



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

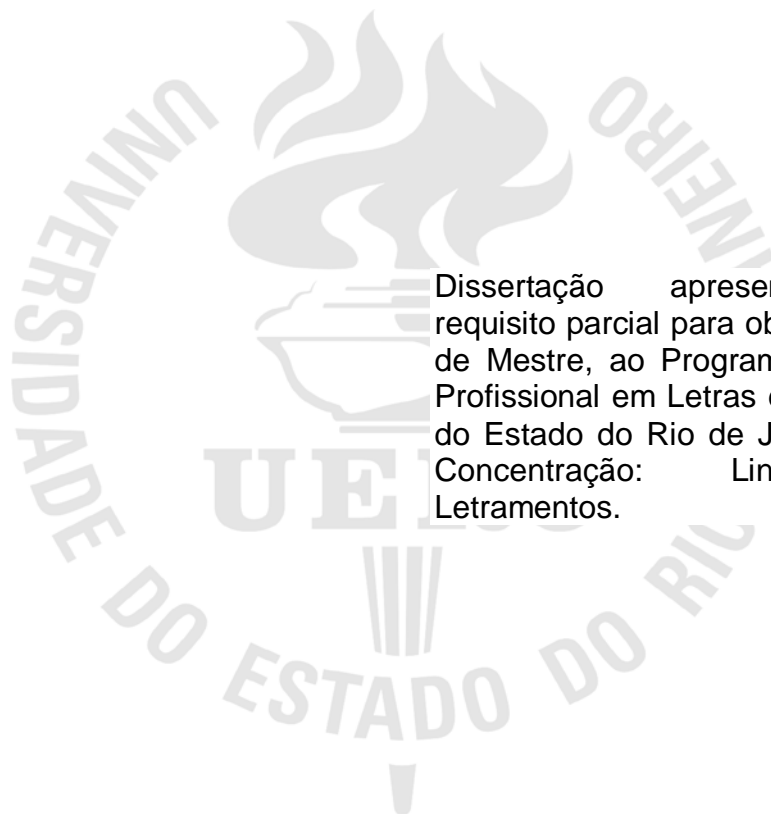
Carlos Eduardo dos Santos Canellas

A performance como incentivo à leitura literária

São Gonçalo
2020

Carlos Eduardo dos Santos Canellas

A performance como incentivo à leitura literária



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Madalena Vaz Pinto

São Gonçalo
2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

C221 Canellas, Carlos Eduardo dos Santos.

A performance como incentivo à leitura literária / Carlos Eduardo dos Santos Canellas. – 2020.
154f: il.

Orientadora: Profª Dra. Madalena de Almeida Simões Vaz Pinto.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura – Teses. 2. Performance (Arte) – Teses. 3. Incentivo à leitura – Teses. I. Pinto, Madalena de Almeida Simões Vaz. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 028.5

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

Assinatura

Data

Carlos Eduardo dos Santos Canellas

A performance como incentivo à leitura literária

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 12 de junho de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Claudia Fernanda Chigres
Pontifícia Universidade Católica

Prof.^a Dra. Norma Sueli Rosa Lima
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2020

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus alunos do Ensino Fundamental das duas escolas públicas onde leciono.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo envio de tropas de anjos, duendes, feiticeiros e feiticeiras para inspirar-me, auxiliar-me, nas aulas de intervenção para esta pesquisa.

À minha mãe, sempre presente em minha vida, dando-me apoio e força para resistir corajosamente.

À minha filha de cinco anos, por toda a Luz que sua infância tem irradiado na minha vida durante todos os momentos em que estamos juntos.

À minha orientadora por todo o aprendizado que adquiri durante suas aulas e por toda a contribuição e paciência.

Aos alunos envolvidos na apresentação do sarau em 2019 na escola onde trabalho em São Gonçalo.

A todos os alunos envolvidos nas práticas de leitura.

À banca examinadora por aceitar participar da minha defesa.

À incansável diretora da escola onde a pesquisa ocorreu, trabalhando diariamente para que a escola possa atender dignamente a comunidade do Rio do Ouro em São Gonçalo.

A todos que, por alguma razão, não foram citados.

A espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente...

João Guimarães Rosa

RESUMO

CANELLAS, Carlos Eduardo dos Santos. *A performance como incentivo à leitura literária*. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O presente estudo propõe-se como desafio reinventar as práticas de leitura de textos literários no Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha. Diante do desinteresse que a maioria dos alunos apresenta, procuramos criar dentro da sala de aula um ambiente favorável à interação texto-leitor, proporcionando um espaço de liberdade para os alunos se expressarem diante da leitura, além de promover atividades de leitura dramatizada, privilegiando os aspectos envolvidos na performance, presentes em toda a comunicação poética. Entendemos que a leitura dramatizada amplia a percepção do texto, possibilitando aos alunos do ensino fundamental uma autêntica construção de sentido, além de elos poderosos entre todos os participantes (professor-alunos), proporcionando a experiência estética no contato com o texto, seja na leitura silenciosa quanto na leitura performada. Para construir essa proposta durante as aulas, lançamos mão da cartografia, conceito formulado inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Guattari, e desenvolvido por um grupo de pesquisadores brasileiros (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015). A cartografia parte da ressignificação do próprio conceito de metodologia no que concerne aos modos de entender a relação sujeito-objeto. Diferentemente de entender a literatura literária como representação, procurou-se desenvolver práticas de leitura nas quais leitor e texto se constituem mutuamente em uma relação de produção de subjetividade.

Palavras-chave: Performance. Literatura. Leitura dramatizada. Experiência.

ABSTRACT

CANELLAS, Carlos Eduardo dos Santos. *Performance as an incentive to literary reading*. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present study proposes a challenge to reinvent the reading practices of literary texts at the Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha. Given the lack of interest that most students present, we tried to create a favorable environment within the classroom for text-reader interaction, providing a space of freedom for students to express themselves through reading, in addition to promoting dramatized reading activities, privileging the aspects involved in the performance, present in all poetic communication. We understand that dramatized reading broadens the perception of the text, enabling students of elementary school to create an authentic construction of meaning, in addition to strong links between all participants (teacher-students), providing the aesthetic experience in contact with the text, whether in reading silent as in the dramatized reading. To build this proposal during classes, we used cartography, a concept initially formulated by Gilles Deleuze and Félix Guattari, and developed by a group of Brazilian researchers (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015). Cartography starts from the reframing of the concept of methodology in terms of ways of understanding the subject-object relationship. In contrast to understanding literary literature, as a representation, we sought to develop reading practices in which the reader and the text constitute each other in a relationship of production of subjectivity.

