

UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA FOGAÇA MARCELO WATANABE

**ENTRE RETALHOS E TRAVESSIAS:**  
**Relatos de experiências com a Literatura no cotidiano escolar**

Sorocaba/SP  
2017

MARIANA FOGAÇA MARCELO WATANABE

**ENTRE RETALHOS E TRAVESSIAS:  
Relatos de experiências com a Literatura no cotidiano escolar**

Dissertação apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliete Jussara Nogueira

Sorocaba/SP  
2017

MARIANA FOGAÇA MARCELO WATANABE

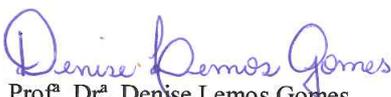
**ENTRE RETALHOS E TRAVESSIAS:  
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA NO  
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade de  
Sorocaba.

Aprovado em: 22 / 11 / 2017.

BANCA EXAMINADORA:

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Eliete Jussara Nogueira  
Universidade de Sorocaba

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Denise Lemos Gomes  
Universidade de Sorocaba

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Alda Regina Tognini Romaguera  
Universidade de Sorocaba

### Ficha Catalográfica

Watanabe, Mariana Fogaça Marcelo  
W294e Entre retalhos e travessias : relatos de experiências com a  
literatura no cotidiano escolar / Mariana Fogaça Marcelo Watanabe.  
-- 2017.  
194 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. I. Nogueira,  
Eliete Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Aos meus alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu marido, Daniel Hideki Watanabe, amor dessa e de outras vidas.

A Prof. Dra. Eliete Jussara Nogueira que acreditou em mim quando eu não mais acreditava.

A minha mãe Zoraide Fogaça Marcelo, que mesmo sem saber ler e escrever, transborda sabedoria, grava na memória como ninguém as melhores receitas de pão de queijo e ensina-me todos os dias a melhor de todas as literaturas: a de acreditar na força dos nossos sonhos, a de ter fé na gente, mesmo quando se tem tudo ou nada. Minha mãe, meu maior orgulho.

Agradeço as professoras da banca Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Lemos Gomes e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Alda Regina Tognini Romaguera pelas contribuições no momento da qualificação que foram decisivas para a formulação desta narrativa.

Desfaço de covardes e de biltragem!  
Tenho nada ou pouco com o Governo,  
    não nasci gostando de soldados...  
Coisa que eu queria era proclamar outro governo,  
    mas com a ajuda, depois, de vós, também. (...).  
    Não obedeco a ordens de chefes políticos.  
    Se eu alcançasse, entrava para a política (...).  
    Ah, este Norte em remanência:  
        progresso forte,  
        fatura para todos,  
        a alegria nacional!  
Mas, no em mesmo, o afã de política,  
    eu tive e não tenho mais...  
    A gente tem que sair do sertão!  
Mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro...

(João Guimarães Rosa)

## RESUMO

Quando expostos à leitura de uma obra literária, somos convidados a pensar e expressar opiniões, experimentar vivências, ampliar argumentos, olhares e horizontes, convocados a refletir sobre as inquietações que o texto literário provoca, a partir de sua riqueza de significados e como criadora de situações. As características do contexto contemporâneo, tem provocado desafios para o ensino de Literatura no cotidiano escolar de tal forma, que o problema apresentado por essa dissertação, é de como ensinar Literatura num mundo contemporâneo, líquido. No exercício de elaborar uma resposta a este problema, foi levantada a hipótese de que ao estabelecer empatia com a linguagem e modo de vida dos educandos, o professor numa postura de interprete, apresenta a Literatura que desta forma se aproxima da vida. Para comprovar tal hipótese, numa metodologia de pesquisa-ensino, esta dissertação apresenta dois relatos de experiência com a prática pedagógica em sala de aula no ensino de Literatura realizadas com estudantes da educação básica, de uma escola pública e outra da rede particular de ensino, localizadas no interior do Estado de São Paulo, nos anos letivos de 2011 a 2016. Como fonte de dados para estes relatos de experiências, foi utilizado registros de um diário de campo. Os resultados preliminares apontam para um aumento no número de livros de Literatura retirados da biblioteca para leituras, um maior envolvimento em atividades solicitadas pelo professor, e as leituras de mundo culminaram em discussões relacionando a obra literária com aspectos da própria vida desses estudantes.

Palavras-chave: Literatura. Práticas pedagógicas. Cotidiano escolar.

## ABSTRACT

When we are exposed to the reading of a literary work, we are invited to think and express opinions, experience livings, broaden arguments, perspectives and horizons, invited to ponder upon the uneasy feelings that the literary text brings through it richness of meanings and founder of situations. The characteristics of the contemporary context have been creating challenges for the Literature teaching in the school life in a way that the issue presented by this master's thesis is how to teach Literature in a contemporary world, liquid. In the exercise of elaborating an answer to this issue, it has been raised the hypothesis that by establishing empathy with the language and the students' life style, the teacher, in the position of an interpreter presents the Literature that in this way approaches to life. To ensure such hypothesis, in a methodology of research-teaching, this thesis presents two experience reports of the pedagogic practice of teaching Literature inside the classroom, one conducted with the basic education of a public school and another one from the private education system, located in the countryside of Sao Paulo State in the academic years of 2011 and 2016. As a source of data for these experiences reports, there were used registers of a field diary. The preliminary results show an increase in the number of Literature books picked up from the library for the students reading, a higher involvement in activities demanded by the teachers, and the world understanding led to discussions related to the literary work to the aspects of these students' own lives.

Keywords: Literature. Pedagogic practices. School life.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro Vidas Secas, edição especial ilustrada com fotos.....	65
Figura 2 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (I) .....	65
Figura 3 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (II) .....	66
Figura 4 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (III).....	66
Figura 5 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (IV) .....	67
Figura 6 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (V).....	67
Figura 7 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (VI) .....	68
Figura 8 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (VII) .....	68
Figura 9 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (VIII).....	69
Figura 10 – Foto do livro Vidas Secas, sensibilização do texto literário (IX) .....	69
Figura 11 – Foto do livro Vidas Secas, o encontro com Sinha Vitória (I) .....	70
Figura 12 – Foto do livro Vidas Secas, o encontro com Sinha Vitória (II).....	70
Figura 13 – Foto do livro Vidas Secas, o encontro com Sinha Vitória (III) .....	71
Figura 14 – Foto do livro Vidas Secas, o encontro com Sinha Vitória (IV) .....	71
Figura 15 – Os quadros de Vidas Secas .....	72
Figura 16 – Representação feita pelos educandos dos conjuntos de quadros da obra.....	72
Figura 17 – Entrada da sala de aula número 30.....	78
Figura 18 – Destaque da lousa.....	78
Figura 19 – Visão geral da sala de aula preparada para as apresentações (I).....	79
Figura 20 – Visão geral da sala de aula preparada para as apresentações (II) .....	79
Figura 21 – Detalhe das cadeiras, em formato de auditório, para os espectadores .....	80
Figura 22 – Destaque para os enfeites de chita .....	80
Figura 23 – Destaque da mesa decorada com chita e exemplar de Vidas Secas.....	81
Figura 24 – Destaque da lousa, com mensagem de congratulações aos alunos .....	81
Figura 25 – Momento do seminário - Reflexão sobre a obra literária (I).....	85
Figura 26 – Momento do seminário - Reflexão sobre a obra literária (II) .....	86
Figura 27 – Momento do seminário - Reflexão sobre a obra literária (III) .....	87
Figura 28 – Momento do seminário - Reflexão sobre a obra literária (IV).....	87
Figura 29 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (I) .....	88
Figura 30 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (II).....	88
Figura 31 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (III).....	89
Figura 32 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (IV) .....	89
Figura 33 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (V).....	90
Figura 34 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (VI) .....	90
Figura 35 – Detalhe das fitinhas do Senhor do Bonfim, em referência à Salvador (I) .....	93
Figura 36 – Detalhe da lousa, com frase de Jorge Amado .....	93
Figura 37 – Cocadas servidas aos alunos, em referência à Salvador, local da trama.....	94
Figura 38 – Detalhe da lousa, com trecho do livro Capitães da Areia .....	94
Figura 39 – Visão geral da sala de aula enfeitada .....	95
Figura 40 – Destaque da lousa.....	95
Figura 41 – Visão geral da sala de aula enfeitada .....	96
Figura 42 – Detalhe da lousa com a descrição do projeto e frases de Jorge Amado.....	96
Figura 43 – Capa do livro O Orfanato da Srta. Peregrine para Crianças Peculiares .....	115
Figura 44 – Detalhe do livro, ricamente ilustrado .....	115
Figura 45 – Alunos observando as fotos do livro África, de Sebastião Salgado.....	124
Figura 46 – Capa do livro África, de Sebastião Salgado.....	125
Figura 47 – Crianças em sala de aula .....	125

Figura 47 – Crianças e adolescentes em sala de aula precária .....	126
Figura 48 – Crianças assistindo aula em sala sem carteiras .....	126
Figura 49 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (I) .....	127
Figura 50 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (II) .....	127
Figura 51 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (III).....	128
Figura 52 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (IV).....	128
Figura 53 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (V).....	129
Figura 54 – Visão geral do mural com o resultado da atividade (I) .....	129
Figura 56 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 1) .....	132
Figura 57 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 2) .....	133
Figura 58 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 3) .....	134
Figura 59 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 4) .....	135
Figura 60 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 5) .....	136
Figura 61 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 6) .....	137
Figura 62 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 7) .....	138
Figura 63 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 8) .....	139
Figura 64 – Exemplo de atividade avaliatória (aluno 9) .....	140
Figura 65 – Alunos com O Livro Dentro da Concha, de Ricardo Filho .....	145
Figura 66 – Alunos com o livro A terra dos meninos pelados, de Ricardo Filho .....	146
Figura 67 – Capa dos livros de Graciliano Ramos e Ricardo Filho .....	147
Figura 68 – Dedicatória do autor .....	147
Figura 69 – Escritor Ricardo Filho palestrando para alunos (I) .....	148
Figura 70 – Escritor Ricardo Filho palestrando para alunos (II).....	148
Figura 71 – Escritor Ricardo Filho respondendo às questões dos alunos .....	149
Figura 72 – Visão geral do encontro do escritor Ricardo Filho com os alunos .....	149
Figura 73 – Nanette Konig, sobrevivente do holocausto, palestrando para os alunos .....	154
Figura 74 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 1) .....	155
Figura 75 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 2) .....	156
Figura 76 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 3, primeira página).....	157
Figura 77 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 3, segunda página) .....	158
Figura 78 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 4) .....	159
Figura 79 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 5) .....	160
Figura 80 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 6) .....	161
Figura 81 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 7) .....	162
Figura 82 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 8) .....	163
Figura 83 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 9) .....	164
Figura 84 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 10) .....	165
Figura 85 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 11) .....	166
Figura 86 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 12) .....	167
Figura 87 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 13) .....	168
Figura 88 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 14) .....	169
Figura 89 – Texto sobre o tema Liberdade (Aluno 15) .....	170
Figura 90 – Imagem de um post opinativo retirado de rede social (parte 1).....	179
Figura 91 – Imagem de um post opinativo retirado de rede social (parte 2).....	180
Figura 92 – Imagem de um post opinativo retirado de rede social (parte 3).....	181
Figura 93 – Imagem de um post opinativo retirado de rede social (parte 4).....	182
Figura 94 – Imagem de um post opinativo retirado de rede social (parte 5).....	183
Figura 95 – Exemplo de atividade para coleta de dados informativos.....	184
Figura 96 – Detalhes dos diários de bordo utilizados na pesquisa da autora .....	185
Figura 97 – Detalhes dos portfólios utilizados na pesquisa da autora.....	186

Figura 98 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa I (página 1).....	187
Figura 99 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa I (página 2).....	188
Figura 100 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa I (página 3).....	189
Figura 101 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa I (página 4).....	190
Figura 102 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa II (página 1) .....	191
Figura 103 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa II (página 2) .....	192
Figura 104 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa II (página 3) .....	193
Figura 105 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa III (página 1).....	194
Figura 106 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa III (página 2).....	195
Figura 107 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa IV .....	196
Figura 108 – Folha para avaliação de competências em atividades escritas. ....	197
Figura 109 – Modelo de Normatização de Trabalhos – aula em escola privada (I).....	198
Figura 110 – Modelo de Normatização de Trabalhos – aula em escola privada (II) .....	199
Figura 111 – Modelo de Normatização de Trabalhos – aula em escola privada (III) .....	200

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 PESQUISA-ENSINO: EXPERIÊNCIAS E PROCEDIMENTOS .....	22
3 LEITURA DE RETALHOS .....	28
3.1 Os alunos .....	35
3.2 Experiência 1 – Primeiros interruptores .....	37
3.3 Experiência 2 – Caneta fluorescente .....	39
3.4 Experiência 3 – Os medos da escrita e da leitura .....	42
3.5 Experiência 4 – O emaranhamento de textos .....	50
3.6 Experiência 5 – “Eu nunca li um livro inteiro” .....	60
3.7 Experiência 6 – Escola de papel crepom .....	62
3.8 Experiência 7 – O livro de fotos .....	64
3.9 Experiência 8 – Na Caatinga chove sim!.....	73
3.10 Experiência 9 – A crise.....	74
3.11 Experiência 10 – A sala 30 .....	76
3.12 Experiência 11 – O seminário .....	82
3.13 Experiência 12 – Pedro Bala .....	91
4 A TRAVESSIA DOS MENINOS E MENINAS DE LÁ.....	97
4.1 Os alunos .....	99
4.2 Experiência 1 – O encontro .....	100
4.3 Experiência 2 – Primárias impressões .....	101
4.4 Experiência 3 – Os números na lousa.....	105
4.5 Experiência 4 – Dores de cabeça .....	106
4.6 Experiência 5 – Crianças peculiares .....	112
4.7 Experiência 6 – Primeiras Estórias .....	116
4.8 Experiência 8 – A sensibilidade .....	123
4.9 Experiência 7 – Colegas de trabalho .....	130
4.10 Experiência 8 – O menino de lá .....	130
4.11 Experiência 9 – A força da leitura .....	141
4.12 Experiência 10 – Liberdade .....	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	171
REFERÊNCIAS .....	176
ANEXO A – Texto opinativo .....	179
APÊNDICE A – Coleta de dados informativos (primeira etapa) .....	184
APÊNDICE B – Demonstrativo da escrita de um dos diários de bordo .....	185
APÊNDICE C – Portfólios usados para composição da pesquisa .....	186
APÊNDICE D – Atividades Investigativas (I) .....	187
APÊNDICE E – Atividades Investigativas (II) .....	191

APÊNDICE F – Atividades Investigativas (III) .....	194
APÊNDICE G – Atividades Investigativas (IV) .....	196
APÊNDICE H – Avaliação de competências.....	197
APÊNDICE I – Normatização de Trabalhos .....	198

## 1 INTRODUÇÃO

A gente tem que sair do sertão!  
Mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro...  
(João Guimarães Rosa)

Por se tratar de relatos de experiências, elejo, a partir desta introdução, a necessidade do emprego da primeira pessoa do singular, como recurso de proximidade diante das situações de ensino/aprendizagem na escola que serão apresentadas. A proposta a partir deste capítulo é a de narrar experiências, histórias, vidas, situações de aprendizagem, práticas e possibilidades pedagógicas, vivências e acontecimentos que fizeram parte do meu cotidiano escolar como professora de língua portuguesa e suas literaturas no ensino médio e fundamental II, de instituições públicas e privadas. Narrar a partir de uma perspectiva reflexiva das minhas próprias experiências no cotidiano escolar. Travessias.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Soube desde o ingresso, ainda como aluna especial no curso de Pós-graduação em Educação na Universidade de Sorocaba, que essa dissertação teria como rumo a prática da Literatura no cotidiano escolar, fosse a escolha, primeiramente, pelo fascínio, admiração e respeito que tenho pelas narrativas literárias: “Literatura” com a inicial maiúscula, se apropriando do pensamento de Gonçalves Filho (2000), por se tratar do “universo de ponta da língua por provocar certo orgulho em nossa espécie, na medida que permanece como a grande reserva de cultura, percebida como ideal de formação humana”, além de:

[...] ocupar, na prática cultural, um lugar de privilégio como exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade. (...) A literatura não só nos oferece como objeto o conhecimento ou, como na prática pedagógica, como uma estratégia aberta para educar o homem, ela também se nos oferece como objeto de interrogação, de dúvida e de pesquisa. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 13-14).

Ou ainda a escolha seria, pelos inúmeros questionamentos em exercício da docência do ensino público e privado, em que foi possível observar empiricamente, os estudantes gostando de ler textos/autores literários e discutindo diferentes questões a partir das intervenções realizadas no cotidiano escolar. Mesmo com práticas elaboradoras e construtoras de leitores, os projetos de leitura, aqui relatados, da Literatura foram por vezes negativamente criticados e desacreditados de resultados crescentes pelos superiores das instituições, ainda, que contribuíssem para a formação do conhecimento do educando.

Nessa trajetória profissional de quase 12 anos da escola pública/privada, por incontáveis ocasiões planejei desistir da profissão, fosse pelo desencanto das políticas educacionais, por vezes anestesiada diante das demandas políticas, que decidem, por meio de leis, decretos e normativas, da noite para o dia, sem prévio aviso, as condições de trabalho de cada sujeito operante no sistema educacional. Ou ainda por experimentar angústias e aflições, encantos e desencantos, da persistência e de muita vontade de desistir da luta, da devoção que deposito em minha profissão, mesmo diante de múltiplos espaços contingenciados do processo de escolarização que enfrento todos os dias.

Sempre que planejo abdicar da profissão, uma recordação suaviza meus pensamentos: lembro-me de quando criança, que os pedidos aos meus pais eram sempre os mesmos: “lousa, apagador e giz”, e quando recebia minhas amigas em casa não gostava de brincar de bonecas, sugeria brincar de “escolinha”, como quase nunca gostavam da ideia, restava-me lecionar para os ursos de pelúcia, bonecas e aos animais da minha casa, o Caco, papagaio e a Pepe, minha cachorrinha de estimação.

Minha mãe costuma dizer que é na infância que guardamos os desejos e sonhos mais íntimos, pois nela exploramos nossos sentidos. E hoje, adulta que sou, a abdicção desaparece sempre que me recordo da lousa velha pendurada no quintal de nossa casa e das lições que lecionava aos meus educandos imaginários, “convertamos para a infância na matéria prima para a realização de nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e nossas expectativas sobre o futuro”. (LARROSA, 2015, p. 188).

O meu encontro com a Literatura se deu ainda muito jovem, aos 12 anos, quando na biblioteca da escola pública achei curioso e engraçado um autor ter o sobrenome Rosa, também sobrenome da minha avó paterna, Mariana Ana Rosa. Daquele estranhamento que se transformou em curiosidade, conheci João Guimarães Rosa.

Em razão do autor, passei a visitar a biblioteca todos os dias, sempre nos vinte minutos de intervalo de um período e outro. Lia tudo que conseguia, já que as obras de Guimarães não podiam ser retiradas por conter poucas unidades à disposição, porém, encontrei um modo:

marcava o fim da leitura com uma folha de caderno e escondia o livro atrás de outros volumes velhos, das últimas prateleiras no final do corredor, para que ninguém os encontrasse e eu pudesse continuar a leitura no dia seguinte. Por várias vezes fui flagrada pela bibliotecária, não sei ao certo se sabia do meu esconderijo, mas nunca disse nada, nem me repreendeu. Minha felicidade era usar os poucos momentos que tinha para encontrar-me naqueles personagens que me encantavam. Era o meu mundo já que,

[...] Guimarães Rosa penetra no miolo do idioma, alcançando uma espécie de posição-chave, a partir da qual pôde refazer a seu modo o caminho da expressão, inventando uma linguagem capaz de conduzir a alta tensão emocional da obra. (CANDIDO, 2012b, p. 111-112).

Ainda hoje, a potência da Literatura de Rosa me remete a episódios da infância, das viagens que fazia com minha família às roças do interior de Minas Gerais onde meu pai nasceu, aos sítios de familiares ainda sem eletricidade, estradas de terra vermelha e também as plantações de cana de açúcar do interior de São Paulo nas quais mamãe, ainda muito criança, trabalhou.

Me faz rememorar histórias que minha mãe contava quando eu chegava da escola, sentada no banco azul de madeira da nossa antiga casa, esquentando no sol suas mãos geladas do tanque e da pia da cozinha. Eu sentava lá com ela, apenas para ouvir suas angustias de mulher dona de casa, quase sempre sem voz, suas lamentações fossem quais fossem, mas também para ouvir suas travessias de vida, suas envolventes narrativas que conduziam minha imaginação. Sempre sobre seu passado que, mesmo muito sofrido, tirava dela lágrimas e sorrisos, pois vivia rodeada de seus irmãos, de seus pais já falecidos.

Minha mãe nasceu numa família de muitos filhos, e como mulher pobre conheceu desde muito cedo o trabalho: foi passadeira, empregada doméstica, pajeou crianças, cozinheira, cortadora de cana, comeu comida fria (quando se tinha), teve as mãos calejadas pelo trabalho na roça, não conheceu escola porque seus pais diziam que mulher não poderia, detalhava histórias que só de lembrar lacrimejam meus olhos.

Mamãe mesmo não sabendo ler e escrever sempre foi muito sábia, a impressão que se tinha é que os estudos não fizeram falta a ela, decorava receitas (as melhores), fazia contas (ninguém a lograva no troco), nos ajudava com afazeres da escola, eu lia as questões e ela me ajudava a pensar sobre as respostas, sempre demonstrou fé na vida e nos ensinou a acreditar na força do nosso querer. Mamãe: minha primeira professora e produtora de literaturas.

Do ensino fundamental ao ensino médio minhas disciplinas favoritas: educação física,

da qual participei de campeonatos e treinamentos de handebol com vários professores e treinadores; e língua portuguesa que por anos foi ministrada pela mesma professora na escola pública, que me oferecia leituras paralelas das atividades curriculares, sabendo da minha paixão por narrativas literárias. Aprendi com essa professora muito sobre Clarice Lispector, João Cabral de Melo Neto e Graciliano Ramos, seus autores favoritos de cabeceira, como ela mesmo gostava de falar.

No ensino médio a leitura e a intimidade com os textos dissertativos deram-me força para organizar meus dizeres opinativos, amadureci uma face que até então não conhecia, a de menina forte, persuasiva, criativa, organizada, comunicativa, inquieta com injustiças. Fui representante de classe pelos três anos do colegial, participava de reuniões com a direção, defendia causas, estava à frente de questões de desigualdades e com os ensinamentos e a disciplina do handebol, aprendi a ser insistente com o que acreditava. Muitos diziam que eu deveria seguir a área das ciências jurídicas, inclusive minha mãe, carente de diploma e com sonhos de formar uma filha doutora. E foi o que fiz. Escolhi o Direito.

Por cinco anos frequentei uma faculdade de Direito, participei de processos seletivos, concursos do poder judiciário e prefeitura da minha cidade, tive sucesso em todos, não pela vontade, mas pela dedicação aos estudos que sempre tive, pela boa escrita e assídua leitura. No fim da faculdade o governo do estado de SP, abriu processo seletivo para professores e como estudante de ciências jurídicas, as disciplinas cursadas na faculdade de Direito davam-me a habilitação de lecionar língua portuguesa para estudantes de ensino médio e fundamental II. Fui aprovada em segundo lugar e tive a oportunidade de conhecer o cotidiano escolar. Nessa época, no período da manhã trabalhava no fórum da cidade, no setor criminal e de juizado de jovens, a tarde era professora eventual em uma escola pública de ensino médio, a mesma na qual estudei.

Com as duas atividades percebi que minhas características de personalidade eram muito mais úteis na educação que na vara especial para crianças e adolescentes, que tinham seus nomes apenas com as iniciais dos nomes, já eram demarcados e rotulados como menores infratores e frequentar a escola era condição para sua liberdade. Eu me via com muitos questionamentos nesse período e ao terminar o curso de direito, no ano seguinte, prestei vestibular no curso de Letras e decidi abandonar as ciências jurídicas e o sonho da minha mãe, de ter uma filha doutora.

Durante o curso de Letras, fui aprovada em processos de seleção da prefeitura da cidade e concursos do Governo do Estado, lecionei ao todo em três escolas públicas, uma de ensino médio e fundamental, as outras duas somente de ensino médio, e ainda em duas

escolas particulares da região. Com o curso, a identificação com a Literatura, só aumentou, passei a estudar teoria por conta própria e a ler outros autores literários, produzir atividades, compor aulas, tecer projetos, sempre em que a leitura da Literatura acontecia de modo natural, sem abandonar a obrigatoriedade do currículo, e que produzisse conhecimento a partir da reflexão do texto narrativo e a partir dessa concentração produzir opiniões. Era meu novo mundo.

Também da vida incessante de acontecimentos, experiências e descobertas como aluna especial/regular no programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba, e sem esquecer, de todos os professores do meio acadêmico que não me deixaram desistir, e que com suas aulas também contribuíram para que o desânimo e a frustração se transformassem em força (conteúdo), acontecimentos fundamentais e essenciais que me fizeram pensar e refletir sobre meu cotidiano escolar.

Foi na disciplina eletiva, Educação em conexões poético-político-estéticas, meu primeiro contato com o meio acadêmico da Uniso, ministrada pela professora Dra. Alda Regina Tognini Romaguera, na qual éramos convidados a pensar Educação em conexões poético-político-estéticas com/pelos movimentos maquínicos da fragmentação, provocações, sensações enquanto possibilidades de criação, a partir da filosofia da Diferença de Gilles Deleuze, convite poético. A disciplina apresentou autores que deram partida as meditações para essa dissertação, o primeiro, Gilles Deleuze e o texto *Mil Platôs, vol. 1*, a partir do texto “Rizoma” conduziu de as reflexões sobre Educação, o conceito de acontecimento para Deleuze, força vital na filosofia contemporânea. Na tentativa de elucidar a difícil literatura do filósofo, no artigo “Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento”, o autor Walter Omar Kohan, esclarece:

Este texto [...] é fruto de um encontro com Deleuze. Como diz Deleuze, encontrar é achar, capturar, roubar, e roubar é contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. Qualquer leitor de Deleuze notará que este texto rouba muitas palavras de Deleuze sem citá-las [...]. Faz parte da busca de um estilo. Mais um roubo: na busca de um estilo, melhor ser varredor do que juiz. (KOHAN, 2002, p. 130).

O rumo inicia-se quando o encontro entre Deleuze e Educação acontece. Entendo que o rizoma é um conceito, modelo de resistência ético-estético-político, linhas e não formas. Rumos. Por isso o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos ou rumos corretos, e ainda linhas de fuga e intensidades, que escapam na tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguindo outras direções.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

Os encontros fizeram-me compreender minhas linhas de fuga e intensidades, e ainda, a importância de escrever sobre as experiências no cotidiano da escola, não para embalsamá-las ou exaltá-las como verdades ou direções certas, mas como reflexões vivas no tempo. Como se escrever pudesse colocar-me em posição de observar minhas próprias ações, já que:

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. (DELEUZE, 2011, p.11).

Inundada de sequelas, porém renovada de coragem decido escrever sobre os rumos que antecederam as experiências pedagógicas com a Literatura “o ensaio surge quando se abre a possibilidade de uma nova experiência do presente” (LARROSA, 2004, p. 33).

Transcreverei meus diários de bordo: momentos de inquietação e reflexão, medos, anseios e desejos do meu cotidiano escolar nessa dissertação como forma de esculpir uma narrativa. Apropriar-me-ei ainda, de dois textos de João Guimarães Rosa, não podendo elegê-los como minhas obras preferidas, pois seria injusto com a imensa e encantada bibliografia do autor, que a cada vez que leio, suas palavras parecem dançar em seus significados e me aparecer como novos sentidos e interpretações.

As obras escolhidas ilustram metaforicamente minha condição e indigência constante de pensar sobre as próprias práticas pedagógicas, Manuelzão e Miguilim, em *Corpo de Baile* (ROSA, 2016), que em seu primeiro momento, relata a infância e as compreensões do mundo de um menino chamado Miguilim e apoderando-se ainda das reflexões da personagem Riobaldo, a segunda obra selecionada do escritor de Cordisburgo: *Grande Sertão: Veredas*, “A gente tem que sair do sertão! Mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro...” (ROSA, 2001, p. 295), e como sair do sertão nos cotidianos escolares?

A partir dos rumos que o pensamento sobre o tema Literatura na escola foi sendo construído, o objeto de estudo dessa dissertação também se pautou por diferentes questionamentos. Como incentivar a leitura em estudantes contemporâneos, do ensino fundamental II? Como o professor pode se posicionar frente a práticas escolares: legislar ou interpretar? Como estabelecer diálogos e conexões entre a teoria e a prática? Como pensar as atividades literárias propostas pelo próprio currículo oficial no cotidiano escolar? Como

pensar literatura em práticas no cotidiano da escola pública?

Frente aos questionamentos acima, o problema apresentado por essa dissertação, é de como ensinar literatura num mundo contemporâneo. E no exercício de elaborar uma resposta ou uma forma de pensar sobre o tema da literatura em sala de aula, optou-se por uma pesquisa-ensino, em que pelo relato de experiências possibilita um pensar sobre nossa prática. Já que se denomina pesquisa-ensino aquela que é realizada durante o ato docente, pelo profissional responsável por essa docência, visando “à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo de saber docente”. (PENTEADO, 2010, p. 36).

Essa dissertação tem como objetivo relatar duas experiências de ensino da Literatura e realizar uma reflexão das práticas pedagógicas, para tanto os capítulos foram organizados em: Literatura em diálogo: experiências na sala de aula, que trará uma reflexão sobre o método de pesquisa; Leitura de retalhos, relato de experiência na escola pública de ensino médio e seus subcapítulos que descreverão como as práticas se constituíram para a elaboração do projeto e seus ensaios “quando se abre uma nova experiência do presente” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 33).

Em sequência A travessia dos meninos e meninas de Lá, a “travessia da aprendizagem” e seus subcapítulos que delinearão as experiências na sala de aula de uma turma de 7º ano da escola privada. Tanto o dos retalhos quanto o da travessia trarão subcapítulos intitulados como Os alunos, que descreverá as características dos estudantes a partir da observação do comportamento social e leitor, pesquisa com os coordenadores, colegas de trabalho, educandos de outras salas e relatos dos pais, importante para serem inseridos no contexto da educação literária, já que:

A criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação dos seus produtos é encontra sobretudo neles mesmos. Como conjunto de obras de arte a literatura se caracteriza por essa liberdade extraordinária que transcende as nossas servidões. Mas na medida em que é um sistema de produtos que são também instrumentos de comunicação entre homens, possui tantas ligações com a vida social, que vale a pena estudar a correspondência e a interação entre ambas. (CANDIDO, 2011, p. 197).

## 2 PESQUISA-ENSINO: EXPERIÊNCIAS E PROCEDIMENTOS

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:  
 esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,  
 sossega e depois desinquieta.  
 O que ela quer da gente é coragem.  
 (João Guimarães Rosa)

Inauguro o capítulo utilizando da epígrafe do texto literário “porque *Grande Sertão: Veredas* é um livro de realismo mágico” (CANDIDO ET AL, 2014, p. 77), para identificar metaforicamente, a concepção de leitura literária que nutre e sustenta minha prática como professora em instituições da educação básica, pública e privada. E que, por consequência, pautará o presente estudo, que tem como propósito maior de pesquisa não a própria pesquisadora, nem sua subjetividade, e sim a aprendizagem da Literatura no ensino fundamental II e médio. Experiências.

O sujeito da experiência (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Não se estão elegendo aqui métodos quantitativos e nem formulários, e sim o desenrolar de práticas e possibilidades pedagógicas, momentos de reflexões, discordâncias, inquietações, conversas com os educandos, pais, colegas de trabalho, decisões abraçadas, soluções encontradas, questões omitidas, solidão, pois,

[...] abrange uma interação docente, do professor com seus alunos, mediada pelo saber escolar, e que é simultaneamente assumida como interação de pesquisa – indagativa, problematizadora – do ato de ensinar. (PENTEADO, 2010, p. 36).

Como um princípio epistemológico condutor de procedimentos em observação “o conhecimento sobre o ensino se produz a partir de situações de ensino” (PENTEADO, 2010, p.36), as experiências no cotidiano escolar relatadas nessa dissertação, com o ensino da Literatura para alunos do ensino privado e público, ocorreram nos anos letivos 2011 a 2016.

Motiva a pesquisa-ensino o desejo de transformação da prática docente, que parece insatisfatória ao professor, sob algum aspecto. Daí o seu caráter de pesquisa intervenção, ou seja, de pesquisa-ação. (PENTEADO, 2010, p.36).

Para narrar essas experiências do cotidiano das escolas em que lecionei e dos estudantes que conheci, mantereí uma disposição de narradora que adentra o texto, como o eu em primeira pessoa literária, ao mesmo tempo que afasto a observadora de fora, a terceira pessoa, “que questiona e luta para analisar, categorizar, interpretar a própria narrativa e as falas de outros em situações de educação literária” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 13), que resulta em:

[...] “docência investigativa” que, ao se realizar, propicia um tipo de relação dos alunos entre si, com o conhecimento e com o professor, adequado ao ensino de uma conduta indagativa diante do real e do que se afirma sobre o real, introduzindo todos os envolvidos no exercício de autonomia intelectual e na necessidade de socialização do conhecimento, que vai, desse modo, sendo apreendido como sempre parcial, sempre em processo, sempre em construção. (PENTEADO, 2010, p. 36).

As situações de interações humanas que se materializam durante o método de ensino-aprendizagem, no exercício da docência, envolve dois tipos de ação que acontecem simultaneamente: docência e pesquisa, caracterizadas por afetivo, racional, relacional e comunicacional com a ciência do conhecimento.

O afetivo relaciona-se pela intersubjetividade dos seres envolvidos, que buscam ensinar e conhecer distanciando do racional, por sua capacidade de intelecção do ser humano, que se bifurca em diferentes tipos de pensamentos, críticos, estabelecendo relações entre os fatos verificados e o seu entorno ou contexto, e ainda seu pensamento reflexivo, como fenômeno físico de reflexo, voltando-se apenas aos fatos comprovados de maneira “intervencionista transformadora” (PENTEADO, 2010, p.37).

O relacional, abrange “os outros” da interação, em meio aos quais o afetivo e o intelectual se entretecem” (PENTEADO, 2010, p.37), e suas subjetividades se instauram na edificação da ação docente e ação pesquisadora. E por último, o tipo comunicacional, que interage simbolicamente de forma mediada, utilizando-se na esfera de compreensão do outro.

Narrar as experiências pedagógicas com o conhecimento a ser formado, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e no processo de construção da cultura docente, capacitadora da prática de ensino, na posição de “professor-pesquisador”- aquele que ao ensinar pesquisa o seu ensino - seja pela partilha de sustentação teórica às reflexões, ou pelo fortalecimento da identidade dos professores e de sua autoestima; e a inclusão do exercício de

alteridade, que pode levar à transformação das relações pessoais socioeducativas. (PENTEADO, 2010, p. 37).

Ao realizar a intercomunicação e explicitar para si os caminhos de pensamento percorridos, sensibiliza-se potencializa-se afetivamente para a necessidade, percepção e inteligência do “outro”, abrindo caminhos para uma intercomunicação que seja mansa na escuta e forte na tomada de decisões. (PENTEADO, 2010, p. 39).

Proposta que inicialmente pareceu utópica e desafiadora, porém, viável já que o professor-pesquisador é o profissional que, ao planejar, proceder às intervenções e avaliar os resultados, insere-se na modalidade de pesquisa que requer uma conduta reflexiva em relação à sua prática. Essa dissertação caracteriza-se como Pesquisa-Ensino porque elegi como objeto de estudo a minha prática docente, integrando as ações/intervenções de professora e pesquisadora, analisando o processo de aprendizagem inserido no cotidiano escolar, e para tal desafio, é necessário coragem, “o que ela quer da gente é coragem” (ROSA, 2001, p. 334).

A pesquisa-ensino atinge a ascensão da prática docente em processo de formação contínua, “transformar o professor, transformar o pesquisador e contribuir com a construção de teoria da docência com sólida fundamentação e referendada na ação” (PENTEADO, 2010, p. 43). E que tem como resultado a qualificação dos agentes pesquisados, complementares e insubstituíveis, compromissos investigados: o do professor-pesquisador, de gerar processos de ação docente que contemplem um ensino comunicativo e emancipador, em que todos:

[...] aprendem com todos, ganham autonomia para a construção do conhecimento, senso crítico para a seleção de informações, para a revisão de posturas, capacidade de relacionamento, de trabalho em equipe, de observação, de registro de dados, de organização de dados, de argumentação, de levantamento de hipóteses, de interpretação etc. (PENTEADO, 2010, p. 42).

E ainda, compreender como aproximar a Literatura Brasileira de estudantes viventes do contemporâneo inseridos no cotidiano escolar de um mundo líquido. Relacionar o ensino da literatura num contexto característico da modernidade líquida. Analisar diferentes experiências da prática no ensinar Literatura já que quando somos expostos à leitura da Literatura, somos convidados a pensar e expressar opiniões, experimentar vivências, ampliar argumentos, olhares e horizontes, convocados a refletir sobre as inquietações que o texto literário provoca, a partir de sua riqueza de significados e criadora de situações, e ainda quando, a Literatura for colocada ao alcance dos alunos como base para uma educação

democrática, e mais “extravasar as fronteiras das disciplinas” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XIII).

Intercomunicação em uma relação social presencial com os alunos, no ensino escolar, no caso do professor-pesquisador, que visa transformar a prática social da docência que realiza e que está posta, a fim de conhecer o conhecimento de seus alunos sobre aquilo que pretende ensinar, e explicitar os significados que tal ensino pode ter ou não para esse grupo específico com que trabalha. (PENTEADO, 2010, p. 40).

Pensar sobre a própria prática no cotidiano escolar, é objetivo dessa dissertação, “as pessoas que ficam em práticas e planos restritos perdem o vocabulário, cabeças veladas em procissão”. (SOARES, 2001, p. 25). Sendo assim elucidar que o professor se reconhece e se forma a cada dia, disponibilizando um acervo e referencial teórico/prático que esclarece cada situação de ensino escolar como sempre única, e ainda:

[...] solicitando condutas criativas; inventivas, de cada professor. Desinstalando, assim receitas de condutas; enfatizando a necessidade de uma sólida formação teórica, disponibilizadora de instrumentos conceituais de intervenção docente e, também de um cuidadoso exercício do olhar indagador da situação de ensino. (PENTEADO, 2010, p.43).

O registro das atividades tornou-se comum na minha prática para a elaboração de portfólio e ou relatórios das atividades desenvolvidas com os alunos. Dessa forma foram utilizadas como procedimento de pesquisa, como coleta de informações: os diários de campo em que se registrou atividades, materiais e observações gerais de aluno, professores entre outras.

Para a escolha e apresentação das experiências nessa dissertação, foi realizada uma análise desses documentos, e utilizou-se como critério de seleção: o detalhamento das situações de ensino; a motivação dos alunos e seu envolvimento com a atividade e a temática proposta pela literatura. As práticas não foram baseadas unicamente na aprendizagem da Literatura ou leitura das obras de escritores, canônicos ou não, mas na premissa de ensinar e aprender por meio das literaturas que surgiam/criadas nos momentos de diálogo, reflexão e aprendizagem, pois a:

[...] literatura é uma instituição social, utilizando como meio a linguagem, uma criação social. Ao mesmo tempo que lida com o sensorial, o emocional e o racional de indivíduos e de grupos sociais, a literatura atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXII).

Com a compreensão de que as exposições foram “o que nos passa, o que nos acontece,

o que nos toca” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21), destaca-se aqui, as duas experiências em sala de aula que foram escolhidas para relato e análise:

- a) Leitura de Retalhos, projeto criado e ministrado em uma escola pública a duas salas do ensino médio do período da manhã e também,
- b) A travessia dos meninos e meninas de lá, título inspirado no conto A menina de Lá de João Guimarães Rosa, que narra a travessia da aprendizagem dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental II de uma escola particular.

Ambos relatos são descritos como capítulos, como realmente aconteceram, transcritos do meu material de arquivo, diário de bordo, portfólio, anotações, troca de textos com alunos, pais e colegas de trabalho (Apêndices B e C). Em que:

[...] os agentes da pesquisa ensinam uns aos outros e aos alunos envolvidos, aprendem uns com os outros, aprendem as limitações de procedimentos estanques e isolados. Descobrem-se pioneiros, abrindo “picadas” em terrenos da colaboração, ainda virgem, em sociedades que se pautam por selvagens processos competitivos, levados a seus extremos. Tão selvagens que começam a destruir a si mesmos, dando já lugar, ainda que de maneira pontual, a ações superadoras como as da pesquisa-ação. (PENTEADO, 2010, p. 43).

Os nomes e lugares serão mantidos em sigilo, para tanto serão usados nomes fictícios, pois o importante são as possibilidades de reflexão que as experiências podem proporcionar, para que as práticas representem possibilidades democráticas para todo sujeito social, o essencial é que:

[...] a escola/aula/professor/aluno permaneçam sempre em estado de apetite. A atitude científica resulta de uma conquista ao longo de experiências e para tanto faz-se necessária uma metodologia de ensino que propicie oportunidades para serem desenvolvidas as qualidades de curiosidade, objetividade, dúvida metódica e análise crítica. (SOARES, 2001, p. 147).

Como procedimento para os relatos das situações experienciadas, as citações serão colocadas em itálico para ressaltar os retalhos autorais, retirados do diário de bordo arquitetado, ao longo do ano letivo daquele ano, sobre minhas perspectivas como professora de língua portuguesa daquela escola, momento em que me distancio da professora-pesquisadora, a fim de que os olhares estejam separados, professora atuante e professora-pesquisadora, mas que formem constantes linhas de meditação, “a reflexão crítica sobre a

prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria por ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2016a, p. 24).

### 3 LEITURA DE RETALHOS

Você é um bicho, Fabiano [...]. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade, falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.  
(Graciliano Ramos)

Quando pela primeira vez me deparei com as colocações de meus superiores sobre o passado trágico, marginal e desinteressante daqueles estudantes de instituição pública, situei-me dentro da narrativa literária de *Vidas Secas* de Graciliano Ramos (2008)<sup>1</sup>, em que o narrador se volta para o drama social do Nordeste, que encontra expressão nas figuras humanas marcadas pela seca e pela miséria. Eu pensava...

*Mas esses alunos não se defendem?  
Não contestam nada?  
Apenas permitem ser rotulados?  
Não desejam mudar?*

Suas pastas de histórico escolar descreviam que se tratavam de alunos...

