



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Fabiana Rodrigues de Souza

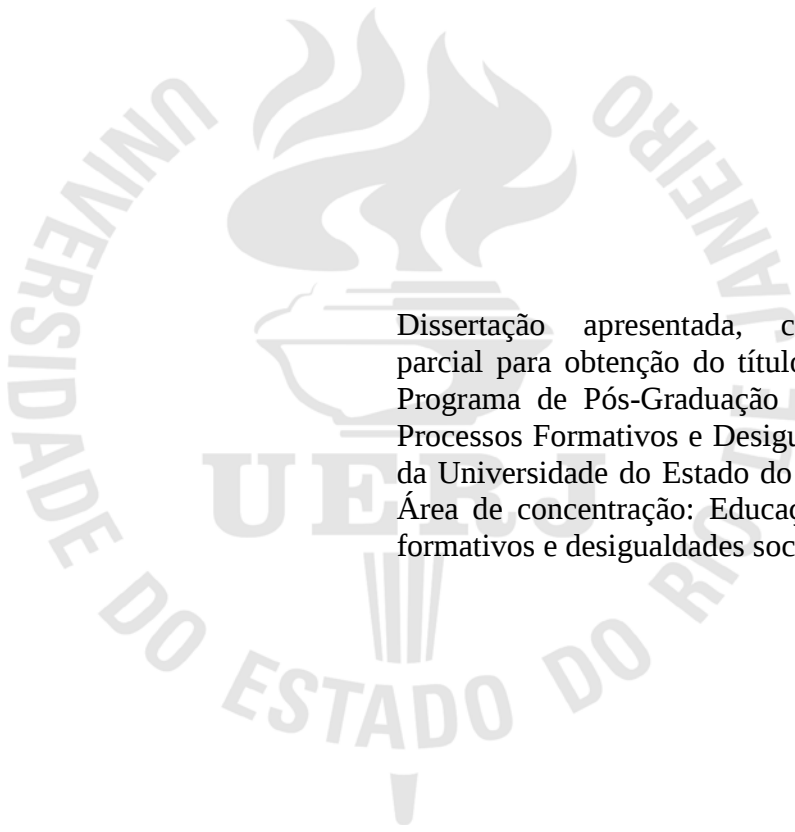
**Trajetórias formativas, literatura e poet(a)ção: por uma sala de aula de
Língua Portuguesa perspectivada pela invenção**

São Gonçalo

2021

Fabiana Rodrigues de Souza

**Trajetórias formativas, literatura e poet(a)ção: por uma sala de aula de Língua
Portuguesa perspectivada pela invenção**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação – processos formativos e desigualdades sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S729 Souza, Fabiana Rodrigues de.
Trajetórias formativas, literatura e poet(a)ção: por uma sala de aula de
Língua Portuguesa perspectivada pela invenção / Fabiana Rodrigues de
Souza. – 2021.
76f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias.
Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e
Desigualdades sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Escrita –
Teses. 4. Literatura – Teses. I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de
Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fabiana Rodrigues de Souza

**Trajetórias formativas, literatura e poet(a)ção: por uma sala de aula de Língua
Portuguesa perspectivada pela invenção**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação – processos formativos e desigualdades sociais.

Aprovada em 19 de maio de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. André Bocchetti
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Anelice Ribetto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Sílvia Barros
Colégio Pedro II

São Gonçalo
2021

DEDICATÓRIA

Aos meus estudantes, pelos bons encontros que me proporcionaram.

AGRADECIMENTOS

Ao sagrado que me acompanha: a minha avó e ao meu Deus que é mãe-amor-paciência.

À minha família: mãe e irmãs por serem calor, risos, abraços e cuidados.

À Rosimeri Dias, minha orientadora, que acolheu os meus desejos e ajudou a forjá-los em palavras para compor a dissertação.

À Sílvia Barros, amiga-irmã, por segurar em minha mão na travessia da vida.

Ao meu marido, Luciano, pelo entusiasmo e escuta ao longo da minha trajetória de formação.

Aos companheiros de labuta diária e Coca geladinha: Marcella Mendonça e Thiago Macedo.

Aos bolsistas do PIBID/CAPES/UFF, por partilharem os seus conhecimentos comigo e com os discentes do Colégio Estadual Raul Vidal.

À Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) por conceder licença para estudos de doze meses para elaboração desta dissertação.

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.

Um pleonasma, o principal predicado de sua vida,
regular como um paradigma da 1ª conjugação.

Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito
assindético de nos torturar com um aposto.

Casou com uma regência.

Foi infeliz.

Era possessivo como um pronome.

E ela era bitransitiva.

Tentou ir para os EUA.

Não deu.

Acharam um artigo indefinido na sua bagagem.

A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,
conectivos e agentes da passiva o tempo todo.

Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

Paulo Leminski

RESUMO

SOUZA, Fabiana Rodrigues de. *Trajetórias formativas, literatura e poet(a)ção: por uma sala de aula de Língua Portuguesa perspectivada pela invenção*. 2021. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A dissertação tem o objetivo de escrever um texto de formação, forjado na conversa sobre o processo de construção de uma sala de aula de Língua Portuguesa perspectivada pela Escrita-Leitura-Literatura. Analisa trajetórias formativas de uma professora-pesquisadora de Língua Portuguesa, do ensino Fundamental II, da Rede Estadual do Rio de Janeiro, por meio de três eixos de análise e de intervenção: as experiências tecidas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em parceria com a Universidade Federal Fluminense; com o Coletivo Oficina de Formação Inventiva de Professores da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro e com as leituras literárias da professora-pesquisadora. Cartografa tais experiências conversando com trajetórias formativas e com intercessores - Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rosimeri Dias, Virgínia Kastrup, Conceição Evaristo, Manoel de Barros entre outros– que fazem ver e falar práticas formativas abertas a invenção de si e do mundo. Enfim, é um trabalho que busca compreender o território da sala de aula de Língua Portuguesa por meio do texto literário, da escrita processual e dos encontros tecidos entre a professora, estagiários e estudantes.

Palavras-chave: Pesquisa-intervenção. Formação inventiva de professores. Educação básica.

ABSTRACT

SOUZA, Fabiana Rodrigues de. *Formative paths, literature and poetry: for a Portuguese Language classroom envisaged by the invention*. 2021. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This essay aims to write a formative text, molded in the conversation about the process of building a Brazilian Portuguese Language classroom based in the Writing- Reading- Literature perspective. It analyses formative tr of a Portuguese Elementary School teacher-researcher from Rio de Janeiro's Public School System, through three analytical and interventional axis: the experiences found in the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência attached to the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior in a partnership with the Fluminense Federal University; alongside the Coletivo Oficina de Formação Inventiva de Professores da Faculdade de Formação de Professores from the Federal University of Rio de Janeiro in tandem with the teacher-researcher's literary readings. It charts these experiences by dialoguing with formative paths and interlocutors – Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rosimeri Dias, Virgínia Kastrup, Conceição Evaristo, Manoel de Barros and others- that allows us to see and talk about formative practices open to the discovery of oneself and the world. Finally, it is a work that seeks to understand the territory of a Portuguese Language classroom by the literary text, the process writing and the meetings established between teacher, interns and students.

Keywords: Research-intervention. Teacher inventive formation. Basic education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	COMEÇAR PELO MEIO... ..	22
1.1	Trajetória formativa docente: a multilinearidade dos fios	22
2	FABRICAR MUNDOS E PALAVRAS	31
2.1	A confiança no processo da escrita inventiva	32
2.2	A fábrica de palavras: as oficinas de Leitura-Literatura-Escrita	34
3	POR UMA VIDA COM POESIA	51
3.1	Bricolagem com as palavras	52
3.2	Poet(ação): a poesia está na vida da gente	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar,
cartografar, mesmo que seja regiões ainda por vir.

Deleuze e Guattari (2017a, p. 19).

O presente trabalho é um convite a percorrer as trajetórias formativas de uma sala de aula de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Raul Vidal, no segmento do Ensino Fundamental II, na cidade de Niterói. Compartilho com o leitor, ao longo do trajeto, as várias situações que atravessaram o território existencial da sala de aula, principalmente os encontros entre a professora, suas leituras e intercessores (Deleuze, 2017), encontros permeados pela experiência com a arte literária.

Tais encontros acontecem entre as leituras da professora de Língua Portuguesa; as experiências tecidas com o PIBID/CAPES/UFF (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em parceria com a Universidade Federal Fluminense) – 2014 e 2016 – e, para finalizar, mas poderia ser o primeiro, os encontros com o Coletivo OFIP¹ (Oficina de Formação Inventiva de Professores). Junto com este último, encontro os novos intercessores que povoam a escrita e voz desta dissertação. É uma pesquisa que ontologiza uma prática do passado com a leitura do presente. O trabalho tem o objetivo de escrever um texto de formação, forjado na conversa do processo de construção de uma sala de aula de Língua Portuguesa perspectivada pela Escrita-Leitura-Literatura. Ter uma conversa é produzir problematização, como encontros em/com Deleuze e Parnet (1988).

Mas por que misturar três territórios existenciais para problematizar a sala de aula de Língua Portuguesa? Para explicitar uma experiência formativa em três encontros: o PIBID, que me acentuou desejo formativo; o coletivo OFIP, fazendo-me ver e fazer um modo outro de produzir na sala de aula e, por fim, a minha experiência formativa, que se inicia muito antes desses dois encontros. Para iniciar esta experiência formativa, gostaria de dividir com o leitor um pouco da minha trajetória docente.

É comum que se diga que a profissão com a qual o indivíduo tem maior contato na vida é a de professor, devido ao encontro diário, ao longo de vários anos, com mulheres e homens que têm como ofício ensinar. Mas tive a sorte de conhecer os que vão além do ofício,

¹ Para maiores detalhes ver www.ofip.org

aqueles que atravessam nossa vida e conseguem nos deslocar. Talvez por isso, a profissão tenha me tocado logo cedo, sempre quis ser professora. Ingressei no curso de Letras na Universidade Estácio de Sá em 1999 e concluí-o em 2004.

Decidi, em 2005, iniciar um curso de Pós-Graduação Lato-Sensu sobre a Língua Portuguesa na Universidade Federal Fluminense. Acreditava que precisava conhecer melhor a linguagem normativa para ser “uma boa” professora. Talvez, lá no fundo, já estivesse buscando um modo outro de trabalhar a Língua Materna em sala de aula. Mas, até então, não sabia.

No ano seguinte, submeti-me a dois processos seletivos de Pós-Graduação Lato-Sensu: Produção Textual e Literatura Portuguesa e Africana de Língua Portuguesa. Aprovada em ambos, não poderia cursá-los ao mesmo tempo, já lecionava no Ensino Fundamental II. Então, optei pelo segundo, algo já apontava uma trajetória formativa: a Língua Portuguesa e Literatura como práticas indissociáveis.

Prossegui em sala de aula, participando de congressos e fazendo leituras. Com o passar do tempo, senti a necessidade de procurar novas práticas e novos recursos para a sala de aula. Por isso, em 2014 participei do processo seletivo para o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFF). Aprovada no processo, tornei-me supervisora de licenciandos de Letras que planejavam e aplicavam atividades nas turmas nas quais atuo na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

A oportunidade de fazer a liga entre escola e universidade apresentada pelo PIBID foi fundamental na decisão de que desejava retornar à universidade, mais precisamente à Educação, para forjar uma prática inventiva. Sendo assim, em 2017, procurei a professora Rosimeri Dias, coordenadora do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES/UERJ² e perguntei se poderia participar do coletivo Oficina de Formação Inventiva de Professores (OFIP). Com os encontros semanais do grupo, percebi que era possível não uma outra prática,

² A professora Rosimeri Dias entre 2011 e 2018 coordenou o Subprojeto de Pedagogia do PIBID/CAPES/UERJ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em parceria com uma universidade pública inscrita no programa), que tinha no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares como uma das escolas parceiras (Para maiores detalhes ver Dias, 2019 e Dias; Peluso; Barbosa, 2013). Na época, eu atuava como professora de Língua Portuguesa e Literatura na unidade com a minha segunda matrícula de docente I da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Fui apresentada à professora Rosimeri por uma amiga da unidade escolar, e depois conversávamos nos corredores da escola, cafés na sala dos professores e na sala de reuniões do projeto; nos aproximamos para trocar experiências sobre o programa, já que eu atuava no PIBID/CAPES/UFF (Universidade Federal Fluminense). Durante os encontros, a professora me apresentou o coletivo OFIP (Oficina de Formação Inventiva de Professores), ao qual ela coordenava na UERJ/FFP, os encontros eram semanais e ali conheci os intercessores que povoam esta dissertação.

como pensava desde a minha graduação, mas uma prática outra³, constituída nos encontros diários em sala de aula com os estudantes.

Escrevo tais experiências formativas nesta dissertação, dividindo com o leitor as trajetórias docentes nas quais me constituo. A singularização do meu fazer expressa um modo de operar na sala de aula. Percebo que somente hoje é possível conceber este texto dissertativo. Confesso que é uma escrita costurada pelo sabor da lembrança, às vezes com idas e vindas, conforme o tom da conversa (DELEUZE; PARNET, 1988), mas acredito que com o caminhar, com os textos dos estudantes, as pistas vão emergir das trajetórias cartografadas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2015; ROLNIK, 2007). Convido Larrosa para partilhar este momento:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por que vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva... (LARROSA, 2015. p. 53)

Nesta trajetória formativa, que não é transitiva, considero importante destacar a descontinuidade do discurso proposto pela própria tessitura impressa no trabalho, para tal, remeto-me a uma passagem de Foucault que diz:

A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar de morada. (FOUCAULT, 2019, p. 15)

Que morada seria essa que nos força a pensar e sentir a pesquisa como uma descontinuidade (Larrosa, 2001), ou seja, não como uma prática que garantisse a conservação do passado ou a fabricação do futuro, mas como uma experiência que produzisse intervalo, a diferença, a abertura para encontros que estariam por vir. Fazer uma pesquisa de modo descontínuo significa que ela não pode ser construída como totalização, integração, síntese comunicável (DIAS, 2011, p.17).

³ Esta não é uma simples inflexão, mas trata-se de análises dos trabalhos de Michel Foucault que se debruçam na antiguidade clássica, helenista e estoica. Dias (2017) nos mostra o deslocamento para uma formação outra.

Descrevo, cartografo e analiso também os efeitos que emergem dos afastamentos temporais, dispersões gestadas pelo sabor da própria palavra. É um texto que deriva, que se põe à deriva ao permitir que a fugacidade da lembrança se faça também um método.

Ao escrever estas trajetórias formativas e expressar os três eixos que compõe o trabalho (PIBID – OFIP – experiência formativa), é importante conversar com um conceito que me força a pensar; a noção de análise de implicação, isto é, a desnaturalização da prática da Língua Portuguesa em sala de aula proposta nesta pesquisa:

Pois não é a implicação, cada vez mais claramente, o objeto de análise das relações que temos com a instituição, e, antes de tudo, com nossa instituição de pertencimentos mais próxima aquela que possibilita nossa inserção nas situações sociais de intervenção, de formação e de pesquisa? (LOURAU, apud PAULON, 2005. p. 22).

Implicada com as instituições em jogo nesta dissertação, busco desnaturalizar as aulas de Língua Portuguesa alinhando-me a diferentes métodos para escrita e leitura de textos, tento sentir a vibração do território (DELEUZE; GUATTARI, 2012) no qual estou inserida. E por que desnaturalizar o trabalho com a língua? Para fugir de uma visão cristalizada da língua, que busca percebê-la somente como um conjunto de estruturas morfossintáticas que irão deflagrar na dicotomia de certo ou errado. Perspectivas que não contemplam o efeito da pesquisa, a vibração da linguagem no corpo do usuário. Assim:

É evidente que as palavras de ordem, os agenciamentos coletivos ou regimes de signos, não se confundem com a linguagem. Mas efetuam a condição desta (sobre-linearidade da expressão); preenchem, em cada caso, esta condição, de forma que, sem eles, a linguagem permaneceria como pura virtualidade (caráter sobrelinear do discurso indireto). E certamente os agenciamentos variam, se transformam. Mas não variam necessariamente segundo cada língua, não correspondem às diversas línguas. Uma língua parece se definir pelas constantes fonológicas, semânticas, sintáticas, que coexistem em seus enunciados; o agenciamento coletivo, ao contrário, concerne ao uso dessas constantes em funções das variáveis interiores à própria enunciação... (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p.26-27)

Para levar a sério as instituições em jogo e a análise do efeito desta dissertação, busco forjar os estudos da língua apoiada na perspectiva semiótica e pragmática, como defende Deleuze e Guattari, acrescento a perspectiva funcional ao trabalho, já que os estudos da linguagem caminharam bastante após a escrita do livro *Mil Platôs* 2. Parece-me imprescindível olhar a língua em uso de forma ampla, formando eixos entre: semiótica, pragmática e funcionalismo, a língua como algo maleável, mutável, argila na mão do aluno-falante-leitor-escritor. O estudante, ao manusear a língua-argila para escrever os seus textos,

dá voz a língua menor (DELEUZE e GUATTARI, 2017) da criança e das minorias, por exemplo, construímos o agenciamento coletivo da enunciação.