Keywords: Performance. Literature. Reading. Reading dramatized.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	A PERFORMANCE	14
1.1	Performance e Recepção	20
1.2	Performance e Experiência	25
1.3	Performance e Leitura	30
2	A LITERATURA	33
2.1	A leitura literária	37
2.2	Literatura como direito de todos	40
2.3	A literatura e a experiência	42
2.4	Literatura na escola: para quê?	50
3	CARTOGRAFIA: O QUE É?	53
3.1	Acompanhando processos	56
4	A INTERVENÇÃO	59
4.1	O colégio e os sujeitos da pesquisa	60
4.2	Textos discutidos nas aulas do nono ano	62
4.2.1	<u>Auto da Compadecida</u>	62
4.2.2	<u>Os dous ou o inglês maquinista</u>	66
4.2.3	<u>O espelho</u>	67
4.2.4	<u>A Cartomante</u>	72
4.2.5	<u>Amor</u>	74
4.2.6	<u>O Salto</u>	75
4.2.7	<u>A hora e vez de Augusto Matraga</u>	75

4.3	Leitura performatizada no <i>Projeto Sarau</i>	82
4.4	Performance e literatura: relato e observação das aulas	86
4.4.1	<u>Relato e observação das aulas – Auto da Compadecida</u>	87
4.4.2	<u>Relato e observação das aulas – Os dous ou o inglês maquinista</u>	89
4.4.3	<u>Relato e observação das aulas – O espelho</u>	91
4.4.4	<u>Relato e observação das aulas – A Cartomante</u>	95
4.4.5	<u>Relato e observação das aulas – Amor</u>	97
4.4.6	<u>Relato e observação das aulas – O Salto</u>	99
4.4.7	<u>Relato e observação das aulas – A hora e vez de Augusto</u> <u>Matraga</u>	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	110
	ANEXO A – Autorização da pesquisa	112
	ANEXO B – Termo de autorização para uso de imagens e produções	113
	ANEXO C – Projeto de intervenção	149

INTRODUÇÃO

Diante de observações realizadas em um período de sete anos no magistério atuando como professor da Educação Básica, parece-me pertinente refletir sobre os modos pelos quais a leitura (aqui me restringirei à leitura literária) produz afetos construindo e modificando subjetividades. Para pensar esse tema que me é caro, cabe começar por uma reflexão – quiçá mais importante – do porquê desse encontro entre leitor e texto não acontecer na grande maioria das vezes na sala de aula, razão pela qual a experiência literária torna-se vazia de sentido.

Os múltiplos contextos com os quais me deparei, apesar da curta experiência profissional na docência, mostraram-me uma diversidade enorme de condições existentes na escola pública. Em uma escola da cidade do Rio de Janeiro localizada em Ramos, onde estagiei por dois anos, e em outras duas escolas da rede municipal de Magé, onde sou professor há seis anos, grande parte das famílias do alunado vivia em lares sem saneamento básico, dependentes das políticas públicas através de bolsas e auxílios do governo para sobrevivência, uma vez que muitos não possuíam trabalho formal ou qualquer outra fonte de renda. Noutros locais, porém, como no município de Maricá no bairro de Itapeba e São Gonçalo no bairro do Rio do Ouro, naquele onde trabalhei por seis anos, neste onde atualmente trabalho, percebi uma significativa diferença em relação ao Rio e Magé: famílias mais estruturadas, habitando em locais onde havia saneamento básico, asfalto nas ruas e oportunidade de emprego ou de, mesmo em âmbito informal, oportunidade para gerar renda. Diante de ambos os cenários, tanto na escola do Rio e nas de Magé, assim como nas de Maricá e São Gonçalo, o espaço escolar apresentará diferentes configurações de acordo com as condições mais ou menos presentes na comunidade onde se insere. Assim, alguns dos alunos das turmas onde leciono estarão alimentados, enquanto outros, com fome; alguns terão aparelhos de celular com múltiplas funções, enquanto a outros lhes faltarão calçados, vestimentas adequadas às regras convencionalmente presentes na escola, como o uso de uma calça em vez de bermuda, ou de um tênis em lugar de chinelo, isto é, o básico. De alguma forma, cada espaço escolar apresentará sua particularidade, não só pelas questões sociais descritas, como pelos aspectos construídos coletivamente nas relações, assim como, dentro desse mesmo espaço, cada turma é diferente e cada

aluno dentro de uma sala de aula tem sua história, sua experiência, sua individualidade.

Uma das mais difíceis tarefas, que muito me demandam e me exigem energia e tempo, haja vista os diferentes contextos, é o planejamento de um trabalho eficaz, levando em conta o contexto do aluno e todos os desafios presentes, tais como as condições precárias do espaço escolar e a falta de material necessário, dentre eles a falta de livros. Este planejamento procura levar em conta toda complexidade e diversidade presente no ambiente estudantil, colocando-me em uma árdua busca de textos que possam reverberar, construir experiências e produzir encontros entre os leitores e a literatura, num contexto de descoberta, através da ficção, não apenas do mundo, mas, também, de si.

Os canais de relacionamento da internet, em especial o Facebook, dentro do que tenho percebido em minha prática, despertam interesse significativo nos alunos, podendo causar em muitos deles forte impacto. O compartilhamento de informações, imagens, jogos, memes e textos variados, faz parte do dia a dia. A publicação e compartilhamento de textos simples, engraçados ou voltados para uma autoajuda, compostos pela linguagem do cotidiano, sem a necessidade de mais elaborações para a sua construção, constituem as práticas mais comuns de leitura da maioria dos alunos. Muitos discursos têm veiculado a ideia de que os livros parecem estar com seus dias contados, principalmente os textos mais elaborados, que demandam uma leitura mais atenta; textos que para serem compreendidos demandam conhecimentos prévios, para poder reverberar.

No que toca à minha experiência pessoal, uma realidade que sempre se me revelou durante minha prática, independentemente da comunidade escolar com a qual estivesse trabalhando, é a de que os alunos adoram ouvir histórias! A ficção os captura por meio das contações. A performance nessas contações é um aspecto essencial para que o interesse adquira a abertura necessária para que ocorram os encontros, os afetos... A partir dela, os alunos se sentem verdadeiramente envolvidos e curiosos pela leitura, se sentem incentivados a buscarem possíveis sentidos pelos próprios olhos, não apenas nos ouvidos. Creio ser a performance um dispositivo importante e potente para despertar nos alunos o interesse pela leitura, uma vez que esta não pode ser concebida apenas como uma atividade mental, mas, como afirma Chartier, envolve também todo o corpo: "A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço,

relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1999, p. 16). Não é à toa que os textos do gênero dramático - que se afirmam plenamente via leitura dramatizada - são os que encontram menos resistência por parte dos alunos, por colocarem em evidência esse aspecto performático da leitura que envolve a voz, o corpo, a gestualidade, permitindo aos alunos não apenas ouvi-los e lê-los, mas também vivenciarem a experiência do fingimento ao saírem de si próprios na interpretação das personagens ficcionais. Afirmando isso ao constatar que os saraus com apresentação teatral sempre têm um número expressivo de alunos participantes.

De acordo com Zumthor “a performance é o único modo vivo de comunicação poética” (ZUMTHOR, 2000, p.34) se diferenciando da leitura individual pela presença do corpo. De fato, o que tenho observado é que a leitura em voz alta, suas entonações e os movimentos corporais singulares, mobiliza a atenção e a curiosidade de grande parte dos alunos, revelando a poesia expressa no texto de maneira mais viva e direta.

Ora, se posso admitir que os textos apresentados através de uma performance têm promovido uma experiência de leitura dentro de sala, minha prática vem demonstrando isso, então é preciso reconhecer que há por parte dos alunos uma fagulha nesse processo de formação de leitores que pode incendiar dependendo das estratégias construídas coletivamente, ou seja, dentro de um planejamento que envolva todos os participantes.

