

---

**Ciências Biológicas**

---

**Rafael Caetano do Nascimento**

**A construção dos (des)caminhos na relação ser humano - sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA.**



Rio Claro  
2011

Rafael Caetano do Nascimento

A construção dos (des)caminhos na relação ser humano-sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA.

Orientadora: MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção dos graus de Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas.

Rio Claro  
2011

418.4 Nascimento, Rafael Caetano  
N244c A construção dos (des)caminhos na relação ser humano -  
sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro  
em uma sala de EJA. / Rafael Caetano Nascimento. - Rio  
Claro : [s.n.], 2011  
73 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura e  
bacharelado - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual  
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Leitura. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Diálogo.  
4. Educação. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

Dedicatória:

A você, leitor e leitora do mundo.

## AGRADECIMENTOS

À Maria Rosa, amiga e companheira, aventureira. Nas suas palavras sutileza e sabedoria. Muito obrigado pela saborosa amizade durante todo esse tempo.

Ao Close, pela irmandade em todos os momentos. Companheiro de PEJA, de percursos, histórias e emancipações.

Aos educadores e educadoras do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) durante esses dois anos de bela convivência: Luiza, Betinho, Patrícia, Flávia, Maria Carolina, Priscila, Mariana, Bauru, Thainara e Monise. Pessoas de sensibilidade profunda e sonhos infinitos.

Às outras educadoras e aos outros educadores do PEJA: Dona Célia, Dirce, Maria Lúcia, Luiza, Márcia, Zequinha, Paulinho, Ventura, Clemência, Maria, Jandira, Márcia, Maria Eliana, Dora, Hilvani, Ângelo, Mércia, Cristina, Ângela, Cida. Muito obrigado por alimentarem em mim o sonho de ser educador.

Educandos e educandas da Escola Estadual Celeste Calil. Muito obrigado pela participação nas tertúlias, pelas belas interpretações compartilhadas e pela delícia de aprender com vocês!

À Elaine e à Prof<sup>a</sup>. Josi pela colaboração durante as Tertúlias Literárias.

Aos meus pais, Henrique e Maria José, pela vida! E nela, por estarem ao meu lado, sempre e incondicionalmente. Pelos abraços, carinhos, beliscões, silêncios e palavras... Pelo exemplo de SER humano.

Marquinho e Gui, à vocês dois que me mostraram a beleza da amizade. Trago vocês em meu coração, sempre. E à Karina, por ser uma cunhada tão gente boa e gostar de doces que nem eu!

À Tia Mê e à Tia Dal (em memória), pelo amor e carinho sempre demonstrados e por todos os bolos que já fizeram. Ao Fá, Cássio, Cinthya e Maria Vitória pela amizade e pelas alegrias compartilhadas desde os tempos mais remotos de minha vida.

À Maíra, por ser essencialmente humana, pela mania de ter fé na vida, nas pessoas, nos sonhos e acreditar que sempre podemos ser mais. E por me fazer sentir uma criança ao seu lado... Te amo!

Aos amigos ituveravenses:

Bucks, grande parceiro, que sempre consegue ver e andar pelo caminho positivo;

Vitôr, companheiro de conversas da vida e limitações eletrônicas e geográficas;

Plets, porque a vida é intensa e cheia de emoções;

Aline, carinhosa e meiga, amiga de coração;

Nariz, pessoa sistemática e de um senso de humor refinado;

Thiago, companheiro de bateria, sujeito criativo e inventivo;

Ney, por seu companheirismo para comer e beber a qualquer momento;

Rafafire, grande irmão, por sua companhia sempre agradável e musical

À República Alpha, minha família de Rio Claro:

Luiz Felipe (Momo), amigo desde criança, cativante, engraçado e chefe da casa;

Rodrigo (Latino), pela companhia sempre agradável e por conseguir contar as piadas mais sem graças. Mas ainda bem que a Milena cruzou seu caminho...

Bill, divertido e sempre disposto. Muito obrigado por me salvar das minhas limitações do mundo da informática!

Confirma, companheiro de morada, obrigado por mandar bem na cozinha e me alimentar. E à Kaki, por seu jeito tão carinhoso de tratar as pessoas.

Iéti, afinidade desde os primeiros momentos de Rio Claro. Amigo vegetariano que luta por seus ideais.

Aeeeeee Exú, chegou quieto com seu skate e aos poucos foi se mostrando um sujeito de personalidade forte e grande amigo.

Dylon, a tranquilidade mineira em pessoa. Obrigado pelo cafezinho de toda tarde.

Fininho, companheiro a todo o momento. Uma pena termos convivido pouco tempo, mas já sei que é um grande amigo.

Ao Homero, por ser um cão muito massa e andar de skate junto com a gente.

À turma da Biologia de 2005: Minhoca, Paula, Mangá, Franco, Sombra, Xaxim, Joana, Playmobill, Charles pela amizade e pela Zeca-feira!

À Déa, ao Dri e ao Franco, pela simples convivência e harmonia.

À turma da Biologia de 2007, em especial Moyra, Lilo, Mudinho, Pedó, Bis, Tabu, Pira, Wagnão, Pedrita, Clara, Larva e Curiosa. Muito bom poder passar cinco anos ao lado de vocês e espero que possamos nos encontrar muitas vezes nessa vida.

À Tamie, por tantas conversas e trabalhos noite adentro. Por saber enxergar outros caminhos e ter sede de liberdade.

Aos novos companheiros de república Mió, Papa, Antunes, Créu e Zelda pelos bonsais, cervejas, tênis comidos, amizade, afinidades e confiança adquiridas tão facilmente.

Ao Blues et al.: Mió, Papa e Reto, pelo blues de toda semana. E ao Pajé, por ser nosso produtor.

Ao Clube da Esquina, ao Dave Brubeck e ao Buddy Rich pela inspiração para escrever este trabalho. Obrigado também ao Pearl Jam, aos Beatles, ao Led Zeppelin, ao Legião Urbana, aos Mutantes e tantos outros por fazerem músicas tão boas.

Enfim, ao Fernando Pessoa que um dia chegou a ser Alberto Caeiro e escreveu um livro tão legal.

E obrigado a você, que esqueci de colocar aqui.

“[...] Agora, isso aqui é um estudo profundo, cada um tá  
ouvindo a opinião de cada um.”  
(Educando participante da tertúlia)

“If the doors of perception were cleansed everything would  
appear to man as it is, infinite.”  
(Aldous Huxley)



### **Resumo:**

Foi no quarto ano de minha graduação que passei a integrar o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA): práticas e desafios, da UNESP – Rio Claro. No projeto desenvolvi algumas atividades que despertaram minha curiosidade por esta modalidade de ensino. Eu tinha um interesse em desenvolver uma atividade de leitura com o livro “Poemas Completos de Alberto Caeiro” no PEJA, quando surgiu a possibilidade de realizá-la em uma sala de Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Celeste Calil. Por essa época conheci uma atividade cultural e educativa chamada Tertúlia Literária Dialógica, desenvolvida pelo Núcleo NIASE da UFSCAR. Enquanto estudava sobre as tertúlias, a turma da sétima série da EJA da escola Celeste Calil aceitou o convite de ler, em quatro encontros, poemas de Alberto Caeiro. Assim, foi proposta uma atividade de leitura na qual as pessoas pudessem dialogar umas com as outras e expressar suas ideias, percepções e conhecimentos. Os registros das tertúlias foram gerados a partir de uma câmera filmadora e da transcrição das leituras e discussões de cada encontro. Nesse material de registro, procurei atentar para temas que remetessem a leituras de mundo e, nesses temas, as percepções de si mesmos nas relações com o mundo. Ao final, foram levantadas algumas primeiras reflexões a respeito dessas percepções com os processos educativos.

Palavras – chave: Educação de Jovens e Adultos; leitura; diálogo.

## SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO:.....	9
CAPÍTULO UM: Abrindo o livro.....	12
1.1. Uma leitura da leitura .....	12
1.2. Eu leitor de Alberto Caeiro e construção do objeto de estudo .....	14
CAPÍTULO DOIS: Caminhares metodológicos e sua descrição .....	22
CAPÍTULO TRÊS: Ampliando a Biblioteca .....	29
3.1. Primeiro livro: Tertúlia Literária Dialógica como inspiração .....	29
3.2. Segundo livro: Breve histórico da EJA no Brasil e possíveis contribuições da Tertúlia Literária Dialógica para esta modalidade de ensino.....	35
CAPÍTULO QUATRO: Ampliando a Biblioteca. Continuação... ..	39
4.1. Terceiro livro: Os relevos de uma leitura .....	39
4.2. Quarto livro, múltiplas leituras: da palavra, do mundo, de si.....	42
4.3. Quinto livro: Diálogos possíveis. Infinitos? .....	64
Páginas indefinidas: Algumas considerações .....	69
Referências Bibliográficas:.....	71

## INTRODUÇÃO:

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
(AZEVEDO, 1999)

Todos/as, de alguma forma ou de outra, lêem.

Assim, a partir da leitura coletiva, em uma sala de Educação de Jovens e Adultos, do livro *Poemas Completos* de Alberto Caeiro, de Fernando Pessoa, procuro, com este trabalho, apresentar elementos e reflexões que tenham surgido a partir desta experiência de leitura conjunta e que, de certo modo, acabam por ilustrar a amplitude desse movimento que é a leitura.

Nesse sentido, tencionou-se desenvolver uma atividade na qual as pessoas pudessem dialogar umas com as outras e expor suas ideias, percepções, conhecimentos e demais leituras que trouxessem consigo. Para a concretização de tal intenção, as Tertúlias Literárias Dialógicas foram inspiradoras por dois motivos: por permitir um espaço de diálogo onde todos podem falar igualmente sem haver, necessariamente, uma fala verdadeira, correta e outra errada; por sua metodologia ser o conceito da Aprendizagem Dialógica e, assim, servir como uma perspectiva teórico-metodológica para o trabalho. Dessa forma, possibilita-se que a leitura seja uma atividade cultural, de produção de sentido.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro trago um pouco da relação que pode nascer entre leitor e livro e que, durante a leitura da(s) palavra(s), também a leitura de mundo do sujeito, segundo Paulo Freire (2009), está fortemente presente, não acontecendo uma sem a outra. A experiência da leitura pode levar o sujeito a outros lugares que, talvez, ele não houvesse imaginado e, mesmo numa dimensão aparentemente pequena, a transformação pode acontecer.

Ainda no primeiro capítulo, conto um pouco de minha história como leitor – no caso de Alberto Caeiro – e de como passei a integrar o PEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos). Foram nos encontros do projeto que as primeiras ideias para o presente trabalho começaram a ganhar seus traços.

No segundo capítulo há uma descrição da pesquisa, que mostra o seu desenvolvimento e os caminhos percorridos para a construção e elaboração do material de estudo: a possibilidade e o encontro na escola com uma sala de EJA; a descoberta das Tertúlias Literárias Dialógicas como alicerce teórico-metodológico; a elaboração do livro; os registros dos encontros.

O terceiro capítulo inicia-se com o estudo que realizei sobre as tertúlias. Em seguida, uma breve reconstrução do quadro histórico da EJA no Brasil e as possíveis contribuições da tertúlia para esta modalidade de ensino.

O quarto capítulo começa com um relato descritivo das situações que permearam as leituras. Depois, apresenta os registros das leituras e das discussões que acredito conter algumas leituras de mundo e, em alguns momentos, a possibilidade das percepções de si mesmos ou as aberturas para estas percepções. Por fim, algumas leituras minhas em relação à atividade.

O trabalho escrito encerra-se com algumas considerações que faço de toda a pesquisa: do que, sob meu ponto de vista, ficou para as educandas e os educandos que participaram do processo e o que ficou para mim da realização deste estudo.

Em alguns momentos, o modo de escrita neste trabalho se aproxima da narração na tentativa de aproximar o leitor e a leitora às experiências vividas por mim e pelos/as demais participantes/integrantes. Deixá-las de lado seria perder parte da pesquisa, pois a partir destas experiências que ela começa a existir e ganhar sua força. Ainda que não narre da melhor maneira, tento passar o que acredito ser essencial daquilo que experimentamos. Por não considerar-me escritor, quanto menos narrador por excelência, peço ao leitor e à leitora que relevem quaisquer deslizes de minha parte, mas que mantenham-se à vontade e bem dispostos à medida que avancem com a leitura.

Em se tratando de narrar, o romancista brasileiro Graciliano Ramos, era um grande conhecedor e admirador dessa arte. Por isso trago uma situação a seguir, retirada de seu livro *Vidas Secas*, a fim de ilustrar um fazer deste estudo:

E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.

- Está aí.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais e nunca ficaria satisfeito.

[...] Lembrou-se de seu Tomás da bolandeira. [...] Certamente aquela sabedoria inspirava respeito. [...] Em horas de maluqueira, Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo e convencendo-se de que melhorava. Tólice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo. (RAMOS, p.21-22)

Quantos “Fabiano” não existem pelo Brasil afora? E quantos “Tomás da bolandeira”? Se o Fabiano da própria história ou outros “Fabianos” e “Fabianas” fossem convidados a participar desta pesquisa, quais seriam suas contribuições? Teriam eles, Fabiano e todos os

demais, realmente nascidos para desconhecerem as normas cultas do idioma, ou fatores políticos e sociais influenciam gravemente nesta situação?

A proposta de leitura que trago aqui, tem mais a ver com um desejo de enxergar outras possibilidades de leitura e de tentar mostrar que Fabiano pode, também, ler e compreender o que Tomás tenha lido e compreendido. Um ensinar que seja apenas meu de como ler e interpretar um texto está fora do intuito deste trabalho. Tampouco trago novas teorias sobre o ensino e a aprendizagem; não é esta a ideia. Tento trazer algumas reflexões iniciais, as quais considero importantes para minha formação como educador. Claro, se alguém se interessar pelo estudo ou mesmo pela área, espero contribuir de alguma forma.

## CAPÍTULO UM: Abrindo o livro

### 1.1 Uma leitura da leitura

Oh, estou farto desses contadores de história! Em vez de escrever alguma coisa útil, agradável, prazerosa, mas não, revolvem todos os podres da terra!... Pois eu os proibiria de escrever! *Ora, o que parece isso: a pessoa lê... sem querer se pega pensando* – e aí lhe vem à cabeça todo tipo de disparate; palavra que os proibiria de escrever; no fim das contas eu pura e simplesmente os proibiria. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 9, grifo do autor)

A leitura assim me aparece: movimentando pensamentos, a imaginação e me transporta para novos lugares. Possuem, leitura e pensamento, uma relação íntima tão intensa que muitas vezes não consigo vê-los separados (leitura sem pensamento e pensamento sem leitura). Sendo assim, compartilho da convicção que Larrosa tem em relação às palavras:

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2002, p. 20-21)

Quando me refiro à leitura, não me refiro somente a da palavra, mas também a de mundo, como descreve Paulo Freire (2009, p.11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”.

Para esclarecer um pouco mais sobre essa leitura de mundo, Paulo Freire (2009) narra trechos de sua infância, guardados na memória, que contribuíram para a construção de sua compreensão crítica da importância do ato de ler.

Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2009, p. 12)

Aconteceu com Paulo Freire, com Larrosa, com os educandos e educandas participantes/integrantes dessa pesquisa: leem o mundo particular e, nesse movimento,

começa um processo de introdução à leitura da palavra. Não por acaso, as leituras - de si, de mundo e das palavras - estão intrinsecamente interligadas, numa condição de mútua entrega.

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2009, p. 20)

Se tal transformação é possível, é porque algo nos toca, algo nos acontece durante a leitura; isto é, há a experiência da leitura.

“É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” . (LARROSA, 2002, p.25-26)

Para Paulo Freire (2005) e Larrosa (2002) a palavra assume um significado que vai além de “unidade da língua, constituída de um ou mais fonemas, que se transcreve graficamente entre dois espaços em branco” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 551). Ganha uma amplitude maior na própria condição de existência do ser humano enquanto ser que se humaniza.

[...] que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, p. 21)

Mas não se encerra em si mesmo; humaniza-se humanizando o mundo.