Desde já, é importante dizer que, na tessitura de uma língua menor, nos posicionamos como estrangeiros da própria língua e, com isso, acolhemos a diferença que pode, talvez, agenciar professora e estudantes. Retornarei a tais conceitos da língua menor adiante, no capítulo 2.1, no momento, considero importante deixar uma pista com o leitor, que na nossa escola, mesmo no segmento do Ensino Fundamental II, há uma variedade etária bem grande. E tal questão é importante a ser pensada para construir os encontros com as turmas.

Resolvi apostar em outra pista, a dos gostos culturais variados, a maior parte dos discentes adora música. Diante disso, aproveitando a minha experiência como leitora e apreciadora do gênero música, tracei algumas pistas para o desenvolvimento das aulas que abordarei ao longo da dissertação.

Esse movimento, descrito até agora, só foi possível porque estávamos abertos ao encontro com o outro, formando e sendo formados ao mesmo tempo. Tudo de forma fortuita, habitando e sendo habitados por contágio no território sala de aula, sem perder de vista o gosto, o riso e os sons de cada dia.

Convido, diante disso, o leitor a dividir comigo e meus intercessores esta experiência formativa, e, como nos diz Foucault (2006), a experiência é algo de que se sai transformado. Destaco, desde já, que a Literatura, nesta pesquisa, é indissociável da aula de Língua Portuguesa (e da vida). Tensionando e, de certa forma, se distanciando de modos de trabalhar que se ligam aos currículos predefinidos de que o trabalho com a Literatura se dá somente no Ensino Médio, quando, normalmente, as instituições de educação abordam o ensino da literatura, por considerarem que esse esteja relacionado a conhecer e analisar as escolas literárias somente. A partir de tal modo de trabalhar, a Literatura é explorada apenas pelo viés da teoria literária. Essa percepção rejeita a Literatura sob o aspecto da palavra, da escrita e do jogo textual que gera pulsação em nós leitores, desconsiderando que o leitor é um coautor do texto lido.

A Literatura e a escrita são vistas, portanto, como linhas que se entrelaçam, se cruzam e formam um novelo entre o próprio encontro e os participantes deste processo. Os textos são produzidos construindo um espaço-tempo na sala de aula como experiência transformadora de si e do mundo (DIAS, 2012). Estabelecendo-se, assim, uma relação entre a literatura, escrita e, principalmente, o encontro dos discentes com eles mesmos e com o grupo. Considero a potência do encontro, assim como Dias, ao referir-se ao conceito de Deleuze: “Gilles Deleuze nos diz que um encontro propicia um conjunto de sons, gestos, ideias pulsantes, atenção

extrema, “risos e sorrisos que se sentem como “perigosos” no exato instante em que se experiencia a ternura...” (DIAS; BARROS, 2018, p.71)

Considero importante, neste momento, compartilhar com o leitor um modo de trabalho que atravessa a prática da professora na sala de aula: como forjar a aula de Língua Portuguesa em um encontro? Diante do exposto acima, assumo o risco de afirmar que muitas aulas não são um encontro, não me refiro ao método de trabalho empregado pelo professor para conduzir a sua disciplina, mas sim à abertura necessária para suportar os efeitos que um encontro pode produzir. Só ocorre um encontro se há uma abertura para ampliar o grau de suportabilidade para viver uma experiência de problematização com outros e com o que emerge deste encontro. E, com a minha experiência no espaço escolar, digo que nem sempre isso acontece, já que, se reconhecer como turma não é o mesmo que um encontro da turma. Ao longo da pesquisa, retomarei o conceito de encontro, mas por ora, ressalto que busco no encontro produzir a força de um acontecimento, fazer vibrar outros territórios em mim e em cada estudante envolvido naqueles encontros em sala de aula de Língua Portuguesa (DIAS, 2019, p.18).

Para compartilhar os modos de trabalhar e as instituições em jogo, a ideia é, também, fazer ver e falar que, muitas vezes, precisei costurar com linhas duras, já que a escola ainda é um espaço bastante fechado para a invenção (DIAS, 2012). E, nas brechas, entre um ponto frouxo e outro, encontrei espaço para leitura e escrita inventiva (KASTRUP, 2007), com as oficinas de Leitura-Literatura-Escrita nas aulas, funcionando como um dispositivo fundamental para leitura e produção do texto escrito na disciplina de Língua Portuguesa (Ah, você deve estar se perguntando sobre as Oficinas, irei partilhá-la no capítulo A Fábrica de palavras: As oficinas de Leitura-Literatura-Escrita, temos muita conversa pela frente). Tentando, assim, forjar modos outros de trabalhar a Língua Materna e a arte literária, fazendo referência ao texto do Deleuze e Guattari (2010, p.210) um pouco de possível senão sufoco. A arte literária traz um pouco de ar para professora, alunos e estagiários inseridos em uma instituição fechada em seu currículo, avaliações externas e notas bimestrais.

Pensando em dar um contorno aos eixos de Análise e de Intervenção (PAULON, 2005) da pesquisa, abordarei um dos encontros que pulsa na trajetória docente: a chegada do PIBID/CAPES/UFF (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em parceria com a Universidade Federal Fluminense)⁴ no ano de 2014 até o seu término na unidade escolar, da

⁴ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em parceria com uma universidade pública inscrita no programa. É um projeto que

qual faço parte, em 2016. Revisito com a dissertação a trajetória desse período, com alguns delineamentos possíveis da época (como por exemplo, trechos dos portfólios que funcionavam como registros diários, em formato de relatórios) com a intenção de descrever as implicações da arte literária como um dispositivo para leitura, escrita e o encontro dos estudantes consigo.

Há questões que movem esta pesquisa e atravessam os três encontros como dito anteriormente. São elas: é possível percorrer os caminhos da Língua Portuguesa na sala de aula pensando a Literatura como um dispositivo para leitura e escrita-inventiva (KASTRUP, 2007)? Como transformar a aula de Língua Portuguesa em um encontro, um espaço de potência entre estudantes e docentes na produção do texto escrito? Em quais sentidos é possível trabalhar a escrita de modo processual, possibilitando uma invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007)? E o ponto principal da trajetória: Como fazer uma aula de Língua Portuguesa perspectivada pela invenção? Já que para mim a arte é imprescindível para vida e para educação.

Convido a Virgínia Kastrup para dividir tal questionamento conosco, pensar *a arte como uma perspectiva, como um ponto de vista a partir do qual a aprendizagem vai ser concebida...* (Deleuze apud Kastrup, 2005, p. 1280). Pensar o processo da Leitura-Literatura-Escrita pela perspectiva da arte é conceber a criação dos textos numa tensão permanente da invenção. Considerar o inacabado no processo de construção da prática de leitura e escrita, e também de desconstrução permanente entre todos os envolvidos naquele encontro: professor e estudante. Talvez, por hora, seja possível dizer que a aposta é deixar emergir o devir-mestre! (Leitor, teremos bastante tempo para falar de devir-mestre adiante, não vou contar tudo agora, falaremos no capítulo Bricolagem com as palavras, preciso manter sua atenção aqui comigo, sigamos).

Após o leitor ter conhecido algumas questões que movem a dissertação. Quero explicitar um outro encontro muito importante para minha trajetória docente, sem ele não existiria este texto para ser partilhado: o encontro com o coletivo OFIP. As reuniões do coletivo proporcionaram-me conhecer um modo de trabalhar outro, de inventar na sala de

consiste em estabelecer vínculos entre os futuros professores e as salas de aula, por meio de estágio de iniciação ao magistério oferecido aos estudantes de graduação em parceria com as escolas da rede pública de ensino. O professor da instituição pública escolar submete-se a um processo seletivo, sendo escolhido, obterá uma bolsa e o seu colégio recebe um grupo de estudantes-bolsistas de uma universidade pública, no nosso caso foi o projeto PIBID/CAPEs da Universidade Federal Fluminense, subprojeto do Instituto de Letras. Nos anos de 2014-2017, a pesquisadora foi supervisora e orientou dez estudantes de Letras no Colégio Estadual Raul Vidal. Para mais informações: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

aula. Pude sentir que minha prática na sala de Língua Portuguesa era potente, até então, não tinha certeza de que meu trabalho era algo que fazia a diferença no território-sala.

Os encontros com o coletivo deslocaram-me, resolvi entrar para o mestrado. E ao ingressar na Pós-Graduação *Stricto Sensu* tive acesso ao referencial teórico e metodológico que não conhecia. A partir daí, percebi a importância de dividir este trabalho também em espaços acadêmicos, fazendo a voz da educação básica ecoar, mostrando seus modos outros de produzir saber. Apostei em uma trajetória inventiva na sala de aula que pude conhecer com a OFIP. Dias propõe:

Imaginar entre pesquisar e aprender opera uma máquina de inventar. Tomando o verbete numa dimensão maquínica, imaginar atua pela fabricação. Como em Deleuze e Guattari, fábrica de si mesma e de tudo o que dela decorre. E o que produz essa fábrica de inventar? O real, nada mais nada menos do que o próprio real, como efeito de sua potência absoluta de experienciar... (DIAS, 2012b. p. 127)

A prática inventiva faz emergir o que é potente no âmbito escolar, problematizando o mundo que nos é dado, fugindo dos moralismos e do discurso da falta. Buscando tencionar os saberes e os fazeres de forma coletiva, abordando com linhas coloridas a feitura dos professores em sala de aula.

O âmbito pedagógico-ético-estético subverte a noção de literatura-leitura-escrita proposta pela escola como algo manipulável, subordinado ao processo de aprendizagem e não como liberdade para conhecer, ver e sentir. Diante disso, caminho nas trilhas de Larrosa (2015) quando diz que o texto literário que muda o leitor é aquele que traz algo novo, traz uma linguagem instigante, ficcional, sem preocupação de estabelecer pacto com o real já conhecido por ele.

No entanto, essa mesma Literatura, que não se subordina, pode se relacionar com a *realidade e com a autenticidade e, portanto, com a verdade e com o pensamento. Mas com uma verdade que não existe a não ser enquanto vontade de verdade e com um pensamento que não é outra coisa senão resistência aos conceitos que nos dão as coisas já pensadas...* (LARROSA, 2015, p. 127). Isto é, a Literatura nos faz pensar e só haverá uma relação entre o leitor e o texto se esse processo ocorrer, se passar pela experiência.

Considero, neste ponto, oportuno dividir com o leitor a relevância da pesquisa também no eixo de análise da perspectiva social e política. Nessa perspectiva, a dissertação propõe uma restituição ao Programa de Iniciação à Docência que foi atacado, principalmente, no ano de 2015. Na ocasião, restaram apenas pequenos grupos sobreviventes aos cortes daquele

governo na área da educação. O grupo do qual participamos, isto é, o programa de Língua Portuguesa (assim como os demais) foi reduzido e ficamos de fora.

O término do programa deixou de atender muitos alunos das redes públicas de ensino da educação básica, negando a vários estudantes de graduação a oportunidade de participar de um processo de formação docente com visibilidade e reconhecimento nacional. O ataque ao PIBID/CAPES é mais um exemplo da falta de continuidade com as políticas públicas na área da educação no país, mas a educação pública resiste em suas linhas de fuga.

Desde já, é importante dizer que a escrita do trabalho é polifônica, na medida em que não há como dissociar a minha voz das múltiplas vozes que ecoam em mim, autores, livros, práticas, instituições, alunos, pessoas em geral, já que só me componho no encontro com outro(s).

A pesquisa-intervenção vem viabilizando trabalhos de campo que colocam em análise as instituições que constroem a realidade sociopolítica e os suportes teóricos-técnicos, construídos no território educacional. Não há, portanto, o que ser revelado, descoberto ou interpretado, mas criado... (ROCHA; AGUIAR, 2003 apud DIAS, 2011, p.191).

Apostando em uma estética de conversa para a escrita dissertativa, defini este como o tom do trabalho, isto é, forjado na convergência com o outro no espaço da sala de aula. E agora, no encontro com você, leitor. Como nos aponta Deleuze e Parnet (1988, p.6-7) *não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre” ... uma conversa.* (DELEUZE; PARNET, 1988. p.6-7). Já que falo de encontro, eis uma maneira de nos conhecermos neste território que estamos partilhando – a palavra poética! Com a voz, Conceição Evaristo (2017, p. 84-85):

Da calma e do silêncio

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano
do verbo,

para assim versejar
 o âmago das coisas.
 Quando meus pés
 abrandarem na marcha,
 por favor,
 não me forcem.
 Caminhar para quê?
 Deixem-me quedar,
 deixem-me quieta,
 na aparente inércia.
 Nem todo viandante
 anda estradas,
 há mundos submersos,
 que só o silêncio
 da poesia penetra.

A escolha desse poema ocorreu por uma situação inusitada em sala de aula. Em mais um dia de roda de leitura, os alunos leram o texto da Conceição Evaristo e não perceberam a referência ao final. E pensaram que se tratava de um texto meu. Expliquei que não era o caso, mas eles insistiam que era e, por algum motivo, eu não queria falar. Perguntei o porquê da insistência deles nisso, e me responderam que poderiam ouvir a minha voz naquelas palavras, senti a minha aula ali. Confiando neles, desnudo-me ao leitor.

A ideia do desnude é a explicitação de um trabalho sem representação, a feitura desta dissertação acontece por meio da pesquisa-intervenção (ROCHA; Aguiar, 2003; AGUIAR; Rocha, 2008). O início da investigação, por meio dos registros de relatórios e portfólios da experiência com o PIBID/CAPES/UFF, acontece já no meio em conversas com Gilles Deleuze, Félix Guattari e Claire Parnet, como esforço para fazer vibrar e ressoar forças traçadas entre 2014 e 2017. Pois ao acompanhar trajetórias formativas, o modo cartográfico irá se espalhar por toda tessitura do texto: *como o mapa é aberto, é conectável em todas dimensões, reversível, suscetível de receber modificações constantemente...* (2017, p.23). Ora conectando, ora rompendo, ora escapando, linhas múltiplas de fuga, visibilidade e resistência. Assim como o próprio fazer textual, que escapa da mão de quem escreve e toma contornos próprios ao longo do processo.

Para Virgínia Kastrup (2015) a cartografia é um método que visa acompanhar processos, e não representar objetos. Eis um importante referencial da dissertação, a construção de uma experiência formativa forjada na Literatura e escrita no território da educação básica. A cartografia será um modo de fazer para discutir os efeitos da formação e como isso reverbera na sala de aula de Língua Portuguesa.

Outra importante voz que compõe a dissertação é a de Roland Barthes (1987), trazendo o conceito de que o leitor é um coautor do texto. E como a palavra escrita pode ser saboreada e festejada por quem lê (BARTHES, 2007). Sendo assim, o desejo e a fruição são peças importantes nesse jogo textual e escrito da Literatura na sala de aula de Língua Portuguesa.

E, ainda, para tencionar os saberes e os fazeres com a arte Literária na sala de aula, proponho junto ao professor Larrosa (2015, p.125), uma despedagogização (LARROSA, 2015) do literário: *se a literatura não é representação nem expressão, se não se refere nem se subordina a nada que lhe seja exterior... a literatura fica como que recolhida em si mesma ... A seu modo de existência*. Desejo arriscar-me com essa Literatura que não se subordina, para, talvez assim, encontrar junto aos estudantes mundos outros, palavras outras... uma prática inventiva!

Inventar, criar, forjar um mundo com palavras, gestos e cores... assim senti a formação inventiva, logo nos primeiros encontros com a OFIP. A professora Rosimeri Dias apresentou-me a metodologia. Após essa iniciação, li textos que tocam nesta perspectiva, como Dias (2011), Dias; Rodrigues (2019) e Kastrup (2007). Mas o que realmente me afeta são as vozes e a luz que entrava pela janela da sala do coletivo, quando penso na invenção, sou tomada por sensações, passa pelo sentir e não pelo significar.

O conceito de experiência também irá ocupar lugar nesta trajetória de formação, já que a experiência é algo de que se sai transformado (FOUCAULT, 2010), como dito anteriormente. Sigo essa trajetória gestando atitudes novas, ressignificando e produzindo outros sentidos para a sala de aula de Língua Portuguesa como um território aberto na constituição da subjetivação.

E, finalmente, as vozes dos poetas, escritores literários, alunos escritores, bolsistas e tantas outras que irão costurar o tecido-texto desta dissertação. Entre tantos territórios (DELEUZE; GUATTARI, 2012) que me passam, o território dos afetos estará nessas múltiplas vozes, construindo o tom dessa conversa. Busco com esta dissertação contribuir/pensar para a produção de uma prática inventiva na sala de aula de Língua Portuguesa, em uma instituição pública, pelo caminho da Literatura, subjetividade, arte e da

escrita como um processo de invenção de si e do mundo. Deste modo, a dissertação está organizada em 3 capítulos, além da introdução e da conclusão, para dar a ver este modo de conversar e trabalhar a Língua Portuguesa na rede pública de ensino.

