



ESCOLA DE
HUMANIDADES

LETRÔNICA

Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS

Letrônica, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2023

e-ISSN: 1984-4301

<http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2023.1.44235>

SEÇÃO: LITERATURA

Censura livre: palavra experiência com Eucanaã Ferraz

Censorship-free: experienced word, with Eucanaã Ferraz

Ângela Fronckowiak¹

orcid.org/0000-0001-7949-2519
acf@unisc.br

Inara Moraes dos

Santos²

orcid.org/0000-0001-8188-8395
inaramoraes@gmail.com

Recebido em: 16/01/2023.

Aprovado em: 24/10/2023.

Publicado em: 13/12/2023.

Resumo: Desde *Poemas da lara* (2008), Eucanaã Ferraz nega-se ao rótulo de poeta para crianças. Sua poesia "censura livre" não demarca temporalmente a infância, pondo entre parênteses a linguagem, a escrita e as palavras. Seu não didatismo intencional requer do adulto, escritor e leitor, a superação das reservas imagéticas da forma escolar, que domesticam o imaginário. Eucanaã afirma que toda a poesia é exigente e que ele não facilita para as crianças, pois facilitar na criação é um equívoco dos sentidos. Autor de *Bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos* (2009), *Palhaço macaco passarinho* (2010), *Água sim* (2011) e *Em cima daquela serra* (2013), Eucanaã explora recursos que despertam o interesse infantil, mesmo quando a voz poética não é a da criança e se volta a temáticas mais exigentes. No artigo, reconhecemos a "pedagogia do olhar", referida pelo autor acerca de *Cada coisa* (2016a) e a investigamos na sua exclusiva concretização verbal com o intuito de dar a ver uma poética que singulariza o valor da escuta compartilhada para o adensamento da imaginação. Escuta aberta e atenta que exige tanto do olhar quanto do ouvido.

Palavras-chave: Poesia e infância. Educação leitora. Eucanaã Ferraz. Escuta poética do olhar. Mediação leitora.

Abstract Since *Poemas da lara* (2008), Eucanaã Ferraz does not label himself as a children's poet. His "censorship-free" poetry doesn't limit childhood in terms of time, putting between parentheses the language, the writing and the words. His intentional non didacticism requires from the adult, writer and reader, the overcoming of the school imagery reserves who domesticate the imaginary. Eucanaã affirms that every poetry is demanding and that he doesn't facilitate it for the children, as facilitating in creation is a misunderstanding of the senses. Author of *Bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos* (2009), *Palhaço macaco passarinho* (2010), *Água sim* (2011) e *Em cima daquela serra* (2013), Eucanaã explores resources that provoke the children's interest, even when the poetic voice isn't from the child or there are exacting tematics. In this article, we acknowledge the "pedagogy of the sight", referred by the author in *Cada coisa* (2016a) and investigate exclusively it's verbal concretization to the consolidation of the imaginary. Open listening that demands as much seeing as hearing.

Key-words: Poetry and Childhood. Reading education. Eucanaã Ferraz. Poetic listening of the sight. Reading mediation.

Considerações iniciais

Acontecimento e linguagem se definem reciprocamente. Juntos [...] constituem uma prática e um saber. O que importa primeiro é a relação do desejo que os une, ao mesmo tempo que a liberdade com a qual um apreende o outro, afasta-se dele, retoma-o (ZUMTHOR, 2007, p. 96).



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ UNISC, Programas de Pós-Graduação em Letras e Educação, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.

² UNISC, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.

No livro *Cada coisa*³, Eucanaã Ferraz (2016a) parece exprimir nos poemas o desejo de convocar o olhar adulto a entranhar-se nas coisas com um interesse menino. Cada coisa/palavra escolhida e lapidada traz consigo imagens comumente engrandecidas pela infância sonhadora, que não nega as imensidões daquilo que se apresenta miudamente.

O pormenor de um objeto "pode ser o signo de um mundo novo, de um mundo que, como todos os mundos, contém os atributos da grandeza" (BACHELARD, 1988, p. 164). Assim, a tesoura, no poema homônimo de Eucanaã, é feminino de tesouro e, ao contrário deste, não está parada, nem pronta, nem tem ponto final. Sempre "em movimento,/ nervosa e bailarina e feminina" (FERRAZ, 2016a, p. 111), ela exterioriza o objeto que um dia dançou, com risco de corte, em mãos não experientes. As crianças que ainda o são (e as que já o foram) sonham que esse instrumento de cortar também dance, assim como ela o faz por meio da voz do poeta: "a tesoura está sempre escrevendo uma frase/que ela deixa aberta,/ frase que você completa, frase que" (FERRAZ, 2016a, p. 111).

No artigo, nossa intencionalidade será dar visibilidade aos aspectos presentes nessa pedagogia do olhar, referida pelo autor como fundante da estética do livro em entrevista ao Blog das Letras em 2016 (FERRAZ, 2016b). Numa tomada de posição a partir da visada fenomenológica, entendendo que não há homem sem mundo e mundo sem homem, assumimos, também em relação à leitura, o entendimento da realidade como (co)criada/construída, uma compreensão ontológica em que a participação e o engajamento são fundantes (BICUDO, 2005).