*faltosos,  
pouco comprometidos,  
compromissados,  
evadidos,  
um total de quase 90 deles.*

As colunas de informações de suas habilidades leitoras e escrita quase sempre sem preenchimento, já as de advertências, suspensão e registros de comportamento insatisfatório sempre preenchidas e muitas vezes com folhas anexadas, tamanha a necessidade de pontuar suas aventuras com a direção, coordenação ou conselho tutelar da região.

[...] o ensino se apoia nas lentes redutoras de valores impostos ideologicamente pelo poder. Aí não há espaço para lacunas vazias, onde o imprevisto poderá surgir e saltar. Na compulsão o ensino se apoia, neuroticamente na necessidade de firmar identidades acadêmicas/institucionais. É a versão fóbica à novidade e à mudança. Na sedução à posse se adiciona o poder da palavra, o professor togado, decifrante, catalogante. (SOARES, 2001, p.38).

<sup>1</sup> Utilizada nesta dissertação a edição comemorativa de 70 anos, ilustrada com fotografias de Evandro Teixeira.

Enquanto analisava sem muito tempo aqueles rostos e fichas, as personagens do texto de Graciliano tornavam-se ainda mais evidentes em meus pensamentos, o menino mais velho e o menino mais novo, ambos sem nome, como se suas subjetividades e identidades pouco importassem, suas habilidades e competências nunca fossem descobertas, pontuadas e descritas em uma ficha; e “Fabiano”, que se orgulhava de sua rudez pois somente os brutos sobreviviam aquele desgraçado espaço.

“Fabiano” admirava as palavras ao mesmo tempo que se amedrontava com o perigoso de aprender sobre seus significados, se comunicava por interjeições e sons guturais além de se identificar mais com os animais que com os humanos. A personagem sofre o complexo de inferioridade, daí ser submisso às autoridades e aos poderosos. O projeto Leitura de Retalhos foi construído então, a partir da necessidade de se ensinar Literatura a alunos do terceiro ensino médio do ensino público, rotulados pela coordenação como:

*“os alunos que não faziam”,  
“não se interessavam”,  
“de lá nada se tirava”.*

“Fabianos”, “Meninos mais velhos”, “Meninos mais novos”, “Sinhás Vitóriaas”, “Baleias”, para Candido (2012) “os bichos do subterrâneo”, “a nossa parte reprimida, que opõe a sua irredutível, por vezes tenebrosa singularidade, ao equilíbrio padronizado do ser social” (CANDIDO, 2012a, p. 94).

Esta passagem de um realismo nutrido pelo senso objetivo do mundo exterior para um realismo trágico, que sobrepõe os problemas do Eu à própria integridade do mundo, deformando-o, é característica de Graciliano Ramos, e faz da sua obra uma caminhada sob certos aspectos inversa [...]. *Vidas Secas*, a visão se elabora por meio de uma justaposição de ângulos parciais [...]. (CANDIDO, 2012a, p. 104).

Participaram desse projeto, duas salas de aula de aproximadamente 45 alunos cada, do período da manhã “essas alternativas representam a aplicação de um ou outro modelo, encontrável em sistemas educacionais vigentes” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XIII).

O nome do projeto se compôs através da rotulagem da coordenação dessa instituição pública, que certa vez, definiu meu trabalho como sendo de retalhos, já que ora lia João Cabral de Melo Neto em sala de aula, ora cantava *rap* com os alunos, noutra lia um jornal, revista, em outra aula discutia sobre séries de TV, tudo em uma única aula, e que todos esses gêneros textuais se voltavam para a Literatura.

É preciso que eles lidem, também, com leituras que dialoguem com sua sensibilidade, revelem uma experiência estética e perpassem pelos caminhos que os levem à fruição. Nesse sentido, o professor é o mediador que poderá incitar experiências estéticas e ao mesmo tempo provocadoras de sentidos. (NEITZEL; BRIDON; WEISS, 2016, p. 319-320).

Fui questionada várias vezes se correspondia a sequência do currículo ou se todo o conteúdo da disciplina era trabalhado. Na obra, *Educação literária como metáfora social* (2004), a autora Cyana Leahy-Dios defende que a educação literária pode ter um papel central na expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade, pois estudar Literatura é essencial:

[...] ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentado por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais. (LEAHY-DIOS, 2004, p. XX).

E,

Entendendo o perfil da educação literária como uma metáfora social, me pergunto se será possível mudar o perfil da disciplina sem mudar a sociedade. [...] tento fazer uma reflexão político-cultural sobre uma disciplina que, segundo os pragmáticos, deveria estar extinta dos currículos escolares. Será que eles têm razão? Ou medo de Literatura? (LEAHY-DIOS, 2004, p. XVIII).

O sociólogo Zygmunt Bauman defende que o medo é um fator característico da sociedade líquido-moderna globalizada. Com a globalização e a abertura dos estados para circular o fluxo do capital livre a sociedade se sentiu ameaçada, insegura e o medo faz parte da vida da social.

O medo é reconhecidamente o mais sinistro dos demônios que se aninham nas sociedades abertas de nossa época. Mas é a insegurança do presente e a incerteza do futuro que produzem e alimentam o medo mais apavorante e menos tolerável. Essa insegurança e essa incerteza, por sua vez, nascem de um sentimento de impotência: parecemos não estar mais no controle, separada ou coletivamente. (BAUMAN, 2007, p. 32).

Há um novo tempo, o da pós-modernidade, em qual a cultura é absorvida por forças do mercado, gerando a cultura de massa, que não se confunde com a cultura popular. A primeira, a de massa, promove o culto da facilidade e faz com que a ausência de esforço corte pela raiz a superioridade intelectual; o que importa é o consumo.

A incerteza se estende até a questão mais crucial para nós: a mutação na posição social e no papel dos intelectuais. Há muitos sinais de que a função tradicional (desempenhada ou pretendida), representada pela metáfora dos “legisladores”, é aos poucos substituídos pelo papel mais bem captado pela metáfora “intérpretes”. (BAUMAN, 2010, p. 174).

Reforça-se, assim, o papel de intérprete dos intelectuais, havendo um novo modelo de dominação, em qual se substitui a repressão pela sedução, a autoridade pela propaganda. A sociedade contemporânea, desta forma, apresenta uma nação de seduzidos, sendo estes os que são livres para alcançar a satisfação de suas necessidades. Mas existe nesta mesma sociedade outra nação, a dos reprimidos, os quais são forçados a obedecer às normas, privados que são de qualquer papel econômico.

As estratégias intelectuais contemporâneas podem ser interpretadas como respostas à novidade dessa situação. Alguns persistem, esperando, contra toda esperança, que um agente histórico no sentido tradicional, isto é, uma força aspirante ao domínio, interessada em construir uma sociedade racionalmente organizada, ainda deve ser encontrado; além disso, que ele deve existir em algum lugar, desconhecido dos outros e de si mesmo. Ele deve existir sob uma forma incoativa, mais um potencial que uma realidade, esperando para ser descoberto, ou, antes, para ser ajudado a descobrir suas próprias possibilidades. (BAUMAN, 2010, p. 263-264).

Mesmo com todos os anos de trabalho naquela escola, nunca compreendi a desconfiança daquela escola com a Literatura, se era pela falta de informação de seu poder de instrução e educação, da preocupação da didática/tempo do conteúdo, ou ainda do comprometimento com o outro, o que preferia não pensar.

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. (FREIRE, 2016b, p. 26).<sup>2</sup>

A Literatura se faz necessária no ensino médio em qualquer documento oficial já que é responsável por proporcionar, além da exaltação da língua, momentos de reflexão e

---

<sup>2</sup> Concepção “bancária” usada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, sugere uma dicotomia inexistente de homens-mundo “Homens espectadores e não recriadores”, o educador bancário já não faria depósitos de conhecimento, já não mais conduziria as práticas na tentativa de domesticar e sim estaria a serviço da humanização e libertação do homem. Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. (FREIRE, 2016b, p.88)

compreensão de mundo.

[...] que o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (PCN, 2002, p. 71).

A Literatura quando compreendida “pode ser um fio condutor para uma sociedade mais igualitária, no sentido de que tem o poder de articular conhecimento, ficção e realidade” (BATISTA, 2007, p.3) acessória na compreensão de si mesma e da sociedade, “a literatura expressa o desejo humano de durar e de romper, por meio da palavra esculpida” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 77).

Dessas e de tantas outras reflexões que tenho e dos incontáveis momentos, inquietantes e perturbadores, foi importante para o meu próprio cotidiano de escola, até como forma de defesa para os inúmeros questionamentos que minha metodologia suportava, compreender que a Literatura é um direito “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2013a, p. 174).

Antonio Candido e seu ensaio “O direito à literatura”, originalmente de 1995, escrito para palestra no curso organizado em 1988 pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo sobre Direitos Humanos, salva-me dos labirintos em que me encontrava e que as vezes, ainda me encontro, como professora de Língua portuguesa do ensino médio e fundamental II.

[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2013a, p. 179).

Candido discorre que o direito não se limita somente aos bens fundamentais de sobrevivência – comida, instrução, saúde, trabalho e moradia -, mas também a fruição da vida, o sociólogo inspira-me quando defende que o acesso a essa arte, compreendida como uma necessidade do ser humano, não pode deixar de ser garantida, indispensável para o processo de humanização.

São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a

resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2013a, p. 176).

Outra situação que me incomodava bastante, era a de que os livros de Literatura, de consagrados autores do contemporâneo, material de acesso limitado pelo valor de compra colocado pela editora, era depositado em uma sala já que não tinha o número de fascículos correspondente ao número de alunos, ficavam depositados na escola para uso de todos e que por meses ficava sem qualquer alguém entrar para limpar a poeira que se juntava pelo abandono.

Quando tive permissão para usar os livros em minhas aulas, era necessário aproveitar dos cinquenta minutos de aula para:

*pegar a chave com a inspetora  
(quando a encontrava rapidamente ou quando a chave estava com ela),  
subir até o andar da sala,  
escolher um aluno forte  
e que não tivesse alergia a poeira  
para ajudar a carregar os blocos de leitura,  
distribuir entre os alunos,  
organizar a aula, usar o material,  
vigiar para que os alunos não riscassem o livro,  
organizar a atividade,  
corrigir,  
recolher os livros,  
escolher novamente um aluno,  
carregar os livros pelos corredores,  
colocar em ordem na sala,  
fechar o cadeado,  
devolver a chave a inspetora. Ufa!*

Esse processo era repetido todas as vezes, não somente comigo, mas com todos os meus colegas professores que tinham livros referentes as suas disciplinas nessas salas, todos os dias, em todas as aulas e salas.

É inegável a importância da literatura na construção de identidades e na libertação dos sujeitos. No entanto, para que ela possa cumprir sua função, são necessárias mudanças na formação de professores aliadas à prática reflexiva no ensino, a fim de superar as lacunas entre a teoria e a prática, permitindo que o cotidiano escolar seja um espaço de construção do conhecimento cultural e histórico, a partir da tomada de consciência política entre os professores em relação à sua prática pedagógica. (ALMEIDA, 2011, p. 120).

Sugeri por várias vezes em reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) que fossem organizadas salas ambientes e que esses livros ficassem nas salas

correspondentes as disciplinas, ao invés de carregarmos livros pesados pelos corredores, os alunos de ensino médio percorreriam pelos corredores até suas salas correspondentes daquele horário. A resposta era sempre a mesma, os alunos ficariam circulando por muito tempo, seria desculpa para ir ao banheiro, passear pela escola e não ficariam sentados em suas carteiras.

A professora Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares, em sua obra *Girassóis ou Heliantos* (2001), discute que um sistema fechado é intenso, altamente excludente quando se trata dos espaços mobiliários e arquitetados, como as carteiras das salas de aula.

Um recorte: o espécime humano não foi projetado para sentar. Os milhares de anos que demorou para chegar à sua posição ereta exigiram numerosas adaptações em nível biológico. Para sentar, a coluna precisaria de outras tantas acomodações. (...) O que faz a escola? Sítia o aluno numa carteira individual e costura sua boca. Ensinamos ainda como no tempo dos catecúmenos (curso de preparação para o batismo) do século II e preches de valores capitalistas (pontualidade, obediência, trabalho mecânico/repetitivo). (SOARES, 2001, p. 23-24).

Quando o termo “retalhos” foi proferido pela primeira vez, imediatamente fui questionada se esses retalhos eram costurados e formavam colchas, ou se permaneciam somente retalhos e finalmente, descartados. Retalhos, colchas e literaturas eu pensei! A literatura não só se nos oferece como objeto de conhecimento ou, como uma prática pedagógica, como uma estratégia aberta para educar o homem, ela também se nos oferece como objeto de interrogação, de dúvida e de pesquisa. Por ser objeto de interrogação, a literatura levanta constantemente seu próprio objeto de conhecimento. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 15-16).

Mas tanto me encantou a palavra “retalhos”, que na semana seguinte apresentei formalmente e por escrito, o projeto e metodologia de leitura e prática em sala de aula que caminhou junto com o currículo. Entreguei o projeto escrito como forma de aliviar a coordenação que necessitava daquela metodologia, diferente do habitual, tabulada como forma de documento, e formalmente porque vesti a camisa de professora de retalhos.

Daí a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômoda, seja tomada como um risco dos detentores do poder. Não é de se estranhar, portanto, que características como a docilidade, a ingenuidade e a cordialidade sejam consideradas as grandes virtudes do homem brasileiro – isso tudo para bloquear e controlar o surgimento da contestação e do questionamento sobre a razão de ser das estruturas da dominação. (SILVA, 2009, p. 25).

Sendo assim, as “recomendações sobre modos de ensinar e aprender se mostram

essenciais à criação de um acesso mais amplo a bens [...] sociedades menos desiguais”. Constata também que a Literatura no Brasil e na Inglaterra é um dos assuntos estudados no ensino médio, “uma disciplina oficial de estudos, com objetivos de avaliação e resultados esperados predeterminados”. A literatura lida com uma das “mais poderosas” formas de cultura e de expressão artística da humanidade, a palavra. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 12).

### 3.1 Os alunos

Duas turmas do terceiro ano do ensino médio, aproximadamente 45 alunos cada, entre evasões e desistências, 90 alunos aproximadamente, denominada aqui como turmas A e B: “Fabianos”, e rotulados na escola como: “os alunos que não queriam nada”.

Do total, dois alunos eram o que chamavam na escola de “L.A.”, ou seja, alunos em condição de liberdade assistida, sendo uma medida socioeducativa que visa reintegrar na sociedade o adolescente que cometeu ato infracional e, como critério para essa condição, é necessário que esse adolescente esteja frequentando regularmente uma instituição escolar. Um aluno estava nessa condição por vender drogas e outro por lesão corporal grave. Os alunos em condição de liberdade assistida em nossos momentos de debate, inicialmente gostavam de falar sobre seus cotidianos quando reclusos nas fundações e se rotulavam como “os tais”, dominavam os pensamentos de uma sala (não permitiam opiniões diversas das deles) e por vários momentos presenciei atos de vandalismo, escreviam nas carteiras, rabiscavam as paredes, destruíam as lixeiras, rasgavam as cortinas.

Essas turmas foram atribuídas a mim somente após alguns meses do início do ciclo letivo daquele ano, em decorrência de uma licença saúde da professora efetiva e titular de cargo, fato bastante corriqueiro no processo de atribuição de salas. Mesmo já lecionando nessa escola pública desde anos anteriores, não tinha tido contato com esses alunos em especial, apenas trocávamos olhares pelos corredores. Não houve tempo para apresentações, soube da atribuição das duas turmas em um determinado dia pela manhã e no dia seguinte já estava em sala de aula para lecionar a eles.

A maioria dos estudantes moravam em cidades vizinhas da região metropolitana de Sorocaba, interior de São Paulo. A região é pequena, as duas cidades somam aproximadamente 60 mil habitantes. Desde a instalação dos parques industriais, a região experimenta o progresso, a instalação e ampliação de grandes empresas e indústrias. Não há livrarias na cidade, nem bancas de jornais que vendam livros, contamos com uma biblioteca municipal, que fica aberta em horários comerciais e que quase não recebe novos títulos, está

desatualizada, sem a formulação de projetos de leitura, poucos a conhecem, outros nem sabem seu endereço.

A maioria dos alunos moravam em bairros distantes da região da escola, tão distantes que foram colocados nas mesmas salas para que não tivessem dificuldades para estudarem ou produzirem trabalhos em grupos, já que enfrentariam as mesmas dificuldades para irem à escola. Além disso, as estradas de acesso a esses bairros são de terra, em períodos de seca, o pó da estrada ajuda a dar início a crises alérgicas, muitos faltam da escola com crises respiratórias. Em dias de chuva, a estrada fecha, não passa carro e nem ônibus, a população fica isolada, e quando o ônibus consegue transitar os alunos chegam na escola molhados e sujos de barro.

Esses bairros são localizados próximos a condomínios de chácaras e propriedades de alto padrão, muitos são filhos de caseiros e em horários alternados trabalham com os pais nas propriedades, executando das mais variadas tarefas.

*limpar a casa grande<sup>3</sup>,  
brincar aos fins de semanas com as crianças dos patrões,  
limpar a piscina,  
cortar a grama,  
cozinhar,  
aquecer a lareira e ascender a churrasqueira,  
alguns até ganhavam um troco lavando os carros.*

Muitos alunos dessas turmas frequentavam cursos técnicos da região no período da tarde, e almoçavam no pátio da escola, como não há local para se esquentar suas marmitas, muitos comiam a comida fria. Alguns alunos possuem acesso à internet em suas casas e também em seus celulares, mas raramente buscam pesquisar sobre os conteúdos da escola, usam mais para acessar as redes sociais.

Essas particularidades e intimidades dos estudantes descrita anteriormente, só tive acesso quando depois de tentativas frustradas, nos primeiros dias de aula, de não ter a atenção dos alunos, do difícil período de adaptação como a nova professora das turmas, deixei de seguir o roteiro das outras turmas que já me conheciam.

*Decidi conhecê-los.  
Guardei o roteiro do dia,  
puxei uma cadeira  
e me sentei para conversar.*

---

<sup>3</sup> Casa grande, termo usado pelos próprios alunos ao contar suas tarefas desempenhadas fora do cotidiano escolar.

### 3.2 Experiência 1 – Primeiros interruptores

No primeiro dia que entrei em sala de aula, um dia posterior de saber que seria a professora dessas turmas, fui completamente ignorada pelos alunos,

*não me responderam “bom dia”,  
não respondiam minhas perguntas,  
quando olhava para eles, viravam os rostos,  
nem tiveram a curiosidade de saber meu nome ou  
o que eu estava fazendo ali.*

Quando questionei, me rebateram,

*“E o que nos importa quem é você?”  
“Mais uma professora para enfeitar a mesa?”*

Me calei aos questionamentos. Nada diferente do que eu já estava acostumada a enfrentar, mas com o tempo percebi que a relutância, em pelo menos ouvir um pouco do que eu tinha para dizer sobre o que faríamos no bimestre, só aumentou. Enquanto fazia a chamada, eles aproveitaram para elevar o tom de voz de suas conversas paralelas e não me deixaram ouvir as respostas dos alunos presentes.

*Viraram de costas para mim,  
não abriram as apostilas, cadernos -  
havia um aluno, que sequer tirou a mochila das costas,  
outro de cabeça baixa dormia na aula.  
Sentaram em grupos, na maioria das vezes longe da mesa do professor.*

O que mais me intrigava era que as duas salas, mesmo tendo aulas em momentos diferentes, agiam da mesma forma. Aquilo começou a me perturbar. No dia seguinte, sugeri que fizéssemos um exercício da apostila que refletia sobre o trabalho escravo e comparava os temas com a história da personagem Fabiano do livro *Vidas Secas*, os alunos começaram a riscar as apostilas.

*“Para que estudar sobre a vida do Fabiano?”,  
“O que nos interessa saber desse homem?”.*

No terceiro dia, decidi caminhar pelo pátio da escola no horário do intervalo, sentava perto dos grupos, sem fazer parte deles, apenas para ouvir o que falavam, sobre o que falavam. Alguns alunos se afastaram de mim e de longe me olharam desconfiados. Aproveitei

que estavam comendo a merenda da escola, e decidi comer junto com eles, naquele momento percebi que muitos se aproximaram de mim, inclusive o “A. C.” (um dos alunos em condição de liberdade assistida),

*“Comendo o lixo que nos servem, professora?”  
E eu respondi, “Um lixo saboroso, A. C.”  
“Só se for saboroso para quem estiver com muita fome” retrucou o aluno.*

Depois do intervalo, em nossas aulas, senti uma pequena, muito pequena aproximação de alguns alunos das salas, e por consequência, com as primeiras aproximações, alguns alunos me revelaram que as duas salas tinham feito um trato: o de me fazer desistir das salas já que tinham ouvido falar de mim, que eu era exigente, chata, que os fazia executar inúmeros trabalhos e que diferentes de muitos eu não desistia por “caras feias”. No quarto dia, em uma das duas turmas, decidi tirar a minha cadeira da carteira da frente e coloquei junto ao grupo do fundo, que inclusive A.C. estava sentado.

*“Oi” a todos eles,  
e me questionaram “O que está fazendo aqui, professora?”,  
de reflexo respondi “Quero conversar com vocês também”.*

No começo ficaram tímidos e se sentiram desafiados, mas aos poucos foram se soltando. A.C. imediatamente começou a relatar sobre o seu caso de agressão e a se orgulhar de seu ato infracional. Pedi a ele que me contasse sobre seus dias na Fundação Casa. Contava, porém com orgulho, gostava da fama de “menino mal”. Perguntei detalhes, detalhes e mais detalhes, como se quisesse escrever sobre aquilo, fui insistindo. Até que em um momento ele começou a narrar os pontos ruins de sua história: a decepção que causou aos pais, a família, aos amigos que se afastaram, os vizinhos que apedrejaram as janelas de seus familiares, as condições que viveu na fundação, lembrou até mesmo do cheiro da instituição.

*“Me referencie o cheiro A.C.”,  
e ele me respondeu: “Era cheiro de urina, professora”.*

Aos poucos, aquele adolescente foi se entregando a conversa e revelando detalhes de seu momento infracional que chocou não somente a nós do grupo, mas toda a sala, que nesse momento estava em silêncio prestando atenção em uma versão da história, que A.C. até então, não tinha revelado. Naquele momento de total entrega de ambos, comecei a conhecê-los.

Do primeiro dia que entrei em sala, foram quase 2 semanas de diálogos para conhecer/compreender os alunos, totalizando uma média de 20 aulas. Ouvimos um pouco e

falamos um pouco de tudo, cada aluno teve a oportunidade de falar e contar suas próprias histórias. No momento de nossas aulas, era sempre assim, falávamos e ouvíamos:

*eu puxava a cadeira do professor para perto deles,  
sentávamos todos juntos,  
no começo com conversas individuais,  
onde eu circulava pelos diferentes grupos da sala.  
Mais tarde, conversas e assuntos com a interação de todos os grupos,  
nesses momentos já não estávamos mais sentados em filas,  
mas em forma de círculo e já não trocávamos experiências pessoais,  
discutíamos também sobre a atualidade.*

Como os alunos em liberdade assistida falavam muito sobre as instituições que tinham passado, os assuntos quase sempre eram relacionados a maioria penal, escravidão, diferenças sociais. Após as duas semanas, depois de compreender as necessidades, que oscilavam desde dificuldades básicas de aprendizagem – escrita, compreensão de texto, posicionamento oral e escrito, argumentação – a dificuldades mais específicas da disciplina de língua portuguesa, leitura, construção de texto, ortografia, principiei uma tentativa de metodologia.

### **3.3 Experiência 2 – Caneta fluorescente**

Aos poucos fui levando textos relacionados ao tema que os intrigava, comecei com a opinião de um cantor que os alunos gostavam bastante, Tico Santa Cruz, sobre maioria penal (Anexo A), retirada de sua página da rede social. Li o começo do texto em voz alta para todos e aos poucos atribuindo a leitura a outros alunos, depois abrimos discussão sobre o posicionamento do cantor, a fim de compreender o texto (desde o tema até suas marcas de organização), tabular os vários argumentos defendidos, encontrar palavras chaves, estudar e compreender a formação de parágrafos.

Sugeri também que procurássemos ler sobre o assunto, compreendêssemos o projeto de lei, e sobre o que a mídia dizia sobre o assunto, que procurássemos saber além das opiniões alheias, que estudássemos um pouco sobre o sistema carcerário brasileiro, desigualdades sociais, diferenças raciais e que a partir do estudo formássemos argumentos e opiniões. Momento de captação de informações, leitura, descobertas e organização das descobertas. Aconselhei que fizessem essas pesquisas nos próprios celulares, ou no laboratório de informática da escola em horário contrário da aula, os alunos adoraram a ideia e se comprometeram a fazer tal pesquisa, mesmo porque ...

*“É de assunto assim que a gente gosta”.*

Para que as principais informações do texto ficassem visualmente evidentes a eles, já que uma das dificuldades dos alunos era a de enxergar os elementos fundamentais do texto argumentativo, sugeri que os alunos comprassem uma caneta fluorescente para marcar o texto, o que facilitaria encontrar os pontos importantes, que marcavam o posicionamento e incisão da argumentação do cantor.

*“Mas professora,  
não tenho dinheiro nem para uma paçoca na cantina da escola”.*

Como não houve adesão a sugestão, soube que a escola teria esse material, procurei pelas canetas de marcação e encontrei um armário na sala da direção com várias caixas delas. Convenci a diretora sobre o uso delas naquelas salas, o que não foi difícil já que meu trabalho com as turmas já repercutia efeito positivo, portanto, com a devida autorização da direção distribuí as canetas.

*“É nossa, professora?”,  
“Sim, são de vocês”.*

A diretora sempre que podia me ajudava, mesmo tendo ciência que eu não concordava com muitas questões de sua gestão e administração daquela escola, acreditava no meu trabalho, e por vezes me protegeu, mas suas forças e autonomias eram restritas, vivia sempre amedrontada e qualquer decisão que tomava precisava estar dentro dos parâmetros da lei, mas nem tudo estava descrito lá, como um receituário médico, as vezes era necessário que os percursores dos cotidianos estivessem autônomos a resolver questões do dia-a-dia pedagógico, por estarem inseridos nele.

*“Ah, Marianinha, se eu pudesse!”*

Quando a coordenação soube da distribuição das canetas começou a desconfiar ainda mais das minhas atitudes em sala de aula, e depois desse dia, passei a ser vigiada diariamente. Todas as vezes que estava ministrando aulas nas turmas “Fabianos” percebia pelo vidro das salas que a coordenação estava sentada ao lado da porta para ouvir minha interação com os alunos nos momentos das aulas.

E a sala? E a aula? Há aula?

Na aula, significados únicos obscurecem a capacidade transformadora da ciência e da descoberta; os temários são previsíveis, assimiláveis, repetitivos, tediosos, reduzidos; a reprodução substitui a relação criativa e suprime os estímulos não-verbais; a hora/aula é uma ação murcha, semântica de angústia, um falar/ouvir encadeados, asséptica geometrizável. Com exceções, a aula fica congelada em programas, currículos e livros didáticos. Universo recluso: aljube. (SOARES, 2001, p. 37).

Certo dia, já cansada daquilo, abri a porta e convidei a coordenadora para fazer parte do nosso cotidiano, os alunos ficaram totalmente em silêncio pela minha atitude e após o primeiro momento de constrangimento passar, meus alunos reforçaram o convite.

*“Estamos trabalhando coordenadora, quer ajudar?”*

Sem dizer nada, a coordenadora entrou na sala, olhou os cadernos, fiscalizou a lousa e todos juntos retomamos a aula e nosso momento de aprender a usar nossas canetas fluorescentes.

Situados nesses lugares e premidos pelas urgências do cotidiano, em que se vêm continuamente exigidos a intervir, resolver, responder, encaminhar de forma satisfatória, eficiente e adequada, algumas vezes parece se impor a esses educadores o silêncio e o esquecimento, como se mergulhassem em “nuvens espessas”, sombras “quase impenetráveis”, de vez em quando “cortadas por vagos clarões” [...], que iluminam fragmentos da experiência escolar e insistem em repor na ordem do dia algumas indagações: qual o papel exercido pela escola em nossa constituição como sujeitos? Como vivenciamos as experiências escolares? Como nos apropriamos dos tempos, dos espaços e das regras impostas pela escola? O que a escola fez de nós? E o que fizemos e estamos fazendo da escola? (ROCHA; PINTO NETO, 2012, p. 55).

A prática do uso da caneta fluorescente se tornou um método simples em minhas aulas, acabei adotando com todas as minhas turmas e tive uma devolutiva positiva, já que os alunos preferem textos pequenos, rápidos, com informações claras e com esse método, um único momento de estudo das palavras grifadas de amarelo, rosa, azul, verde fazia-os reconhecer a leitura e identificar as informações importantes do texto.

Esse acontecimento teve duração de cinco aulas cada turma, desde a orientação quanto ao uso da caneta, até a coleta de dados e informações do tema. Exercícios que se tornaram frequentes em nossas aulas, já que os alunos conseguiram se acostumar com a proposta e o modo da atividade de argumentação, a devolutiva foi bastante positiva, “o professor não é o analista, mas o analisado; é ele que oferece seu discurso à escuta dos alunos, que cavam furos na sua fala” (SOARES, 2001, p. 39).

Para que os alunos aprendessem a organizar suas ideias, informações e argumentos pesquisados sobre os temas propostos, sugeri a construção de uma tabela (Apêndice A). Nessa tabela contém o tema da atividade de pesquisa e duas colunas para organizar todas as informações coletadas pelos alunos.

### **3.4 Experiência 3 – Os medos da escrita e da leitura**

Quando propus que escrevêssemos a dissertação argumentativa, percebi que meus alunos sentiam medo de escrever o que pensavam (tive um aluno que tremia a caneta só de posicioná-la na folha em branco), mesmo com seus argumentos organizados no exercício anterior, tinham dúvidas de como iniciar a escrita ou os parágrafos, foi aí que retomei alguns conteúdos do ensino fundamental: estrutura e sequência lógica de parágrafos por exemplo, acontecimento que se desdobrou por mais duas semanas já que o medo e as dúvidas vinham todos os dias em proporções desmedidas.

Pensando no senso comum, os alunos não percebem a contradição na qual estão vivendo e transferem para a escola “a incapacidade” de suas vidas. Então, esse é o papel da escola: tirar as crianças e os adolescentes do senso-comum para levá-los ao conhecimento científico e assim incandescer a realidade da qual fazem parte. (SOARES, 2001, p. 42).

Importante recordar que esse momento de revisão aconteceu por todo aquele ano já que a defasagem da aprendizagem era maior que o tempo que eu tinha para conter todas as dúvidas e inquietações dos alunos. O sistema escolar progrediu de modo arrastado durante os primeiros quatrocentos anos da história do Brasil. Séculos iniciais que disfarçaram o período da colonização do território pelos portugueses, sobretudo, e a monarquia, regime político escolhido após a Independência, em 1822. Apressam-se as mudanças no século XIX com a República, mas somente após a Revolução de 30, com boa parte do século XX já transcurada, a educação primária tornou-se obrigatória, cultivando a infância brasileira. (LEAHY-DIOS, 2004, p. IX).

Mesmo com a obrigatoriedade escolar ainda na infância o acesso à escola era restrito aos grupos pertencentes às camadas urbanas e superiores da sociedade brasileira. A população pobre esperou por décadas por alterações na política. Somente na ditadura militar, implantada em 1964 e que se estendeu até 1985, promoveu-se uma profunda reforma de ensino, cujos reflexos se prologam até hoje. As razões para a reflexão foram várias: o país apostava na modernização e no processo industrial, propagandeava-se o “milagre brasileiro”: o mercado

necessitava de mão-de-obra especializada, e habilitar trabalhadores para o mercado só seria possível com a escolarização em massa, e a reforma educacional de 70 providenciou os mecanismos e subsídios que facilitariam a concretização daquela meta. (ZILBERMAN apud LEAHY-DIOS, 2004, p. IX-X).

Quando um sistema conservador e autoritário promove uma mudança para favorecer classes populares, que, em tese não são seus princípios sustentáculos políticos, é porque tem em vista utilizá-la para seus fins, e não para beneficiar pobres, excluídos e subalternos. Foi o que aconteceu com a reforma do ensino: a educação se massificou, e o ensino fundamental não apenas se tornou obrigatório, como também se difundiu por todos os rincões da pátria. Ao mesmo tempo, porém, sua qualidade decaiu, e os professores viram seus salários serem comprimidos, com a conseqüente perda do *status* social da profissão. (ZILBERMAN apud LEAHY-DIOS, 2004, p. X).

Além do desinteresse do sistema e da desvalorização do professor, os efeitos da escolarização em massa, atingiu também o conteúdo das disciplinas, dentre as afetadas, a disciplina de língua portuguesa e literatura vernácula.

Se, de um lado, favoreceu-se a valorização de autores modernos e de gêneros emergentes (com o que lucrou, por exemplo, a literatura infantil, que, desde 1970, experimenta notável surto de crescimento e expansão), de outro, tiveram acesso ao conhecimento literário e linguístico contingentes de alunos para os quais tais conteúdos contradiziam seus hábitos existências e culturais. O desajuste originou várias crises, entre as quais a de leitura, de que se queixam todos os integrantes do aparelho escolar, sejam docentes, dirigentes e parentes. (ZILBERMAN apud LEAHY-DIOS, 2004, p. X).

A intuitiva crise de leitura do final dos anos 70, assinalada pela falta de interesse dos jovens pela leitura de livros postos à sua disposição, assumiu contundência crescente, passando a ser discutido em encontros científicos, debates e comissões, com o intuito de tentar corrigir o quadro, denunciada por um período de expressiva expansão e mudança do panorama cultural do país, sendo mais uma crise a se somar às que se acumulam no território brasileiro.

O crescimento urbano motivado pela industrialização acelerada liberou um público amplo que, embora preferencialmente atraído pelos meios de comunicação de massa, veio a consistir também em um contingente respeitável de consumidores de literatura. Esta foi ainda beneficiária da reforma de ensino instituída no início da década de 1970, que proporcionou um espaço maior para o emprego do texto literário em sala de aula e que, aumentando a faixa de escolaridade obrigatória de cinco para oito anos, e depois para nove, passou a fornecer um número considerável de leitores para as obras postas em circulação no mercado. O resultado foi o crescimento do

público, adulto e mirim, motivando, pela mesma razão, a expansão da quantidade de ofertas e fazendo a literatura experimentar um período, ainda não esgotado de euforia. (ZILBERMAN, 2012, p. 13-14).

Para a autora, com o crescimento do público mirim, dentro e fora da escola, por um lado o mercado passou a investir mais, já que a criança desempenha um importante papel no mercado consumidor, por outro lado uma preocupação da família e da escola, por sua sadia formação intelectual e afetiva.

Os sinais mais evidentes do fenômeno são verificáveis na literatura infantil, gênero que tem estimulado grandes investimentos por parte da indústria de livros através do lançamento de coleções originais para crianças e jovens, da promoção de novos escritores e da reedição de textos clássicos, iniciativas todas que vêm obtendo grande sucesso. (ZILBERMAN, 2012, p. 14).

Enquanto o público infantil eleva-se quantitativamente, contata-se sua evasão, um desinteresse por livros, pela leitura, pela escrita e pela escola. Se a crise da leitura efetivamente existe, decorre sob a contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras, de um lado, e a recusa do leitor em tomar parte nesse acontecimento cultural e mercadológico. Para a autora, não há um desejo de implantar uma política cultural fundada no intuito de estimular à leitura no Brasil.

[...] favorece o aumento do consumo, acaba por transformar a ação pedagógica reparadora, que se diz desinteressada e neutra ou então progressista e emancipadora, em um agente de incremento do mercado, vale dizer, em um organismo que atua em prol dos setores ligados ao capital no conjunto da sociedade burguesa. (ZILBERMAN, 2012, p. 15).

Observa-se a necessidade emergente de se pensar nos esquemas dominantes de um meio e de uma época em que os estudantes iniciam suas primeiras fases leitoras e de escrita, seus processos cognitivos, emotivos, argumentativos e simbólicos com a leitura/escrita no cotidiano escolar e ainda na necessidade mais que emergente de direcionar as atividades escolares como força para o pensar dentro de um mundo contemporâneo, líquido, para que “a verdade, o signo e a aprendizagem formem uma trança inseparável nesse plano de imanência nômade que é o próprio pensamento” (PETRONILIO, 2012, p. 51).

[...] um texto literário se movimenta dentro de determinados espaços; em torno dele circulam certas zonas de sombras onde são definidas as condições de comunicação e onde ainda conflitam duas séries de códigos produtores e reguladores do texto. São visíveis certas condições de produção do texto – o esforço na direção da coerência, a marca das pressões sociais, as regras de

gramática, as opções ideológicas do texto, a tradução de determinados gêneros da moda. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 79).

Por vários momentos tive dúvidas sobre as atividades de leitura e escrita, se estava ou não no caminho certo, já que essas atividades e a correção delas tomavam-me muito tempo, além do planejamento das aulas as atividades necessitavam de correção e que os alunos tivessem a devolutiva de suas criações, mesmo que no valor da hora/aula seja inserido o trabalho fora da escola (chamado de planejamento), a correção de noventa textos, dos novos alunos, sem contar a quantidade das outras salas, excedia qualquer tempo ressarcido. O que me fazia continuar e abdicar, muitas vezes, dos momentos de lazer, era a crescente melhora e dedicação daqueles estudantes, “O esforço para aprender o novo não destruir o velho, mas para reelabora-lo à luz do presente ou pelo menos fornecer luz a um presente mais oculto que o passado”. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 78).

Notar que nossas aulas mostravam resultados consideráveis quanto as escritas mostravam-me a certeza do rumo, mesmo que para isso, precisasse afrontar tantas dificuldades e olhares, enfrentar questionamentos da coordenação e direção sobre as práticas naquelas salas, afinal os “Fabianos” eram alunos que a vigilância deveria ser constante, ou eles poderiam “quebrar a escola”.

Foram nas correções dos textos e as devolutivas aos alunos de suas dificuldades que me aproximaram ainda mais de seus cotidianos, seus textos passaram a ser seus diários, e eu tinha em mãos projeções de seus mundos, suas literaturas, “O poder da palavra ou da literatura se institui justamente por ser produtora de conhecimento” (GONÇALVES FILHO, 2000, p.15).

[...] a importância da literatura como matéria formadora humana é que talvez, paradoxalmente, ela não tenha importância alguma. E é nessa sem importância que ela permanece e se preserva como um dos últimos resquícios de humanidade que sobrevive em cada um de nós. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 15).

Cada correção mostrava-me que a Literatura não só se nos oferece como objeto de conhecimento ou, como uma prática pedagógica, como uma estratégia aberta para educar o homem, ela também se nos oferece como objeto de interrogação, de dúvida e de pesquisa. Por ser objeto de interrogação, a literatura levanta constantemente seu próprio objeto de conhecimento. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 15-16).

Estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais. (LEAHY-DIOS, 2004, p. XX).

Muitas vezes fui chamada atenção por demorar na correção dos textos, das provas e avaliações, mesmo porque a coordenação exigia naquela época a tabulação dos dados, exigência da diretoria de ensino para que tivéssemos uma visão das habilidades e competências superadas e das que ainda deveríamos insistir. Quando formulávamos as provas não podíamos criar questões dissertativas, mesmo porque a diretoria de ensino enviou-nos um padrão de correção e um caderno com sugestões de provas, as questões das provas deveriam ser “de xisinhos”, padrão de múltipla escolha e quando a coordenação era questionada e o questionamento começava a ficar inútil, a coordenadora desculpava-se dizendo que aquilo era bom para os alunos, afinal já se preparavam para o vestibular.

*Vestibular?  
E a redação?  
E o texto dissertativo argumentativo?  
Mas o currículo pede que a escrita não seja esquecida,  
os alunos precisam treinar.  
Mas no fim das contas o que nos interessa são os números para que  
alcancemos as metas exigidas. Pontuava a coordenadora.  
Mas e os textos dos alunos? Insisti.  
Isso não pode ser computado, não há como somar números em um texto.*

Para Gallo, a educação maior é aquela instituída, dos grandes mapas e projetos “pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” e ainda. “Aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer”. (GALLO, 2002, p. 173). A educação menor é a resistência, o ato de revolta “contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira” (GALLO, 2002, p. 173). Sala de aula como espaço a partir de estratégias, estabelecimento de militâncias, produzindo uma realidade e um futuro além de qualquer política educacional”.

Se a educação maior é produzida na macro política, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula expressa nas ações cotidianas de cada um. Examinemos então as três características da literatura menor, deslocadas para uma educação menor. (GALLO, 2002, p. 172-173).

Sob os sons de *Another brick in the wall* de Pink Floyd, a escola inglesa é apontada como uma grande máquina de controle e que transforma crianças em bonecos sem rostos e

identidade, trituradas em um imenso moedor de carne, inspiração para que Sílvio Gallo (2002), compare o princípio da educação maior como uma máquina de controle que constrói indivíduos em série pressupondo que o ensino corresponda uma aprendizagem.

A primeira característica é a da desterritorialização; se na literatura é a língua que se desterritorializa, na educação a desterritorialização é dos processos educativos. As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. (GALLO, 2002, p. 174).

O autor segue sua reflexão com o filme *The Wall* de Alan Parker, quando as crianças se revoltam, quebram a máquina, cantando os versos *floydianos*:

[...] we don 't need no education / we don 't need no thought control / no dark sarcasm in the classroom / teachers leave them kids alone [...] (WATERS apud GALLO, 2002, p. 174).

Para o autor, o exercício de poder gera resistência, a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle, e nesse aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. Sugere desterritorializar-se dos princípios, as normas da educação maior, gerando assim possibilidades de aprendizado insuspeitadas do contexto, se opondo a resistência, incendiando a máquina de poder, já que a aprendizagem se faz como algo que se foge do poder, havendo a possibilidade de resistir, impedindo que a educação maior, “bem-pensada e bem-planejada” se torne concreta, “a educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”. (GALLO, 2002, p. 175).

Na educação menor a ramificação política de evidencia em uma dupla face do agenciamento: “agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação”, produzindo possibilidades, potencializa os efeitos da militância. (GALLO, 2002).

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador-militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno "faz-tudo" do dia-a-dia, cavando seus

buracos, minando os espaços, oferecendo resistências. (GALLO, 2002, p. 176).

Para Deleuze e Guattari (1995), rizoma é algo que conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um dos seus traços não remete necessariamente a trações da mesma natureza, põe-se em jogo um regime de signos muito diferentes, inclusive estados de não signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo. Não são unidades, mas dimensões, “ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda”.

