

## LINGUAGIZANDO POTENCIALIDADES

CARLOS AUGUSTO FERREIRA TORIANI (USP).

### Resumo

Este trabalho se pauta em apresentar uma proposta tanto de letramento quanto de alfabetização baseada em aulas com características diferentes, por assim dizer. Talvez a melhor palavra para tal descrição fosse inovador. Mas, enfim, é difícil se definir o quanto disso seria inovador. Aliás, talvez isso nem precise ser inovador. Talvez baste que isso seja bem arquitetado e bem usado. Porque, caso seja bem arquitetado e bem usado, dificilmente não terá ao menos algum bom nível de completude, e, como isso é mais importante que a mera inovação, então, acredita-se que este trabalho tenha algo a ensinar. O trabalho, pelo menos teoricamente, estaria completo porque tenta lidar com vários níveis de linguagem sem que haja divisões extremamente estanques entre eles. Assim sendo, a linguagem seria encarada de maneira natural. Inclusive, neste trabalho utiliza-se material do homenageado desta edição do COLE, o ilustre Manoel de Barros, devido ao fato de que ele, assim como Guimarães Rosa e outros, utilizou as potencialidades da língua ao máximo, principalmente por não restringir as possibilidades de realização da língua, neste caso, o português. Enfim, como já se tentou evidenciar, exatamente por se tratar de algo que explora potencialidades, este trabalho não tenta ter caráter definitivo e irrevogável. A não ser como proposta de que este fio condutor de explorar possibilidades deve ser definitivo e irrevogável.

### Palavras-chave:

Potencialidade, Alfabetização, Letramento.

## INTRODUÇÃO

O trabalho a ser apresentado aqui não se traduz exatamente por letramento, ou melhor, não é o letramento comumente dirigido às crianças, mas é trabalho de alfabetização. Neste caso, para alunos de EJA, além de ocorrer em aulas destinadas ao currículo complementar da matéria em questão, no caso, a língua portuguesa. O nome da matéria é DAC (Disciplina de Apoio Curricular), exclusiva para o último ano do Ensino Médio.

O material utilizado em aula abrangeu desde Machado de Assis até Manoel de Barros, sendo que entre esses ilustres autores, houve espaço para o gosto popular, expresso por meio de provérbios, a maioria de autoria desconhecida e, portanto, de domínio público. Na verdade, utilizou-se material desses autores de maneira praticamente concomitante. Primeiramente, alguns capítulos de *Memórias póstumas de Brás Cubas* porque eles tinham a particularidade de apresentarem uma criação muito curiosa do respectivo autor, qual seja, o texto apenas com pontilhado (capítulos LV e CXXXIX). Aliás, o capítulo LV foi usado juntamente com uma versão de como poderia ter sido o diálogo (fonte: <http://outrarevista.blogspot.com/2008/11/o-velho-dilogo-de-ado-e-eva-texto.html>). Dessa maneira, houve a tentativa de encorajar os alunos à escrita, inclusive mediante exemplo de produção textual (versão do capítulo citada acima). Além disso, é importante informar que o capítulo CXL também constou do material, como outra fonte de inspiração para ajudar os alunos na tarefa de escrever o próprio texto, já que este é a complementação do capítulo anterior, como o próprio título evidencia (*Que explica o anterior*).

## Os provérbios

Os provérbios tiveram a importante função de início de trabalho, além de servirem muito bem como meio de alcançar o aluno, quanto à questão de se tratar de algo conhecido por eles. Assim mesmo, houve alguma novidade enquanto esse ensino acontecia, pois foram usados provérbios de Portugal, os quais em grande parte são os mesmos usados no Brasil, mas nem todos. Assim sendo, houve também o trabalho de paráfrase, já que era necessário primeiramente interpretar o significado do provérbio para posteriormente, caso necessário, encontrar o equivalente usado no Brasil. Um exercício, enfim, que movimentava várias competências linguísticas ao mesmo tempo. Além disso, o exercício era destinado, principalmente, a praticar o uso de conjunções, pois após a etapa de interpretação - e adaptação, caso necessário -, os alunos precisavam encontrar outro provérbio que pudesse ser usado em consonância com aquele, criando-se, assim, um período.