Nesse sentido, a questão da leitura efetiva exige admitir, com Eucanaã, a legitimidade da escrita de uma poesia capaz de chegar a um leitor de qualquer idade, cujas especificidades "culturais, sociais e uma gama enorme de experiências de vida são desconsideradas quando usamos categorias universais como 'criança',

'jovem', 'adulto'". (FERRAZ, 2016b, n.p.).

O livro *Cada coisa* dedica atenção ao mundo material, ao prazer de contemplar, quase que a nos ofertar uma lupa capaz de barrar o mundo familiar e potenciar "um olhar novo diante de um objeto novo" (BACHELARD, 1988, p. 163). Nessa direção, ainda com o filósofo francês Gaston Bachelard (1988, p. 163), numa passagem do livro *A poética do espaço*, a lupa seria um passaporte para o cientista entrar no jardim "onde as crianças veem grande". Assim, da mesma forma que um botânico com uma lupa na mão, Eucanaã nos exhibe sua pedagogia do olhar, como a oferecer uma infância redescoberta pela palavra escrita a partir dos objetos com que devaneou, pois "assim que um poeta escolheu o seu objeto, o próprio objeto muda de ser. É promovido à condição de poético" (BACHELARD, 1988, p. 148).

O desejo de argumentar acerca do alcance dessa pedagogia do olhar nos fez divisar que a imagem da lupa (objeto inexistente no relicário das coisas sonhadas por Eucanaã) se instalou no centro de nossas reflexões a partir da leitura de *Cada coisa*. O detalhe daquilo que se imagina "é uma ponta aguda que penetra o sonhador, suscitando nele uma meditação concreta. Seu ser é a um tempo o ser da imagem e o ser da adesão à imagem que provoca admiração" (BACHELARD, 1988, p. 147).

Julgamos procedente, então, delimitar a abrangência e os significados desse objeto lupa nas nossas imagens de ler *Cada coisa*, como possibilidade do sentir sensível acerca dos sentidos de 'ver'. Por isso, indagamo-nos: 'Ler' – também – é 'ver'? 'Ver' é ver o quê? Quando 'ver' se torna 'olhar'? Quando 'ler' se torna 'olhar'?

Duas ideias basilares validaram nossa busca por ampliar o pensamento acerca dessas questões. Inicialmente, o propósito de 'olhar' cada coisa de *Cada coisa* independentemente das ilustrações, apesar de tratar-se de uma obra ilustrada pelo poeta em parceria com Raul Loureiro e contemplada com o Prêmio de Melhor Projeto Editorial pela FNLIJ em 2017. O próprio poeta

³ *Cada coisa* (2016), de Eucanaã Ferraz, com ilustrações do autor e de Raul Loureiro, recebeu, em 2017, Prêmio de Melhor Livro de Poesia e de Melhor Projeto Editorial pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

nos apresenta argumentos favoráveis ao afirmar:

As imagens funcionam de diversos modos. As ilustrações – quase sempre colagens ou *ar-ranjos* – não se limitam a ornamentar a página, como se a criança precisasse delas para entender os poemas. As imagens comentam livremente os poemas; outras vezes funcionam em si mesmas, como um texto independente, voltado para a mesma coisa/objeto; também há casos em que a diagramação é a própria ilustração [...] (FERRAZ, 2016b, n.p., grifos do autor).

Em segundo lugar, o desejo de evitar escrutinar a linguagem da poesia autodenominada censura livre por Eucanaã, pondo em relevo seus temas ou formas ou recursos preponderantes. Tal ação crítica compreendemos como irrelevante, pois, ao contrário, buscamos o texto para ter em 'mãos' (corpo vivente do leitor) a linguagem por outro corpo revelada no adensamento inexplicável da palavra em cada objeto cotidiano dado a imaginar por Ferraz. Essa compreensão difere da perspectiva – muito seguidamente adotada – de supor algum conceito genérico acerca da leitura para a infância, inclusive no que tange à necessidade de ler imagem e ilustração. A linguagem não pode ser um 'objeto' além do 'sujeito' que com ela, e somente por meio dela, experimenta sentir, viver, ver, olhar, ouvir, escutar: ler, alternância entre pensar e sonhar.

Desejamos que a especificidade dessa escrita possa nos auxiliar a vislumbrar os equívocos dos sentidos – como salienta o poeta – muitas vezes a engessar a potência da experiência leitora e escritora na escola, complexo tema que tem sido um desafio para professores e pesquisadores, não só os da área de Letras.

Vivemos toda a obra sem censura de Eucanaã com essa lupa a nos fazer prestar atenção (de novo!) nas coisas palavras, nas palavras sons, nos sons sentidos, nas palavras coisas. Sentimos que o não didatismo intencional do poeta – que desvincula a infância de um período demarcado temporalmente e que busca a liberdade enquanto valor máximo, pondo entre parênteses a linguagem, a escrita e as palavras em sintonia com

uma comunicação direta, clara e não facilitadora – pode auxiliar as pequenas e as grandes e as novas e as velhas crianças a se questionarem, como provoca Hélder Pinheiro (2019), sobre o lugar da poesia na vida, bem particularmente, nas nossas vidas.