Gallo afirma que a educação menor é “rizomática, segmentada, fragmentária”, e que não está preocupada com o estabelecimento de falsas totalidades. Fazer e pensar a educação menor como “máquina de guerra”, não como “aparelho” do Estado.

Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. (GALLO, 2002, p. 176).

Na educação menor não existe a possibilidade de atos isolados, toda ação sugerirá o envolvimento de muitos indivíduos, mesmo que singularização, serão singularizações coletivas, produzindo multiplicidades, adquirindo o valor coletivo, “o educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar” (GALLO, 2002, p. 176).

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam em hecceidades. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. Ao assumir a militância numa educação menor, o faço em nome de um projeto coletivo, de um projeto que não tem sujeito, de um projeto que não tem fim (tanto no sentido teleológico como no sentido escatológico). (GALLO, 2002, p.176).

Alerta o autor para que não tenhamos inocência de pensar que o “ativismo militante de uma educação menor está alheia a riscos”, há para qualquer luta minoritária, como por exemplo o risco da “reteritorialização”, do poder da educação maior se reconstruir.

Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. (GALLO, 2002, p. 177).

A educação menor, “educação menor como máquina de resistência”. (GALLO, 2002, p. 177), não se pode render aos mecanismos de controles, devendo resistir e proteger seu caráter minoritário, se reinventar, diante das inúmeras portas, “não ser a fechadura, mas a chave” (CUNHA, 2002, p. 157), resistir ao incorporamento, produtora de conhecimento e possibilidades de pensar, já que:

A chave abre o que está fechado, ela é a peça do seu segredo, sua própria estratégia e limite. Diante de todas as portas, ela é ora solução, ora falta, ora o acesso, ora o inacessível. Ela não se encaixa em tudo, mas abre quando encaixa, conecta e possibilita um novo espaço. Ensinar como construir chaves, corpos sem órgãos, cartografias, mapas, jogos do eu, do múltiplo. Na sala de aula, algo que se encaixe, tenha sentido e abertura para outros possíveis. (CUNHA, 2002, p. 161).

Para se produzir rizoma em sala de aula seja com os alunos ou outros professores, ser o rizoma, viabilizando novas conexões e possibilidades a partir das novas e inquietantes propostas que surgem no cotidiano escolar. “A professora-rizoma quer discutir qual conhecimento vem brotando do desestruturamento humanístico e histórico pelo qual passa a filosofia em conjunto com as ciências humanas” (CUNHA, 2002, p. 161). Ser a professora-rizoma, preocupada como a compreensão desse conhecimento vem se projetando nas fronteiras do capitalismo,

Ela pretende analisar o teor das diferentes propostas que vão surgindo da inquietação formada em torno do afrouxamento das linhas pedagógicas que se substabeleceram a partir do descrédito da experiência moderna que, ainda hoje, estão presentes na escola. Lugar onde nada mais pedagogicamente se sustenta como um modelo e, ainda assim, como um ritornelo, procede ainda a formação social do indivíduo. (CUNHA, 2002, p. 161).

Retomando ao pensamento de Bauman (2010), vivemos um novo tempo, o da pós-modernidade, na qual a cultura é absorvida por forças do mercado, dos medos e das incertezas, que nada nesse mundo se destina a durar, alguns ainda apontam para o desaparecimento da figura do professor que já está desterritorializada; ela já não se permite mais, já que a sala de aula como produtora de conhecimento também “está se movendo através das rachaduras”, ainda que, “esse movimento que não comporta um tempo linear,

circular ou estrutural de reconhecimento, está lá, e sua presença não se confirma senão que se apresenta na inquietação gerada pelas incertezas. (CUNHA, 2002, p. 161).

Mesmo com tantos questionamentos, incertezas e desterritorializações, a professora-rizoma faz da sala de aula um escoamento de múltiplas possibilidades, mesmo com tantas demandas que carecem de ser ela mesmo dentro do cotidiano escolar, fazendo-a perder a magia de acreditar nos acontecimentos, nas situações de aprendizagem que envolve os percursos da sala de aula; a professora-rizoma perde a crença, a partir da dureza e da rigidez da ciência moderna, do universo líquido, na qual se insere, descrendo do melhor lado humanitário: o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausados na segurança e na promessa dos métodos dos instituidores do poder, inquietando-a, fazendo-a refletir e agir:

Ensinamos apregoando modelos, pregando verdades. O que inquieta a professora-rizoma é a abertura de novos espaços híbridos gerativos de tensões que possam articular sonhos com as tramas bandidas que traçam no tempo a vida. Quer que sua ação seja construtora de linhas de intenção que signifiquem para além dela. Sem ser alheia ou contrária contribuição dos estímulos que provém de uma sociedade altamente consumista, tecnologicamente pragmática e copista, a professora-rizoma quer falar da alma e da lama, da linha e da trama, por isso sua ciência é mana, seu conhecimento é arte que se faz da vida. Gerada da adversidade das tensões que enfrenta, ela crê na coragem que tudo transforma, crê na superação de uma educação que limita corpos, crê no espírito que está no centro de tudo onde não há nada. Crê na trama mana! (CUNHA, 2002, p. 167).

### **3.5 Experiência 4 – O emaranhamento de textos**

Além da dissertação argumentativa como atividade formadora de opinião, o currículo da época sugeria que os alunos comparassem (processo de identificação como base leitora) vários gêneros textuais com assuntos em comum e deles resgatasse a essência do tema para a construção do desenvolvimento da redação, que os temas se amarrassem, como se formassem emaranhas, e que cumprissem sua função sociocomunicativa.

A música *Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*, do grupo *O Rappa*, foi apresentada aos alunos como forma de iniciar os estudos sobre a terceira fase do romantismo (conteúdo também solicitado pelo currículo) como forma de direcionar o aluno ao pensamento crítico e formação de opinião, a partir de um texto que se identificavam. A atividade planejada a estudantes em processo de amadurecimento literário, propôs a comparação da música, texto do cotidiano deles, além da temática inspirada nas narrativas dos alunos em liberdade assistida, “A mensagem é inseparável do código, mas o código é a

condição que assegura o seu efeito” (CANDIDO, 2013a, p. 180),

*Tudo começou quando a gente conversava  
Naquela esquina alí  
De frente àquela praça  
Veio os homens  
E nos pararam  
Documento por favor  
Então a gente apresentou  
Mas eles não paravam  
Qual é negão? qual é negão?  
O que que tá pegando?  
Qual é negão? qual é negão?*

*É mole de ver  
Que em qualquer dura  
O tempo passa mais lento pro negão  
Quem segurava com força a chibata  
Agora usa farda  
Engatilha a macaca  
Escolhe sempre o primeiro  
Negro pra passar na revista  
Pra passar na revista*

*Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*

*É mole de ver  
Que para o negro  
Mesmo a aids possui hierarquia  
Na África a doença corre solta  
E a imprensa mundial  
Dispensa poucas linhas  
Comparado, comparado  
Ao que faz com qualquer  
Figurinha do cinema  
Comparado, comparado  
Ao que faz com qualquer  
Figurinha do cinema  
Ou das colunas sociais  
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro  
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro*

com a poesia social de Castro Alves, *Navio Negreiro*.

*Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!  
Desce mais, inda mais... não pode o olhar humano  
Como o teu mergulhar no brigue voador.  
Mas que vejo eu ali... que quadro de amarguras!  
Que cena funeral!... Que tétricas figuras!  
Que cena infame e vil!... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!*

– IV –

*Era um sonho dantesco... O tombadilho  
Que das luzernas avermelha o brilho,  
Em sangue a se banhar.  
Tinir de ferros... estalar do açoite...  
Legiões de homens negros como a noite,  
Horrendos a dançar...*

*Negras mulheres, suspendendo às tetas  
Magras crianças, cujas bocas pretas  
Rega o sangue das mães:  
Outras, moças... mas nuas, espantadas,  
No turbilhão de espectros arrastadas,  
Em ânsia e mágoa vãs.*

*E ri-se a orquestra, irônica, estridente...  
E da ronda fantástica a serpente  
Faz doudas espirais...  
Se o velho arqueja... se no chão resvala,  
Ouvem-se gritos... o chicote estala.  
E voam mais e mais...*

*Preso nos elos de uma só cadeia,  
A multidão faminta cambaleia,  
E chora e dança ali!  
Um de raiva delira, outro enlouquece...  
Outro, que de martírios embrutece,  
Cantando, geme e ri!*

*No entanto o capitão manda a manobra  
E após, fitando o céu que se desdobra  
Tão puro sobre o mar,  
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:  
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!  
Fazei-os mais dançar!..."*

*E ri-se a orquestra irônica, estridente...  
E da roda fantástica a serpente  
Faz doudas espirais!  
Qual num sonho dantesco as sombras voam...  
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!  
E ri-se Satanás!...*

– V –

*Senhor Deus dos desgraçados!  
Dizei-me vós, Senhor Deus!  
Se é loucura... se é verdade  
Tanto horror perante os céus...  
Ó mar! por que não apagas  
Co'a esponja de tuas vagas  
De teu manto este borrão?...  
Astros! noite! tempestades!  
Rolai das imensidades!  
Varrei os mares, tufão!...*

*Quem são estes desgraçados,  
 Que não encontram em vós,  
 Mais que o rir calmo da turba  
 Que excita a fúria do algoz?  
 Quem são?... Se a estrela se cala,  
 Se a vaga à pressa resvala  
 Como um cúmplice fugaz,  
 Perante a noite confusa...  
 Dize-o tu, severa musa,  
 Musa libérrima, audaz!*

*São os filhos do deserto  
 Onde a terra esposa a luz.  
 Onde voa em campo aberto  
 A tribo dos homens nus...  
 São os guerreiros ousados,  
 Que com os tigres mosqueados  
 Combatem na solidão...  
 Homens simples, fortes, bravos...  
 Hoje míseros escravos  
 Sem ar, sem luz, sem razão...*

*São mulheres desgraçadas  
 Como Agar o foi também,  
 Que sedentas, alquebradas,  
 De longe... bem longe vêm...  
 Trazendo com túbios passos,  
 Filhos e algemas nos braços,  
 N'alma — lágrimas e fel.  
 Como Agar sofrendo tanto  
 Que nem o leite do pranto  
 Têm que dar para Ismael...*

*Lá nas areias infindas,  
 Das palmeiras no país,  
 Nasceram — crianças lindas,  
 Viveram — moças gentis...  
 Passa um dia a caravana  
 Quando a virgem na cabana  
 Cisma da noite nos véus...  
 ...Adeus! ó choça do monte!...  
 ...Adeus! palmeiras da fonte!...  
 ...Adeus! amores... adeus!...*

*Depois o areal extenso...  
 Depois o oceano de pó...  
 Depois no horizonte imenso  
 Desertos... desertos só...  
 E a fome, o cansaço, a sede...  
 Ai! quanto infeliz que cede,  
 E cai p'ra não mais s'erguer!...  
 Vaga um lugar na cadeia,  
 Mas o chacal sobre a areia  
 Acha um corpo que roer...*

*Ontem a Serra Leoa,  
 A guerra, a caça ao leão,  
 O sono dormindo à toa  
 Sob as tendas d'amplidão...  
 Hoje... o porão negro, fundo,  
 Infecto, apertado, imundo,  
 tendo a peste por jaguar...  
 E o sono sempre cortado  
 Pelo arranco de um finado,  
 E o baque de um corpo ao mar...*

*Ontem plena liberdade,  
 A vontade por poder...  
 Hoje... cum'lo de maldade  
 Nem são livres p'ra... morrer...  
 Prende-os a mesma corrente  
 — Férrea, lúgubre serpente —  
 Nas rôscas da escravidão.  
 E assim roubados à morte,  
 Dança a lúgubre coorte  
 Ao som do açoite... Irrisão!...*

*Senhor Deus dos desgraçados!  
 Dizei-me vós, Senhor Deus!  
 Se eu deliro... ou se é verdade  
 Tanto horror perante os céus...  
 Ó mar, por que não apagas  
 Co'a esponja de tuas vagas  
 De teu manto este borrão?...  
 Astros! noite! tempestades!  
 Rolai das imensidades!  
 Varrei os mares, tufão!...*

– VI –

*E existe um povo que a bandeira empresta  
 P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...  
 E deixa-a transformar-se nessa festa  
 Em manto impuro de bacante fria!...  
 Meu Deus! Meu Deus! Mas que bandeira é esta,  
 Que impudente na gávea tripudia?!...  
 Silêncio!... Musa! chora, chora tanto  
 Que o pavilhão se lave no teu pranto...*

*Auriverde pendão de minha terra,  
 Que a brisa do Brasil beija e balança,  
 Estandarte que a luz do sol encerra,  
 E as promessas divinas da esperança...  
 Tu, que da liberdade após a guerra,  
 Foste hasteado dos heróis na lança,  
 Antes te houvessem roto na batalha,  
 Que servires a um povo de mortalha!...*

*Fatalidade atroz que a mente esmaga!  
 Extingue nesta hora o brigue imundo*

*O trilho que Colombo abriu na vaga,  
 Como um íris no pélagos profundo!...  
 Mas é infâmia de mais... Da etérea plaga  
 Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...  
 Andrada! Arranca este pendão dos ares!  
 Colombo! Fecha a porta de teus mares*

Além de identificar e similar os temas, objetivos dos autores dos gêneros, mensagem e formação de posicionamento crítico sobre as características e particularidades do romantismo social, os estudantes puderam ter uma maior amplitude e compreensão da história e questões de desigualdade social que perpetuam pela atualidade.

[...] ocorre a humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão. (...) A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2013a, p. 182).

Esses assuntos instigavam meus alunos, fossem por suas próprias barreiras sociais ou individuais, a poesia social e a biografia de Castro Alves mostrava a eles um ponto de vista do homem negro não apenas como escravo, mas também como herói e sobrevivente da barbárie da escravidão.

[...] a poesia oratória alcança uma grandeza sem desfalecimento, uma beleza presente em cada verso, cada palavra, deixando depois de lido, uma ressonância que sulca o espírito. (...) No Navio Negreiro, sentimos com efeito, a pressão vigorosa da palavra, contida pela cutícula brilhante duma forma admiravelmente elaborada – quer nas imagens visuais, de expressividade poderosa e simples; que nos vocativos (CANDIDO, 2013b, p. 592-593).

Quando em aula expliquei uma das principais características da poesia social, condoreirismo ou condorismo, em que o narrador associa-se ao condor ou outras aves, como a águia, o falcão e o albatroz (águia do oceano), que foram tomadas como símbolo dessa geração de poetas com preocupações sociais, marcada pela temática social e a defesa de ideias igualitárias, os alunos se identificaram-se ainda mais e me pediram para que trouxesse mais atividades como aquelas, solicitei que sugerissem temas, e inspirados com nossas atividades, quase toda a sala sugeriu o preconceito como nosso próximo tema. Essa atividade se desenvolveu em 4 aulas, sendo duas para discussão do tema e duas para finalização da dissertação argumentativa com o texto “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro?”.

Falar de preconceito em sala de aula para alunos com situações internas tão profundas

e desafiadoras causou-me medo. E falar de preconceito instintivamente leva-os a lembrar do preto. Meu desejo era que os heróis continuassem contrariando o estereótipo da sociedade e que fosses sim homens pretos, amarelos, brancos e que suas histórias estivessem muito próximas de todos nós.

Ao referir-se aos objetos materiais, ao trabalho dos professores, à organização escolar, aos impressos que ali circulam, às relações que se estabelecem entre os seus integrantes, aos medos, angústias, alegrias, sensações e sentimentos que acompanham tal vivência, essas obras produzem representações que permitem uma identificação e uma aproximação entre a vida dos personagens e a do leitor. (ROCHA; PINTO NETO, 2012, p. 35).

Decidi trabalhar o texto, *O vergalho*, do autor brasileiro Machado de Assis, capítulo do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. E minha intenção era desconstruir os estereótipos sociais e colocá-los para pensar, somos ou criamos estereótipos. E Machado, ah Machado! Ele silenciou aquela sala e os deixou perplexos com a reflexão que aquela Literatura os causou “porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado” (CANDIDO, 2013a, p. 179).

*Tais eram as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu-mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça. O outro não se atrevia a fugir; gemia somente estas únicas palavras: -- «Não, perdão, meu senhor; meu senhor, perdão!» Mas o primeiro não fazia caso, e, a cada súplica, respondia com uma vergalhada nova.*

*-- Toma, diabo! dizia ele; toma mais perdão, bêbado!*

*-- Meu senhor! gemia o outro.*

*-- Cala a boca, besta! replicava o vergalho.*

*Parei, olhei... Justos céus! Quem havia de ser o do vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio, -- o que meu pai libertara alguns anos antes.*

*Cheguei-me; ele deteve-se logo e pediu-me a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele.*

*-- É, sim, nhonhô.*

*-- Fez-te alguma coisa?*

*-- É um vadio e um bêbado muito grande. Ainda hoje deixei ele na quitanda, em quanto eu ia lá embaixo na cidade, e ele deixou a quitanda para ir na venda beber.*

*-- Está bom, perdoa-lhe, disse eu.*

*-- Pois não, nhonhô. Nhonhô manda, não pede. Entra para casa, bêbado!*

*Saí do grupo, que me olhava espantado e cochichava as suas conjecturas. Segui caminho, a desfiar uma infinidade de reflexões, que sinto haver inteiramente perdido; aliás, seria matéria para um bom capítulo, e talvez alegre. Eu gosto dos capítulos alegres; é o meu fraco. Exteriormente, era torvo o episódio do Valongo; mas só exteriormente. Logo que meti mais dentro a faca do raciocínio achei-lhe um miolo gaiato, fino, e até profundo. Era um modo que o Prudêncio tinha de se desfazer das pancadas recebidas, -- transmitindo-as a outro. Eu, em criança, montava-o, punha-lhe um freio na boca, e desancava-o sem compaixão; ele gemia e sofria. Agora, porém, que era livre, dispunha de si mesmo, dos braços, das pernas, podia trabalhar, folgar, dormir, desagrilhoado da antiga condição, agora é que ele se desbancava: comprou um escravo, e ia-lhe pagando, com alto juro, as quantias que de mim recebera. Vejam as sutilezas do maroto!*

O texto retrata a história de um ex-escravo de Brás Cubas, o menino Prudêncio, que quando libertado juntou a indenização da alforria e comprou um escravo. O protagonista de Machado, andando pelas ruas do Rio de Janeiro avistou Prudêncio vergalhando outro negro em praça pública como forma de se sentir integrante daquela sociedade que escravizavam pessoas.

*“Machado de Assis é meu herói professor”.*

O texto foi amado pelas salas e causou dias de discussão, conseqüentemente Machado de Assis admirado. Produzimos textos opinativos e a discussão foi levada aos pais, tanto que recebi a visita de uma mãe que me pediu o livro emprestado. Emprestei o livro. Após discutirmos e escrevermos sobre as impressões do texto e contextualiza-lo com o preconceito tão presente em nossa atual época, os alunos produziram apresentações orais sobre um pouco da história do autor. Percebia o carinho com que tomavam aquelas pesquisas como pequenas homenagens aos nossos estudos. Essa experiência teve duração de cinco aulas.

As representações sobre a escola e suas práticas, postas em circulação por meio das obras literárias, adquirem múltiplos sentidos e, de alguma forma, participam dos processos pelos quais atribuímos sentidos à nossa própria experiência escolar. (ROCHA; PINTO NETO, 2012, p. 35).

Em, *Criticidade e Leitura – Ensaios*, o autor Ezequiel Theodoro da Silva (2009) – que inclusive dedica sua obra aos ensinamentos de Paulo Freire, e que sua doutrina o fez, na prática, enxergar possíveis alternativas e possibilidades tanto para a leitura, quanto para a criticidade, que o homem não é movido em sua existência apenas pelo conhecimento, mas também pela esperança, e que a esperança de um “professor-trabalhador” nunca morre, “a

esperança nunca morre! ”.

O inesquecível Mestre fez ver, na prática, que existem sim formas alternativas de produzirmos educação. Fez ver que a crítica somente é possível quando o texto e o contexto formam uma unidade indicotomizável no ato de ler. Fez e eternamente fará sentir que o ato de ensinar está amarrado, feito um nó, aos posicionamentos políticos e filosóficos do professor. (SILVA, 2009, p. 9).

Na tentativa de exemplificar a necessidade e a importância da leitura crítica, Silva (2009) centra o olhar e a atenção do leitor sobre a realidade social brasileira, buscando o desvelamento dos seus modos de convivência, existência e sobrevivência. Isso porque a leitura, nas suas diferentes formas e configurações, cumpre propósitos e finalidade de comunicação entre os homens que interagem em sociedades específicas, a leitura é uma prática social, condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura.

Para Silva (2009), o capitalismo como um processo civilizatório contraditório, a dominação de uma classe sobre a outra e a inculcação da visão de mundo da classe dominante por meio da propaganda ideológica em todas as esferas sociais, reorganizando-se por meio da circulação, em nível mundial, dos valores neoliberais, que produzem efeitos drásticos nas populações oprimidas do Terceiro Mundo.

A criticidade pode não operar milagres nem revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o sujeito a enxergar o avesso das coisas. Pode ser um contraponto ou um escudo aos mecanismos de alienação. Pode desnudar a mentira, recolocando o leitor nos trilhos da objetividade dos fatos. Pode enfim gerar, conflitos. (SILVA, 2009, p. 22).

O autor ainda caracteriza leitura como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e liberação que gera uma série de implicações, principalmente quando vinculada a organizações específicas e concretas, além da necessidade se o livro, como objeto de leitura, circula de forma democrática.

É preciso saber, ainda, se uma sociedade, através dos seus organismos dirigentes, concebe a leitura como uma atividade destinada à realização e ao bem-estar do povo ou como uma atividade que impede o surgimento da consciência e da racionalidade. É preciso saber, enfim, se o objeto de leitura (livro ou similar) circula democraticamente numa sociedade de modo a permitir sua fruição por parte dos homens que constituem essa sociedade. Tais necessidades revelam que o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social: é praticamente impossível discutir as vivências ou carências da leitura de um indivíduo sem situá-lo

dentro das contradições presentes na sociedade onde ele vive. (SILVA, 2009, p. 24).

Mesmo com o fim da ditadura e da redemocratização brasileira, as estruturas que reproduzem as injustiças sociais não se modificaram, e é dentro do quadro das contradições da sociedade brasileira que a leitura crítica encontra seu significado primeiro, a leitura crítica encontra a principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade que o leitor se insere, a realidade de si, fazendo-o compreender as raízes históricas das contradições e a buscar uma sociedade em que os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma mínima parcela da sociedade (SILVA, 2009).

A criticidade é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político dependentes da ignorância e do conformismo que escravizam a consciência. A visão de mundo dos dominantes e os argumentos que sustentam deve ser combatida e destruída com o intuito de fazer nascer uma outra, com outros fundamentos, em seu lugar:

Daí a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômoda, seja tomada como um risco dos detentores do poder. Não é de se estranhar, portanto, que características como a docilidade, a ingenuidade e a cordialidade sejam consideradas as grandes virtudes do homem brasileiro – isso tudo para bloquear e controlar o surgimento da contestação e do questionamento sobre a razão de ser das estruturas da dominação. (SILVA, 2009, p. 25).

E ainda, os conteúdos transmitidos, reproduzidos ou produzidos pela escola são geralmente apresentados por meio de suportes escritos, as demais linguagens – oral, imagética, sonora, etc. – considerando a infraestrutura pedagógica da grande maioria das escolas brasileiras, essas linguagens são coadjuvantes à escrita e muito dificilmente colocam em risco a sua hegemonia nos contextos formais de escolarização.

Para o autor o vínculo entre a escola (com seu conteúdo programático) e a escrita a partir de é conflitante e problemático quando esta é tomada como expressão da “verdade”, como signo infalível ao mencionar os referenciais que veicula, prevalecendo, portanto, no imaginário social que os escritores oferecidos na instituição “escola” são sempre objetivos e não passíveis de questionamento ou dúvida,

[...] reforça-se, portanto, ainda mais a necessidade das práticas de leitura crítica nas escolas, principalmente aquelas voltadas ao desmascaramento da ideologia e à análise dos referenciais do mundo, conforme evocados pelos textos das várias disciplinas do currículo. Não fazer isto pode significar a manutenção *ad infinitum* da consciência ingênua dos professores e estudantes; e pior pode significar, em longo prazo um embotamento ou

congelamento da capacidade crítica pela ausência de espaços concretos para colocá-la em prática. (SILVA, 2009, p. 25).

### 3.6 Experiência 5 – “Eu nunca li um livro inteiro”

Quando nossos encontros e nossas rodas de conversas fizeram com que os estudantes conhecessem um pouco da dialética de nossas aulas, sugeri que partíssemos para o desafio de ler um livro inteiro. O susto foi surreal.

*“eu nunca li um livro inteiro”.  
Então, vamos ler!*

E para que conhecessem outros heróis, aproveitando-se ainda da mídia da época que só se falava da falta de chuva, escolhi e anunciei aos alunos:

*Vidas Secas de Graciliano Ramos.  
Mas como comprariam?*

Expliquei que essa obra faz parte de acervo público, portanto mesmo que a quantidade na biblioteca não fosse suficiente, os alunos poderiam lê-la em “pdf”, no celular, e ou nos computadores da própria escola. Alguns alunos não tinham acesso à internet e nem celular compatível para leitura em “pdf”, arrecadei fundos próprios e tirei cópias. Desafio por eles aceito!

As salas foram divididas em treze grupos cada, já que a obra é constituída de treze capítulos. Cada grupo foi responsável pela leitura de um capítulo que lhe foi designado, com a seguinte instrução: “essa leitura deverá ser feita entre os membros do grupo, horário contrário das aulas, sendo de escolha dos alunos o método que acreditarem mais apropriados”.

A construção do romance *Vidas Secas* é feita fragmentariamente com quadros quase destacados, nos quais os fatos se arranjam sem se integrarem aparentemente uns com os outros. Esse arranjo parece sugerir um mundo que não se compreende e se capta apenas por manifestações isoladas. São fatos e pensamentos fragmentados que se unem e formam um todo a partir da montagem realizada pelo próprio leitor. (AMZALAK, 2007, p. 269).

Sugiro sempre, propositalmente, o acervo digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, já que a obra digitalizada é a primeira edição, de 1963, que com a leitura o adjetivo “velho” se desmitifica através do conteúdo e da interpretação subjetiva do texto literário de Graciliano. Nesse momento começamos a discutir na tentativa de esculpir, em pequenos

momentos da aula, o significado/conceito de Literatura e sua atemporalidade.

[...] na medida em que a própria atividade literária segue um incessante progresso cumulativo. Provavelmente em razão dessa capacidade fecunda de renovar-se ao mesmo tempo que os artefatos que busca denominar, o conceito de “literatura” está implícito, de forma sistemática e persistente, em todas as polêmicas doutrinárias e em todos os escritos críticos: parece fora de dúvida que os desentendimentos nessa área principiam e terminam na noção de “Literatura”. (MOISÉS, 2004, p. 264)

A partir dessa primeira indicação de leitura, cada grupo fez uma produção interpretativa (reconstrução da narrativa) que foi apresentada oralmente, no prazo de duas semanas, do seu capítulo correspondente. Na obra, *Educação literária como metáfora social*, Cyana Leahy-Dios (2004), a autora defende que a educação literária pode ter um papel fundamental na extensão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade.

Entendendo o perfil da educação literária como uma metáfora social, me pergunto se será possível mudar o perfil da disciplina sem mudar a sociedade. [...] tento fazer uma reflexão político-cultural sobre uma disciplina que, segundo os pragmáticos, deveria estar extinta dos currículos escolares. Será que eles têm razão? Ou medo de Literatura? (LEAHY-DIOS, 2004, p. 20).

Cita ainda dois paradigmas observados de educação literária, o primeiro, o modelo inglês, que tenta instituir aos estudantes valores “superiores”, sem metodologia clara para o ensino de literatura. Seus objetivos e teorias são obscuros e suas práticas são voltadas para obter respostas pessoais ao texto literário. O segundo, modelo brasileiro, que se ampara no paradigma positivista preso na historiografia literária, privilegiando uma objetividade pseudocientífica. (LEAHY-DIOS, 2004).

Apesar das diferenças conceituais entre um modelo sistematizado e descritivo, por um lado, exigindo o domínio de grandes quantidades de conteúdo, e um modelo que visa à construção de uma subjetividade cultural e literária, defendendo a tese de que há semelhanças entre eles em termos de certas práticas pedagógicas, visão de aluno e produto final desejado. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 21).

Para a autora, a análise e a descrição do significado cultural dos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas de educação literária no anos finais de escolaridade, “deverão contribuir para a compreensão da educação como um para toda uma sociedade”, sendo necessário recomendações sobre meios e modos de ensinar e aprender essencial para criação

de um acesso mais amplo a bens culturais e sociedades menos desiguais, já que a Literatura lida com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística da humanidade, a palavra.

Leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e autocompreensão através de obras literárias. Esse é um dos motivos frequentes de recomendação da leitura de textos literários como complementação da educação da pessoa, como se uma percepção mais clara de certas realidades pudesse emergir através da experiência literária. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 28).

### 3.7 Experiência 6 – Escola de papel crepom

A sugestão pelo uso do texto literário em “pdf” também teve outro motivo. O país passava por intensas crises hídricas naquele ano, diferente dos outros anos que a escassez de água acontecia em cidades do estado de SP distantes daquela escola, os noticiários da capital anunciavam problemas sérios de falta de água em cidades muito próximas, inclusive que muitos conheciam, tinham familiares, amigos.

Coincidentemente de um mês para o outro passou a ser o assunto do momento, nunca se comentou tanto sobre o texto *Vidas Secas*, já que a previsão pelos especialistas no assunto era de que seria o tema principal do ENEM e vestibulares, o que requereu de mim um cuidado redobrado para não tornar o texto literário maçante e repetitivo, e que a temática da obra não se voltasse apenas para a temática água, e seus personagens desaparecessem no direcionamento cinematográfico, apelativo e catastrófico da mídia, que ainda fosse importante discutir sérias questões políticas e de desigualdade social.

Em 2011, o governo do estado de SP criou um projeto a partir da resolução SE nº 70, de 21-10-2011, em que dispõe sobre a instalação de salas e ambientes de leitura nas escolas da rede pública estadual.

Artigo 2º - As salas e os ambientes de leitura deverão assegurar aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino da escola:

I – Acesso a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares;  
 II – Incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos. (Resolução SE nº 70, de 21-10-2011).

Essa escola já equipada da tal sala de leitura com vários volumes de livros, impressoras, computadores, mesa redonda para reunião de grupos sempre estava aberta,

porém vazia de alunos. Havia duas funcionárias, uma readaptada que ficava no período da noite e que estava quase sempre de atestado e a outra categoria F na época, ficava com quase todo o trabalho, sendo que a resolução implica em 40 horas semanais, sendo 33 horas em atividades com alunos e 7 horas de trabalho pedagógico (Resolução SE nº 70, de 21-10-2011, art.5º), o que não acontecia naquela escola.

Por vezes solicitei permissão para utilizar a sala com meus alunos e a funcionária do período da manhã dizia-se tomada de atividades e a sala ocupada naquele horário, como a escola não é muito grande, eu conseguia perceber que não era verdade. De longe observava que a funcionária ocupava as mesas com trabalhos de recortes de papéis para enfeitar a escola de ensino médio.

*Corações,  
flores,  
cachorrinhos,  
gatinhos,  
passarinhos,  
todos de papel crepom.*

Caixas e caixas de papel eram utilizados para esses recortes que quando prontos eram colados em murais espalhados na escola, com poemas e textos literários em papéis impressos pelas impressoras que por vezes quando eu solicitava uso, quase sempre estava sem tinta ou não tinha permissão para usar.

Certa vez fui chamada pela direção para opinar sobre o que comprar com uma verba em dinheiro que a tal sala de leitura receberia, e eu sugeri prontamente a compra dos livros de Literatura para o projeto que estava desenvolvendo com as duas salas de “Fabianos”, já que tínhamos poucas unidades, muitos ainda estavam com dificuldade de conseguir o arquivo em “pdf” e eu de verba para impressão com recursos próprios, por fim, depois de algumas semanas fiquei sabendo que o papel crepom venceu novamente, foram comprados não apenas os de crepom mas vários outros: todos coloridos, estampados e de texturas diferentes, aproximava-se o dia dos namorados e a funcionária da sala de leitura ocupou o local para recortar mais corações e montar painéis literários pela escola como projetos de leitura, tirava foto, catalogava e em reuniões da diretoria de ensino em que precisava agradecer os professores coordenadores de satisfações a respeito do que se fazia na sala, mostrava o lindo e colorido portfólio com fotos dos alunos observando os murais.

### 3.8 Experiência 7 – O livro de fotos

Apresentei aos alunos o trabalho do fotógrafo Evandro Teixeira que reescreveu *Vidas Secas* através de suas fotografias do sertão nordestino (Figuras 1 a 10), meus “Fabianos” gostavam de imagem, e decidi usá-las como método de sensibilização do texto literário, o que para Candido também é Literatura,

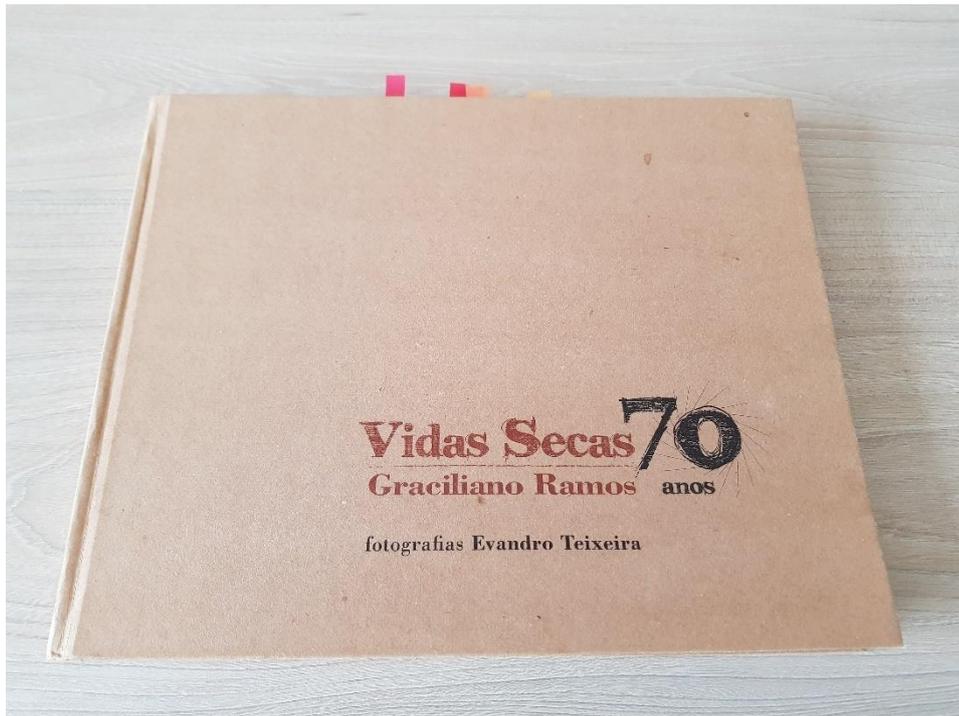
[...] literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2013a, p. 176).

Perceptível também em nossas aulas a grande afeição pelo capítulo Sinha Vitória (Figuras 11 a 14), muitos alunos narravam em nossos momentos de discussão, histórias em que as grandes protagonistas eram suas mães, outros sobre a falta que essas mulheres faziam em suas vidas, fossem pela ausência por seus motivos ou pelo falecimento. Achei fundamental trabalhar essa questão como forma de expressarem o que sentiam.

Escolhi esse autor por sua particularidade com o sertão, nascido na região, passou parte da infância vivenciando as idênticas agonias das personagens, “foi gratificante revisitar Alagoas e Pernambuco com o olhar guiado por *Vidas Secas*” (TEIXEIRA apud RAMOS, 2008, p. 07). O texto visual traria um encantamento ao que até o momento era apenas escrito por palavras. Procurei a cada acontecimento aproximar ainda mais os alunos das personagens do texto e da interpretação de seus signos literários e linguísticos, além da construção de um painel que ilustrou e representou a fragmentação dos capítulos na obra *Vidas Secas* (Figuras 15 e 16).

Assim como Graciliano Ramos, sou e vim do sertão. Os Fabianos e Sinhás Vitórias que povoam a obra do mestre também estiveram sempre no meu foco. [...]. Nessa viagem, a todos reencontrei: homens e mulheres, crianças e animais, secas e chuvas, intempéries sempre ao encaço do homem. Suas vidas, suas lutas, suas Baleias. (TEIXEIRA apud RAMOS, 2008, p. 07).

Figura 1 – Capa do livro *Vidas Secas*, edição especial ilustrada com fotos



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (I)



Fonte: elaboração própria.

Figura 3 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (II)



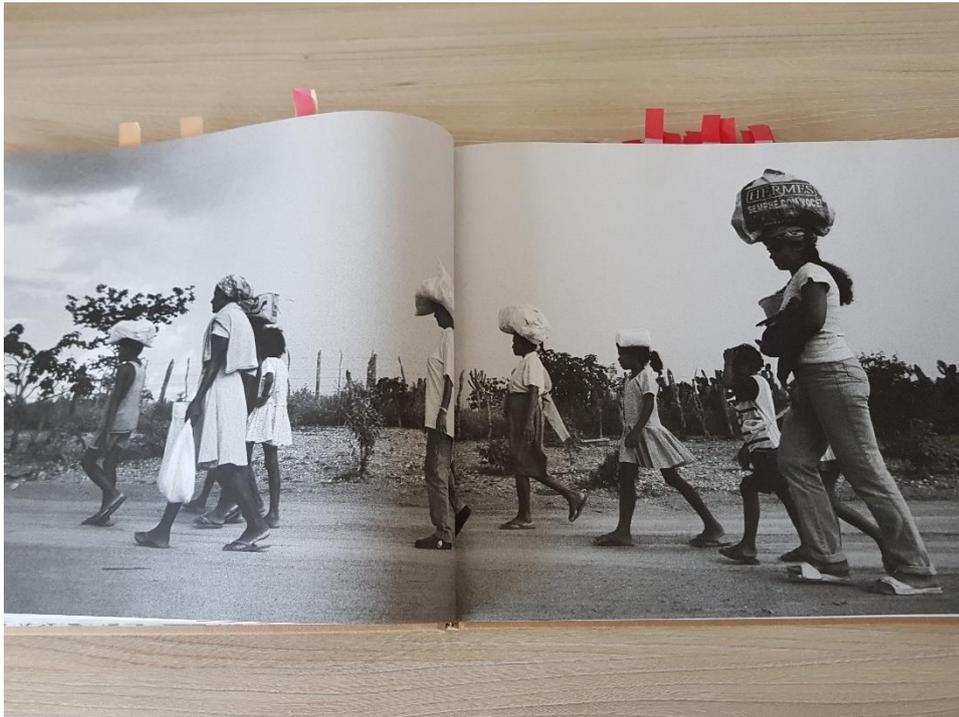
Fonte: elaboração própria.

Figura 4 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (III)



Fonte: elaboração própria.

Figura 5 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (IV)



Fonte: elaboração própria.

Figura 6 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (V)



Fonte: elaboração própria.

Figura 7 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (VI)



Fonte: elaboração própria.

Figura 8 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (VII)



Fonte: elaboração própria.

Figura 9 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (VIII)



Fonte: elaboração própria.

Figura 10 – Foto do livro *Vidas Secas*, sensibilização do texto literário (IX)



Fonte: elaboração própria.

Figura 11 – Foto do livro *Vidas Secas*, o encontro com Sinha Vitória (I)



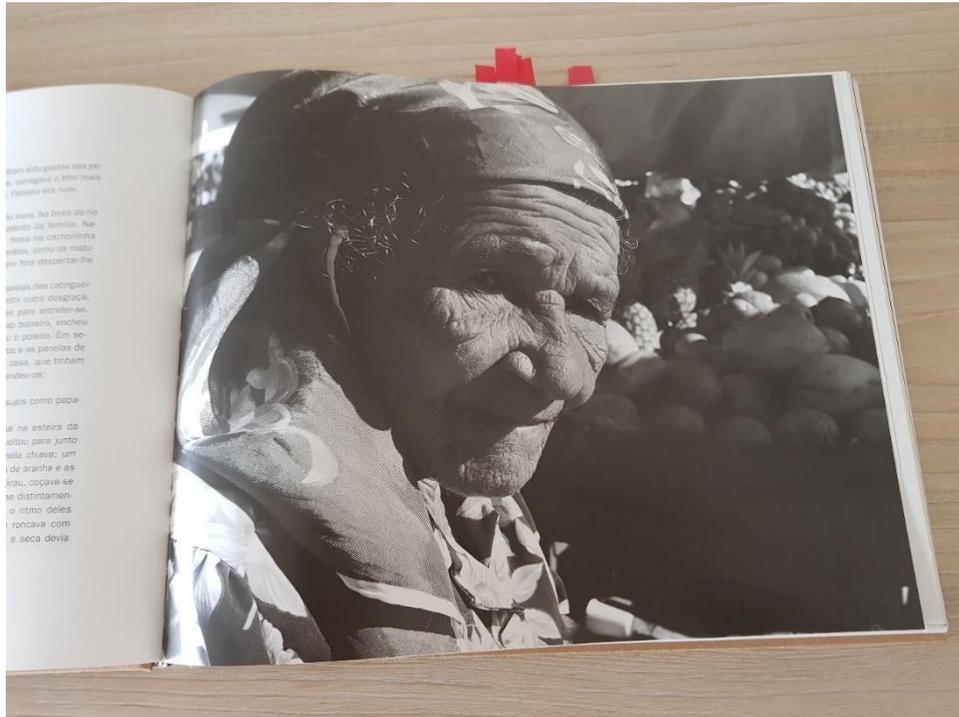
Fonte: elaboração própria.

