos em profundidade uma obra:

fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra. (...) Sabemos ainda que o externo importa não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CANDIDO, 2000, p. 5-6).

Dita desta maneira, a concepção que orientou nossos encontros foi a de buscar o máximo de atenção à estrutura formal dos poemas lidos, ao lado do esforço de desvendar nexos capazes de iluminar aspectos da realidade, que tanto cerca os leitores como aqueles que são configurados nas obras. Além da orientação fundamental de Candido, recorreremos ao pensamento de Mikhail Bakhtin em seu *Estética da Criação Verbal* (1997):

A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura. (BAKHTIN, 1997, p.362)

E, comentando as tarefas do estudioso de literatura, consciente das mediações entre arte e sociedade, o russo nos ensina que:

A intensa ação exercida pela cultura (principalmente a das camadas profundas, populares) e que determina a obra de um escritor ficou inexplorada e, muitas vezes, totalmente insuspeita. Semelhante procedimento barra o acesso à profundidade das grandes obras. A literatura adquire ares de algo insignificante e frívolo. (BAKHTIN, 1997, p.363)

A confluência dos pontos de vista de Candido e Bakhtin nos pareceu cristalina e muito nos auxiliou a iluminar o ângulo por meio do qual orientamos nosso trabalho. Embora não fosse nosso intuito inicial, ao organizarmos tais atividades percebemos que, em termos críticos, fizemos uma contraposição – ainda que frágil – à tendência criticada no alvorecer do século XX por Bakhtin, na medida em que buscamos conferir ao exercício da leitura literária a amplitude do campo vasto da cultura.

Do ponto de vista da sistemática de encontros práticos, cuja matéria era a linguagem escrita, tentamos uma livre interpretação da experiência francesa da *Oulipo*, cujo intuito fundamental era o de ressaltar a dimensão material da linguagem verbal com as oficinas. Em artigo de Alencar e Moraes (2005), as autoras afirmam acerca da *Oulipo*: “sem *a priori* estético, o objetivo do grupo era o de inventar (ou reinventar) regras de tipo formal que pudessem ser propostas a amadores desejosos de produzir textos” (Alencar; Moraes, 2005, p.11). As conhecidas práticas das oficinas de escrita criativa baseiam-se em exercícios de estilo com o material verbal, quase sempre agregado ao plano do humor. Por meio das duas autoras, conhecemos duas tendências principais das pesquisas oulipianas: a análise e a síntese:

A primeira refere-se aos trabalhos sobre as obras do passado para procurar nelas possibilidades que ultrapassam com frequência o que seus autores haviam suspeitado. [...] A tendência sintética pretende abrir caminhos desconhecidos por nossos predecessores (...) e no cerne dessa proposta encontram-se, além da exploração da combinatória, as restrições. (ALENCAR; MORAES, 2005, p.13 - p.14)

Estes procedimentos, que são princípios de estruturação das práticas desenvolvidas nas oficinas de escrita criativa, serviram de base para alguns trabalhos iniciais das participantes, tendo como objetivo chamar-lhes a atenção para o fato de que, “longe de constringer ou coibir, a restrição (...) é sinônimo de fonte inesgotável de criação” (Alencar; Moraes, 2005, p.11).

Assim, nossos encontros se organizaram por meio de dois módulos: o primeiro em que se pudesse chamar atenção à materialidade verbal, cuja justificativa era também a de nos contrapor a certa concepção idealista de o poema ser um tipo de expressão imediata da subjetividade. Como resultados dessa primeira fase, apresentamos 3 experimentos desse primeiro momento, caracterizado por exercícios de monovocalismos, anagramas, lipogramas e jogos verbais variados produzidos por algumas participantes:

1.  
Loucamente louco logrei lucro  
Lucio Lopes levou-me lástimas  
Lara lapidou-me  
Logo logo lucrei  
Longe lastimarei  
Levei luvas  
Levei lucro.  
(Larissa Goulart)

2.  
Professor e Aluno  
-Ilhado intelectualmente...  
-Isso indica isolamento?



-Isto indica imaginação.  
-Isso importa?  
-Importa incalculavelmente.  
-Irei ignorar.  
(Maria Eduarda Venâncio)

3.  
Embora o **marceneiro** não precise viajar para conhecer seu ofício como a ponta de seu **nariz**, ele o realiza como um **marinheiro** conhece o **mar**. Navegando dos **riachos** de sua terra natal até o canto mais obscuro do oceano. (Maria Eduarda Venâncio)

Brevemente, as restrições, baseadas no jogo lúdico com dicionário, foram, respectivamente: 1. a escolha de uma primeira letra do nome da oficina para a criação de uma narrativa imaginária; 2. um diálogo imaginário cujas palavras iniciassem sempre com a mesma letra escolhida aleatoriamente; 3. A escolha de uma palavra do dicionário (no caso, “marcenaria”), cujo critério foi o de ser capaz de decomposição/derivação o suficiente, a servir de base para uma cena imaginária.