1 “Tem coisa que me deixa/com uma pulga atrás da orelha”⁴: o corpo lê

Reconhecemos em *Cada coisa* a abertura para o espaço poético, como o que argumenta Montes (2020), porque a palavra de Eucanaã expande-se como fronteira que não se rende, uma fronteira indômita, que se rebela contra o ditame do funcionalismo da regra de domesticação que tanto desidrata a infância. Espaço no qual somos capazes de adentrar desde crianças, por meio da zona expandida e fundante da brincadeira selvagem; espaço que encoraja o lance imprevisível em que exploramos o deslumbramento e não apenas o mero entretenimento que

[...] mata o brincar, o jogo, porque o jogo é, por natureza, uma exploração do enigma e define com o excesso de instrução.

Brincar é o grande começo do espaço poético [...]. Sobretudo brincar com o corpo. A contemplação desse enigma que nosso próprio corpo é para cada um de nós, a exploração de seus movimentos, a busca de suas sensações. [...] sem essa exploração prazerosa e desinteressada do corpo, nem sequer teríamos um corpo [...] Com as palavras – nosso segundo corpo – é igual. Temos que brincar com elas para nos apropriarmos delas. Prová-las, ritmá-las, escutá-las, amassá-las, coloca-las em situações imaginárias (MONTES, 2020, p. 52).

O ato de ler não é neutro, sabemos, e exige mais que a necessária e indiscutível decodificação de grafismos. Somam-se, no momento da leitura, outros elementos não informativos que têm a propriedade de propiciar prazer e fazer vislumbrar o potencial de uma expectativa que move o leitor, o incita a desafiar o oculto. Para “o leitor, esse prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literariedade)” (ZUMTHOR, 2007, p. 24).

Quando nos abrimos para a compreensão

⁴ Dístico inicial do poema “Ceitas coisas” do livro *Cada coisa* (FERRAZ, 2016, p. 31).

da operação de ler a partir da concretude de 'alguém lendo', queremos que esse indivíduo não só se aproprie do instrumental de ler, mas também – por meio dele – daquilo que a leitura deixa encoberto, que se aproxima do silêncio e da perplexidade. É importante reconhecer os argumentos tranquilizadores com os quais a adulez busca afiançar a eficácia da leitura 'para alguma coisa': acesso ao saber, ao conhecimento produzido, ao pensamento cidadão, ao pertencimento cultural etc., todos verdadeiros. Mas,

[...] no entanto, a leitura é algo mais, e algo muito menos tranquilizador, ou tão tranquilizador quanto olhar para um abismo. A leitura nos coloca diante do enigma. [...] E é esse enigma, essa iminência, essa primeira escuridão com a qual alguém, justamente, se confronta o que o leva a ler. É esse o vazio que deve ser preenchido. Esse silêncio que se enche com palavras. É assim que a leitura respira (MONTES, 2020, p. 33).

Há alguns gêneros do discurso literário – a saber o poema e o texto dramático – que, por demandarem maior empenho do corpo (ZUMTHOR, 2007) e da voz do que a narrativa em prosa, que segue fluxo evidentemente mais linear, acabam afastados da escola, tão preocupada com as 'explicações' sobre a vida. Como argumenta Octávio Paz (1982, p. 25), a "linguagem falada está mais perto da poesia que da prosa".

Afinal, o poético da linguagem, muito seguramente envolvido no corpo-voz do poema vocalizado, não é "senão isto: possibilidade, algo que só se anima ao contato de um leitor ou de um ouvinte. [...] A experiência pode adotar esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, o romper os muros temporais, para ser outro" (PAZ, 1982, p. 30). Esse processo adensa-se na leitura dos gêneros já referidos e supera a mera menção à experiência. Helder Pinheiro (2019, p. 23) reclama para os poemas um tanto mais: "uma *experiência singular* de leitura" (grifo do autor), singular por ocorrer encarnada aos corpos que a vivem.

Postular a palavra experiência não é o bastante. Larrosa (2017) constrange-se com sua banalização e ressignifica-a ao advertir que, para fazê-la soar de modo particular, é preciso afastá-la de

uma conotação empírica e experimental. Para o filósofo, a experiência não é um conceito e, por isso, ele resiste ao impulso de determinar o que é a experiência e o ser que a vive. Importante é afirmar como ela acontece e, para isso, mantê-la como uma palavra 'viva' e não fazer dela uma abstração generalizada, porque "os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real" (LARROSA, 2017, p. 44).

Chegamos, então, a um falso impasse, pois, a partir das perspectivas teóricas com que conversamos, poderíamos ser questionadas acerca de 'como' encontrar a experiência languageira da criança com a nossa leitura adulta dos poemas escritos por outro adulto.