Figura 12 – Foto do livro *Vidas Secas*, o encontro com Sinha Vitória (II)



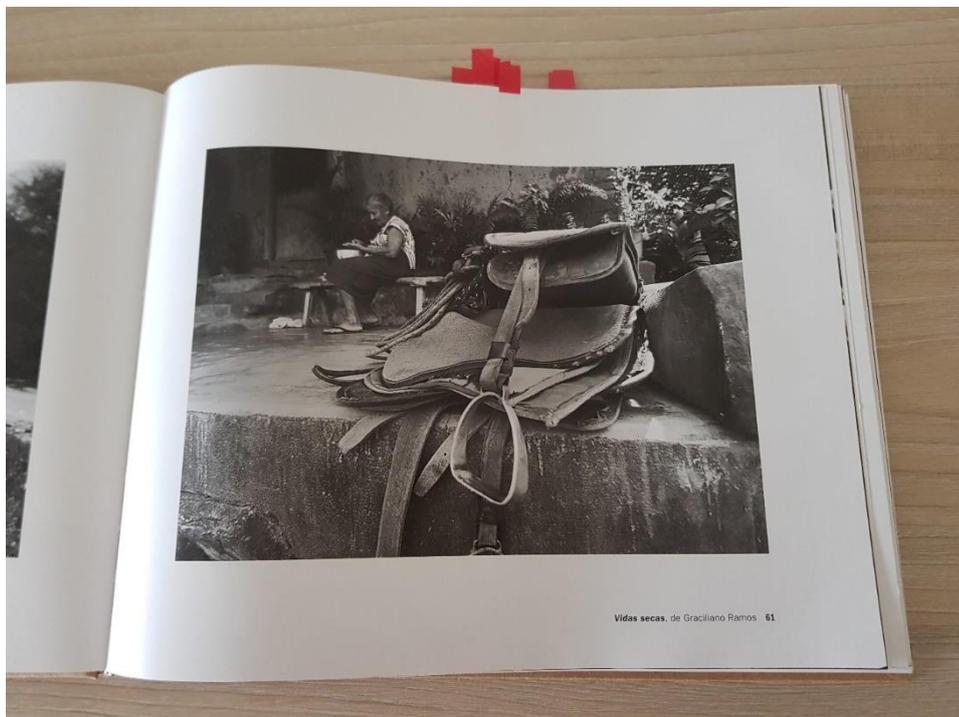
Fonte: elaboração própria.

Figura 13 – Foto do livro *Vidas Secas*, o encontro com Sinha Vitória (III)



Fonte: elaboração própria.

Figura 14 – Foto do livro *Vidas Secas*, o encontro com Sinha Vitória (IV)



Fonte: elaboração própria.

Figura 15 – Os quadros de *Vidas Secas*

Fonte: elaboração própria.

Figura 16 – Representação feita pelos educandos dos conjuntos de quadros da obra



Fonte: elaboração própria.

### 3.9 Experiência 8 – Na Caatinga chove sim!

Aproveitando das noções da poesia social do terceiro momento do Romantismo Brasileiro, sugeri aos alunos que olhássemos do alto os acontecimentos da narrativa, se não fossemos condor ou aves, que estivéssemos dentro de um balão e estudássemos um pouco do cenário da narrativa.

Em lugar de contentar-se com o estudo do homem, Graciliano Ramos o relaciona aqui intimamente a paisagem, estabelecendo entre ambos um vínculo poderoso, que é a própria lei da vida naquela região. Mas conversa, sob a objetividade da terceira pessoa, o filete da escavação interior. (CANDIDO, 2012b, p. 106).

Nessa aula os alunos assistiram um documentário feito pelo Globo Repórter sobre a Caatinga, *Globo Repórter nos Céus do Brasil: Caatinga vista de um balão*, que foi ao ar no ano de 2012. O documentário com pouco mais de 20 minutos de duração, relata a Caatinga como o único bioma exclusivamente brasileiro a partir de pesquisas por biólogos apaixonados pelo local. Os alunos puderam entender o que é a Caatinga e suas estações do ano, seus momentos de renovação da fauna e flora e perceberam que a geografia do cenário de *Vidas Secas* se renova em tempos de chuva,

*“Nunca achei que na Caatinga chovesse professora,  
na TV passa algo tão diferente!”  
E eu respondia: “chove sim!”*

Além do documentário e pesquisas extras sobre o tema, como forma de avaliarmos o cenário (o lugar) do sertanejo relacionando com as personagens do texto literário, os professores de geografia da escola me auxiliaram com algumas bibliografias e textos de apoios, mas não desejaram participar do projeto. Quando questionados pelos alunos sobre o porquê, justificavam que tinham um currículo para seguir e prazos para cumprir. De acordo com a professora Gancho, o espaço é de importante necessidade para o texto literário porque é dele que decorre as influências e as eventuais transformações de pensamentos e emoções das personagens

É o espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas em que vivem as personagens. Nesse sentido, ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referencias. Objetos de compreensão do texto literário. (GANCHO, 2006, p. 27-28).

Compreender ainda as intervenções do espaço/ambiente e a intenção da obra literária de usar daquele lugar o meio de reflexão, refletir e discutir os principais apontamentos sejam eles do grupo ou das dúvidas pessoais, discutir os “acontecimentos na fronteira da linguagem” (DELEUZE, 2011, p. 9) constituindo assim uma linguagem particular, um devir que ultrapassa o acontecimento provocando um encontro com o signo, a força e a potência para o pensar.

[...] a literatura é agenciamento coletivo de enunciação. A literatura é delírio, mas o delírio não diz respeito a pai-mãe: não há delírio que não passe pelos povos, pelas raças e tribos, e que não ocupe a história universal. Todo delírio é histórico-mundial, “deslocamento de raças e continentes”. A literatura é delírio e, a esse título, seu destino se decide entre dois pólos do delírio. O delírio é uma doença, a doença por excelência a cada vez que erige uma raça pretensamente pura e dominante. (DELEUZE, 2011, p. 15).

Discutimos além dos fenômenos geográficos da Caatinga como uma floresta, refletimos que a fonte principal de preocupação das personagens é também a grande temática do livro, a seca. Foi importante também analisar as características físicas e psicológicas dos que lutam contra o meio agreste e procuram a sobrevivência a qualquer custo, o que reflete em seus corpos e em sua alma.

[...] É o delírio que as inventa, como processo que arrasta as palavras de um extremo a outro do universo. São acontecimentos na fronteira da linguagem. Porém, quando o delírio recai no estado clínico, as palavras em nada mais desembocam, já não se ouve nem se vê coisa alguma através delas, exceto uma noite que perdeu sua história, suas cores e seus cantos. A literatura é uma saúde. (DELEUZE, 2011, p.09).

### **3.10 Experiência 9 – A crise**

Desde o primeiro contato com os capítulos, durante as duas semanas de prazo para as leituras, os grupos ganharam autonomia e vida própria. Caminhavam sozinhos com ou sem a Literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2013a, p. 178). Já não conseguia dar sequência no ritmo das aulas, os alunos queriam discutir o que encontravam em suas leituras, e eu aceitei que a Literatura conduzisse nossas aulas, mas com muito medo, principalmente por ser vigiada e questionada o tempo

todo sobre minhas intervenções em sala de aula.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, [...] A literatura confirma e nega, propõe denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2013a, p. 177-178).

Para que o restante do conteúdo não ficasse atrasado e eu suprisse a cobrança da coordenação, acordei com os alunos que nossas discussões e análises aconteceriam nos últimos momentos das aulas. Acordo aceito!

Diariamente, nos últimos vinte minutos das aulas de língua portuguesa, algum ponto ou inquietação dos próprios alunos quanto ao capítulo de leitura, era colocado para discussão e intervenção, tinham dúvidas de interpretação, mas também traziam informações anexas aos livros, frutos das pesquisas que muitas vezes me surpreendia. Muitas vezes eu não sabia responder, pedia um tempo, pesquisava com voracidade e no dia seguinte acalentava os questionamentos.

O tal acordo por vezes foi quebrado, eu me esquecia do cronograma e passava muito tempo discutindo o texto e apresentando diariamente outros textos conectados ao livro que estávamos estudando. Foi em um desses momentos que uma aluna contou em uma das salas, para todos, que seus pais peregrinaram durante anos até chegar na região do interior de São Paulo em busca de trabalho e fugindo da seca, assim como as personagens de *Vidas Secas*. Já produziam suas próprias literaturas e compreendiam a importância delas, “e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CANDIDO, 2013a, p. 179).

*“A pé, professora, só de vez em quando que pegavam carona”.*

Ouvíamos essas histórias, chegávamos a nos emocionar, mas eu sempre muito preocupada com o horário, com o tempo, cronograma, coordenação me vigiando. Havia dias que eu acabava cobrando dos alunos o nosso contrato, nosso acordo, mas eles acabavam vencendo e tecendo argumentos fortes sobre nossas aulas e a continuidade delas.

*“É desse jeito que aprendemos”  
“Por que não podemos apenas dialogar sobre nossas leituras?”*

Já organizavam palavras, como tijolos de construção, organizavam a matéria e seus

argumentos, todos encaixados, coerentes e convincentes. Era amedrontador, mas eu só conseguia ver beleza em toda aquela autonomia, “a força da palavra organizada” (CANDIDO, 2013a, p. 179).

[...] e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2013a, p. 179).

Percebi que meus alunos estavam aguçados pela curiosidade da continuidade dos capítulos, e naturalmente cada grupo foi tomando posição na aula e respondendo na ordem ou não dos capítulos as dúvidas de cada integrante dos grupos. Foi quando a autonomia tomou conta da sala e as discussões começaram a não mais ocorrer somente no fim das aulas, elas tomavam todos os cinquenta minutos e ainda atravessavam a sala. Foi então que sugeri que toda aquela descoberta fosse organizada em forma de seminário. Mais um desafio por eles, aceito! Me senti aliviada porque a pressão da coordenação estava muito forte, a ponto de sair todos os dias da escola com dores fortes de estômago.

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 2013a, p. 179).

### 3.11 Experiência 10 – A sala 30

Para atender a expectativa dos alunos e enaltecer tanta dedicação, sugeri a direção que me permitisse organizar uma sala para as apresentações, afinal era um momento especial para a escola, e a sala 30 foi sugerida pela direção pois é uma sala em formato de retângulo, com cortinado escuro e equipamento de multimídia (TV, DVD, data show e caixa de som).

*Com a chave em mãos e corri até a sala,  
ao chegar,  
fiquei extasiada,  
as carteiras estavam jogadas,  
várias quebradas  
e as que ainda era de uso sujas.  
Vidros escuros de poeira,  
chão com manchas de sujeira,*

*equipamento multimídia colocado de qualquer forma em cima de uma mesa,  
com seus cabos espalhados,  
como armadilhas para levar alguém ao chão,  
enrolados,  
descascados,  
e quando testado  
não funcionava direito,  
também pudera: empoeirado, guardado sem o devido cuidado  
não se esperava muita coisa*

Sem ter muito o que fazer fiquei por alguns minutos sem saber o que fazer, é sempre muito desanimador essas experiências, em que por minutos seu cotidiano te leva ao chão. Pedi socorro a algumas pessoas que sempre me apoiavam, e todas elas foram receptivas a ajudar, aliás, em meio a tantas pessoas que criticam com maldade seu trabalho ou sua tentativa de criar experiências diferenciadas para a produção do conhecimento, há sempre os apoiadores. E nessa escola, eu tinha vários.

Um dia antes do seminário, uma funcionária da limpeza, duas inspetoras da escola (que sempre me ajudavam a realizar os projetos), e outras professoras me ajudaram a varrer a sala 30, passar pano no chão, encerar, organizar as carteiras e a enfeitar a sala com tecidos de chita que consegui com os comerciantes locais a preço de custo e com recurso próprio. Outro professor e os alunos da informática (Projeto ACESSA Escola) me ajudaram a arrumar os aparelhos de multimídia, inclusive quando limpavam o *datashow* voltou a funcionar, nos deixando tão felizes na sala que muito provavelmente ouviu-se nossa comemoração da rua.

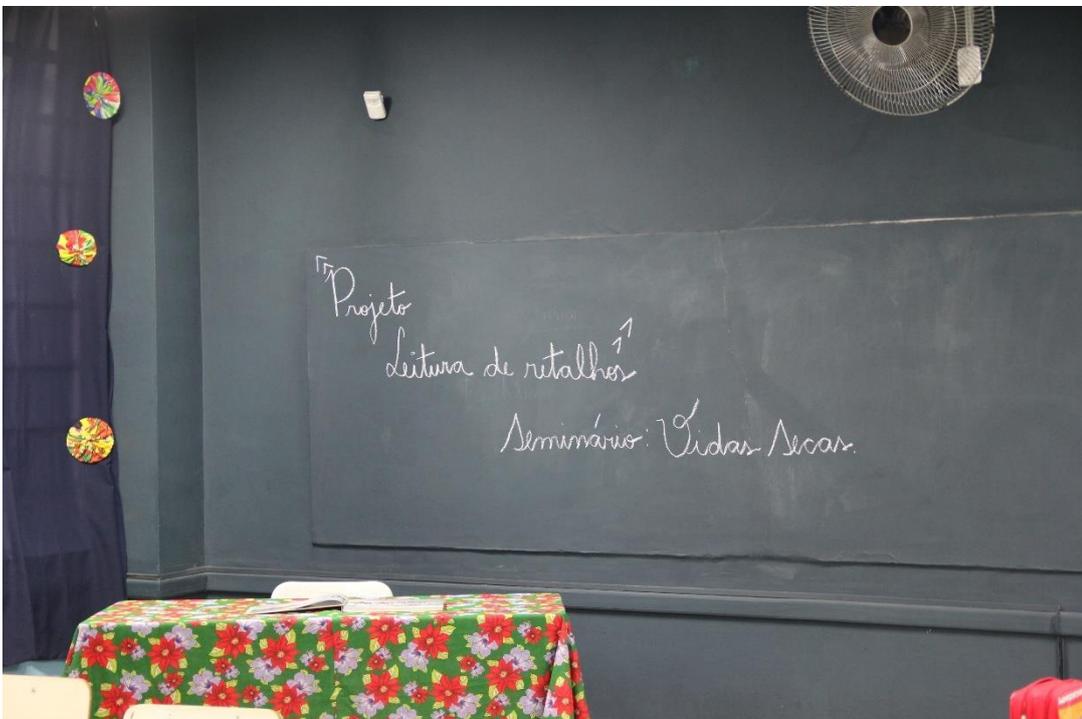
Esta dissertação não me faz apenas refletir sobre as atividades, meio de conduzir o ensino da Literatura ou ainda sobre as práticas no cotidiano escolar, faz-me ainda, reviver momentos que tinham tudo para se tornar experiências frustrantes, mas que no fim, com a ajuda daqueles que sem eu perceber, observavam meu esforço e socorriam-me quando eu já não conseguia mais fazer sozinha. A sala ficou irreconhecível (Figuras 17 a 24)!

Figura 17 – Entrada da sala de aula número 30



Fonte: elaboração própria.

Figura 18 – Destaque da lousa



Fonte: elaboração própria.

Figura 19 – Visão geral da sala de aula preparada para as apresentações (I)



Fonte: elaboração própria.

Figura 20 – Visão geral da sala de aula preparada para as apresentações (II)



Fonte: elaboração própria.

Figura 21 – Detalhe das cadeiras, em formato de auditório, para os espectadores



Fonte: elaboração própria.

Figura 22 – Destaque para os enfeites de chita



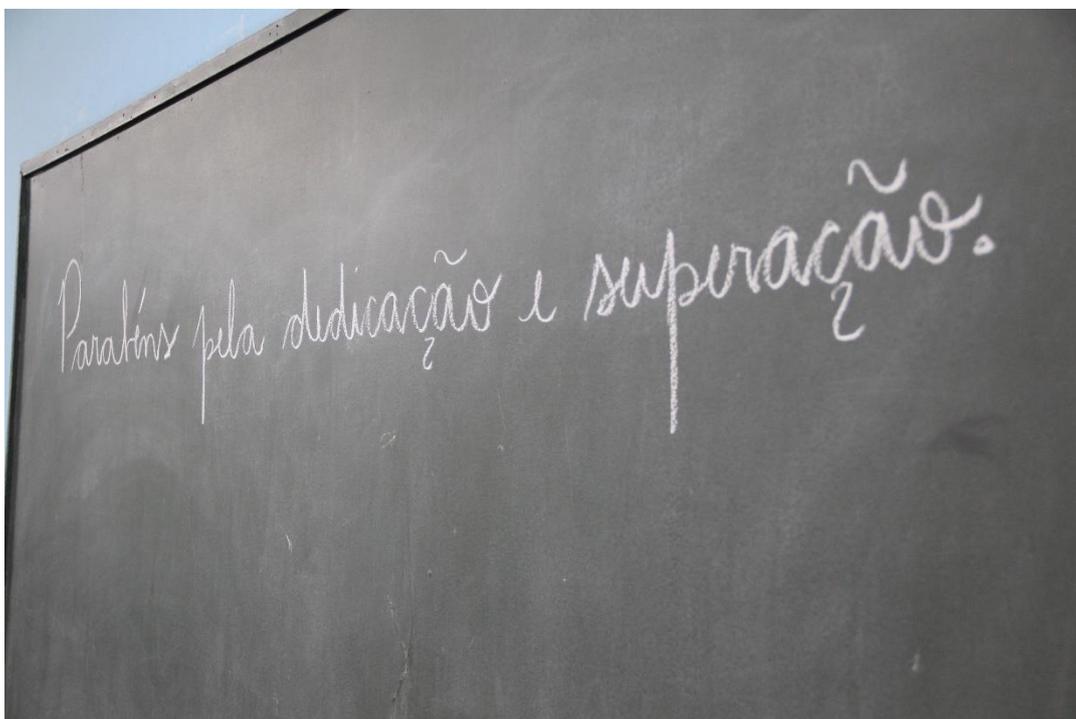
Fonte: elaboração própria.

Figura 23 – Destaque da mesa decorada com chita e exemplar de *Vidas Secas*



Fonte: elaboração própria.

Figura 24 – Destaque da lousa, com mensagem de congratulações aos alunos



Fonte: elaboração própria.

Quando concentro em minhas anotações, logo remeto-me a essas experiências como se estivessem acontecendo diante dos meus olhos nesse momento, e é quando exercito meu aprendizado acadêmico, distanciando-me da professora, e assumindo a criticidade da pesquisadora para observar: meu cansaço, minhas decisões, os acontecimentos e as experiências que ora me frustram ora me enchem de coragem.

[...]. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

Hoje quando adentro a sala 30 percebo que a escola ganhou um carinho, zelo e capricho por aquele lugar, e que as vezes aquela sala serve de alívio dos estudantes, seja para uma aula mais interativa ou para assistir um filme nos dias de chuva que quase não aparece alunos na escola. que ainda existe, só que com câmeras de segurança, como em toda a escola; mas ainda que exista trancafiada e vigiada, ela nasceu de uma força retalhada e costurada por aqueles estudantes, e quando essa recordação volta para mim, lembro-me da menina que preferia brincar de “escolinha”.

Ezequiel Theodoro da Silva (2009) – que inclusive dedica sua obra aos ensinamentos de Paulo Freire, e que sua doutrina o fez, na prática, enxergar possíveis alternativas e possibilidades tanto para a leitura, quanto para a criticidade, que o homem não é movido em sua existência apenas pelo conhecimento, mas também pela esperança, e que a esperança de um “professor-trabalhador” nunca morre, “a esperança nunca morre!”.

### **3.12 Experiência 11 – O seminário**

*Vidas Secas* é o único dos romances de Graciliano Ramos escrito em terceira pessoa, e também o único inteiramente voltado para o drama social e geográfico da região que nasceu, que nele encontra a expressão mais alta. Para Candido (2012), a narrativa, relata a história de uma família de pobres vaqueiros, que tanto se assemelha as histórias que ouvi nos primeiros vinte dias de aulas. Famílias que ali serviam um dono ausente durante um período de bonança, entre os acidentes e incidentes de todo o dia e os problemas sociais e pessoais de cada um.

Cada um desses desgraçados, na atrofia da sua rusticidade, se perscruta, se apalpa, tenta compreender, ajustando o mundo à sua visão do homem, de mulher, de menino, até de bicho, pois a cachorra Baleia, já famosa em nossa literatura, também tem os seus problemas, e vale sutilmente como vínculo

entre a inconsciência da natureza e a frouxa consciência das pessoas. (CANDIDO, 2012a, p. 107).

Para a apresentação, as carteiras foram posicionadas de modo que formassem um círculo, sentados ou em pé, a fim de representar a leitura circular de *Vidas Secas* (Figuras 19 a 21). Não importa a ordem de leitura, apresentação ou com que os capítulos são representados, as personagens estão presas a seus próprios destinos. Um romance desmontável, como quadros que juntos, independente da ordem formam a narrativa e se separados contam a história de personagens que buscam sobreviver a seca, para Candido (2012), um conjunto de contos ou um agrupamento de capítulos de um romance.

Fabiano, sua mulher, seus filhos, rodam num âmbito exíguo, sem saída nem variedade. Daí a construção por fragmentos, quadros quase destacados, onde os fatos se arranjam sem se integrarem uns com os outros aparentemente, sugerindo um mundo que não se compreende e só pode ser captado em manifestações isoladas. Os seus capítulos foram escritos e publicados inicialmente como episódios separados, à maneira de que se daria também como *Infância*. Ao reuni-los, o autor não quis amaciar a sua articulação, mostrando que a concepção geral obedecia de fato àquela visão tateante do rústico. (CANDIDO, 2012a, p. 107).

Meus alunos ficaram nervosos quando souberam que eu juntaria as duas salas para assistir. As turmas A e B, estiveram trocando informações durante toda as duas semanas, achei correto que dividissem o medo e a agonia da apresentação. Quando entraram na sala e viram que tudo estava arrumando para recebe-los, mesmo com tamanho nervosismo, só vi expressão de orgulho, misturado a ansiedade pela apresentação. Ouvi muitos questionarem: “Será que foi a professora que limpou?”.

*Nesse dia meus alunos não estavam vestidos de uniforme, estavam mais  
arrumados,  
com vestes diferentes,  
penteados,  
algumas meninas usavam perfumes,  
maquiagens,  
saias e meias finas.  
Sérios, concentrados e  
não admitiam sequer um único deboche por parte dos colegas,  
pediam respeito ao momento,  
solicitavam silêncio para o início da atividade oral  
e de forma autônoma foram se organizando no círculo,  
ordenando os capítulos.*

Ora um lembrava que não importava a ordem, noutra faziam questão de seguir a ordem. Quando prontos, me chamaram, sentei dentro do círculo e começamos. Alguns alunos

muito tímidos se esforçavam para lembrar o que estudaram para a apresentação, outros se destacavam pela forma desembaraçada de debater o conteúdo da obra literária. Muitos me confidenciaram que procuraram por outras explicações sobre o texto na internet, com outros professores, amigos que estavam estudando para vestibular, outros até levaram as dificuldades aos professores dos cursos técnicos que frequentavam.

Além da exposição da leitura e dos pontos fortes de cada capítulo, outros temas também foram discutidos naturalmente a medida de cada apresentação de capítulo: a problemática da marginalização social, opressão versus submissão, representado pelo personagem Fabiano, cuidadosamente analisado e estudados pelos alunos a partir dos conceitos da professora Cândida Vilares Gancho e seu livro *Como analisar narrativas*. Refletimos também sobre a incomunicabilidade e a incompreensão nas relações familiares, a desumanização das personagens, a importância do homem diante da seca, a revolta contra as injustiças, a solidão do homem (Figuras 25 a 28).

Em um dos momentos das apresentações contamos com a presença da mãe de uma das alunas, ex-moradora de Buíque (PE), região da caatinga, que vivenciou os conflitos e problemas sociais contextualizados na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. A senhora Sinha Vitória, identificada e materializada, com o nome de uma das personagens do texto literário, pelos alunos no momento de sua chegada, emocionou a todos com sua vivência e suas literaturas, que possibilitou o ouvir vivências de alguém muito próximo da problemática literária, que viveu as crises existenciais, econômicas e sociais das personagens da obra literária (Figuras 29 a 34).

*Contou detalhes da vida sofrida  
e quase sem oportunidades,  
das vezes que precisou separar o barro da água  
ou dividir o pouco que tinha com os animais para matar a sede.*

A mãe pacientemente respondeu a todas as perguntas.

“Você ia à escola?”  
“Como saiu do sertão?”  
“Sente saudades?”  
“Como você vê sua vida hoje comparando ao que viveu?”  
“Você conheceu Graciliano Ramos?”  
“Conhece o livro *Vidas Secas*?”

Não esperava aquela interpretação e nem que os alunos assemelhariam a mãe da aluna com a personagem, mas concordei e expliquei a mãe que era um ato de admiração a sua

história, afinal só os fortes sobrevivem aquele contexto literário retratado por Graciliano Ramos.

Figura 25 – Momento do seminário - Reflexão sobre a obra literária (I)



Fonte: elaboração própria.

Figura 26 – Momento do seminário - Reflexão sobre a obra literária (II)



Fonte: elaboração própria.

Figura 27 – Momento do seminário - Reflexão sobre a obra literária (III)



Fonte: elaboração própria.

Figura 28 – Momento do seminário - Reflexão sobre a obra literária (IV)



Fonte: elaboração própria.

Figura 29 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (I)



Fonte: elaboração própria.

Figura 30 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (II)



Fonte: elaboração própria.

Figura 31 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (III)



Fonte: elaboração própria.

Figura 32 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (IV)



Fonte: elaboração própria.

Figura 33 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (V)



Fonte: elaboração própria.

Figura 34 – Momento do seminário - Segundo encontro com “Sinha Vitória” (VI)



Fonte: elaboração própria.

### 3.13 Experiência 12 – Pedro Bala

Após o seminário de *Vidas Secas*, percebi que a Literatura naquela escolha tinha um novo significado, conquistamos um certo prestígio e respeito aos olhos dos meus superiores, “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 2013a, p. 180).

A próxima obra retalhada aos “Fabianos” foi *Capitães da Areia* do autor baiano Jorge Amado, e o propósito não era somente ler, mas também o de festejar a leitura. Só não esperava uma identificação tão maior quanto a de *Vidas Secas*, os estudantes viajavam nas aventuras dos capitães. O narrador em terceira pessoa com sua onisciência não sugere protagonistas, prefere que as personagens sejam contextualizadas como um grupo e essa característica técnica e literária passou a ser o fio condutor das nossas aulas. A identificação dos estudantes com os personagens passou a ser frequente, e espertos que eram, convenciam-me com argumentos bons e ainda se embasavam em teorias anteriormente apresentada a eles.

Um aluno do segundo ano, do qual eu não lecionava, que vivia andando pelos corredores, e que “ninguém dava jeito”, passou a entrar em minhas aulas apenas para ouvir. Por ser um aluno aventureiro, repetente, que já tinha tido problemas graves com a direção e conselho tutelar e ainda amigo dos meus “Fabianos”, passei a permitir que ali ficasse, mas com a condição que não atrapalhasse e produzisse qualquer que fosse a atividade. Era preferível que estivesse ali, perto de nós, do que andando sem rumo pela escola ou provocando outros professores.

Sempre avisava as inspetoras sobre a presença do menino em minhas turmas, cheguei a avisar a coordenadora, mas com o tempo todos fomos compreendendo que ali era onde ele queria estar, e ali, a direção não se preocupava tanto com ele. O chamei de Pedro Bala. O chefe do grupo Capitães da Areia, assemelhava-se com a personagem por suas atitudes de líder, solidário, sensível, prestativo, gostava de partilhar o lanche, compartilhar suas aventuras e abarrotado de sonhos, aspirações e pensamentos ingênuos. Era violento e agressivo, vivia a declamar palavrões pelos corredores quando contrariado, mas doce com os que se afeiçoava. Me defendia na escola, não deixava os novos alunos me maltratarem, e quando presente em minhas aulas, pedia silêncio, pois queria me ouvir.

“Quero ouvir a Dona!”  
 “Calem a boca!”  
 “Pronto Dona, pode continuar”.

Leu muito pouco, não participava das atividades em grupo, mas escutava atentamente cada explicação de aula e nos dias de apresentação dos seminários propostos, sem me perguntar se podia, ajudava-me a organizar as salas para as apresentações, testava os microfones, limpava as lousas para que eu pudesse escrever os trechos do livro, ouvia a apresentação dos outros (chegava a corrigi-los), gostava de fazer parte, do jeito dele, mas sempre estava lá (Figuras 35 a 42). Sabia contar todos os livros de trás para frente, como ele mesmo me dizia.

Em uma de nossas últimas aulas, ele discordou do autor de *Vidas Secas* sobre o destino das personagens, disse que para ele a narrativa não se encerrava com a família voltando a caminhar pela seca do Sertão, mas que tinham conseguido sair de suas difíceis realidades e que Fabiano realizou seu sonho, assim como eles agora, sabiam, que tinham condições de lutar pelos seus. Pedro Bala está por aí a realizar os seus sonhos, trabalhando, estudando, vencendo, do jeito dele, como sempre, mas continua a me proteger quando pelo *Facebook* envia-me uma mensagem:

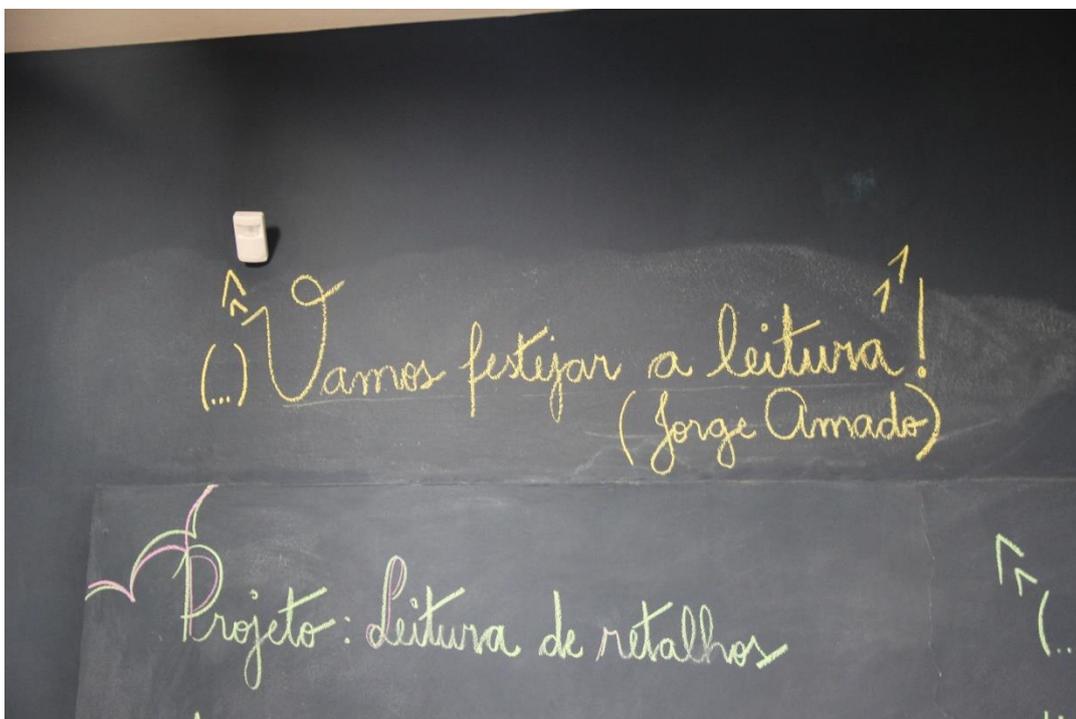
“*Tem algum aluno lá mexendo com você,  
Dona, só me falar!*”

Figura 35 – Detalhe das fitinhas do Senhor do Bonfim, em referência à Salvador (I)



Fonte: elaboração própria.

Figura 36 – Detalhe da lousa, com frase de Jorge Amado



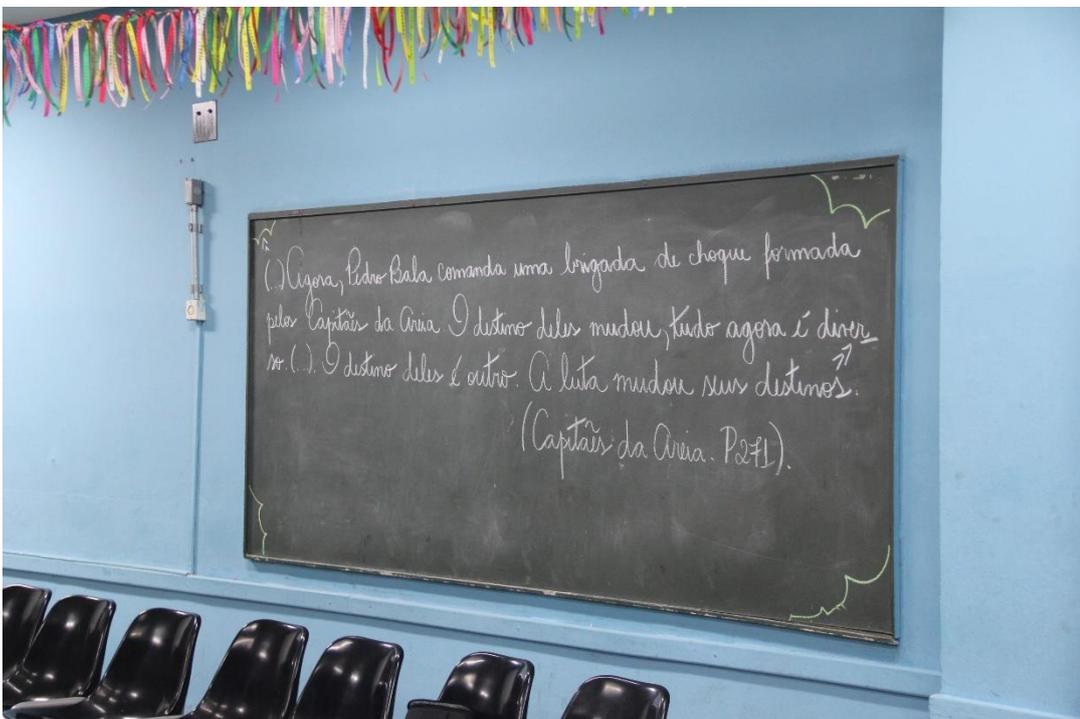
Fonte: elaboração própria.

Figura 37 – Cocadas servidas aos alunos, em referência à Salvador, local da trama



Fonte: elaboração própria.

Figura 38 – Detalhe da lousa, com trecho do livro *Capitães da Areia*



Fonte: elaboração própria.

Figura 39 – Visão geral da sala de aula enfeitada



Fonte: elaboração própria.

Figura 40 – Destaque da lousa



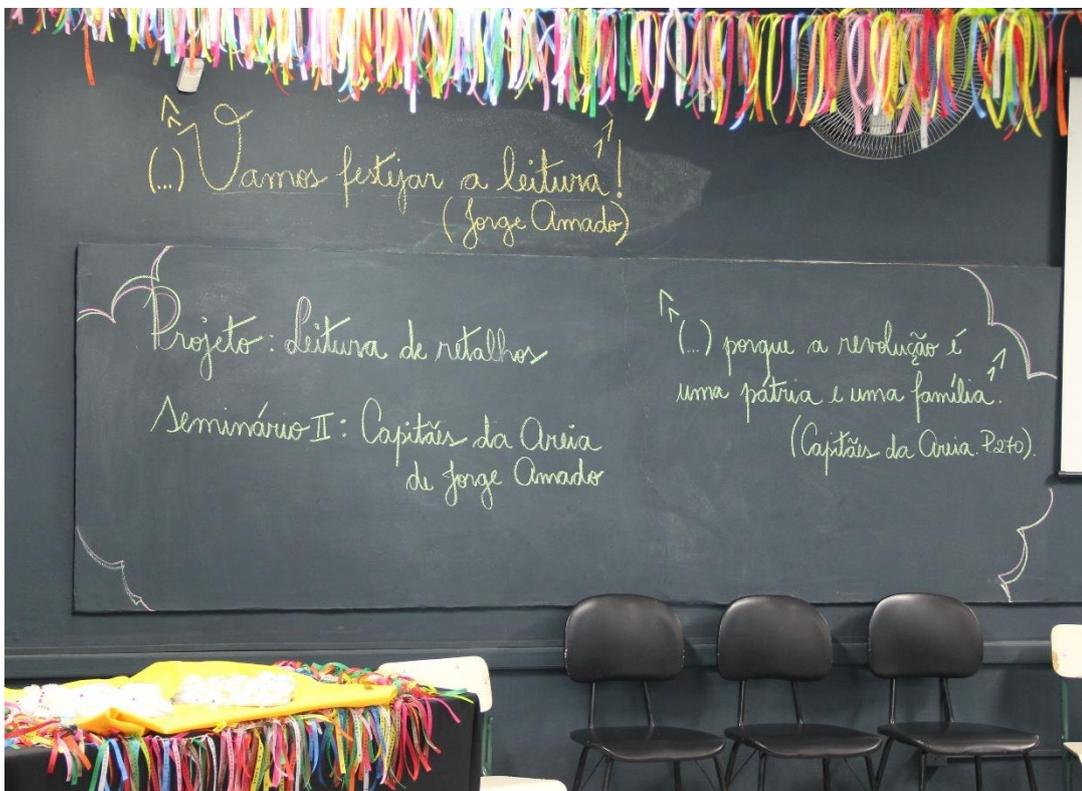
Fonte: elaboração própria.

Figura 41 – Visão geral da sala de aula enfeitada



Fonte: elaboração própria.

Figura 42 – Detalhe da lousa com a descrição do projeto e frases de Jorge Amado



Fonte: elaboração própria.

#### 4 A TRAVESSIA DOS MENINOS E MENINAS DE LÁ

Digo, o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia  
(João Guimarães Rosa).

A travessia dos “meninos e meninas de lá”, sugere o combate do conhecimento enrijecido e sacramentado que incide em demandas por soluções, projetos, propostas que não contrários aos hábitos existenciais e culturais de seus sujeitos no cotidiano da escola pública ou privada.

A escola é um espaço atravessado por tempos polimorfos acumulados, materializados na forma dos edifícios, nos estilos do mobiliário, nas roupas, na linguagem, no conteúdo ensinado, nas práticas educativas. Padece de envelhecimento. (SOARES, 2001, p. 23).

A epígrafe sugere a concepção de leitura literária que nutre e inspira a reinventar minha prática como professora de língua portuguesa de instituições públicas e privadas do ensino básico, e que pautará esse relato de experiência, situações de aprendizagem, vivências e acontecimentos que fizeram parte do cotidiano de uma sala de sétimo ano do ensino fundamental II de uma escola privada.

[...] em que todos aprendem com todos, ganham autonomia para a construção do conhecimento, senso crítico para a seleção de informações, para a revisão de posturas, capacidade de relacionamento, de trabalho em equipe, de observação, de registro de dados, de organização de dados, de argumentação, de levantamento de hipóteses, de interpretação etc. (PENTEADO, 2010, p.42).

Aprender por meio da Literatura e criar suas próprias literaturas, como se a arte com as palavras pudesse nos oferecer um conhecimento e uma prática interdisciplinar, capaz de convidar e convocar ao pensar e expressar opiniões com sua riqueza de significados e pletora de situações; experimentar vivências, ampliar argumentos, olhares e horizontes “extravasar as fronteiras das disciplinas” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 13).

Inspiro-me nas travessias das personagens literárias de João Guimarães Rosa para eleger esse processo metodológico como a “travessia da aprendizagem”, em que mesmo que suas narrativas se valham de um espaço regional – em especial do Sertão das Gerais: sul da Bahia, norte de Minas e norte e nordeste de Goiás, e da gente que ali vive –, sua obra prioriza

temas que pertence ao universo inteiro, todo dia amanhece cheia de “barbantes”, mais plena de possibilidades interpretativas, tornando suas narrativas e personagens universais.

A criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação dos seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos. Como conjunto de obras de arte a literatura se caracteriza por essa liberdade extraordinária que transcende as nossas servidões. (CANDIDO, 2011, p. 197).

Os protagonistas deste relato de experiência não serão identificados por nomes ou lugar, a fim de também serem universais, pois o importante são as possibilidades de reflexão que as experiências podem proporcionar, para que as práticas representem possibilidades democráticas para todo sujeito social. Serão chamados, portanto, de “meninos e meninas de lá”, inspirado a partir do conto *A menina de lá* (ROSA, 2005), que se reveste de extraordinária luminosidade e quentura no verbo e na sensibilidade de seu criador, e que originou experiências encantadas no cotidiano dessa turma do 7º ano.

A experiência da leitura é uma conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira. A experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo, faz com que o mundo seja vivido poeticamente, torna realidade a expressão heideggeriana: “poeticamente habita o homem nesta terra”. (LARROSA, 2015, p. 106).

A protagonista do conto, “Nhinhinha”, portadora de uma iluminação especial, realiza seu desejo que é sua morte precoce como momento de ascensão e luta de sua condição humana e universo mundano. Baseando-se nos poderes transcendentais da personagem, já os meninos e meninas de lá desse relato são protagonistas de uma elevação da aprendizagem na disciplina de língua portuguesa a partir de um desenrolar de práticas, que teve como resultado, o apreço pelo hábito da leitura de textos literários ou não e também o compromisso do professora-investigadora, de gerar processos de ação docente que contemplem um ensino comunicativo, “a educação literária como a metáfora de entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa, se diluiu, absorvida pelos estudos linguísticos através dos textos”. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234).

O objetivo é narrar uma história, uma travessia, como a das personagens de João Guimarães Rosa, que metaforicamente atravessam o Sertão, a fim de superarem suas crises existenciais e sociais; aqui ou lá as personagens pertencem ao cotidiano escolar, e em suas travessias de vida, não buscam somente superar suas dificuldades de aprendizagem,

leitura/escrita, mas também compreender o que se aprendeu durante a experiência de suas superações.

#### **4.1 Os alunos**

O sétimo ano era composto por dezessete alunos inicialmente, mas em poucas semanas duas alunas foram transferidas, uma voltou a estudar na instituição de ensino pública por não se adaptar a particular e a outra por problemas de convívio com colegas da escola foi transferida a outra escola privada. Também chamado de segundo ciclo pela própria escola, que se baseia e permeia suas atividades nas normas e diretrizes do PCN de 1997, tinha a turma com a maior participação dos pais.

*“dos pais que estão sempre aqui na escola, portanto fique de olho neles”.*

Lembrando que o PCN de 1997 não foi colocado à disposição, tive a percepção de sua utilização a partir da fala da coordenação, direção e colegas de trabalho. É sabida a existência de documentos e parâmetros mais atualizados, mas nada foi sugerido. Quando questionados, pediam apenas para que eu me orientasse a partir da apostila padronizada da escola e seu conteúdo.