Ao passo que, no segundo módulo, tivemos em mente que, enriquecidos pelo módulo anterior, os exercícios fossem antecedidos de leitura atenta aos poemas e que a produção de sentido pudesse iluminar mediações com a realidade. Os exercícios propostos radicam, essencialmente, em um único objetivo: que a observação do cotidiano das alunas oficinairas se transformasse em conteúdo dos textos, reelaborado através da linguagem. Apresentamos aqui duas experiências sobre o módulo “lugar”, em que trabalhamos com uma dupla noção espacial.

Para organizar o módulo, operamos a partir da noção de intertexto, lida por Rildo Cosson, no seu trabalho de definição dos objetos de leitura literária:

por meio dele [o intertexto] se verifica não apenas o texto ou os textos que estão entretidos em um determinado texto, mas também se evidenciam as relações que se estabelecem entre os elementos e os objetos de leitura. (COSSON, 2014, p. 60)

Em seguida, a partir da leitura detida do poema “Nova Iguaçu”, de Oswald de Andrade, foram localizados recursos formais, estruturantes do poema: a linguagem sintética cortante, a ironia e humor, característicos do modernista. Identificados, estes foram usados como as restrições criativas, na esteira da tendência analítica oulipiana. “Nova Iguaçu” se transformou numa máquina, cujas engrenagens foram descobertas, e usado para produzir, intertextualmente, “Caminhos irônicos”, o qual citamos abaixo:

Mergulhão  
Ponto de Deus  
Piedade manipuladora  
Mercadinho Baratinho  
Drogaria diferente  
Cristo em Cosmos  
No país tropical  
(Vitória Castro)

Como se vê, estão presentes os recursos formais característicos da poética oswaldiana: o poema que capta, com flashes cortantes, aspectos variados de uma realidade caleidoscópica.

Flexíveis o suficiente para abarcar as sugestões e expectativas das oficinas, nossas oficinas tomaram um rumo diverso ao plano inicial. A ideia de refletirmos sobre a praça e o bairro de moradia das participantes se expandiu, para dar conta de um traço específico da experiência dos estudantes do CTUR. Agregamos a perspectiva da *viagem*, ao observarmos o local de partida e chegada, por onde as alunas passam todos os dias, que chega a ser de cerca de 30 km diários. Esta experiência gerou o conjunto de poemas “Da Paciência a Cosmos”, de cuja produção reproduzimos o de mesmo nome:

Da paciência a cosmos  
A demora é muito relativa  
Se Cosmos é meu universo  
A Paciência, minha amiga.

Se a paciência se ausentar  
Cosmos é o meu lugar  
Minha casa, minha morada  
Nunca comum.  
Se meu uni é verso  
Meu uni não é um.

(Jéssica Ramiris)

Cosmos e Paciência são nomes de dois bairros da zona oeste do Rio de Janeiro que abriga grande contingente de alunos de nosso colégio. A restrição lançada foi de trabalhar explorando as camadas significantes desses dois nomes a fim de concretizar a ideia da viagem, como sugerido. Além desse experimento, julgamos pertinente apresentar “Da Pedra à Barra”, cujo título faz menção a outros dois bairros da mesma zona oeste: Pedra de Guaratiba e Barra de Guaratiba. O primeiro bairro citado é fruto de uma partilha de terras do segundo bairro, de posse do donatário português, ainda quando da colonização. Portanto, não só da viagem diária, por conta do local de moradia de uma das oficinas, mas também da constituição histórica das localidades se constrói o jogo verbal da primeira estrofe. Interessante observar que o exercício criativo também proposto foi o de buscar associações com os processos típicos de mineração/ourivesaria, em que ressoam a abundante riqueza natural de Barra de Guaratiba, em sutil contraste com a precariedade da área urbana periférica do Rio de Janeiro.