O primeiro capítulo, **Começar pelo meio...**, é apenas uma provocação que se desdobra em uma outra parte. Cada capítulo inicial terá a mesma estética, um poema ou um fragmento de texto que será costurado pelo leitor com a leitura dos capítulos seguintes. Nas trajetórias de estudos feitos ao longo da dissertação, deparei-me com a tese de doutorado da professora Maria Izabel Pantaleão, docente também de Niterói, identifiquei-me com o modo dela ao trabalhar a escrita com os seus estudantes e surpreendeu-me o estilo da educadora ao iniciar cada capítulo, com um fragmento textual, um poema, uma provocação, decide seguir a estética da tese dela na dissertação e abrir os capítulos no mesmo estilo de escrita. A parte intitulada: **Trajetória formativa docente: a multilinearidade dos fios**, historiciza o encontro formativo entre PIBID/CAPES/UFF e a trajetória formativa da professora-pesquisadora, abordando o motivo do ingresso na supervisão do projeto, a chegada dos bolsistas, a receptividade dos alunos, como funcionava o grupo e algumas primeiras atividades. A conversa emerge de uma leitura de Deleuze e Parnet e vai acompanhar o caminho da trajetória docente.

No segundo capítulo, **Fabricar mundos e palavras**, há dois desdobramentos para auxiliar na conversa sobre o processo de construção dos textos e das leituras literárias. Na primeira dobra denominada: **A confiança no processo da escrita inventiva** será um momento em que buscarei analisar os efeitos da pista da confiança na trajetória dos estudantes aos quais trabalhamos, professora-pesquisadora e estagiários, e, a partir disso, o surgimento das oficinas de Leitura-Literatura-Escrita nas classes de Língua Portuguesa. Já na segunda, **A Fábrica de palavras: as oficinas de leitura e escrita** busco demonstrar o movimento das oficinas na sala de aula de Língua Portuguesa, construindo junto com Dias (2011), Kastrup (2015) e Pantaleão (2015) a noção de escrita como um processo. E o meu desejo de que esse processo de escrita caminhe para uma invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007). Nas oficinas lemos Mia Couto, Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Noémia de Sousa, Manoel de Barros, Carlos Drummond de Andrade e tantos outros que participaram desta trajetória mútua de formação.

Já no terceiro capítulo, **Por uma vida com poesia**, narro um pouco mais de minha experiência formativa, porém, desta vez, recorro a formação como leitora na infância e adolescência para criar uma liga entre experiências formativas de leitura “infanto-juvenil” e práticas de produção e intervenção na sala de aula de Língua Portuguesa. Tal capítulo gerará o

Bricolagem com as palavras, o termo bricolagem roubei do professor Compagnon em seu livro: *O trabalho da citação*. Livro que utilizei na minha monografia da graduação e revisito na dissertação. Tomo o termo em duas situações, na primeira recortar, colar – bricolear – literalmente, já que produzo textos com os estudantes a partir de imagens aleatórias de revistas, como fazia na infância. E recortar e colar no sentido do trabalho com a intertextualidade, ou até do jogo textual da paráfrase. E o último subcapítulo: **Poet(ação)** abordarei poemas desenvolvidos na sala de aula e como tal processo de escrita colaborou para libertar as palavras guardadas pelos alunos.

Início as **Considerações finais** compartilhando com o leitor um poema que escrevi em 2020 para os meus alunos. No período da pandemia da Covid 19⁵, precisava prosseguir com as aulas, mais do que nunca, torná-las encontros. Como fazer? Não achei resposta pronta, nem caminho para tal questionamento, apenas segui com a caneta e o papel em punho.

Busco, por fim, com esta conversa (DELEUZE; PARNET, 1988), fazer ver e falar o potente efeito dos três eixos formativos, já apontados na trajetória da professora-pesquisadora, fortalecendo o desejo de continuar nas trilhas da formação inventiva.

⁵ A pandemia da Covid 19 provocou o isolamento social de muitos brasileiros, diante disso, as escolas introduziram o ensino remoto, isto é, aulas por intermédio de plataformas educacionais via internet. Considerando a questão da desigualdade social do país, muitos estudantes ficaram sem acesso às aulas remotas, gerando angústia para professores e educandos. A poesia a qual escrevi, tenta descrever o meu sentimento naquele momento: tornar cada aula online um encontro para que conseguisse participar e cuidar de mim mesma, resistindo, lutando e escrevendo.

1 COMEÇAR PELO MEIO...

Tudo que não invento é falso

Manoel de Barros

1.1 Trajetória formativa docente: a multilinearidade dos fios

Para iniciar a escrita deste capítulo e poder conversar, puxo frouxamente um fio da minha experiência em sala de aula com um encontro que me marcou. Destaco, antes disso, que o conceito de experiência será tratado como algo próximo ao que Michel Foucault analisa, como algo que nos arranca de nós mesmos, abrindo o indivíduo à própria dissolução, impedindo-nos de continuar a ser como antes. Descrevo, diante disso, a experiência com o grupo do sexto ano, com idades entre onze e quatorze anos, agitados e questionadores. Havia algo singular no nosso encontro, difícil de descrever já que são sensações experienciadas no começo da caminhada com aquele grupo.

Destaco que, um dia, ao final da aula, como de costume, eles fizeram fila para me abraçar, se despedir, mas algo diferente deslocou-me, uma estudante disse-me: “Adoro suas aulas, porque não é aula, é brincadeira!”. Aquilo soou como uma queima de fogos. Pensei: é isso! Não sei como, mas vou investir na “brincadeira” em sala. O que a estudante chama de brincadeira era simplesmente leitura constante de textos variados, produção escrita processual e espaço para nossas conversas.

Sigo para a sala dos professores e vejo um cartaz para a submissão de docentes da rede pública de ensino para participar do edital do PIBID/CAPES/UFF, concorrendo a uma bolsa-auxílio e bolsistas⁶ para supervisionar, era perfeito. Preciso, neste momento, estabelecer um acordo com você, leitor. Pois para continuarmos tecendo nossa conversa, vamos dar um pequeno salto no tempo, jogar com o *Chronos* e irmos ao momento da chegada dos estagiários bolsistas na instituição. Não abordarei tais circunstâncias de forma cronológica, afinal, já disse que podemos sair da linearidade e jogar com o tempo, costurar esse tecido - texto da forma que convier, já que a palavra permite um modo outro de ver, fazer ver e vibrar corpos. Assim como ressalta Barthes... *as palavras não são mais concebidas ilusoriamente*

⁶ Optei, para esta dissertação, utilizar duas maneiras para referir-me aos estudantes do PIBID / CAPES / UFF, subprojeto do Instituto de Letras: bolsistas ou estagiários.

como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa (BARTHES, 2007. p.20).

A chegada dos estagiários causou um rebuliço na nossa sala de aula, os alunos faziam verdadeiros interrogatórios, afinal quem são esses que invadem o nosso território-sala? Neste primeiro momento, precisei me reunir muitas vezes com os cinco bolsistas para que entendessem que adentrar o território ainda não vivido pode levar muito tempo. Por mais que o território-escola seja habitado por nós, desde cedo, acredito que retornar como professor cause um estranhamento, é necessário refazer esse caminho, caminhando e nos aproximando das novas experiências na trajetória formativa. Era hora de os estagiários pararem, ouvirem e experimentarem aquele território, era um momento de (des)construir, (re)criar e permitir-se conhecer, ser conhecido, isto é, ser um cartógrafo. A ideia de começar um trabalho pelo meio realmente assusta. “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos.” (BARROS; KASTRUP, 2015. p. 61)

Convido, neste momento, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2017) para conversar conosco, trazendo o conceito de rizoma, importante para costurarmos um pouco mais a ideia da cartografia:

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas... Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter umas às outras. (DELEUZE; GUATTARI, 2017. p.25-26)

Tal conceito é importante para esta pesquisa, pois torna possível trabalhar com as linhas de fuga. Linhas outras, para que o desenrolar na sala de aula possa ser evidenciado em sua potência, problematizando, inclusive, o discurso da falta, tão repetido na educação. E apostando nas linhas que permitam dar visibilidade ao que realmente deve ser visto e sentido no espaço da sala: a potência do encontro.

Deleuze e Guattari me dão múltiplos fios para que eu possa cartografar o território, são fios longos que dão possibilidades para que possamos costurar juntos, mapear coletivamente: professora, bolsistas e estudantes intercessores ao longo desta pesquisa. Ressalto, como dito anteriormente, que naquele momento, as linhas deixadas pelos encontros com o PIBID são linhas de segmentação duras, tecidas por relatórios, linhas que fazem mover a máquina dissertativa e que se compõe pelos registros feitos naquela ocasião com as forças que

tínhamos. Hoje, quando as recupero, faço incidir nas linhas dos relatórios e nas experiências pibidianas, outras linhas, de expressão mais intensiva, com descritores maquínicos, linhas que enunciam, inclusive, outros registros conceituais e formativos. Acredito que o leitor acessará esta multilinearidade ao longo da dissertação, já que é uma escrita de idas e vindas ao sabor das palavras e memórias formativas.

Retomando como se dava o processo dos registros das experiências pibidianas, após as anotações livres e conversas sobre as anotações, eram confeccionados os relatórios, conforme solicitado pelo coordenador do subprojeto de Letras ao qual fazíamos parte. Tais relatórios eram bimestrais, além de um final com um grande panorama do ano letivo, tornando possível que o coordenador pudesse acompanhar os nossos movimentos e trouxesse suas contribuições nas reuniões mensais na Universidade Federal Fluminense.

Evidenciando que a descrição de um relatório não exige a acontecimentalização da ação, adiante trago alguns trechos de tais relatórios que irão costurar o texto dissertação. Busquei os fios que me compunham no período, com suas cores e nuances, já que a trajetória formativa descrita não segue em linha reta, ela também não omite nenhum gênero da escrita ao longo da composição da docente. Diante do exposto, o formato relatório ganha lugar de destaque no tecido textual, com toda a potência que a palavra escrita desperta em qualquer brecha que lhe é oferecida. Com a palavra em punho, registrei nosso território-escola, levei a sala de aula da educação básica para congressos e reuniões da universidade. Já que o momento só cabia às linhas duras da palavra escrita, com elas bordei. Eis um trecho de relatório inicial enviado por uma dupla de bolsistas do PIBID/CAPES/UFF:

No primeiro mês conhecemos a estrutura da escola, o perfil dos alunos, ajudamos em algumas coisas práticas de sala de aula... No mês de abril aplicamos uma aula para que os alunos conhecessem o tema que iríamos abordar e levamos a estrutura de uma carta de caráter epistolar para fazer o contraponto com a carta do leitor e para que os alunos entendessem as diferenças de finalidades, estrutura e organização.... Ao final do trabalho propusemos aos estudantes que enviassem uma carta para eles mesmos daqui a dez anos. A ideia foi muito bem aceita pelo grupo, que conseguiram se projetar no futuro, trabalhando e entendendo de maneira intuitiva a funcionalidade da carta como gênero epistolar... (Texto elaborado pelo bolsista do curso de Letras/UFF, 2015).

A escolha do gênero carta do leitor e epistolar⁷, ambos eleitos pelos bolsistas, emergiu por alguns motivos. O primeiro deles foi escrever uma carta para si mesmo, essa seria uma

⁷ Entende-se por epístola todo tipo de escrita que visa um destinatário. O termo foi cunhado na Antiguidade e a sua conceituação ganhou força literária a partir do momento que a coleção de textos do Novo Testamento fica conhecida como epístola. Diante disso, tenta-se diferenciar as epístolas das cartas alegando que estas são normalmente escritas para relatar fatos de natureza pessoal e aquelas são elaboradas com uma intenção artística e, portanto, com uma formatação e uma linguagem literária. Porém, o termo carta acaba se estendendo para os

maneira de conhecermos os estudantes. Além de ser um gênero livre que apresenta narrativa, descrição e até argumentação, pode ter uma estética particular, ao gosto do redator, podendo gerar textos literários para serem compartilhados em sala.

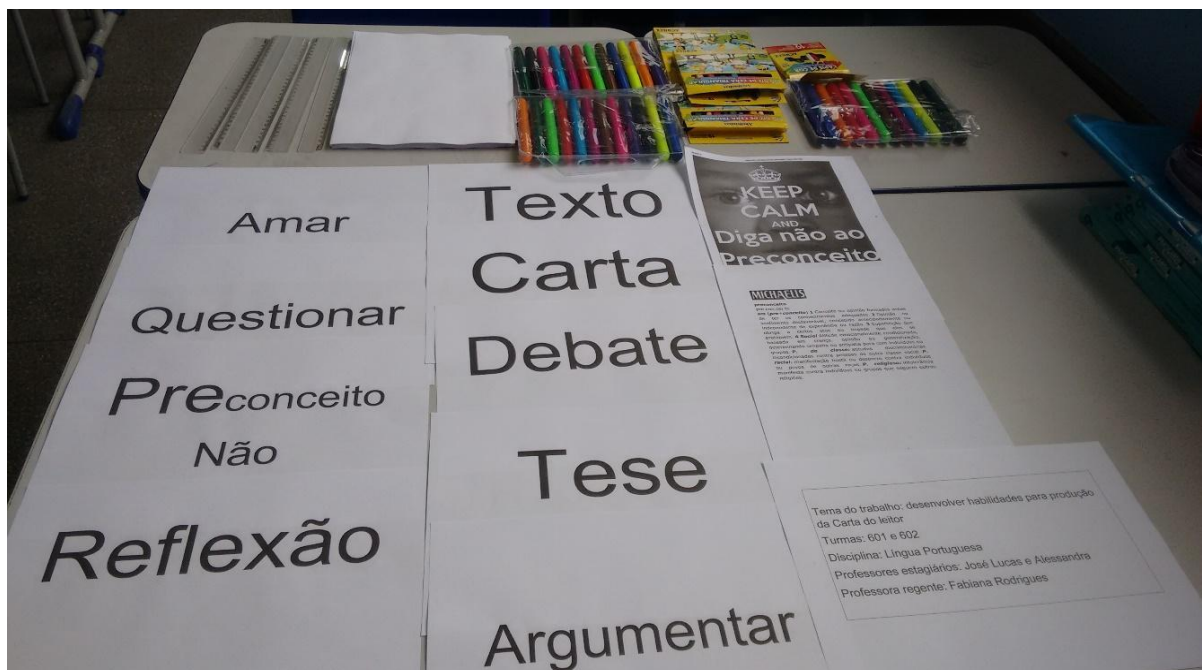
O gênero carta do leitor, tem a função de mostrar opiniões e sugestões de quem escreve. Além de debater os argumentos levantados nos textos publicados e fazer as críticas a respeito, trazem perguntas, reflexões, elogios e incentivos. É um gênero argumentativo rico para suscitar a discussão em sala. O debate também é uma produção textual importante; elaborar a argumentação e o ponto de vista oralmente é uma prática que deve ser desenvolvida com tanta atenção como a produção escrita. Eis alguns registros fotográficos para aguçar a sua imaginação, leitor.

Figura 1 – Registro fotográfico da produção das cartas



Legenda: Os estudantes e a produção de suas cartas: momento de silenciar-se para produzir o texto escrito.
Fonte: A autora, 2015.

Figura 2 – Registro fotográfico dos materiais



Legenda: Alguns dos materiais disponibilizados para os estudantes comporem suas cartas do leitor e um painel em sala de aula.

Fonte: A autora, 2015.

Tais gêneros flertam com a Literatura, seja pela possibilidade estética ou pela liberdade de produção. Possuem, ainda, uma estrutura simples e colaboram com a apresentação de vários elementos gramaticais pertinentes ao gênero. Foi um dispositivo importante para as aulas teóricas sobre a Língua e as Oficinas de Leitura e Escrita. Outro trecho agora do trio bolsistas do PIBID/CAPES/UFF, ainda com uma escrita em linhas duras, como conhecíamos na época:

No referido mês, atuamos acompanhando a turma, durante as aulas de Português, por meio de observação para conhecê-los melhor. Foram realizadas reuniões com a professora Fabiana, na própria unidade escolar, para discutirmos sobre a realização do projeto. Obtivemos informações sobre as turmas, orientações para definirmos a proposta do trabalho e a elaboração do projeto.... (Texto elaborado pelo bolsista do curso de Letras/UFF, 2015).

Figura 3 – Registro fotográfico dos estudantes



Legenda: Estudantes trabalhando em atividade de interpretação de texto com auxílio das bolsistas e professora.
Fonte: A autora, 2015.

Já com este outro grupo de bolsistas a escolha para iniciar o trabalho foi acompanhar as turmas, auxiliando em pequenas tarefas, mais ou menos como o grupo anterior. Fizemos algumas reuniões para pensarmos no projeto que seria desenvolvido. E cogitamos uma pista: nos aproximar das leituras dos estudantes, sendo assim, as estagiárias formularam algumas perguntas para conhecer as experiências de leitura dos educandos. Os escritos dos alunos foram um importante dispositivo para eleger os textos a serem usados posteriormente, já que conhecendo um pouco dos autores e textos prediletos deles, tínhamos uma pista para nortear a trajetória da produção dos materiais iniciais.

Conversando ainda sobre o processo de (trans)formação pelo qual eu e os bolsistas passamos, convido outra voz para dialogar conosco, para dar liga a nossa costura textual, a professora Rosimeri Dias. A docente ressalta a importância do acontecimento na formação como aquilo que nos força a pensar e nos tira da repetição do mesmo, impulsionando-nos para o próprio ato da potência de existir, nos desloca para um lugar outro.