Abaixo, alguns exemplos deste exercício:

Neste primeiro exemplo, há a possibilidade de se usar a conjunção explicativa *porque*. Então:

A cavalo dado não se olham os dentes.

porque

A concha é que sabe o calor da panela.

Note-se que neste exemplo já existe a questão de se lidar com um provérbio típico de Portugal. Mas como ele foi estudado em aula e o respectivo significado, assimilado pelos alunos, então o exercício aconteceu adequadamente.

O próximo é um exemplo de uso de conjunção conclusiva:

Amigo disfarçado, inimigo dobrado.

portanto

por isso

então

logo

Amigos, amigos; negócios, à parte.

As explicações deste exemplo são óbvias por serem inerentes às frases usadas.

Já neste outro, um exemplo de relação causal:

Como

A pressa é inimiga da perfeição.

Antes perder a lã que a ovelha.

Impressionantemente, se a ordem das frases se inverte, a conjunção é outra, mas o tipo é o mesmo:

Antes perder a lã que a ovelha.

já que

A pressa é inimiga da perfeição.

Aqui outro exemplo de conclusiva:

Falar é fácil, fazer é que é difícil.

portanto

por isso

então

logo

Batendo ferro é que se fica ferreiro.

No último exemplo, outro exercício em que é possível inverter a ordem:

Assim, na primeira versão, um exemplo de explicativa:

Bem sabe o asno em que casa rosna.

porque

As paredes têm ouvidos.

Já na segunda, conclusão:

As paredes têm ouvidos.

portanto

por isso

então

logo

Bem sabe o asno em que casa rosna.

**Autores pontuais**

O capítulo *LV O velho diálogo de Adão e Eva*, a versão inusitada dele, o *CXXXIX De como não fui ministro d'Estado* e o próximo *CXL Que explica o anterior* tiveram a importante função de apresentar tanto quanto inspirar os alunos a produzirem textos mediante a situação de existirem apenas inferências quanto às respectivas possibilidades existentes para a criação de um texto de autoria própria. No caso do primeiro capítulo citado, tais inferências se pautavam principalmente no próprio título e também na pontuação. Isto é, o título, assim como a respectiva pontuação deste, mostravam as possibilidades de realização de texto, no caso, obviamente, de um texto que estivesse contextualizado. Além disso, a versão inusitada serviu para corroborar a existência dessas possibilidades de realização. Já no outro capítulo, o principal material de apoio, por assim dizer, era o capítulo seguinte, *CXL Que explica o anterior*, também como o próprio título já evidencia. Neste caso, trata-se praticamente de um artifício do autor em criar um capítulo diferente, talvez pudesse ser chamado "postiço", para que isto sirva como antecipação - recurso retórico usado para amenizar uma situação prestes a acontecer - do capítulo posterior, visto que o capítulo *CXL* realmente explica com detalhes como a nomeação do personagem deixou de acontecer.

Após isso, entrou em cena um texto de Manoel de Barros que, por não contar com título, já começou a ajudar na tarefa dos alunos, especialmente quanto à questão de incentivar a criação de um texto, apesar de que, nenhum deles criou um título. Talvez isso tenha acontecido porque os alunos nem mesmo se lembraram de tal detalhe, mas talvez seja a questão de se sentirem apenas como co-autores. Apesar de existir esse risco, o trabalho não deixou de ser empregado. Além disso, quanto à produção textual, note-se que nenhum deles pareceu intimidado diante do desafio. Existe apenas a evidência, muito óbvia inclusive, de que alguns desempenharam a tarefa com mais autoria que outros. Quanto a outras características do texto, ele é um poema. Isto é, a essência dele já garante várias possibilidades, enriquecendo ainda mais a atividade em função de se tratar de exercício com bastante complexidade. Como corolário dessa atividade complexa, a questão de que o texto é também anacoluto, talvez exatamente por contar com linhas apenas pontilhadas, mas talvez não apenas devido a isso, pois Manoel de Barros exerceu abundantemente o anacoluto na obra em questão: *O livro das ignoranças*.

Enfim, trata-se de material que potencializa a linguagem, exatamente linguagizando potencialidades.

## **Analogizando**

Para explicar esta parte do trabalho, é necessário recorrermos a um trabalho de grande importância, como também de grande qualidade, realizado por um grande cientista.