[...] para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. (FREIRE, 2005, p. 12)

Portanto, a leitura é uma prática humanizadora. Porém, desumanizamo-nos todas as vezes que negamos o acesso à palavra, ao conhecimento - frutos da cultura humana - a cada ser humano. Sendo assim, a presente pesquisa encontra nesta forte característica da leitura a sua vitalidade.

No processo em que me inseri enquanto escrevia sobre a leitura, li e reli textos, alguns dos quais se encontram aqui citados. Neste exercício, reli também a minha própria ideia de leitura, transformando a ela e a mim.

Neste momento acredito ser necessária uma pausa para narrar alguns acontecimentos que me trouxeram até aqui – sem deixar de lado algumas reflexões acerca dos mesmos. Se a leitura é humanizadora, não digo isto somente porque li esses textos e cheguei a essa conclusão; mas porque, também, passei por esta experiência. Neste sentido, a construção do objeto desta pesquisa passa pela minha formação como leitor (de Alberto Caeiro, no caso), biólogo e educador e, sendo assim, não deve ficar de fora do corpo do trabalho.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 1998, p.11 apud SANTOS, 2010, p. 14)

## 1.2. Eu, leitor de Alberto Caeiro, e construção do objeto de estudo

“[...] Creio no mundo como num malmequer,  
 Porque o vejo. Mas não penso nele  
 Porque pensar é não compreender...  
 O Mundo não se fez para pensarmos nele  
 (Pensar é estar doente dos olhos)  
 Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...  
 Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...  
 Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
 Mas porque a amo, e amo-a por isso [...]” (PESSOA, 2006, p. 42)

Aí está. Lendo esta passagem durante uma aula de literatura no segundo colegial, minha reação, quase que instantânea, foi perguntar, em silêncio, para mim mesmo: “Como assim? Como pensar é não compreender? E por que é estar doente dos olhos? Não tem filosofia e sim sentidos? ...”

A aula seguiu com uma fala do professor sobre uma aparente contradição de Alberto Caeiro: ao dizer que não tem filosofia, assume uma filosofia de não ter filosofia... Ainda disperso por causa daquelas e dessas palavras, seguiu-se a leitura de outro poema:

“Há metafísica bastante em não pensar em nada.  
 O que penso eu do mundo?”



Sei lá o que penso do mundo!  
 Se eu adocesse pensaria nisso.  
 Que idéia tenho eu das cousas?  
 Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?  
 Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma  
 E sobre a criação do mundo?  
 Não sei. Para mim pensar nisso é fechar os olhos  
 E não pensar. É correr as cortinas  
 Da minha janela (mas ela não tem cortinas). [...]” (PESSOA, 2006, p. 46)

Em seguida, o professor explicou um pouco mais sobre a vida de Fernando Pessoa e seus outros heterônimos. Mas eu ainda estava em Alberto Caeiro.

O jeito foi sair em busca do livro, onde eu poderia ler seus outros poema e saber um pouco mais de sua história. Alberto Caeiro existe em Fernando Pessoa e o ultrapassa em sua existência, como explica este sobre a gênese de seus heterônimos:

Seja como for, a origem mental dos meus heterônimos está na minha tendência orgânica e constante para a despersonalização e para a simulação. [...] fazem explosão para dentro e vivo-os eu a sós comigo. [...] Não sei, bem entendido, se realmente não existiram, ou se sou eu que não existo. Nestas coisas, como em todas, não devamos ser dogmáticos. (PESSOA, 2006, p.17)

Em seguida, continua a falar sobre como foi escrever os poemas de Alberto Caeiro e qual foi a sua reação a essa escrita:

[...] acerquei-me de uma cômoda alta, e, tomando um papel, comecei a escrever, de pé, como escrevo sempre que posso. E escrevi trinta e tantos poemas a fio, numa espécie de êxtase cuja natureza não conseguirei definir. [...] e tanto assim que, escritos que foram esses trinta e tantos poemas, imediatamente peguei noutra papel e escrevi, a fio, também os seis poemas que constituem a “Chuva Oblíqua”, de Fernando Pessoa. Imediatamente e totalmente... foi o regresso de Fernando Pessoa Alberto Caeiro a Fernando Pessoa ele só. Ou melhor, foi a reação de Fernando Pessoa contra a sua inexistência como Alberto Caeiro. (PESSOA, 2006, p.19)

Sendo assim, Alberto Caeiro tem a sua vida e a sua história:

Alberto Caeiro nasceu em 1889 e morreu em 1915; nasceu em Lisboa mas viveu quase toda sua vida no campo. [...] Caeiro era de estatura média, e, embora realmente frágil (morreu tuberculoso), não parecia tão frágil como era. [...] Cara raspada todos – o Caeiro, louro, sem cor, olhos azuis. [...] Caeiro, como disse, não teve mais educação que quase nenhuma – só instrução primária; morreram-lhe cedo o pai e a mãe, e deixou-se ficar em casa, vivendo de uns pequenos rendimentos. Vivía com uma tia velha, tia-avó. (PESSOA, 2006, p.20)

Vivendo grande parte de sua vida no campo, deixou marcas, em sua poesia, de uma percepção de comunhão com a natureza.

A vida ligada ao campo foi uma maneira que o poeta encontrou de desvincular-se não somente da agitação da cidade, mas também da civilização e da cultura, fato que proporcionou a ele desenvolver uma percepção natural em comunhão com a natureza e com as coisas a partir do modo como elas aparecem aos seus sentidos, aparentemente despojadas de qualquer cultura. (SOUZA, 2008, p. 16)

Entrei nessa leitura: a maneira como falava da natureza, de deus, do sentir e do não-pensar... Encontrei em sua poesia uma leitura de mundo diferente da qual eu estava habituado; me “desidentifiquei” em seus escritos. E gostei.

Leitor e livro, quando se encontram, criam uma relação entre si, a qual pode ser de gostar ou não e, até mesmo, de indiferença. Essas relações podem nascer de algo como conta Larrosa:

[...] Por isso o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é ao mesmo tempo um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. (LARROSA, 1998, p.173-174)

Dois anos depois, estava eu em Rio Claro, agora na universidade, para estudar Biologia quando, em um sebo organizado pela Biblioteca da UNESP – RC, encontrei um livro de capa verde com letras laranjas: “Poemas Completos de Alberto Caeiro”. Quando o abri, lembrei-me da primeira vez em que li seus versos. Resolvi levá-lo e, ao chegar em casa, reli alguns poemas.

Larrosa (1998), explorador desta relação que nasce a partir da leitura, escreve sobre a diversidade de sentidos que podem transbordar nesta prática:

Porque se a face exterior do texto é uma – a que poderíamos denominar “o dito do texto”, aquela que contém seu significado dado, fixado, literal, mais ou menos transparente e idealmente homogêneo para todos os leitores –, sua face interior é necessariamente múltipla. (LARROSA, 1998, p. 175-176)

Ao retornar aos seus versos, outros trechos me saltavam aos olhos e me despertavam a atenção. O texto continuava igual, no entanto não posso dizer o mesmo de mim. Ao me

envolver com as ciências naturais, os poemas sobre natureza e/ou ciência pareciam ter um peso diferente dos demais.

“[...] Não sei o que é Natureza: canto-a. [...]” (PESSOA, 2006, p. 79)

“[...] Se a ciência quer ser verdadeira,  
Que ciência mais verdadeira que a das cousas sem ciência? [...]” (PESSOA, 2006, p.133)

Na releitura de um texto, as palavras que o compõe continuam sendo as mesmas, mas as impressões geradas por elas nem sempre são iguais. Ele é sempre igual e sempre diferente:

O texto a que os alunos são convocados é o fluxo do que se vem dizendo ou, melhor, “do que, dizendo-se, vem”. Sempre o mesmo, mas sempre cada vez. Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição. (LARROSA, 1998, p.176)

Assim, de acordo com Goulemot (1996, p. 108), “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário.”.

Enquanto lia Alberto Caeiro, trazia comigo alguns questionamentos em torno de conceitos referentes à natureza e à relação que o ser humano estabelece com ela. Foi a partir desta segunda leitura que comecei a me perguntar se as pessoas com quem conviviam conheciam o poeta; será que já haviam lido alguma coisa dele? Quem já leu seus escritos, o que diria dos pensamentos expressos pelo autor? Quem ainda não o leu, como seria esse encontro? Se a mim me empolgavam questionamentos que remetiam à visão de natureza, o que a outros leitores chamaria a atenção? Com o tempo essas dúvidas e a vontade de compartilhar a leitura foram tomando corpo e peso em mim mesmo.

Caminhávamos juntos – as perguntas e eu –, além de um desejo de formação como biólogo que valorizasse mais o sujeito em seu amplo aspecto, quando conheci o Projeto de Educação de Jovens e Adultos: práticas e desafios – PEJA/UNESP-Rio Claro, e resolvi integrar o grupo.

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos: práticas e desafios, da UNESP, desenvolvido no campus de Rio Claro, contou no ano de 2010 com quatro turmas, sendo que três delas aconteceram nas dependências da universidade: a Turma da Comunidade,

constituída por moradores da cidade de Rio Claro; a Turma dos Funcionários, formada pelos funcionários da própria instituição; e a Turma da Informática, composta por pessoas da cidade e funcionários do campus. A turma do Bonsucesso acontece em seu próprio bairro – o Bonsucesso – e é formada pelas moradoras do local.

A Turma da Comunidade possui encontros diários no período da tarde e às terças e quintas-feiras ocorrem em conjunto com a Turma dos Funcionários. As duas turmas têm uma frequência média de nove pessoas. As idades dos integrantes variam entre 50 a 80 anos de idade.

A Turma da Informática tem seus encontros no período da tarde às sextas-feiras, na sala de computadores localizada no Instituto de Biociências. A frequência de educandos e educandas varia bastante durante o ano, chegando a vinte pessoas em alguns encontros.

No bairro Bonsucesso, na ONG Núcleo Artevida, acontecem os encontros da Turma do Bonsucesso. Nas tardes de segunda e quinta-feira, quatro mulheres vão até o núcleo para as aulas.

Numa sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) existe o fervilhar de histórias de vida, e elas aguardam para tomar corpo através das palavras dos educandos. Por isso é comum nas aulas os relatos de experiências serem pontos de partida para o conteúdo a ser abordado. Sendo assim, dificilmente os encontros acontecem sem que haja narrações de histórias vividas no campo, na roça, no sítio ou em algum local mais próximo do meio ambiente, referido como natureza. Em boa parte, são essas narrações que disparam atividades diversas, entre elas, a leitura e a escrita. Desse modo, nos aproximamos de Paulo Freire (2009, p.29) quando escreve que: “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas ligados à experiência do educador.”.

Da percepção das peculiaridades das turmas é que partem nossas ações: as palavras geradoras, os assuntos a serem abordados, as atividades a serem realizadas. Assim, sabedor da familiaridade com o meio rural no passado dos educandos e educandas, passei a pensar nas possibilidades de promover leituras dos poemas de Alberto Caeiro com as turmas.

Alberto Caeiro, como já foi dito anteriormente, passou quase toda sua vida no campo e desenvolveu uma percepção quase natural em comunhão com a natureza. Nesta percepção não pensa sobre a natureza; ele a sente, a percebe.

Ao falar sobre si, Caeiro escreveu:

“[...] Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...”

Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
Mas porque a amo, e amo-a por isso [...].” (PESSOA, 2006, p.42).

Complementa em outro poema:

“Sou um guardador de rebanhos.  
O rebanho é os meus pensamentos  
E os meus pensamentos são todos sensações.  
Penso com os olhos e com os ouvidos  
E com as mãos e os pés  
E com o nariz e a boca. [...].” (PESSOA, 2006, p.57).

Sendo assim, poderíamos dizer que o poeta se coloca como um ser que apenas sente?

Segundo Souza (2008) a obra de Alberto Caeiro nos mostra uma vida fortemente ligada à natureza e destituída de quaisquer pensamentos sobre ela.

Por isso podemos ler a poesia de Alberto Caeiro como algo que ajude nossos sentidos a recuperar essa nossa própria aderência ao mundo, revelando-nos os objetos visíveis que, se não fosse a experiência poética que ele nos proporciona, permaneceriam encerrados “na vida separada de cada consciência”. (SOUZA, 2008, p.33)

Não cabe aqui fazer uma interpretação de toda a obra de Alberto Caeiro – e nem é este o intuito deste trabalho –, mas é importante ressaltar alguns aspectos de sua poesia e o que ela pode levar a pensar. Souza (2008, p.31) em seu trabalho, aponta como a obra de Caeiro possui dizeres capazes de levantar, reabrir, reativar diversas questões: “Essas questões revelam o caráter provocador da obra de Caeiro, mostram como uma poesia construída na aparente simplicidade tanto nos faz repensar nossa própria visão de mundo.”.

Visão de mundo que, se entendida como a leitura de mundo pensada por Paulo Freire,

precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2009, p.11)

Assim, em uma sala de EJA onde se reúnem pessoas com idades variadas, com vastas experiências pessoais, ricas histórias vividas, é possível construir diversos contextos interdisciplinares que possibilitam uma relação dialógica. São as leituras de mundo compondo o texto dos encontros no contexto da educação; leituras de mundo sensibilizadas pelas leituras

que fazem. Leituras de mundo que, manifestadas e registradas, compõem fontes materiais para este estudo.

Se a leitura da obra de Alberto Caeiro pode levar a percepções de mundo, o que aconteceria em um encontro deste poeta com os educandos e educandas de uma sala de EJA? Que elementos podem ser levantados na leitura e discussão dos poemas?

A proposição deste estudo considera a leitura a ser realizada em conjunto com pessoas culturalmente ricas, com heterogeneidade de idéias e histórias. Pensando neste ato de oferecer/propor uma leitura, recorro a um trecho escrito por Larrosa (1998):

No ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem. Ou melhor, a pergunta que os textos abrigam no seu interior, ao tentar respondê-la: a pergunta pela qual os textos se fazem responsáveis. Por isso, a única resposta que se pode buscar na leitura é a responsabilidade pela pergunta. Se ler em comum é uma correspondência no texto, essa correspondência só pode ser co-responsabilidade na pergunta pela qual o texto já é o primeiro responsável. Por isso, a leitura não resolve a questão, mas a reabre, a re-põe e a re-ativa, na medida em que nos pede correspondência. E há modos de falar, modos de ministrar a lição, que impedem corresponder. Por exemplo: o modo de falar de quem já sabe de antemão o que diz o texto ou o modo de falar daquele que, uma vez que tenha dito o que diz o texto, dá por resolvida a questão. (LARROSA, 1998, p.176-177)

E continua Larrosa sobre a leitura:

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar. (LARROSA, 1998, p.177)

A partir da possibilidade do encontro e em se tratando de uma turma na Educação de Jovens e Adultos, composta por pessoas pensadas em suas singularidades, que questões as leituras dos poemas podem levantar? Se considerarmos que os escritos de Alberto Caeiro nos provocam na sua maneira de perceber o mundo, de que modo essas provocações alcançam os educandos e as educandas? E como se manifestam essas provocações? E de que modo expressam-nas?

Trago alguns pensamentos de Larrosa (1998) para justificar o meu:

O que se trata aqui é de propor a experiência da leitura como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender. E, simultaneamente, estabelecer o que

tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos de liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos amizade. E isso porque a experiência da leitura, quando está envolvida com o ensinar e o aprender, implica a relação de cada um consigo mesmo e com os outros. (LARROSA, 1998, p.174)

Assim, por meio da experiência da leitura, da discussão e comunhão de saberes procuro ampliar olhares para a relação ensino/aprendizagem, pondo em foco a importância das percepções de si mesmos nas relações com o mundo e com os processos educativos.

## **CAPÍTULO DOIS: Caminhos metodológicos e sua descrição**

Esta é uma pesquisa qualitativa na área da Educação de Jovens e Adultos e o interesse por esta área nasce com minha participação no Projeto de Extensão de Educação de Jovens e Adultos (PEJA): práticas e desafios.

Após a ideia de uma atividade de leitura dos poemas de Alberto Caeiro em uma sala de EJA, Prof. Maria Rosa - orientadora da pesquisa - propôs realizá-la na Escola Estadual Celeste Calil, bairro Novo Wenzel, Rio Claro – SP. O Novo Wenzel é um bairro da periferia de Rio Claro; seus moradores, em sua maioria migrantes, enfrentam as desigualdades socioespaciais, além do descaso do poder público com relação às políticas de saúde, educação, segurança, transporte, entre outras.