O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. Ético, porque abre-se à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estético, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens em meio a múltiplas forças e, político, porque este coloca em desafio a constituição de um

campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros. (DIAS, 2011. p.273)

Pensando com Dias na intervenção como um intensificador de encontros, retorno à questão inicial dos encontros que tive ao longo de minha trajetória formativa. Nos parágrafos acima, dividi com o leitor as práticas de leitura e de sala de aula com o grupo do PIBID/CAPES/UFF, hoje revisito tais registros com outros intercessores. Compreendo que a trajetória formativa precisou percorrer muitas tramas para acontecer, e permanecerá percorrendo por outras tantas, já que é um fio longo. Fio esse que até pode romper, mas se reconecta nesse emaranhado sem um centro que é a trajetória formativa.

Seguindo essa trajetória, permitindo nos deslocarmos de nós mesmos, ao encontro com o outro, formando e sendo formados ao mesmo tempo. E esse processo naquele território levou cerca de três anos, com algumas chegadas e partidas, mas sem esquecer o gosto, o riso e os sons que deixava marcado em nosso corpo cada encontro. Forjando assim nossa formação coletiva, com a regularidade das nossas reuniões para estudo e planejamento. Possibilitando a criação das linhas de fuga antirrepresentativas que nos permitiu afirmar a diferença da nossa aula, dando visibilidade ao que é potente naquele território-sala.

Concentrado nosso fazer na prática de uma política da invenção, fazendo ver e falar no território-sala que a aula de Língua Portuguesa pode ser uma aula outra. Potente no desejo de experimentar a linguagem, *fugindo do lirismo que vai averiguar no dicionário, das construções sobretudo as sintaxes de exceção, do lirismo que não é libertação* (BANDEIRA,1976).

Como Gilles Deleuze, nosso desejo é fazer movimento e não escola. Junto com conceitos e com arte resistimos para fazer ver e falar, e poder enunciar antes de existir uma forma e constituir um sentido. Resistimos para talvez inventar outras maneiras de fazer coletivas que desindividualizam e operam por vibração, abertura, contágio e apostam na diferença (DIAS, 2011.p. 195).

Assim como os intercessores citados acima fazem pensar, também não queremos fazer escola, mas movimento, sons, risos e arte. Temos a pretensão de transformar a aula de Língua Portuguesa em algo próximo a uma obra de arte. Isto é, que fique de pé sozinha ao longo do tempo. E isso só é possível pela troca, pelo contágio. Penso que a poesia trará mais fios para a tessitura de nossa conversa. Por isso, deixo a agulha e linha nas mãos de João Cabral de Melo Neto:

Tecendo a manhã

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Em muitas tardes, nós pegamos pedaços de textos-tecidos, muitos fios matizados e tecemos o nosso próprio balão, voamos com ele pelo vale das palavras. A ideia era sairmos espalhando nossas sementes do texto literário pela escola, nosso grupo todo junto. Mas sempre cabe mais alguém, você pode vir com a gente, fechando os olhos e sentindo a experiência desse voo.

Sendo assim, leitor, penso que tais invenções proporcionaram transbordamento do que é belo e potente, traçando um grande rizoma, com linhas coloridas, brilhantes e múltiplas, fazendo com que fosse a busca de outras tessituras, para que hoje pudesse escrever com aquela experiência e dizer que nosso grupo, composto por alunos, bolsistas e professora, brotou na terra sala como grama. A grama cresce no meio, no entre, no caminho: a grama é o próprio rizoma. Deleuze cita Henry Miller para definir que *a grama só existe entre os grandes espaços não cultivados. A flor é bela, o repolho é útil, a tulipa endoidece. Mas a grama é*

transbordamento, é uma lição de moral (DELEUZE; PARNET,1998, p.25). A beleza de um transbordar pela sobriedade, a grama segundo Deleuze é sóbria, e por essa característica se permite brotar plena em qualquer parte, basta achar uma brecha. E, assim, vejo o nosso trabalho, sóbrio, porque não simples, mas potente no ato de fazer transbordar, alçar voo a força da escrita, o belo da arte-literária e a potência do encontro.

2 FABRICAR MUNDOS E PALAVRAS

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.

Porque eu não sou da informática:

eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(BARROS, Manoel, 2015.)

2.1 A confiança no processo da escrita inventiva

Ao começar a gestar este capítulo, só pensava em um grupo de alunos que acompanhei por três anos. Tentei fugir do desejo de falar de apenas um grupo, busco ao longo da dissertação, analisar várias trajetórias de encontros com estudantes e de épocas diferentes dentro da trajetória temporal proposta. Fui, porém, tomada pela força daquele encontro que sempre pulsará em mim e nos bolsistas envolvidos com aquela turma.

Eram estudantes de sexto ano, com descompasso de idade série bem acentuado, entre quatorze e dezesseis anos. Muitos oriundos de outros Estados, famílias que chegaram ao Rio de Janeiro para buscar oportunidades e vinham morar com parentes que residiam nas proximidades do colégio, no centro de Niterói.

Acho importante narrar para o leitor uma característica que o colégio tem, por ele ser denominado pela comunidade escolar de “escola de passagem”, por ficarmos fora de bairros predominantemente residenciais, os estudantes, normalmente, são originários de vários bairros e até municípios. Eles “passam” pela escola e não ficam por muito tempo, poucos fazem o Ensino Fundamental e/ou Médio completo na unidade. Por questões geográficas da instituição, é importante forjar laços, afetos, encontros em cada aula, já que precisamos criar desejo pelo território-escola, talvez mais do que em outras unidades educacionais.

Dito isso, retomo o fio da conversa e volto para a trajetória do encontro que estava descrevendo, a turma era a 603, uma turma pequena, sem professores disponíveis para ministrar algumas disciplinas, já que diante da escassez de profissionais da própria rede Estadual, para eles cabia esperar a chegada dos educadores que iriam fazer GLP (carga horária extra). O quadro de docentes só estaria completo a partir de março ou abril, período da chegada dos professores extras, tal fato ocasionava aula vaga na unidade escolar.

Com a chegada do PIBID de Língua Portuguesa na unidade, começamos a pensar modos de enfrentar o problema das aulas vagas: deixá-los no pátio, ociosos até o último tempo? Juntar com outras turmas (um “clássico” recurso da rede Estadual, colocar duas turmas pequenas na mesma sala, eventualmente)? O problema era bem complicado, precisávamos de ajuda para pensar, resolvemos discutir com a turma. Coletivamente, estudantes, estagiários e professora de Língua Portuguesa, a escolha para os momentos de aula vaga, era a de que os alunos ocupariam uma sala de aula próxima a de Língua Portuguesa e, o que acontecia na turma do sexto ano alternava a regência entre a professora e uma dupla de estagiários.

O formato de aula com a regência coletiva, normalmente, funcionava assim: no primeiro tempo, a dupla de estagiários seria responsável pelo início da aula de Língua Portuguesa, no segundo a professora dava prosseguimento e tirava possíveis dúvidas, já no último tempo estagiários e professora trabalhavam juntos na classe. Até aqui, parece tudo resolvido, mas não foi bem assim, leitor!

Os estudantes participavam da aula regida pela professora, porém na alternância de regência, isto é, no momento da classe dos estagiários, não produziam e reclamavam o tempo todo. Estava difícil dar liga entre eles, e algo não previsto emergiu: os estagiários não queriam ficar com a turma, pediram para ficar só com a 601, turma considerada modelo na escola, todos com a idade condizente a série, pais participativos e blá, blá... Engoli a minha surpresa, e, naquele momento de encontro formativo com os estagiários, propus algumas leituras para eles, lancei algumas perguntas para o próximo encontro: o que é ser um professor para você? Como se sentiria sendo excluído de um grupo? Nada muito elaborado, coisas afloradas pelo momento.

Os estagiários foram para casa, com tudo em ebulição, resolveram conversar entre eles, pediram ajuda para a professora de prática de ensino, leram muitas coisas e voltaram para o colégio Raul Vidal abertos ao encontro com o outro e para todos os efeitos que um encontro pode produzir. Fiquei feliz em ver aqueles jovens professores construindo uma relação de confiança com os estudantes. A palavra confiança emergiu várias vezes ao longo da conversa, e nos apoiamos nela, apenas com seu significado do dicionário. Ao revisitar essa trajetória pedagógica, restituo a palavra confiança, não como um verbete, mas como uma pista que merece ser desenvolvida neste capítulo e em todas as salas de aula que irei partilhar.

É nesse sentido que visamos, neste texto, discutir a confiança como pista para o método da cartografia. A confiança, no sentido pragmático com o qual trabalhamos, ajuda-nos a discutir o aspecto ético da cartografia em sua conexão com o aspecto metodológico. O *ethos* da confiança tem o sentido de abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir. A cartografia como método pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção de conhecimento. Em vez de um regime de suspeita em relação à experiência, no qual toda dimensão de vínculo é tratada sob a égide do controle e do juízo, a cartografia aposta na riqueza deste plano. Conta com a sua potência de criação, abrindo-se para ser articulada por ele. Eis o que encontramos na palavra confiança: con fiar -fiar com, tecer com, composição com outro outrem. (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2016. p.69)

Como já dito, no parágrafo anterior, naquele momento a palavra confiança emerge com seu significado usual do dicionário, mesmo assim, ainda usado de maneira intuitiva, foi uma pista fundamental para nortear os encontros com a turma. A rede de confiança produzida entre professora de Língua Portuguesa e estagiários, na tessitura de trabalho com a turma do

sexto, aconteceu em cada encontro, possibilitando uma abertura dos educandos para o processo da escrita livre, na abertura para ouvir, ver e falar nas classes. Assim, o processo de abertura dos encontros só foi possível, pelo estabelecimento da confiança entre estudantes, estagiários e professora. A pista da confiança irá se desdobrar nos anos seguintes, a atual 603, será a 703 e, depois, a 803, seguimos a trajetória dos educandos nestes três anos, e podemos ver os educandos considerados arredios por muitos professores da comunidade escolar, transformar-se em alunos abertos ao encontro com os outros.

Com o tempo expandido com a turma por três anos, a confiança, efeito deste encontro, fez emergir as oficinas de Leitura-Literatura-Escrita produções textuais atravessadas pela *relação intensiva com o texto* (KASTRUP e PANTALEÃO, 2015. p. 30), produções escritas e atividades que valorizam a singularidade e o desejo de escrever como um processo. Assim, com os estudantes envolvidos na palavra, nos encontros, sentiram que *aprender a viver é criar seu próprio estilo* (KASTRUP e PANTALEÃO, 2015. p. 30). No capítulo seguinte, o 2.3 irei abordar a feitura das oficinas e o processo de escrita trabalhado nelas.

2.2 A fábrica de palavras: as Oficinas de Leitura-Literatura-Escrita

A proposta deste capítulo é contar a experiência de forjar uma prática na sala de aula de Língua Portuguesa por meio da Literatura. Neste sentido, aqui, eis um importante momento da dissertação. Busco enunciar as oficinas de Leitura-Literatura-Escrita produzidas na classe de Língua Materna, para começarmos a nossa conversa, convido Dias:

A ideia de oficiar como um mergulho nas experimentações artesanais (Dias 2012a), acompanhando os acontecimentos micropolíticos que se colocam entre, em uma zona de covizinhança, entre afetos e sentidos. No oficiar, na feitura e tessitura processual do presente, não há como representar o dito e o dado. O objetivo é “criar mundos”, conhecer implica tangenciar o limite *que liga sensibilidade e problematização* (Moehlecke, 2012: 168 grifo nosso). (DIAS, 2015, p.5).

Retomando o conceito de oficiar trazido por Dias, penso tal noção como uma atitude na feitura da classe, como um modo de operar a “Fábrica de palavras”, isto é, a aula de Língua Portuguesa. Ainda tencionando o conceito, as oficinas são espaços de invenção e produção de algo novo, algo que foge ao dado, ao previsto, que emerge da experimentação. Falo, portanto, que oficiar é escapar da noção de oficina apenas como um espaço físico ou somente um momento pré-definido nos encontros. Muitas das vezes, pode ser um período pré-definido,

planejado para aquela semana, mas algo pode ocorrer no chão da fábrica - escola, ou seja, emergir do encontro na sala de aula, e uma aula pensada para ser teórica, apenas lousa e caderno, movimenta-se em uma “dança das carteiras” e os alunos a transformam em oficina.

Desse modo, o oficiar é um trabalho de fabricação (Dias, 2012a:34) de um conhecer inventivo. Ele não é um ofício como um dever, uma ocupação, nem uma aula que se ensina algo a alguém. Mas como uma oficina, ele é um território onde se exerce uma feitura e se pode dar a ver transformações. Uma metamorfose de linhas e ritmos que altera a produção de saberes atravessados em um coletivo, ou uma vida, em seus limites de proliferação. Um modo de cartografar envolvendo ética, estética e politicamente (Guattari, 1981) a indistinção entre o dentro e o fora... Nesta cartografia, um pesquisador se afeta e se deixa afetar pela repetição do instante replicado em múltiplos modos, tornando-nos práticas ao ampliarmos as forças que nos envolvem e nos alteram. O que há, então, são encontros e conversas retornando aos agenciamentos maquínicos de enunciação (DIAS, 2015, p. 6).

Assim, oficiar é um verbo que evoca coletividade, um saber de todos e com todos, é um afetar conjunto, entre professora, educandos e estagiários mutuamente sendo atravessados pela produção de saberes. Diante disso, não há a intenção de demarcar para o leitor quando ocorreu uma oficina planejada ou quando da aula emergiu uma oficina, tento somente tornar visível algumas práticas entre professora, bolsista e estudantes, e as forças que envolvem os encontros e conversas, e as transformações que advêm desses.

Sentindo, ainda, os atravessamentos experienciados naquele período, algumas perguntas surgem para gestar o capítulo: Como tornar visível a experiência (LARROSA, 2015) entre a docente, bolsistas PIBID e os estudantes da educação básica, vividas em 2017? Quais seriam as marcas deixadas por um ensino de Língua Portuguesa pela Literatura? (DELEUZE e GUATTARI, 2017).

Tentarei, também, problematizar as oficinas realizadas, analisar se elas ganham um corpo metodológico no ensino da Língua Portuguesa. Aqui é necessário dizer que o método ganha a dimensão de caminho a ser percorrido, cartografado como um mapa móvel no qual não há um centro, sendo assim:

Em um sistema acêntrico, como conceber a direção metodológica? A metodologia, quando impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento- um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude... A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção. (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015. p. 10 e 11)

Pensando na noção de que o método da cartografia será assumido como uma atitude – *ethos*⁸ – como um modo de produzir a sala de Língua Portuguesa, as ferramentas de trabalho⁹ para tornar visíveis algumas pistas que vão compor estas trajetórias são os portfólios e fotografias daquele momento que irei cartografando com a minha experiência formativa. Buscarei criar um entrelaçamento entre tais textos, encontros e sensações. Apostando na noção dada por Kastrup e Barros: *a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos e não na representação deles* (2015, p.73). Conversando, ainda, com Barros e Kastrup sobre a processualidade desta dissertação:

O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo. Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados dos muitos encontros. (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 73 e 74).

Retomando a noção de que cartografar é acompanhar processos, a presente pesquisa volta no tempo com as ferramentas de análise do presente e restitui (LOURAU, 1993, p. 64 apud DIAS, 2011. p. 276) os registros possíveis daquele momento como fotos e relatórios. Insere-os no texto com outros relevos, sendo assim, o uso ganha outro contorno no presente, mais associado a uma processualidade e não a um procedimento avaliativo e de prestação de contas em relatório.

Dito isso, é necessário pontuar que, nessa perspectiva, as aulas de Português são ministradas com a atenção voltada à leitura de textos literários diversos e ao exercício da escrita como um processo contínuo de aprendizagem. Desta maneira, optei, naquela ocasião, por construir a prática docente na forma de Oficinas de Leitura-Literatura-Escrita, apostando na perspectiva da produção, em um constante movimento maquínico, isto é, a noção de que somos todos máquinas desejantes, que se constituem na qualidade dos encontros, se expandindo, se ajustando, se desajustando em um movimento infinito, em uma multiplicidade coletiva (DELEUZE; GUATTARI, 2014).

Pensando sempre nessa conexão maquínica, as referidas oficinas constituem-se a partir dos encontros iniciais com as turmas. As conversas tecidas e os gestos trocados auxiliam na escolha dos textos para construção daquelas práticas naquele bimestre. Em geral, antes de

⁸ A atitude como *ethos* para assumir, tornar visível e enunciar a fabricação de palavras pelo ensino da Língua Portuguesa por meio da Literatura.

⁹ Neste momento inicial, as fotografias e portfólios são somente ferramentas de trabalho, na processualidade ao longo da dissertação, eles se tornam dispositivos visibilizando suas linhas de forças, subjetivação, enunciação e visibilização.

iniciar as leituras e produções escritas, havia alguns momentos de aulas teóricas sobre elementos gramaticais pertinentes às Oficinas de Leitura-Literatura-Escrita que seriam iniciadas. No momento, compartilharei as oficinas intituladas: A Literatura Africana de Língua Portuguesa na sala de aula e Ler, Imaginar e Escrever. As aulas foram ministradas com duas turmas, uma de sexto e outra de oitavos anos do Ensino Fundamental II, no ano de 2017.