Dessa forma, não será, apenas entregando ao aluno um livro – lhe recomendando a sua leitura com base no aspecto ficcional ou na tentativa rasa de convencê-lo de que ler é bom, de que a literatura é conhecimento e cultura – que ele imediatamente se abrirá para a experiência da leitura literária. Não se pode entrar em uma turma sem levar em consideração a diversidade presente nela, uma vez que ali há singularidades, histórias de vida, curiosidades. A sala de aula torna-se, então, local indispensável para inventar problemas – a leitura dramatizada, por exemplo – que possam criar condições para que a experiência literária ocorra. Trata-se mais de dividir, compartilhar experiências. Muitas vezes os alunos não se interessam pela leitura literária, pois esta lhes é apresentada de forma impositiva, não lhes sendo permitido expressar sua subjetividade na construção de sentidos, seus afetos, possibilidades de sentido, ideias e imaginações ou mesmo a leitura em voz alta, quando o corpo reage ao poético em performance.

Leituras que promovam experiência de entrega e transformação é o que tenho buscado em minha prática. O desafio é grande diante dos problemas que se apresentam: processos de alfabetização incompletos, políticas de aprovação automática, carência de livros, de material, são alguns dos problemas que dificultam a construção de uma atmosfera, ambiente adequado ao encontro com a leitura literária. Diante de tais dificuldades o desinteresse pela leitura acaba sendo comum, de modo que o professor assume um papel muito relevante na promoção de situações favoráveis, mesmo diante das possíveis adversidades.

É preciso criar condições para que essa experiência artística literária ocorra, partindo de um silêncio atento, que desabilite os excessos de distração e de acontecimentos fugazes que a contemporaneidade tem ofertado, e direcione para uma maior durabilidade, para uma experiência de leitura: o contato efetivo com o texto literário, afetando, assim, as subjetividades dos alunos. Experienciar o lido, relacioná-lo com a própria vida, com o aprendizado adquirido, com outros modos de ser, com a escuridão incompreensível do inconsciente é sempre uma experiência subjetiva, que adquire, porém, um aspecto coletivo, quando compartilhada nas rodas de conversações. Para tanto, defendo a ideia de que a dramatização da leitura na leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental tem se revelado um bom caminho para agenciar o encontro com o texto literário, numa perspectiva de experiência que dure e transforme. A dramatização na leitura inclui, além da oralidade, os movimentos, as gesticulações: materializa no corpo certa energia contida na própria obra.

1 A PERFORMANCE

Considerar um texto nos múltiplos aspectos que o constituem e não considerar o leitor como um desses constituintes textuais pode ser um primeiro equívoco na prática da leitura literária, se aceitarmos que todo texto precisa de leitores que o recepcionem, na medida em que o pressuposto para a existência de um texto é necessariamente a existência de um leitor interagindo e construindo sentidos, dando-lhe vida ao propor uma interpretação, sobretudo quando para esse texto se abrem muitas e quase infinitas possibilidades de leituras. Esse leitor, no entanto, está para além da substantivação comum promovida pela palavra; ele, ao contrário disso, sente, pensa, entende, age, vive diferente de um outro leitor, que de modo singular também difere de outros leitores, mantendo-se, desse modo, cada um em sua mais particular, singular, condição. Na interação texto-leitor, por conta da individualidade, singularidade, subjetividade de quem o recepciona, é natural que um mesmo texto provoque as mais diversas reações nessa diversidade de leitores, sendo até mesmo possível, como tenho verificado nas escolas onde trabalho, não provocar nenhuma reação. De acordo com Zumthor (2000) o prazer que emana de uma leitura procede dos laços que surgem entre o leitor e o texto lido; esse prazer diante do texto é, muitas vezes, o principal critério de literariedade para o leitor.

A leitura em si, vista no seu aspecto operacional, isto é, um leitor que opera a ação de ler, de modo geral “pode ser descrito como neutro: decodificação de um grafismo, tendo em vista a coleta de uma informação” (ZUMTHOR, 2000, p.24). Entretanto, com a ênfase não na leitura em seu aspecto neutro, mas no sujeito operador do ato de ler, o leitor, que através de sua subjetividade recepciona um texto, que se sente impactado diante de uma sensação, de um prazer promovido pela leitura, podemos aceitar, com base nos estudos da corrente crítica alemã chamada Estética da Recepção “que um texto só existe, verdadeiramente, na medida em que há leitores [...] aos quais tende a deixar alguma iniciativa interpretativa; tendência crescente, na medida em que diminui a função informativa ou imperativa do texto em causa” (ZUMTHOR, 2000, p. 22). Um texto é muito mais que coleta de informações, ou reconhecimento de palavras: ele existe na experiência da recepção de cada leitor.

Alguns aspectos importantes serão colocados ao longo desse capítulo sobre a recepção, como a presença do corpo na percepção e leitura do poético. De acordo com Paul Zumthor

O que entender aqui pela palavra "corpo"? Despojado como ele está em minha frase, parece escapar, por demasiado puro e abstrato, ideal, como o ego transcendental de Husserl! No entanto, é ele que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior (ZUMTHOR, 2000, p.23).

A maneira como o corpo real, de “carne e osso”, com características físicas e psíquicas próprias, reage nesse contato com o texto, evidencia o papel importantíssimo que esse corpo apresenta na percepção do literário. Essa reação corporal diante do texto, embora difícil de traduzir-se, é brilhantemente colocada por Zumthor: sua experiência pessoal diante do texto dialoga, em alguma medida, por assim dizer, com essa experiência universal do corpo ao sabor do poético, haja vista os inúmeros relatos de leitores literários, as inúmeras experiências trocadas, contadas, por todos aqueles impactados pela literariedade.

Eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio (ZUMTHOR, 2000, p.24).

Minha observação diante das experiências em sala de aula, enquanto mediador, tem revelado o envolvimento dos corpos que vocalizam, movimentam-se, transmitem à sua maneira a experiência daquilo que foi percebido no contato com o texto; corpos que constroem sentidos e materializam o poético das mais diversas formas: numa lágrima, numa movimentação espontânea, nas variadas entonações ou mesmo numa imobilidade e silêncio. A importância concedida às percepções sensoriais nos estudos literários torna-se relevante na medida em que esse par inseparável, corpo e voz, compreende as transmissões orais do poético, que dentro

de sala de aula são estratégias que contribuem para suscitar o interesse pelo texto literário. Sobre as transmissões orais da poesia, afirma Zumthor:

tratando-se da presença corporal do leitor de "literatura", interrogo-me sobre o funcionamento, as modalidades e o efeito (em nível individual) das transmissões orais da poesia. Considero com efeito a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que, sonoramente, o representa de forma plena (ZUMTHOR, 2000, p.27).