O estudioso de neuropsicologia Luria, autor de várias obras, deu importante contribuição para a ciência. Acreditamos que algumas dessas contribuições possam ser usadas aqui. Por exemplo, ele estudou a organização cerebral. Em especificamente um desses estudos, ele analisou minuciosamente a questão da fala, entendida também como aquisição de linguagem.

Quanto à questão da parte passiva da fala, assim como estará explicitado logo abaixo, analogamente na escrita, é possível perceber que os alunos demonstram os respectivos graus de desenvolvimento que já alcançaram, especificamente quanto a receber informação e, logo após isso, decodificá-la (competência leitora). Dessa maneira, segundo os estudos de Luria:

I shall begin my analysis of the cerebral organization of speech with the most elementary mechanisms of impressive speech. The first condition for the decoding of incoming speech is the isolation of precise spoken sounds or *phonemes* from the flow of speech reaching the subject.[1]

Enfim, o autor citado demonstra, em sua obra, como se dá tal processo, inclusive se remetendo a outro capítulo do mesmo livro, além de ser muito detalhista quanto às respectivas descrições das maneiras segundo as quais cada um dos processos acontece. Mas aqui bastará que se usem apenas algumas citações. A próxima, inclusive, serve para concluir a parte da fala passiva. Então:

The next stage in impressive speech is the *understanding of the meaning of a whole phrase or a whole connected speech expression*. [2]

Como se nota depois desta argumentação, os alunos são competentes a ponto de lidarem bem com as exigências próprias desta parte da fala, ou neste caso análogo, da leitura. Assim sendo, agora será discutida a parte mais delicada da questão. Para tanto, noutro exemplo de Luria:

As we have seen, expressive speech consists of the coding of thought in an expanded expression, and it includes a series of operative components.[3]

Esta parte retrata como a analogia agora se refere à competência escritora. Portanto, haverá a demonstração de desenvolvimento da expressão em linguagem por meio da escrita.

Como primeiro estágio, por assim dizer, da fala expressiva, existe a fala repetitiva (Luria 1978). Esta já foi cumprida pela classe quanto a copiarem textos e afins. O segundo estágio, também estudado pelo mesmo autor, e também em detalhes, trata da nomeação. No caso desses alunos, evidencia-se isso no primeiro estágio de escrita, fase em que eles, apesar de não escreverem de maneira totalmente correta, segundo os parâmetros ortográficos, já recorrem às palavras usando-se da memória, e no caso de alunos do último ano do Ensino Médio (independentemente de se tratar de EJA), normalmente sem ajuda externa, para que estas sejam escritas. Trata-se da fase em que servem para explicação os estudos de Ferreiro (1985), mais especificamente, a definição de cada estágio do letramento (Ferreiro pp. 26-29). Embora normalmente os alunos consigam cumprir o objetivo de escrever um texto, ainda ocorrem alguns erros, principalmente de ortografia. Enfim, apesar de parecer que isso é algum tipo de demérito, na verdade, trata-se apenas de uma constatação e, até mais importante que essa, uma constatação consequente dessa é interessante, qual seja, o fato de que alguns alunos realmente demonstraram que se envolveram com o exercício, pois a demonstração de que ainda cometem alguns erros segundo a norma gramatical não os impediu de linguagizarem.

Assim mesmo, o estágio mais capcioso, por assim dizer, é o de narrativa, pois como afirma Luria:

Narrative expressive speech or expression begins with an *intention* or *plan*, which subsequently must be recorded into a verbal form and modulated into a speech expression.[4]

Isto é, os alunos precisaram formular as próprias ideias para conseguirem cumprir a tarefa. Exatamente em consequência de toda a complexidade concernente a essa tarefa, aconteceram alguns deslizamentos de alguns deles, mas normalmente referentes à parte gramatical, dificilmente quanto à parte de contextualização, na qual cada componente do texto desempenha uma função específica, ligada à questão de como coerência e coesão criam, em conjunto, um ambiente propício para uma série de eventos. Essas funções são conhecidas como papéis temáticos (Ilari 2006, pp.131-139).