Por essa época, me deparei com uma atividade cultural e educativa chamada Tertúlia Literária Dialógica, a qual é desenvolvida pelo Núcleo NIASE/UFSCAR (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa/Universidade Federal de São Carlos) e coordenado pela Professora Roseli Rodrigues de Mello, por meio de parcerias com instituições ou projetos educacionais, culturais ou sociais.

À medida que pesquisava/estudava sobre as Tertúlias Literárias – as quais serviram como material de suporte teórico-metodológico e estratégico para o desenvolvimento deste trabalho –, entrei em contato com a vice-diretora da escola Celeste Calil para saber sobre o seu interesse e a disponibilidade das turmas para o desenvolvimento da atividade.

Numa primeira conversa falei sobre o projeto, sobre as tertúlias, do interesse em desenvolvê-las na escola e de meu desejo em experimentar. À medida que conversávamos naquela sala singela, reconheci, do outro lado da mesa, uma pessoa também aberta à experiência.

Ali mesmo definimos quantos encontros seriam necessários, a duração de cada um e a provável turma a ser convidada. O passo seguinte era conversar com a professora de Língua Portuguesa, pois a atividade ocorreria em uma de suas aulas da semana.

O sinal, tocado às 19 horas, chama os educandos e as educandas para o início das aulas. Mas não há uma rigidez com o horário; há uma tolerância de mais ou menos quinze minutos, pois muitos trabalham o dia todo.

Cheguei uns vinte minutos antes de soar o sinal para conversar com a professora. O portão, trancado, foi aberto pela vice-diretora, que também me levou até a sala dos professores. A ansiedade da ainda possibilidade foi cedendo espaço para uma ansiedade do



possível a cada momento em que me deparava com a receptividade das pessoas da escola. O mesmo aconteceu na conversa com a professora, que se mostrou aberta e solícita.

A 7ª série foi a turma pensada para desenvolver as leituras. Novamente encontrava-me ansioso. Era a disponibilidade deles a mais importante, pois somente a partir dela esta pesquisa se tornaria possível. Não os conhecia e, tampouco, eles a mim. Sendo assim, após a conversa na sala dos professores, fui me apresentar e fazer o convite.

Acompanhado da vice-diretora, entrei na sala. Enquanto os cumprimentava com um boa noite, percebia a diversidade de idades entre eles; além disso, filhos e filhas das educandas também compunham a turma. À disposição de quem quisesse lê-los, ao lado da porta havia uma estante com alguns livros, os quais sempre mudavam de disposição devido à curiosidade das crianças. Enquanto me apresentava, olhares atentos para o que vinha a ser aquela visita. À medida que falava, alguns pareciam não entender ou não se interessar e voltavam os olhos para a apostila; outros se empolgavam com a proposta da atividade.

Apresentação e convite feitos. Ao convidá-los, expliquei o objetivo da pesquisa, que as atividades só aconteceriam com o consentimento de todos e que poderiam se retirar da mesma sem problema algum no momento em que bem entendessem.

A decisão, alguns segundos depois, foi que sim; aceitaram o convite para participar. Pareciam, também, estar abertos para a experiência da leitura – o que era vital. Ao encontrar esta abertura foi possível seguir em frente, pois é nela que se caracterizam os sujeitos dispostos a experimentar.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] O sujeito da experiência é um sujeito “ex-pos-to”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2002, p. 24)

Vale ressaltar, então, que esta pesquisa não quer fazer-se sobre eles e para eles, mas sim junto com eles.

Foram combinados quatro encontros: 30/05/11, 06/06/11, 20/06/11 e 27/06/11 com uma hora e meia de duração cada um, no lugar da aula de Leitura e Produção de Texto. Como ainda havia algum tempo até a data da primeira tertúlia, passei a acompanhar algumas aulas

junto com a turma para conhecê-la. Enquanto isso continuava a pesquisar e estudar as tertúlias.

Segundo Mello et al. (2004, p.2) “a Tertúlia Literária Dialógica surgiu em 1978, na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí, em Barcelona, Espanha. Foi criada por educadores, educadoras e participantes.”. Ainda segundo Mello et al. (2004, p.2), “no Brasil as Tertúlias Literárias Dialógicas são divulgadas e desenvolvidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos.”.

Quanto ao que consiste a Tertúlia Literária Dialógica, a autora e demais autores explicam:

Consiste na leitura dos clássicos da literatura universal e é baseada no diálogo, não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto. (MELLO et al., 2004, p. 1)

Sendo assim, neste momento “Não peço tanto e gostaria que me concedessem [...] um domínio mais vasto: seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido.” (GOULEMOT, 1996, p. 107).

A metodologia da Tertúlia Literária Dialógica é a da Aprendizagem Dialógica, conceito elaborado pelo Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona. De acordo com Mello (2003, p. 451), “tal conceito implica princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade”. Os princípios são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Para um primeiro entendimento de como acontece a atividade, trago algumas palavras de Flecha:

La tertulia literaria se reúne en sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada un trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven solo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura;

no hay nadie que dilucida la concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder. (FLECHA, 1997, p.17-18)<sup>1</sup>

Neste instante peço uma pausa para um esclarecimento de fundamental importância para a continuidade do trabalho. Na citação acima, o autor explica que o livro é decidido conjuntamente com a turma. A escolha é um momento em que, segundo Girotto (2007, p. 68), as pessoas sentem e mostram o desejo de ler, e de compartilhar o que sentem com a leitura com as demais pessoas do grupo. Assim, cada um pode falar sobre o que sabe do livro e porque gostaria de lê-lo. Mas esta etapa não aconteceu neste trabalho. O motivo foi o desconhecimento da Tertúlia Literária Dialógica quando escrevi o projeto desta pesquisa. Quando entrei em contato com as tertúlias não havia tempo para mudanças e precisava dar continuidade ao trabalho. Acredito que tal acontecimento influenciou o desenvolvimento da atividade. As considerações a respeito estão no final do trabalho.

Voltando à dinâmica da atividade; ela acontece com a presença de um moderador. Segundo Flecha e Mello (2005, p.31) a pessoa que conduz a tertúlia é uma a mais no grupo e não possui um lugar privilegiado, mas tem o papel de mediar os encontros para que sejam garantidos os princípios da aprendizagem dialógica, além de assegurar sua estabilidade. A pessoa no papel de moderadora deve, também:

[...] dar prioridade a pessoas e grupos que vivem processos de exclusão social: mulheres, pessoas pertencentes a minorias e grupos discriminados, pessoas com menos escolaridade, de forma que se garanta assim uma participação mais igualitária. Essa distribuição de fala fica mais facilitada ao se perceber que deve ter prioridade quem menos falou, já que frequentemente o silenciamento das pessoas quando estão em grupo se dá pelas pressões das desigualdades vividas na sociedade. (GIROTTO & MELLO, 2007, p. 5-6)

O quanto será lido a cada encontro também é decidido, podendo-se ler durante a semana ou mesmo conjuntamente durante a atividade:

---

<sup>1</sup> Houve a preocupação em manter todas as citações em espanhol para que as palavras do autor não fossem alteradas. As traduções destas citações, feitas pelo autor, se seguirão em notas de rodapé. A primeira tradução assim se apresenta:

A tertúlia literária dialógica se reúne em sessão semanal de duas horas. É decidido conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento escolhido para ler em voz alta e por que lhe é especialmente significativo. O diálogo se constrói a partir dessas contribuições. Os debates entre opiniões diferentes se resolvem só por meio dos argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Se não chega a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura, não há nada que marque a concepção certa ou errada em função de sua posição de poder.

A cada semana, se decide quantos capítulos ou páginas serão lidos para a próxima semana, estimulando-se que cada participante destaque um trecho que gostaria de comentar com os demais (lê o trecho em voz alta e explica o sentido significativo para sua vida, que o levou a querer compartilhá-lo com os/as demais). Em outros momentos, a leitura é realizada no próprio grupo, conjuntamente. (GIROTTO & MELLO, 2007, p.5)

Para os/as educandos/as, o livro – Poemas Completos de Alberto Caeiro – não era algo familiar ou mesmo facilmente encontrável; além disso, a biblioteca da escola não dispunha de exemplares suficientes para todos/as. A maneira encontrada para driblar a situação foi confeccionar um material de modo que tivessem acesso aos poemas do livro.

Através do site [www.lol.pro.br](http://www.lol.pro.br), foi possível obter, gratuitamente, uma cópia digitalizada do livro do heterônimo de Fernando Pessoa. Assim, em uma capa verde, ilustrada com o desenho de um pastor apoiado em seu cajado em frente a uma ovelha, estava pronto um modesto manufaturado do “Poemas Completos de Alberto Caeiro”. Agora todos/as podiam ter o livro em mãos para a leitura.

Em todos os encontros, a leitura foi realizada conjuntamente durante a atividade. Como não havia muitos livros à disposição – um para cada – e para que não houvessem problemas com os esquecimentos dos mesmos, ao final de cada tertúlia recolhia-os; a não ser na última, quando disse que podiam levar o livro para casa.

O material de análise foi composto pelos registros feitos através da gravação em áudio das leituras e discussões dos poemas e sua transcrição.

No primeiro encontro, dia 30 de maio, expliquei novamente o objetivo da pesquisa e que não eram obrigados a participar. Destaquei também que tinham liberdade para se retirarem da atividade no momento em que quisessem.

Assim, as 17 pessoas presentes neste dia estavam de acordo e queriam dar sequência. Com a sala disposta em círculo, passei a falar um pouco do que é a tertúlia e dos princípios que a compõem; que ninguém era obrigado a ler, mas o estímulo à leitura ocorreria em todos os encontros. Portanto, aquele deveria ser um espaço de muito diálogo e respeito entre todos/as.

Informações passadas, livros em mãos – alguns já abertos e outros fechados; havia ainda algumas dúvidas com o que estava acontecendo e o que viria a acontecer... Depois de combinarmos quanto cada pessoa leria, deu-se início à tertúlia.

Com alguma timidez foram feitas as primeiras leituras e colocadas as primeiras impressões acerca dos poemas. Um nervosismo parece tomar conta da sala quando chega o

momento de iniciar a leitura de um novo poema – não há uma ordem lógica a ser seguida, portanto lê quem se sentir à vontade naquele instante.

Assim, a cada leitura e a cada impressão colocada, as pessoas percebiam o que estava acontecendo e a atividade ganhava o seu dinamismo. Ao final, mais vozes se levantavam para comentar sobre os poemas ou mesmo para falar sobre outro comentário já feito.

Assim se seguiram os encontros: sempre com novas leituras, impressões e discussões. Mas isso não quer dizer que tudo tenha ocorrido sem nenhum problema; as dificuldades apareceram, o que me colocava a estudar e repensar minha práxis.

Ao me assumir como educador, portanto pesquisador, em formação e compromissado com a construção de um trabalho ético, procuro fazer uma leitura crítica de minha ação como tal. Para isso, trago algumas considerações de Paulo Freire acerca de que o ensinar exige pesquisa sobre a própria ação de ensinar:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Baseado na tradição da investigação pedagógica proposta por Masschelein & Simons (2006), o cuidado consigo mesmo é uma condição para uma ação pedagógica correta. Nesta tradição, afirmam que a educação e o ensino implicam domínio do eu, que não podemos cuidar de outros se não cuidarmos de nós mesmos em primeiro lugar. Portanto:

Para actuar correctamente es necesario tener acceso a la verdad, pero la verdad también debe tener acceso al yo, tocarlo y transformarlo. En concreto, esto significa que, como pedagogos, estamos en el presente; que estamos atentos a cómo actuamos en un espacio y en un tiempo determinados; que estamos presentes y seguimos estándolo en lo que hacemos y en lo que dejamos de hacer, en lo que decimos y en lo que dejamos de decir. Esto significa que estamos dispuestos a confrontar lo que pensamos y lo que decimos con lo que hacemos y con lo que somos, que como pedagogos trabajamos continuamente en nosotros mismos<sup>2</sup>. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2006, p. 140-141)

---

<sup>2</sup> Para atuar corretamente é necessário ter acesso a verdade, mas a verdade também deve ter acesso ao eu, me tocar e me transformar. Concretamente, isto significa que, como pedagogos, estamos no presente; que estamos atentos a como atuamos em um espaço e em um tempo determinado; que estamos presentes e seguimos estando no que fazemos e no que deixamos de fazer, no que dizemos e no que deixamos de dizer. Isto significa que estamos dispostos a confrontar o que pensamos e o que dizemos com o que fazemos e com o que somos, que como pedagogos trabalhamos continuamente em nós mesmos. (Tradução minha)

Assim, para esta pesquisa propus expor-me frente ao desconhecido afim de, também, trabalhar a mim mesmo e encontrar uma forma coerente de pensar, agir e falar.

En neste caso, la reflexividad del investigador no está orientada por el método ni por las condiciones que validan la producción del conocimiento, sino que es una forma de pensar dispuesta a exponerse a un saber desconocido. La práctica orientada al cuidado de uno mismo y al dominio de sí obliga al investigador a indicar qué es lo que impide el cuidado de sí (a veces, las obviedades del campo o los conocimientos adquiridos) y a señalar posibilidades para el cuidado y dominio de sí<sup>3</sup>. (MASSCHELEIN & SIMONS, 2006, p.142)

A pesquisa ganha um sentido maior quando, além de estudar as leituras de mundo dos educandos e educandas de uma sala de EJA, me oriento através da prática de trabalhar a mim mesmo para uma melhor atuação como educador.

---

<sup>3</sup>Neste caso, a reflexividade do investigador não está orientada pelo método nem por condições que validam a produção de conhecimento, senão que é uma forma de pensar disposta a expor-se a um saber desconhecido. A prática orientada ao cuidado de si e ao domínio de si obriga o investigador a indicar o que é que impede o cuidado de si (às vezes, as obviedades do campo ou os conhecimentos adquiridos) e a assinalar possibilidades para o cuidado e domínio de si.

## **CAPÍTULO TRÊS: Ampliando a Biblioteca**

### **3.1. Primeiro Livro: Tertúlia Literária Dialógica como inspiração**

A Tertúlia Literária Dialógica foi inspiradora da maneira como se dariam os encontros e as leituras do livro. Além disso, serviu como aporte teórico para o presente estudo.

Sua história tem início na Espanha, em 1980, logo após o período em que o país se encontrava sob a ditadura Franquista (1939 – 1975). Segundo Flecha & Mello (2005, p.1), a partir de 1975, iniciou-se um período de transição para a fase democrática, que foi até 1980; ao mesmo tempo, a educação de pessoas jovens e adultas também passou por mudanças, deixando um modelo de educação compensatório e adotando-se outro mais democrático e alternativo. De acordo com o autor e a autora (2005, p.1), no mesmo período, pessoas moradoras de um bairro de trabalhadores/as invadiram um prédio no próprio bairro e fundaram a Escola da Verneda de Sant-Martí.

Em 1980, a Espanha via crescer as iniciativas educativas libertárias. Assim, educadoras e educadores críticos da educação de pessoas jovens e adultas e participantes da Verneda Sant–Martí criaram a tertúlia literária. Em 1990, a sociedade passava por uma mudança dialógica e muitas escolas reivindicaram a atividade devido ao seu caráter dialógico e transformador. Passou, então, a ser denominada de Tertúlia Literária Dialógica (FLECHA & MELLO, 2005, p. 1-2).

Ainda de acordo com o autor e autora (op. cit.), por meio das Tertúlias Literárias Dialógicas, pessoas que estavam aprendendo a ler e a escrever superavam o discurso ideológico dominante, o qual diz que a literatura Universal só pode ser lida e entendida por quem teve longa formação acadêmica. Sendo assim, a atividade “não apresenta nenhum obstáculo social ou cultural para a participação: é uma atividade gratuita, aberta a todas as pessoas, de diferentes coletivos sociais e culturais, inclusive às pessoas que recém aprenderam a ler.” (MELLO, 2003, p. 450).