Dentre as possibilidades existentes de um texto suscitar prazer no leitor, há aquela que transforma a leitura em um espetáculo. (ZUMTHOR, 2000, p.27-28): "Um certo número de realidades e de valores, assim revelados, aparecem identicamente envolvidos na prática da leitura literária". Essa leitura realizada em forma de espetáculo, exatamente pela atração irresistível que há em todo espetáculo, colabora sensivelmente para uma "força" que atrai o leitor para o texto e possibilita a sua percepção/recepção e construção de sentidos. Nas suas lembranças de meninice pelas ruas parisienses, Zumthor relata sua experiência no contato com numerosos cantores de rua, nos muitos espetáculos ocorridos pelos subúrbios da cidade:

Nessa época, as ruas de Paris eram animadas por numerosos cantores de rua. Eu adorava ouvi-los: tinha meus cantos preferidos, como a rua do Faubourg Montmartre, a rua Saint-Denis, meu bairro de estudante pobre. Ora, o que percebíamos dessas canções? Éramos quinze ou vinte trocarnas em trupe ao redor de um cantor. Ouvia-se uma ária, melodia muito simples, para que na última copla pudéssemos retomá-la em coro. Havia um texto, em geral muito fácil, que se podia comprar por alguns trocados, impresso grosseiramente em folhas volantes. Além disso, havia o jogo. O que nos havia atraído era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia, apesar da hora de meu trem que avançava e me fazia correr em seguida até a Estação do Norte (ZUMTHOR, 2000, p.28).

O espetáculo nesse relato é condição para o interesse e apropriação do texto. Pouco depois, o autor faz uma observação importante acerca do texto lido, nas ruas parisienses pelos artistas, e da experiência que o espetáculo lhe causara:

Ocorreu-me comprar o texto. Lê-lo não ressuscitava nada. Aconteceu-me cantar de memória a melodia. A ilusão era um pouco mais forte mas não bastava, verdadeiramente. O que eu tinha então percebido, sem ter a possibilidade intelectual de analisar era, no sentido pleno da palavra, uma "forma": não fixa nem estável, uma forma-força, um dinamismo formalizado; uma forma finalizadora, se assim eu puder traduzir a expressão alemã de Max Luthi, quando ele fala, a propósito de contos, de Zielform: não um esquema que se dobrasse a um assunto, porque a forma não é regida pela regra, ela é a regra. Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas na

paixão do homem que, a todo instante, adere a ela, num encontro luminoso (ZUMTHOR, 2000, p.29).

Essa tentativa de expressar a potência do espetáculo através de expressões como “forma-força”, “dinamismo formalizado” denota o desafio de se conceituar a performance. “A palavra não é inocente, e há cinquenta anos se arrasta no uso comum: convém atacá-la de frente antes de arriscar o seu reemprego” (ZUMTHOR, 2000, p.29). Performance, na visão de pesquisadores estadunidenses como Abrams, Ben Amos, Dundee, Lomax, entre outros, tem sempre em sua constituição a forma e está marcada por uma prática através de espetáculos de ordem cultural, não importa qual seja, um conto, uma canção, uma dança, – um rito, com a finalidade de divertir, – e entreter (ZUMTHOR, 2000). Termo muito empregado pela linguística desde os anos 1950, a performance tem sua noção central no estudo da comunicação oral.

Entendendo a performance como constitutiva de uma forma que se materializa numa prática, por exemplo, diante de uma leitura oralizada, cabe uma observação acerca do próprio ato performático e da sua relevância na comunicação:

As regras da performance - com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público - importam para comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência das frases: destas, elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance. Habitados como somos, nos estudos literários, a só tratar do escrito, somos levados a retirar, da forma global da obra performatizada, o texto e nos concentrar sobre ele (ZUMTHOR, 2000, p.30).

Para além dos aspectos de análise do texto, em que o costume nos leva sempre a focar somente no aspecto da palavra escrita nos estudos literários, esta pesquisa se propõe a colocar em evidência essa forma de transmissão de conteúdos que se realiza na performance e se individualiza nas performances, sempre diferentes entre si, na forma como atuam e reagem os corpos, as vozes, os indivíduos. A performance legitima a subjetividade nas manifestações orais, gestuais, na movimentação do corpo. De acordo com Paul Zumthor, “a performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade” (ZUMTHOR, 2000, p.31). O que era antes virtual, isto é, aquilo que existia em potencial, mas que ainda não se concretizara, passa a ser sentido, torna-se uma experiência via performance difícil de traduzir por outros meios. Performance, então,

é um ato de realização, mutável, uma forma que pode ser percebida na manifestação de um corpo, mas que tem sempre um caráter provisório: “Cada performance nova coloca tudo em causa. A forma se percebe em performance, mas a cada performance ela se transmuda” (ZUMTHOR, 2000, p.33).

Zumthor relaciona-a ao momento da recepção e da percepção, quando o poético se torna experiência do corpo:

Com efeito, nas formas poéticas transmitidas pela voz (ainda que elas tenham sido previamente compostas por escrito), a autonomia relativa do texto, em relação à obra, diminui muito: podemos supor que, no extremo, o efeito textual desapareceria e que todo o lugar da obra se investiria dos elementos performanciais, não textuais, como a pessoa e o jogo do intérprete, o auditório, as circunstâncias, o ambiente cultural e, em profundidade, as relações intersubjetivas, as relações entre a representação e o vivido. De todos os componentes da obra, uma poética da escrita pode, em alguns casos, ser mais ou menos econômica; uma poética da voz não o pode jamais. É então intencionalmente que, a partir de alguns anos, eu falo de poesia vocal em termos tais que poderíamos aplicá-los à escrita literária ou inversamente. Estou particularmente convencido de que a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra recepção, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo (ZUMTHOR, 2000, p.17-18).

O corpo reage aos efeitos que o texto poético produz. A percepção sensorial dilata-se no ato performático, produzindo uma atmosfera irresistível, capaz de atrair toda atenção, desde os jovens mais entusiasmados e desinibidos, até aqueles outros mais indiferentes e tímidos. Frederico Fernandes assim se refere ao ato performático:

A performance é, então, um momento de fascínio, articulada pela mistura de códigos e diversidade linguística, envolvendo não somente pela fábula, mas também pela maneira como é transmitido. O olhar, o silêncio, o franzir da testa, as mãos, o riso, objetos próximos, sons guturais, a fala. A cabeça, tronco e membros. O corpo é um turbilhão de mensagens, que ressoa códigos impraticáveis na escrita (FERNANDES, 2002, p.28).

A condição essencial de um texto promover prazer e atuar diretamente no corpo provocando reações que nele se manifestam talvez seja, segundo a teoria da performance, o primeiro critério de poeticidade, pois para que um texto seja reconhecido como poético, segundo Zumthor, depende do sentimento que nosso corpo tem; da necessidade do texto produzir nele efeitos, isto é, de nos dar prazer. “É este, a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer - ou ele cessa - o

texto muda de natureza.” (ZUMTHOR, 2000, p.35). Nesse sentido, seguindo o ponto de vista de Terry Eagleton (1997), a poeticidade está mais na maneira como se resolve ler, que propriamente no texto em si classificado como poético. A recepção ao texto lido dependerá dos efeitos provocados nos corpos para que ocorra o efeito poético, conforme defende Zumthor (2000). Esta ideia de recepção, por sua vez, vai ao encontro da “des-essencialização do texto literário” proposta por Eagleton:

Se é certo que muitas das obras estudadas como literatura nas instituições acadêmicas foram "construídas" para serem lidas como literatura, também é certo que muitas não o foram. Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu significado arqueológico. Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado (EAGLETON, 2006, p.13).