Após os encontros iniciais com os bolsistas, o tema das Literaturas Africanas foi elencado para o oitavo ano, já que seria algo novo para o grupo e esse ponto poderia despertar interesse pelo assunto, havia uma questão de descompasso idade série que precisava ser levada em consideração para a escolha de textos atrativos para eles (eita, mais uma pista). Mia Couto, Bernardo Honwana, Ondjaki e Noémia de Sousa estão entre alguns dos escritores que comparecem em nossas oficinas. E, para o sexto ano, a escrita das poesias ocorreria a partir de vários referenciais, uma vez que era um grupo de alunos interessados em HQs, música e assuntos do cotidiano.

Assim, apostando na ampliação do grau de abertura para a experiência (ROLNIK, 2007) com o outro (DELEUZE, 2012), conteúdo do próprio desejo, seguiu a feitura das oficinas. Com a intenção de estabelecer a confiança ao longo dos encontros entre os discentes e a arte-literária. Criou-se uma liga entre estudante-texto-escrita-língua-professora-bolsistas para que fosse possível forjar as impressões críticas dos estudantes acerca do texto e do mundo à sua volta. A oficina tem uma aposta de feitura e de ligação com a alteridade.

As oficinas não seguiam um modelo fixo, havia uma trajetória mais ou menos estabelecida, já falada anteriormente, sobre o processo de escolha dos textos e a fundamentação de questões estruturais da língua pertinentes ao bimestre e às necessidades observadas pela professora. Feito isso, elas funcionavam conforme a necessidade do grupo, do gênero textual trabalhado, do texto literário escolhido e das surpresas que nos atravessavam. Sendo assim, irei dividir um pouco do dia a dia da sala de aula. Tentarei seguir uma sequência cronológica, mas não garanto, professor fala muito, atropela o assunto, o leitor deve saber, tenha paciência e escolha um lugar nesta sala de aula para sentar-se e participar das oficinas.

Nos primeiros encontros com o oitavo ano, falou-se dos empréstimos linguísticos que a África nos proporcionou, a troca cultural, além de algumas questões genéricas sobre o continente. Abordou-se, ainda, como o desconhecimento sobre o continente africano favorece o surgimento do preconceito. Os alunos contribuíram com suas dúvidas e conhecimentos sobre o assunto.

Compartilho com o leitor um registro do qual gosto muito, uma de nossas primeiras oficinas sobre Literatura Africana de Língua Portuguesa, com o grupo de bolsistas praticamente completo e no auditório da escola. Aqui demos início a uma das oficinas mais legais das quais participamos. O tema Literaturas Africanas de Língua Portuguesa era de interesse do grupo de estagiários, da professora e dos estudantes.

Figura 4 – Registro fotográfico da aula de Literaturas Africanas



Fonte: A autora, 2015.

Passou-se, em um outro encontro, para o conto “As mãos dos pretos” de Luís Bernardo Honwana que começa assim:

Já não sei a que propósito é que vinha, mas o Senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós deles andavam com elas apoiadas ao chão, como os bichos do mato, sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o resto do corpo... (HONWANA, 2009, p. 24)

Após a leitura, contei para os estudantes que se tratava de um texto que minha avó havia me narrado, ressaltando como a oralidade é importante para transmitir o conhecimento dos mais velhos aos mais jovens. O grupo gostou do conto, leu e debateu em sala como o racismo sempre esteve presente aqui no Brasil também. Na aula seguinte, foi realizada uma atividade de interpretação sobre o texto lido.

Já em um outro momento, ocorreu a elaboração dos rascunhos das futuras poesias sobre algumas temáticas como: racismo, preconceito, memória, infância entre outros. A ideia

era que os estudantes usassem algumas aulas até o término do texto poético propriamente dito. E deste modo, aconteceu no grupo o exercício da escrita como processualidade, como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2005), criou carne e ganhou corpo na sala de aula, em vários formatos. Mas, para este capítulo, destacarei o gênero poema, por ser um gênero sem compromisso com a objetividade e de sintaxe e a semântica livres, que possibilitaria aos estudantes escrever de forma autêntica, sentindo o mundo e o envolvimento com a palavra escrita. Eis alguns poemas escritos com os efeitos das oficinas:

Sem título

Esse poema é endereçado
a algumas pessoas que sofrem.
Há pessoas que sofrem por
falar gírias, por exemplo.
Pessoas acham que quem fala gírias
é bandido ou algo do tipo.

Mas eu penso o contrário.
Pessoas do governo não falam gírias,
mas roubam mais do que um bandido de morro.
Eles roubam milhão em milhão
Um bandido de moro rouba por semana.

Isso que me revolta, bate um ódio!
Papo reto, sem neurose, esculacha
a gente só porque “nóis” é pobre!
Mas a gente vai dar a volta por cima.
Como botando os corruptos e
ladrões na cadeia, nesse mundo
não existe político honesto.

Se votamos em branco, não adianta nada.
O que devemos fazer sobre isso?
Eu, sim, quero um país sem corruptos.
Mas eu paro e penso que isso nunca vai acontecer.

Nunca teremos um país sem ladrões.
Só ilusão, será que vai ter um dia
que o Brasil vai mudar, será

Estudante escritor

Para inventar o poema acima usamos situações do cotidiano dos alunos, músicas e notícias para funcionar como dispositivo (Deleuze, 1996) que forjaria o texto literário. Aqui farei um parêntese, sabe leitor, já faz tempo que não me preocupo com o que é ou não literário. Tento tornar a sala de aula e a vida em algo literário, não tenho tempo para ou isto ou aquilo. Voltemos às oficinas.

Em um outro encontro, foi trabalhada a noção de intertextualidade¹⁰ com o soneto 29 de Luís de Camões. O soneto narra a história bíblica do pastor Jacob, apaixonado por Raquel e sua perseverança para conquistar a mão da moça. Após a leitura e discussão dos recursos utilizados pelo poeta, os estudantes, do oitavo ano, adoraram descobrir a prática da intertextualidade como um processo que pode compor a escrita. No meio disso, começaram a construir os poemas.

Para tentar ilustrar o parágrafo acima, busco demonstrar um pouco das oficinas com o auxílio de alguns registros do portfólio. O primeiro momento da aula consistiu na interpretação do soneto camoniano, com o grupo do oitavo ano, leitura feita em sala. Neste registro de memória (figura 5), tem um fato que acho engraçado. Como cada grupo de estudantes gostava da disposição sala de um modo, ocorria uma espécie de “ritual” em organizar as carteiras, sem isso, para eles, não era possível ocorrer a oficina. Pode parecer um detalhe bobo, mas este grupo do oitavo ano, preferia a sala em círculo. Deixei que os alunos se responsabilizassem pela arrumação ao gosto deles e recolocação das carteiras em fileira a cada aula. Já que, na nossa escola, quem troca de sala é o discente.

Na figura 6, temos duas turmas reunidas no auditório da escola. O sexto e o oitavo anos. Por algum motivo, estávamos “adiantando aula”, isto é, quando falta professor, por exemplo, e sendo possível que a aula aconteça com as duas turmas, reunimos os alunos e trabalhamos em conjunto. Como o conteúdo estava no planejamento para ambas, apenas em momentos diferentes do bimestre, não vi problema no “aulão”. A turma do sexto ano não deu chance para o oitavo, respondiam tudo, braços erguidos e muita vontade de participar.

¹⁰ A intertextualidade consiste em um texto que retoma uma parte ou a totalidade de outro texto. O texto fonte, geralmente, é de grande importância para a cultura daquele povo.

Figura 5 – Registro fotográfico da organização da sala de aula



Fonte: A autora, 2015.

Figura 6 – Registro fotográfico dos alunos no auditório



Fonte: A autora, 2015.

Após tudo isso, juntamos e tecemos as palavras e sensações para escrever o texto poético. O primeiro poema é de uma estudante muito tímida que sonha em ser escritora. A menina sempre levava seu caderno de poesias para nossas oficinas, contagiava os outros com sua vontade de escrever mais e mais. Com tanta ajuda, ficava fácil trabalhar em sala de aula.

Já o segundo, é de um aluno cuja namorada foi morar em Brasília, por conta do namoro à distância, ele se identificou com a história narrada no soneto camoniano e deu voz ao desejo de reencontrar fisicamente o seu amor.

Jacó e Raquel

Um homem chamado Jacó
Gostava de uma moça chamada Raquel
Eles se encontraram na rua
E ficaram admirando a lua.

Ela gosta dele, ele gosta dela
Eles se encontravam todo dia.
Labão não gostava de nada que acontecia
E deu no lugar de Raquel sua filha Lia

Eram um casal perfeito
E tudo para eles tinha jeito
E nada era desespero, só Labão que tinha preconceito.

No final Labão aceitou o casal
Eles fizeram uma festa bem legal
Eram verdadeiramente um casal especial.

Estudante escritora

Esperar e confiar

Esperar e confiar
Jacó, um homem pobre, mas trabalhador
que precisava trabalhar para juntar seu dinheiro.
Pois ele tinha um sonho grande, mas o dinheiro não era
do mesmo tamanho.

Pretendia se casar com a filha do seu patrão, Labão,
mas ele não permitia até que tivesse uma boa renda financeira.

Raquel, filha do dono, também esperava pacientemente.
 Passando-se sete anos, Labão não permitiu o casamento,
 mesmo Jacó tendo uma boa renda financeira.

E Jacó esperando pacientemente e confiando em Labão,
 trabalhou mais sete anos para casar com Raquel.
 Até que se passaram os sete anos
 e finalmente puderam se casar.
 E toda paciência e confiança valeu a pena.

Estudante escritor

Com a continuidade dos encontros para as oficinas, sempre permeadas por discussões, gestos ou risos, as ideias que surgiam eram costuradas frouxamente por linhas multicoloridas. Havia sempre tempo para mudar os planos daquela aula, espaço para ouvir sugestões para o próximo encontro, mesmo intuitivamente, o novelo deleuziano, que hoje me acompanha, já estava ali e propiciava linhas suficientes para tecer muitas tramas. Sendo assim, ainda com a discussão sobre o texto do Luís Bernardo Honwana latente na turma, houve a proposta de que os estudantes escolhessem a atividade da próxima oficina.

E eles resolveram que deveriam construir um mural¹¹, para que todos conhecessem o conto e a fabricação de palavras deles acerca do tema. Diante disso, foram selecionadas algumas pesquisas produzidas pelos discentes, charges e letras de música que dialogavam com o conto. Os estudantes e os bolsistas forraram o mural com um tecido florido, colaram o material impresso e compuseram o painel no pátio da escola.

Nas aulas seguintes, a proposta era tecer as últimas conversas sobre o tema e iniciar uma outra oficina abordando uma nova temática. Porém não foi possível, a turma estava contagiada pelas literaturas africanas, queria conhecer mais e, assim, prosseguiram com o trabalho em sala de aula sobre o gênero poesia nas literaturas brasileira e africana. Mas essa história fica para uma outra conversa que será tecida no capítulo 3.2. Por ora, o leitor irá conhecer um pouco das oficinas do sexto ano.

Como dito no início do capítulo, o sexto ano tem um grande interesse por quadrinhos e música, eis uma pista importante para seguir com os encontros: a música, apostando que todo desejo é produção de realidade (DELEUZE; GUATTARI, 2014). No decorrer das oficinas,

¹¹ O mural é uma ferramenta muito usual nas escolas, utilizado como veículo de informação e comunicação. Aqui nesta oficina, ele ganha a tessitura de um dispositivo (Deleuze, 1996), como num efeito sonoro a escrita nas oficinas ganha uma prática regular.

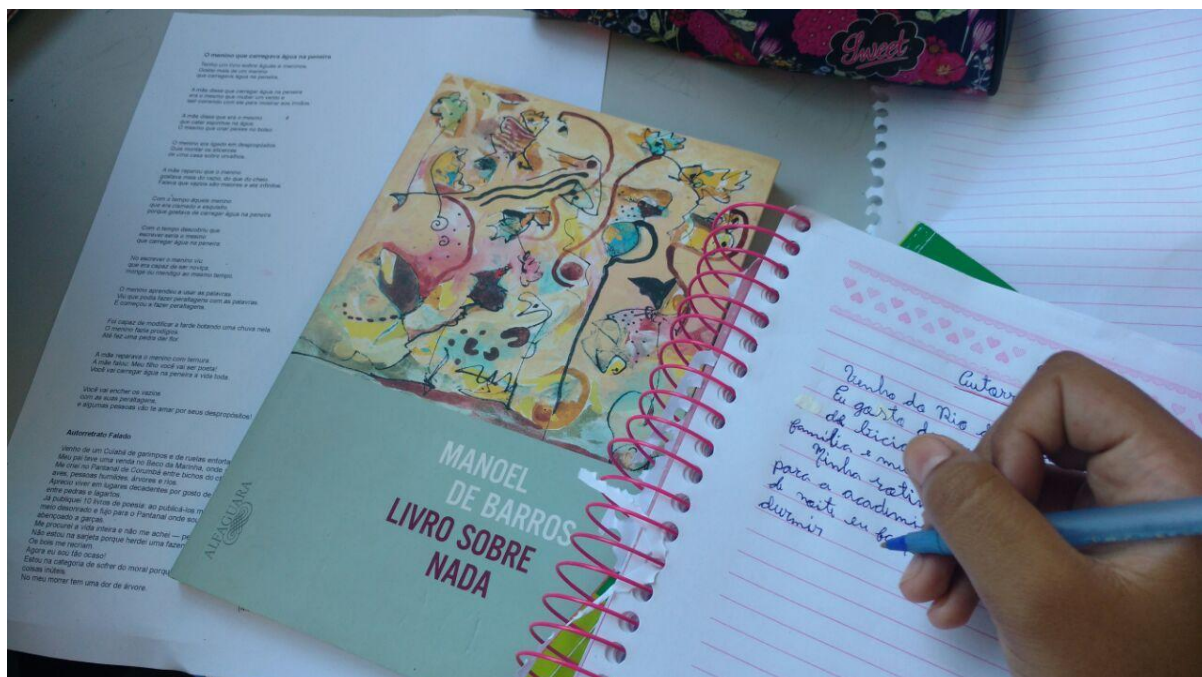
houve um momento muito significativo que foi a aula sobre rap, oferecida por um projeto da disciplina de História. Os estudantes ficaram muito animados ao participar de um evento com pessoas que eles conheciam de canais da internet e por perceberem que a poesia está em inúmeros espaços de interação. Falarei, em um capítulo adiante, detalhadamente desse evento.

A partir desse instante, não faltou implicação para produção textual. O grupo ouviu os relatos dos músicos, conversaram como o processo de criação ocorre singularmente com cada estudante. E sentiram que escrever é uma prática, pode levar tempo e necessita de dedicação. Mas o resultado das produções é capaz de deslocar o autor de si mesmo, isto é, abrir-se à transformação de si. Hoje, com os novos movimentos formativos que habitam a, escrita desta dissertação, convido Kastrup e Gurgel que citam Deleuze e Guattari para abordar o processo da escrita:

...escrever não é apenas impor uma forma a uma prática a uma matéria, mas também deixar-se orientar pelos encontros que se têm com a própria escrita, por aquilo que se percebe da obra, ao fazê-la. Antes de concretizar a obra, ela não existe em algum lugar escondido, esperando para ser trazida da escuridão à luz. Ela precisa ser gestada, trabalhada, parida. E, nesse processo, qualquer projeto inicial de obra encontra obstáculos, sofre seus desvios, muda e, por vezes, se torna irreconhecível (KASTRUP; GURGEL, 2019, p.63).

Naquela época, de forma intuitiva, os caminhos eram percorridos, costurados, construindo a escrita como uma transformação de si, como fruição, tecendo e forjando novos modos de existência. E para percorrer com as tramas da palavra, convidei o poeta Manoel de Barros para passear pela sala de aula com seus escritos, já que *poesia é voar fora da asa* (BARROS, 2016). Nesse emaranhado de sensações, os alunos puderam ler, desenhar, escrever e discutir. Dar-se tempo para que a escrita de Barros entrasse em seus poros e ecoassem nos textos.

Figura 7 – Registro fotográfico da produção escrita



Fonte: A autora, 2015.

Depois desse processo com as oficinas, foi só alinhar tudo com um recital dos textos verbais e apresentação dos textos não-verbais desenvolvidos ao longo do bimestre. Deixar reverberar a potência da aula pelos corredores da escola, a voz do sexto ano podia ser ouvida nos recreios pelos relatos orgulhosos dos estudantes sobre suas produções. E para auxiliar a restituir (LOURAU, 1993, p.64 apud DIAS, 2011, p. 276) tais momentos, Deleuze e Guattari (2017) irão compor a máquina de fabricação da enunciação coletiva na sala de aula:

A máquina literária toma assim o lugar de uma máquina revolucionária porvir, de modo algum por razões ideológicas, mas porque só ela é determinada a satisfazer as condições de uma enunciação coletiva que faltam por toda outra parte nesse meio: *a literatura é a tarefa do povo...* (DELEUZE; GUATTARI, 2017.p.37)

Os estudantes do Ensino Fundamental são o povo que inventa mundos outros com a mediação da literatura, expande o próprio conceito canônico de literatura. Para Deleuze e Guattari a literatura menor está ligada à desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 35) da língua padrão, isto é, a língua que uma minoria forja no interior de uma língua hegemônica. O segundo aspecto da literatura menor é seu caráter político, as condições revolucionárias de qualquer literatura que escape daquela denominada canônica. E a última particularidade da literatura menor, é sua dimensão coletiva, não há sujeito, só há agenciamentos coletivos de enunciação.