Segundo Mello (2003, p. 450), “a ideia é tomar a leitura como território de união de diferentes conhecimentos (os do mundo da vida e os do sistema), caminho construído entre homens e mulheres de diferentes idades, formação, procedência e etnias.” Este território começa a ganhar espaço quando há o diálogo entre os/as participantes.

A Tertúlia Literária Dialógica é pautada no conceito de Aprendizagem Dialógica, elaborado pelo Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona. Ele “diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem [...], tendo como

fontes as elaborações de Habermas sobre a ação comunicativa e o conceito de dialogicidade desenvolvido por Paulo Freire.” (FRANZI et al, 2009, p.165). Como já referido, os princípios da Tertúlia são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. A seguir farei uma breve caracterização desses princípios.

**Diálogo igualitário:** O diálogo igualitário, de acordo com Flecha (1997, p.17), pressupõe uma interação entre sujeitos capazes de linguagem e ação, na qual estabelecem uma relação interpessoal a partir de meios verbais ou não verbais. Assim, “el diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan<sup>4</sup> (FLECHA, 1997, p.14). O mesmo autor (1997, p.14) explica que neste diálogo professores e alunos aprendem igualmente, pois as pessoas constroem suas interpretações com base nos argumentos colocados. Flecha (1997, p.15) afirma que o diálogo igualitário desenvolve com mais profundidade as capacidades de seleção e processamento das informações (capacidades cruciais para a subsistência na atual sociedade) do que as formas habituais de ensino.

**Inteligência cultural:** todas as pessoas têm inteligência cultural e, por isso, são capazes de participar de um diálogo igualitário. As pessoas não são mais ou menos inteligentes do que outras, mas possuem inteligências distintas devido à diversidade de vivências em ambientes (in)comuns. As inteligências podem ser demonstradas de diferentes maneiras em diferentes contextos desde que existam oportunidades para demonstrá-las (FLECHA, 1997, p.20-21). Porém, como explica Flecha (1997, p.23), as mesmas relações humanas que tendem ao diálogo, podem gerar os muros que o prejudicam. Estes muros antidialógicos podem ser classificados em três tipos de acordo com o mesmo autor (1997, p.24): culturais, sociais e pessoais.

Os primeiros muros:

Descalifican a la mayoría de la población como incapaz de comunicarse con los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías de los déficits

---

<sup>4</sup> O diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validez de seus argumentos, ao invés de valorizá-las pelas posições de poder de quem as realizam.



para disuadir a conjunto de la sociedad del intento de tomar en sus manos el protagonismo cultural<sup>5</sup>. (ibid., 1997, p.24)

Os muros antidualógicos sociais:

Excluyen a muchos grupos de la evaluación y producción de conocimientos valorables. Clasismo, sexismo, racismo y edismo encierran determinadas experiencias educativas dentro de algunos sectores de posición social, género, etnia o edad; queda excluido el resto<sup>6</sup>. (ibid., 1997, p.24)

Por fim, os muros antidualógicos pessoais:

Apartan a muchas personas del disfrute de la riqueza cultural de su entorno. Las historias de vida de muchas personas y, principalmente, cómo se relatan a sí mismas esas historias generan autoexclusión de muchas prácticas formativas<sup>7</sup>. (ibid., 1997, p.24)

São nas frequentes trocas de situações pessoais e coletivas, através do diálogo igualitário e valorizando as inteligências culturais, que os muros antidualógicos podem ser derrubados (ibid, 1997, p.24).

**Transformação:** a partir do diálogo igualitário, com base na inteligência cultural, os sujeitos vivem transformações, as quais podem alcançar desde aspectos pessoais – da maneira de se colocar no mundo e suas relações com ele – até aspectos sociais e culturais (MELLO et al., 2004, p.3). Como afirma Flecha (1997, p.32):

Las personas que participan en la tertulia transforman el sentido de sus experiencias en la forma que ellas mismas desean. [...] Pasar de situaciones de exclusión a otras de creación cultural modifica profundamente sus relaciones familiares, laborales y personales.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Desqualifica a maioria da população como incapaz de se comunicar com os saberes dominantes. Uma minoria seleta constrói teorias dos déficits para dissuadir o conjunto da sociedade da tentativa de tomar em suas mãos o protagonismo cultural.

<sup>6</sup> Excluem muitos grupos da avaliação e produção de conhecimentos valoráveis. Clasismo, sexismo, racismo e edismo encerram determinadas experiências educativas dentro de alguns setores de posição social, gênero, etnia ou idade; fica excluído o resto.

<sup>7</sup> Afastam muitas pessoas do disfrute da riqueza cultural de seu entorno. As histórias de vida de muitas pessoas e, principalmente, como se relatam a si mesmas estas histórias geram auto-exclusão de muitas práticas formativas.

<sup>8</sup> As pessoas que participam da tertúlia transformam o sentido de suas experiências na forma que elas mesmas desejam. [...] Passar de situações de exclusão a outras de criação cultural modifica profundamente suas relações familiares, trabalhistas e pessoais.

**Dimensão Instrumental:** a aprendizagem dialógica não se opõe à aprendizagem instrumental dos conhecimentos técnicos e científicos considerados necessários de se saber; mas sim:

[...] a colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías<sup>9</sup>. (FLECHA, 1997, p.33)

Portanto, nas tertúlias as leituras, os diálogos e as reflexões proporcionam o desenvolvimento desta aprendizagem instrumental, pois há o compartilhar de diferentes conhecimentos – recursos estilísticos de uma obra, acontecimentos históricos e pensamentos filosóficos a eles relacionados, por exemplo. (FLECHA, 1997, p.34)

**Criação de sentido:** para Flecha (1997, p.35), a aprendizagem dialógica é um dos melhores recursos para superar a perda de sentido que Weber diagnosticou em nossa sociedade. Esta perda provém, principalmente, da substituição de ambientes comunitários por sistemas burocráticos, os quais foram colonizando o mundo do trabalho, político, social, espiritual e até mesmo os aspectos mais íntimos. Um ensino que busque uma contribuição positiva para este quadro deve valorizar a solidariedade, visto que ela abre caminhos para a superação desta perda de sentido. O sentido ressurgue quando as interações entre as pessoas são dirigidas por elas mesmas. (FLECHA, 1997, p.36)

**Solidariedade:** a solidariedade pode ser encontrada nas tertúlias a partir de ações solidárias dos condutores da atividade com as pessoas em situação de exclusão ao priorizar sua participação. Assim, a atividade não pretende impor uma verdade, mas promover a aprendizagem conjunta entre todas as pessoas (MELLO et al., 2004, p.3-4). Por isso, de acordo com Flecha (1997, p. 39):

Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. La teoría de la acción comunicativa de Habermas, la perspectiva emancipadora de Freire, la propuesta de aprendizaje dialógico de CREA y muchas otras teorías y prácticas llevan a afirmar rotundamente que democracia, igualdad, paz o libertad sexual son más deseables que

---

<sup>9</sup> [...] a colonização tecnocrática da aprendizagem. É dizer, evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos a margem das pessoas, protegendo-se em razões do tipo técnico que escondem os interesses excluyentes de umas minorias.

dictadura, desigualdad, guerra o violación, y que la educación tiene que trabajar a favor de las primeras y contra de las segundas.<sup>10</sup>

A partir destas relações de respeito e solidariedade nos encontros, vão nascendo ações solidárias com a comunidade mais ampla (MELLO et al., 2004, p.4).

**Igualdade de diferenças:** a aprendizagem dialógica é baseada na igualdade de diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver de forma diferente (FLECHA, 1997, p.42). De acordo com o mesmo autor, esta perspectiva é denominada por Freire de unidade na diversidade e, nela, não há críticas das formas limitadas de igualdade sem defender, ao mesmo tempo, outras mais conseqüentes. Dessa forma, se contrapõe a duas posturas: concepção homogeneizadora da igualdade e sua redução à igualdade de oportunidades. Na primeira pretende-se integrar todos/as alunos/as em um currículo homogêneo, desconsiderando os diferentes saberes presentes nas famílias e nas comunidades. A segunda diz a respeito a que toda criança tem a mesma oportunidade de chegar a posições altas e baixas da sociedade, mas sem questionar as distâncias entre elas (FLECHA, 1997, p.42). Diferença e igualdade devem ser plantadas conjuntamente, caso contrário gera desigualdades (FLECHA, 1997, p.42). A respeito da igualdade de diferenças na tertúlia, Mello et al. (2004, p.4) afirma que:

As pessoas têm garantido o igual direito de expor suas ideias e argumentar, não se pretendendo uma homogeneização de opiniões e pontos de vista, mas o conhecimento de diferentes perspectivas e a potencialização de processos reflexivos.

Assim, na Tertúlia Literária Dialógica não há uma fala centralizada, não há comentários que sejam melhores ou piores; há o diálogo em que cada pessoa pode dar sua contribuição (FLECHA, 1997, p.19) sendo respeitada e valorizada por isso. Neste sentido, vale “[...]menos o discurso crítico sobre as obras do que a prática de uma leitura cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo.” (GOULEMOT, 1996, p.107).

Por isso, na tertúlia faz-se importante considerar o poder dos argumentos ao invés dos argumentos de poder: para que não haja uma valorização da fala da pessoa por conta da posição de poder que a mesma ocupa.

---

<sup>10</sup> As práticas educativas igualitárias somente podem se fundamentar em concepções solidárias. A teoria da ação comunicativa de Habermas, a perspectiva emancipadora de Freire, a proposta de aprendizagem dialógica do CREA e muitas outras teorias e práticas levam a afirmar categoricamente que democracia, igualdade, paz ou liberdade sexual são mais desejáveis que ditadura, desigualdades, guerra ou violência, e que a educação deve trabalhar a favor das primeiras e contra as segundas.

Pero Goyo se veía sin cultura ni palabras adecuadas para hacerlo. Decidió que lo mejor era comunicarle su atento silencio, sin el habitual discurso pedagógico, pero con la escucha de sus impresiones humanas. En lugar de las aulas por las que había pasado, tomó como modelo el espacio abierto del trovador y el carro de bueyes del labrador. Pensó que, en vez de enseñar su propia visión, escucharía los comentarios de esas personas. Para que aprendieran, no tenía que enseñarles nada, sino aprender también con ellas. La pedagogía de la explicación tenía que ser sustituida por la pedagogía de la escucha y, si ésta no existía, había que inventarla<sup>11</sup>. (FLECHA, 1997, p. 68)

Não há verdade absoluta nas interpretações. Na tertúlia, o sujeito é entendido como agente de sua aprendizagem, e não objeto da docência. Constrói significados a partir do contexto em que vive (FLECHA, 1997, p. 75). Portanto:

La concepción dialógica engloba y supera la concepción constructivista realizando una precisión importante: el proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención de profesionales de la educación, sino del conjunto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado<sup>12</sup>. (FLECHA, 1997, p.43)

É no pronunciar o mundo, na ação-reflexão, no dizer a palavra – palavra verdadeira e, portanto, transformadora e de direito de todos/as –, que o ser-humano ganha significação enquanto ser humano (FREIRE, 2005, p.90-91). Por isso, para Paulo Freire (2005, p.91):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2005, p.91)

---

<sup>11</sup> Goyo era um dos coordenadores das tertúlias que aconteciam na Escola da Verneda Sant-Martí. Neste momento escutava Lola, uma das participantes da tertúlia. Assim, a tradução se segue:

Mas Goyo se via sem cultura nem palavras adequadas para fazê-lo. Decidiu que o melhor era comunicá-las seu atento silêncio, sem o habitual discurso pedagógico, mas com a escuta de suas impressões humanas. Em lugar das aulas pelas quais havia passado, tomou como modelo o espaço aberto do trovador e o carro de bois do lavrador. Pensou que, ao invés de ensinar sua própria visão, escutaria os comentários dessas pessoas. Para que aprendessem, não teria que lhes ensinar nada, senão aprender também com elas. A pedagogia da explicação teria que ser substituída pela pedagogia da escuta e, se esta não existia, teria que inventá-la.

<sup>12</sup> A concepção dialógica engloba e supera a concepção construtivista realizando uma precisão importante: o processo de formação de significados não depende somente da intervenção de profissionais de educação, senão de um conjunto de pessoas e contextos relacionados com as aprendizagens dos alunos.

Permitir e proporcionar o diálogo, a expressão, a percepção: de si, do/no/com (o) outro, do/no/com (o) mundo.

### **3.2. Segundo Livro: Breve histórico da EJA no Brasil e possíveis contribuições da Tertúlia Literária Dialógica para esta modalidade de ensino.**

Faz-se necessário avistar um panorama histórico, por mais breve que ele possa ser, para um entendimento contextualizado do por que levar estas propostas a uma sala de Educação de Jovens e Adultos.

Foi no Plano Nacional de Educação de 1934 que, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia tratamento particular (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 110).

Em 1945 a EJA, no Brasil, começava a conquistar mais espaço nas políticas educacionais do Estado. Neste mesmo ano, após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO alertava para “o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’.” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.111)

Na década de 1940, o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à EJA. Estas medidas foram resultadas tanto das pressões de movimentos populares por mais e melhores condições de vida, quanto da necessidade de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho dos projetos nacionais de desenvolvimento proposto pelo governo federal. (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.111)

De 1960 a 1964 discutia-se um quadro de renovação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, o qual está fortemente relacionado à turbulência dos processos políticos da época, segundo Di Pierro & Haddad (2000, p.112). Nesse período a EJA começou a ser reconhecida por ter suas características próprias e, portanto, a ter um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.113)

Segundo Di Pierro & Haddad (2000, p.113), o golpe militar em 1964 produziu uma ruptura política em função da qual movimentos de educação e cultura populares foram

reprimidos. Assim, em 1967 cria-se o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com a proposta de superar os baixos níveis de escolaridade do país e que atendesse também aos interesses do modelo socioeconômicos do regime militar (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.114).

Di Pierro & Haddad (2000, p.114) discutem que a partir de 1969, o movimento passou a ter o intuito de livrar o Brasil da chaga do analfabetismo, o qual era tido como um mal para o país. Em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado, o presidente Médici se refere ao analfabetismo como “vergonha nacional” e que por isso deve ser erradicado do país. Este foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.115-116).

No capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971 foi regulamentado o Ensino Supletivo. Este ensino, independente do Ensino Regular, estava voltado à formação de mão-de-obra qualificada, que contribuísse no esforço do desenvolvimento nacional. Assim, o ensino supletivo foi organizado de modo a suprir a inacabada - ou até mesmo ausência - escolarização regular na vida dos adultos (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.116-117).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, após a retomada do governo nacional pelos civis em 1985, foi possível materializar o “reconhecimento nacional dos direitos sociais das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.119).

Na Nova República, o MOBRAL já não se sustentava devido às mudanças na democracia e nas políticas educacionais. Por isso, em 1985 foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, a qual foi subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC. Dessa forma, a Fundação, com uma diretriz de descentralização, passou a privilegiar a “modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil.” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.120).

Mas em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta. Este fato marcou o processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos:

A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas do governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização

de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.121)

Di Pierro e Haddad (2000, p. 121) relatam que em 1993 o Brasil apresentava-se entre os nove países que mais contribuíam para o elevado número de analfabetos no planeta. Em 1996, foi aprovada a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Esta nova lei integrou a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum; porém não houve uma determinação do público-alvo e as especificidades psico-pedagógicas foram diluídas (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p.122).

Pode-se perceber, então, que a EJA é uma modalidade marcada historicamente pelo descaso com relação às formulações e efetivações das políticas públicas para a Educação, chegando a ser, por algum tempo, “esquecida” como direito de todas e de todos.

A história da EJA também é marcada por carregar uma concepção compensatória de educação, na qual as pessoas adultas devem recuperar o que não foi apreendido durante a infância. Este fato, aliado ao discurso dos déficits de saberes em pessoas adultas, fez com que muitas práticas da educação escolar destinada às crianças fossem reproduzidas com jovens e adultos (FRANZI et al., 2009, p.162-163).

Apesar disso, novas medidas foram tomadas. Segundo Franzi et al. (2009, p.164), em 2003 o Ministério da Educação, do governo de Luis Inácio Lula da Silva, anuncia a alfabetização de pessoas jovens e adultas como prioridade, lançando o Programa Brasil Alfabetizado, que continua em andamento até os dias de hoje (2011). Pode-se contar também com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), pois inclui tanto a EJA quanto a Educação Infantil e o Ensino Médio em seu orçamento.