### **A potencialidade linguagizada**

Esta parte do trabalho explicita os detalhes a respeito de cada anexo. A palavra linha é usada para nomear o texto escrito pelo autor (Manoel de Barros 1993, p.43) e, por questão de diferenciação, a palavra frase, ou mesmo a palavra período, são usadas para nomearem os textos produzidos pelos alunos. Entretanto, mais importante que isso são as constatações a respeito de cada texto produzido. Enfim, as intenções de cada aluno ao produzir o próprio texto, se o aluno conseguiu criar um texto coeso e coerente com o já escrito pelo autor, ou se apenas conseguiu desenvolver um ainda acanhado exercício de uso de preposições etc. Como últimas observações, mas que nem interferem na qualidade de nenhuma das produções textuais, existem as curiosidades de que alguns alunos criaram texto para a última linha, mesmo que o original nem apresente pontilhado após esta linha e também, inclusive, é caso mais curioso que o anterior, a questão de que dois textos estão escritos com palavras flexionadas no gênero masculino mas são escritos por mulheres, como anotação que consta nos próprios anexos. Aliás, mais curiosas ainda são outras duas constatações: a) isso consta em apenas dois textos; b) ambos são textos bem produzidos.

#### **Anexo1**

Para a primeira linha, uso de metáfora, com repetição, em cada uma das duas frases que acompanha a linha.

Para a segunda linha, derivação do assunto mediante o significado ulterior de *palavra*.

Para a terceira linha, uso de hipérbole para ser possível lidar com um paradoxo.

Para a quarta linha, uso de frase literal para se anexar a um trocadilho.

Para a quinta linha, uso de paradoxo para lidar com uma sinestesia.

#### **Anexo2**

Para a primeira linha, uso de inferência, sendo que a primeira frase é literal e a segunda introduz outro assunto.

Para segunda linha, conclusão da segunda frase, mas ao mesmo tempo ocorre o uso da linha em questão, também por meio de significado ulterior de *palavra*, criando-se uma estrutura de metonímia.

Para a terceira linha, continuação da última frase, manifestando-se como inferência de que a hipérbole presente possa servir como circunstância-limite.

Para a quarta linha, uso de redundância para lidar com trocadilho apresentado nesta linha.

Para a quinta linha, situação de concordância com a última frase e com a posterior, sendo, portanto, literal para a linha em questão.

Para a sexta linha, uso de frase literal, que garante coerência e coesão para a linha.

### Anexo3

Para a primeira linha, uso de preposição para iniciar um período composto por frase que une inferência com uma ação (presente na próxima frase), neste caso, em prol de outrem.

Para a segunda linha, uma demonstração da explicação quanto ao fato de que a linha contém personificação.

Para a terceira linha, uso do verbo que consta na linha para criar uma frase apenas teoricamente correlata com a linha. Além disso, há uso de trocadilho de maneira indevida. Talvez, isso tenha ocorrido como consequência de escolha errada quanto à preposição.

Para a quarta linha, houve uma compreensão pseudo-literal da linha. A frase criada é resposta a isso, mas o exercício nessa linha já está comprometido em função da interpretação errada a respeito do significado da linha.

Para a quinta linha, houve uso de preposição, a fim de se fazer uma explicação literal para uma sinestesia.

Para a sexta linha, não há uso de preposição no início da frase, mas infere-se uma ideia adversativa.

### Anexo 4

Para primeira linha, uso de preposição. Além disso, cada uma das frases completa o sentido da outra.

Para a segunda linha, também há uso de preposição. Há também uma rima com a última frase de autoria do aluno (talvez acidental) e o significado da frase alude a um leque de oportunidades, estrutura própria, por exemplo, do suspense.

Para a terceira linha, uso de duas palavras que, em dado contexto, podem ser consideradas como do mesmo campo semântico (*desorientado* e *sozinho*). Uso da possibilidade aludida na frase anterior como processo que desencadeou certo tipo de consequência (afinal, estando desorientado, é difícil que haja compreensão), também demonstrada pela linha, na qual existe hipérbole.

Para a quarta linha, uso de preposição criando frase que garante coesão e coerência com a respectiva linha, inclusive com a questão de que, em se tratando de pergunta, é possível interpretar - mediante inferência subjugada ao respectivo contexto - que esta linha esteja diretamente ligada à anterior.

Para quinta linha, com o uso de preposição, a frase se liga tanto à respectiva linha quanto à última frase, graças ao uso dos tempos verbais adequados para isso.