Os agenciamentos coletivos de enunciação e de desejo operam essa máquina literária, chamada literatura menor, e fazem emergir o que é potente no âmbito escolar, problematizando o mundo que nos é dado, fugindo dos moralismos e do discurso da falta. Deleuze e Guattari afirmam que tudo é produção e movimento constante, somos máquinas que ora se acoplam, ora se arranjam, ora se desarranjam. Diante de tal movimentação, nós máquinas (professores, estudantes e bolsistas) fugimos da ideia de sujeito, para apostar na qualidade dos encontros. A produção textual emerge da abertura para os encontros, ali a produção é coletiva, mantendo a tessitura da fábrica- oficina.

Tencionando o mundo dado *a priori*, Deleuze e Guattari (2017) fazem pensar na função da literatura como algo que torce a língua dita padrão, hegemônica para fazer emergir a língua das minorias. Os autores, com isso, entortam a noção do cânone literário. Eles trazem o conceito de literatura menor, não de tamanho, mas de enunciação coletiva, forjando meios de uma outra consciência, dando visibilidade a transgressão da sintaxe convencional para dar voz aos deslinguados, às minorias, muitas das vezes, de sua própria Língua Materna, em vez de uma literatura canônica que não dá espaço para escrita à margem. Veja um trecho para prosseguir a conversa:

Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a sua? Ou então não conhecem mesmo mais a sua, ou ainda, e conhecem mal a língua maior que são forçados a se servir? Problema dos imigrados, e sobretudo de seus filhos. Problema das minorias. Problemas de uma literatura menor, mas também para nós todos: como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem, e de fazê-la escoar seguindo uma linha revolucionária sóbria? (...) (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p.40)

Conceito fundamental e intercessores que funcionam como máquina para retornar aos relatórios, fotografias e práticas forjadas nos anos de 2014 - 2017 com os bolsistas do PIBID e os estudantes da educação básica. Hoje é possível dizer que com a processualidade das oficinas, naquela ocasião, forjávamos agenciamentos para práticas com a Língua Portuguesa que pudesse ser efeito direto do encontro dos alunos com a própria Língua. O conceito abordado por Deleuze e Guattari é um importante fio a ser considerado nas oficinas, já que qual língua o professor quer fazer ver no processo de produção textual com seus alunos? Apenas língua fatigada, normativa ou subverter a própria palavra escrita para que transborde a língua das crianças, por exemplo. Com a cartografia das experiências e das oficinas na intercessão com os textos de Deleuze e Guattari, Kastrup e outros, talvez seja possível dizer que a literatura é sensação, vibração precisa encontrar espaço na produção o lugar para o transbordar do texto escrito. As oficinas dão lugar à literatura menor, já que a voz que

reverbera não é mais a voz do autor canônico, da língua cristalizada na norma, mas a língua dos estudantes.

Eu amava alguém

Eu amava alguém

E esse alguém sempre me fez bem

Esse alguém era lindo também

Mas tinha um lado ogro

Era um ogro meio não ogro

Era carinhoso, mas meio não carinhoso

Era difícil, mas era tão manhoso

Acho que era isso que me fazia bem

Era uma pessoa boa, mas não tão boa

Era tão apaixonada por esse bobão

Tinha coisas nele que não fazia sentido

Uma hora carinhoso e outra hora não

Uma pessoa que não era fácil de largar não

Mas teve um dia que não dava mais não

Estudante escritora

A aposta da cartografia é esboçar a rede de forças à qual o efeito está ligado, buscando analisar esse campo coletivo de potência. É um trabalho coletivo com a processualidade, o cartógrafo atuando pelo meio, sentindo as pulsações do território ao qual está conectado. Assim o processo de construção desta literatura menor se dá pelo agenciamento. *O agenciamento é uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia...uma composição de corpos envolvendo afecção mútua.* (DELEUZE; PARNET *apud* KASTRUP, 1977, p. 57).

Na atualidade, ao revisitar essas oficinas, com as leituras feitas, com os encontros dos quais participei, com os novos intercessores que povoam a minha escrita e voz, percebo o quanto eu e os estudantes nos deslocamos de nós mesmos naquela época. E esse movimento só foi possível porque estávamos abertos ao encontro com o outro, formando e sendo

formados ao mesmo tempo. Habitando e sendo habitados por contágio daquele território sala de aula, sem perder de vista o gosto, o riso e os sons de cada aula. E forjados na regularidade dos encontros, com o movimento da leitura e escrita como processo, uma prática afirmativa nas classes de Língua Portuguesa.

Ressalto que não é a intenção da prática contada no capítulo de fazer escola, e sim, há a intenção de fazer movimento, um ir e vir nas linhas antirrepresentativas das oficinas de Leitura-Literatura-Escrita. Existe, no trabalho desenvolvido em sala de aula, a pretensão de transformar a aula de Língua Portuguesa em algo próximo a uma obra de arte, algo que se coloque de pé sozinho ao longo do tempo (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p. 194.). E isso só é possível pela força, do contágio. Acreditando que a poesia trará mais fios para compor a tessitura desta conversa, a agulha e a linha serão passadas para as mãos da Conceição Evaristo (2017, p.84-85):

Da conjuração dos verbos

– nossos poemas conjuram e gritam –

O silêncio mordido
rebel e revela
nossos ais
e são tantos gritos
que a alva cidade,
de seu imerecido sono,
desperta em pesadelos.

E pedimos
que as balas perdidas
percam o nosso rumo
e não façam do corpo nosso,
os nossos filhos, o alvo.

O silêncio mordido,
antes o pão triturado
de nossos desejos,
avoluma, avoluma

e a massa ganha por inteiro
o espaço antes comedido
pela ordem.

E não há mais
quem morda a nossa língua
o nosso verbo solto
conjugo antes
o tempo de todas as dores.

E o silêncio escapou
ferindo a ordenança
e hoje o anverso
da nudez é a nudez
do nosso gritante verso
que se quer livre.

O verbo solto conjuga atemporalmente as dores e intensidades de práticas que escapam, como fora dito pelos intercessores deste texto, a literatura menor fez o silêncio se libertar das bocas dos estudantes, ferindo a ordem e os universais. Sendo assim, os versos brotaram, ecoaram pela escola e lutaram com as linhas duras que, muitas das vezes, é o próprio espaço escolar e trouxeram linhas mais fluidas, como por exemplo, o texto literário. Os poemas dos estudantes, conjuram, gritam e expressam, é um espaço de potência entre literatura, escrita e construído e forjado pelos modos de trabalhar ligados à invenção.

As oficinas eram um momento de criação textual e artística, a palavra era de todos, usada como conviesse. Diferente das aulas teóricas em que, de alguma forma, estávamos submetidos à norma gramatical, à gramática normativa. Até mesmo a professora sentia-se livre nas oficinas para dizer: pode fazer assim! Não se preocupe tanto com o produto final, escreva...

Por fim, maquinalmente, como indica Deleuze e Guattari, os processos de subjetivação foram explorados metodologicamente como uma necessidade criadora, mesmo quando os fios da máquina de costura eram rompidos, indicando a necessidade de arquitetar com o inesperado, o imprevisível. A sala de aula é o espaço das *linhas agitadas* (DELEUZE; GUATTARI, 2017. p.113), com tais linhas é que o professor pode cartografar seu território-sala, entrando pelo

meio, acompanhando os processos com olhos atentos. Para, assim, analisar tais agenciamentos e operar com dispositivo forjado para aquele encontro com a turma.

Ressalto, leitor, que não há a intenção de indicar a construção de uma identidade do modo de operar docente, já que não é uma atuação individual, mas agenciamento coletivo. E nem mesmo de direcionar um caminho, pois não se acha um caminho seguro para seguir, já que as entradas são múltiplas. Existem algumas pistas para o desenvolvimento da construção desta fábrica de palavras: fabulando movimentos entre a formação dos educandos e a produção de um *ethos*, isto é, um modo outro de viver e fazer escola.

Deixo alguns fios soltos, retirados do *Cadernos Negros - Poemas Afro-Brasileiros*, volume 41 para você, leitor, poder operar a fábrica daí. Pegue os fios que convier, e faça com eles suas costuras, remendos, bordados... só não deixe de costurar com tais fios, para que a tessitura continue... continue... mantendo a potência do texto poético.

“A poesia vem feito chuva feito chuva em corpo árido.”

(LIMA, Beatriz, 2018. p. 39)

“Escrever me faz brincante e guerreira ao mesmo tempo.”

(LOPES, Benedita, 2018.p.43)

“A poesia pode estar em qualquer parte, resta ser descoberta”

(CATITA, 2018.p.61)

“Poesia é arte, sentimento, vibração”

(TRINCHÃO, Fátima, 2018.p. 107)

“O poético reside naquilo deixado por nossos ancestrais”

(BARROS, Sílvia, 2018. p. 235)

3 POR UMA VIDA COM POESIA

Eu tenho poesia até no meu caderno de biologia.
Eu quase reprovei por falta de atenção e pressa,
mas é que essa é a única química
que me interessa
A sora até brincou: “Tá apaixonada”.
Pô, já faz mó tempo.
Fazia poesia bem antes de sair escrevendo.
Gostava de criar histórias, vai vendo.
E hoje crio desculpas para ficar em casa lendo.
É que os meus cálculos nunca bateram com
aqueles que nos eram impostos e me identifiquei
com sociologia por não aceitar esse caô imposto.
Meu espaço geográfico é esse mesmo,
no quarto, com papel, caneta, pensamento pro alto.
Localizado ali mesmo no Complexo do Planalto.
Tô educando o meu físico, a cada verso fixo
um objetivo mesmo que seja triste e frio,
garanto o meu próprio riso.
Sobre o meu próprio piso eu piso e afirmo
minha própria arte.
Entendo que tanto faz pensar e falar, filosofar
faz parte, sempre fez.
E mesmo manjando das rimas, às vez eu assassino
o português mesmo que seja só no falador.
Infelizmente não o colonizador.
Os prof. não curtem essa marra já que eu
sou a cara da dura, mas vão ter que aturar
Ouvir falar de mim também na literatura.
Se na minha língua está difícil, imagina nas outras.
Para falar em voz alta, eu quase desmaio.
Espanhol eu só sei falar mucho, e ainda falo errado

Não vem me corrigir se eu falar ingrêis embolado,
que bom que tu sabe, tu aprendeu
to be, lá em casa nois aprendeu Tupac.

Jamille Santos (2019)

3.1 Bricolagem com as palavras

Quando era criança lia quadrinhos diariamente, o que para minha família não era leitura. Ofereciam-me livros clássicos, linhas ainda duras para mim naquele momento. Porém, para minha mãe, funcionava assim: ler é uma obrigação de conhecer o que é consagrado pela sociedade. Era um pensamento legítimo para ela, nunca gostou de ler literatura, mas via o livro como um instrumento de cultura e poder (ela não deve ser a única).

Como nunca fiz o esperado, lia quadrinhos o dia inteiro. Passava na banca diariamente e levava o que ainda não tinha. Depois recortava as personagens e criava novas histórias ou as atividades para brincar de escolinha (minha avó me chamava de cupim, porque, segundo ela, eu destruía tudo). O que para alguns adultos soa como uma destruição de algo acabado, já pronto para ser consumido, para a criança, ela assume o papel de criador dos seus textos, isto é, de escritor. Para o professor Compagnon (1996, p.39) *o autor trabalha com o que encontra, monta com alfinetes, ajusta; é uma costureirinha*. A criança, assim como o autor, efetua um trabalho de bricolagem – brinca com a sintaxe (que a escola julga ainda desconhecida para ela), com a linguagem não verbal das imagens e compõe seu texto.

Tais movimentos das crianças, de brincar com as imagens para compor seus textos, fez-me lembrar de um depoimento da escritora Conceição Evaristo, no qual relata a ancestralidade da escrita-imagem utilizada por sua mãe. Evaristo (2007, p.16) narra para nós, seus leitores:

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente juntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também,

que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão.

Escrever e desenhar na areia com minha avó, recortar imagens e colá-las, criar uma grafia que se movimenta no corpo foi o primeiro passo para formar minha trajetória leitora, e essa trajetória tão familiar para muitas crianças, principalmente de famílias periféricas, constrói um modo de escrita-leitura das Oficinas Literárias que abordarei um pouco mais adiante neste capítulo.

Retomo o fio do meu relato de memória, já em um outro momento, quando entrei na fase da adolescência, adorava música. Comprava cd 's, dvd's e fitas cassetes para gravar minhas próprias escolhas de repertório. Ali, comigo mesma, entregue às palavras, descobri que queria cursar Letras. Não era uma leitora de livros até aqui. Era leitora de revistas para adolescentes, leitora das letras de músicas, leitora de coisas inúteis como dizia minha família.

Para o desgosto geral, fiz Letras e, então, apaixonei-me pelos livros. E não pensem que fui aclamada pelos familiares, não mesmo, havia uma expectativa que eu fizesse direito, mas isso é outra estória.

Você deve estar se perguntando o motivo deste relato de memória. É, na verdade, para dividir um pouco da minha formação como leitora e demonstrar que considero que há várias maneiras de constituir o devir-leitor¹² (DELEUZE; GUATTARI, 2012), assim como ocorreu comigo. Busco o devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 2012) no presente para operar na construção do devir-mestre (DELEUZE; GUATTARI, 2012), (KASTRUP, 2005). Não louvo a memória como um material para escrita ou para composição de qualquer obra, mas por criação em si. Tento encontrar blocos de sensação da infância que fazem emergir o acontecimento (DELEUZE; GUATTARI, 2016), nos arrancando de nós mesmos e nos transformando, abalando pelas fendas.

Busco aqui pensar as condições de emergência no meu processo de construção desta trajetória de formação, Deleuze ressalta que nossos mestres deixam suas marcas em nós, portanto questiono se imprimo um ritmo às aulas. Será que nas experiências de devir, nos momentos em que as subjetividades do professor e do estudante se encontram emerge um devir-mestre?

Ainda na busca destes diferentes modos de fazer escrita, tento sentir a vibração do território que estou inserida e, também, construir com o leitor, uma paisagem das turmas.

¹² Devir aqui é pensado como um ponto de partida, mas sem um porto seguro para chegar. Uma trajetória com encontros, invenções que ocorrem por expansão, por contágio, um percurso povoado pelo desejo.

Começo descrevendo que na nossa escola temos crianças e adolescentes com gostos culturais variados, mas a maior parte adora música, assim como eu um dia. E dentro desse conjunto há uma predileção quase unânime pelo *funk* e *rap*, gêneros bastante difundidos na atualidade, assim como o *rock* foi na minha geração. Diante disso, aproveitando a minha experiência como leitora, tracei a pista da música para o desenvolvimento das aulas. Convido Silva (2013, p.71) para dialogar conosco sobre a pista do *rap*:

Rap é a sigla que surgiu da abreviatura das palavras em língua inglesa rhythm and poetry; dessa união de ritmo e poesia nasceu uma expressão artística gerada nos bairros periféricos e negros de Nova York, nos Estados Unidos. Na década de 1970, jovens caribenhos imigraram para bairros como o Bronx e, com suas aparelhagens sonoras, acabaram por se unir a outros jovens daquele local na criação do hip hop, um novo estilo musical e cultural que acabaria se tornando o “fruto das fecundações cruzadas das culturas vernaculares africano-americanas com seus equivalentes caribenhos” (SILVA apud GILROY, 2001, p. 211).

Sendo o *rap* um gênero textual que dialoga com o gênero poesia, por ambos terem estruturas rítmicas, versificadas ou de versos livres, a pista da música como dispositivo para trabalhar a literatura e a escrita é um modo potente de invenção na sala de aula de língua materna. Pensando, ainda, sobre rap, literatura e escrita, cito a professora Dalcastagnè para continuarmos a conversa:

...Mais do que na literatura, a busca de autoexpressão dos grupos dominados sempre passou pela música popular e, nessa, hoje, em especial pelo *rap* –que também possui uma estrutura eminentemente discursiva e narrativa. Trata-se da procura consciente de uma voz própria, genuína, como mostram a ênfase ininterrupta na afirmação da diferença em relação à experiência de vida dos *playboys* (jovens brancos de classe média). (DALCASTAGNÈ, 2017. p. 46)

Pensando na fala da Dalcastagnè, quando afirma que o *rap* possui uma estrutura eminentemente discursiva e narrativa, isto é, conta com uma estrutura que pode ser produzida de maneira mais livre, além disso, emerge de uma temática do dia a dia e das lutas dos grupos marginalizados socialmente. A similaridade entre o *rap* e o poema é justamente a pista que uso para libertar as palavras guardadas em cada estudante escritor, como o leitor poderá acompanhar, logo abaixo:

Meus pensamentos

Eu era só uma menina simples
que adorava brincar, dançar e cantar.
E o mundo pra mim era tudo cor de rosa.

Mas fui crescendo e fui percebendo
que o mundo não é cor de rosa.
Fui percebendo as maldades das pessoas
e como elas são.

Fiquei triste com tudo o que eu assistia e assisto.
Ninguém respeita mais ninguém.
E eles encontram em tudo a violência,
sem falar os políticos que roubam dos pobres.