Na performance advinda de toda leitura oralizada e gestualizada com empenho e envolvimento do corpo, transmissão e recepção são realidades indissociáveis aos corpos o que caracteriza a leitura como poética. “Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem” (ZUMTHOR, 2000, p.35). Essa performance dos corpos é “um fenômeno heterogêneo, do qual é impossível dar uma definição geral simples” (ZUMTHOR, 2000, p.34). Diante da complexidade dessa definição poderíamos nos perguntar se

entre a performance - tal qual observamos nas culturas de predominância oral- e nossa leitura solitária e silenciosa, não há, em vez de corte, uma adaptação progressiva, ao longo de uma cadeia contínua de situações culturais a oferecerem um número elevado de re-combinações dos mesmos elementos de base. (...) [Parece] extremamente provável que os elementos constituintes do núcleo estável de toda performance observável através do mundo e provavelmente dos tempos encontram-se na leitura poética (ZUMTHOR, 2000, p.34-35).

É através dessa reflexão que Paul Zumthor levanta uma interessante hipótese acerca da leitura dramatizada: “o que na performance oral pura é realidade experimentada, é, na leitura, da ordem do desejo” (ZUMTHOR, 2000, p.35). O corpo atua tanto na leitura oralizada, gestualizada, quanto na silenciosa, apesar da imobilidade presente nesse tipo de leitura, em que o corpo em geral mantém-se

sentado ou parado num estado de introspecção absoluto. Em ambas as leituras, dramatizada e silenciosa, “constata-se uma implicação forte do corpo, mas essa implicação se manifesta segundo modalidades superficialmente (e em aparência) muito diferentes, definindo-se com a ajuda de um pequeno número de traços idênticos” (ZUMTHOR, 2000, p.35). Dialogando com essa ideia de uma leitura com implicações no corpo, para além de algo neutro como a decodificação de um grafismo tendo em vista a coleta de alguma informação (ZUMTHOR, 2000), Jorge Larrosa afirma que “para ler bem é preciso ter todos os sentidos afiados, é preciso pôr tudo o que cada um é e é preciso ter aprendido a dançar. Mas falta também um certo temperamento, uma certa energia vital” (LARROSA, 2002, p.42).

De acordo com as observações que venho fazendo de mim mesmo durante as leituras dos textos literários, assim como das leituras dos alunos nas escolas onde trabalho e por onde trabalhei ao longo de uma década no magistério, uma conclusão na teoria zumthoriana me parece indiscutível: “a performance não apenas se liga ao corpo mas, por ele, ao espaço. Esse laço se valoriza por uma noção, a de teatralidade [...], que me chegou muito tempo antes de pensar "performance" (ZUMTHOR, 2000, p.39). Dessa forma, o corpo pela presença da voz, dos gestos e dos movimentos não é o único critério de teatralidade, uma vez que há para a constituição dessa teatralidade a relação entre corpo e espaço, dualmente envolvidos no jogo da performance. Essa perspectiva, em especial, me explica a razão pela qual muitas das atividades realizadas dentro de um ambiente preparado para a leitura poética (os saraus realizados nas escolas onde trabalho), com cenografia pensada e montada pelos alunos e professores, contribuem para uma apresentação onde o poético é manifestado de modo sempre mais expressivo, quando comparado aos momentos em que a leitura ocorre sem a disposição do ambiente cenográfico, apenas em sala de aula.

1.1 Performance e Recepção

Quando falamos de poesia, de literatura, três questões são inerentes a ambas no seu aspecto constitutivo:

Por um lado, um grupo de produtores de textos, fabricando objetos que se poderia qualificar poéticos ou literários. Esses produtores são assim identificados pelo grupo. Segundo, um conjunto de textos que sejam socialmente considerados como tendo um valor em si próprios. Esse valor, que qualificamos de literário ou poético, poderia, em outros contextos culturais, receber uma outra espécie de designação, assinalando uma utilidade toda particular. Enfim, terceiro elemento necessário, a participação de um público, recebendo esses textos como tal (ZUMTHOR, 2000, p.47).

A classificação do texto como poético, no sentido de literário, depende da sua recepção por uma determinada comunidade de leitores, isto é, da maneira como esta comunidade resolve ler o texto, e não “da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2006, p.12). Outros contextos culturais podem classificar a leitura segundo outros critérios, entendê-la não como poética, mesmo quando o texto se apresenta fora de um contexto pragmático, e seja, portanto, da ordem do não-pragmático. O aspecto não-pragmático do texto não garante necessariamente o valor poético à obra. Eagleton afirma que “há certos tipos de escritos - poemas, peças de teatro, romances - que, de forma claramente evidente, pretendem ser “não-pragmáticos” nesse sentido, mas isso não nos garante que serão realmente lidos dessa maneira” (EAGLETON, 2006, p.12). Cada contexto cultural tem a sua maneira de sentir, de classificar, de interpretar, segundo sua visão de mundo, seus gostos, seus costumes, etc.

Os teóricos da *Estética da Recepção*, cujos autores de mais expressão foram os alemães Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, partem “da ideia de que a maneira pela qual o texto literário é lido, é que lhe confere seu estatuto estético” (ZUMTHOR, 2000, p.51). Para a *Estética da Recepção* importa a experiência estética do leitor. No universo poético, “a leitura se define, ao mesmo tempo, como absorção e criação, processo de trocas dinâmicas que constituem a obra na consciência do leitor” (ZUMTHOR, 2000, p.51). Jauss (1979, p.69) ao afirmar que a “experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda pela reconstrução da intenção de seu autor”, confere ao leitor – longe de qualquer passividade – uma atitude ativa ao vivenciar e se apropriar esteticamente do objeto artístico, se colocando em contato com ele numa experiência subjetiva em que conhecimento e prazer são suscitados no diálogo com a obra. Para Jauss,

a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.

Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS, 2002, p.69).

Zumthor observa essa relação entre o texto e o leitor, com base nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção:

O texto poético aparece, com efeito, a esses críticos, como um tecido perfurado de espaços brancos, interstícios a preencher, *Lehrstellen*, disse um, *Unbestimmtheistellen*, segundo o outro, "passagens de indecisão" exigindo a intervenção de uma vontade externa, de uma sensibilidade particular, investimento de um dinamismo pessoal para serem, provisoriamente, fixadas ou preenchidas. O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma. Não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem constituem um espaço de liberdade: ilusório pelo fato de que só pode ser ocupado por um instante, por mim, por você, leitores nômades por vocação (ZUMTHOR, 2000, p.53).

A recepção do poético ocorre em "circunstância psíquica privilegiada: performance ou na leitura. É então e tão-somente que o sujeito, ouvinte ou leitor, encontra a obra; e a encontra de maneira indizivelmente pessoal" (ZUMTHOR, 2000, p.52). Os espaços vazios do texto são preenchidos provisoriamente pelo leitor, de acordo com a construção de sentido que é sempre transitória, segundo Zumthor (2000), uma vez que essa construção varia entre os leitores, a leitura que constroem, as releituras, o modo particular como sentem o texto, os contextos específicos que vão dimensionar a capacidade leitora, etc. A recepção ocorre porque a experiência performática realiza, concretiza, faz passar do virtual para o real. Ela materializa, sem que seja redundante, uma certa reiterabilidade, uma certa emergência presente na comunicação poética. Na leitura literária, algo "da ordem do desejo"¹ se manifesta de tal sorte que o leitor ao recepcionar a obra (cuja linguagem distingue-se da usual, informativa) concretiza a performance manifesta nos caracteres da comunicação poética no momento da recepção. "A performance é então um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido" (ZUMTHOR, 2000, p.50). Ela é nesse aspecto transformadora, um dinamismo que mobiliza o leitor para experiência estética via texto literário.