Reiteramos não ter o desejo, já o dissemos anteriormente, de confrontar com a realidade as imagens de uma infância poética que se dá 'para nós'. Em nossa concepção, Eucanaã não está representando as crianças, ou as temáticas de seu interesse, e nem nós, ao abordarmos aspectos relativos à mediação de poemas na infância, temos como afirmar suas (delas) experiências. Compreendemos que a representação "não é mais que um corpo de expressões para comunicar aos outros nossas próprias imagens" (BACHELARD, 1993, p. 159). Para quem, como nós, compactua com a fenomenologia, as intenções são mais ambiciosas, queremos viver

[...] *tal como* os grandes sonhadores de imagens [...], a palavra *tal* ultrapassa a palavra *como*, que deixaria de lado uma nuance fenomenológica. A palavra *como* imita, a palavra *tal* significa que nos tornamos o próprio sujeito que sonha o devaneio (BACHELARD, 1993, p. 128, grifos do autor).

A ousadia do leitor – a nossa – é ser demiurgo e sonhar 'tal como' poderia ter sido o sonho que o escritor nos deu em imagens poéticas, cuja expressão aumenta a riqueza da língua. A recuperação que o poema faz da originalidade da palavra, deixando-a menos comportada como na prosa, que amarra a palavra a uma teia de significados, conversa com o interesse 'selvagem' da criança pela materialidade da palavra. A palavra

em liberdade, que para Paz (2012, p. 30) "mostra todas suas vísceras, todos os seus sentidos e alusões como um fruto amadurecido ou como fogos de artifício no momento em que explodem no céu", é muito próxima das experimentações que a criança faz com as palavras, pela liberdade das não significações únicas.

É recorrente, por exemplo, ouvirmos as crianças responderem na escola a falas como "Não corre no corredor!" com "Ué, mas é um lugar de correr!?", ou ainda realizarem o gesto de deslizar as mãos no corrimão da escada pelo objeto ser um 'corre-mão', demonstrando essa experiência mais visceral com as palavras que escutam, com a experiência de ouvir/viver as palavras chegando e inaugurando sentidos, porém, antes, inaugurando ritmos. É o corpo da criança que se mexe mais (e quanto menor, mais ainda), é o seu experimentar tudo e com tudo jogar que vibra mais intensamente ao ouvir essas 'reuniões de palavras', como dessas "Ceŕtas coisas" que nossa lupa quer olhar:

Ceŕtas coisas

Tem coisa que me deixa
 com uma pulga atrás da orelha.

Tem coisa que me deixa
 com uma abelha atrás da orelha.

Tem coisa que me deixa
 com um zumbido no ouvido,

ou pior, com a cabeça zumbindo
 mil marimbondos.

Tem coisa que me deixa
 com a macaca.

Tem coisa que me deixa
 Uma fera,

coisa que me fere,
 coisa que me ferve.

Sai coisa!
 Me deixa! (FERRAZ, 2016a, p. 31).

Quando o poeta 'brinca' dizendo as palavras: "Sai coisa!/Me deixa!", rompendo com o parale-

lismo compositivo presente na maioria dos versos ("Tem coisa que me deixa//com um(a)") dirigindo-se explicitamente para os valores da imagem que está sendo constituída, talvez um adulto ou professor possa vocalizá-las dando a ver, em sua leitura, uma 'ceŕta' coisa (uma coisa inseto que ronda e incomoda?). E, ao abraçar a infância em sua "virtude de origem" (BACHELARD, 1988, p. 120) que a todos nós enriquece, esse adulto encontra, muito provavelmente, um ouvido com abertura para essa imagem. É um ouvido fundo, que conserva lugar para uma palavra abelha atrás da orelha, que acolhe palavra e gesto porque escuta com todo o corpo.

2 "Sua voz de bronze/a gente escuta longe"⁵: a voz é o corpo

O poeta angolano Gonçalo M. Tavares (2021, p. 146) atenta para o fato de que a voz ainda é corpo, apesar de fazer linguagem, "pois, é algo que não se domina por completo: não se domina a voz como se domina o sujeito, o predicado e o complemento direto. A voz não é uma questão de sintaxe ou de gramática, é uma questão emocional".

Parece surpreendente termos de reafirmar essa obviedade, provavelmente pela relação direta que a voz tem com a língua, "úmida, carnuda, rosada, eriçada por pequenas papilas, ao mesmo tempo recôndita e audaciosa" e que torna-se um "avançar do corpo sobre o mundo" (MONTES, 2020, p. 61). Ligada ao saborear, ao lamber e ao deglutir, a língua nos aproxima da nossa animalidade e de nossos sentidos selvagens, do mesmo modo que possibilita a fala. O que queremos salientar é a evidência irrefutável de que a "voz exprime uma linguagem impura e por isso, nesse sentido, mais humana. Como se o homem, ao falar, dissesse tenho linguagem, mas também tenho corpo" (TAVARES, 2021, p. 146).