#### Anexo 5

Para a primeira linha, há uso de preposição, mas além de haver apenas uma frase, esta tem estrutura arcaica e, muito provavelmente, porque o aluno não exerceu muito bem a parte que Luria denomina como expressão narrativa.

Para a segunda linha, há uso de preposição e frase como mera confirmação da personificação contida na linha.

Para a terceira linha, uso de preposição numa tentativa de paródia, com frases que se ligam apenas à respectiva linha. Apelação para a música.

Para a quarta linha, usa-se ironia para responder à pergunta presente na linha.

Para a quinta linha, em vez de preposição explicativa, há uma perífrase. A frase é ligada à anterior com o recurso da ironia. Há uma conjunção aditiva para criar coesão com a última linha, mas a coerência está comprometida.

#### Anexo 6

Para a primeira linha, um período complexo com uso de sinestesia.

Para a segunda linha, a inferência de que a personificação também tem em si uma hipérbole e, portanto, existe a possibilidade de se criar, por exemplo, um paradoxo.

Para a terceira linha, há uma resposta à hipérbole, usando-se para isso uma relação de proporcionalidade.

Para a quarta linha, uso de preposição, numa frase antitética em relação à linha.

Para a quinta linha, uso de metáfora para haver relação com a sinestesia presente na linha.

#### Anexo 7

Para a primeira linha, rima entre a primeira e a segunda frase, além de que da linha para as duas frases existe uma derivação de sentido, iniciada pela preposição.

Para a segunda linha, frase condizente com a linha e também com as frases anteriores.

Para a terceira linha, frase ligada às anteriores e, ao mesmo tempo, tal frase dá valor de metonímia de causa pelo efeito para a linha, na qual já consta hipérbole.

Para a quarta linha, a frase da linha anterior funciona como elemento de coesão. Além disso, a frase da quarta linha combina com esta a ponto de parecer complemento de iniciativa do autor.

Para a quinta linha, frase coerente com a anterior, mas de difícil conexão com a linha.

Para a sexta linha, uso de preposição para criação de frase coerente tanto com a anterior quanto com a última linha.

## CONCLUSÃO

Este trabalho não tenta postular de maneira definitiva a constatação simplista de que bastaria usar tais autores em aula para que os alunos consigam desenvolver textos bem escritos. Mas é possível afirmar, sem hesitação, que os alunos aprendem também com técnicas diferenciadas. Assim sendo, isso deve ser levado a cabo. Claro que sempre de maneira responsável.

Enfim, os resultados talvez retratem a realidade mais do que se suporia. Afinal, como se trata de classe de EJA, mesmo que seja de último ano, teoricamente, seria muito difícil que acontecessem resultados com essa boa qualidade apresentada. Mas a prática mostra que tais resultados aconteceram.

Os dois primeiros anexos, assim como os dois últimos, têm os melhores resultados. Por isso mesmo, a eles não se dispensou muito detalhamento nas análises feitas aqui. Apesar disso, nas respectivas análises desses textos, constam em grande número palavras que por si já revelam boa qualidade de texto, tais como paradoxo, metáfora, metonímia. Todas criações dos alunos respondendo ao poema de Manoel de Barros. Entretanto, nos demais, demonstrou-se que alguns alunos ainda não dominam totalmente as características dos papéis temáticos.

Porém, isso não desabilita o trabalho, ou melhor, os trabalhos, nem os dos alunos, nem este.

Portanto, na medida do possível, acreditamos que os alunos transviram o mundo. Obviamente os trabalhos dos autores escolhidos para exercícios em sala de aula contribuíram para isso, mas o mais essencial realmente foi o transver do próprio autor do *outro* poema, inclusive porque aceitou fazer esta atividade, com o material que acabou sendo oferecido. Caso contrário, nada aconteceria. Se a proposta não acontecer empiricamente, para que a resposta a ela também possa ser empírica, o artificialismo talvez seja, ele próprio, o impedimento para a realização do trabalho e, conseqüentemente, não haverá como transver.

## BIBLOGRAFIA

**ASSIS**, Machado de - Memórias Póstumas de Brás Cubas - São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

**BARROS**, Manoel de - O livro das ignoranças - Mestres da literatura brasileira e portuguesa - São Paulo: Record/Altaya, 1993.

**FERREIRO**, Emilia - Reflexões sobre a alfabetização/ tradução: Horácio Gonzáles (et al.) 2ª. ed. - Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: 17 - São Paulo: Cortez, 1985.