¹ Uma hipótese levantada por Paul Zumthor era a de que toda a leitura silenciosa, muda, possui em si o desejo de performance.

Algumas outras considerações podem ser feitas acerca do poético. A primeira delas é proposta por Zumthor ao comparar a poesia ao ritual. Diferente de outros discursos, o poético, tal como o rito, possui uma menor acessibilidade, assim como uma maior durabilidade, de modo a ser possível perdurar por séculos, diferentemente do discurso corriqueiro, pragmático, funcional. A própria recepção do discurso poético, mesmo no rito, em que esse discurso aparece destinado à ordem do sagrado, tende a ser diferente daquele com o qual nos comunicamos no dia a dia, (ZUMTHOR, 2000). Se a performance materializa certa reiterabilidade, certa emergência, presente na comunicação poética, conforme propõe Zumthor, então ela também compara-se ao rito, considerando-se apenas que “entre um ‘ritual’ no sentido religioso estrito e um poema oral poderíamos avançar dizendo que a diferença é apenas de presença ou ausência do sagrado” (ZUMTHOR, 2000, p.45). Apesar da diferença de destinatários entre o ritual e a literatura (aqui entendida como uma forma de comunicação poética) ambas se assemelham em sua natureza: toda poesia tem ritualidade, toda performance é uma forma ritualística. Esse entendimento, para os fins desta pesquisa, amplia as estratégias pedagógicas e retira do lugar-comum o ambiente escolar, na medida em que a sala de aula passa a se tornar um local ritualizado pela leitura silenciosa dos textos literários, assim como pela presença de um corpo em performance.

Para Zumthor, “a prática poética se situa no prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem (então, virtualmente, o sujeito e suas emoções, suas imaginações, comportamentos) desse tempo biológico” (ZUMTHOR, 2000, p.45), tratando-se, portanto de uma prática discursiva diferente daquela que exerce a função comunicativa, informativa inserida no tempo biológico. Sobre a prática discursiva poética, presente e manifesta tanto na escrita, quanto na performance, Zumthor reflete

A prática em questão apresenta a particularidade de tomar simultaneamente como material, como assunto e campo de atividade a língua e o imaginário. Pode-se, portanto, considerar o uso linguístico de uma comunidade humana como uma rede de práticas tendo por finalidade a comunicação e a representação, porém, estruturadas de tal modo que necessariamente uma entre elas, metamimética, vise à linguagem como os outros visam ao mundo. É a esta prática, como tal, que eu chamo (na sequência de outras...) poética (ZUMTHOR, 2000, p.47-48).

Um conjunto de caracteres se organiza na formação do discurso poético (a partir de uma série de caracteres dentro desse discurso) que “não existem em si próprios, mas em uma certa disposição de textos, na intenção dos autores, na percepção dos ouvintes, espectadores, leitores” (ZUMTHOR, 2000, p.49) construindo assim uma prática discursiva diferente da informativa apenas. A percepção do poético e a reação dessa percepção na performance, segundo a perspectiva zumthoriana, se relaciona aos estudos da *Estética da Recepção* de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. A novidade na proposta de Zumthor é a percepção sensorial, a presença de um corpo que reage durante a recepção; o corpo como a materialização do abstrato e íntimo sentimento que engendra a alma humana e que está presente no texto escrito de comunicação poética. De acordo com Zumthor

Comunicar (não importa o quê: com mais forte razão um texto literário) não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação. Ora, quando se toca no essencial (como para aí tende o discurso poético... porque o essencial é estancar a hemorragia de energia vital que é o tempo para nós), nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem. Falta ver a que nível corporal intervém essas modificações e, sem dúvida, neste ponto não há resposta universal (ZUMTHOR, 2000, p.52).

No espaço escolar, o corpo sempre responde melhor que qualquer questionário. Ele revela o quanto o texto literário se encarnou tanto nos momentos de profundo silêncio e atenção, como nas leituras oralizadas, em declamações, e expressões de teatralidade².

Recepção e performance se relacionam na medida em que esta é um momento daquela, um “momento privilegiado em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR, 2000, p.51). Entretanto, se distinguem em alguns aspectos: de acordo com Zumthor (2000), recepção é um termo de origem histórica relacionado a um processo implicando uma determinada duração. A recepção “mede a extensão corporal, espacial e social onde o texto é conhecido e em que produziu efeitos” (ZUMTHOR, 2000, p.50), enquanto a performance é um termo de natureza antropológica, “refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa

² Sobre este termo, Zumthor cita um artigo de Josette Féral, publicado em 1988, na revista *Poétique*, em que Féral menciona a teatralidade como um aspecto performático, ficcional, que deve ser partilhado com o ouvinte, com o espectador.

a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata. Nesse sentido, não é falso dizer que a performance existe fora da duração” (ZUMTHOR, 2000, p.50).

1.2 Performance e Experiência

Segundo Jorge Larrosa Bondía, o homem é um ser de palavras, uma vez que elas permeiam todos os contextos sobre os quais ele se insere. O próprio pensamento ocorre por intermédio de palavras: a cada ideia, a cada reflexão sobre o si e o mundo, um universo de palavras se formam dando sentido ao mundo e a tudo o que nos acontece. Larrosa afirma que “também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (LARROSA, 2002, p.21).

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2002, p.21).

Pensando então nessa expressão, “palavras”, pela qual o homem é constituído, podemos nos perguntar algo acerca da experiência e de como, a partir dela, o sujeito é tocado pela palavra poética em performance.

A experiência, para Larrosa, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21). De acordo com Larrosa, o excesso de informação difundida na contemporaneidade tem tornado a experiência cada vez mais difícil:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor

informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação (LARROSA, 2002, p.21-22).

Entendendo, portanto, a informação como oposta à experiência, cabe uma reflexão profunda sobre o papel da escola atuando predominantemente na formação de alunos cada vez mais bem informados. Para Larrosa (2002) o saber da experiência nada tem a ver com o saber relacionado às informações ou às coisas em geral. Outra questão levantada por ele é a oposição entre experiência e opinião. Larrosa explica que o sujeito moderno, diante do excesso de informações, tem a necessidade de opinar, tratando-se de um “alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (LARROSA, 2002, p.22). A escola, ao preparar o aluno para vivenciar essa era da informação, tem estimulado um excesso de opinião por parte dos jovens com base em um entendimento de que essa exposição excessiva de opinião remete a um protagonismo juvenil no espaço escolar, isto é, uma voz do jovem que se posiciona criticamente diante dos acontecimentos, dos fatos e de todas as informações de que dispõe.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja (LARROSA, 2002, p.23).

Esse papel, que tenho verificado no espaço escolar, também se coloca a serviço da anulação da experiência, pois essa opinião não se constrói nos alicerces da reflexão, mas sim, de acordo com Larrosa (2002), no automatismo de estarmos sempre opinando imediatamente após sermos informados; esta opinião, na maioria das vezes, resume-se em um posicionamento favorável ou contrário a determinado assunto.