Um corpo que, como vimos, temos apartado do risco escrito que é a letra – a minha letra – 'tal como' a letra do poeta e a da infância. Interessamos, por isso, pensamentos não hegemônicos

⁵ Dístico inicial do poema "Sino" do livro *Cada coisa* (FERRAZ, 2016, p. 106).

sobre a leitura como o de Cecília Bajour (2012). A autora argumenta que a leitura – condição imperativa para a escrita e a compreensão – envolve movimento. Ela não está restrita ao escrito, mas ao pensamento em ato. Conceber a leitura nessa perspectiva, assim como na do corpo empenhado, defendido por Paul Zumthor (2007), amplia o espectro de seu alcance: levantar a cabeça do texto, não em atitude ensimesmada e solitária, mas como possibilidade de ouvi-lo nas entrelinhas. As duas ações combinadas, levantar os olhos e ouvir suas entrelinhas, levam o leitor à oportunidade de 'escutá-lo'.

Assim, nessa específica ação, em que estamos abertos tanto à sintaxe dos significados quanto à emoção da voz, ler se iguala a escutar. No caso da relação com o leitor em formação, ao qual os adultos tanto se voltam, a possibilidade de escutar os textos se redimensiona quando percebemos o leitor como alguém que não está em déficit, alguém para quem não falta algo em virtude de sua pouca experiência de vida, ou de leitura, mas alguém potencialmente capaz, protagonista de uma vida, a sua, na extensão exata daquilo que ela é e já tem. Ler é liberdade.

São as crianças que estão mais próximas dos ritmos dos poemas, da liberdade das palavras que sonoramente já 'conversavam' e que o poeta reúne, ou lhes devolve ao encontro, aqueles elementos não informativos de que falamos e que reapresentam-se no momento da leitura como prazer ao corpo que ouve.

Um desses elementos não informativos, presente na obra de Eucanaã Ferraz, é o paralelismo, ritmo primeiro da poesia que, para Trevisan (2001), é um processo do pensamento que busca penetrar a vida por meio da analogia ou da oposição. Ele consiste na repetição ou reiteração "em estâncias sucessivas dos sentidos, das palavras ou das construções sintáticas" (TREVISAN, 2001, p. 85). Repetição que surge como inovação e renovação da linguagem e do ritmo. Aquilo que um leitor apressado poderia supor como uma limitação ou até mesmo um elemento para facilitar o texto para a criança, é colocado pelo poeta de maneira a demarcar compassos, pausas e a

solicitar nova mirada para a 'coisa', assunto do poema. Ouça os versos do poema "Bule":

Bule

Muito embora tão singelo, o bule
é uma coisa que bole com a gente.

O próprio nome borbulha: bule!
O próprio nome é redondo: bule!

Dentro dele a gente mergulha
o chá.

Uma sílaba só:
chá.

E a sílaba solitária se espalha lá dentro,
na boca barriga do bule-casulo.

Chá! Ah!

Tem também o café,
pois é. (FERRAZ, 2016a, p. 22).

Novamente o paralelismo, presente no segundo dístico do poema, nos lembra que a "repetição é um modelo confessado de conhecimento" (GLISSANT, 2021, p. 71). Agora, contudo, essa repetição salienta o "próprio nome" por meio do qual esse objeto/coisa é conhecido: bule. O bule "que bole com a gente", que "borbulha" e é "redondo". Som e sentido do nome envolvendo-se num jogo intencional revelado pelo poeta. 'Tal como' Eucanaã, nessas suas confissões poéticas, escutamos não só como essa coisa é, mas também tudo o que ela pode conter.

Como nos mostra Zumthor (2007, p. 81), "quanto mais a voz é interiorizada", mais percebemos as implicações para a poesia da tese de que "todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado". A voz é

[...] uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem do seu corpo (ZUMTHOR, 2007, p. 83-84).

Assim, desalojada e em plena "dança bucal" (ZUMTHOR, 2007), a voz do corpo do poeta, com seu objeto singelo, bule redondo que bole e bor-

bulha, nos lança na boca barriga casulo da coisa, entranhando-se na atualização que fazemos da sua ação vocal: o mergulho no sabor do "Chá! Ah!" e do "café/pois é".

Com efeito, a linguagem humana se liga à voz, mas o inverso não é verdadeiro. A voz, situa-se entre o corpo e a palavra, revelando simultaneamente a

[...] impossibilidade de uma origem e o que triunfa sobre essa impossibilidade. O som aí é ambíguo, visando ao mesmo tempo a sensação, comprometendo o sensível muscular, glandular, visceral e a representação pela linguagem (ZUMTHOR, 2007, p. 85-86).

É nessa dimensão que Bajour (2012) afirma a leitura enquanto experiência de escuta que pode marcar o trabalho do adulto professor sobre si mesmo. Ele tem a liberdade de buscar a seleção de obras fazendo o exercício de, ao lê-las, perceber o que entende por leitura compartilhada e como a mediação poderá qualificar esse 'levantar de olhos' (trazer/buscar) por meio de suas associações. Desse modo, ele pode supor, como a pesquisadora argentina, que compartilhar a leitura seja estabelecer uma conversa sobre os livros que lemos, em que todos aqueles que o lerem ou ouvirem vão poder socializar sentidos.