Frente a esse cenário da EJA, com tensões e desigualdades sociais, a perspectiva da aprendizagem dialógica – assim como dos princípios:

nos ajuda a compreender que este cenário exige dos jovens e adultos, na participação em distintas práticas sociais, o desenvolvimento de diferentes habilidades (práticas, comunicativas) para satisfazer suas necessidades e superar as problemáticas cotidianas. (FRANZI et al., 2009, p.171)

Assim, a aprendizagem dialógica corresponde à valorização do conhecimento prévio do/a educando/a e a articulação deste a novos conhecimentos escolarizados, seguindo o princípio da dimensão instrumental. Alia também “reflexões em torno de um conteúdo para a EJA voltado ao mundo do trabalho e necessidades formativas das pessoas adultas” (FRANZI et al., 2009, p.171), pois, segundo a autora, “desse modo, compreende-se que a educação precisa assumir o lugar de contribuição efetiva da transformação das condições de vida[...].”

Ao perceber que a tertúlia não é uma atividade descontextualizada do cenário atual da Educação de Jovens e Adultos, minha intenção em desenvolvê-la numa sala de EJA foi reforçada e complementada.

Sendo assim, foi na sétima série da EJA na Escola Estadual Celeste Calil, de Rio Claro, que pude vivenciar a experiência educativa da Tertúlia Literária Dialógica. No próximo capítulo seguem-se o relato e algumas reflexões desta experiência.



## **CAPÍTULO QUATRO: Ampliando a Biblioteca. Continuação...**

### **4.1. Terceiro livro: Os relevos de uma leitura**

Por volta das 20h40min do dia 30 de maio, eu chegava em frente ao portão principal da Escola Estadual Celeste Calil, localizada no Bairro Novo Wenzel, para o primeiro encontro da tertúlia. Entrei na escola carregando em uma sacola os vinte livros manufaturados e uma bolsa com a câmera filmadora. Fui para a sala dos professores, onde fiquei conversando com outros educadores até próximo do horário de retorno à sala de aula para dar sequência às atividades – no meu caso, dar início as tertúlias.

A escola recebe educandos e educandas de EJA desde a quinta até a oitava série do ensino fundamental. Os educandos e educandas moram tanto no bairro Novo Wenzel como no bairro vizinho, o Bonsucesso. São, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras em busca de uma melhor escolarização para uma melhoria da qualidade de vida.

Acompanhado da professora de Língua Portuguesa, sai da sala onde estava, atravessei o estreito gramado central e entrei em uma das quatro classes da escola, onde se reúne a turma da sétima série. A escola em si não é muito grande; além das salas já mencionadas, há a biblioteca, a cozinha, o refeitório e, ao fundo, uma quadra esportiva. Simples. Mas, muitas vezes, o segredo não está no local, e sim no encontro dos sujeitos nesse espaço.

Quando entrei na sala, às 21h, já havia algumas pessoas. Deixei a filmadora e os livros em cima da mesa e, não passado muito tempo, todos estavam se ajeitando em seus lugares.

A turma é bem diversa, a faixa de idade vai dos 15 até 53 anos e não há uma predominância de homens ou mulheres. Porém, compartilham algumas características: a maioria não nasceu em Rio Claro, portanto, são migrantes; são trabalhadores e trabalhadoras; a busca por um emprego melhor e melhores condições de vida são um dos motivos que os fizeram retornar aos estudos. Nessa expectativa, há aqueles/as que almejam continuar estudando e cursar o ensino superior. Por entre semelhanças e diferenças a sala se enriquece e as possibilidades de leitura se multiplicam.

Estavam presentes nesse primeiro encontro dezenove pessoas, contando comigo e com a professora. Inicialmente pedi para sentarmos em círculo. Em seguida, passei algumas explicações: a atividade se tratava de uma pesquisa e a câmera filmadora ali presente serviria apenas para registrar as leituras e discussões; as imagens não seriam utilizadas para o presente trabalho e nem para futuros. A participação não era obrigatória, portanto poderiam se retirar

da sala e/ou da pesquisa no momento em que quisessem sem nenhum problema. O nome de cada participante seria mantido em sigilo a fim de preservar sua identidade.

Todos/as de acordo, os livros foram passados e a câmera ligada, pronta para registrar os momentos.

Os primeiros instantes foram um tanto tímidos. Ninguém queria começar a ler – mas também não havia sido decidido ainda o quanto seria lido por cada pessoa. Risadas de um lado, “empurrões” do outro... Aline faz sua proposta dizendo que cada um poderia ler uma estrofe. A ideia é aceita e a primeira a ler é Marília – de certa forma, ela começou devido a um “pedido” da sala. Nenhum trecho foi destacado e Ana Clara, sentada à direita de Marília, segue com a leitura.

Esta primeira tertúlia seguiu uma ordem, pois as leituras foram feitas no sentido anti-horário. Em compensação, aos poucos os destaques dos trechos foram aparecendo de diferentes lados da sala. A coragem de um abria espaço para a coragem de outro. Ao final de 1h30min de atividade, foram lidos cinco poemas, os quais permitiram discussões diversas.

Ao final, pedi para que devolvessem os livros devido à falta de exemplares disponíveis. Sendo assim, as leituras dos poemas seriam feitas sempre durante os encontros.

Na semana seguinte, no dia 06 de junho, cheguei à escola faltando cerca de dez minutos para começar a segunda tertúlia. Estava mais tranquilo, a ansiedade do primeiro encontro havia passado. Mas há sempre desafios no meio do caminho.

Antes de distribuir os livros, lembrei que a leitura não era obrigatória e que o respeito às diferenças de pensamentos era essencial.

Pude contar, nos quatro encontros, com alguns ajudantes na distribuição e recolhimento dos livros: os filhos das educandas da sala. Assim, livros em mãos, filmadora ligada e... silêncio.

Neste dia não pareciam estar muito animados para ler além das palavras que apareciam nas páginas. Foram lidos treze poemas, do seis ao dezoito, mas os comentários não foram muitos. Os motivos podem ser vários: não terem participado da decisão de qual livro queriam ler; o desrespeito de um dos colegas com a opinião dos outros; um dia mais pesado de trabalho; a prova da semana seguinte... (no dia 13 de junho não houve tertúlia devido a uma prova que precisavam fazer na escola).

Ao fim do segundo encontro fiquei com a sensação de que algo não havia dado certo e de que precisaria chamar mais atenção para alguns princípios da tertúlia.

Dia 20 de junho, equipado com o material de costume, cheguei à escola mais cedo – por volta das 20h40min – para conversar com a professora e tentar resolver a situação. Ela também estava com essa intenção; então, concordamos sobre o que fazer.

Às 21h cruzamos o gramado central e entramos na sala. O círculo já era feito rapidamente, sem nem precisar pedir para que ele fosse feito (os sempre dispostos ajudantes eram os primeiros a começar a virar as carteiras). Todos sentados, livros na sacola, câmera desligada. Antes de dar continuidade à tertúlia, a professora começou dizendo algumas palavras sobre a importância do respeito às diferentes opiniões; que podemos sim não concordar com o colega, mas que temos o dever de respeitá-lo e escutá-lo. Em seguida, pediu também para que houvesse um reconhecimento da força do colega em querer expor suas ideias.

Por fim, pedi para que falassem, sinceramente, se queriam continuar a participar ou não da tertúlia. Após as respostas positivas de todos e todas e algumas considerações que fizeram a respeito de suas próprias participações, os livros foram passados, a câmera ligada e a terceira tertúlia começada. Enquanto isso, uma educanda pergunta se darei alguma prova sobre as leituras; quando disse que não, fez um gesto de comemoração.

Neste terceiro encontro foram lidos dez poemas. Normalmente os primeiros têm menos destaques ou demoram mais para acontecer; estamos todos nos aquecendo ainda. Mas também não demora muito para que um trecho comentado faça aparecer as ideias, as percepções, as leituras de mundo.

Como já estavam mais acostumados com o ritmo da tertúlia, mais pessoas se sentiram à vontade para participar e, neste encontro, algumas que não havia lido ainda, o fizeram pela primeira vez. O respeito à vez de cada um foi de fundamental importância para que isso acontecesse, já que as pessoas têm tempos diferentes.

Livros recolhidos, câmera desligada e o pensamento já focado no último encontro.

Por voltas das 20h:45min do dia 27 de junho eu chegava à escola para a última tertúlia literária. Como de costume, carregava a filmadora e os livros. Na sala, novamente em círculo, eles foram distribuídos e ela ligada.

Não sei o motivo, mas pareciam estar mais alegres e descontraídos neste dia. Foram lidos 11 poemas, alguns mais comentados e outros nem tanto. Acabamos o encontro mais cedo, faltando uns quinze minutos. O motivo foi para que pudéssemos fazer algumas considerações a respeito das tertúlias.

Muitos agradeceram pela oportunidade de ler um livro e, assim, poder melhorar a leitura, a interpretação e a escrita – apesar desta última não ter sido especificamente pedida.

Outros se desculparam por acharem que não sabiam ler e interpretar um texto. Quanto a mim, agradei a participação de todos e de todas nas atividades e que esperava realmente ter contribuído em alguma parte na formação de cada um. Ao final, disse que poderiam levar o livro para casa e terminar de lê-lo quando quisessem.

Se em sua essência tertúlia significa encontro entre amigos, posso dizer que foi essa a sensação que tive ao ir embora da escola naquele dia.

O que ficou foi um desejo de continuar com a leitura, pois os quatro encontros pareceram poucos. Quanta coisa a mais não sairia se lêssemos, coletivamente, a obra toda? Por isso, vale ressaltar que não ficou estabelecido o quanto iríamos ler, mas sim que teríamos quatro encontros para uma leitura livre dos poemas – lemos trinta e nove dos quarenta e nove poemas que compõem O Guardador de Rebanhos.

As filmagens registraram as leituras e as discussões, as quais foram transcritas por mim para integrar o material de estudo para este trabalho. Enquanto transcrevia, também colocava algumas reflexões para não perdê-las de vista.

Após o relato das condições criadas para as leituras e o que as permearam, chega o momento de destacá-las e comentá-las. É o que vem a seguir.

#### **4.2. Quarto livro, múltiplas leituras: da palavra, do mundo, de si.**

Do primeiro ao último encontro diferentes discussões apareceram e marcaram cada um. Aos poucos perceberam como a tertúlia se conduzia e entraram no ritmo. Algumas pessoas se pronunciaram poucas vezes; outras precisaram de um empurrãozinho; teve também aquelas que falaram com o silêncio. Se realmente o que aconteceu ali foi uma Tertúlia Literária Dialógica, eu não sei. Mas sei que foram encontros para ler literatura, ler o mundo, ler a si mesmo e ao outro.

#### **POEMA NÚMERO I:**

Eu nunca guardei rebanhos,  
 Mas é como se os guardasse.  
 Minha alma é como um pastor,  
 Conhece o vento e o sol  
 E anda pela mão das Estações  
 A seguir e a olhar.  
 Toda a paz da Natureza sem gente  
 Vem sentar-se a meu lado.  
 Mas eu fico triste como um pôr de sol

Para a nossa imaginação,  
 Quando esfria no fundo da planície  
 E se sente a noite entrada  
 Como uma borboleta pela janela.

Mas a minha tristeza é sossego  
 Porque é natural e justa  
 E é o que deve estar na alma  
 Quando já pensa que existe  
 E as mãos colhem flores sem ela dar por isso.  
 Como um ruído de chocalhos  
 Para além da curva da estrada,  
 Os meus pensamentos são contentes.  
 Só tenho pena de saber que eles são contentes,  
 Porque, se o não soubesse,  
 Em vez de serem contentes e tristes,  
 Seriam alegres e contentes.

Pensar incomoda como andar à chuva  
 Quando o vento cresce e parece que chove mais.  
 Não tenho ambições nem desejos  
 Ser poeta não é uma ambição minha  
 É a minha maneira de estar sozinho.

E se desejo às vezes  
 Por imaginar, ser cordeirinho  
 (Ou ser o rebanho todo  
 Para andar espalhado por toda a encosta  
 A ser muita coisa feliz ao mesmo tempo),  
 É só porque sinto o que escrevo ao pôr do sol,  
 Ou quando uma nuvem passa a mão por cima da luz  
 E corre um silêncio pela erva fora.

Quando me sento a escrever versos  
 Ou, passeando pelos caminhos ou pelos atalhos,  
 Escrevo versos num papel que está no meu pensamento,  
 Sinto um cajado nas mãos  
 E vejo um recorte de mim  
 No cimo dum outeiro,  
 Olhando para o meu rebanho e vendo as minhas idéias,  
 Ou olhando para as minhas idéias e vendo o meu rebanho,  
 E sorrindo vagamente como quem não compreende o que se diz  
 E quer fingir que compreende.

Saúdo todos os que me lerem,  
 Tirando-lhes o chapéu largo  
 Quando me vêm à minha porta  
 Mal a diligência levanta no cimo do outeiro.  
 Saúdo-os e desejo-lhes sol,  
 E chuva, quando a chuva é precisa,  
 E que as suas casas tenham  
 Ao pé duma janela aberta  
 Uma cadeira predileta  
 Onde se sentem, lendo os meus versos.  
 E ao lerem os meus versos pensem

Que sou qualquer cousa natural —  
 Por exemplo, a árvore antiga  
 À sombra da qual quando crianças  
 Se sentavam com um baque, cansados de brincar,  
 E limpavam o suor da testa quente  
 Com a manga do bibe riscado.

O primeiro trecho destacado do poema, e também da tertúlia, foi o seguinte<sup>13</sup>:

Pensar incomoda como andar à chuva

Até aquele momento não era claro para todos o que era para se fazer além de ler os poemas.

Ana Clara<sup>14</sup> pergunta: “Por que ele escreve aqui: ‘Pensar incomoda como andar na chuva.’? Eu queria entender porque que ele escreve isso. O pensamento será que é como... é isso? Como andar a chuva? Tipo assim, como a chuva passa o pensamento também... não é isso que ele quis dizer?”

Eu: “Todo mundo acha que pensar incomoda?”

Murilo: “Não. O pensamento é ótimo porque tudo o que você for fazer é através do pensamento. Se o seu sistema psicológico te lança um pensamento, então é porque você tem ele guardado no coração, aí você não suporta. Aí aquilo vai lhe dar um sistema de vida melhor ou pior... Depende de como você agir.”

Eu: “Mas por que vocês acham que ele fala que pensar incomoda? Alguém acha que pensar incomoda em algum sentido? Que pensamento pode incomodar?”

Marília: “A maldade.”

Murilo: “O pensamento que incomoda não leva você a nada. É pensamento que só destrói. Por exemplo: você tem um pensamento de destruição; aquilo te incomoda, pois o teu pensamento tá levando a tua alma sofrer as consequências do que tu pode fazer de ruim. Aí ele incomoda. Se você praticar o que teu pensamento tá te incomodando o teu próximo vai ser atingido por aquilo, então, por isso o pensamento incomoda.”

Ana Clara: “[...] mas tem pensamento que às vezes não é bom; a mesma coisa que andar na chuva.”

Flávia: “No calor é gostoso né?!” (andar na chuva)

<sup>13</sup> A fim de contextualizar os trechos destacados e as conversas que seguem após a leitura, transcrevi os poemas na íntegra.

<sup>14</sup> Afim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, todos os nomes verdadeiros foram alterados por nomes fictícios.

Ainda no primeiro poema, Patrícia destaca outro trecho:

Olhando para o meu rebanho e vendo as minhas ideias,  
Ou olhando para as minhas idéias e vendo o meu rebanho,  
E sorrindo vagamente como quem não compreende o que se diz  
E quer fingir que compreende.

Em seguida, ela mesma comenta: “ele tá se fazendo de bobinho, mas não é bobinho não. Ele entende, só que ele tá fingindo que ele não sabe de nada.”

Eu: “Ele entende mesmo será?”

Patrícia: “Eu acredito que sim, porque ele não é o poeta? Se ele não entende, por que ele escreveu uma poesia então? Porque ele é inteligente.”