**ILARI**, Rodolfo - Introdução à semântica: brincando com a gramática - São Paulo: Contexto, 2006.

**LURIA**, A. R. - Working Brain - Harmondsworth: Penguin Books, 1978.

---

[1] Luria - Speech in: Luria, A. R. - Working Brain - Penguin Books - Harmondsworth, 1978, p. 309.

[2]Luria - Speech in: Luria, A. R. - Working Brain - Penguin Books - Harmondsworth, 1978, p. 311.

[3]Luria - Speech in: Luria, A. R. - Working Brain - Penguin Books - Harmondsworth, 1978, p. 313.

[4]Luria - Speech in: Luria, A. R. - Working Brain - Penguin Books - Harmondsworth, 1978, p. 318.

Tenho o ombro a convite das garças.

Já não é meu o nervosismo de outrora

Já não há em mim a fúria de antes

(Tirei as tripas de uma palavra?)

Depois tudo o mais fez sentido

A chuva atravessou um pato pelo meio.

O mundo caiu sobre mim a duros golpes

Eu tenho faculdade pra dementes?

A lucidez vem me voltando aos poucos

A chuva deformou a cor das horas.

O dia se mostrou a noite verídica

A placidez já põe a mão nas águas.

Tenho o ombro a convite das garças.

Sou calmo

Tenho um alvo

(Tirei as tripas de uma palavra?)

Estudar Estudar só estudar

A chuva atravessou um pato pelo meio.

As vezes fico louco fico cheio

Eu tenho faculdade pra dementes?

Não sou louco nem doido

A chuva deformou a cor das horas.

Passa o tempo

A placidez já põe a mão nas águas.

Já esta tudo calmo novamenete.

The - end

Tenho o ombro a convite das garças.

Para poder consolar uma pessoa que acabou  
de receber um convite de abalar sua alma

(Tirei as tripas de uma palavra?)

Uma tripa nunca tem na palavra mas sim na gente.

A chuva atravessou um pato pelo meio.

Por que ele não consegui atraver a tempo.

Eu tenho faculdade pra dementes?

Por que é o que precisar ter p/ alguns

A chuva deformou a cor das horas.

É porque a chuva leva tudo em uma hora só.

A placidez já põe a mão nas águas.

A mão não tem calma para ficar parada

Tenho o ombro a convite das garças.

Com todo o sossego do mundo

sentado à beira do mar

(Tirei as tripas de uma palavra?)

Sem saber no que ia dar

A chuva atravessou um pato pelo meio.

Estava desorientado e sozinho

Eu tenho faculdade pra dementes?

Mas nem tudo consigo entender

A chuva deformou a cor das horas.

E me vi perdido no tempo

A placidez já põe a mão nas águas.

Escrito por mulher

Tenho o ombro a convite das garças.

E as garças tem asas a convite de mim

(Tirei as tripas de uma palavra?)

Tirei sim! mas fiz uns pontos para fechar  
o estrago

A chuva atravessou um pato pelo meio.

O pato não lava o pé

Não lava o pé porque não qué

Eu tenho faculdade pra dementes?

Não só to no EJA só.

A chuva deformou a cor das horas.

É por isso que vou embora, e

A placidez já põe a mão nas águas.

Tenho o ombro a convite das garças.

São largos e assustam os olhares  
mansos que me atraem o tempo todo

(Tirei as tripas de uma palavra?)

Sendo profundo o mais simples possível

A chuva atravessou um pato pelo meio.

De tão calmo que chegou esta manhã

Eu tenho faculdade pra dementes?

Logo eu que sempre dominei o poder da sabedoria

A chuva deformou a cor das horas.

Costurando no dia os primeiros raios da sombra

A placidez já põe a mão nas águas.

Tenho o ombro a convite das garças.

Com a beleza e a calma do mar,

invento poesias sem parar

(Tirei as tripas de uma palavra?)

Fui a fundo para saber o significado delas.

A chuva atravessou um pato pelo meio.

Fiquei louco com tanta informação

Eu tenho faculdade pra dementes?

Quase enlouqueço

A chuva deformou a cor das horas.

Me voltou a luz da sabedoria

A placidez já põe a mão nas águas.

E voltei a calma desse dia

Escrito por mulher