Quando a conversa ocorre, a nossa leitura, que foi primeiramente um ver e depois um escutar, a nossa "leitura vocalizada" (ZUMTHOR, 2007), a leitura enquanto "dizer" (BAJARD, 2001), ou convencionalmente chamada, a leitura "em voz alta", do mesmo modo que a audição da leitura para os que ainda não sabem ler, traz como consequência a objetivação do pensamento, torna-o visível/audível para si e para os outros, pois, ao falar sobre os livros, temos a oportunidade de lê-los novamente.

Essa prática conjunta foi chamada por Bajour (2012) de "decolagem" e exige cuidado consciente com os modos de conceber a conversa. A escuta do texto dos outros não se configura em simulacro por meio do qual o adulto ou professor dá a palavra, mas a toma para dizer o que ele julga correto. Na mesma medida, a conversa sobre

os textos, naquilo que a etimologia latina da palavra *conversatio* oferece, implica "viver com, encontrar-se", uma ação que reclama expandir interpretações, diálogo como o que viemos fazendo ao colocar a lupa para escutar significados compartilhados do ler Eucanaã.

3 A folha em branco nos estende sua mão silenciosa⁶: o mundo é minha imaginação

O encantamento de pensar-sonhar percorre a produção censura livre de Eucanaã, deliberadamente *Cada coisa* que o poeta nos convida a penetrar com sua pedagogia da escuta. Acompanhando a palavra ação dos poemas, nós lemos! A concepção ampla de ler que buscamos para o corpo que escuta e vive a leitura, com certeza, não é unânime. Contudo, Paulo Freire (1981) já o disse de outros modos, há uma espécie de grau zero de leitura, uma "postura ou posição de leitor básica, que é anterior à letra" (MONTES, 2020, p. 177).

Aquilo que fizemos até agora nada mais foi do que jogar a complexidade dessa leitura antes da letra, 'tal como' o poético da poesia de Eucanaã. Mas não podemos dizer 'como jogamos', pois não se trata de um processo externo ao leitor, embora o estejamos fazendo acontecer em um texto acadêmico. Talvez, nossa maior ousadia neste artigo seja a de reconhecer que a poesia domina, controla, faz do poético sua matéria, mas

[...] recusa lhe emprestar sua forma: ela não pode. Sua forma é imagem: fruto de uma operação pessoal, cujas regras heurísticas se fundamentam num sedimento de experiência mal comunicáveis como tal, inexplicáveis, injustificáveis, aprisionadas nos limites (largos ou estreitos, outra questão...) de um indivíduo vivo. (ZUMTHOR, 2007, p. 105).

No poema *Borracha*, essa coisa relativa ao universo da escola, o poeta ressignifica o objeto, dando-nos, com coragem, a oportunidade de ser a sua palavra a leitura e a escritura de outros: "Às vezes basta passar a borracha/ e tudo fica limpo./ Às vezes a gente passa a borracha/e tudo

⁶ Última estrofe do poema "Folha em branco" do livro *Cada coisa* (FERRAZ, 2016, p. 55).

fica encardido./ Quanto maior o erro/menos a borracha serve./A borracha é só sabão, o escrito é você quem escreve" (FERRAZ, 2016a, p. 18).

No longo poema *Lápis*, depois de afirmar que o objeto é seta, que o "lápiz aponta./ A ponta do lápis guia, a ponta do lápis cria." (FERRAZ, 2016a, p. 70), o autor se entrega e nos predispõe ao devaneio:

.....
E se o lápis fosse um bicho?
Seria um bicho terrestre.

E se fosse um bicho o lápis
seria um bicho silvestre.
Se o lápis fosse uma árvore,
era uma árvore reta.

Se o lápis fosse uma árvore,
Ele seria um ... poeta! (FERRAZ, 2016a, p. 70).
.....

Novamente as repetições, que já se pronunciavam desde o primeiro verso, renovam a percepção que temos desse objeto corriqueiro e há tanto tempo ainda utilizado, inclusive (para a alegria da mão criadora!) nas escolas. O lápis bicho terrestre, silvestre; o lápis árvore, árvore reta; o lápis POETA. Há, do ponto de vista da criação, para além da sonora escolha vocabular, recurso intrinsecamente amalgamado à esfera dos sentidos de que é testemunha toda a poesia, a exploração de outro procedimento, do qual nos falou o poeta Ezra Pound. A literatura carrega a linguagem de significados até seu mais alto grau, um deles a logopeia, quer seja, a possibilidade de dar a olhar e escutar uma ideia.⁷

Não é o 'conceito' de um lápis, mas um lápis 'conceituado' numa experiência em linguagem que não pode ser imposta a alguém. A experiência é o que é, e esse 'ser' do objeto lápis, transmutado em árvore poeta, não pode ser medido ou replicado, apenas vivido por alguém, o poeta, que "não diz discursivamente, não defende uma tese, antes, mostra uma vivência com a [escrita], que é um valor" (PINHEIRO, 2019, p. 25) compartilhado.