#### COMENTÁRIO:

Quando li pela primeira vez os poemas de Alberto Caeiro, me perguntei por que ele dizia que pensar era não compreender. Até então não havia dúvidas para mim que através do pensamento se chegava a compreensão de algo. Na tertúlia, o primeiro destaque que surge é em relação ao ato de pensar; a educanda estranha o fato de o poeta afirmar que pensar incomoda como andar à chuva. Parece-me que quando Caeiro fala sobre o pensamento consegue gerar algumas inquietações nas pessoas.

Mas se andar à chuva pode ser gostoso, nem sempre o pensamento incomoda. E então Caeiro? ...

Da primeira discussão pode-se delinear um tema que remete aos *âmbitos do pensar*, pois Murilo comenta sobre a existência de pensamentos que podem trazer um sistema de vida melhor ou pior e, que o pensamento destrutivo é aquele que incomoda. Ana Clara, que fez a pergunta inicialmente, chega a uma conclusão de que alguns pensamentos não são bons e, por isso, incomodam como andar à chuva. Mas Flávia percebe que para ela, andar na chuva pode ser um caminhar prazeroso. Assim, essas pessoas leem o poema, pensam a respeito do próprio pensamento e buscam em si o prazer ou não de caminhar na chuva.

No segundo trecho destacado, Patrícia faz uma leitura do próprio poeta, o qual, por ser inteligente, consegue entender seus pensamentos e escrever a poesia. Isto pode indicar um perfil de uma leitura do ato de escrever, pois parece que para ela a escrita está relacionada com a compreensão sobre algo e não com a dúvida.

Começavam as percepções, os diálogos, as leituras, as trocas...

“No diálogo encontra-se a estratégia de construção social [...]; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjetividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens.” (GERALDI, 2003, p.65)

## POEMA NÚMERO II:

O meu olhar é nítido como um girassol.  
Tenho o costume de andar pelas estradas  
Olhando para a direita e para a esquerda,  
E de vez em quando olhando para trás...  
E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...

Creio no mundo como num malmequer,  
Porque o vejo. Mas não penso nele  
Porque pensar é não compreender ...  
O Mundo não se fez para pensarmos nele  
(Pensar é estar doente dos olhos)  
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...  
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
Mas porque a amo, e amo-a por isso,  
Porque quem ama nunca sabe o que ama  
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...

Amar é a eterna inocência,  
E a única inocência não pensar...

No segundo poema do livro, Murilo se atém para o seguinte trecho:

*Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...  
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,  
Mas porque a amo, e amo-a por isso,  
Porque quem ama nunca sabe o que ama  
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...*

Neste destaque, Murilo chama a atenção para o amor: “Você tá diante de seus colegas dizendo eu te amo. Mas será que você ama de verdade? Será que você sabe o que é o amor que tá passando no seu coração por ele? [...] Mas se você for olhar bem o que diz esse texto



aqui, você não sabe o que é amar porque você não descobriu nem dentro de si próprio o que é amar. Antes da gente amar o próximo, a gente tem que amar a nós mesmos, descobrir o que é amar dentro de nós. Por quê? Porque se nós amar nós mesmo, aí nós sabemos descobrir no nosso próximo como amar ele. Por isso que tá falando aqui: ‘eu não tenho filosofia: tenho sentidos...’ Por exemplo, você não é sábio, você não é um pedagogo, um formado em teologia, mas você tem os sentidos que pode guardar muitas coisas desse mundo que leva você a pensar: Por que tanta guerra? Tanta destruição? Por que o mar se revolta e leva milhões de pessoas embora? [...] e quando a gente for explicar um texto não é só chegar e falar um pouquinho; você tem que explicar e dar o exemplo, porque não adianta você dizer que me ama e lá fora querer arrancar meu pescoço. Você tem sentido pra guardar junto.”

#### COMENTÁRIO:

Quem é sábio? Qual o valor de uma titulação, de honrarias ou outras “marcas”? Há condições ou meios para que alguém possa sentir e pensar?

Cada pessoa é capaz de sentir o mundo e pensar o meio em que vive. Mas isso não implica um ordenamento, que um acontece primeiro e depois o outro; é um movimento aleatório e conjunto do sentir e do pensar. Alberto Caeiro concordaria com isso? Me parece uma pergunta interessante para o poeta.

O educando relaciona a leitura do trecho com o que pensa do amor; fala que os sentidos nos levam a pensar sobre o mundo e que é preciso agir de acordo com o que se fala. Em sua interpretação, Murilo expõe – aos outros e a ele mesmo – algumas de suas leituras de mundo, de suas percepções do texto que lê e do contexto em que vive.

#### POEMA NÚMERO IV:

Esta tarde a trovoada caiu  
 Pelas encostas do céu abaixo  
 Como um pedregulho enorme...  
 Como alguém que dum janela alta  
 Sacode uma toalha de mesa,  
 E as migalhas, por caírem todas juntas,  
 Fazem algum barulho ao cair,  
 A chuva chovia do céu  
 E enegreceu os caminhos ...

Quando os relâmpagos sacudiam o ar  
 E abanavam o espaço  
 Como uma grande cabeça que diz que não,  
 Não sei porquê — eu não tinha medo —

pus-me a rezar a Santa Bárbara  
 Como se eu fosse a velha tia de alguém...

Ah! é que rezando a Santa Bárbara  
 Eu sentia-me ainda mais simples  
 Do que julgo que sou...  
 Sentia-me familiar e caseiro  
 E tendo passado a vida  
 Tranqüilamente, como o muro do quintal;  
 Tendo idéias e sentimentos por os ter  
 Como uma flor tem perfume e cor...

Sentia-me alguém que possa acreditar em Santa Bárbara...  
 Ah, poder crer em Santa Bárbara!

(Quem crê que há Santa Bárbara,  
 Julgará que ela é gente e visível  
 Ou que julgará dela?)

(Que artifício! Que sabem  
 As flores, as árvores, os rebanhos,  
 De Santa Bárbara?... Um ramo de árvore,  
 Se pensasse, nunca podia  
 Construir santos nem anjos...  
 Poderia julgar que o sol  
 É Deus, e que a trovoada  
 É uma quantidade de gente  
 Zangada por cima de nós ...  
 Ali, como os mais simples dos homens  
 São doentes e confusos e estúpidos  
 Ao pé da clara simplicidade  
 E saúde em existir  
 Das árvores e das plantas!)

E eu, pensando em tudo isto,  
 Fiquei outra vez menos feliz...  
 Fiquei sombrio e adoecido e soturno  
 Como um dia em que todo o dia a trovoada ameaça  
 E nem sequer de noite chega.

Após a leitura do poema IV não houve trechos destacados, mas houve uma continuação da discussão em torno do amor próprio e do amor às pessoas. Em meio à discussão, surge a voz de Aline:

Aline: “Eu não amo ninguém não. A única pessoa que eu amava já se foi... meu filho. E eu não amo mais ninguém não. É sério, eu tenho um coração de pedra, eu sô... sabe?”  
 Devido à opinião diferente sobre o amor, a sala fica surpresa; e ela continua: “Eu amei tanto que ninguém conseguiu retribuir o amor que eu tinha. Fui muito boba, agora nem sou trouxa mais. É essa minha opinião. Boa é uma coisa, tonto é outra...”

Murilo responde: “É difícil, professor, porque o amor é fogo que arde e não se vê, é ferida que dói e não se sente.”

#### COMENTÁRIO:

Seria possível e coerente dizer que Aline não vê a si mesma nos comentários feitos pelas outras pessoas e, por isso, não “existia” ali, naquele momento? Sua opinião em relação ao amor é diferente das demais. Neste movimento, passa a falar de si mesma e do que aconteceu em sua vida para pensar daquela forma. Se, como escreve Paulo Freire (2005, p. 90), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, quando Aline pronuncia sua palavra, ela ganha uma existência, ela se (re)faz.

#### POEMA NÚMERO V:

Há metafísica bastante em não pensar em nada.

O que penso eu do mundo?  
Sei lá o que penso do mundo!  
Se eu adocesse pensaria nisso.

Que idéia tenho eu das cousas?  
Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?  
Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma  
E sobre a criação do Mundo?  
Não sei. Para mim pensar nisso é fechar os olhos  
E não pensar. É correr as cortinas  
Da minha janela (mas ela não tem cortinas).

O mistério das cousas? Sei lá o que é mistério!  
O único mistério é haver quem pense no mistério.  
Quem está ao sol e fecha os olhos,  
Começa a não saber o que é o sol  
E a pensar muitas cousas cheias de calor.  
Mas abre os olhos e vê o sol,  
E já não pode pensar em nada,  
Porque a luz do sol vale mais que os pensamentos  
De todos os filósofos e de todos os poetas.  
A luz do sol não sabe o que faz  
E por isso não erra e é comum e boa.

Metafísica? Que metafísica têm aquelas árvores?  
A de serem verdes e copadas e de terem ramos  
E a de dar fruto na sua hora, o que não nos faz pensar,  
A nós, que não sabemos dar por elas.  
Mas que melhor metafísica que a delas,

Que é a de não saber para que vivem  
Nem saber que o não sabem?

"Constituição íntima das cousas" ...  
"Sentido íntimo do Universo" ...  
Tudo isto é falso, tudo isto não quer dizer nada.  
É incrível que se possa pensar em cousas dessas.  
É como pensar em razões e fins  
Quando o começo da manhã está raiando, e pelos lados das árvores  
Um vago ouro lustroso vai perdendo a escuridão.

Pensar no sentido íntimo das cousas  
É acrescentado, como pensar na saúde  
Ou levar um copo à água das fontes.

O único sentido íntimo das cousas  
É elas não terem sentido íntimo nenhum.

Não acredito em Deus porque nunca o vi.  
Se ele quisesse que eu acreditasse nele,  
Sem dúvida que viria falar comigo  
E entraria pela minha porta dentro  
Dizendo-me, *Aqui estou!*

(Isto é talvez ridículo aos ouvidos  
De quem, por não saber o que é olhar para as cousas,  
Não compreende quem fala delas  
Com o modo de falar que reparar para elas ensina.)

Mas se Deus é as flores e as árvores  
E os montes e sol e o luar,  
Então acredito nele,  
Então acredito nele a toda a hora,  
E a minha vida é toda uma oração e uma missa,  
E uma comunhão com os olhos e pelos ouvidos.

Mas se Deus é as árvores e as flores  
E os montes e o luar e o sol,  
Para que lhe chamo eu Deus?  
Chamo-lhe flores e árvores e montes e sol e luar;  
Porque, se ele se fez, para eu o ver,  
Sol e luar e flores e árvores e montes,  
Se ele me aparece como sendo árvores e montes  
E luar e sol e flores,  
É que ele quer que eu o conheça  
Como árvores e montes e flores e luar e sol.

E por isso eu obedeço-lhe,  
(Que mais sei eu de Deus que Deus de si próprio?).  
Obedeço-lhe a viver, espontaneamente,  
Como quem abre os olhos e vê,  
E chamo-lhe luar e sol e flores e árvores e montes,  
E amo-o sem pensar nele,  
E penso-o vendo e ouvindo,  
E ando com ele a toda a hora.

Marília se interessa pelo seguinte trecho:

Há metafísica bastante em não pensar em nada.  
O que penso eu do mundo?  
Sei lá o que penso eu do mundo!  
Se eu adoecesse pensaria nisso.

Marília: “Essa parte faz eu pensar assim: É que a gente não sabe de onde que a gente veio, entendeu? É tipo, o que é que eu estou fazendo aqui? Por que eu vim? Quando eu morrer pra onde que eu vou? Entendeu? Essas coisas assim... Pra quê eu to no mundo? Quem sou eu? Essa parte (referindo-se ao poema como um todo) tem tudo ponto de interrogação, que é como se ele perguntasse, tivesse questionando as coisas. Muitos de nós, pelo menos eu, tem vez que paro e penso: Por que eu to aqui? Por que eu nasci? Por aí...”

Eu: “Alguém mais questiona isso que a Marília falou?”

Marília: “Muitas pessoas se perguntam, mas na verdade ninguém sabe. Todo mundo tem uma teoria, mas ninguém sabe o objetivo da gente estar aqui.”

Murilo: “Eu penso o seguinte... nós humanos acreditamos em quem? Em Deus.”

Marília: “Eu pessoalmente acredito em Deus, mas não somente em Deus. Eu acredito em várias outras coisas, então...”

Murilo começa a falar destacando outro trecho:

Que ideia tenho eu das cousas?  
Que opinião tenho sobre as causas e os efeitos?  
Que tenho eu meditado sobre Deus e a alma  
E sobre a criação do Mundo?  
Não sei. Para mim pensar nisso é fechar os olhos  
E não pensar. É correr as cortinas  
Da minha janela (mas ela não tem cortinas).

“Existe um significado aqui que leva nós humanos a ter certeza que Deus existe e que tudo que está em volta de nós foi criação do próprio Deus. [...] A janela é a fé e a cortina é os teus olhos abertos para as coisas da fé. Se não tem cortina nos seus olhos pra enxergar o que Deus fez por ti, então praticamente, tua janela é fechada e você vive no mundo de forma tripulante, vagando pelo mundo sem saber pra onde ir. Então é o que diz o texto aqui.”

Ainda no poema V e no mesmo tema da discussão anterior, Murilo destaca o seguinte trecho:

Não acredito em Deus porque nunca o vi.  
 Se ele quisesse que eu acreditasse nele,  
 Sem dúvida que viria falar comigo  
 E entraria pela minha porta dentro  
 Dizendo-me, *Aqui estou!*

Apesar de Murilo fazer o destaque, quem faz o primeiro comentário é Aline: “Ele quis dizer que não acredita porque cada um tem uma religião que possa acreditar.”

Marília dá o seu parecer sobre a questão: “Eu acredito em deus, mas isso é coisa que grande parte das pessoas questiona. Todo mundo alguma vez já parou pra pensar o que está fazendo aqui. Pô, você questiona uma hora. Ninguém sabe qual foi a origem da gente, mas isso não quer dizer que eu não acredito em deus ou em nada.” E depois continua: “Ninguém sabe o sentido da origem da vida. A gente nasce aprendendo e morre aprendendo, e muitas coisas a gente não sabe.”

Na sala pairava uma tensão; as opiniões divergentes sobre o tema alongaram a discussão levantando as vozes da sala. Aline diz: “Cada um tem uma opinião. Tem gente que acredita em deus, mas muitas pessoas também não acreditam em deus, em religião. Cada um tem uma opinião própria, a gente tem que respeitar a religião de cada um, se acredita ou não. Eu uma hora acredito, outra hora não acredito. Eu sou assim, da pá virada, uma hora acredito, outra hora descredito.”

Após falar sobre sua opinião, a própria Aline quer terminar de ler o poema número V. Após lê-lo, faz o seguinte comentário: “Aqui ele tá dizendo o quê? Que uma hora ele acredita ou descredita. É igual eu! Tem hora que eu acredito e tem hora que não. Deu certinho, já falei antes de explicar!”

#### COMENTÁRIO:

As discussões trazem questões acerca da existência da vida. Desta forma, o espaço pretendido à abertura ao diálogo e à expressão, permitiu que as pessoas trouxessem o poema para suas diferentes leituras a respeito da existência da vida, mesmo que em suas divergências. Como afirma Geraldi (2003, p.65), a linguagem é, também, o lugar de desencontro dos homens. Por isso, nem sempre o diálogo é uma relação harmoniosa entre os interlocutores.

Um mesmo texto, diferentes maneiras de pensar, ler e ver a relação eu(no)mundo; podendo chegar a deter a pessoa fazendo-a sentir a si mesma através das palavras, como é o caso de Aline. Faço esta interpretação da situação, a qual me leva a um trecho de Larrosa

(1998, p.173-174) já citado neste trabalho: “Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir.” Mas quem leva a quem? É a interpretação que me leva ao texto ou o texto que me leva à interpretação? Talvez nem um, nem outro...

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressa a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1981, p.113)

Em sua obra, Caeiro possui uma fala, quase constante, sobre o não pensar, a não filosofia. Mas o que acontece, então, que seus poemas levam a educanda Marília (mas não somente ela) a dizer que o trecho “faz eu pensar assim [...]”?

### **POEMA NÚMERO XX:**

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,  
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia  
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.