Outro aspecto levantado por Larrosa que impede a experiência é a falta de tempo. Pensando no contexto escolar, muitas são as reclamações por parte de professores acerca do cumprimento do currículo, uma vez que há uma quantidade significativa de conteúdos, mas não há tempo suficiente para aplicá-los. Sobre isso,

Larrosa afirma que “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p23). Essa velocidade impede qualquer experiência, é contrária ao silêncio e a introspecção capaz de suscitar o acontecimento no homem.

As propostas de aula durante a intervenção dialogaram com uma temporalidade subversiva, na medida em que contrariaram a velocidade impositiva das exigências curriculares e prolongaram-se nas atividades de leitura em performance, promovendo um tempo vivo no qual o aluno pode experimentar a fruição estética. Com efeito, a experiência estética só é possível diante de uma durabilidade, que não dialoga com a velocidade contemporânea imposta ao sujeito. O performer, atuando durante as aulas, não é o sujeito da informação, nem da velocidade; ele é tocado pelo tempo da experiência, que faz parte do tempo poético, isto é, um tempo em que é possível demorar-se mais e recepcionar o que vier.

Por outro lado, a tendência à prática de aulas informativas, sem o contato com o literário como fruição, dentro de uma experiência em que o aluno a partir de sua subjetividade perceba e recepcione o texto poético, tem sido, como já dissemos, recorrente nas salas de aula e, por essa razão, objeto de muita discussão. Um entendimento bastante equivocado que tenho observado no que toca a minha experiência profissional é em relação ao conhecimento, ao aprendizado: “Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2002, p.22). Aprender e processar informações são, com efeito, duas realidades distintas. Vejamos, a seguir, um poema de Fernando Pessoa, declamado no *Projeto Sarau* do Colégio Dôrval, sobre o qual falaremos neste trabalho:

Pobre velha música!
Não sei porque agrado,
Enche-se de lágrimas
Meu olhar parado.

Recordo outro ouvir-te.
Não sei se te ouvi
Nessa minha infância
Que me lembra em ti.

Com que ânsia tão raiva
Quero aquele outrora!
E eu era feliz? Não sei:
Fui-o outrora agora.

Algumas considerações podem de imediato ser feitas. Informações sobre o autor, sua origem, contexto social, escola literária a que pertenceu, autores que provavelmente influenciaram sua poética. Trata-se de considerações de ordem informativa. Outra coisa, porém, é olhar para o poema, para o jogo de subversão das palavras que nele existe e para o efeito da linguagem poética que pode se manifestar no corpo, tanto na leitura silenciosa, como pela voz, pela gestualidade, pelos sentimentos, no caso de ser lida em voz alta, performada. A análise sempre subjetiva de um texto é o “encontro luminoso³” o conhecimento. Diante da experiência com o poético nesse poema do tempo, num jogo próprio da poesia, o verso de Pessoa, “Fui-o outrora agora”, remete o leitor a uma realidade enigmática com interação de passado e presente, formando um tempo vivo, um tempo poético, um tempo entranhado no universo da imaginação, que só pode ser sentido pelo sujeito da experiência. Para Larrosa, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.22).

No jogo das palavras, seja numa leitura silenciosa e muda ou em performance, com a presença de uma voz, de um corpo, somente é possível a percepção do poético no leitor que se coloca disponível ao jogo, à experiência estética.

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, olhar mais devagar, e escutar 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, 2002, p.21-22).

Para o sujeito da experiência, há uma necessidade primordial de colocar-se em “perigo” diante das palavras que, para Larrosa, “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação (LARROSA, 2002, p.21). Para esse sujeito, a performance é uma possibilidade de experienciar o texto literário com as pulsações corporais movidas pela percepção do poético, pela intuição e criação daquilo que origina todo o ato performático. Nesse

³ A expressão foi utilizada por Zumthor para relacionar a experiência do homem com o que ele chama de forma-força que é a performance. O instante do performer é em si um encontro luminoso entre o homem e a forma-força. Tomo-a como empréstimo para relacionar o poético ao conhecimento.

sentido, o professor em sala de aula deve proporcionar um ambiente onde se possa viver uma experiência poética. O excesso de informações acerca da obra, do autor, assim como o excesso de textos e de conteúdos devem dar lugar à experiência vivenciada numa realidade em que tudo perdura de modo a torna-se acontecimento dentro do leitor: o autêntico encontro com texto poético.

A leitura literária deixa de ser, no ambiente escolar, uma realidade enfadonha e pragmática, “onde o leitor não se coloca em risco, mas pretende apenas reafirmar suas crenças e concepções de mundo, fazendo uma leitura autocentrada” (CABRAL; KASTRUP, 2009, p.05). Diferente dessa leitura é aquela que explora, que acolhe, que investiga e transforma. É a leitura da conquista, do conhecimento encarnado na vida, fruto de uma experiência penosa, dolorosa, mas verdadeiramente modificadora, transformadora. Segundo Maria do Carmo Cabral e Virgínia Kastrup

há uma outra maneira de ler, característica de uma cognição inventiva, que nomeamos de leitura de acolhimento ou à espreita. Nesta, o leitor adota uma disposição aberta para acolher o que vem do texto. Estabelecendo uma relação intensa, de entrega, a leitura pode levar à criação de outras possibilidades de relação consigo, com o mundo e com a alteridade. O leitor se coloca em perigo e possibilita que ocorram transformações a partir do que leu e das ressonâncias que se deram nele (CABRAL; KASTRUP, 2009, p.288).

A subjetividade do sujeito da experiência é modificada a partir do ato da leitura, silenciosa ou via performance pelo impacto proporcionado pela palavra poética. Pensar o ambiente escolar como local onde não haja apenas sujeitos em demanda por informação (exigência implícita ao sujeito moderno), mas, sobretudo, sujeitos da experiência, é repensar este ambiente como local de conhecimento, não apenas de informação. A experiência subjetiva da performance transforma o sujeito da informação em sujeito da experiência, promove o encontro autêntico entre corpo e palavras. A performance é uma experiência que, através da percepção dos sentidos, proporciona a comunicação poética. Zumthor reflete sobre a importância da performance na leitura a partir de uma experiência ocorrida durante sua infância nas ruas de Paris:

Entro nessa matéria pela evocação de uma lembrança que não apenas me é cara mas que está profundamente inscrita em mim, e permaneceu subjacente a tudo o que eu ensinei nos últimos quinze anos. Isto tem a ver com minha infância parisiense, as idas e vindas entre o subúrbio onde habitavam meus pais e o colégio do nono distrito no qual, no começo dos anos 1930, eu fazia meus estudos secundários. Nessa época, as ruas de

Paris eram animadas por numerosos cantores de rua. Eu adorava ouvi-los: tinha meus cantos preferidos, como a rua do Faubourg Montmartre, a rua Saint-Denis, meu bairro de estudante pobre. Ora, o que percebíamos dessas canções? Éramos quinze ou vinte troca-pernas em trupe ao redor de um cantor. Ouvia-se uma ária, melodia muito simples, para que na última copla pudéssemos retomá-la em coro. Havia um texto, em geral muito fácil, que se podia comprar por alguns trocados, impresso grosseiramente em folhas volantes. Além disso, havia o jogo. O que nos havia atraído era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia, apesar da hora de meu trem que avançava e me fazia correr em seguida até a Estação do Norte (ZUMTHOR, 2000, p.28).