A maioria dos estudantes moram na própria cidade, outros dois em regiões próximas, ambas cidades da região metropolitana de Sorocaba. A região é a mesma do projeto Leitura de Retalhos, descrito anteriormente nesta dissertação, e os alunos da escola privada passam pelos mesmos problemas dos alunos da escola pública quanto a estrutura da cidade. A escola privada também não oferecia uma biblioteca em que os alunos pudessem retirar os livros ou projetos que incentivassem a leitura, havia somente algumas prateleiras de livros infantis na sala dos professores, já que o forte da escola/empresa são os primeiros anos da educação infantil, nada havia que incentivasse o ensino fundamental II a leitura de novos títulos. Percebia que os integrantes da gestão tinham interesse em propor um local para retirada de livros, ou que a escola tivesse uma biblioteca, mas eram planos, e durante o ano, não percebi atitudes ou práticas para que esse planejamento fosse concluído.

Os estudantes acessam a internet em suas casas e também em seus celulares, mas raramente buscam pesquisar sobre os conteúdos da escola, usam mais para acessar as redes sociais. Mesmo se tratando de uma instituição privada, os alunos eram de baixa e média renda, parte dos seus familiares trabalhavam e ocupavam cargos de supervisão das empresas

da região, a outra parte eram filhos de colegas da educação pública. Havia também um aluno filho de uma professora do ensino infantil e fundamental I, que trabalhava na escola, e a forma que os colegas de trabalho tinham de fazer esse estudante cumprir suas atividades escolares era “vou contar para sua mãe”. Em geral eram...

*carinhosos,  
comunicativos,  
sensíveis,  
observadores  
e objetivos,  
a sala mais barulhenta da escola,  
falantes,  
amigos uns dos outros,  
e sempre reclamam da falta de atividades  
diferentes na escola.*

Suas dificuldades com a disciplina de linguagens eram nítidas, tanto de leitura e escrita e mais, não tinham interesse em conhecer a matéria, tudo que sabiam era relacionado a gramática e exercícios de separação de sílabas, análise de frases, transferiam a culpa a seus professores anteriores, mas não admitiam a falta de empenho e dedicação. A culpa era sempre de um professor.

## **4.2 Experiência 1 – O encontro**

Chamo de - O encontro - a entrevista que tive com a diretora da escola para minha contratação, foi nesse momento que percebi algumas necessidades e características da escola. Em meu primeiro contato com a coordenação do colégio particular, no momento da entrevista, fui questionada sobre como acrescentaria o hábito da leitura no cotidiano daquela escola que passava por um momento delicado de reestruturação de parte do corpo docente e administrativo.

Tal questionamento me causou espanto enorme já que sempre ouvia dos meus colegas, atuantes do ensino particular, que os projetos de leitura eram presentes e rotineiros em suas escolas. Percebi que o desafio seria grande, afinal, meus colegas também me alertaram sobre a facilidade que essas instituições possuem em descartar os profissionais por se tratar de ensino privado. Minha resposta no momento da primeira entrevista, se direcionou ao uso da literatura em sala de aula, solução bem recebida pelos contratantes.

Fui contratada para início imediato: substituir uma professora que não tinha tido um bom relacionamento com os alunos, além da leitura, a escola necessitava de uma profissional

que tivesse uma relação afetiva com os alunos, já que acreditavam que esse método era perspicaz para a construção da aprendizagem. Durante a entrevista, com os três proprietários da escola que se subdividiam em setor administrativo, financeiro (que lecionavam na escola para o fundamental II, inclusive para as salas que fui contratada) e coordenação.

Meu planejamento se direcionou para metodologias e práticas da literatura para o ensino fundamental II e para os documentos oficiais utilizados pela escola em questão: os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o segundo ciclo*, PCN, de 1997. Para o documento oficial, a progressiva autonomia dos alunos se faz necessária para um bom desempenho no segundo ciclo, já que dá capacidade ao estudante de refletir, inferir, decidir e compreender diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, “que dependem tanto de suas possibilidades cognitivas como da complexidade dos conteúdos ensinados” (PCN, 1997, p.79).

De acordo com o PCN (1997), o trabalho com a linguagem oral e escrita necessita de planejamento “de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado nesse período”. (PCN, p.79).

*Seria essa a escola que daria o devido espaço a leitura e além,  
a literatura,  
a literatura brasileira?  
Não somente como ferramenta de aprendizagem,  
ou leitura obrigatória,  
mas que a Literatura fosse inserida com a proposta de promover a  
interrogação,  
a dúvida e a pesquisa, capaz de engendrar uma reflexão para além do seu  
momento em que acontece.*

### **4.3 Experiência 2 – Primárias impressões**

Como ponto de partida, durante as primeiras duas semanas de fevereiro daquele ano foram instituídos aos alunos do sétimo ano, segundo ciclo, um período de atividades investigativas, formuladas por mim (Apêndices D a G), como método para conhecer suas capacidades e dificuldades. Nesse momento já me encontrava com os alunos do sétimo período e a necessidade de conhecê-los imperou nesse momento. Foram realizadas várias conversas informais com os alunos, no horário do lanche e na saída por exemplo, “é necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem verbal para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada” (PCN, 1997,

p. 79).

Quanto as necessidades e capacidades para o segundo ciclo, o PCN (1997) sugere que as práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir a progressiva autonomia do desempenho dos estudantes e que as atividades investigadoras “definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados”.

Considerando que esses fatores se constituem critérios de sequenciação que, por sua vez, definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados, a expectativa no segundo ciclo é de que os alunos tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados sistematicamente no ciclo anterior. (PCN, 1997, p. 79).

Dos critérios de avaliação para a disciplina de língua portuguesa para o segundo ciclo, o PCN instituiu que os alunos devem ser capazes de:

- a) Item 1: narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, de maneira autônoma;

Espera-se que o aluno reconte oralmente histórias que já ouviu ou leu, bem como acontecimentos dos quais participou, ou cujo relato ouviu ou leu, procurando manter a ordem temporal dos fatos e o tipo de relação existente entre eles. Ao recontar, deve demonstrar esforços de adequação do registro utilizado à situação de comunicação na qual está inserido o reconto, bem como realizar essa atividade de maneira autônoma. (PCN, 1997, p. 85).

- b) Item 2: demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das ideias;

Espera-se que o aluno realize, oralmente ou por escrito, resumos de textos ouvidos, de forma que sejam preservadas as ideias principais. (PCN, 1997, p.85).

- c) Item 3: coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão;

Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, não se limite à decodificação: que utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se ele antecipou ou inferiu uma informação, é necessário que busque no texto, pela decodificação, por exemplo, pistas que confirmem ou não a antecipação ou a inferência realizada. (PCN, 1997, p. 86).

- d) Item 4: utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler

para revisar, ler para escrever, “espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados a cada situação”. (PCN, 1997, p. 86).

- e) Item 5: escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação;

Espera-se que o aluno já demonstre conhecimento de regularidades ortográficas e saiba utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades. Espera-se também que demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos, etc.”. (PCN, 1997, p. 86).

- f) Item 6: produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos;

Espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados. (PCN, 1997, p. 86).

- g) Item 7: revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los;

Espera-se que o aluno, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dar-lhes uma melhor qualidade. (PCN, 1997, p. 86).

- h) Item 8: escrever textos considerando o leitor;

Espera-se que o aluno desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou não. (PCN, 1997, p.86).

O Item 9 não faz parte dos requisitos avaliatórios do PCN, mas sugere uma pesquisa própria e intuitiva sobre o conhecimento dos alunos sobre a Literatura: análise e conhecimento do texto literário, identificação de autores brasileiros, interpretação dos signos literários, figuras de linguagem, referências e alusões a outros textos, entrecruzamento temas, personagens e recursos literários, “Não num sentido de “como fazer”, mas na procura de elementos que forneçam subsídios para a reflexão desse fazer” (SOARES, 2001, p. 117).

No momento da atividade sugeri aos alunos que as fizessem sem a ajuda dos colegas, para que eu pudesse refletir sobre suas reais dificuldades, tanto coletivamente quanto

individualmente. Depois das atividades corrigidas, de forma simplificada os seguintes dados foram tabulados como segue (Tabela 1).

Tabela 1 – Exemplo de tabulação dos resultados dos critérios de avaliação

Aluno	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9
1	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
2	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
3	Não								
4	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
5	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
6	Não								
7	Sim	Não							
8	Sim	Não							
9	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
10	Sim	Sim	Não						
11	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
13	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
14	Sim	Não	Sim						
15	Não	Sim	Não						

Fonte: elaboração própria.

Após a realização das atividades, é possível (e desejável) saber o que foi aprendido pelos alunos para poder identificar o que é necessário ser trabalhado a seguir, tendo em vista os objetivos propostos. No entanto, a análise daquilo que foi ou não aprendido precisa ser realizada num contexto em que se considere também o que foi de fato ensinado e a maneira pela qual isso foi feito. É a partir da relação estabelecida entre ensino e aprendizagem que se torna possível ao professor compreender melhor por que alguns aspectos dos conteúdos abordados foram mais bem aprendidos que outros (ou não). Isso pode fornecer informações mais precisas para modificar a sua intervenção – caso seja necessário –, dotando sua prática de maior qualidade. (PCN, 1997, p. 79).

Além de todos os dados técnicos coletados das competências e habilidades necessárias para a continuidade dos estudos do 7º ano, a frequência de “não” no item 9 constata que os alunos não conheciam textos literários, nem tinham contato com elementos constitutivos do discurso narrativo ou poético, desconheciam textos de autores brasileiros ou criações literárias de domínio público. Demonstravam baixa habilidade em analisar textos literários ou não bem como usar de recursos estilísticos para: conotações, comparações ou interpretar metáforas. Tinham baixa criatividade para criar textos, interpretar, descrever, explorar, identificar e argumentar.

*Ao fim das duas semanas diagnósticas percebi o desinteresse do 7º ano com a disciplina, era como se eu não estivesse ali como professora.*  
*Achavam meu estojo bonito,*  
*gostavam dos meus jogos de canetas,*  
*reparavam na marca do meu tênis,*  
*do meu celular*  
*e até mesmo do meu carro.*  
*Me achavam jovem para ser professora de língua portuguesa.*  
*Ouvi certa vez de um dos alunos*  
*“já sabemos falar o português”.*  
*Quando apresentei o resultado a eles,*  
*muitos não concordaram com minha*  
*correção e outros se puseram a chorar e*  
*concomitantemente a me perguntar*  
*se aquelas atividades valeriam nota.*  
*Quando eu disse que aquilo era o que determinaria nossas aulas,*  
*ouvi expressões como “Vixi” “E agora?”*  
*“Estamos perdidos”.*  
*Percebo que os alunos não ouvem e não prestam a devida atenção aos*  
*comentários que faço sobre os enunciados das questões, não leem*  
*enunciados e quando leem de forma superficial me perguntam*  
*“o que é mesmo para fazer professora?”.*

#### **4.4 Experiência 3 – Os números na lousa**

Na primeira semana de reuniões com o corpo docente na escola privada, lembro-me bem desse dia, havia uma profissional titulada como consultora educacional, e que por alguns minutos nos apresentou seu extenso currículo profissional, tinha formação daquilo, daquilo outro, mas para minha surpresa nada remetera a educação ou gestão educacional. Quando foi interagir na lousa com todos os presentes e sugeriu uma brincadeira dos “porquês”, escreveu e definiu erroneamente os “porquês”, tive epifanias! Percebi com maior clareza que estava dentro de uma instituição privada, com fins privados, e que chamava os alunos de clientes.

Dois árduos dias de reuniões com atividades em grupos e nada, nada discutido sobre os projetos que faríamos ao longo do ano, estávamos ali apenas para termos o discernimento de que éramos individualmente responsáveis pelo crescimento do número de alunos e faturamento, percebi isso com uma clareza maior ainda quando a consultora educacional circulou na lousa o número que tínhamos como meta de alunos até o fim do ano, deixando evidente nosso objetivo dentro da instituição, começava a me decepcionar com a instituição, já que ficava claro que a maior preocupação era o número de matrículas e não o cotidiano escolar de qualidade em que todos aprendem.

A transformação do cotidiano vem pelo indivíduo que pode alargar fissuras, passar pelos vãos, encontrar intervalos. O indivíduo pode lubrificar o Estado

e a produção capitalista que o querem como um robô (...) um robô capaz de consumismo dócil e voraz, de eficiência produtiva e que acabou de toda sua condição de sujeito, cidadão. (SOARES, 2001, p. 132).

A transformação da rotina daquela escola tão planejada e desejada no momento da entrevista não era real. Somente no fim do segundo dia, quando todos já estavam muito cansados, apresentamos nossos diagnósticos e rapidamente cada profissional disse quais seriam suas intervenções para resolver os problemas apontados em sala de aula.

Os dados coletados foram apresentados na primeira reunião com todo o corpo docente, onde a partir das primeiras impressões, cada professor sugeriria formas de inserir a leitura no cotidiano daquela escola e como poderíamos melhorar a aprendizagem. Sugeri a Literatura como método de incentivo à leitura. Me permitiram falar sobre método somente por alguns momentos, enquanto explicava como faria era interrompida várias vezes pela coordenação com perguntas aleatórias ou comentários sobre minhas sugestões.

*“Mas eles já têm idade para ler literatura?”.*

Às vezes me sentia perdida na reunião e fui percebendo que os outros professores, que não eram novatos como eu, não faziam perguntas, não participavam ativamente da reunião e quando solicitado suas falas, respondiam com os olhos fixos na coordenação aguardando a aprovação ou reprovação de suas ideias. É complexo resistir à vontade de deter o poder, como promete a pedagogia tradicional, para se tornar mediador do fortalecimento sociopolítico e do autocrescimento.

A transformação de nossa sociedade em espaços de construção mais democrática requer professores que tenham e promovam o acesso a ferramentas teóricas que lhes informarão como atuar e que resultados esperar do ato de ensinar a alunos ativos e críticos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234-235).

#### **4.5 Experiência 4 – Dores de cabeça**

A reunião de pais aconteceu em seguida da reunião do corpo docente, por enquanto apenas com os dados informais que eu mesma compilei, minhas ideias, sugestões e intervenções ainda não tinham sido autorizadas pela coordenação, nem sequer foram ouvidas, nem na reunião e nem individualmente; mesmo assim a reunião ocorreu.

A coordenação abriu a fala na reunião, apresentando as regras da escola, organização, estrutura, pagamento, uniforme e material. Os professores que já faziam parte do corpo

docente nos anos anteriores foram reapresentados e tiveram a oportunidade de falar um pouco de suas expectativas do ano de aprendizagem. Quando chegou minha vez, fui apresentada como uma das novidades da reunião e uma grande aposta da escola para o ensino de língua portuguesa e em seguida a coordenação disse aos pais que o meu grande diferencial era a experiência com a leitura em sala de aula. Não tinham me avisado que eu teria que falar com os pais e nem sobre o que deveria ou não dizer, quando assumi a fala, antes de terminar a apresentação do meu currículo fui surpreendida com um dilúvio de perguntas vinda dos pais.

*“Por que você não usará cadernos separados  
para Gramática, Texto e Redação?”  
“E os livros que compramos ano passado  
e a professora de português não usou?”*

Primeiramente expliquei que meu trabalho se baseava no uso da reflexão como metodologia de aprendizagem, tanto para os exercícios de gramática, texto e escrita, e que o mundo contemporâneo exigia dos alunos habilidades leitoras e escrita que ultrapassavam o método passado e que já estava mais que provado que estava ultrapassado por não suprir as indigências dos alunos com facilidade, acesso e fascínio pela internet, pela informação rápida e ligeira.

Para não fomentar oposições esvaziadas e demagógicas, os professores devem abandonar a postura de “cabo-de-guerra” ideológico, rumo a um “mutirão” político-pedagógico, tornando-se, com seus alunos, leitores, críticos, intelectuais, teóricos, escritores, construtores. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 235).

Os pais me olhavam assustados, e fui questionada se essa “metodologia moderninha” daria certo. Expliquei por várias vezes a necessidade de uma reflexão sobre a metodologia passada, exemplifiquei, muitas vezes ficava cansada em repetir a mesma coisa. A situação só mudou e os pais começaram a confiar na competência das minhas ações quando por um descuido eu citei que era aluna do curso de mestrado em Educação. Depois disso, percebi uma certa tranquilidade e minha fala passou a não ser mais questionada e sim admirada.

Educar pela palavra exige reflexão sobre modos de pensar e de fazer, exige repensar teorias literárias, pedagógicas e políticas dentro e fora das salas de aula, gerando incertezas, confusões e vulnerabilidades. Bons professores de literatura deveriam ter por fundamento filosófico a investigação ou inquisição crítica (...). (LEAHY-DIOS, 2004, p. 235).

Giorgio Agamben (2009) compreende o contemporâneo como “não mais” e “ainda

não” – certamente “outros tempos”, nem passado, nem futuro, uma relação particular, “re-evocar e revitalizar aquilo que tinha até mesmo declarado morto”. Busca respostas em algumas reflexões na publicação de Nietzsche (1874), que procura compreender o contemporâneo como um mal, um inconveniente e um defeito “algo do qual a época justamente se orgulha”.

Nietzsche situa sua exigência de “atualidade”, a sua “contemporaneidade” em relação ao presente, numa desconexão e numa dissociação. Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

O autor exemplifica tal concepção através da moda, que o estar ou não estar na moda é evidenciado pontualmente por aqueles que a percebem, e que esta não pode ser vista a partir de um período cronológico, pois a moda é algo que se transforma constantemente ao longo do tempo.

Antes de tudo, o “agora” da moda, o instante em que esta vem a ser, não é identificável através de nenhum cronômetro. Esse “agora” é talvez o momento em que o estilista concebe o traço, a nuance que definirá a nova maneira da veste” Ou aquele em que a confia ao desenhista e em seguida à alfaiataria que confecciona o protótipo? Ou, ainda o momento do desfile, em que a veste é usada pelas únicas pessoas que estão sempre na moda, as manequins, que, no entanto, exatamente por isso, nela jamais estão verdadeiramente? (AGAMBEN, 2009, p. 66-67).

Além disso, Agamben cita que ser contemporâneo é possuir a capacidade de compreender o escuro do tempo, mas também buscar a capacidade de transformá-lo, expressando com ineditismo aquilo que já foi apresentado em um dado momento histórico,

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele aprende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009, p. 72).

Ao “agora” de Agamben, Zygmunt Bauman (2010), chama de “pós-modernidade” exatamente “por não ter nome melhor”, algo diferente da modernidade, “que não é a nossa

forma de vida”, que a “Era moderna está encerrada”. Para este autor:

A modernidade era uma concepção de movimento e mudança que acabaria por fazer das movimentações e transformações algo redundante, obrigando-as a operar fora de suas próprias atividades – uma concepção de movimento e mudança, mas com uma linha de chegada. O horizonte que a modernidade mirava era a visão de uma sociedade estável, solidamente enraizada, da qual qualquer desvio mais acentuado apenas pode ser uma mudança para pior. (BAUMAN, 2010, p. 12).

Após a reunião, muitos pais vieram me conhecer mais de perto, sugeriam abraços e perguntavam um pouco mais do meu trabalho. Outros, ainda muito desconfiados, falavam sobre as necessidades de seus filhos e sobre tudo o que não tinha dado certo com a professora anterior. Outros ainda, reclamavam da quantidade de livros que compraram e que

*“jogaram o dinheiro fora porque a professora nem uma única atividade solicitou”.*

Mesmo falante que sou, sentia medo de falar, além de tudo ser novo para o meu cotidiano, a coordenação estava sempre por perto, interferindo nas conversas e questionamentos. Foi uma noite difícil e eu me senti muito mal, fui para casa com terríveis dores de cabeça, mal conseguia enxergar o caminho de volta.

Em *Legisladores e Intérpretes*, o filósofo Zygmunt Bauman (2010), esclarece que tem se tornado necessários em consequência do surgimento de uma assimetria permanente de poder, o que se verifica desde o século XVI, refletir sobre o papel do educador. Afirma que o substantivo coletivo “intelectuais” tem sua origem situada em época recente, não além da virada para o século XX, havendo, porém, em seu processo de autoconstituição a presença dos filósofos do século XVIII, na obra citados por meio do respectivo termo em francês *philosophes*. E estes, os filósofos da era do Iluminismo, encontraram espaço para atuação em função de condições que colocaram conhecimento e poder em contato, em virtude da ascensão do absolutismo, que representou,

[...] um processo de redobramento do poder político na esteira da decadência do princípio feudal de associação entre direitos decorrentes de propriedade fundiária e deveres administrativos. O poder se distanciou do princípio feudal de associação entre direitos decorrentes de propriedade fundiária e deveres administrativos. O poder se distanciou da propriedade rural; ao mesmo tempo que mantinha propriedades e riquezas, a aristocracia perdia seu papel como “classe política”; em todo caso, um lugar de hierarquia do poder político deixou de vir ao nobre “por direito”, como parte da herança de terras. (BAUMAN, 2010, p. 46-47).

Preconiza de que a educação não foi uma invenção da Era da Razão e nem um artefato da revolução intelectual “foi antes uma reflexão posterior, uma resposta do tipo “gerenciamento da crise”, uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado”.

[...] a ideia de educação ficou tão intimamente associada à escolaridade que é difícil compreender todo o escopo das ambições originais que ela representava. Se a ideia de escola se intrinsecou de tal modo à educação desde o começo da Era da Razão, isso foi somente no sentido de moldar toda a sociedade, o ambiente humano, para fazer com que os indivíduos aprendessem, se apropriassem e praticassem a arte na vida social racional. (BAUMAN, 2010, p. 101).

Tendo as pessoas sido carentes das vestimentas inferiores da tradição, terão de ser reduzidas ao estado puro, do “homem como tal”, exemplar da espécie humana que compartilha apenas de um atributo, a infinita capacidade de serem influenciadas, moldadas, aperfeiçoadas.

Desnudadas das roupas velhas e rotas, estarão prontas para se vestir de novo. Agora o traje será selecionado com cuidado, desenhado em detalhe e cortado à medida do interesse comum, tal como prescrito pela Razão. A vontade dos desenhistas só deve ser restrita pela Razão. Aqueles que terão de usar o traje, afinal, não são capazes e sem dúvida não são propensos a fazer a escolha certa. [...] (BAUMAN, 2010, p. 100).

Defende ainda que o imenso potencial de humanidade requer a ajuda de mediadores que interpretem os preceitos da razão e atuar segundo eles, estabelecendo guia e condições que tornarão os indivíduos aqueles desejados, ou os obrigarão a seguir sua vocação humana. (BAUMAN, 2010, p. 101).

Para Bauman (2010) a declaração, que intitula o capítulo do seu livro *Legisladores e Intérpretes*, “queda do legislador” é propositalmente para compreender que a figura do legislador da pós-modernidade, de uma “era de certezas” e “autoconfiança”, passa a legislar em uma “era de incertezas” e de desconfiança em relação aos valores estabelecidos, ao papel do “sujeito” e ao futuro da história.

A tese de Bauman é de que a queda do legislador é provocada por um mecanismo autodestrutivo próprio da modernidade como projeto, que está em ser um empreendimento humanos sem limites e que acaba extrapolando a capacidade humana de assimilar sua própria engenhosidade. A modernidade pagou, dessa forma, o preço de sua ambição.

A imagem combinada é de tragédia – de dialética distorcida de contradições inextricáveis: o absoluto a manifestar-se apenas na particularidade de

indivíduos e seus encontros; o durável a esconder-se atrás de episódios fugidios, o normal, atrás do singular. Acima de tudo, o drama da modernidade deriva da “tragédia da cultura”, da incapacidade humana de assimilar produtos culturais superabundantes ofertados pela criatividade ilimitada do espírito humanos. Uma vez postos em movimento, os processos culturais adquirem impulso próprio, desenvolvem sua própria lógica e geram novas realidades múltiplas, confrontando os indivíduos como um mundo exterior objetivo, poderoso e distante demais para ser “ressubjetivado”. (BAUMAN, 2010, p. 161).

Em consequência da queda, Bauman considera que “O mundo contemporâneo é impróprio para os intelectuais como legisladores”, que diante de uma nova era em que há a falência da autoridade, acaba por encontrar outros modos, melhores e mais eficientes, de reproduzir e impor seu poder, resultando na passagem do papel dos intelectuais de legisladores para o papel de intérpretes, “um aspecto da crise é a ausência de lugares a partir dos quais se possam fazer afirmações competentes do tipo que a função do legislador intelectual envolve” (BAUMAN, 2010, p. 170).

A incerteza se estende até a questão mais crucial para nós: a mutação na posição social e no papel dos intelectuais. Há muitos sinais de que a função tradicional (desempenhada ou pretendida), representada pela metáfora dos “legisladores”, é aos poucos substituída pelo papel mais bem captado pela metáfora “intérpretes”. (BAUMAN, 2010, p. 175).

Reforça-se, assim, o papel de intérprete dos intelectuais, havendo um novo modelo de dominação, em qual se substitui a repressão pela sedução, a autoridade pela propaganda. A sociedade contemporânea, desta forma, apresenta uma nação de seduzidos, sendo estes os que são livres para alcançar a satisfação de suas necessidades. Mas existe nesta mesma sociedade outra nação, a dos reprimidos, os quais são forçados a obedecer às normas, privados que são de qualquer papel econômico.

As estratégias intelectuais contemporâneas podem ser interpretadas como respostas à novidade dessa situação. Alguns persistem, esperando, contra toda esperança, que um agente histórico no sentido tradicional, isto é, uma força aspirante ao domínio, interessada em construir uma sociedade racionalmente organizada, ainda deve ser encontrado; além disso, que ele deve existir em algum lugar, desconhecido dos outros e de si mesmo. Ele deve existir sob uma forma incoativa, mais um potencial que uma realidade, esperando para ser descoberto, ou, antes, para ser ajudado a descobrir suas próprias possibilidades” (BAUMAN, 2010, p. 263-264).

## 4.6 Experiência 5 – Crianças peculiares

Ministrando as aulas de Língua Portuguesa e suas Literaturas para os alunos do ensino fundamental II, 6º ao 9º Ano, de onze a quinze anos, no período da manhã, nessa escola particular, observei que havia um interesse muito grande pela leitura, mas curiosamente não pelos livros da escola, ou ainda pelas tentativas de projetos dos professores anteriores.

Mesmo sem espaço delimitado para o ensino de literatura na escola, professores precisam estar conscientes da necessidade de problematizar as relações de poder nos textos a serem lidos, literários ou não, bem como na vida social. E, a partir daí educar seus alunos pelo texto, pela palavra, tanto melhor se artística. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 235).

Antes da realização das aulas de leitura, em momentos diagnósticos, em conversas informais com os alunos - entrada da escola, intervalos de lanche e na saída, pesquisei seus hábitos de estudo, interesses e entretenimento. Parei para ouvi-los fora do momento da aula, assim poderia saber do que gostavam e quais eram seus principais interesses com a leitura, recebi várias sugestões, dentre tantas, percebi na fala dos meus alunos que queriam livros “modernos” (termo usado por eles), por um primeiro momento achei que modernos seriam os livros virtuais, e não os livros em papel.

Os alunos estavam excitados com os lançamentos de vários títulos de livros, temas variados, personagens fantasmagóricos, vampiros, crianças com superpoderes, personagens de videogame, *youtubers*. Meu planejamento foi ganhando forma e sentindo. Foi quando em uma das aulas do sétimo ano, uma das alunas, doce, meiga, tímida e muito esforçada, me abordou: trouxe nas mãos um livro chamado “Contos peculiares”, quando os outros alunos perceberam nossa conversa, levantavam de suas carteiras e vieram em minha direção para falar de outros títulos relacionados a aquele. Foi um turbilhão de informações ao mesmo tempo e eu mal conseguia organizar o que diziam.

*sem muita ordem os deixei falar,  
pois pela primeira vez,  
após quase um mês de aulas,  
marcadas por reuniões massacrantes  
e olhares desconfiados,  
meus alunos finalmente mostravam interesse em algo.*

A aula virou uma “bagunça” e pelas janelas percebi que a inspetora passou a me observar, de forma camuflada, disfarçada. Logo depois vi a coordenação por perto e curiosa para saber a euforia da sala. Os alunos falavam muito alto, outros gritavam, mas em meio a

tanta algazarra fui coletando as informações que precisava. Dali em diante, debrucei-me a pesquisar que contos/histórias eram aqueles.

Tratava-se de histórias ambientadas no universo de uma das personagens protagonistas, a Srta. Peregrine, que abrigava jovens peculiares em um orfanato e que contava a eles histórias de crianças com habilidades um tanto diferentes, um menino que vira gafanhoto e foge com um grupo de gansos; uma princesa com língua de cobra à procura de um príncipe com quem quer se casar; canibais ricos que comem braços e pernas de peculiares que têm o dom de se regenerar, são alguns das personagens dessas narrativas que há séculos povoam o imaginário dos peculiares e também dos meus alunos.

Bons professores de literatura deveriam ter por fundamento filosófico a investigação ou inquisição crítica, mantendo controle ativo de seu próprio aprendizado através do uso, da análise da avaliação; a colaboração, com perspectivas múltiplas de cooperação social; a teorização consciente, para a compreensão de princípios e a competência para transferi-los para outros contextos. (LEAHY-DIOS, 2004, p.235).

Durante as pesquisas fui a uma grande livraria da região e conversei com outros jovens, que não eram meus alunos, a fim de perceber a mentalidade daquele novo público, afinal desde o início da minha carreira, poucas foram as vezes que tive contato com alunos nessa faixa de aprendizagem, não conhecia ninguém, nem filhos de amigos, primos, estava completamente desatualizada. Os jovens da livraria pensavam como os meus alunos, queriam ler, mas não os livros “chatos” da escola. Da livraria saí com alguns que remetiam aos contos sugeridos e os li em dois dias, a leitura me prendeu! (Figuras 43 a 44).

*Me entreguei aquelas narrativas  
e meu sangue borbulhava,  
meus pensamentos viajavam  
e eu comecei a planejar.*

Depois da leitura fui atrás do significado subjetivo da peculiaridade das personagens para aqueles alunos, peculiar, palavra muito usada no enredo dos livros que gostavam. Perguntei na sala do sétimo ano, se eles sabiam o que significava ser peculiar e logo eles perceberam que eu tinha lido sobre o assunto. Meus alunos se espantaram com isso, e me diziam:

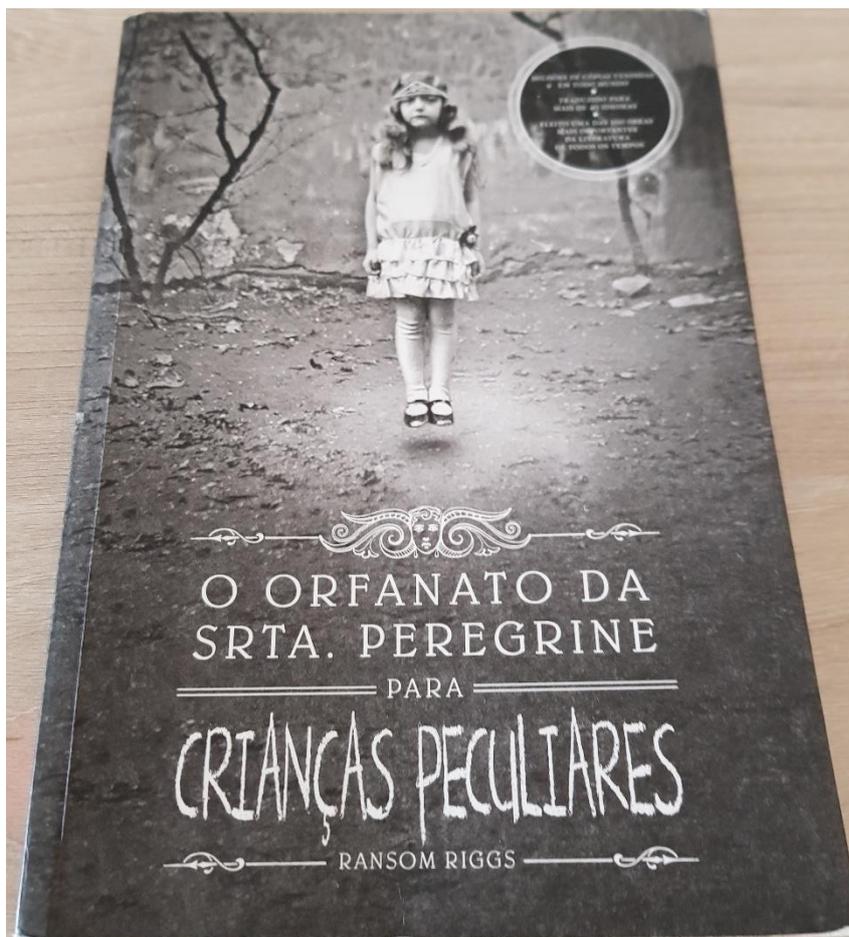
*“Você professora leu o nosso livro?”  
Sim! Eu li! E amei.*

Depois dos minutos de silêncio e espanto dos meus alunos, começamos a discutir sobre os elementos do texto narrativo, do significado da palavra “peculiar”, quem ainda não tinha lido o livro já estava emprestando do colega ou já se interessando pelo assunto e em dois dias eu tinha uma sala inteira me questionando sobre quais seriam nossos próximos passos. Eu não conseguia pensar em nenhuma outra personagem, que não “Nhininha” de João Guimarães Rosa. Sendo assim,

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando a mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. (...). Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe. (CALVINO, 1993, p. 12).

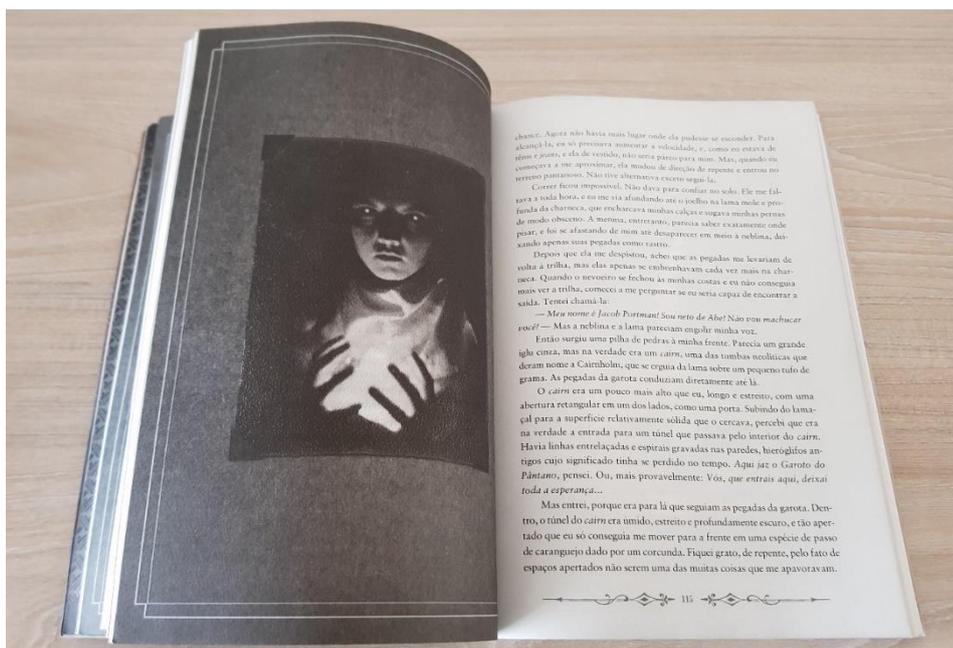
E ainda,

Não me parece possível propor uma democratização de relações sem levar em consideração o saber e a experiência que todos trazemos, o atravessar fronteiras, que integra a sala de aula de literatura e de leituras. (...) reinventando tradições de transformação e crítica, jamais de submissão, reverência ou repetição. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 236).

Figura 43 – Capa do livro *O Orfanato da Srta. Peregrine para Crianças Peculiares*

Fonte: elaboração própria.

Figura 44 – Detalhe do livro, ricamente ilustrado



Fonte: elaboração própria.

## 4.7 Experiência 6 – Primeiras Estórias

Em uma segunda-feira, ainda no mês de fevereiro, baseado em minha pesquisa diagnóstica, depois de muito estudar e prestar atenção nos vários pedidos e anseios das minhas turmas, preparei a leitura de pequenos contos, de autores diversos, para todas as salas, porém aqui relatarei a experiência do sétimo ano.

Para essa turma em especial, levei o conto *A menina de lá*, do autor brasileiro João Guimarães Rosa. Como o conto é pequeno, imprimi em casa mesmo, tamanho era a minha ansiedade para que eles descobrissem “Nhinhinha”, a menina de poderes misteriosos, uma leitura que me aguçava desde muito criança, quando escondia os livros na biblioteca, exatamente pela sensibilidade e conhecimento de mundo dessa pequena menina, a menina peculiar de Rosa.

A obra literária elabora, primordialmente, os dados da imaginação, visto ser arte representativa; a imaginação; a imaginação está presente em todo o processo literário, ao passo que naquelas manifestações culturais é um componente dentre outros, e por certo não o mais relevante (MOISÉS, 2004, p. 266)

Em primeiro momento não deixei que eles soubessem de quem era o conto. Levei o conto impresso, um para cada aluno, com um título e o texto, somente. Li com sonoridade, expressividade e muita força, interpretei as falas, fiz as devidas pausas, por vezes precisei me segurar para não chorar, tamanha a luminosidade da personagem e gigante a magia roseana na narrativa, a Literatura me tocou profundamente naquele momento, era como se eu estivesse dentro daquela biblioteca que frequentava ainda muito menina. Meus alunos perceberam a emoção na minha leitura, era Guimarães, era “Nhinhinha”, era o texto literário ganhando espaço dentro daquela sala.

[...] a Literatura distingue das demais formas e tipos de conhecimento da realidade pelo fato de exprimir-se por meio de palavras polivalentes. A Literatura é um tipo de conhecimento expresso por signos verbais polivalentes. (MOISÉS, 2004, p. 269).

Em todos os anos esse momento sempre é de grande emoção para mim, pois é um momento de troca, da troca de algo que eu amo, para pessoas que ainda não conhecem aquele texto e que de certa forma precisam conhecer, seja por sua importância, pelo currículo, vestibular - e sempre senti uma responsabilidade grande nessa primeira leitura, pois é essa primeira leitura que encanta ou não e desenrola todo o percurso que traçamos por todo o ano.

Quando terminei a leitura para o sétimo ano, percebi que eles tinham viajado junto comigo e queriam conhecer “Nhinhinha”.

*Alguns enxugavam as lágrimas dos rostos,  
outros debruçados na carteira estáticos,  
imóveis,  
me olhando.  
Quando eu disse que era de autor brasileiro, se espantaram,  
“O que?”  
“Brasileiro?”.*

Depois disso me pediram para ler sozinhos e em silêncio o texto, foi quando sugeri que saíssemos da sala; fomos nos sentar na grama para que ficássemos mais à vontade para nos comunicar com o texto literário. Foi o momento mais intenso daquele mês, nosso primeiro contato.

*Ganhei a confiança deles,  
e não parávamos de falar  
sobre todas aquelas novas palavras  
que tinham acabado de conhecer,  
faziam apontamentos textos,  
perguntavam significados de expressões,  
estavam eufóricos.*

Antenor Antônio Gonçalves Filho, em sua obra, *Educação e literatura*, logo em suas primeiras páginas, afirma - sobre o dilema o poder da palavra ou a palavra do poder - que o certo é que a palavra ainda não abdicou de seu poder, porque sem ela estamos todos completamente ocultos e camuflados, não existimos,

A língua é um sistema de poder – um poder que estatui um saber – pelo exercício de liberdade e formação humana que ela tende a garantir. É um poder porque auxilia, de modo privilegiado, o domínio de outros saberes: o saber da física, da química, da matemática, da história, entre tantos outros. (Idem, p. 12).

E ainda,

A língua é um grande projeto de formação de cidadania, por meio do qual o homem toma conhecimento dos direitos que lhe garantem e protegem a vida, nas condições de produção de sua vida social e individual. Pressupõe que falar, para o homem, é como respirar, e que o perfil de um cidadão é daquele que sabe se comunicar, expressar suas ideias, veicular socialmente valores de cultura geradores de equilíbrio, de conhecimento do mundo. O domínio da língua significa o ingresso no universo de homens livres, gera resistência a opressão. Ao homem a quem é negado o direito de falar e escrever, tudo

lhe é negado. Constitui, com toda certeza, dever maior do Estado e melhora garantia de distribuição de justiça social o ensino da língua. (Idem, p. 12).

Não há como relacionar Literatura a palavra, sem falar de linguagem, Barthes em seu texto “*Aula*”<sup>4</sup> entra no tema quando discute relações de poder dentro do contexto social, e ainda ressalta que o poder está impregnado em todas as relações de poder,

[...] acreditamos agora que é também um objeto ideológico, que ele se insinua nos lugares onde não o ouvíamos de início, nas instituições, nos ensinos, mas, em suma, que ele é sempre uno. E no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios? “Meu nome é Legião”, poderia ele dizer: por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe [...] (BARTHES, 1980, p. 10-11).

O autor define linguagem como uma manifestação de poder social, “Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem — ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua”,

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: *ordo* quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e cominação. Jákobson mostrou que um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer. (BARTHES, 1980, p. 12).

No texto, *O rumor da língua*, Barthes acredita na preexistência da linguagem à vida humana, que de certa forma seria imanente à própria condição humana, determinando nossa relação com as coisas e o mundo,

[...] a linguagem não pode ser considerada um simples instrumento, utilitário ou decorativo, do pensamento. O homem não preexiste à linguagem, nem filogeneticamente nem ontogeneticamente. Jamais atingimos um estado em que o homem estivesse separado da linguagem, que elaboraria então para

---

<sup>4</sup> Aula inaugural da cadeira de Semiologia literária do Colégio de França, pronunciado dia 07 de janeiro de 1977, traduzida por Leyla Perrone-Moisés. Roland Barthes pronunciou uma aula magna, designada *Leçon*, texto dado à luz em 1978, que se constituiu no ponto de partida para a “aventura semiológica”. O texto *Aula* foi organizado de maneira exatamente didática, sem as reiteradas derivações às quais está habituada a escritura barthesiana, que trabalha, com fervor, certas figuras de retórica, como o quiasmo e o paradoxo.

“expressar” o que nele se passasse: é a linguagem que ensina a definição do homem, não o contrário. (BARTHES apud ALMEIDA, 2009, p. 89).

As palavras são automáticas quando por exemplo, seguem uma norma de etiqueta, “bom dia”, “boa tarde” ao encontrar com um vizinho, essa linguagem é um instrumento para um fim preestabelecido, indicada por Nietzsche, em seu texto de 1873, que analisa as relações de verdade da linguagem, “acreditamos que sabemos alguma coisa das próprias coisas quando falamos de árvores, de cores, de neve e de flores e, no entanto, só temos metáforas das coisas, que não correspondem de forma alguma às entidades originais” (NIETZSCHE apud ALMEIDA, 2009, p. 89).