O Tejo tem grandes navios  
E navega nele ainda,  
Para aqueles que vêm em tudo o que lá não está,  
A memória das naus.

O Tejo desce de Espanha  
E o Tejo entra no mar em Portugal.  
Toda a gente sabe isso.  
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia  
E para onde ele vai  
E donde ele vem.  
E por isso porque pertence a menos gente,  
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.

Pelo Tejo vai-se para o Mundo.  
Para além do Tejo há a América  
E a fortuna daqueles que a encontram.  
Ninguém nunca pensou no que há para além  
Do rio da minha aldeia.

O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.  
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.

Após a leitura deste poema, nenhum trecho foi destacado, mas surgiram dúvidas sobre onde ficava o rio Tejo e por que ele era importante. Após a explicação, Vitor faz uma interpretação do motivo pelo qual Alberto Caeiro prefere o rio próximo à sua aldeia ao rio Tejo:

Vitor: “O rio da aldeia dele, mas ele se sente ofendido por causa do outro ter um nome melhor. Qual é a escola mais importante pra mim? *Celeste Calil*. Mas com certeza aquela lá é melhor pra outro.” Um rápido circuito do pensamento... uma comparação: “Hoje pra nós é o que? É o porto de Santos. Aqui em São Paulo é onde que pra nós tem mais utilidade. Lá em Santa Catarina, os outros falam: Por que porto de Santos?”

#### COMENTÁRIO:

Do Rio Tejo à escola. Da escola ao porto de Santos. Estas são relações criadas pelo próprio sujeito e só poderia ser feita por ele. De acordo com Vygotsky (2003, p.17), a criação não surge do nada, ela nasce de experiências vividas, pois o cérebro é um órgão capaz de combiná-las e possibilitar a criação de algo novo. Portanto, essas relações partem de experiências do próprio educando, permitindo-lhe uma interpretação própria do poema.

Além da interpretação própria, foi possível falar um pouco sobre economia, geografia e história.

#### POEMA NÚMERO XXII:

Como quem num dia de Verão abre a porta de casa  
E espreita para o calor dos campos com a cara toda,  
Às vezes, de repente, bate-me a Natureza de chapa  
Na cara dos meus sentidos,  
E eu fico confuso, perturbado, querendo perceber  
Não sei bem como nem o quê...

Mas quem me mandou a mim querer perceber?  
Quem me disse que havia que perceber?

Quando o Verão me passa pela cara  
A mão leve e quente da sua brisa,  
Só tenho que sentir agrado porque é brisa  
Ou que sentir desagrado porque é quente,  
E de qualquer maneira que eu o sinta,  
Assim, porque assim o sinto, é que é meu dever senti-lo...



Vitor, após a leitura deste poema, não destaca nenhum trecho, mas faz um comentário sobre o que entendeu da leitura: “Ele levanta numa manhã de verão e ele tem que encarar com a cara, não pode fazer nenhum obstáculo, tem que dar sequência. Não tem que questionar, é uma manhã de verão, tem que abrir a porta, enfrentar, tem que ir.”

#### COMENTÁRIO:

Vitor, homem trabalhador, parece ler e interpretar o poema da mesma maneira que enfrenta, às vezes, o seu dia-a-dia. Assim sendo, ele chega a mostrar uma ligação íntima entre linguagem e realidade. Mas não é só a relação com o seu dia-a-dia. Sua interpretação, a maneira como fala, as palavras empregadas... tudo isso está em um ritmo que acompanha o do poema lido. A forma com que ele coloca o que pensa, ganha outra dinâmica devido ao novo compasso.

#### POEMA NÚMERO XXIV:

O que nós vemos das cousas são as cousas.  
 Por que veríamos nós uma cousa se houvesse outra?  
 Por que é que ver e ouvir seria iludirmo-nos  
 Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,  
 Saber ver sem estar a pensar,  
 Saber ver quando se vê,  
 E nem pensar quando se vê  
 Nem ver quando se pensa.

Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),  
 Isso exige um estudo profundo,  
 Uma aprendizagem de desaprender  
 E uma seqüestração na liberdade daquele convento  
 De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas  
 E as flores as penitentes convictas de um só dia,  
 Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas  
 Nem as flores senão flores.  
 Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.

A discussão em torno deste poema começa com Murilo ao destacar este trecho:

O essencial é saber ver,  
 Saber ver sem estar a pensar,  
 Saber ver quando se vê,

E nem pensar quando se vê  
Nem ver quando se pensa.

Após destacar o trecho Murilo fala da importância de olhar para determinadas situações sem fazer falsas suposições: “Não posso ver você conversando com minha filha e já saber que você é meu genro; com minha irmã e achar que você é meu cunhado. Aqui tá dizendo, o essencial é saber ver, você tem que aprender a enxergar as coisas. Você tem que saber ver as coisas sem pensar lá na frente o que você não acha que é, porque não é verdade o que você pensou lá na frente.”

Vitor ao se referir ao trecho:

Isso exige um estudo profundo

Faz o seguinte comentário: “Pra mim ele quer dizer isso aqui ó (neste instante faz um gesto mostrando que se refere àquele espaço naquele momento). Formemo um grupo pra estuda, então pra mim tá sendo um estudo profundo. Por exemplo, a professora fez as perguntas, se a metade desiste pega a mochila e vamos embora ou vamos escrever na lousa. Agora, isso aqui é um estudo profundo, cada um tá ouvindo a opinião de cada um.”

Ana Clara, aproveitando o gancho da fala do Vitor, complementa: “[...] todo mundo fala aquilo que entendeu e quem não entendeu procura entender aquilo por meio do que outro falou.”

Vitor termina: “E pra quem não quiser, é um estudo de desaprendizagem. Ah, eu vou lá e não vou olhar pra ele; ai já é um estudo de desaprendizagem. Se tiver vontade, um vai ensinar pro outro.”

COMENTÁRIO:

Para explicar sobre seu entendimento do que vem a ser “saber ver sem estar a pensar”, Murilo faz uma suposição perante uma situação do cotidiano. Mais alguém havia entendido o trecho desta forma ou de alguma outra? Mesmo sem saber disto, Murilo dá sua contribuição, podendo despertar nas pessoas da sala pensamentos a respeito do trecho. Vitor faz algo semelhante com “Isto exige um estudo profundo”: contribui com sua interpretação, abrindo possibilidades de leitura. Será que mais alguém havia se atentado para o mesmo pedaço do poema? Na sequência, Ana Clara parece ter entendido melhor como funciona a própria

atividade ou ter colocado a sua já compreensão da mesma. Mas o que acontece então? Seria o diálogo despertando outros diálogos com essas/nessas pessoas? Se não tenho conhecimento do que se passa com o outro, estas são perguntas possíveis para uma leitura da situação.

Ambos são conhecedores de Paulo Freire, mas só não sabem disso. O professor afirma que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2005, p. 79)

Estão de acordo, pensam de forma muito parecida sobre o ensinar e o aprender.

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. (FREIRE, 2005, p.82)

De uma poesia tida como panteísta, escrita por um homem do campo com educação quase nenhuma, chegamos a uma discussão sobre as relações de ensino/aprendizagem em uma sala de aula. Neste movimento amplo que a literatura é capaz de realizar, trago uma afirmação de Barthes (2001, p.18) para lançar uma luz a este acontecimento:

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta. [...] Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

### **POEMA NÚMERO XXVIII:**

Li hoje quase duas páginas  
Do livro dum poeta místico,  
E ri como quem tem chorado muito.

Os poetas místicos são filósofos doentes,  
E os filósofos são homens doidos.

Porque os poetas místicos dizem que as flores sentem  
 E dizem que as pedras têm alma  
 E que os rios têm êxtases ao luar.

Mas flores, se sentissem, não eram flores,  
 Eram gente;  
 E se as pedras tivessem alma, eram cousas vivas, não eram pedras;  
 E se os rios tivessem êxtases ao luar,  
 Os rios seriam homens doentes.

É preciso não saber o que são flores e pedras e rios  
 Para falar dos sentimentos deles.  
 Falar da alma das pedras, das flores, dos rios,  
 É falar de si próprio e dos seus falsos pensamentos.  
 Graças a Deus que as pedras são só pedras,  
 E que os rios não são senão rios,  
 E que as flores são apenas flores.

Por mim, escrevo a prosa dos meus versos  
 E fico contente,  
 Porque sei que compreendo a Natureza por fora;  
 E não a compreendo por dentro  
 Porque a Natureza não tem dentro;  
 Senão não era a Natureza.

Após a leitura deste poema, Marília gosta de um trecho e o destaca:

Os poetas místicos são filósofos doentes,  
 E os filósofos são homens doidos.

Marília: “Gostei porque os filósofos são considerados doidos mesmo. Pra você entender, você tem que ler e tentar entender o que ele tá querendo dizer. Eles questionam muito sobre a existência das coisas. Eles são considerados doidos, mas na verdade eles são sábios, porque pra você chegar a responder uma pergunta, tem que saber bem.”

Waldir destaca outro trecho do mesmo poema:

E se as pedras tivessem alma, eram cousas vivas, não eram pedras.

Porém quem faz o comentário é Vitor: “ela não tem vida, mas forma um conjunto com as flores e o rio pra formar a natureza. Mesmo sem vida, ela acaba contribuindo em uma sequência. E se não tivesse a pedra, não ia formar as paisagens.”

COMENTÁRIO:

Ambos fazem comentários a partir de trechos que consideram mais significativos para si mesmos. Marília trouxe, em algumas de suas contribuições, uma afeição por temas voltados ao questionamento das coisas. Vitor começa a mostrar em suas leituras uma preocupação com a sequência das coisas e, que todos/as podem contribuir para essa sequência. Além disso, expõe sua bela ideia sobre a importância de cada unidade para a formação do conjunto, no caso, a natureza. Estas são características marcantes das falas dessas pessoas e, por isso, chego a intuir que é não só uma maneira de lerem os poemas, mas de como lêem, também, situações que aparecem no dia-a-dia.

### POEMA NÚMERO XXXII:

Ontem à tarde um homem das cidades  
Falava à porta da estalagem.  
Falava comigo também.  
Falava da justiça e da luta para haver justiça  
E dos operários que sofrem,  
E do trabalho constante, e dos que têm fome,  
E dos ricos, que só têm costas para isso.

E, olhando para mim, viu-me lágrimas nos olhos  
E sorriu com agrado, julgando que eu sentia  
O ódio que ele sentia, e a compaixão  
Que ele dizia que sentia.

(Mas eu mal o estava ouvindo.  
Que me importam a mim os homens  
E o que sofrem ou supõem que sofrem?  
Sejam como eu — não sofrerão.  
Todo o mal do mundo vem de nos importarmos uns com os outros,  
Quer para fazer bem, quer para fazer mal.  
A nossa alma e o céu e a terra bastam-nos.  
Querer mais é perder isto, e ser infeliz.)

Eu no que estava pensando  
Quando o amigo de gente falava  
(E isso me comoveu até às lágrimas),  
Era em como o murmúrio longínquo dos chocalhos  
A esse entardecer  
Não parecia os sinos duma capela pequenina  
A que fossem à missa as flores e os regatos  
E as almas simples como a minha.

(Louvado seja Deus que não sou bom,  
E tenho o egoísmo natural das flores  
E dos rios que seguem o seu caminho  
Preocupados sem o saber  
Só com florir e ir correndo.  
É essa a única missão no Mundo,

Essa — existir claramente,  
E saber fazê-lo sem pensar nisso.

E o homem calara-se, olhando o poente.  
Mas que tem com o poente quem odeia e ama?

Após a leitura feita por uma educanda da sala, Vitor, que em nenhum momento lê diretamente no texto o trecho, mas sempre o recita, chama a atenção para este:

Todo o mal do mundo vem de nos importarmos uns com os outros.

Faz a sua leitura do trecho: “Aí eu entendi assim, que é para parar, usar o raciocínio pra que todos voltem a ser igual pra não chegar igual tá nossa política brasileira, que é um prum lado, outro pra outro e tá acabando em nada. A gente que tá mais embaixo deve olhar um pro outro e fala: parte pra um lado só porque tá tudo muito do lado contrário. Tem que formar um conjunto pra dar sequência.”

Ana Clara se atenta para outro trecho do poema:

Louvado seja Deus que não sou bom,  
E tenho o egoísmo natural das flores

Segue com sua interpretação: “Quer dizer, ele não é bom da nossa forma, a forma dele ser bom é diferente. Ele se compara com a natureza. Então isso ele é, é o pensamento dele. Nós vivemos para todas as coisas e ele é focado somente na natureza.”

#### COMENTÁRIO:

Vitor comenta novamente sobre a necessidade de dar uma sequência e vê a importância da construção de um conjunto para consegui-la, ou seja, não há sequência sem conjunto. Para demonstrar sua ideia, faz uma leitura da política nacional sob esta ótica. Há nas leituras um entrelaçar que lança uma luz às suas experiências, às suas memórias.

O comentário de Ana Clara sobre a bondade de Alberto Caieiro deixou claro, para mim, que alguns deles se preocupam com questão do que é bom e o que é mau. Esta é uma discussão que também aparece em outros momentos da leitura.

#### POEMA NÚMERO XXXIII:

*Pobres das flores dos canteiros dos jardins regulares.  
 Parecem ter medo da polícia...  
 Mas tão boas que florescem do mesmo modo  
 E têm o mesmo sorriso antigo  
 Que tiveram para o primeiro olhar do primeiro homem  
 Que as viu aparecidas e lhes tocou levemente  
 Para ver se elas falavam...*

O trecho em destaque no poema, recitado e destacado por Vitor, lembra-o dos comentários feitos pelo bairro a respeito de quem frequenta a escola à noite, como ele:

Vitor: “Vamos supor, é igual ano passado quando distribuíamos os panfletos da escola. Ai você fala com aquela pessoa: ‘Ah, você tá louco; eu vou perder tempo e ficar até dez horas na escola?’ Ele fica como se fosse uma polícia tentando te tirar e vamos pro bar tomar e fazer aquela festa. Fica tipo, nós somos as flores, chega lá tá a polícia.” Referindo-se aos comentários de pessoas do bairro, continua: “Fazer o que lá (na escola)? Vocês vão é ver as mulher, vão é namorar. E os outros falam: vê lá que vocês vão estudar, vocês vão lá pra ficar olhando pros moços; ninguém estuda coisa nenhuma.”

Roberta: “Ou seja, são suposições nada verdadeiras. Se a pessoa viesse, pelo menos uma semana, pra ver como é ela veria que é tudo invenção da mente dela.”

Vitor: “Pra você ver que é essas coisas que leva nossa classe a tá fraca, com poucas pessoas. Tem aqueles que não se interessam de jeito nenhum e ficam desestimulando aqueles que estão com vontade.”

#### COMENTÁRIO:

Para onde o texto pode te levar? Será que Vitor já havia pensado alguma vez na relação entre flores, polícia e as pessoas do bairro? Do trecho de um poema ele consegue ir a uma situação da escola onde estuda. Além disso, sua fala acrescenta mais uma perspectiva, a qual cabe a nós, educadores/as, considerá-la: a escola vista por quem não está nela.

#### POEMA NÚMERO XXXVI:

E há poetas que são artistas  
 E trabalham nos seus versos  
 Como um carpinteiro nas tábuas!...

Que triste não saber florir!  
 Ter que pôr verso sobre verso, como quem constrói um muro  
 E ver se está bem, e tirar se não está!...  
 Quando a única casa artística é a Terra toda  
 Que varia e está sempre bem e é sempre a mesma.

Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira,  
 E olho para as flores e sorrio...  
 Não sei se elas me compreendem  
 Nem sei se eu as compreendo a elas,  
 Mas sei que a verdade está nelas e em mim  
 E na nossa comum divindade  
 De nos deixarmos ir e viver pela Terra  
 E levar ao solo pelas Estações contentes  
 E deixar que o vento cante para adormecermos  
 E não termos sonhos no nosso sono.

Marília gosta do seguinte trecho do poema:

Quando a única casa artística é a Terra toda  
 Que varia e está sempre bem e é sempre a mesma.