Por isso, enfatizamos o perigo contido na aproximação das ideias de experimento e experiência, esta que não é e não pode ser objeto de estudo científico se a reconhecemos a partir do ponto de vista da ação, da paixão e da reflexão do sujeito sobre si mesmo ao se conservar em princípio de receptividade, de abertura e de disponibilidade a um olhar/escutar. Para Larrosa (2017), a experiência contribui para manter vivo no ser o sentimento de acolhida frente ao que extrapola seu saber, seu poder e sua vontade, pois, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade.

Pensando a partir dos versos e fragmentos dos poemas que lemos até agora, consideramos que é possível desafiar o grão poético da experiência infantil a partir de perguntas que se constituem enquanto tecido de relações na simplicidade das coisas de *Cada coisa*. Vejamos: a) Por que o lápis, se fosse uma árvore, seria um poeta? Qual a relação que o poeta insinua entre uma árvore e um poeta? Você concorda com isso? Por quê? b) É possível escrever com uma borracha? Que sentidos o poeta trouxe a você quando afirmou que a borracha é só sabão? O escrito é você quem escreve? Por quê? Esse exercício descortina a potencialidade da conversa básica para a interpretação, pois, como argumenta Bachelard (2000, p. 130), não "há ideia simples, porque uma ideia simples [...] deve estar inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamento e experiências".

Vamos descerrar outras portas com a leitura do poema "Chave", mais um objeto escolhido por Eucanaã e que 'abre' imagens de núcleos de interesses humanos. Chaves e fechaduras habitam muitas paisagens de infância e sustentam enredos de brincadeiras por um bom tempo, até para fechar o primeiro diário! Bachelard (1993, p. 85), ao convidar o leitor para um passeio pelas imagens da primeira casa habitada, escreve que "no reino dos valores, a chave fecha mais do que abre" ao passo que uma maçaneta "abre mais do

⁷ Para Ezra Pound (1988), literatura é linguagem carregada de significado até seu mais alto grau. Isso ocorre por meio de três procedimentos: a melopeia, a fanopeia e a logopeia. *Peia*, que entra na composição dos três vocábulos propostos, deriva do verbo grego *poiein* e seu significado está associado a "criar". *Mélos*, *fanos* e *logos* vinculam-se, respectivamente à melodia, à imagem e à ideia.

que fecha". Escute:

chave

A chave abre. A chave fecha.

A chave sabe onde ela cabe.

Dá um giro e... tudo chave-se!

A chave abre:

ela prepara, facilita, explica,
é a chave do problema.

A chave fecha:

um segredo bem guardado deve
ser trancado a sete chaves.

A mesma chave que veda
(como vedada é uma rocha)
noutra hora desabrocha
(como se abre uma rosa).

Ela fecha. Ela abre.

Ela sabe...

Procuro, não encontro a chave
para abrir teu coração.
Fico do lado de fora,
olhando daqui o portão. (FERRAZ, 2016a, p. 34).

Esse poema foi para nós, autoras, como um convite – que talvez pudesse ser estendido às crianças – para que revirássemos nossos primeiros 'baús', fechados a chaves e cadeados ou não, ou as primeiras imagens valoradas de nossa casa natal como sugeriu o filósofo em fragmento anteriormente citado. Quais objetos como chaves, fechaduras, maçanetas, estariam nessas memórias? Quais despertavam ou despertam mais interesse? De acordo com a poeta e também pesquisadora Glaucia de Souza (2012, p. 85), conversas como essa podem levar a "despertar o imaginário do grupo, suscitar emoções, provocar imagens e diferentes leituras, bem como a perceber a importância dos aspectos sonoros e formais (rimas, repetições sonoras, ritmo etc.) para a compreensão do poema".

Nesse encontro de objetos memoráveis e após discussão, a próxima brecha pode ser a de 'criação', também destacada pela autora. Momentos

de experimentações com o fazer poético que não visam formar poetas, mas surgem porque "os leitores/ouvintes desse tipo de texto podem compreender, na prática, as possíveis formas de composição poética"(SOUZA, 2012, p. 86).

A linguagem estética com a qual a literatura produz sentidos não está circunscrita à compreensão da 'representação' dos textos, ela é 'antes' uma apresentação. Ou seja, os temas ou assuntos dos textos são sua 'porta de entrada', mas não são apenas eles que interessam. Para que a decolagem se concretize, a escuta e as conversas avançarão para o questionamento de 'como' o texto diz o que diz, algo semelhante ao afirmado por Helder Pinheiro (2019, p. 33) ao segredar que será sempre um procedimento a partir de poemas, jamais de um discurso sobre eles: "Às vezes só ler e silenciar; outras, ler e debater, comparar, questionar etc.; outras, ainda, encenar, ilustrar, cantar, expressar o texto através de outras linguagens".

Ler, na proposição estabelecida neste texto por meio das conversas que propusemos é, igualmente, uma maneira de errar:

.....
O jeito de não errar seria
escrever com a borracha.
e deixar tudo limpinho,
tudo correto e sem graça.

Mas que graça teria isso?
Então, apague o que eu disse.

Às vezes o certo é deixar como está:
errado!

E escrever de novo,
mundo recomeçado. (FERRAZ, 2016a, p. 18).