E cada dia piora!
Todos vivem de falsidade,
então eu fui crescendo
e vi que o mundo não é tão cor de rosa assim.

Estudante escritora

Considereei a música, principalmente, o *rap* e o *funk* como um dispositivo literário (Deleuze, 1996.p. 155) para composição das oficinas de escrita e leitura. O *rap* e o *funk* como textos poéticos, ocupam um grande espaço da sala de aula e produzem efeitos no texto dos estudantes e no modo de perceberem os textos literários. Para refletir sobre o uso do dispositivo música e Literatura, convido Dalcastagnè:

Assim o problema de se idealizar a arte e a literatura é o que essa idealização acaba escondendo. Negar a literatura como prática humana presa a uma complexa rede de interesses, é escamotear um processo, em última instância, autoritário: aquele que define o que pode ser considerado literatura em meio a tudo o que é escrito ou que se pensa escrever um dia. De um modo geral, dissocia-se a ideia de produção de controle, como se todos fossem livres para escrever o que bem entendessem, desde - é claro- que se sujeitem às regras “estéticas e universais” da Literatura... (DALCASTAGNÈ, 2017. p.192)

Assim como ressalta Dalcastagnè, busquei pensar a Literatura fora dos modelos canônicos, isto é, sujeita a regras estéticas e universais, muitas das vezes, representacionais. A aposta aqui é a das sensações que a obra de arte pode modificar nos sujeitos, como afirma Deleuze e Guattari (2016) *a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si*.

No decorrer dos encontros, usei algumas letras de música tal como, Carta à Mãe África¹³ do rapper Gog (Genival Oliveira Gonçalves) para fomentar a discussão na Oficina

¹³ Carta à Mãe África disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C1Q1mtChWmE>.

sobre Literatura Africana. Trabalhamos também com a música Dom Quixote¹⁴ da banda Engenheiros do Hawaii, na medida em que faz uma adaptação da obra de Cervantes. Assistimos, ainda, um *Ted Talks*¹⁵ sobre um jovem rapper que descobriu na música o gosto pela leitura.

Na oficina acontecia o momento da aula teórica tradicional¹⁶, os estudantes colaboravam naqueles dias em que a professora utilizava linhas duras para costurar nossa colcha com os retalhos necessários para posteriormente compor modos outros de escrever. Neste dia de aulas teóricas, o espaço físico da classe ficava organizado no modelo tradicional: fileiras, quadro, cadernos, anotações, professora, estagiários e alunos falando e escutando. Os estagiários e a professora abordavam alguns elementos da estrutura gramatical, para mim, imprescindíveis para os estudos da Língua Portuguesa.

A foto seguinte expressa uma outra etapa do trabalho: o momento de pôr em prática a palavra escrita, manchar o papel com ideias de maneira inventiva. O sexto ano escolheu trabalhar em pequenos grupos, um ajudava o outro na construção de seu texto. A tarefa do dia foi a seguinte: selecionamos frases de textos escritos por eles, frases soltas e numeradas. Colocamos dentro de uma sacolinha e cada aluno sorteava uma, com a frase em mãos, ele precisava criar um texto de qualquer gênero: narrativo, poético, quadrinhos etc. Ao final, ele lia a frase e o texto elaborado para a turma. Não foi possível desenvolver as etapas em um dia de aula apenas, usamos por volta de duas semanas para concluir a atividade.

¹⁴ Dom Quixote disponível em: <https://www.letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/72889/>.

¹⁵ TED TALKS ou TEDs são conferências que mudaram a forma de nos comunicarmos durante uma apresentação em público. São falas curtas, de 18 minutos, e têm como intenção principal a de propagar uma (boa) ideia. Disponível em: <https://www.terra.com.br/economia/vida-de-empresario/blog-the-speaker/ted-talk-o-novo-modo-de-fazer-apresentacoes,2cd05d83f33fd0ca81c159f59782c797m5wc0y9m.html> dia 08/01/20.

¹⁶ Considero aula teórica tradicional, o momento de estudar elementos gramaticais que regem à norma dita culta da Língua como a: sintaxe, morfologia, fonologia e semântica, por exemplo.

Figura 8 – Registro fotográfico da prática escrita



Fonte: A autora, 2015.

Nas oficinas, cada aluno estava em um momento do processo de escrita, alguns apenas na linguagem não verbal (imagem), outros na junção da escrita-imagem, isto é, linguagem mista, e havia aqueles na linguagem puramente verbal. Todos produzindo seus textos e contribuindo com os encontros.

Na semana da Consciência Negra, o PIBID/CAPES/UFF de História supervisionado pela professora da unidade escolar Flávia dos Santos C. Pereira, convidou o sexto ano para participar de uma apresentação de *rap* no auditório da escola. A atividade fazia parte de várias outras produzidas pelo subprojeto dela e de seus bolsistas para ressaltar o protagonismo negro em várias instâncias. Logicamente, aceitei o convite, seria perfeito para alinhar com nossas oficinas em sala de aula.

Fomos ao auditório com nossos cadernos para possíveis anotações, levar o caderno dá um toque de seriedade ao evento, afinal são 40 crianças, preciso inventar alguma estratégia de sobrevivência. É óbvio que não esperava nenhuma anotação, era só um objeto de controle da professora, mas eu mal sabia que as páginas seriam utilizadas.

Todos os alunos do sexto ano foram acomodados, enquanto o equipamento era montado pelos bolsistas de História. Além de trabalharem na estrutura do evento, os bolsistas do PIBID de História também foram responsáveis pelo convite aos artistas que participaram

da oficina, pois um dos pibidianos, inclusive, é rapper e fez os contatos necessários para que a atividade se realizasse. Chegaram os convidados, famosos e eu não sabia. As crianças deliraram quando viram quem eram os artistas. Assim, descobri que se tratavam de celebridades das batalhas da internet¹⁷, alguns membros da Batalha do Tanque em São Gonçalo¹⁸.

Obviamente, deitei na glória e fingi para as crianças que sempre soube da importância do evento. Não ia perder o “confete” que isso geraria. Os artistas se apresentaram, falaram de suas experiências e cantaram. Olhos atentos acompanhavam tudo e anotavam sem parar.

Ao final, os músicos convidaram os pequenos para participarem lá na frente, improvisarem ou cantarem algo de sua autoria. Então, surgiram letras compostas por alguns em seus cadernos, além de pedidos de autógrafos e fotos. O caderno foi bastante útil, adoro as surpresas da escola!

A seguir, as fotos da apresentação dos rappers e da plateia do sexto ano, retiradas do portfólio do PIBID. Pela postura corpórea dos estudantes dá para você, leitor, imaginar o interesse do grupo, no pequeno auditório da escola, todos apertados e em silêncio buscando não perder nada, pois não é todo dia que temos a oportunidade de uma aula espetáculo! A agitação para conseguir autógrafos e fotos fica ao encargo da sua imaginação. Não temos fotos, a professora estava ocupada curtindo o evento junto aos educandos!

¹⁷ As batalhas de Mc's, também conhecida como duelo de Freestyle, são encontros de hip hop no qual dois mestres de cerimônia (MC's) batalham entre si com rimas improvisadas. Podendo ser a capela (sem som) ou com um beat (batida) tocada por um DJ, o tempo varia de acordo com a organização da roda cultural. Adaptado de: <https://berap.com.br/blog/tudo-sobre-batalha-de-mcs> 13/01/2020.

¹⁸ A Roda Cultural acontece toda quarta-feira na Praça dos Ex-combatentes, no bairro do Patronato, e reúne as tribos do movimento hip hop e de cultura urbana. O ponto alto é a Batalha do Tanque, uma disputa de rimas entre MC's. O encontro reúne também grafiteiros, skatistas, DJs, poetas e dançarinos de break, formando um grande coletivo em prol do movimento hip hop no local. Na batalha 'de sangue' entre MC's, a rima é usada para "derrubar" o adversário e o público é quem escolhe o vencedor. Quem ganha ali se torna o Rei do Tanque, por causa do tanque de guerra que adorna a praça. Adaptado de: <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/roda-cultural> 13/01/2020.

Figuras 9 e 10 – Registro fotográfico da apresentação dos rappers



Fonte: A autora, 2015.

Na semana seguinte, já em sala de aula, não faltaram “materiais” para iniciar o encontro: anotações, fotos e lembranças. O processo de colagem seria o principal recurso daquela oficina, assim como vemos em Machado ao analisar a obra de Gilles Deleuze, a colagem gera uma inflexão de leitura. Machado analisa o pensamento deleuziano sobre a colagem que transforma o texto forjando seu duplo, eis o trecho:

Esta é, sem dúvida, uma boa maneira de ilustrar o procedimento de colagem que modifica o texto produzindo seu duplo, transformando o real em imaginário, fingindo, inventando ou criando um filho monstruoso com outro criador. E é justamente a compreensão da amplitude e do modo de funcionar desse procedimento que possibilita explicitar o diferencial próprio do pensamento de Deleuze, o que constitui sua singularidade. (MACHADO, 2009.p.31)

Agora, era colar e inventar para escrevermos nossos poemas. Assim como eu fazia com minhas revistas – recortar, colar e reescrever – vamos fazer com esse encontro musical e com materiais outros. Seguimos afirmando a diferença como efeito de nossa potência criadora.

3.2 Poet(ação): a poesia está na vida da gente

Como dito anteriormente, neste capítulo retomo a questão do texto poético nas Oficinas de Leitura-Literatura- Escrita. E por que de tal insistência no gênero? Respondo ao leitor, pelo espaço que o gênero ocupou nas oficinas e ocupa na minha vida. Penso o texto poético como um território de liberdade das palavras, da ação de escrever e ser, espaço da poet(ação). Poetar, poet(ação) viver com poesia é uma busca contínua em todas as minhas aulas, de qualquer segmento. Seja por um livro que estou lendo que roda na sala, seja por um texto que levo e coloco no mural para quem quiser, seja por leitura em voz alta ou um texto autoral de um aluno escritor. Gostaria de convidar o leitor a recuperar um verso da música da rapper Jamille Santos, quando canta: “E hoje crio desculpas para ficar em casa lendo.” Parafraseio-o do seguinte modo: hoje crio desculpas para estar em sala lendo coletivamente com a turma.

Em muitas das vezes, não há um planejamento claro em relação à quando a poesia entrará nas aulas, ela emerge nos encontros e ocupa o seu lugar, puxa sua cadeira e fica lá com a gente o ano todo, sempre alguém se lembra de que ela está ali e a convida para participar, como se trata de uma convidada que adora aparecer, ela aceita o aceno para falar, afetar e preenche todo o nosso tempo daquele encontro-aula. De tanto participar, a visita perde o caráter extraordinário e ocupa o seu lugar de possível, palavra escrita e ação. Ser poeta é transformar o substantivo em ação – poet(ação) – jogar, brincar com a palavra. Trazê-la para o dia a dia sem cerimônia, como ressalta Barthes:

Haveria, parece, uma mística do Texto. - Todo o esforço consiste, ao contrário, em materializar o prazer do texto, em fazer do texto *um objeto de prazer como os outros*. Quer dizer: seja em aproximar o texto dos “prazeres” da vida (um petisco, um jardim, um encontro, uma voz, um momento etc.) e em fazê-lo entrar no

catálogo pessoal de nossas sensualidades, seja em abrir para o texto a brecha da fruição...O importante é igualar o campo do prazer, abolir a falsa oposição entre a vida prática e a vida contemplativa. O prazer do texto é uma reivindicação justamente dirigida contra a separação do texto; pois aquilo que o texto diz, através da particularidade de seu nome, é a ubiquidade do prazer, a atopia da fruição. Ideia de um livro (de um texto) onde estaria entrançada, tecida, da maneira mais pessoal, a relação de todas as fruições: as da “vida” e as do texto, onde uma mesma anamnese captaria a leitura e a aventura. (BARTHES, 2015. p.69)

Pensando junto ao fragmento anterior, a poesia foi retirada da estante, colocada no meio de nós, aproximada da vida, viva e vibrante, torna-se uma pista importante para os encontros: a poesia está na vida da gente. Diante disso, a palavra poética, capturada pelos jovens escritores, forjou-se material palpável, palavra-argila, como disse lá na introdução, e o contato com a arte literária ressignifica a convivência com a Língua Portuguesa, a palavra como afecção do estudante consigo, com a vida e com o mundo. Destarte:

Ao estabelecer o vínculo entre a literatura e a vida, levamos o aluno a apropriar-se da língua não como ferramenta de trabalho, mas como algo que o ajudará a pensar o mundo, a vida e quem sabe questionar o instituído e as contradições do viver. A experiência com a paisagem literária, este território sem fronteiras e ilimitado, ressignificando a aprendizagem da língua portuguesa. Nesse sentido, os alunos passam a habitar o mundo das palavras sem medo de errar, pelo contrário, circulam, por esse universo, livres e soltos, experimentando a errância. Consequentemente, muitos constroem uma relação mais cordial com o português e, aos poucos se sentem seguros e tranquilos para produzirem seus textos, para criarem com as palavras. (KASTRUP e PANTALEÃO, 2015. p. 45).

Caminhar entre as palavras, sentir o prazer de ler, escrever e produzir uma relação aprazível com a língua portuguesa, percebendo que, muitas das vezes, a língua que nos é distante, estrangeira, pode ser forjada para compor nossas palavras, sentindo o processo da leitura e escrita como uma trajetória errante. Considero que o prazer do texto ocorre quando deixamos emergir as palavras no papel e construímos múltiplas paisagens.

Divido com o leitor algumas poesias dos alunos escritores. São atividades de encontros diferentes, períodos e anos de escolaridade variados também. Começo com uma atividade da 803, o leitor já conhece a turma, a descrevi no subcapítulo anterior, eles são a antiga 603. O projeto era pensar nas imagens que o texto cria em nossa imaginação e como forjar texto-imagem, aqui não falo da poesia concreta, isto é, construir imagens a partir da palavra, nem de quadrinhos, linguagem mista, texto e imagem. Era algo mais simples e fluído, do tipo: quando o educando lê uma poesia, quais imagens ele inventa para si? E com tais imagens inventadas, construir um texto a partir daí.

Lemos vários poemas para atividade: Carlos Drummond de Andrade, Noémia de Sousa, Manoel de Barros, Conceição Evaristo, Adélia Prado e outros. Alguns poemas apenas

lemos e discutimos. Já outros, analisamos e interpretamos com questões elaboradas previamente pela professora e estagiários. Cada aula operava de um modo, para tentar manter a imprevisibilidade do encontro. Após algumas semanas, chegou o momento de apresentar a proposta de produção textual. Abaixo, temos os poemas-imagens feitos em papel A3, escolhidos pelo tamanho grande e gramatura da folha, a ideia era dar o mesmo destaque a imagem e ao texto, sendo assim, investimos dentro do possível, em materiais artísticos variados: canetinhas, lápis de cor etc.

Começamos pelo rascunho para depois construir a versão final, levamos algumas aulas produzindo os poemas-imagens em pequenos grupos. A temática escolhida por quase todos foi o amor, todos da turma já na adolescência ou juventude estavam passando alguma questão nesse campo. Lembro que o poema “Quadrilha” do Drummond causou muito rebuliço na sala, talvez o leitor não se lembre do poema, eis o texto:

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

(Carlos Drummond de Andrade)

O debate sobre o poema de Drummond rendeu, pois, na opinião de muitos, era um absurdo o J. Pinto Fernandes entrar na confusão amorosa de repente e ficar feliz! Escolhi alguns textos para restituir o momento da atividade, como o leitor pode ver, são muitos corações partidos e lágrimas, já que, segundo os estudantes escritores, quando eles liam um poema de amor, forjavam imagens de desilusão amorosa. Ocorreram outras temáticas como: transformação, amizade etc. Mas o amor foi o eleito pela maioria.

Figura 11 – Registro fotográfico da produção baseada em Drummond



Fonte: A autora, 2015.

Caminhando mais um pouco, chegamos aos poemas com uma temática sobre si. Naquele momento, a proposta consistia em como o sujeito se vê e pensa o mundo ao seu redor. Naquela época, instintivamente, algo nos movia para pensar na construção daqueles sujeitos, uma construção ainda pensada de maneira individual, construção de um eu no mundo. Atualmente, ao restituir tais oficinas, a partir do encontro com os novos intercessores que povoam a escrita da dissertação, penso em um nós, em um coletivo de vozes dentro de cada estudante, de cada estagiário e da professora regente. E todas essas vozes construíram, de algum modo, coletivamente nos próximos poemas.

Não julgue o livro pela capa

No tempo da escola
eu não tinha amiga
Ficava no banheiro
Pra não ficar sozinha
Na hora de comer nem pra fila eu ia.

Mas chegou um dia em que eu pedi a Deus
 Conhecer uma pessoa pra contar
 Os problemas meus.

No começo eu não gostava dela
 Mas depois me acostumei
 Quando ela falta eu fico pra morrer
 Acho que sem sua amizade eu não sei viver.

Estudante escritora

O menino maluquinho

Era uma vez um menino que se chamava ...
 Ele era muito doido mas, ao mesmo tempo,
 muito maneiro e muito educado.
 Onde ele chegava, fazia amizade com todos.