Indica ainda que nessas palavras automáticas há um enrijecimento ou um automatismo do uso da linguagem que decrépita dela mesmo, “as verdades são ilusões que nós esquecemos que são, metáforas que foram usadas e que perderam a sua força sensível” (NIETZSCHE apud ALMEIDA, 2009, p. 89). Esse envelhecimento da língua do nosso cotidiano, Barthes chamou de estereótipo.

Já quando em uma discussão, até mesmo entre amigos, munida de verdades pessoais, posicionamentos, preconceitos, convicções, são palavras de ordem, ou mais ainda, palavras que impõem uma ordem no desenrolar da conversação. Deleuze e Guattari (1995) mostram como dinâmica do uso social da linguagem está ligada diretamente ao uso de palavras de ordem,

As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma ‘obrigação social’. Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem. A linguagem só pode ser definida pelo conjunto das palavras de ordem [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

A linguagem é entendida como um conjunto de palavras de ordem, na qual implica uma dinâmica rígida do uso da linguagem. Em *Aula* (1977), Barthes esclarece este ponto, quando assinala que a língua possui, como característica principal, um modo de ser fascista, já que determina aquilo que deve ser dito ou escrito, “uma língua se define não pelo que permite dizer, mas pelo que obriga a dizer”, aproximando este fascismo da língua à linguagem, entendida como conjunto de palavras de ordem,

Mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista: ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer. Assim que ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder.

Nela, infalivelmente, duas rubricas se delineiam: a autoridade da asserção, o gregarismo da repetição. Por um lado, a língua é imediatamente assertiva: a negação, a dúvida, a possibilidade, a suspensão de julgamento requer operadores particulares que são eles próprios retomados num jogo de máscaras languageiras; o que os linguistas chamam de modalidade nunca é mais do que o suplemento da língua, aquilo através de que, como uma súplica, tento dobrar seu poder implacável de constatação. (BARTHES, 1980, p. 14-15).

Refletindo sobre as palavras de Barthes, que assinala o fascismo constitutivo da língua, podemos aproximar o estereótipo e a informação aos domínios do poder. Estando a língua a serviço do poder, como devemos lidar com esse impasse se estamos mergulhando na linguagem? Ela é imanente à vida humana. Como fugir do automatismo a qual estamos condenados, já que somos cercados por todos os lados? A resposta de Barthes a estas questões, imposto pelo poderio da linguagem e pela submissão a ele, se estamos mergulhados na linguagem e, sendo ela por natureza fascista, para fugirmos ao automatismo da linguagem, ao estereótipo, devemos “trapacear com a língua”,

[...] mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem [...] (BARTHES, 1980, p. 15).

A trapaça, “eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 1980, p. 15),

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto, portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada. (BARTHES, 1980, p. 15-16).

A Literatura seria então, um modo de resistência ao fascismo da língua – uma espécie de desvio que combate o enrijecimento e o poderio do estereótipo, resistência,

[...] porque, para o escritor, a língua não é uma mina de riquezas ou um repertório de possibilidades; a língua é insuficiência e resistência. Isso pode servir de consolo, ou de ânimo, para o tradutor, que tende frequentemente a crer que a segunda língua é carente ou imprópria, confrontada aos desempenhos do texto em sua língua original [...] (BARTHES, 1980, p. 66).

Deleuze (2003 apud Almeida, 2009) afirma que a obra de arte é uma contrainformação, o que faz com que se deva entendê-la como um ato de resistência. Assim,

poderíamos frisar que a obra de arte e, sobretudo, a Literatura estariam associadas a um combate que resiste ao poderio das palavras de ordem, apontando para a Literatura como potência a serviço da vida que se contrapõe ao poder, exercido por mecanismos transcendentais à experiência, ou seja, desempenhado sobre a própria vida, como Deleuze (2011) assim o analisa em “A literatura e a vida”,

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível. Esses devires encadeiam-se uns aos outros segundo uma linhagem particular [...] (DELEUZE, 2011, p. 11).

Deleuze relaciona Literatura com loucura (delírio), assinala que tanto a literatura quanto loucura seriam “acontecimentos na fronteira da linguagem” (DELEUZE, 2011, p. 9), constituindo assim uma linha de linguagem particular, um devir que ultrapassa o acontecimento provocando um encontro com o signo, a força e a potência para o pensar,

[...] a literatura é agenciamento coletivo de enunciação. A literatura é delírio, mas o delírio não diz respeito a pai-mãe: não há delírio que não passe pelos povos, pelas raças e tribos, e que não ocupe a história universal. Todo delírio é histórico-mundial, “deslocamento de raças e continentes”. A literatura é delírio e, a esse título, seu destino se decide entre dois pólos do delírio. O delírio é uma doença, a doença por excelência a cada vez que erige uma raça pretensamente pura e dominante. (DELEUZE, 2011, p. 15).

A Literatura seria uma espécie de delírio, um fazer delirar a língua, um convite a delirar com o seu espaço experimental, através de um ato insolente que sabota os códigos da linguagem, Deleuze apresenta a relação do escrever com este delírio,

O problema de escrever: o escritor, como diz Proust, inventa na língua uma nova língua, uma língua de algum modo estrangeira. Ela traz à luz novas potências gramaticais e sintáticas. Arrasta a língua para fora de seus sulcos costumeiros, leva-a a delirar. (DELEUZE, 2011, p. 9).

A escrita deleuzeana, tratou também de costurar conceitos sobre os signos, refletindo sobre a importância dos signos - assim como Massaud Moisés (2004) o fez - e seu papel na aprendizagem, para Deleuze todo ato de aprender está relacionado à interpretação dos signos, que nos faz deparar com suas verdades nessa política da decifração e da interpretação (PETRONILIO, 2012, p.51). A verdade de cada signo e a aprendizagem estão entrelaçadas no

plano do pensamento,

Pensar é deixar ser violentado pelo signo que rouba a nossa paz, que violenta o pensamento. A literatura é uma força. É uma potência de devires que nos força-a-pensar. A literatura como agenciamento maquínico, é o que faz o homem se metamorfosear até um devir imperceptível. Em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, a cachorra Baleia é o devir-animal do autor. Assim como a barata é o devir-animal de Clarice Lispector em *A Paixão segundo GH*. Em Kafka, na sua *Metamorfose*, a figura do gigantesco inseto transforma-se na linha de fuga, no devir-animal do escritor. Esses escritores fizeram, de certa forma, uma língua menor da sua própria língua, pois conseguira gaguejá-la e fazer dela uma potência (PETRONILIO, 2012, p. 51).

A Literatura permanece em nossa espécie como a grande reserva de cultura, percebida como ideal de formação humana, que não pertence a uma sociedade de cultura falida, e sim um conhecimento produzido historicamente além de um exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade.

O poder da palavra ou da literatura se institui justamente por ser produtora de conhecimento. Constitui, pela beleza uma geografia espiritual de encantamento enquanto vai preservando, no homem, valores de cultura – seu lado humanizado. Longe de se opor ao conhecimento científico, ela será sempre indispensável complemento. A literatura é um modo de conhecimento e de ação diferente da ciência à qual não pode nem poderá identificar, ela responde as necessidades sociais e individuais, além de ter uma função necessária, revolucionária na medida em que responde as necessidades específicas de conhecimento de transformação do mundo. (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 16).

A força da Literatura está em provocar a buscar o conhecimento do mundo ou pelo menos seus vagos e fugidios sentidos:

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2013a, p. 177).

A Literatura responde a necessidades específicas de conhecimento e de transformação do mundo e a mesma palavra que tece rumos – por ser um instrumento poderoso de compreensão - instrumento de poucos, poderosa como reveladora da humanidade, até mesmo os mais brancos dos homens percebem isso, resolvendo ainda a cruel sinceridade do poeta através do discurso e da linguagem transfigurada.

[...] por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 2013a, p. 177).

Dia seguinte, era dia de gramática, mas a única gramática que queriam, era entender quais os poderes da menina. Eu parei a aula e começamos a debater a história.

*Dia seguinte,  
outro conto,  
A terceira margem do rio,  
na outra semana  
Sorôco, sua mãe,  
sua filha,  
Os irmãos Dagobé,  
e por aí percorremos todos  
os contos da obra Primeiras Estórias de João Guimarães Rosa.  
Não fazíamos atividades,  
líamos,  
apenas líamos.*

Eu corrigia a leitura, ensinava-os a ler, a marcar as partes importantes do texto, a localizar os elementos de narrativa, assim como já faziam de forma inconscientes com os textos peculiares. Depois de algumas aulas e muita troca de experiências, um aluno introspectivo sugeriu que estudássemos mais de Guimarães Rosa porque ele era na verdade, a criança peculiar.

#### **4.8 Experiência 8 – A sensibilidade**

Como modo de sensibilização do texto literário ou não, propus que cada aluno escolhesse uma foto do livro *África* do fotógrafo Sebastião Salgado, devendo interpretar as legendas e a partir da reflexão da imagem e pesquisa paralela construir um texto informativo, o resultado foi a criação de um painel ilustrativo organizado fora da sala, possibilitando o acesso das leituras ao restante da escola (Figuras 45 a 54). Houve empenho total da sala!

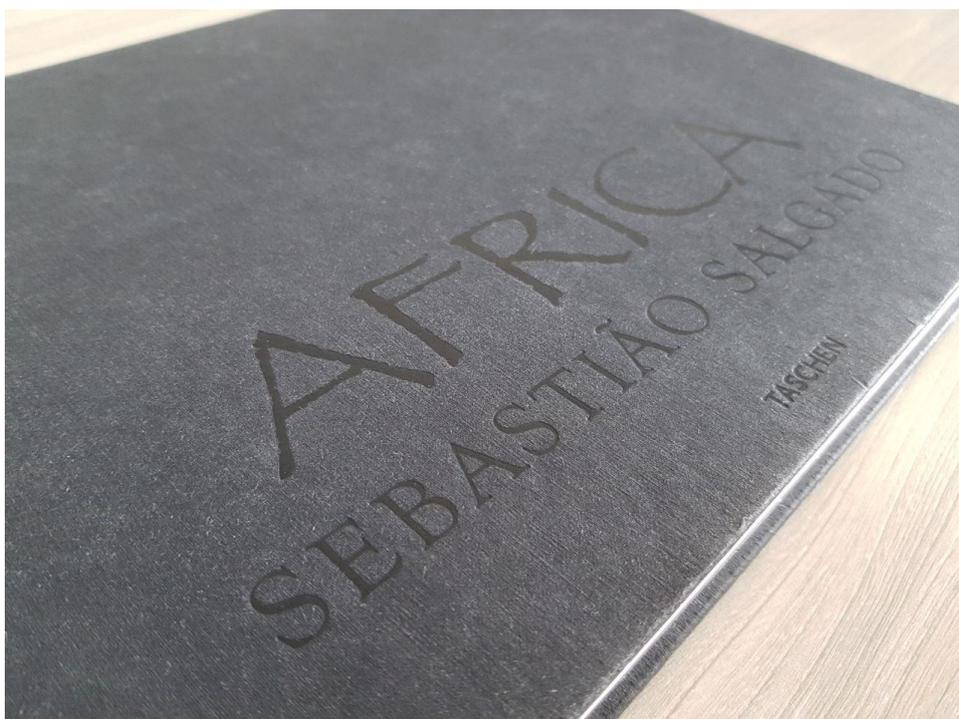
[...] a literatura pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão. E o equilíbrio dessas forças é papel da educação literária, na construção de subjetividades pessoais e sociais. (LEAHY-DIOS, 2004, p.234).

Figura 45 – Alunos observando as fotos do livro *África*, de Sebastião Salgado



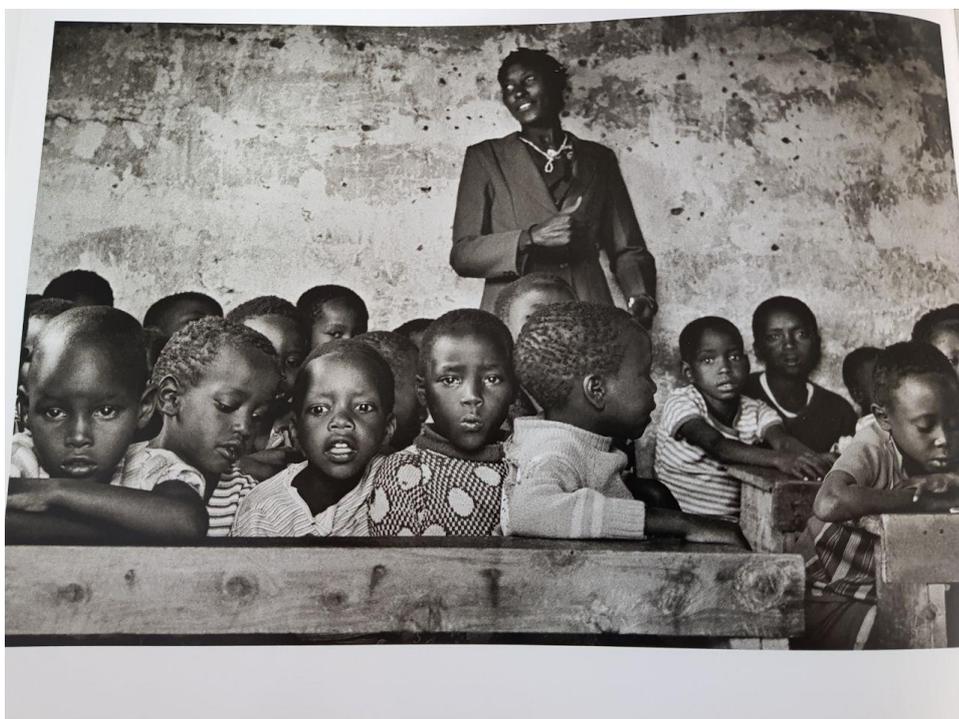
Fonte: elaboração própria.

Figura 46 – Capa do livro *África*, de Sebastião Salgado



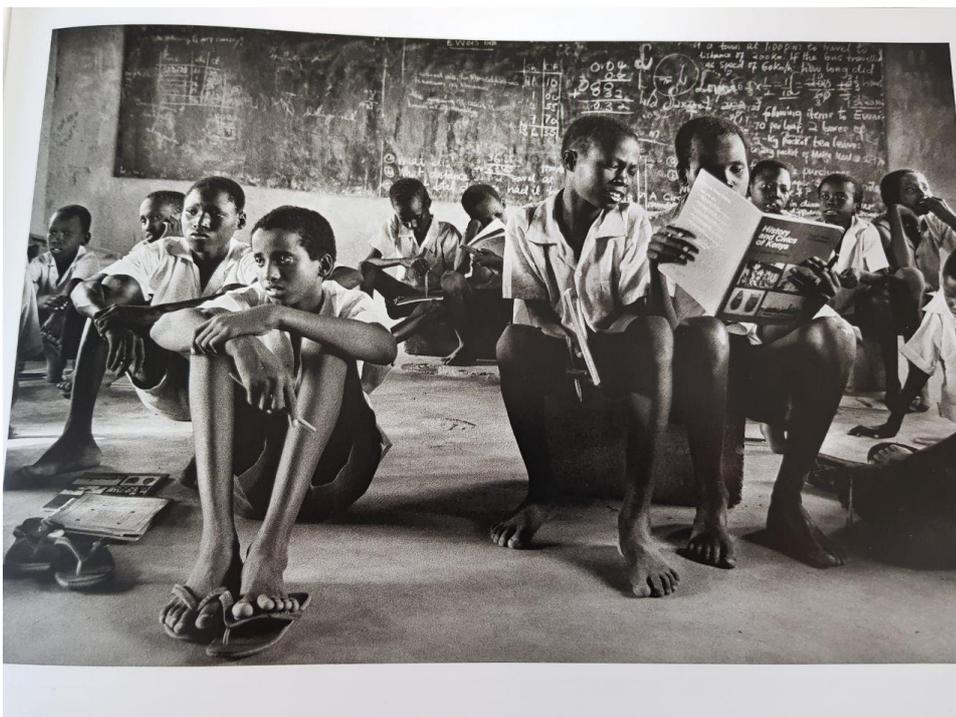
Fonte: elaboração própria.

Figura 47 – Crianças em sala de aula



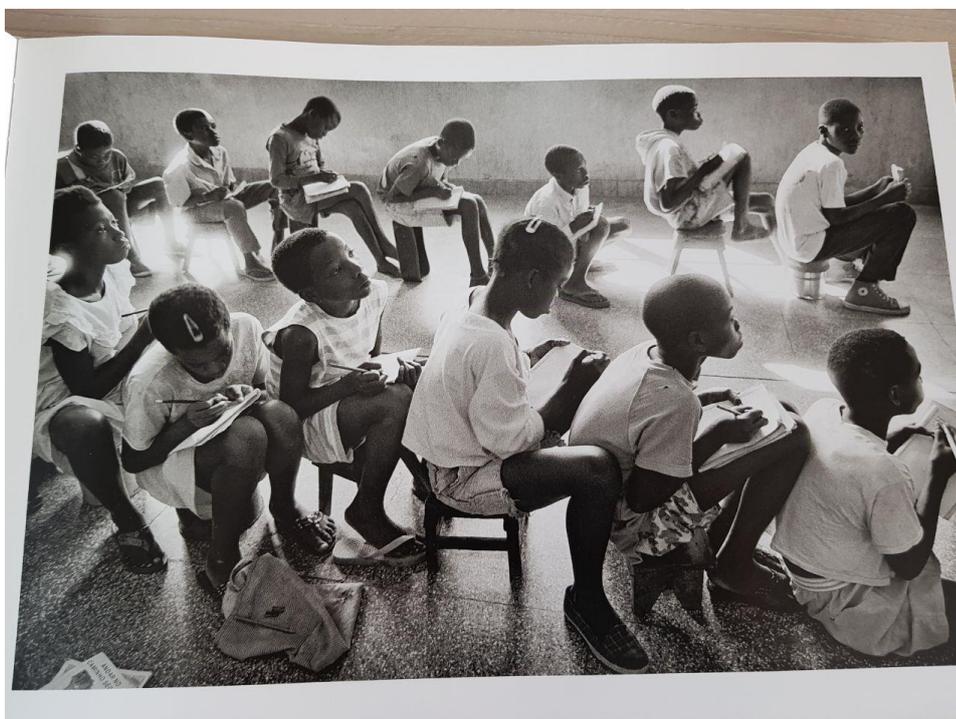
Fonte: elaboração própria.

Figura 48 – Crianças e adolescentes em sala de aula precária



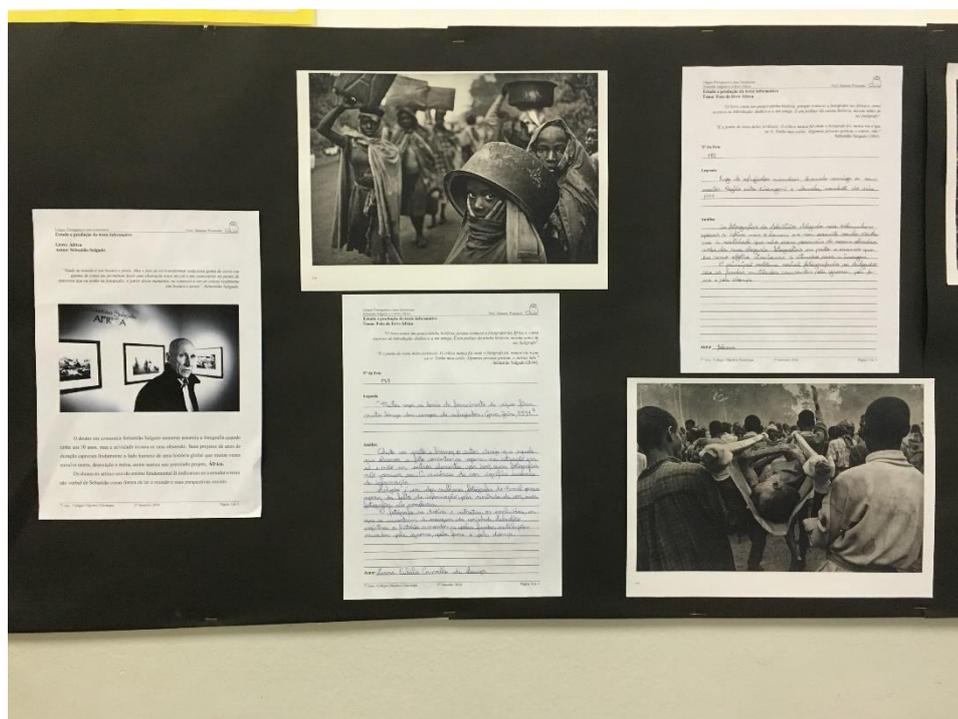
Fonte: elaboração própria.

Figura 49 – Crianças assistindo aula em sala sem carteiras



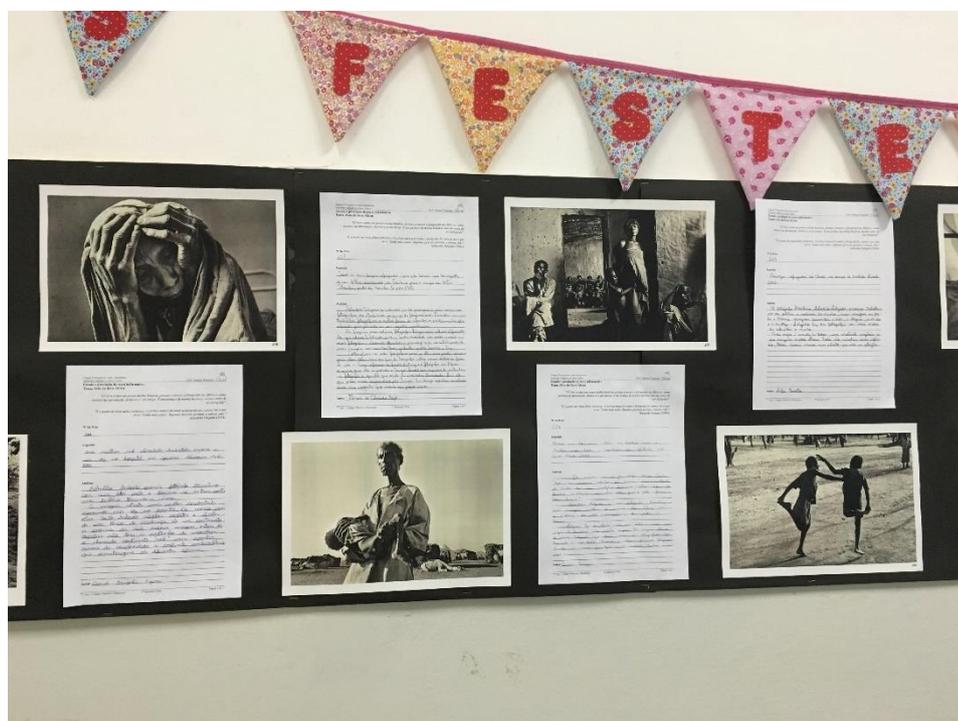
Fonte: elaboração própria.

Figura 50 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (I)



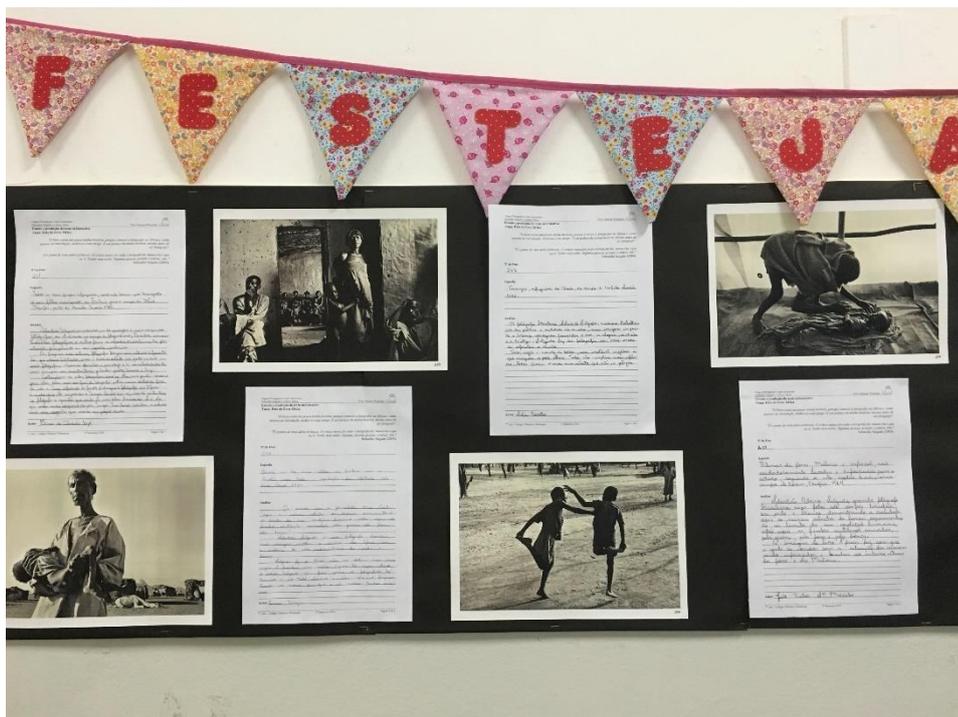
Fonte: elaboração própria.

Figura 51 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (II)



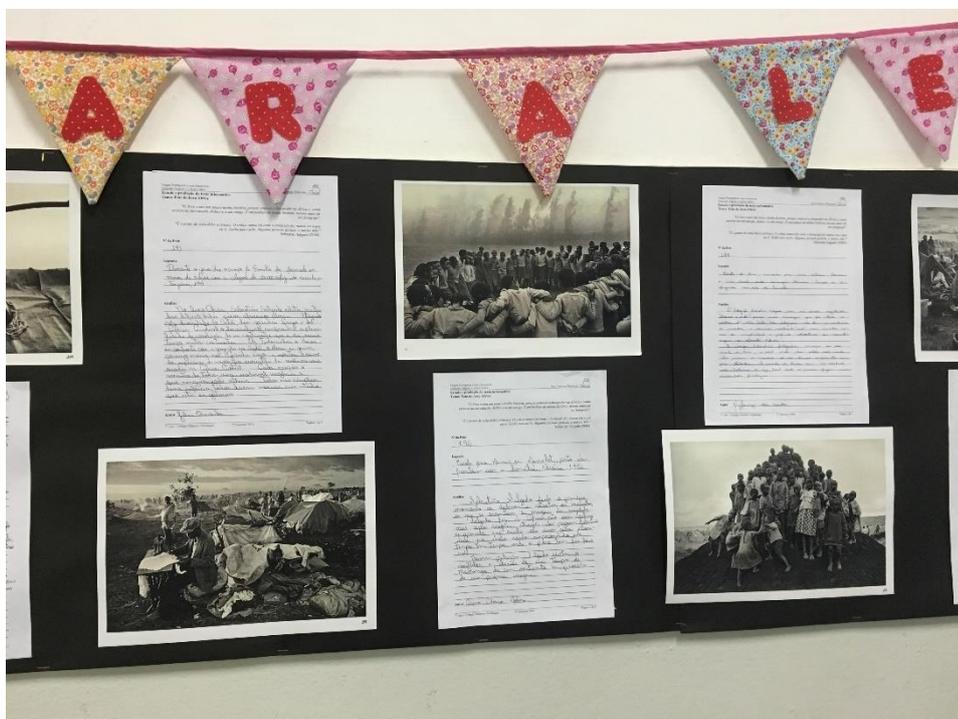
Fonte: elaboração própria.

Figura 52 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (III)



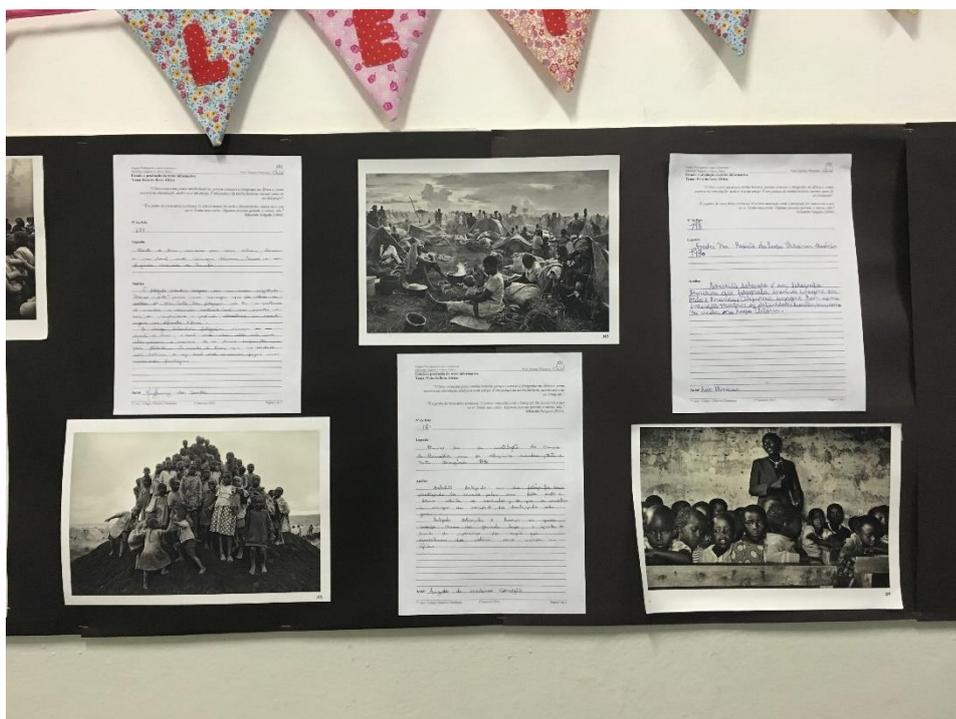
Fonte: elaboração própria.

Figura 53 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (IV)



Fonte: elaboração própria.

Figura 54 – Mural com a apresentação dos trabalhos dos alunos (V)



Fonte: elaboração própria.

Figura 55 – Visão geral do mural com o resultado da atividade (I)



Fonte: elaboração própria.

#### **4.9 Experiência 7 – Colegas de trabalho**

Comecei a perceber também comportamentos diferentes de alguns professores que estavam na escola mais tempo que eu, muitos passaram a não me dar mais bom dia, e nem se dirigiam mais a mim, com o passar dos dias, fui percebendo que meus alunos estavam falando de nossas aulas em outros momentos do turno, em outras disciplinas, para outros professores e de forma muito natural começaram a comparar as metodologias.

Não me considero e nem me considerei a melhor professora da escola, mas sempre tive a preocupação de fazer com que aqueles seres humanos compreendessem o que desejo compartilhar, aos poucos, fui me envolvendo nas aulas, nas nossas descobertas, na pesquisa, me afeiçoando ao nosso cotidiano, que começava a mostrar resultados positivos.

Essa transcrição da escrita dos diários me fez recordar de algo que não anotei no diário de campo, em uma conversa informal na sala dos professores, uma professora sugeriu que os alunos passassem a ler de tudo e não apenas os “textinhos” de literatura, mesmo porque a subjetividade deveria ser trabalhada para propor sensibilidade não somente a criação de fantasias. Percebi que ela se referia aos textos de João Guimarães Rosa e as peculiaridades das personagens que estávamos trabalhando. Disse a ela que a forma que se referia as nossas aulas, que ainda estavam no começo, me deixava triste e me ofendia, afinal aquele método que para ela não era produtivo, para mim foi a única forma de atingir o interesse dos alunos. E que os textos eram apenas um método para ensinar aos alunos habilidades de leitura e conseqüentemente de escrita, argumentei, que mesmo que ficássemos o ano todo lendo sobre aquele tema, trabalharia métodos diferentes, os textos serviam apenas como forma dos alunos gostarem e se interessarem pela leitura. Ela não concordou comigo e não mais me dirigiu a palavra. Fui chamada atenção na coordenação por ter compreendido de forma errônea a observação da colega, e que naquela escola todos os professores eram muito amigos e não admitiriam qualquer problema de convívio.

#### **4.10 Experiência 8 – O menino de lá**

Aos poucos percebi que meus alunos foram se desapegando de um único interesse de leitura, e conforme foram conhecendo outras personagens, o interesse acendia. Com todas essas experiências em sala, passamos a estudar um pouco de teoria, pequenos trechos de tentativa de conceitos de Literatura e críticas literárias de Antonio Candido.

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. (CALVINO, 1993, p. 11).

Apresentei canais diferentes para a compreensão da trajetória literária das personagens, pesquisamos muito sobre o momento e contexto histórico em que Guimarães escreveu os contos, a fim de entender o momento e contextualizar com o texto literário, levei também uma reportagem sobre João Guimarães Rosa, da revista Literatura, da editora Escala, “O menino de Lá”. E dessa reportagem consegui aumentar ainda mais a admiração dos alunos pelo autor que passaram a chama-lo de “menino de lá”, “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”. (CALVINO, 1993, p. 16).

Percebia o carinho que os alunos tinham com o autor e não somente com ele, mas com todo aquele momento de leitura que tínhamos e que estávamos nos envolvendo. Como finalização dessa experiência produzimos textos de compreensão das leituras sobre o autor (Figuras 56 a 64).

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que nem sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo está é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. (CALVINO, 1993, p. 12).

Figura 56 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 1)

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa- Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras, relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho.

Os Lás de Guimarães

Os lás de Guimarães expressam a liberdade de seus personagens através de contos, como "A menina de lá", mas também expressam a "não liberdade", evidenciada no conto "Doroco, sua mãe, sua filha".

No conto "Doroco, sua mãe, sua filha", expressam o preconceito com pessoas loucas, comprovado no conto, onde as duas mulheres vão para um manicômio em um trem que as grades não as mesmas feitas para os presos, e sem direito à liberdade.

No conto "A menina de lá", a protagonista principal - Nhinhinha - tem total liberdade. Nhinhinha é uma menina com poderes paranormais, podia fazer o que quisesse, por isso tinha total liberdade. Em um certo dia, Nhinhinha apontou seu dedo para o céu, queria morar lá.

A liberdade dese ser usada, não é o que acontece com Doroco, mas Nhinhinha teve sorte. Guimarães nos deixou uma lição: viva a liberdade.

Fonte: elaboração própria.

Figura 57 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 2)

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa - Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras, relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho. Os Lás de Guimarães.

João Guimarães Rosa nasceu em 27 de junho de 1908 em uma cidadezinha chamada Caduranga, foi um dos melhores autores brasileiros por contos e romances que mexeram com muitos jovens que estudam seus contos, foi também médico e um homem muito homenageado.

A loucura nos textos rosianos não é apenas um tema corrente mas sim algo inexplicável que faz com que seus leitores sintam e vivem os personagens.

No conto Dorão, sua mãe e sua filha trabalha com uma temática triste pois conta a história de um homem que não tem condições de cuidar de sua família porque sua mãe e sua filha são loucas, Dorão teve que coloca-las em um trem para ir longe e não voltar, deste modo Dorão encontrou seu lá (é ao mesmo tempo a solidão) "lá é algo que usamos para dizer quando o desejo ou algo que uma personagem deseja".

A terceira margem do rio conta a história de uma família que perde seu pai não se sabe a porque ele simplesmente entrou em uma cama e desapareceu, sua família entende a perda de seu pai menos seu filho que esperava todo dia para ele voltar, seu filho acabou falecendo e queria que o coloca-se em uma cama e deixa-se ir para encontrar seu lá.

A menina de lá conta a história de uma garota chamada Nhinhinha que queria ir para o céu queria ir para lá. Nhinhinha tinha super poderes e que ela desajustada acontecia, ela desajustou ir para o céu então acabou morrendo, morreu mas encontrou seu lá "seu desejo".

João Guimarães Rosa como seus textos também encontrou seu lá quando morreu encontrou "sua libertação", como seus textos também tinha um objetivo encontrar seu lá, para mim o lá é um desejo, algo que você quer, que sente no coração.

Fonte: elaboração própria.

Figura 58 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 3)

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa- Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras, relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho.

Guimarães Rosa foi escritor e poliglota que nasceu em Cordisburgo uma cidade a 100 km da capital de Minas Gerais, numa estação ferroviária em uma região de madeira.

Ao longo de sua vida escreveu 3 livros a Terceira margem do rio, sobre sua mãe, sua filha e a Menina do lado livro ou conto com situações, situações e sentimentos diferentes: Amnésia, tristeza e dor.

No conto da Terceira margem do rio conta sobre um menino que quer o pai ao seu lado, mas ele saiu navegando e o filho espera o pai vir para ficar com ele então o menino se irada em uma margem do rio ele.

Em um triste dia encharcado, a fofoca grande e forte Soroco se despede da mãe e da filha que vão de trem a barbaena, mas não vão em um trem normal uma paula sobre rodas, procurando dois baldes um por tomar água e outro por necessidade.

Outro livro conta a do Menina que conseguia tudo o que queria, Ninkinho, que desceu mornete em um caixão verde e com detalhes Rosa, Guimarães ficou honroso por seu livro como magna, jogara etc.

Fonte: elaboração própria.

Figura 59 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 4)

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa - Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho.

Rosa e o encantamento

Guimarães Rosa foi um escritor que escreveu lindas contações e dele ele conseguiu transmitir suas emoções e a sua presença na história. Rosa ficou encantado depois de algum tempo, mas ele deixou seu carinho e amor que podemos ver em seus contos. Em seus textos aspectos como liberdade, laçura e precisão não os mais tratados.

Em seu conto "A menina de lá" fala sobre Nhinhinha que possui uma grande liberdade e após sua ida para "lá" - o céu -, a partir disso ela começou a realizar seus desejos, e em pouco se encantou e ficou conhecida como Santa Nhinhinha.

Em "A terceira margem do rio" fala sobre um garoto que viu o pai embora em uma casa, o garoto ficou apenado de seu pai, não tinha liberdade. O garoto começou a enxergar seu pai e um dia o pai se levantou para ir atrás dele, e o garoto amantado saiu correndo.

E em "Luzes, sua mãe, sua filha" Luzes é obrigado a levar sua mãe e filha até o Trem para que sejam levadas ao hospício e nunca mais voltar, todos da cidade estavam lá com alvarão preconciliador. As mulheres, então não levadas sem ter meios para onde iam.

Em suas histórias os personagens não mostram eles ficam encantados, isto quer dizer que eles sempre estarão presentes em novos contos.

Fonte: elaboração própria.

Figura 60 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 5)

*Muito Bom*

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa - Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras, relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho.

Os "Lás" de Guimarães Rosa

O escritor João Guimarães Rosa nasceu em Cordisburgo, Minas Gerais, e desde sua infância já convivia com as personagens encantadas criadas pela mente de seu pai Floriano de Rosa.

Os contos de Guimarães aborda como tema principal a loucura e a liberdade. Este fato está explícito em três de suas histórias: "Dorcas, sua mãe, sua filha", "A terceira margem do rio" e "A menina de lá".

No conto "Dorcas, sua mãe, sua filha" a personagem protagonista Dorcas embarca sua mãe e sua filha em um trem para um hospício. Porém o autor não usa a palavra "loucura" no conto, pois o leitor deve refletir sobre o labirinto encantado que são as narrativas de Rosa.

Na história "A terceira margem do rio" a personagem protagonista é um garoto que fica preso no passado após seu pai morrer e ir para "a terceira margem do rio".

O conto "A menina de lá" relata a vida de uma menina chamada Nhinhinha que não pertence ao cá, a terra, e sim ao lá, o céu, pois a garota deseja ir morar no paraíso e Nhinhinha morre no decorrer do conto.

Assim como "a menina de lá", João Guimarães Rosa faleceu em 1964 de enfarte fulminante três dias após tomar posse na Academia Brasileira de Letras, ficando conhecido como "a menina de lá", pois Rosa não morreu, e sim ficou encantado.

Fonte: elaboração própria.

Figura 61 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 6)

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa - Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras, relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho.

Os "lás" de Guimarães

João Guimarães Rosa foi um grande escritor de contos, com "O" de encantado. Escreveu contos como "A menina de lá", "A terceira margem do Rio" e "Soroca, sua mãe, sua filha", contos que marcaram a vida de muitas pessoas.

Nos contos Guimarães fala muito sobre crianças e loucos mas principalmente fala sobre liberdade, liberdade de todos os jeitos, todos os sentidos. Em "A menina de lá" Nhindinha quer ir para lá, o céu, o arco-íris, um lugar melhor onde possa ser livre.

Em "A terceira margem do Rio" o filho não aceita a partida de seu pai e se prende ao passado, espera a vida toda por seu pai que nunca volta.

"Soroca, sua mãe, sua filha" fala sobre uma família que se separa, mãe e filha vão para um manicômio longe da cidade e Soroca pensa que assim ficará livre mas quando elas partem ele só fica mais preso.

Fonte: elaboração própria.

Figura 62 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 7)

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa - Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras, relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho.

Os "Lás" de Guimarães Rosa

João Guimarães Rosa nasceu em 1908 em Condisburgo no interior de Minas Gerais. Redigiu muitos textos, poemas e estórias onde suas personagens não morriam mas ficaram encantadas o que fez com que seus contos fiquem mais emocionantes.

Uma das características marcantes de seus textos e contos literários é o processo de universalização que fez com que as personagens possam ser de qualquer época e qualquer outro lugar nesse mundo.

Além do processo de universalização encontramos o de personificação que consiste na atribuição de qualidades e sentimentos humanos a seres inanimados, evidenciado nos textos: "Seneca, sua mãe, sua filha", "A Afirmação de Ipa" e "A Terceira Injunção do Rio, como o trem, o céu e o rio (respectivamente)". Esse processo dá maior ênfase e emoção aos seus contos.

Um dos aspectos mais bem trabalhados em seus textos é a liberdade, ~~isto~~ que fica mais evidente no conto "A Afirmação de Ipa" pois a personagem protagonista (Phinhibba) é muito livre pois quando ela deixa ir para "Ipa" a terra muito livre e o que ela deseja realmente acontece, mas entanto ela se torna encantada pois ela vai para "Ipa" como quis.

Os contos de Guimarães Rosa são muito importantes para o desenvolvimento do leitor pois possui características que nos fazem refletir e nunca nos faz estar no mundo como pessoa. Seus contos são mágicos e nos fazem mergulhar em estórias e experiências fantásticas onde nós nos emocionamos e aprendemos coisas novas.

Fonte: elaboração própria.

Figura 63 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 8)

M. W. / M. W. / M. W.

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa- Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho.

Os "lás" que se abstram pela realidade

O escritor brasileiro João Guimarães Rosa encantou a todos com o seu modo de escrita e com os "lás" presentes nos contos. Um processo que ocorre ao longo dos textos acima é o de personificação dos abjtos fundamentais na contextualização dos contos.