Considerações finais

*Ganhei!
Agora é a sua vez de escrever!⁸
(FERRAZ, 2016a, p. 48).*

O homem é um ser de palavras, já o disse

⁸ Estrofe do poema "Dado", do livro *Cada coisa*.

Aristóteles. Debruçar-se sobre esse valor inquestionável conduz ao reconhecimento de que todo o pensamento que se serve de palavras está condenado "à servidão da história, porque as palavras, *tal como* os homens, nascem e morrem. Assim, num extremo, a realidade que as palavras não podem expressar; no outro, a realidade do homem que só pode se expressar com palavras" (PAZ, 1982, p. 36-37, grifos nossos).

Estamos reivindicando, então, com Eucanaã, o sentido mais exigente do termo poético. Eucanaã afirmou que toda a poesia é exigente e que, por isso, ele não facilita para as crianças, pois facilitar na criação é um equívoco. Concordamos com ele, pois o rigor ao poético exige compreendê-lo enquanto 'fidelidade ao real'. As crianças são exigentes perante às palavras e à linguagem e por isso configura-se um equívoco querer 'facilitar' para elas (e sabemos que muitos incorrem nessa ilusão).

Mas se nada é assim tão fácil nessa área, porque envolve pessoas e (com)versas, melhor será se tivermos em mãos bons textos. E "[a] mesma chave que veda/ (como vedada é uma rocha)/ noutra hora desabrocha/ (como se abre uma rosa)./ Ela fecha./ Ela abre./ Ela sabe..." (FERRAZ, 2016a, p. 34).

Nesse livro, participante da obra "censura livre" de Eucanaã Ferraz, reconhecemos a poética que põe em atenção o valor de 'chave' da escuta compartilhada para o adensamento do olhar para dentro, do olhar que escuta a imaginação. Escuta aberta que não pode recusar nem deixar escapar o menor sinal; o que exige tanto do olhar quanto do ouvido. Uma escuta que percebe o volume de cada palavra (objeto) escolhida (escolhido) pelo autor, volume que nos chega também pela sonoridade de cada palavra, que, repetida ou não no poema, vai nos desenhando, vai nos apresentando a plasticidade de ritmos, e pelos ritmos apresenta a plasticidade de coisas antes não reparadas. E a gente escuta o poema tocando em *Cada coisa*.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São João: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São João: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Tradução: Juvenal Hahne Júnior. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BAJARD, ELIE. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 3. ed. São João: Cortez, 2001.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Vigginani. Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-26, 2005.

FERRAZ, Eucanaã. **Cada coisa**. Ilustrações: Eucanaã Ferraz e Raul Loureiro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016a.

FERRAZ, Eucanaã. Eucanaã Ferraz mira a pedagogia do olhar. [Entrevista concedida ao Blog das Letrinhas] Seção Está no papo. **Blog das Letrinhas**, São Paulo, nov. 2016b. Disponível em: <https://www.blogdaletrinhas.com.br/conteudos/visualizar/Eucanaa-Ferraz-mira-a-pedagogia-do-olhar>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Tradução: Marcela Vieira; Eduardo Jorge Oliveira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução: Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emilia e Solisluna, 2020.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. 2.ª ed. Tradução: Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, Hélder. Como sinal de nascer. In: CARVALHO, DIÓGENES Buenos Aires; VERARDI, Fabiane; SÁ, Paula Fibrísia Fontinele de. **Quando se lê a literatura infantil, o que se é? Como se lê?** Rio de Janeiro: Bonecker, 2019. p. 22-34.

POUND, Ezra. **A arte da poesia**: ensaios escolhidos. Tradução: Heloysa de Lima Dantas; José João Paes. 2. ed. São João: Cultrix, 1988.

SOUZA, Gláucia de. Poesia: um castelo muitas pedras. In: CUNHA, Leo. (org.). **Poesia para crianças, conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012, p. 83-105.

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do corpo e da imaginação**: teoria, fragmentos e imagens. Porto Alegre: Dublinense, 2021.

TREVISAN, Armindo. **A poesia**: uma iniciação à leitura poética. 2. ed. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação, Secretaria Municipal da Cultura; UNIPROM, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. Tradução: Jerusa Pires Ferreira; Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Ângela Cogo Fronckowiak

Doutora em Educação (UFRGS). Mestre em Teoria da Literatura (PUCRS). Licenciada em Letras Portuguesas (UFRGS). Professora adjunta da UNISC, atuando como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação. Pesquisadora do grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem UNISC/CNPq.

Inara Moraes dos Santos

Mestra em Educação (UNISC). Especialista em Educação Infantil (UNISINOS). Bacharel em Comunicação Social (UNISC). Escritora de livros para crianças, pesquisadora do grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem UNISC/CNPq.

Endereço para correspondência:

ÂNGELA COGO FRONCKOWIAK

Universidade de Santa Cruz Do Sul
Av. Independência, 2293, Bloco 10, PPGL
Independência, 96815-900
Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

INARA MORAES DOS SANTOS

Servidão Kairós, 231
Lagoa da Conceição, 8806510
Florianópolis, SC, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.