Ele também gostava muito de brincar,
 andar de bicicleta
 e outras brincadeiras maneiras.

Mas ele era muito engraçado
 e só fazia palhaçada
 para todos rirem dele.

Estudante escritor

Meu dia

Bom, gosto de mexer no celular,
 jogar vídeo game.
 Meu dia a dia é muito cansativo,
 porque tenho que sair de casa
 11h30 pra chegar à escola na hora certa.
 Quando saio da escola, tenho que
 chegar em casa fazendo as coisas.
 Não dá tempo nem pra descansar

Estudante escritor

Os textos expressam fragmentos da escrita de cada estudante, os adolescentes e jovens liberaram as palavras sufocadas em seus pensamentos, entre o que viram e ouviram nas aulas, dos colegas e do mundo ao redor e dentro de si, cada um deu voz ao seu pequeno mundo. Entenda, leitor, considero sempre um desafio fazer ver e falar os pequenos mundos dos estudantes, já que, ao conhecê-los, percebo que não há nada de pequeno, às vezes, é necessário fôlego para o professor suportar o grau de abertura necessária para compor tais encontros com os textos dos educandos.

O primeiro poema, “Não julgue o livro pela capa”, demonstra a singularidade da escritora estudante diante de problemas relacionais na escola, até aqui, o leitor se pergunta: quem nunca teve problema na escola? Concordo com a dúvida, mas a escritora é uma jovem com o histórico de agressividade contra colegas e professores, ao ler o texto dela, tão “aberto”, sem a máscara da garota “perigosa” que usava, muita coisa fez sentido. E, sabe, leitor, para que ela pudesse forjar sua costura textual de palavras e de si, foram necessários três anos de oficinas de Literatura-Escrita-Língua, (a educanda é oriunda da turma 603, já mencionada anteriormente neste capítulo) forjar com palavras nem sempre é tarefa fácil, como já disse Clarice Lispector: “O que estou te escrevendo não é para se ler – é para se ser” (LISPECTOR, 1998, p. 37).

O segundo poema: “O menino maluquinho” é composto por um estudante escritor também oriundo da 603, ou seja, é o nosso terceiro ano juntos. Adoro tudo que ele escreve, simplesmente por escrever, expor seus desejos no temido papel em branco. O referido aluno veio do Nordeste com a família para Niterói, pois seu pai havia contraído um novo casamento. A nova família morava bem próximo ao colégio e seus novos irmãos e primos eram nossos alunos. O estudante chegou ao sexto ano com quase dezesseis anos e apresentou-se no primeiro dia de aula para a professora, contando que vinha do interior do Nordeste, e lá o colégio era precário, diante disso, ainda não sabia ler textos, lia palavras. Fiquei impressionada com a sinceridade e postura do adolescente, simpatizei de cara com ele. Ao longo dos encontros, ele foi construindo sua trajetória pedagógica e subjetiva, ocupando aquele território-escola que agora também era dele.

O terceiro e último, descreve uma situação já apontada no presente capítulo, a situação “do aluno de passagem”, o estudante que mora distante da nossa escola, e fica exausto com as idas e vindas diárias. O estudante escritor deste poema era muito alegre e falante, nunca demonstrou em sala o cansaço que sentia, porém no texto, libertou as palavras e expressou tais questões. Era um jovem extrovertido, porém com muita dificuldade para escrever, por algum tempo, produzia textos orais e/ou fazia desenhos para expressar sua opinião. Após três

anos de oficinas, era o que mais gostava de produzir. Começou a nutrir o desejo de ser *rapper* e libertar as palavras aprisionadas dentro dele.

Hoje, ao retornar a esse material e ao analisar os efeitos das oficinas com as turmas, em especial com a 603 que pude acompanhar por três anos, em companhia dos meus novos intercessores compreendo que:

O aprendizado assume a forma de círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabado do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado. (KASTRUP, 2005, p. 4)

Parafraseando Kastrup (2005, p. 4) a aprendizagem se dá na atenção aberta ao encontro, por meio de práticas de transformação de si e por intermédio da aliança da surpresa e da regularidade. Leitor, eis um capítulo da dissertação que restitui um importante momento da minha trajetória formativa, e ao longo da escrita dele, ressoava em meus ouvidos um rap do Emicida, do qual gosto bastante. Acho que ele sintetiza a descrição feita por mim e meus estudantes intercessores.

...Quem costuma vir de onde eu sou
 Às vezes não tem motivos pra seguir
 Então levanta e anda, vai, levanta e anda
 Vai, levanta e anda
 Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
 Coisas que te faz prosseguir
 Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
 Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda...
 (EMICIDA, 2013).

Talvez seja isso! Vá, levante e ande em companhia das palavras para bricolear construindo o caminho caminhando, e, por falar em caminhar, vamos seguir para as considerações finais desta trajetória formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quixoteando a palavra escrita

Aos meus educandos

Eu gostaria de oferecer-lhe a cura para o mal invisível.

Mas...

Só tenho a palavra!

E ofertar-lhe consolo ao deitar

e disposição ao amanhecer.

Mas...

Só tenho a palavra!

Pegar-lhe pela mão e

levá-lo a experienciar o calor do sol e as gotas da chuva.

Mas...

Só tenho a palavra!

E com tão pouco a oferecer-lhe no agora;

vislumbro nesta rede tão insólita imposta entre nós,

um grande moinho que gira sem parar.

Como uma máquina do tempo...

Tempo que não volta,

tempo do novo,

tempo de quixotear a vida pela palavra.

Somente com a palavra em punho

convido-lhe a vestir sua armadura de papel

e pegar a tal palavra por mim lançada,

torná-la lança.

Com ela em rijo,

Mancha(r) o papel em branco com gigante, castelo e leão.

Escute-me, pegue a palavra, assim como Cervantes
e erga o seu Quixote!
Cerque-o com poesias e
não o permita partir.

Fabiana Rodrigues (2020)

Optei por nomear o capítulo de considerações finais e não de conclusão, pois estou distante de concluir algo. A trajetória formativa a qual descrevi é o meio de um caminho outro na minha trajetória formativa docente, e, como não pretendo me desvencilhar do entre, permanecerei seguindo: no meio, na brecha da formação inventiva. Sendo assim, compartilho com o leitor as últimas linhas da respectiva dissertação, mas não o fim desta trajetória docente.

Seguindo nesta *viagem aberta da formação... na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar porque vai ao seu encontro* (LARROSA, 2015. p. 53), o texto emergiu dos encontros que ocorreram entre as leituras da professora-pesquisadora de Língua Portuguesa; das experiências tecidas com o Coletivo OFIP e com o PIBID/CAPES/UFF. No meio desse eixo temático, que teceu a trajetória formativa docente, tivemos ainda as vozes dos intercessores que reverberam ao longo de todo o trabalho: estudantes, escritores e bolsistas. Sendo assim, a feitura desta pesquisa reuniu vários pontos, mas nenhum foi costurado, as linhas iam e vinham ao sabor das lembranças, na descontinuidade do discurso proposto pela própria tessitura impressa no trabalho. A professora-pesquisadora ampliou sua potência inventiva, se deixando atravessar por uma descontinuidade, ou seja, experienciou uma escrita pulsante, aberta aos encontros que estariam por vir.

Pensando no por vir... quero dividir com o leitor o que sinto quando falo na formação por vir até que, por meio dos encontros nesta trajetória formativa, tornou-se formação inventiva, considero como algo que ganha o contorno de abertura aos encontros com os outros e, também, a ampliação deste grau de suportabilidade de abertura para problematizar o novo, para os outros e para vida.

Hoje, posso dizer que a educação é vida que pulsa em mim e tento fazer reverberar nos estudantes, algo que parece tão simples: escola-vida-pulsante, conclusão talvez óbvia para o leitor, mas não era para a professora da educação básica. Por muito tempo, a trajetória de

formação docente percorreu caminhos de (in)formação docente (Dias, 2011, p.248), já que a lógica da representação da informação para resolver problemas invadiu o espaço das escolas, *regida por uma visão epistemológica, científica, política e econômica que dá atenção ao que representa modos desencarnados de fazer, sentir e pensar*. Sentia-me inclinada, muitas das vezes, a sucumbir a tal lógica da representação da solução de problemas na sala de aula, ter o controle da turma, do conteúdo e até do tempo. Mas havia uma voz que reverberava, vinda do texto literário que mostrava um caminho outro: mais lento, coletivo e inventivo. Na maioria das vezes, de forma intuitiva e, às vezes, até tímida, eu percorria com os estudantes este caminho, mas era pouco... Quando descobri a OFIP, pude conhecer e experienciar mais levemente este modo outro de trabalhar, descobri que não estava sozinha, havia outros professores e pensadores que trilhavam o caminho da sala de aula como um encontro.

E nós sabemos que bons encontros podem transformar a vida de uma pessoa, foi o que ocorreu comigo no mestrado, comecei revisitando as práticas do PIBID e percebendo a potência daquele trabalho, não ia mais dizer “foi um trabalho bobo” ou “coisa simples”, decidi dar voz à feitura de uma prática que sugere um processo de transformação permanente da professora e dos estudantes, agora falo alto sobre essa prática outra: fazemos o nosso trabalho por meio de uma prática da invenção, assumi uma postura permeada por leitura coletiva, muita poesia, escrita processual, espaço para os risos, abraços e encontros.

Acho, leitor, que essa é a cartografia do meu trabalho: leitura coletiva, muita poesia, escrita processual, espaço para os risos, abraços e encontros. E, compreender o processo que compõe a minha sala de aula, até o momento de me posicionar de maneira ética-estética-política-inventiva, foi uma construção que tentei demonstrar ao longo da dissertação. Sendo uma construção por vir, estou em processo e estarei sempre (sabe, dizer isso hoje é libertador!).

Diante de tudo que foi percorrido ao longo do trabalho, acho que estamos em um momento oportuno para conversar sobre a epígrafe da dissertação (espero que leitor esteja lembrado da epígrafe), um poema do Paulo Leminski que busca descrever o seu antigo professor de Língua Portuguesa. Confesso para você que o principal objetivo da minha trajetória docente é não me perder nas “intransitividades da língua-padrão” e sim, “transitar pela língua-viva” tão vibrante quando desliza pela folha de papel. Sempre leio tal poema e muitos outros para compor minha trajetória docente e de vida, já que são indissociáveis.

Por conta desse modo de trabalhar e viver indissociável do texto poético, optei por marcar textualmente esta escolha em cada capítulo da dissertação, iniciando-os com um poema ou fragmento poético para tecer a escrita-conversa entre mim e o leitor. No primeiro e

no segundo capítulo trouxe a Didática da Invenção e o Apanhador de Desperdícios respectivamente, Manoel de Barros, poeta que tem sua cadeira cativa nas oficinas de Leitura-Literatura-Escrita, um dos meus primeiros intercessores que ajudaram nesta trajetória formativa e, também, um dos poetas preferidos dos discentes. Ao escrever a conclusão desta dissertação, como é bom lembrar das leituras em voz alta, do silêncio da leitura individual, das rodas de conversa e de quando os estudantes intercessores se depararem com Manoel Barros pela primeira vez, sinto cada momento pulsar ainda hoje no meu corpo. Já no terceiro capítulo, trouxe a *rapper* Jamille Santos para uma escrita em composição com os alunos, bricoleando as palavras, libertando-as do silêncio e fazendo-as emergir no papel, na voz e na nossa vida.

Bom, leitor, acho que é a hora de encerrar nosso encontro, espero que tenha gostado das conversas as quais tecemos. Eu, particularmente, gostei muito e espero que possamos continuar nosso papo pelas salas dos professores, corredores, cafés na cantina... Enfim, por aí, pelos bons encontros que a vida há de nos proporcionar. Para finalizar, dedico a você um poema que tenta descrever um pouco mais da minha trajetória de docente-estudante mulher-leitora-escritora. Até!

Leitor-escritor

Acho que todo escritor
precisa de um leitor.
Penso que o ato de escrever
é forjado para alguém ler.

Quanto a mim, sou apenas leitora,
e leitora de profissão!

Até que um dia...
A palavra me pegou,
Logo a mim, (de)formada pelas Letras.

Ocupava o meu lugar,
Experienciando o ofício de ensinar
Escrever sobre o quê? Para quê?

Gosto apenas de ler.

Mal sabia que enredada pela palavra,
estaria hoje aqui... a manuseá-la
para você, leitor.

(Fabiana Rodrigues, 2020)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.** [online]. V. 27, n. 4, p. 648-663, 2007. ISSN 1414-9893. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>. Acesso em: 23 abr. 2021.

AGUIAR; ROCHA. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Quadrilha**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460652/>. Acesso em: 08/01/2021.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Viola de bolso novamente encordoad**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955, p. 53-59-57-61.

BANDEIRA, Manuel. **Poemas de Manuel Bandeira**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/files/2017/05/POEMAS-MANUEL-BANDEIRA.pdf>. Acesso em: 25 set 2019.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 57.

BARROS, Manoel de. **Livro Sobre Nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**, 1 ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**, 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Meu Quintal é maior que o mundo**, 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **O Guardador de Águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.

BARROS, Silvia.[Poema]. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (Orgs.) **Cadernos Negros: poemas afro/brasileiros**. v. 41, São Paulo: Quilombohoje, 2018. p. 107.

BARROS, Silvia et al. [Poema]. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (Orgs.) **Cadernos Negros: poemas afro/brasileiros**. v. 41, São Paulo: Quilombohoje, 2018. p. 235.

BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. **O Prazer do texto**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução: Davi Arrigucci Jr. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CATITA; LIMA, Beatriz. [Poema]. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (Orgs.) **Cadernos Negros**: poemas afro/brasileiros. v. 41, São Paulo: Quilombohoje, 2018. p. 61.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Tradução de Cleonice P.B. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 39.

COUTO, Mia. **Poemas Escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CRIOLO. **Boca de Lobo**. São Paulo: 2018. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=jgekT-PEb6c>> Acesso em: 25 set 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Passagens, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed., v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2017a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora, 34. 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2012a.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Desaprendizagens e modos outros de formação**. In: RODRIGUES, Heliana de Banos Conde; COSTA, Márcio José de Araújo. Foucault os modos de vida. São Paulo Luiz: EDUFMA, 2017, p. 103-128.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Imaginar. In: FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lúcia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Modos de trabalhar na formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira. RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (orgs.) **Escritas de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2019, p. 13-36.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Oficinar, inventar e formar: arte como possibilidade de se deslocar. **Revista Fermentário**, v. 1, n. 9, 2015, p.5-6.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 269-290, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores. **Rev. Polis e Psique**, Porto Alegre, UFRGS, v. 5, n. 2, p. 193 –209, 2015.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; BARROS, Maria Elizabeth. Por entre as tardes e os efeitos dos encontros com Margueritte ou dos descaminhos de uma *ethopoiesis* de si. **Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 36, n. 73, 2018.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Unchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine**, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013.

DIAS, Rosimeri; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.). **Escritas de si**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**, Tradução: Waltensir Dutra; revisão de tradução: João Azenha Jr. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EMICIDA. **O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T0fN7tEy15g>. Acesso em: 13/01/21.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Marcos Antônio Alexandre (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. (1926/1984), 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Ana Lúcia Pessoa (trad.). Manoel Barros da Motta (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 289.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981/1982), Tradução: Márcio Alves da Fonseca, Salma Annus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HONWANA, Luís Bernardo. **Contos Africanos dos Países de Língua Portuguesa**. Org: Rita Chaves. São Paulo: Ática, 2009, p. 24.

KASTRUP, Virgínia; PANTALEÃO, Maria Izabel. Literatura, Escrita Inventiva e Virtualização do Eu. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1 n. 1, p. 29-30, fev.-mai. 2015.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de Si e do Mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia; GURGEL, Verônica. **Escritas de si**. DIAS, Rosimeri; CONDE, Heliana Rodrigues de Barros. (orgs.) Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, p. 63.

LAROSSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica., 2011 (e-book).

LAROSSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**; trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Beatriz. [Poema]. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (Orgs.) **Cadernos Negros**: poemas afro/brasileiros. v. 41, São Paulo: Quilombohoje, 2018. p. 39.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 37.

LOPES, Benedita. [Poema]. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (Orgs.) **Cadernos Negros**: poemas afro/brasileiros. v. 41, São Paulo: Quilombohoje, 2018. p. 43.

NETO, João Cabral de Melo. **Tecendo a manhã**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>. Acesso em: 25 set 2019.

PANTALEÃO, Maria Izabel Campos. **Da paisagem literária à escrita inventiva**. 2013.209f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. In: **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.10-11.

PAULON, Simone Mainieri. A Análise de Implicação como Ferramenta na Pesquisa Intervenção. **Psicologia e Sociedade**. v. 17, n. 3, p.18-25, 2005. ISSN 1807-0310. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300003>. Acesso em: 10 set. 2019.

PELBART, P. P. Experiência e sujeito. In: MICHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) **O mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 45-58.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**, 2006. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O *ethos* da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs). Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 66.

SANTOS, Jamille. **Tu aprendeu “To be”, lá em casa nós aprendeu Tupac...** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=11&v=OKk3V_21-BQ&feature=emb_logo. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVA, Andressa Marques. **Por uma promessa de vida mais viva: relações afetivas de mulheres negras no rap e no romance brasileiro contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literaturas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.