No conto "A menina de lá" a personagem nhinhinha deseja ir para "lá", para o céu, onde irá ser livre ao lado de Guimarães. Já no conto "Poroco, sua mãe, sua filha" o "lá" é o hospício para onde vão levadas a mãe e a filha de Poroco, um lugar que para o pobre é longe.

Vê-se presente a paroxipia no decorrer das narrativas contos acima. Esse processo é sempre muito complexo, pois ocorre do início ao fim do conto, como no texto "Poroco, sua mãe, sua filha" o abjto personificado é o tem, que na visão de Poroco leva a mãe e sua filha a caminho da morte.

Os "lás" de Guimarães são tão fortes que nem da fantasia e se abstram pela realidade. Uma das realidades é a época da segunda guerra quando ocorreu o holocausto. Nessa época muitas famílias foram separadas e ocorreu a morte de mais de seis milhões de pessoas.

O mesmo processo de personificação que ocorreu no conto de Poroco com o tem ocorreu ao longo do texto de Nanette Blitz, relativamente ao holocausto, pois era transportada de um campo a outro através dos trens. Assim como nhinhinha, muitos prisioneiros dos campos desejavam ir para lá com o objetivo de ganhar a liberdade.

Com todo o seu encantamento Guimarães influenciou

Fonte: elaboração própria.

Figura 64 – Exemplo de atividade avaliativa (aluno 9)

**Atividade avaliativa 4: Os "Lás" de Guimarães Rosa - Prof. Mariana Watanabe**

Construa um texto sobre os "Lás" de Guimarães Rosa. Não se esqueça que os "Lás" foi um termo que construímos juntos ao longo de todo o estudo sobre o autor e seus três contos lidos e analisados. Some as três obras, relacionando-as, escreva suas histórias, faça análise das narrativas, fale sobre o autor e sua visão sobre as obras. Seja criativo! Capriche! Não se esqueça do rascunho.

Os "Lás" de Guimarães Rosa

O escritor português João Guimarães Rosa, nasceu em São Carlos em 1908, criou os contos para sua própria reflexão sobre liberdade, ou, a falta de lá, retratado nos contos: "A Memória de Abi", "Percevia Margem do Rio e Boraco, Sua Mãe, Sua Filha".

Com cada conto temos a marca que ficou da vida, Nhininha é um exemplo disso, sempre alegre com um ~~de~~ desejo em sua vida, que era morar lá, apontando sempre ao céu.

Outro texto marcante, é a "Percevia Margem do Rio", pois como é possível viver com um vazia no coração com a perda de um pai? viver com uma solidão, sentindo-se sozinho, refletimos que não existe uma "Percevia Margem do Rio", ou seja, não se sabe para onde ela foi!

O último conto é para mim mais sentimental, "Boraco, sua mãe, sua filha" é de grande apuradamente, sua mãe e sua filha é um exemplo disso, pois pela motivação de morar longe, tiveram que partir para bem longe, não sabendo onde elas viviam, mas mesmo sem saber, continuaram sorridentes e felizes, que dentro de um tempo com grades de ferro foram embora para sempre.

Com tantos tragédias em contos, temos também em contos mais, no caso de "Solocavata", para de por Emma Branka e Renato Blitz, é difícil viver com tanto sofrimento.

Fonte: elaboração própria.

#### 4.11 Experiência 9 – A força da leitura

Como a leitura começou a ganhar força e muito espaço em nosso cotidiano, minhas aulas passaram a ser comparadas com a de outros professores, e por muitas vezes via meus alunos na direção, reclamando do porquê dos outros professores não terem o mesmo zelo com suas aulas como eu tinha. Muitos até vinham me contar que a direção e coordenação os chamavam na sala, sozinhos e perguntavam:

*“Como estão indo as aulas de Português?”*

E quando eu questionava esse interesse com a coordenação sobre as minhas aulas em particular, percebia o desconforto da coordenadora, que sempre mudava de assunto. Teve certa vez que uma professora de Artes, parou-me no corredor e perguntou:

*“Como é que você dá conta de tudo?”  
“Está seguindo o conteúdo programático?”*

Em meio a tudo isso, comecei a frequentar oficinas de leituras em outras cidades, nos fins de semana, a fim de aprimorar minha compreensão da leitura jovem, das séries iniciais de estudo (eu tinha muito medo de cometer erros afinal, me sentia vigiada o tempo todo e aquilo me esgotava), as vezes me via completamente perdida sobre o planejamento e das cobranças da coordenação. Esses cursos de finais de semana são práticos, rápidos e apresentam um universo de leituras e compreensão do momento leitor, em um desses cursos conheci um escritor juvenil, Ricardo Filho, filho de Ricardo Ramos e neto de Graciliano Ramos.

Passei a frequentar algumas oficinas do escritor Ricardo Filho e conhecer um pouco mais de suas obras, certa vez ele deixou a entender que se a escola adotasse os livros de leitura de sua autoria, visitaria nossa escola, palestrando para pais e alunos. Percebi uma oportunidade importante para a escola, já que ouvia o tempo todo dos meus superiores, que estávamos passando por um momento de reestrutura, de cortes financeiros, era uma ocasião valiosa, “um intelectual de fronteira deve romper com a relação humanista entre a identidade individual e a subjetividade coletiva, em um projeto de possibilidades”. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 236).

Levei a proposta a minha coordenadora e ela permitiu adotar os livros em troca da vinda do autor. Os livros passaram a ser adotados não apenas pelo fundamental II mas também pelo I que era de responsabilidade de outros professores. A própria coordenadora,

sem a opinião dos outros professores, escolheu os livros para as outras professoras e as orientou como fazer as atividades em sala, dando ênfase que o autor viria a nossa escola. Muitas vezes isso me deixava chateada porque parece que somente esse holofote interessava, alguém da mídia viria a escola, a leitura sempre em segundo plano, ou quase sem preocupação alguma com as habilidades leitoras.

Certo dia fiquei até tarde na escola e tive contato com os alunos do fundamental I, os pequenos, e um deles me identificou e disse:

*“Você é a professora que está nos obrigando a fazer aquele trabalho chato?”*

Achei estranho e quis saber mais sobre sua reivindicação, descobri que a professora junto com a coordenadora, tinham solicitado um trabalho que as crianças deveriam ler todos os livros do autor e fazer, de forma manuscrita, um resumo ou pelo menos copiar da internet sobre a narrativa. Aquilo acabou com o meu dia. Fui novamente a coordenação saber que história era aquela, a coordenação disse que iria apurar o que estava acontecendo e nenhum retorno foi dado a mim.

Os livros do Ricardo Filho são para o fundamental I, alunos mais novos, são poucos os livros que se encaixavam na idade do sétimo ano em especial, mesmo assim, arrisquei e adotei um livro infantil, colorido, típico de criança, que se chama *Se eu não chamasse Raimundo*, que conta a história de um menino que tem um câncer grave, frequenta hospitais, perde os cabelos em uma quimioterapia e se apaixona (Figuras 65 a 67).

Para justificar minha intenção com a obra infantil para adolescentes, inclui um outro livro, o do avô do Ricardo Filho, Graciliano Ramos, uma de suas únicas obras infantis, *A terra dos meninos pelados*, que foi adotada na versão em pdf, disponibilizada na internet sem custo algum, até mesmo para não gerar gastos excessivos aos pais, que de acordo com a coordenação da escola já estavam ligando e perguntando o porquê de tanta leitura. O que me deixava muito incomodada era que nunca nenhum pai/mãe/responsável reclamou diretamente a mim, as reclamações só vinham da coordenação. A escola fica em uma cidade pequena, onde todos conhecem todos e a escola, os alunos e os pais tinham acesso a mim inclusive pelas redes sociais, e nenhuma reclamação era colocada diretamente a mim.

O livro infantil de Graciliano Ramos, *A terra dos meninos pelados* conta a história de Raimundo, um menino que sofre de calvície (a história não deixa claro o motivo) e cansado da solidão, falta de amigos e discriminação por sua aparência cria um lugar imaginário chamado Terra de Tatipirun, nesse lugar o menino conhece outros meninos calvos (os

pelados) e é considerado por ele rei, bonito e inteligente.

Mesmo que sejam histórias infantis, os enredos/personagens nos ajudaram a entender a relação das personagens no meio literário em, que vários se misturam. Tínhamos um texto com mais de 100 anos desde sua criação e um que envolvia a mesma temática, criado em 2010. Usamos as histórias para discutir as tantas relações de um personagem com o outro, a forma de escrita de Ricardo e a de Graciliano, estudamos os signos do texto, e grandes temas da atualidade, como por exemplo o *bullying*. Criamos ainda, textos que comparavam as duas obras, a partir dos estudos teóricos da professora Cândida Vilares Gancho.

Os símbolos se formam na mente do leitor, e a educação pela palavra, de preferência literária, poderia colaborar para o desenvolvimento profundo da visão crítica desses símbolos. Fazendo uso de diferentes teorias críticas, diferentes significados podem surgir e se desenvolver nas salas de aula onde se permitam e se ouçam as variadas vozes. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 239).

Em certa data, que chamei de “Vamos festejar a leitura”, o escritor Ricardo Filho compareceu à nossa escola, e foi recebido como um verdadeiro ídolo pelos meus alunos, celebramos a leitura aquele dia. O autor pacientemente respondeu às perguntas sobre o texto e ficou impressionado com a argumentação, o interesse, as pontes de interpretação, a intertextualidade que os alunos faziam de sua obra com a realidade (Figuras 69 a 72). Elogiou muito nosso trabalho.

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2013a, p. 182).

No fim desse dia, antes ir embora, Ricardo pediu a mim o livro do seu avô, Graciliano, e perguntou se podia autografa-lo, mesmo achando estranho ele querer autografar o livro que não era de sua autoria, aceitei. Quando me devolveu o livro, esqueci de verificar sua dedicatória, e só no dia seguinte, antes da aula do sétimo ano, fui ler, Ricardo Filho generosamente concedeu a informação mais encantadora aos meus alunos, ele escreveu na contracapa (Figura 68):

*“À Mariana  
esta A terra dos meninos pelados  
que Graciliano, sem saber, fez para mim” (Figura 68)  
Dividi esse momento com os meus alunos*

*e foi mais um dia de discussão literária.*

Figura 65 – Alunos com *O Livro Dentro da Concha*, de Ricardo Filho



Fonte: elaboração própria.

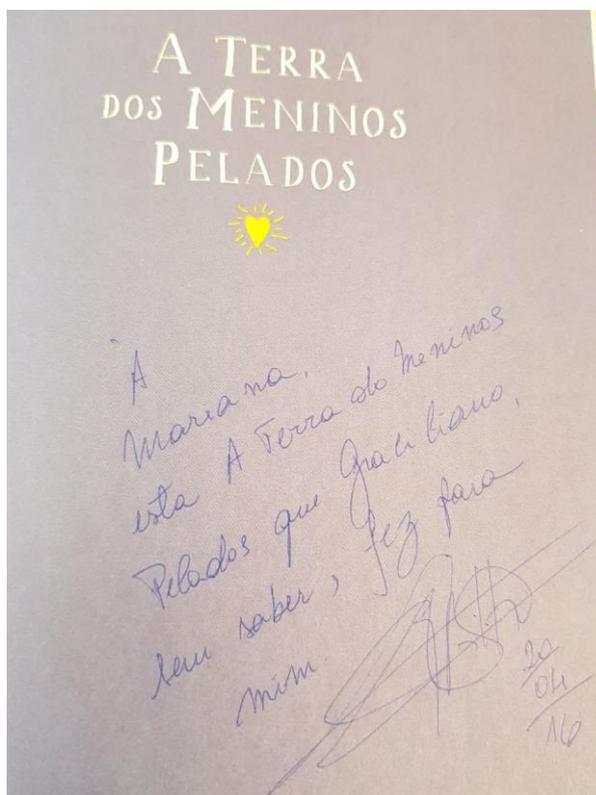


Figura 67 – Capa dos livros de Graciliano Ramos e Ricardo Filho



Fonte: elaboração própria.

Figura 68 – Dedicatória do autor



Fonte: elaboração própria.

Figura 69 – Escritor Ricardo Filho palestrando para alunos (I)



Fonte: elaboração própria.

Figura 70 – Escritor Ricardo Filho palestrando para alunos (II)



Fonte: elaboração própria.

Figura 71 – Escritor Ricardo Filho respondendo às questões dos alunos



Fonte: elaboração própria.

Figura 72 – Visão geral do encontro do escritor Ricardo Filho com os alunos



Fonte: elaboração própria.

## 4.12 Experiência 10 – Liberdade

Por se tratar de um ensino privado me assustei com a escrita e produção do texto, sem coesão e coerência, completamente sem organização ou planejamento de texto, mas conforme as aulas passavam fui ajustando as dificuldades de escrita e interpretação, as pontuando em tabelas (tabelas de correção – sistema que tem como orientação os PCNs e normas de correção dos vestibulares da vida) criadas a partir das necessidades de um bom texto, o que facilitava bastante a identificação dos alunos dos pontos a melhorar (Apêndice H). As atividades dos outros textos partiam sempre na mesma linha, a de compor, criar, pesquisar, organizar, argumentar, deixar ser guiado pela interpretação.

Após o estudo do texto informativo, passamos a estudar o conteúdo teórico quanto as narrativas, compreender tecnicamente cada elemento e sua importância para o texto, para isso usei novamente o livro *Como analisar Narrativas* da autora Cândida Vilares Gancho. Levei o livro raiz e não apenas um resumo dele, a fim de que os alunos tivessem leituras mais desafiadoras, técnicas e que pudessem identificar os conceitos de Gancho no texto literário.

Estudamos a importância da verossimilhança, personagens, tempo, espaço, aprendemos a construir enredos a partir das leituras e quando adentramos um pouco mais no estudo da temática, deparamos com a necessidade de entender um pouco mais sobre a temática em comum com todos os textos lidos até aquele momento, até chegarmos a palavra, liberdade. O que ocorreu naturalmente, sem planejamento algum, apenas permitindo se levar pela leitura e por nossos momentos de aprendizagem. Para se estudar liberdade, fomos aos livros de história, conversei antes disso, com a professora de história da escola, mas ela justificou que como só ia um dia por semana na escola, ficava apertado, diante disso decidi, junto com a coordenação, adotar livros com a temática, Liberdade.

A educação literária como a metáfora de entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa, se deluiu, absorvida pelos estudos linguísticos através dos textos. A leitura crítica e competente é fundamental para a cidadania; mas o saber multidisciplinar que fundamenta a proposta da educação literária transformadora teria um espectro de ação muito maior, mais profundo e pleno. (LEAHY-DIOS, 2004, p.234).

A obra de Clarice Lispector, *O mistério do coelho pensante*, história pequena que relata a vida de um coelho que misteriosamente sai e volta da sua gaiola abriu nossas atividades sobre o tema. Quis também ir em direção ao diário de Anne Frank, mas recuei quando descobri um livro chamado, *O mundo de Anne Frank*, que ao mesmo tempo nos

contava a história de Anne e seus amigos, fugitivos do Holocausto, e em páginas coloridas tínhamos a história da guerra, e também adotamos como livro de leitura, o *Eu sobrevivi o Holocausto*, da autora Nanette Blitz Konig, uma das últimas amigas vivas de Anne Frank. A partir das leituras criamos painéis, histórias, vídeos, enredos, textos informativos e até nos arriscamos a começar os textos argumentativos. Fizemos inclusive trabalhos de conclusão das leituras que foram construídos a partir da normatização de trabalhos criados e padronizados por mim como método de organizar melhor as produções dos estudantes (Apêndice I).

Decidi entrar em contato com a autora primeiramente por e-mail e depois de um tempo, na troca de e-mails, sugeri que conversássemos pelo telefone. Em nossa conversa ao telefone convidei a autora Nanette Blitz Konig que gentilmente aceitou nos visitar, sem custos a escola, desde que eu fosse a São Paulo, em sua residência buscá-la, já que por ser uma senhora de mais de noventa anos tem dificuldades em locomoção. Aceitei com muita alegria!

A chave abre o que está fechado, ela é a peça do seu segredo, sua própria estratégia e limite. Diante de todas as portas, ela é ora solução, ora falta, ora o acesso, ora o inacessível. Ela não se encaixa em tudo, mas abre quando encaixa, conecta e possibilita um novo espaço. Ensinar como construir chaves, corpos sem órgãos, cartografias, mapas, jogos do eu, do múltiplo. Na sala de aula, algo que se encaixe, tenha sentido e abertura para outros possíveis. (CUNHA, 2002, p.161).

Para fechar nosso terceiro bimestre a Sra. Nanette visitou nossa escola e concedeu uma palestra cheia de emoção sobre o livro que escreveu sobre sua história de sobrevivência ao Holocausto além de partilhar com os alunos momentos de profundo conhecimento e troca de experiência (Figura 73). Foi um dia muito cansativo, pois fui a São Paulo e voltei duas vezes, primeiro para buscar Nanette e depois para levá-la. Valeu cada quilômetro rodado, nunca me esquecerei dos olhos dos meus alunos ao encontrar a sobrevivente de guerra, maior símbolo de liberdade que podíamos ter construído em nossas aulas.

A professora-rizoma quer discutir qual conhecimento vem brotando do desestruturamento humanístico e histórico pelo qual passa a filosofia em conjunto com as ciências humanas. Ela se preocupa em entender como esse conhecimento vem se projetando nas fronteiras ameaçadas pela máquina do capitalismo. Dispostas a todas as frestas, caminhos, buracos, entre pernas, pontes, portas e fechaduras a professora-rizoma quer falar do ângulo desconfortável das rupturas. Ela pretende analisar o teor das diferentes propostas que vão surgindo da inquietação formada em torno do afrouxamento das linhas pedagógicas que se substabeleceram a partir do descrédito da experiência moderna que, ainda hoje, estão presentes na escola. Lugar onde nada mais pedagogicamente se sustenta como um modelo

e, ainda assim, como um ritornelo, procede ainda a formação social do indivíduo. (CUNHA, 2002, p.161).

Para finalização do nosso ano decidimos criar um vídeo para apresentar na Feira do conhecimento, evento que fecha o ano, e decidimos falar sobre liberdade mas também colocar um pouco de tudo que aprendemos, criamos então o vídeo intitulado, *Os Lás de Guimarães*, texto não verbal produzido totalmente e dirigido pelos alunos a fim de ilustrar para quais “lás” todas as nossas leituras nos levaram, fizemos entrevistas, contamos histórias, fizemos clipes, depoimentos, escrevemos, compomos as partes do então documentário. Fizemos ainda uma versão reduzida para apresentar na feira do conhecimento.

Estava exausta com tantas correções e formulações de planos de aulas, pessoas vigiando, questionando, tendo que o tempo todo convencer sobre o bem das nossas aulas a meus superiores. Não entendia tanto desconforto já que ao encontrar os pais dos alunos pelas ruas, era elogiada, me abraçavam, devolutiva sempre muito positiva.

Faltando apenas quatro dias para a feira do conhecimento, a coordenadora da escola/empresa me chamou em sua sala para informar que o *datashow* não estaria disponível para nós em nossa feira já que a lâmpada estava queimada (uma lâmpada nova custava cerca de R\$150,00), e que naqueles dois meses que o aparelho estava quebrado ela não teve tempo para arrumar. Engoli seco tudo aquilo e pensei, será que por um único momento, em que ela presenciava nosso movimento para constituir o plano de tecer aquele documentário, não passou pela cabeça nos avisar? Eu perguntei por várias vezes do equipamento e a resposta sempre positiva de que teríamos tudo que precisávamos para a data.

Enquanto ainda estava na sala da coordenação, a coordenadora e mais outros dois professores que estavam presentes sugeriram que eu passasse o vídeo em uma tv muito antiga que também não sabia se estava funcionando, ela me pediu então, que adaptasse o trabalho, mas que teria de apresentar algo na feira ou os pais ficariam profundamente insatisfeitos com o meu trabalho.

Fiquei tão nervosa que mal conseguia andar pelo corredor da escola, fui para o carro e chorei feito uma criança, nunca, em tantos anos de profissão o desafio estava sendo tão difícil. Além de toda a dificuldade, falta de material, orçamento apertado mesmo se tratando de escola privada, caras feias, falta de apoio, intrigas, mesmo com todas as horas que precisava perder preenchendo fichas e mais fichas de conteúdo programático, sendo que eu poderia estar estudando, mesmo com o total desrespeito com meu trabalho, meu esforço e dedicação, decidi que meus alunos e todo o esforço não tinham culpa e que nós fecharíamos o ano com chave de ouro.

Aluguei um equipamento de *datashow* (cerca de R\$ 170,00) com recursos próprios e no dia da feira apresentamos nosso material e foi um sucesso! Os pais adoraram e choraram por presenciar o esforço e o comprometimento dos filhos com as aulas. Vi alunos tímidos incorporando as personagens dos contos de Rosa, alunos desatentos comprometidos com as atividades, presenciei pequenos, médios, grandes e grandiosos avanços, vi os estudantes tecendo rumos diferentes, argumentando, contextualizando e o melhor, lendo. Por última atividade de escrita, e já muito cansada com o excesso de contradições daquele ambiente, sugeri escrever sobre a liberdade de forma livre e o resultado me emocionou bastante (Figuras 74 a 89).

Retomando ao pensamento de Bauman (2010), vivemos um novo tempo, o da pós-modernidade, na qual a cultura é absorvida por forças do mercado, dos medos e das incertezas, que nada nesse mundo se destina a durar, alguns ainda apontam para o desaparecimento da figura do professor que já está desterritorializada, ela já não se permite mais, já que a sala de aula como produtora de conhecimento também “está se movendo através das rachaduras”. (CUNHA, 2002, p. 161).

Mesmo com tantos questionamentos, incertezas e desterritorializações, a professora-rizoma faz da sala de aula um escoamento de múltiplas possibilidades, mesmo com tantas demandas que carecem de ser ela mesmo dentro do cotidiano escolar, fazendo-a perder a magia de acreditar nos acontecimentos, nas situações de aprendizagem que envolve os percursos da sala de aula; a professora-rizoma perde a crença, a partir da dureza e da rigidez da ciência moderna, do universo líquido, na qual se insere, descrendo do melhor lado humanitário: o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausados na segurança e na promessa dos métodos dos instituidores do poder.

Ensinamos apregoando modelos, pregando verdades. O que inquieta a professora-rizoma é a abertura de novos espaços híbridos gerativos de tensões que possam articular sonhos com as tramas bandidas que traçam no tempo a vida. Quer que sua ação seja construtora de linhas de intenção que signifiquem para além dela. Sem ser alheia ou contrária contribuição dos estímulos que provém de uma sociedade altamente consumista, tecnologicamente pragmática e copista, a professora-rizoma quer falar da alma e da lama, da linha e da trama, por isso sua ciência é mana, seu conhecimento é arte que se faz da vida. Gerada da adversidade das tensões que enfrenta, ela crê na coragem que tudo transforma, crê na superação de uma educação que limita corpos, crê no espírito que está no centro de tudo onde não há nada. Crê na trama mana! (CUNHA, 2002, p. 167).

Figura 73 – Nanette Konig, sobrevivente do holocausto, palestrando para os alunos



Fonte: elaboração própria.

Figura 74 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 1)

## Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva. Seja a liberdade

Liberdade é um conceito simples mais que ainda não é muito seguido ex: hoje em dia ainda a escravidão, crianças trabalhando por dinheiro que é uma miséria que é pago, e idosos que ficam longe da família por estarem muitas vezes em agilos.

Dique é liberdade é ser livre, se liberte, a imaginação tudo isso tudo isso é liberdade e um ex muito grande é ninguém do texto a menina de lá, porque ela anda onde ela quer no texto, faz o que quer, e faz desejos e sei do texto para falar com o narrador e por tudo isso ela é um ex de liberdade total.

nas ilhas o A.C. se avia os povos que oprimiam o povo que era tirado de sua liberdade para virarem escravos fazendo trabalhos parados como construir pirâmides, estatuas e templos e muitos moriam este é um ex de liberdade e não tinham liberdade.

O maior ex de tirania, opressão e falta de liberdade que deu para o povo foi Hitler que tirou a liberdade dos judeus os mandando para campos de concentração e lá matou uma raça quase inteira, mas alguns judeus conseguiram escapar para terem mais liberdade.

Fonte: elaboração própria.

Figura 75 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 2)

Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

Liberdade é algo que poucas pessoas vivem, por mais que denominem-se "livres" muitas pessoas estão presas a algo, seja a uma pessoa, uma lembrança, um bem material ou até mesmo a um padrão de vida que a sociedade criou. Ser livre não é algo que todos nós conseguimos, pode parecer fácil mas não é, é difícil termos coragem para nos desapegarmos de algo ou mostrarmos quem realmente somos.

A época que ocorreu a segunda guerra mundial, foi a pior época para a liberdade. Hitler era um homem muito poderoso e que não deixava as pessoas serem livres, ele era muito preconceituoso e matava as pessoas que ele tinha preconceito, como homossexuais, Negros, judeus, entre outras. Foi responsável por inúmeras mortes, fazia com que as pessoas tivessem medo, se prendiam, não podiam ser livres e mostrar quem realmente eram.

Um autor que escreveu muito sobre a liberdade em seus contos foi João Guimarães Rosa. Entre os textos que ele relata a liberdade estão: "A menina de lá"; "A terceira margem do rio"; "Dorco, sua mãe, sua filha". No texto "A menina de lá" conta a história de Nhinhinha que queria se libertar desse mundo, dessa dimensão, ela queria morrer para se tornar livre. "A terceira margem do rio" fala sobre um homem que quando criança seu pai resolveu ir embora e ele se prendeu ao pai esperando ele voltar, enquanto seus familiares já tinham se libertado da frustração que o pai causou. "Dorco, sua mãe, sua filha" conta a história de um homem que teve que se libertar da mãe e da filha que eram leucas, para ser livre e conseguir viver.

As pessoas se prendem desnecessariamente (desnecessariamente), fazendo com que elas jamais sejam livres. Acho que a pergunta mais difícil que alguém possa responder é: você é livre?

Fonte: elaboração própria.

Figura 76 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 3, primeira página)

## Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

Liberdade, sou livre!

Sou livre para fazer o que quero  
Fazer o que tenho vontade  
Sorir, brincar e imaginar  
Voar.

Somos presos a um mundo  
Mundo este semelhante a um campo de concentração  
Somos machucados todos os dias  
Os poucos "eles" cortam nossas asas  
Nos prendem em gaiolas  
Somos pássaros solitários

Eles dizem que somos livres  
Mas também afirmam que a nossa liberdade incomoda outros  
Seguimos regras todos os dias sem perceber  
Mas é ser livre?  
Não, não é ilusão

(primeira página)

Figura 77 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 3, segunda página)

Esconde, esconde  
 Esconda a sua liberdade  
 Não deixe que eles percebam  
 Nossa felicidade  
 Liberdade.

Até onde, até quando  
 Onde está você? Real liberdade  
 Preciso, precisamos de você  
 Nossa geração é triste, mascarada  
 Disfarçada de belos sorrisos e falsas amizades

Somos castigados por sermos livres  
 Independência não é castigo  
 A escolha é minha  
 Felicidade na liberdade ou  
 Tristeza na normalidade

Liberdade, sou livre  
 Minha vontade, minha escolha  
 Liberdade, liberdade, fazer o que tenho vontade  
 Somos livres.

Fonte: elaboração própria.

Figura 78 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 4)

Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva. Liberdade é o direito de todos

Hoje em dia, muitas pessoas são discriminadas por possuírem deficiência mental. Algumas pessoas são abandonadas pela família, outras são deixadas em manicômios. Um dos exemplos que a poucos interesses pelos loucos, é a má condição ou falta de manicômios.

O preconceito não é de hoje, antigamente já existia. João Guimarães Rosa explicou esse ato, através do conto "Doroco, sua mãe, sua filha", que é comprovado com vários trechos, um deles é: "num dos comedores as janelas sendo de grade, feito as de cadeia, para os presos."

Todos merecem a Liberdade.

Figura 79 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 5)

## Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

Liberdade era um termo pouco, ou não, conhecido na época da 2ª guerra mundial. A palavra liberdade significa o direito de agir de acordo com a própria vontade, e a sensação de estar livre e não depender de ninguém.

Na segunda guerra mundial a liberdade fora tirada das pessoas judias, pois não podiam ir à pista de patinação no gelo, piscina pública e cinema. As crianças judias só podiam frequentar escolas judias, sendo assim, muitas amizades foram perdidas. Ações muito comuns como sair à noite, ir ao trabalho, fazer compras em lojas não judias e praticar esportes também foram proibidas aos judeus.

Mesmo que hoje em dia muitas pessoas sejam livres, algumas se prendem a ações ou fatos passados, dos quais se culpam ou guardam mágoas. Um exemplo disso são as pessoas que sobreviveram ao holocausto, pois isso foi um acontecimento traumático em suas vidas.

No conto russo "A menina de lá", a personagem nhinhinha é totalmente livre. Não se importava com os acontecimentos. Tranquila, mas vivia em saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Diferentemente da mãe e filha de Baroco no conto "Baroco, sua mãe, sua filha", que foram levadas à Barbacena, onde ficaram presas em um hospital psiquiátrico para sempre. Passaram a viver sob ordens médicas, perdendo a sua liberdade.

Fonte: elaboração própria.

Figura 80 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 6)

## Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

### Liberdade.

Quando pensamos na palavra liberdade o que vem logo na nossa mente é a liberdade de expressão, a liberdade expressiva quer dizer que você está livre está liberto para se expressar do modo que quiser.

No conto de João Guimarães Rosa *Soroca*, sua mãe, sua filha e personagem Soroca estava preso a sua mãe e sua filha que são pessoas loucas, por conta delas serem duas pessoas loucas Soroca não aguentou mais ficar com elas e teve que mandá-las ao Manicômio, ele saiu muito triste mas desse modo foi liberto para viver sua vida.

*Holocausto* é uma história real muitas pessoas passaram em campos de concentração presos pelo Hitler e dentro do anexo da casa Anne Frank é uma autora que viveu na época de Hitler ela conta história de sua vida de como ela sobreviveu. Anne Frank e sua família dia após dia aguardam em silêncio, escondidos, esperando o final da guerra devivel.

O que eu quero dizer com isto tudo é que as pessoas precisam ser libertas para de ter pessoas controlando elas.

Figura 81 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 7)

## Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

Deus nos deu liberdade. Nos deu a livre arbítrio para que possamos fazer nossas próprias escolhas.

Quando estava na terra Jesus falou da palavra de Deus e muitos se incomodaram com isso, até o crucificaram pois não aceitavam o que Ele fazia.

O colocaram na cruz pensando em colocando um fim em tudo aquilo mas a cruz só fez com que fossemos todos ~~libres~~ livres.

Mesmo tendo acontecido tudo isso muitos ainda não aceitam essa liberdade.

Como acontece hoje, com o estado islâmico, lá os muçulmanos impedem os cristãos de seguir sua religião, pois tem em mente que todos tem que seguir a crença deles.

Quem acredita em Jesus não pode ler a Bíblia, não pode orar, não pode bater no peito e dizer "eu sou cristão" pois é morte ~~na hora~~ hora.

É uma situação muito triste que leva muitos a deixar de seguir sua religião por falta de liberdade.

Figura 82 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 8)

Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

### Liberdade

"Liberdade, condições de agir conforme a vontade, dentro do limite geral, autonomia, licença." De acordo com o dicionário da língua portuguesa. João Guimarães Rosa escreve sobre a liberdade na maioria de seus textos.

No texto a Terceira Margem de Rio a personagem protagonista é presa no passado, não consegue esquecer o que viveu. Seu pai foi embora numa canoa em um rio perto de casa, nunca mais voltou. Passaram-se muitos anos, sua irmã se casou e sua mãe se mudou para longe, mas ele continuou morando naquela casa, esperando a volta de seu pai.

Já no texto A Menina de Lá a personagem protagonista é totalmente livre, fala o que pensa, o que quer, não se importa com os acontecimentos. Sua liberdade é tão grande que entra, de repente, de Terceira para primeira pessoa. É comprovado no trecho do texto A Menina de Lá: "Como puni-la? É, later-lhe, não susassem; nem havia motivo, mas, o respeito que tinha por Mãe e Pai pareciam mais uma engraçada espécie de tolerância. Ninguém gostava de mim."

Nanette Bliz Koenig é uma das sobreviventes de Holocausto, na Segunda Guerra Mundial, uma das últimas amigas vivas de Anne Frank. Conta em seu livro Eu Sobrevivi ao Holocausto como sobreviveu no campo de concentrações, sem comida, água e abrigo.

"Os judeus faziam trabalhos absurdos e sem objetivo nenhum senão castigar. Carregar pedras e depois colocá-las de volta na posição anterior, por exemplo, era comum."

Diz Nanette. Eram obrigadas a fazer coisas sem sentido nenhum, tinham falta de liberdade.

Fonte: elaboração própria.

Figura 83 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 9)

## Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

### A Liberdade do Holocausto

Nos tempos de Guerra, a Alemanha nazista construiu mais de 10.000 campos de concentração, lá eram feitos os extermínios em massa e o aprisionamento dos judeus. Os alemães assassinaram mais de 3 milhões de pessoas.

Durante muitos anos da 2ª Guerra Mundial, vários campos foram libertos pelos exércitos aliados, mas ainda restaram poucos mais de 5.000 mil a serem destruídos. Os soldados que libertaram os judeus presenciaram condições inimagináveis feitas pelos nazistas, encontraram pilhas de corpos que não tinham sido enterrados.

Cópia a liberdade do Holocausto muitos sobreviventes encontraram alguns nos campos aliados, cerca de 700.000 sobreviventes. Depois do exército alemão se render, muitos deles foram condenados a morte. Onde ocorreu a liberdade dos povos judeus e o fim da Guerra. Chegou o mundo vivo em paz, sem conflitos.

Fonte: elaboração própria.

Figura 84 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 10)

## Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

“Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade”.

Escreva.

Liberdade  
A vontade de estar livre, a paixão  
por estar livre e o amor de libertar,  
vamos livres para fazer o que quiser enquanto  
outros são presos por um motivo qualquer,  
enchem o peito de ar e começam a lutar  
mas ainda tem esperança que não se libertar,  
libertar-se da escuridão, da saudade, da paixão,  
da dor, da tristeza e por estar machucado, mas  
fique sabendo que a liberdade estava sempre ao  
seu lado, e se estiver sem motivos para continuar  
pela liberdade não desista de lutar

Fonte: elaboração própria.

Figura 85 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 11)

Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

### Liberdade é direito!

Alguns anos atrás, o continente europeu foi dominado por uma soberania chamada Hitler, que achava que o direito da liberdade não era para todos, e demonstrou isso matando pessoas inocentes.

Nesses ataques de Hitler milhões de pessoas foram mortas, algumas sobreviveram para contar de como fugiram da câmara de gás, conheci uma mulher que viu em refúgio a família morrer.

Antigamente um tempo depois do descobrimento do Brasil, aconteceu algo igual a não ter direito a liberdade, chamava-se "escravidão", atualmente a escravidão é usada como trabalho infantil.

Em pessoas que sobreviveram nos campos de Hitler e da escravidão tiveram uma cicatriz de sobrevivência no corpo, que até hoje o dor no osso.

Guimarães Rosa (escritor) mostra isto na conta de Soroa que sofre com os despejos da família que vai enxada até Minas Gerais.

Fonte: elaboração própria.

Figura 86 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 12)

Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Liberdade? Liberdade!

Escreva.

Segundo o dicionário, em sentido geral liberdade significa aquele que é livre: capacidade de agir por si mesma, autadeterminação, independência e autonomia.

A liberdade tem seu lado "negativo" e "positivo". Em seu sentido negativo, a liberdade significa a ausência de restrições ou de interferência. O sentido positivo da liberdade significa a posse de direitos. O crescimento da liberdade é concebido como uma conquista da cidadania.

No sentido política, a liberdade civil ou individual é a exercício de sua cidadania dentro dos limites da lei e respeitando os direitos dos outros. "A liberdade de cada um termina onde começa a liberdade do outro" (Spencer).

De maneira geral, a liberdade de um indivíduo ou grupo sempre surge, ou tem a possibilidade de implicar, a limitação de outros.

Para alguns liberdade ~~significa~~, significa não estar preso a algo e, para outros significa poder se expressar sem ter medo de algo ou alguém.

Figura 87 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 13)

Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

liberdade

O ato de ser livre, fazer sua própria obra, sem um tema onde não há limites e nem barreiras para se devulgar ou se deixar para baixo, imaginar sua própria obra sem nenhum padrão ou tema, apenas fazer o que você quer, saindo do seu coração esse sentimento mostrando ao mundo quem você é.

Com de tal maneira podemos ver coisas boas ou ruins em nosso mundo, sendo que alguns já registraram esse momento, sendo um deles Sebastião Salgado que viu a África onde as pessoas estavam presas em um lugar, não havia escapatória.

Mas além de fotógrafos temos Guimarães Rosa, com seus contos, retratando a prisão da pessoa em sua obra como o caso da terceira margem do rio ou até mesmo o caso de Nhinhinha.

nessa vida não dever ser presa como de um cachorro, mas livre, seguindo sempre um rumo.

Fonte: elaboração própria.

Figura 88 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 14)

## Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

“Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade”.

Escreva.

### Liberdade de expressão

Hoje em dia convivemos em uma sociedade preconceituosa, não temos a liberdade de se expressar, ser nós mesmos.

Quando nos expressamos a sociedade critica, dá opiniões negativas e acaba com nossas esperanças. Da quando somos nós mesmos todos julgam por serem diferentes da sociedade.

Por essas causas todos se escondem em seus mundinhos dentro de suas cabeças. Todos tem medo da sociedade não aceitar nos como somos.

Fonte: elaboração própria.

Figura 89 – Texto sobre o tema *Liberdade* (Aluno 15)

Língua Portuguesa- Prof. Mariana Watanabe

"Libertação, soltura, livramento, larga, largueza, alforria, independência, autonomia, soberania, emancipação, iniciativa, liberdade".

Escreva.

### liberdade na literatura

sinônimo de paz espiritual, a liberdade não é apenas ser livre, é poder ir aonde bem entender, ou fazer o que quiser. Na literatura, liberdade é deixar os personagens saírem do papel e tomarem conta da mente dos leitores. Um exemplo disso é o escritor Guimarães Rosa com o conto "A menina de lá".

"A menina de lá" transpira liberdade, pois a personagem protagonista Nininha consegue tudo que deseja, mesmo depois de sua morte a menina invade o pensamento do narrador e do leitor com sua capacidade de ser livre e independente.

Outros contos de Rosa são "dorco, sua mãe, sua filha" e "A terceira margem do rio", que ao contrário da menina de lá, são o oposto de liberdade. dorco, personagem protagonista, embarca sua mãe e sua filha em um trem para um manicômio em Barbacena. Nos hospitais psiquiátricos os pacientes não têm liberdade para nada, e era isso que ia acontecer com as duas mulheres.

Em "A terceira margem do rio", a personagem protagonista é um menino preso no passado cujo pai abandonou a família sem explicações. O garoto não consegue retomar sua vida assim como seus familiares, deixando evidenciado no texto a falta de liberdade da personagem.

O Holocausto foi um dos principais cenários para o aprisionamento dos judeus tirando-lhes a

liberdade. Anne Frank que viveu e morreu no Holocausto escreveu um diário publicado como livro em 1947 relatando a desumanidade dos nazistas.

Fazer o que você gosta sem depender nem prejudicar ninguém e ser livre e ser livre é classificado pela filosofia como independência e liberdade do ser humano.

Fonte: elaboração própria.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que iriam fazer?  
 Retardaram-se, temerosos.  
 Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada,  
 ficariam presos nela.  
 E o sertão continuaria a mandar gente para lá.  
 O sertão mandaria para a cidade homens fortes,  
 brutos,  
 como Fabiano,  
 Sinha Vitória  
 e os dois meninos.  
 (Graciliano Ramos)

A leitura dessas experiências pode ser feita na ordem sugerida pelo sumário ou não, já que possuem encantamentos próprios, mesmo que suas ascensões tenham sido movidas pela dor, pelo conflito: daqueles que leva o confronto consigo mesmo, e a um redimensionamento das perspectivas. As experiências são singulares e abrem novos caminhos, rumos e possibilidades de novas travessias do presente: outros professores, alunos e cotidianos.

Narradas na ordem em que aconteceram, as experiências travesseiam num embaraço existencial a professora-pesquisadora, universalizando as reflexões, podendo ser vivido, experimentado ou compreendido por qualquer outro indivíduo que se encoraje a expor seus erros e acertos, da mesma forma que esta dissertação teve como desafio. O círculo sugerido por esta narrativa, não escravizará métodos ou modos, mas desafiará seus percursos a experimentarem narradores, posições e olhares dessemelhantes. Só basta coragem!

Vidas Secas, quarto romance de Graciliano Ramos publicado em 1938, único escrito na terceira pessoa, voltado para o drama social e geográfico da sua região, narra a trajetória de uma família de vaqueiros pelos duros caminhos de um sertão - que parece devorá-los, onde o inverno é sonho, e que quando acontece não dura muito - submetidos à própria sorte e a um deus onisciente, que pretende sempre expulsá-los dessa terra. O livro e sua escassez da linguagem, como denúncia da anulação da existência do ser em sociedade, a incomunicabilidade e a incompreensão nas relações familiares, foram os temas do meu trabalho de conclusão do curso de Letras. Desde sempre, as personagens de olhares ansiosos dessa narrativa me intrigam.

Resultantes de uma realidade deformada, sombria, tremendamente subjetiva, as personagens combatem permanentes crises existenciais com seus “eus”, em pedaços de cenas e coleção de fragmentos, retalhos e em uma narrativa de idas e vindas, desvios e novos rumos.

Presos aos quadros quase que destacados, rodam num espaço de proporções pequenas, sem saídas ou variedades, em sequências “onde os fatos se arranjam sem se integrarem uns com os outros aparentemente, sugerindo um mundo que não se compreende e só pode ser captado em manifestações isoladas” (CANDIDO, 2012a, p. 106). O homem é investigado a partir do mundo regional que o cerca.

Fabiano, por exemplo, sonha mesmo é em ser um outro Fabiano: um vaqueiro de verdade. E o que seria de nós se não fossem os nossos sonhos? São os sonhos individuais de cada integrante dessa família que os faz peregrinar por aquele chão batido de poeira em busca de novas fazendas, lugares, trabalhos e dignidades e identidades. Lugar no mundo! Devem ser os sonhos dos estudantes, mesmo que pequenos e impossíveis, os motivos das nossas lutas nos cotidianos escolares, além do respeito por seus direitos e responsabilidade pelos nossos deveres como atuantes do corpo docente. São os meus sonhos de criança que não me permitem desistir da luta, da profissão e da educação.