Depois explica porque gostou: “A terra vai sempre mudando, sempre evoluindo. Quando não é ela que evolui, o homem vai lá e modela. Então nunca tá igual, sempre muda, desde o início dos tempos, ela sempre vai mudando. Primeiro a terra toda era forma de mar, depois veio as plantas, depois os bichos e assim vai indo. A terra própria vai dando origem à essas coisas. E sempre assim vai surgindo novas coisas, novas espécies de bichos. Por mais que o homem tá lá procurando, ele sempre vai achar alguma coisa. Então eu acho que é bem isso aqui que ele quis dizer.”

Em seguida Patrícia é quem destaca outro trecho do poema:

Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira,  
 E olho para as flores e sorrio...

Patrícia: “Ele olha para as flores e sorri. Será que elas sorriem para ele? Com certeza, né? Eu acho que sim, elas também... eu falo porque eu cuido das minhas florzinhas. Eu acordo cedo e a primeira coisa que eu faço, antes de tudo, é molhar elas pra ver elas mais alegres. E a gente tem que conversar com elas. Às vezes, meu filho fala que tô ficando louca. Ele tá na sala e eu conversando com minhas plantinhas, porque eu tenho bastante amor pelas minhas plantinhas, e aí ele fala assim: ‘O mãe, a senhora tá ficando louca? Louca por quê? A senhora tá falando sozinha. Menino, eu to falando com as plantas, não to falando com você.’ Mas elas



também se sentem alegres. A minha professora, desde o primeiro ano, falava que a gente tinha que conversar com as flores. Tudo é seres vivos. Então, se você ficar alegre, você começa a alegrar elas.”

Vitor: “Mas em tudo tem que ter um diálogo, porque se não tiver o diálogo como você vai dar sequência? Você tá cuidando bem, você tá tendo um diálogo com ela. E hoje na vida não existe nada melhor do que o diálogo. Você tendo o diálogo, você tá aproveitando o máximo. Tira o diálogo... acabou.

#### COMENTÁRIO:

Uma leitura que carrega elementos de um pensar sobre a evolução da vida; outra que se relaciona intimamente com uma prática cotidiana; por fim, uma que traz em seu cerne a importância do diálogo nas relações que construímos. Cada pessoa dialoga com o texto de uma forma diferente, o que traz para a tertúlia contribuições variadas a respeito de um mesmo poema. Será que Marília conhecia alguma coisa a respeito da Teoria da Evolução, de Charles Darwin? O que entendem por biodiversidade? Uma porta para as ciências naturais se abria...

Será que cuidar de uma planta é apenas colocá-la em um vaso, deixá-la no sol e regar algumas vezes ao dia? Patrícia chega a discordar de Alberto Caeiro, pois ela acredita que as plantas ficam alegres assim como as pessoas, afinal “tudo é seres vivos”. Se tem vida, por que não teria alegria?

#### POEMA NÚMERO XXXVIII:

Bendito seja o mesmo sol de outras terras  
 Que faz meus irmãos todos os homens  
 Porque todos os homens, um momento no dia, o olham como eu,  
 E, nesse puro momento  
 Todo limpo e sensível  
 Regressam lacrimosamente  
 E com um suspiro que mal sentem  
 Ao homem verdadeiro e primitivo  
 Que via o Sol nascer e ainda o não adorava.  
 Porque isso é natural — mais natural  
 Que adorar o ouro e Deus  
 É a arte e a moral...

Marília destaca o trecho:

Bendito seja o mesmo sol de outras terras  
 Que faz meus irmãos todos os homens  
 Porque todos os homens, um momento no dia, o olham como eu,

Em seguida explica: “Eu entendi que ele tá falando que a gente devia dar mais valor as coisas mais simples, naturais, e não dar valor a coisa material, que vem fácil e vai fácil. A beleza mesmo está nas coisas mais simples, que é o que a gente devia apreciar, dar mais valor. Porque sem elas eu acho que não existiria nada. Que nem aqui: ‘bendita seja o sol’; e se não existisse sol? Como seria? Seria um lugar frio, sem vida, não existiria nada. Então eu acho que cada coisa, por menor que seja, tem a sua importância, mesmo que ninguém utilize. Por exemplo, uma pedra tá ali, mas ela tem uma função, ela tem alguma importância. É o que eu acho.”

#### COMENTÁRIO:

Quando Marília fala sobre o que ela entende de um sentido, ou mesmo de uma interpretação desejada pelo autor, há, em sua leitura, mais elementos de sua maneira pensar, ou seja, é a sua interpretação do poema. A ideia de dar mais valor as coisas simples da vida me parece mais com uma leitura sua do mundo do que de Alberto Caeiro.

A educanda fala que cada pequena coisa tem sua importância, mesmo que ninguém utilize. Acato esta afirmação, pois mesmo que as pessoas não utilizem algo, isso não quer dizer que ele não tenha valor.

#### 4.3. Quinto livro: Diálogos possíveis. Infinitos?

Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? Repeliu-o, vexado:

– Esses capetas têm idéias... (RAMOS, pg.20)

Durante a tertúlia, em muitos momentos fui uma espécie de Fabiano: ficava parado, um tanto abobado, perante a abundância de sentido e saberes vindo das leituras. Como essas pessoas têm ideias!

Neste momento percebo, diferente de outras vezes, a importância e a riqueza de permitir e possibilitar a fala, o diálogo, a comunicação dos/as educandos/as. Se este trabalho partisse de uma explicação minha dos poemas, ou mesmo de um direcionamento de leitura, o quanto não seria perdido, desconsiderado, esquecido...

A Tertúlia Literária Dialógica tem como primeiro princípio o diálogo igualitário, o qual permite que as falas das pessoas sejam igualmente respeitadas devido à validade de seus argumentos. Neste sentido, a diversidade de vozes que compõem o grupo começa aparecer, ganham entonações, corpo, vida.

A respeito da origem das vozes, das falas que seguem após a leitura de um texto, Flecha faz uma consideração interessante:

Los coloquios se refieren a las circunstancias concretas de las personas participantes. Sus necesidades, deseos, opiniones, sueños, son diferentes de los habituales entre las élites: brotan de existencias personales y sociales llenas de problemas básicos. La literatura aporta nuevas perspectivas a sus vidas y éstas añaden inusuales interpretaciones a la literatura. Ambas se enriquecen y transforman mutuamente<sup>15</sup>. (FLECHA, 1997, p.62)

O segundo princípio da Tertúlia Literária Dialógica é o da inteligência cultural, na qual se entende que todas as pessoas aprendem ao longo da vida em situações vividas em diferentes contextos. Sendo assim, o diálogo igualitário permite aos educandos e educandas o emergir de suas inteligências culturais, tornando a leitura do poema mais rica e diversa.

Mesmo que na tertúlia desenvolvida não tenha ocorrido uma totalidade do princípio do diálogo igualitário, foi possível perceber que as pessoas falavam sobre suas vivências, suas opiniões, seus gostos e desgostos; traziam nas falas elementos de inteligência cultural. Houve uma troca de situações pessoais e coletivas, despertando algo que acredito estar próximo disso que Flecha coloca:

El diálogo igualitario lleva a saltar muros culturales. [...] Las personas que al principio se consideran incapaces de comprender las obras clásicas van descubriendo que no sólo las entienden sino que también elaboran nuevas interpretaciones. Entonces se sienten capaces de participar en los procesos de aprendizaje literario<sup>16</sup>. (FLECHA, 1997, p.26)

---

<sup>15</sup> Os debates se referem a circunstâncias concretas das pessoas participantes. Suas necessidades, desejos, opiniões, sonhos, são diferentes dos habituais, entre as elites: brotam de existências pessoais e sociais cheias de problemas básicos. A literatura contribui com novas perspectivas a suas vidas e estas acrescentam interpretações não usuais a literatura. Ambas se enriquecem e transformam mutuamente.

O diálogo igualitário permite evidenciar a inteligência cultural que cada um traz em si mesmo. Esta inteligência cultural, que permite uma interpretação própria do texto lido, pode estar de certa forma, relacionada com o que Goulemot (1996) chama de biblioteca e as possíveis leituras que dela emergem:

Falemos da *biblioteca*. Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe *dialoguismo* e *intertextualidade*, no sentido que Bakhtine dá ao termo, há *dialoguismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. (GOULEMOT, 1996, p.113)

Se após a análise das leituras dos poemas, intuo que durante as discussões foram levantados temas relacionados com o amor, a existência da vida, a religião, a educação, é provável que estivessem emergindo, ao mesmo tempo, leituras anteriores a respeito desses temas. São as leituras de mundo dialogando com os poemas e, quando expressadas, dialogam com as outras pessoas do grupo, podendo despertar suas falas. Apesar disso, não consigo visualizar no diálogo um ponto de início e um ponto final, ou seja, as leituras de mundo dialogam com os poemas ou os poemas dialogam com as leituras de mundo? É possível existir no diálogo um movimento dialético constante, de sempre renovação do eu: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, *não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.*” (FREIRE, 2005, p.91, grifo do autor).

Se o diálogo não se esgota na relação eu-tu, há em alguns momentos, nos temas levantados, percepções de si mesmos nas relações com o mundo.

Há? No momento em que se fala, há uma consciência plena, ou quase plena, de si mesmo? O que me garante que os próprios educandos e as próprias educandas estavam sendo acometidos/as por uma percepção de si mesmos/as, ou por um estado de percepção de si mesmos/as, enquanto falavam?

“Às vezes basta uma experiência local para abrir um campo de ação à operatividade dos praticantes, para fazer eclodir seu dinamismo.” (CERTEAU, 1996, p.340). Assim, as leituras, suas inter-relações e as contribuições feitas por cada um podem fazer eclodir as

---

<sup>16</sup> O diálogo igualitário leva a pular muros culturais. [...] As pessoas que a princípio se consideram incapazes de compreender as obras clássicas vão descobrindo que não somente as entendem senão que também elaboram novas interpretações. Então se sentem capazes de participar dos processos de aprendizagem literária.

percepções de si mesmos. Porém, não é possível afirmar, com certeza, quando o sujeito percebe que essa percepção acontece.

Mesmo assim, o diálogo que se desenvolve na tertúlia abre possibilidades de percepções diversas. Se o diálogo não se encerra na relação eu-tu e permite aos participantes da tertúlia perceber que são capazes de elaborar novas interpretações, é justamente através dele que se estabelecem as “pontes” entre os sujeitos, já que suas “consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo.” (FREIRE, 2005, p.15). Dessa forma, é na comunicação, na intersubjetivação, que os sujeitos se percebem e percebem o outro. Paulo Freire (2005) explica:

Na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade. (FREIRE, 2005, p.16)

As consciências, porque comunicantes, podem reencontrar-se além de si mesmas na intersubjetivação:

Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 2005, p.16)

Se escrevo sobre o diálogo, sobre as possibilidades a que ele nos joga, é porque acredito, porque tenho esperanças no ser humano e em sua capacidade de transformar a si mesmo e ao mundo ao seu redor. Por isso, trago alguns pensamentos de Paulo Freire para vestir os meus e torná-los mais visíveis a mim mesmo e a você, que lê este trabalho:

Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. (FREIRE, 2005, p.95)

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2005, p.93)

Se a percepção de si realmente aconteceu ou não, não posso concluir. Mas espero que tenham eclodido as possibilidades dessas percepções.

A experiência educativa é a articulação de poderes e saberes para uma constituição dessa forma de vida que se nominou humano. Nesse sentido, pensar não é elucidar ou minimizar formas de composições de saberes, mas estabelecer novas relações entre eles e deixar que a vida se atualize, atualizando-se, também, neste exercício. (SANTOS, 2010, p.1)

### **Páginas indefinidas: Algumas considerações**

Ler um livro, ou mesmo partes de um livro: exercício aparentemente simples, que requer do leitor diferentes habilidades, como concentração, interesse, curiosidade, disponibilidade, dedicação...

Muitas pessoas da sétima série do Celeste Calil, sabedoras da importância da leitura, se expuseram já no primeiro momento a experimentar a atividade, mesmo que o livro a ser lido não tenha partido de um desejo deles em lê-lo.

Outras pareceram não se interessar pela leitura dos poemas. Dentre diversas questões para que isso acontecesse, uma delas pode ser a falta de sentido: a etapa da escolha em conjunto do livro não aconteceu e, portanto, não houve a manifestação da vontade e curiosidade em ler. Mas teve também aqueles que se despertaram para a leitura no decorrer da própria atividade.

Da fala das pessoas, em diversos momentos da tertúlia, percebi que acreditavam na leitura para aprender a ler (decodificar) as palavras e superar barreiras – culturais, sociais, pessoais. Portanto, a atividade, mesmo acontecendo em apenas quatro encontros, abriu e permitiu um espaço de importantes aprendizagens.

A importância deste trabalho para minha formação como educador, portanto pesquisador, está em diversos âmbitos, dos quais gostaria de trazer algumas palavras.

A respeito da aula, ou melhor, desse encontro entre educandos/as e educadores/as, o qual pode ir – e vai – além da sala de aula, da escola e atinge lugares, pensamentos e ações que eu nem imaginava.

Neste sentido, o diálogo abre possibilidades, pois é fundamental para a melhoria de nossas relações humanas e, portanto, de nossas relações de ensino/aprendizagem. Como disse Saturnino: “Tira o diálogo... acabou.”.

Mas falo isso porque, após a construção deste trabalho, percebo em mim mesmo uma mudança em relação ao diálogo e sua importância. Enquanto as tertúlias ainda aconteciam, não percebia a potencialidade do diálogo em despertar outras falas.

Neste sentido, a pesquisa - ou estudo - da própria prática permite o acesso ao desconhecido e, assim, trabalhar a si mesmo para uma melhor práxis educativa.

Há nisso tudo uma percepção minha de mim mesmo. Esta foi a situação que busquei na fala dos educandos/as. Se esta situação não foi encontrada com êxito, o que acontece depois da leitura, depois de sair da escola? Como alcançar esses sujeitos?

Se quanto a eles e a elas eu não sei, quanto a minha pessoa, posso afirmar que sou um novo leitor de Alberto Caeiro, de mim, do mundo.



**Referências Bibliográficas:**

- AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.
- BARTHES, R. **Aula**. 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.
- CERTEAU, M. de; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.
- DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, p.108-130.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Gente Pobre**. 1 ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- FLECHA, R. **Compartiendo palabras – el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLECHA, R.; MELLO, R. R. **Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias**. Revista de Educação Presente! Publicação Ceap, Edições Loyola, Ano 13, nº48, Março de 2005, p. 20-33.
- FRANZI et al. **Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Adultas: denúncias e anúncios para a superação de obstáculos e busca de desenvolvimento humano**. Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, v. 19, n. 33, jul-dez. 2009, p.159-176.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, J. W. **Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve**. In: FERREIRA, N. S. A. **Leitura: um cons/certo**. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.
- GIROTTTO, V. C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://www.ufscar.br/niase/Vanessa%20Girottto.pdf>. Acesso em: 01/set/2011.

GIROTTI, V. C.; MELLO, R. R. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras.** In: 30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>. Acessado em: 01/set/2011

GOULEMOT, J. M. **Da leitura como produção de sentido.** In: CHARTIER, R.; Práticas da Leitura. 1 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. N° 19, 2002, p. 20-28.

LARROSA, J. **Sobre a lição.** In: \_\_\_\_\_. Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas. P.A.: Contrabando, 1998.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Sobre el precio de la investigación pedagógica.** Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2006.

MELLO, R. R. et al. **Tertúlia Literária Dialógica.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/>>. Acessado em: 23/ago/2011.

MELLO, R. R. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica.** Revista Contrapontos – Revista de Educação do Vale do Itajaí, vol. 3, n. 3, , set./dez., 2003, p.449 – 457.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caieiro.** 2ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 171 p.

RAMOS, G. **Vidas Secas.** Rio de Janeiro: Ed. Record, [199-?]

SANTOS, S. O. **Uma Educação Para Além do Bem e do Mal: o limiar da experiência educativa de um móbil solto no furacão.** 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SOUZA, D. P. **O espírito descampado e o olhar dos campos: Percepção e experiência do mundo em Alberto Caieiro.** 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade São Judas Tadeu.

VYGOTSKY, L. S.; **La imaginación y el arte en la infancia**. Ediciones Akal, 6ª edición, Madrid, 2003. P. 7-29.