E a pedra foi lapidada  
Chegando então a barra  
Criando assim a farra  
De uma riqueza inesperada

Tantas pedras já se foram  
E tantas ainda virão  
Mas dentro do meu coração  
Todas estiveram  
(Vitória Castro)

## 5. Conclusões (provisórias)

A motivação, como dissemos, foi a de criar um espaço em que pudéssemos apresentar ao jovem leitor do ensino médio uma concepção de trabalho com a linguagem, unificada em um processo leitura e produção do gênero poético, para além da tradicional organização curricular pela historiografia literária. Quisemos transformar as oficinas em um espaço de produção de sentido para o texto literário, afastando-o ao

máximo do viés intuitivo, genial, subjetivista ou mesmo desligado da vida social. Nesse sentido, contamos com o auxílio de Candido e Bakhtin. Por meio dessa trilha, podemos observar uma experimentação de práticas docentes que combina, por um lado, criatividade para propor atividades/textos/leituras e, por outro, ações pedagógicas que se abrem à realidade dos discentes, no sentido de conectar as angústias, reflexões e desejo de expressão às demandas inerentes à formação na escola de nível médio.

A aproximação do texto literário com as observações pessoais acerca do território e do cotidiano enfrentado pelas alunas nos pareceu uma estratégia positiva para, como Dalvi (2013) indica, produzir material reflexivo que, no limite, se transformasse em conteúdo dos textos apresentados. Acreditamos que assim abordando literatura, vida e escola, tenha-se iniciado uma abordagem mais orgânica e menos formalista, estrutural ou biográfica, como se costuma ainda assistir no ensino de literatura. Na medida em que valorizamos a voz discente, pareceu-nos que auxiliamos no permanente desafio de leva-las a testar hipóteses criativas e interpretativas sobre o texto literário, retirando-o do terreno do místico inacessível, por um lado, e da irrelevância, por outro.

Esse processo, obviamente, não foi sem contradições, tendo em vista as dificuldades de abrir espaço para a poesia na atual configuração do ensino médio técnico atual. A que mais nos chamou atenção, evidentemente, foi a da criação de um espaço não escolarizado para trabalho com o gênero poema, uma vez que as oficinas não produzem efeito imediato algum nem prometem melhoria instantânea no currículo escolar formal, e se caracterizam como momento de interrupção no turbilhão de atividades tradicionais curriculares. Quisemos desde o princípio imprimir esse traço aos encontros com a poesia e, por meio deles, talvez consigamos sintetizar algumas reflexões. Destaques acerca das oficinas que elas:

- a. parecem cumprir, ainda que com eventuais limitações, o papel de produção de sentidos para os textos literários através da leitura e dos exercícios de escrita propostos. Pareceu-nos estar diante de um tipo de prática capaz de dar vazão ao desejo de expressão que vimos percebendo em parte dos estudantes do CTUR;
- b. definem-se como um espaço potencialmente capaz de reaproximar o jovem leitor com a experimentação da linguagem, buscando relações com sua vida cotidiana, ao mesmo tempo em que busca ser também local onde o discurso poético beletrista tende a não ser confundido como sinônimo de discurso poético em geral;

Acerca das oficinas e da poesia no contexto específico, poderíamos afirmar, embora sumariamente, que:

- c. diante da possibilidade de sistemática de trabalho com a poesia no colégio, fora dos horários formalmente previstos, apenas meninas, jovens leitoras, se dispuseram à participação;
- d. o quadro geral das concepções de ensino, marcadas pela dificuldades advinda do dualismo *formação humana* e *formação técnica*, o lugar da arte e da poesia parece-nos ser ainda aquele de ornamento confinado, reservado a iniciados ou desocupados com as questões práticas do mundo do trabalho.

Para encerrar, substituamos “intertexto” por “poesia”, nas palavras de Cosson (2014), e talvez possamos finalizar o nosso relato bem como o quadro em que ele se inseriu.

É preciso que o leitor faça dessa presença [do intertexto] uma maneira de construir os sentidos dos textos, que a aproximação feita resulte em ampliação ou aprofundamento dos laços que estabelecem entre si e com a cultura que o leitor dinamiza pelo reconhecimento do intertexto. (COSSON, 2014, p. 62)

## Referências

ALENCAR, Ana Maria; MORAES, Ana Lúcia. *O OULIPO e as oficinas de escrita*. In: TERCEIRA MARGEM: Revista do programa de pós-graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, ano IX, nº13, p. 9-29, jul/dez 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: 2006. Também disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf);

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. EM no 00084/2016/MEC (Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016). Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>, acesso em: 18/09/2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997;

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000;

COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014;

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas*. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 123 Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013. Disponível em: [www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7896/5604](http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7896/5604);

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. *A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola*. Revista Germinal – Marxismo e Educação em debate. Salvador, BA, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21857/14887>;

DUARTE, Newton. *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação, nº 18, Rio de Janeiro, RJ, Set/Dez, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>

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