Dessa Literatura de Graciliano que questiona, interroga e transforma, que ora se faz em minhas práticas pedagógicas como atuante do cotidiano escolar, noutra faz-se em minhas reflexões como ser vivente, está a sensibilidade de compreender que o aprisionamento das figuras que se confundem com a seca do clima nordestino, que vivem presas a uma leitura circular, é o mesmo aprisionamento na qual me encontrava nas minhas próprias verdades e certezas como professora de língua portuguesa. Aprendi com a luta a refletir sobre mim. De fora para dentro.

O poder de transformação de pensamentos pela Literatura não só atingiu os estudantes aqui narrados, mas também a narradora, professora e pesquisadora, que em um momento de total desconforto se colocou fora do círculo, e olhou de fora. Refletindo sobre todas as saídas/possibilidades/desacertos/fracassos/experiências/travessias possíveis, através das próprias narrativas que mais encantaram minha vida acadêmica e profissional.

Nas extraordinárias obras de João Guimarães Rosa há de tudo para quem souber ler, e nela tudo é forte, belo, impecavelmente realizado “(...), mas em cada aspecto aparecerá o traço fundamental do autor: a absoluta confiança na liberdade de inventar”. (CANDIDO, 2012b, p. 111). Seus narradores/personagens parecem experimentar vários rumos, trilhas, direções, até mesmo embrenhar-se em atalhos “traçada conforme uma certa duração temporal, referida a determinadas condições do ambiente” (CANDIDO, 2014, p.53), porém após suas personagens experimentarem suas travessias, faz-nos desembocar numa estrada real, de horizontes dilatados, por onde a história se desenrola ampla, épica, irresistível, “para cujo a órbita nos arrasta a cada instante, mostrando que o pitoresco é acessório e que na verdade o

Sertão é o Mundo”. (CANDIDO, 2012b, p. 112).

As crises que desencadearam essa escrita moveram a narradora/personagem, em direção a vários objetivos, na tentativa de superá-los; mas o que finalmente se revela como essencial não é o alcance de metas, mas o que se aprendeu durante a travessia. “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia” (ROSA, 2001, p. 85).

Na obra *Manuelzão e Miguilim*, o protagonista “Miguilim” vive um sertão autêntico e incompreensível dentro de si, cheio de contradições, acontecimentos e descobertas, que no primeiro momento, não consegue enxergá-lo com clareza em razão de sua miopia, mas reproduz a magia da visão infantil: episódios insignificantes que criam volumes e acontecimentos trágicos que se reduzem a meras impressões. Cheio de descobertas, o menino impressiona com milagres que só para ele existem, como por exemplo, o papagaio pronunciando pela primeira vez o nome do irmão meses após a morte deste, um par de óculos dando à vida nova dimensão e sentido.

*“Quem é Miguilim, Mariana?”.  
Perguntou a professora Eliete em uma de nossas aulas.  
Respondi munida de verdades: São os meus alunos que passaram por um  
processo de transformação de seus pensamentos e hoje usam a Literatura  
como seus modos de confrontos.  
“Não! O Miguilim é você Mariana!”.*

Desprendida do ego de verdades que a posição de professor em sala de aula contaminou meu ser e compreendido meu lugar de reflexão não somente como a narradora, mas também como Miguilim, as experiências vividas nos cotidianos escolares, não apenas as narradas, deram-me total elucidação, clarividência e discernimento sobre minhas ações e práticas pedagógicas, tanto no cotidiano público quanto no privado. Os óculos oferecidos pelo médico a “Miguilim” serve-nos de alívio a miopia que simboliza a dificuldade de integrar-se ao mundo do sertão (ou a do cotidiano escolar), com todos os seus desvios, rumos, percepções e contradições. Essa situação favorece, ao mesmo tempo, ao descobrimento de um mundo com o qual convive - obscuro, caótico e nebuloso – e à possibilidade de tornar esse mundo mais compreensível, claro e ordenado.

É necessário refletir sobre as próprias ações, mudar de posições, recomeçar, pensar sobre as estratégias e métodos de ensino aprendizagem e às abordagens interativas visando a crítica dos conteúdos como problematização da disciplina. Produzir óculos se necessário e mágica em qualquer cotidiano escolar por mais desordenado que pareça ser. Mostrou-se

possível, entre retalhos e travessias.

Além das experiências compartilhadas a contribuição aqui proposta para o ensino e a aprendizagem de Literatura, não somente como instrumento, mas também como disciplina admirável para um olhar crítico sobre questões sociopolíticas mais amplas, até porque todo professor de Literatura é também um professor de civilização, por sua produção de conhecimento histórico, exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade, no sentido de serem sujeitos mais participativos para validar a cidadania e nela se engajar, buscando a formação de comunidades democráticas, a Literatura não somente deveria permanecer nos currículos escolares, mas lhe deveria ser dado um papel mais essencial.

Negar essa força dentro do cotidiano escolar é negar espaço e censurar as reflexões, já que num regime democrático as tentativas de silenciar o outro geralmente são camufladas e sutis, impondo um único tipo de cultura, geralmente a cultura de massa, que tem como objetivo apenas multiplicar o consumo, impedindo ainda o direito do cidadão à leitura de qualidade, de obras que o direcionem ao pensar, discordar, questionar e argumentar, contrapor, formular análises das mais complexas as mais simples.

A Literatura dirigida dentro do cotidiano escolar contemporâneo pode influenciar positivamente a aprendizagem, potencializando-a, alcançando competências e habilidades leitoras, explorando as habilidades de cada indivíduo, fazendo-os pensar, refletir, mesmo no cotidiano de estudantes acostumados e viventes de um contemporâneo tecnológico.

Bem mais do que objeto de reflexão e estudo, é a travessia literária, poética e da vida, que nos possibilita uma dimensão para uma outra percepção do mundo, ou dos cotidianos escolares, e, nesse sentido, intermediando o olhar de “Miguilim” e o mundo, tudo se torna diferente. É a nova visão e percepção, astúcia das coisas, se encontrar em um mundo reordenado por uma nova clareza, um novo Sertão, transformar-se do menino ignorante e cego, frente às evidências e realces do mundo real, em um novo ser pronto para engendrar uma nova etapa de sua vida, realizando novas travessias e experiências, e se modificar através do encantamento das novas possibilidades. Coloquemos, portanto, os óculos de Miguilim:

E Miguilim olhou para todos, com tanta força. Saiu lá fora. Olhou os matos escuros de cima do morro, aqui a casa, a cerca de feijão-bravo e são-caetano; o céu, o curral, o quintal; os olhos redondos e os vidros altos da manhã. Olhou, mais longe, o gado pastando perto do brejo, florido de são-josés, como um algodão. O verde dos buritis, na primeira vereda. O Mutúm era bonito! Agora ele sabia. (ROSA, 1956, p. 122).

*Agora eu sei!*



## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Leonardo Pinto de. Literatura e a experiência do escrever. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 87-106, jan./jun. 2009.
- ALVES, Castro. **O navio negreiro**. [S.I.]: [s.n.], [20--?]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai./jun./jul. 2003.
- AMZALAK, José Luiz Pereira. **Literatura Fuvest-Unicamp 2008**. São Paulo: Navegar Editora, 2007.
- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. [S.I.]: [s.n.], [20--?]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000167.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 1. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.
- BATISTA, Sônia Aparecida Ijano. **Pra que ensinar literatura pra quem carrega sacos nas costas?**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas, SP.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. Literatura de dois gumes. In: \_\_\_\_\_. **A educação pela noite**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 197-217.
- \_\_\_\_\_. Os bichos do subterrâneo. In: \_\_\_\_\_. **Tese e Antítese**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012. p. 93-110.
- \_\_\_\_\_. O homem dos avessos. In: \_\_\_\_\_. **Tese e Antítese**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012. p. 111-130.
- \_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013. p. 171-193.
- \_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 14. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013.
- CANDIDO, A. et al. **A personagem de ficção**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CUNHA, Cláudia Madruga. A professora rizoma: TPM e magia na sala de aula. **Educação &**

**Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Capitalismo e esquizofrenia, vol 1**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

LARROSA, Jorge. A operação ensino: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

NEITZEL, Adair de A.; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia S. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 246, p. 305-322, mai./ago. 2016.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PCN. **Parâmetros curriculares nacionais+**: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

PETRONILIO, Paulo. Literatura, vida e linguagem em Gilles Deleuze. **Revista Guará**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 50-69, jan./jun. 2012.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas: 70 anos**, fotografia Evandro Teixeira. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; PINTO NETO, Pedro da Cunha. Dos temores ao encanto: o cotidiano escolar na literatura brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 28, n. 1, p. 35-60, mar. 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Primeiras estórias**. 1. ed. esp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manuelzão e Miguilim: Corpo de Baile**. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

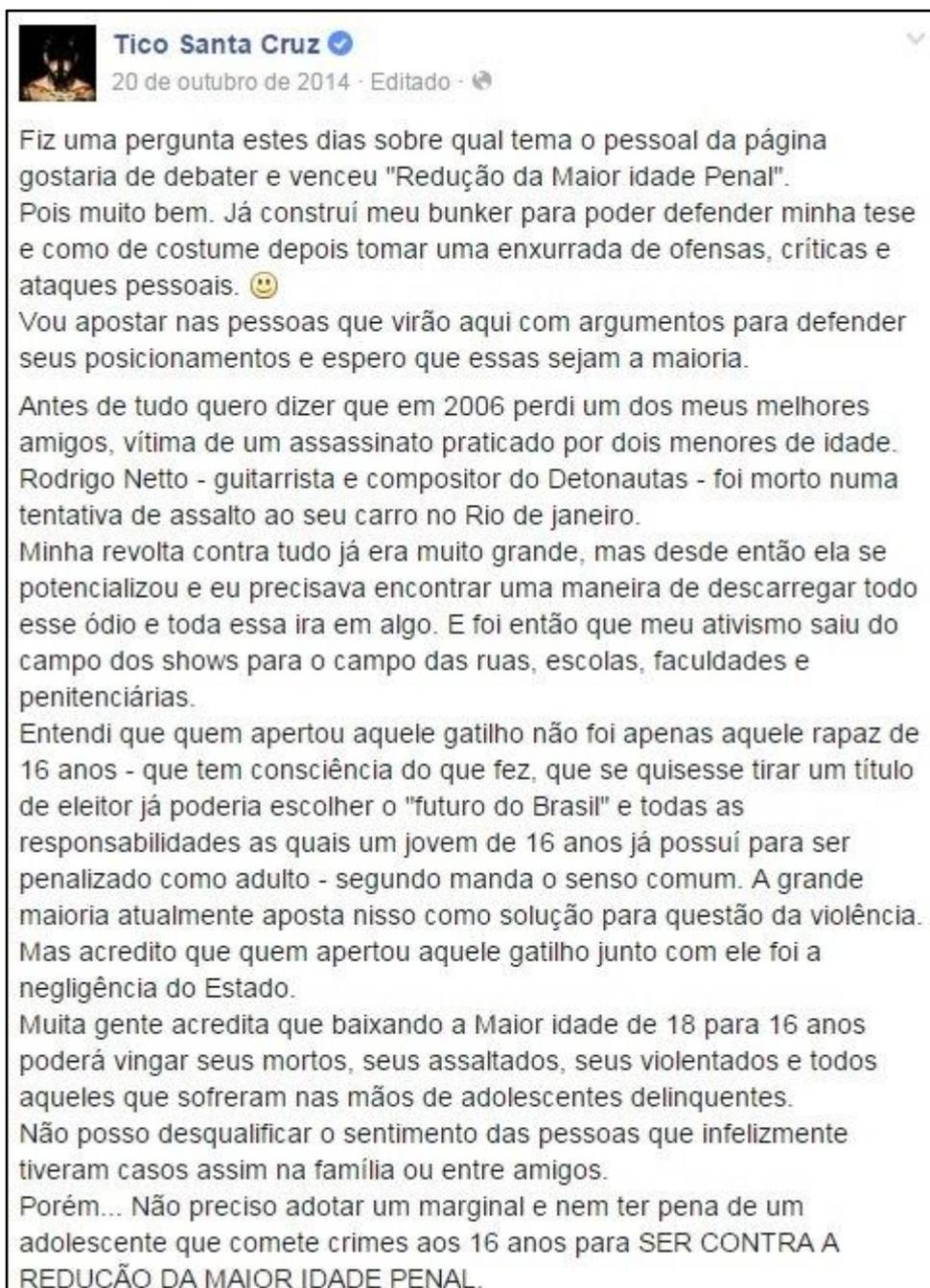
SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. 1. ed. Sorocaba: PM - Linc, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 1. Ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

## ANEXO A – Texto opinativo

Figura 90 – Imagem de um *post* opinativo retirado de rede social (parte 1)



**Tico Santa Cruz** ✓  
20 de outubro de 2014 · Editado · 🌐

Fiz uma pergunta estes dias sobre qual tema o pessoal da página gostaria de debater e venceu "Redução da Maior idade Penal". Pois muito bem. Já construí meu bunker para poder defender minha tese e como de costume depois tomar uma enxurrada de ofensas, críticas e ataques pessoais. 😊

Vou apostar nas pessoas que virão aqui com argumentos para defender seus posicionamentos e espero que essas sejam a maioria.

Antes de tudo quero dizer que em 2006 perdi um dos meus melhores amigos, vítima de um assassinato praticado por dois menores de idade. Rodrigo Netto - guitarrista e compositor do Detonautas - foi morto numa tentativa de assalto ao seu carro no Rio de Janeiro.

Minha revolta contra tudo já era muito grande, mas desde então ela se potencializou e eu precisava encontrar uma maneira de descarregar todo esse ódio e toda essa ira em algo. E foi então que meu ativismo saiu do campo dos shows para o campo das ruas, escolas, faculdades e penitenciárias.

Entendi que quem apertou aquele gatilho não foi apenas aquele rapaz de 16 anos - que tem consciência do que fez, que se quisesse tirar um título de eleitor já poderia escolher o "futuro do Brasil" e todas as responsabilidades as quais um jovem de 16 anos já possui para ser penalizado como adulto - segundo manda o senso comum. A grande maioria atualmente aposta nisso como solução para questão da violência. Mas acredito que quem apertou aquele gatilho junto com ele foi a negligência do Estado.

Muita gente acredita que baixando a Maior idade de 18 para 16 anos poderá vingar seus mortos, seus assaltados, seus violentados e todos aqueles que sofreram nas mãos de adolescentes delinquentes.

Não posso desqualificar o sentimento das pessoas que infelizmente tiveram casos assim na família ou entre amigos.

Porém... Não preciso adotar um marginal e nem ter pena de um adolescente que comete crimes aos 16 anos para **SER CONTRA A REDUÇÃO DA MAIOR IDADE PENAL.**

Fonte: perfil do Facebook do cantor Tico Santa Cruz. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ticosantacruz/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

Figura 91 – Imagem de um *post* opinativo retirado de rede social (parte 2)

Basta que eu perceba que tirando sensação de vingança que talvez pudesse sanar as dores do sofrimento causado por esses jovens marginais, efetivamente isso não reduziria em nada a violência. Nessa dinâmica de pensamento, podemos escolher dois caminhos a pensar:

PRIMEIRO - Queremos buscar uma solução para diminuir a Violência.  
SEGUNDO - Quero apenas que esses rapazes e raparigas sejam presos e punidos - Alguns vão desejar até a pena de morte.

Então vamos pela primeira via.  
Se queremos reduzir de fato a violência, precisamos pensar em prevenir o surgimento de novos violadores.  
Como?

Investindo fortemente - COMO NUNCA SE FOI FEITO - em educação, da presença do Estado nas comunidades mais pobres não só através da repressão policial, mas com escolas, atividades esportivas, culturais e condições para que um garoto ou uma menina que convivem num lugar normalmente ignorado pela sociedade e pelas autoridades competentes, possa vislumbrar em seu caminho algo a mais do que o sedutor caminho do crime.

Quando me refiro ao sedutor caminho do crime, me refiro a não se tornarem mão de obra para TRAFICANTES ou mesmo que não se juntem para fazer valer a qualquer preço seus desejos de consumo e status que são incentivados diariamente pelo poder de persuasão de uma sociedade que diz que você só é alguém se possuir bens materiais que lhe tragam reconhecimento.

E você me questiona:  
- Mas e o que fazemos com os que já estão na vida do crime?  
O que fazemos com aqueles que já decidiram sair sem nada a perder, para roubar, matar e cometer diversos tipos de crimes?

Fonte: perfil do Facebook do cantor Tico Santa Cruz. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ticosantacruz/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

Figura 92 – Imagem de um *post* opinativo retirado de rede social (parte 3)

Pois bem, para estes - que não são a maioria dentro de uma comunidade - mas que também estão presentes em classes mais abastadas, seja estuprando meninas em festinhas regadas a drogas e álcool nos playgrounds de condomínios, ou em casas de luxo e que raramente são pegos. Ou aqueles que jogam fogo em moradores de rua ou agridem prostitutas pilotando o carro de seus pais - sem habilitação, a JUSTIÇA entendeu que é preciso puni-los num ambiente SEPARADO do sistema carcerário que abriga maiores de 18 anos.

O estatuto da Criança e do adolescente, para quem teve a curiosidade de ler - é muito bem elaborado e prevê SIM a punição, a reclusão e a REABILITAÇÃO para menores infratores. O problema é que não é colocado em prática como deveria e os estabelecimentos que deveriam servir para receber estes jovens e evitar que eles retornem para as ruas PIORES do que entraram - Não funciona.

Mas a sociedade em fúria, não enxerga esses porões do inferno. Ela simplesmente prefere mandar todos para lá e que sejam tratados como verdadeiros demônios - pois são o que representam em suas atitudes. E assim o ciclo se sustenta sem a possibilidade de qualquer mudança benéfica para todos nós.

Reduzir a Maior idade penal para 16 anos, só vai fazer com que em muito pouco tempo a campanha se transforme num desejo de reduzir para 12, depois para 10, depois para 6 e depois para prender um "Possível marginal" dentro da barriga de sua mãe pela lógica daqueles que acreditam que o perigo deve ser extirpado na raiz.

Você ainda está ai ou já foi para os comentários me mandar adotar um bandido, me xingar, desejar que algo de ruim aconteça a mim ou a minha família nas mãos desses bandidos?

Se ainda está ai, então vou lhe dizer que se você conhecesse o sistema penitenciário desse país e soubesse como funcionam as leis, teria conhecimento de que com a redução da maior idade Penal para 16 anos traria um efeito colateral bem interessante.

- Imagine você que um jovem homicida que tenha pego 10 anos de cadeia - e cumpra sua pena completa - fique 10 anos convivendo num presídio com criminosos profissionais, Gangs que aliciam esses jovens para futuros trabalhos, gente que já entrou e saiu desse sistema sem qualquer oportunidade de melhora e saia no auge da sua juventude com 26 anos para as ruas novamente.

Fonte: perfil do Facebook do cantor Tico Santa Cruz. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ticosantacruz/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

Figura 93 – Imagem de um *post* opinativo retirado de rede social (parte 4)

Apenas pense...

É importante lembrar que a grande maioria da população carcerária desse país não está lá por crimes hediondos como latrocínio, estupro e outros que somados não representam nem 20% do perigo que a sociedade quer aprisionar.

Os outros 80% estão presos por crimes relacionados ao Tráfico de drogas, furtos, assaltos, casos que podem ser resolvidos com punições bem mais eficientes do que simplesmente jogá-los dentro de uma prisão, empurrar para debaixo do tapete as consequências e fingir que nada está acontecendo.

Um outro dado importante e relevante é que 90% da população carcerária é formado por Negros, pobres, Analfabetos, pessoas que não tem a figura paterna na família e não possuem religião. São dados do Ministério da Justiça. O que mostra um aprisionamento exatamente da parcela da população que não recebeu seus direitos fundamentais como cidadão. É o resultado de não se investir na prevenção e na formação social desses segmentos da nossa sociedade.

É muito mais caro para o Estado manter os presos do que investir em Educação - então porque ainda estamos pensando que prender mais pessoas seja mais eficiente do que oferecer maneiras para que elas evitem esse caminho?

Pois bem, não sei em qual nível está sua raiva com relação ao meu posicionamento, talvez você já esteja pensando que eu queira proteger esses bandidos, que deveria colocar para conviver com meus filhos e etc... mas a proposta não é bem essa.

O que acredito é que quem comete crime deve ser punido, independente da idade, mas cada punição deve acompanhar métodos para evitar que estes criminosos voltem as ruas como criminosos.

Nós temos isso atrelado as prisões?

Não!

Então não seria uma boa hora para pensar em punir os menores de idade, da forma que devem ser punidos - isolados da sociedade, mas não MISTURADOS a criminosos que já estão formados nas universidades do crime?

Fonte: perfil do Facebook do cantor Tico Santa Cruz. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ticosantacruz/>>. Acesso em: 29 out. 2017.

Figura 94 – Imagem de um *post* opinativo retirado de rede social (parte 5)

Os mais jovens ainda estão numa fase de formação, podem ser resgatados, e longe da utopia de que vamos conseguir recuperar todos ou a maioria, mas será que vale a pena correr esse risco de colocar adolescentes ao lado de adultos nesse sistema que existe hoje?

Uma outra questão que me aguça a curiosidade é a seguinte:  
Jovens ricos, classe média, que tem condições de se defender com mais recursos que a justiça oferece, serão igualmente presos?  
Teremos da sociedade a mesma intensidade de cobrança quando um rapaz branco, bem apessoado - tipo aqueles que queimaram o índio em Brasília - for pego cometendo algum crime?  
Ele terá o mesmo tratamento da justiça?

Se um rapaz negro e pobre for pego com uma quantidade X de Maconha terá o mesmo tratamento que um rapaz rico que foi pego com a mesma quantidade X de Maconha?  
Ou um será colocado como traficante e outro como usuário?

Enfim minha gente, o que quero dizer com este texto é que sou a favor da punição de qualquer um que cometa crimes, mas que essa punição sirva para que possamos buscar uma maneira de reabilitar qualquer um que venha a ter sua liberdade retirada. Na proporção correta e devidamente regrada. E não MISTURANDO ADOLESCENTES COM ADULTOS.

Eu não acredito que reduzindo a maior idade penal a violência vá diminuir. Acredito que investindo nos jovens de maneira geral, com educação, oportunidades e respeito - possamos criar mecanismos para afastar ou dificultar a entrada deles no crime.

Se trocarmos nosso desejo de vingança por um desejo de criar mecanismos para que os criminosos sejam punidos de forma que não voltem mais a este comportamento e os que não entraram no crime possam estar resguardados com dignidade para que não optem por esse caminho, talvez possamos mudar o paradigma desse sistema assassino.

Por hora, essa falsa sensação de segurança promovida por aqueles que acreditam e militam pela redução da Maior Idade para 16 anos, me parece apenas um sentimento de dor, raiva, inconformismo e revolta de quem já está cansado de sofrer violência e não encontra um caminho diferente do que há 500 anos se promove nesse país.

Não tiro de vocês este sentimento, apenas planto uma semente de dúvida a respeito de que seja esse o melhor caminho a se tomar.

Fonte: perfil do Facebook do cantor Tico Santa Cruz. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ticosantacruz/>>. Acesso em: 29 out. 2017.



## APÊNDICE B – Demonstrativo da escrita de um dos diários de bordo

Figura 96 – Detalhes dos diários de bordo utilizados na pesquisa da autora

...ostentando quanto a criação de respostas subjetivas com justificativas e comparações com os textos de texto.

CRIAR: algo de amedrontamento, além as expressões dos alunos mudam: sentem medo de errar, do julgamento e da concepção dos professores mas o maior medo está em minha figura. Eles sentem medo de mim!!

\* Me disponho sempre a me aproximar dos alunos e isso os fez e que fiquem + próximos de mim porém começam dentro dele

4º ano

- Sala numerada (maior sala de alunos da escola)
- Sala produtiva;
- Alunos leitores porém com grandes dificuldades de produção textual (Estética, contextualização, formação de frases e parágrafos).
- Alguns alunos são imaturos que atiram a culpa em outros por suas dificuldades

Construção do texto narrativo conceito e estrutura: A maioria dos alunos (fora Saranap) demonstra grande interesse pelo assunto sendo necessário o uso de quase uma semana para a finalização da atividade proposta.

15/03 - Avaliação de português - análise do livro "Sena dos Reis pelados", as questões eram que os alunos crem suas respostas: "Construa um breve estudo das características físicas e psicológicas do personagem protagonista, e as com elementos do texto". Os alunos se assustaram e para suas expressões era profunda angústia, ansiedade e medo!! Sinto que há uma expectativa e um medo muito grande de expor sua subjetividade

Fonte: elaboração própria.

## APÊNDICE C – Portfólios usados para composição da pesquisa

Figura 97 – Detalhes dos portfólios utilizados na pesquisa da autora



Fonte: elaboração própria.

## APÊNDICE D – Atividades Investigativas (I)

Figura 98 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa I (página 1)

### Atividade Investigativa da Aprendizagem I - Período de 01 a 15/02/2016 – 7º Ano

#### Língua Portuguesa e suas Literaturas – Prof. Mariana Watanabe

Leia e responda cautelosamente os exercícios a seguir. Essa atividade nos ajudará a construir juntos o rumo do nosso bimestre. Avaliarei o que foi aprendido no ano anterior e quais são as necessidades de aprendizagem individuais e coletivas que deverão ser focadas. Para isso preciso que você responda as questões sem a ajuda dos colegas, ok? Boa atividade! Prof. Mari, ☺!

Quem é você? (Nome, o que gosta de estudar, ler, desenhar, assistir, ouvir... Fale-me de você).

---



---



---



---



---



---



---

Leia o cartum a seguir criado pelo cartunista Angeli:



1. Ozzy é uma personagem criada pelo cartunista Angeli. Entre outras características, o garoto não gosta de tomar banho, é antissocial e adora coisas nojentas.
  - a. Qual é o elemento que quebra a expectativa do cartum, gerando humor?
 

---



---
  - b. Levante hipóteses: por que Ozzy se incluiu em sua própria coleção?
 

---



---



---
  - c. A palavra Ozzy pertencem à classe dos substantivos. Qual sua classificação? Justifique sua resposta.

Figura 99 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa I (página 2)

## ESCOLA PARTICULAR

---



---



---

2. Leia o texto a seguir e responda a partir de sua interpretação. Não se esqueça de destacar as partes importantes do texto (uso da caneta marca texto – obrigatória).

### Menino de cidade

- Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio?
- Deixo.
- E porquinho-da-índia? E ariranha? E macaco? E quatro cachorros? E duzentas pombas? E um boi? Um rinoceronte?

- Rinoceronte não pode.
- Tá bem, mas cavalo pode, não pode?

O sítio é apenas um terreno do estado do Rio, sem maiores perspectivas imediatas. Mas o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu. O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a bicharada toda, e ele, que nasceu no Rio e, de má vontade, vive nessa cidade sem animais.

Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta, para voltar depois de três segundos com um gato ou cachorro na mão. A gente vai andando por uma rua em Copacabana, ele some e ressurgue com um pinto em flor. É chegar na Barra da Tijuca, e daí a cinco minutos, já apanhou um siri vivo.

Localiza eletronicamente todos os animais da redondeza, anda pela rua em disparada, cumprimenta aqui um papagaio, ali um ganso, mais adiante um gato, incansável e frustrado.

Não distingue marcas de automóvel, em futebol não vai além de Garrincha e Nilton Santos, mas sabe perfeitamente o que é um mastiff, um boxer, um doberman. Dá informações sobre as pessoas de acordo com os bichos que possuem: aquele é o dono do Malhado, aquela é a dona do Lord... Ao telefone, pergunta por patos, gatos, e outros cachorros, centenas, milhares de cachorros, cachorros que prefere aos companheiros, cachorros que o absorvem na rua, na escola, na hora das refeições, cachorros que costumam latir e pular em seus sonhos, cachorros mil.

Sua literatura é rigorosamente especializada: livros coloridos sobre bichos. Engatinha mal e mal na leitura, mas fala com uma proficiência um pouco alarmante a respeito de répteis, batráquios etc. Filho de mãe inglesa, confunde fork e knife, mas sabe o que é seal e walrus. Se pede um pedaço de papel é para desenhar a zebra ou a baleia.

É claro que sua frustração causa pena. Por isso mesmo, há algum tempo, ganhou como consolo um canarinho-da-terra. Um dia, como lhe dissessem que iam dar o passarinho, caso continuasse a comportar-se mal, correu para a área e abriu a porta da gaiola.

Deram-lhe um bicudo, mas o bicudo morreu de tanto alpinismo. Ganhou, mais tarde, uma tartaruga, pequenina e estúpida, que recebeu na pia do banheiro o nome de Henriqueta. Nunca qualquer outro quelônio deu tanto serviço. Foi ao dentista na cidade, e, ao voltar, disse ao pai, pela primeira vez, uma palavra horrível: estou desesperado. Tinha perdido a tartaruginha na lotação.

Ficou o vazio em sua vida. O alívio era ligar o telefone interurbano para a avó e indagar pelos patos que “possuía” em outra cidade. Ou fazer uma visita à futura mãe de Poppy, este é um poodle que deverá nascer daqui a meio ano, prometido de pedra e cal para ele.

Outro expediente: caçar borboletas, mariposas, grilos, alojar carinhosamente os insetos nas gaiolas vazias, chamar-lhes pelos nomes dos antigos bichos mortos ou desaparecidos.

Um tio deu-lhe outra vez um canário, o carinho foi demais, o passarinho morreu. Não há nada a fazer, por enquanto, e ele dedicou-se à arte de desenhar bichos. De vez em quando, ainda se anima e entra em casa afogado, mostrando alguma coisa invisível nas mãos: “Olha que estouro de grilo!”

Mas os grilos e as borboletas legais morrem ou saem tranquilamente das gaiolas, e ei-lo novamente de mãos e alma vazias.

Figura 100 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa I (página 3)

**ESCOLA PARTICULAR**

---

Deu um jeito: arranjou alguns pires sem uso e plantou sementes de feijão. O banheiro está cheio de brotos verdes, tímidos. E ele já sabe que possui uma fazenda.

Fonte: Paulo Mendes Campo, org. 2003. Nossas palavras. RJ, José Olympio.

a. O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro. Levante hipóteses: por que o menino chama o terreno de sítio?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. Para o narrador, “o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu”. Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d. Embora o narrador não informe a idade do menino, é possível notar que se trata de uma criança em fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Que elementos do texto comprovam essa informação sobre o garoto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e. No texto o que a fazenda de brotos de feijão representa para o menino?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f. Do início para fim do texto, o principal desejo do menino se justifica? Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

g. O título da crônica, “Menino da cidade”, é compatível com as características do garoto e com o final da história? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: elaboração própria.

Figura 101 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa I (página 4)

## ESCOLA PARTICULAR



Observe a propaganda trabalhada em nossas aulas:

3. Sabendo que o anúncio foi publicado em um jornal de grande circulação, indique o item que expressa a principal finalidade dele.

- Mostrar as belezas do Ceará.
- Mostrar o que o governo do Ceará está fazendo pelo turismo local.
- Estimular os leitores a fazer turismo no Ceará.
- Definir o que é felicidade.

4. Observe que a parte visual do anúncio. Nela, veem-se um casal e uma criança correndo na praia; ao fundo, está a Pedra Furada, cartão-postal do lugar. Qual a relação há entre a parte visual e a parte verbal do texto? Justifique sua resposta com elementos do texto.

---



---



---

5. O verbete da palavra felicidade apresenta três definições:

- Que surpresa o leitor tem ao ler as definições?

---



---



---

- Com que finalidade o anunciante incluiu o substantivo Jericoacoara entre os significados da palavra felicidade?

---



---



---

6. Na parte de baixo do anúncio se lê: “Ceará. Felicidade no seu melhor sentido. Visite”.

- Explique a ambiguidade que há na expressão “no seu melhor sentido”.

---



---



---

- As palavras Ceará e visite estão em destaque. Por quê?

---



---



---

Revise as respostas! Em breve teremos retorno das atividades! 😊







## APÊNDICE F – Atividades Investigativas (III)

Figura 105 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa III (página 1)

### Atividade Investigativa da Aprendizagem III - Período de 01 a 15/02/2016 – 7º Ano

#### Língua Portuguesa e suas Literaturas – Prof. Mariana Watanabe

Leia e responda cautelosamente os exercícios a seguir. Essa atividade nos ajudará a construir juntos o rumo do nosso bimestre. Avaliarei o que foi aprendido no ano anterior e quais são as necessidades de aprendizagem individuais e coletivas que deverão ser focadas. Para isso preciso que você responda as questões sem a ajuda dos colegas, ok? Boa atividade! Prof. Mari, 😊!

Nome \_\_\_\_\_

Leia e relacione os textos:

#### Texto 1



Gentileza é a qualidade do que gentil, do que é amável. Gentileza é uma amabilidade, uma delicadeza praticada por algumas pessoas. A gentileza é uma forma de atenção, de cuidados, que torna os relacionamentos mais humanos, com menos rispidez. Quem pratica a gentileza não tem má vontade, não é indiferente e sim é cuidadosa, distinta e delicada. (Definição de gentileza – Google).

#### Texto 2



**José Datrino** nasceu em 1917, em Cafelândia, interior de São Paulo. Era o segundo de uma família de onze filhos. Ainda criança, começou a trabalhar para ajudar sua família, lidando com a terra e com animais.

Mais tarde, no Rio de Janeiro, já casado e com filhos, tornou-se dono de uma transportadora de cargas. Consta que sua vida mudou depois de um acontecimento trágico: o incêndio de um grande circo na cidade de Niterói, em dezembro de 1961. Contam que, seis dias após esse acontecimento, José Datrino, afirmando ter recebido um chamado divino para que deixasse tudo o que possuía e se dedicasse à sua missão na Terra, transformou-se no *Profeta Gentileza*.

Chama-se de *profeta* a pessoa que anuncia as vontades divinas, que é inspirada por Deus. Datrino passou a ser conhecido como o *Profeta*

*Gentileza* porque, em suas mensagens, a gentileza era o princípio que deveria ser seguido por todos – princípio esse que está de acordo com o que pregam as religiões em geral, ou seja, com as vontades de um ser superior. Sua frase mais conhecida, que espalhou nos locais de grande circulação de pessoas, é justamente a que você analisou – *Gentileza gera gentileza*.

*Profeta Gentileza* perambulou não só pelas ruas do Rio de Janeiro, como também percorreu outros estados brasileiros, apresentando-se como representante de Deus e anunciador de um novo tempo.

Aos poucos, tornou-se uma figura conhecida. Foi internado algumas vezes como doente mental e preso durante o Governo Militar, acusado de subversão. Na rua, aos que o apontavam como maluco, ele dizia: “maluco pra te amar, louco pra te salvar” ... “seja maluco, mas seja como eu, maluco beleza, da natureza, das coisas divinas.” Assim como alguns o consideravam maluco e subversivo, outros o viam como uma pessoa muito lúcida, disseminador da paz.

Nos anos 80, fez inscrições, em verde-amarelo, em 56 pilastras do Viaduto do Caju, na cidade do Rio de Janeiro, com críticas e propostas para melhorar o mundo.

Em maio de 1996, morre aos 79 anos. Com a passagem do tempo, seus murais foram danificados por pichadores e, por fim, cobertos com tinta cor de cinza. Só em janeiro de 1999 esses murais começaram a ser recuperados, preservando-se o patrimônio da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 106 – Exercício elaborado para Atividade Investigativa III (página 2)

**Texto 3**

**Uma homenagem ao Profeta Gentileza**

Em uma página da internet, ao responder à pergunta de um internauta, Marisa Monte, compositora e cantora, fala sobre a obra do Profeta Gentileza.

**Você já compôs alguma música baseada em algum sofrimento pessoal? Qual?**

*Uma vez, estava passando pela área do Cais do Porto aqui no Rio com meu amigo Carlinhos Brown. Como ele não é do Rio, eu quis mostrar pra ele algo especial da minha cidade que eu sabia que ele ia gostar. Foi quando eu procurei, nos pilares do Viaduto do Caju, os escritos do Gentileza, figura que me fascinava e que eu conhecia desde a infância. Qual não foi minha decepção quando vi que eles haviam sido apagados pela companhia de limpeza urbana do Rio. Fiquei desolada, pensando nos inúmeros significados desse ato numa metrópole como o Rio. O legado do Profeta Gentileza havia desaparecido pra sempre.*

*Na mesma noite, compus "Gentileza". "Apagaram tudo, pintaram tudo de cinza..."*

*Minha voz se uniu a muitas outras e, hoje, graças ao trabalho do Prof. Leonardo Gelman da ONG Rio Com Gentileza, a obra do Profeta está linda, restaurada e faz parte do inventário afetivo da cidade.*

*Quem não for do Rio e vier visitar, não deixe de conhecer. Gentileza gera gentileza.*

(Disponível em: <<http://new.spring.me/#!/user/mmprocuressaber/timeline/responses>>. Acesso em: 29 out. 2014.)

**Texto 4**

**Gentileza**  
Marisa Monte

Apagaram tudo	Por isso eu pergunto
Pintaram tudo de cinza	A vocês no mundo
A palavra no muro	Se é mais inteligente
Ficou coberta de tinta	O livro ou a sabedoria
Apagaram tudo	O mundo é uma escola
Pintaram tudo de cinza	A vida é o circo
Só ficou no muro	Amor palavra que liberta
Tristeza e tinta fresca	Já dizia o profeta
Nós que passamos apressados	
Pelas ruas da cidade	
Merecemos ler as letras	
E as palavras de Gentileza	

(Marisa Monte. *Memórias, crônicas e declarações de amor* (CD): Phonomotor Records/EMI, 2000.)

A partir da leitura dos textos, relacione-os e crie um texto sobre a palavra Gentileza. Seja criativo! Faça rascunho!

---



---



---



---



---



## APÊNDICE H – Avaliação de competências

Figura 108 – Folha para avaliação de competências em atividades escritas.

<p align="center"><b>Competências Avaliadas nas Atividades de Língua Portuguesa*</b></p>	 <b>NOTA**</b>
<p><b>1. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.</b>            Não use chavões, gírias, palavras que não façam parte do nosso vocabulário, na dúvida consulte o dicionário.</p>	
<p><b>2. Compreender a proposta do tema do trabalho, prova ou avaliação.</b>            Aplicar conceito das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto. <b>Atente-se a desenvolver sempre o tema proposto, não fuja do assunto!</b>            Lembre-se que as fontes de pesquisa e estudos devem ser confiáveis. Utilize várias fontes (revistas, jornais, internet, livros) e compare as informações.            Quando usar dados estáticos ou estudos analíticos não se esqueça de citar as fontes no corpo do texto, pois algumas informações necessitam de comprovações para que o texto ganhe força informativa.</p>	
<p><b>3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista ou tema.</b>            Habitue-se ao <b>rascunho</b>, leia e releia sua produção antes de passar o texto na folha oficial. Todas as informações <b>REQUEREM</b> coesão e conexão umas às outras para o texto ter sentido e estrutura informativa, opinativa ou reflexiva.</p>	
<p><b>4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção dos textos.</b>            Formar parágrafos estruturados, organizar orações e períodos, apresentar informações conectadas e coerentes (atenção novamente às fontes), e não ser contraditório. A estrutura do texto precisa estar conectada e direcionada ao tema. No caso das atividades elaboradas com o uso das normas da ABNT a formatação será incluída nesse item.</p>	
<p><b>5. Elaborar a proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</b>            Item importante de conclusão/finalização do texto. No caso de textos dissertativos, resolver o problema embutido no tema, sugerir propostas de melhoria ou de conscientização social.</p>	
<p><b>TOTAL</b>            **Legenda: 2,0 – Satisfatório / 1,5 – Bom / 1,0 – Regular / 0,5 – Fraco / 0,0 – Insatisfatório</p>	

**Professora Mariana Watanabe**  
 Mestranda em Educação  
 Universidade de Sorocaba – UNISO  
 marianawatanabe@terra.com.br

\*Correção adaptada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa e critérios de avaliação do Enem e vestibulares brasileiros. Fonte: Documento Público Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental e Médio.

## APÊNDICE I – Normatização de Trabalhos

Figura 109 – Modelo de Normatização de Trabalhos – aula em escola privada (I)

<DIGITE AQUI O NOME DA ESCOLA>  
<DIGITE AQUI O NOME DA UNIDADE>  
ENSINO FUNDAMENTAL II

<DIGITE AQUI O SEU NOME>

**<DIGITE AQUI O SEU TÍTULO>**  
**<Digite aqui o seu subtítulo (se existir)>**

<CIDADE>  
<Ano da Publicação>

Fonte: elaboração própria.

Figura 110 – Modelo de Normatização de Trabalhos – aula em escola privada (II)

2

**1 INTRODUÇÃO**

Aqui você deve digitar o seu parágrafo (ou parágrafos) de introdução. É a parte inicial do seu trabalho, onde você apresenta o tema, explica qual é o objetivo, quais são as perguntas que você quer responder e de que forma serão respondidas. Deve ser direta, simples e objetiva.

**2 DESENVOLVIMENTO**

Aqui você digita o desenvolvimento do seu texto. Trata-se da parte principal do seu trabalho, que contém a exposição e exploração de suas ideias e argumentos apresentados na Introdução, sempre de forma ordenada e detalhada. Procure sempre manter a lógica, a coerência e a coesão do seu texto.

Apenas para lembrar, o estilo do corpo do texto já se encontra pré-formatado nesse documento. Basta utilizar a opção de estilo chamada "O\_Parágrafo".

**2.1 Exemplo de subseção**

Este é um exemplo de subseção. É opcional, você usa apenas se for necessário.

**3 CONCLUSÃO**

Aqui você irá digitar a parte final do trabalho, onde há o resgate das ideias apresentadas anteriormente e também as conclusões correspondentes aos objetivos de seu trabalho.

Lembrando que a estrutura apresentada é apenas uma sugestão. O seu professor poderá orienta-lo sobre a melhor forma de desenvolver seu trabalho.

Fonte: elaboração própria.

Figura 111 – Modelo de Normatização de Trabalhos – aula em escola privada (III)

3
<b>REFERÊNCIAS</b>
<p>Aqui você irá citar todas as fontes de informação que utilizou na pesquisa para a elaboração do seu trabalho.</p> <p>Caso não se lembre ou tenha dúvidas, consulte o documento "Normas para Padronização de Trabalhos" ou consulte seu professor.</p>

Fonte: elaboração própria.