Apesar de a experiência de Zumthor na sua infância já ter sido citada neste trabalho, novamente a apresentamos, pela relevância e beleza dessa experiência, para reforçar a importância da performance no texto poético. No movimento performático, as palavras, os gestos, os sons, a voz, o ritmo que o espectador recebe podem despertar-lhe os sentidos, desde que esse espectador esteja aberto à experiência. Caso contrário, uma leitura genérica, fria e neutra, será realizada, sem que ocorra qualquer experiência, qualquer acontecimento, qualquer alteração.

1.3 Performance e Leitura

Falar em leitura não é pensar em uma operação abstrata, mas em “um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano” (JOUVE, 2002, p.17). Logo, a leitura é uma operação que requer um ser provido de um corpo para que através deste possa ser percebida e recebida. Para Vincent Jouve “ler é anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p.17). Esse entendimento sobre o ato de ler como uma operação que memoriza, identifica e, principalmente, percebe, coloca em evidência o corpo e as percepções sensoriais durante a leitura, conforme entendimento de Paul Zumthor. Evidentemente que o discurso poético potencializa a percepção mobilizando uma realidade em que o corpo inteiro reage, devido ao prazer proposto por esse tipo de discurso, diferente do discurso meramente informativo. Sobre isso Zumthor afirma que

em certos casos (que é preciso definir), a leitura deixa de ser unicamente decodificação e informação. Somam-se a isto e, em casos extremos, em substituição, elementos não informativos, que têm a propriedade de propiciar um prazer, o qual emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal. Para o leitor, esse prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literariedade) (ZUMTHOR, 2000, p.24).

Esse prazer que para muitos expressa a poeticidade no discurso, segundo Zumthor (2000), tanto pode proceder no interior de um corpo e de um espírito, através da leitura literária, quanto na materialização dessa leitura em performance, quando o poético se “joga” em cena. No caso da performance, há um diálogo com o teatral que para Zumthor (2000) nada mais é do que a representação poética manifestada na complexidade de uma prática. A teatralização durante as aulas de leitura literária é a possibilidade de se criar um espaço performático do texto literário, gerando mais prazer na literatura, muitas vezes pouco compreendida pelos alunos, apenas na leitura silenciosa. Para muitos, a leitura solitária impede qualquer construção de sentido, uma vez que não conseguem organizar na mente as estruturas textuais de acordo com as pontuações presentes no texto. A leitura em voz alta, em performance, com o devido ritmo e entonação, se torna fundamental para permitir a interação deles ao texto. Por essa razão, esta pesquisa se propõe a demonstrar a importância da performance como incentivo à leitura literária na escola.

Performance e leitura são realidades de uma mesma saudade poética; a própria leitura silenciosa é performática, de modo que há movimento, há percepção, há envolvimento do corpo, apenas diferindo-se da performance materializada pela própria materialidade do jogo, pela subjetividade do performer e pela cena teatral. Textos literários do gênero dramático são indispensáveis à minha prática pedagógica, tornando-se sempre o elo mais evidente entre a leitura e a performance. A experiência literária performática a partir de textos desse gênero constrói elos entre os alunos e a leitura, motivando-os a lerem também os poemas, contos e romances de modo performado. Há em toda comunicação poética um aspecto performático, um envolvimento do corpo a partir da voz que vibra, do coração que “acelera”, bombeando sangue mais intensamente para todas as partes do corpo; ao movimento de braços e pernas que parecem querer “dançar” ao ritmo sonoro (mesmo na leitura silenciosa) da comunicação poética. De acordo com

Zumthor (2000), performance e leitura relacionam-se de tal modo que para toda performance pressupõe um texto prévio:

Há séculos, com efeito (a partir, sem dúvida, da Antiguidade helênica), o texto teatral procede de uma escritura, enquanto sua transmissão requer a voz, o gesto e o cenário; e sua percepção, escuta, visão e identificação das circunstâncias. Escrito, o texto é fixado, mas a interpretação permanece entregue à iniciativa do diretor e, mais ainda, à liberdade controlada dos atores, de sorte que sua variação se manifesta, em última análise, pela maneira como é levado em conta por um corpo individual. Assistir a uma representação teatral emblematiza, assim, aquilo ao que tende o que é potencialmente - todo ato de leitura. É no ruído da arquipalavra teatral que se desenrola esse ato, quaisquer que sejam os condicionamentos culturais (ZUMTHOR, 2000, p.61-62).

Essa relação entre a leitura e a performance é tão significativa que, de acordo com Zumthor, “ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da performance, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude por um exercício pessoal, a postura, o ritmo respiratório, pela imaginação” (ZUMTHOR, 2000, p.67). Restabelecer a unidade da performance na leitura é integrar essa forma força – que se materializa numa presença, numa prática – ao texto escrito, apesar de toda a tentativa de abolição dessa força sonora, dessa voz poética que sussurra ao leitor durante a leitura literária.

Para Zumthor, “a leitura é a apreensão de uma performance ausente-presente; uma tomada da linguagem falando-se [...]. A leitura é a percepção, em uma situação transitória e única, da expressão e da elocução juntas” (ZUMTHOR, 2000, p.56). Essa perspectiva retira da performance o aspecto unicamente oral ou aquele referente apenas à presença de um corpo, aos movimentos, às imagens, colocando-a num outro patamar bem mais amplo.

A performance é ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente. Assim, não se pode falar de performance de maneira perfeitamente unívoca e há lugar aí para definir em diferentes graus, ou modalidades: a performance propriamente dita, gravada pelo etnólogo num contexto de pura oralidade; depois, uma série de realizações mais ou menos claras, que se afastam gradualmente desse primeiro modelo (ZUMTHOR, 2000, p.67-68).

2 A LITERATURA

Até aqui, falamos da comunicação poética em performance e nas relações que ela estabelece com a literatura, a leitura e a experiência. Saindo agora do aspecto mais oralizado, gestualizado da comunicação poética e voltando-nos para o escrito, trataremos da literatura. Para começar tentaremos, a partir das definições trazidas pelos estudiosos, buscar um entendimento mínimo acerca do literário que atenda aos interesses dessa pesquisa. Para Marisa Lajolo a concepção de literário se constrói numa relação contextual.

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (LAJOLO, 1981, p.38).

A literatura, no entendimento do crítico literário, Antonio Candido (2002, p.174), “são 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 folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita”. Nesse sentido, a literatura é entendida como um tipo de produção de cunho ficcional, poesia, narrativa, drama, presente nas múltiplas culturas, compreendendo desde os textos de linguagem menos complexos aos mais sofisticados. Como bem explica Antonio Candido “a arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (CANDIDO, 1972, p.53).

Para Terry Eagleton, a definição de literatura é complexa, não cabendo a ela apenas uma distinção entre fato e ficção. Segundo o autor

muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita "imaginativa", no sentido de ficção - escrita esta que não é literalmente verídica. Mas se refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que comumente se considera literatura, veremos que tal definição não procede (EAGLETON, 2006, p.01).

Eagleton (2006) dá o exemplo do Super-homem como sendo uma ficção, mas não necessariamente considerado literatura, apesar do aspecto ficcional. “O fato de a literatura ser escrita, “criativa” ou “imaginativa” implicaria serem a história, a filosofia e as ciências naturais não-criativas e destituídas de imaginação?” (EAGLETON, 2006, p.03). Não raro, conforme minha experiência profissional tem demonstrado, o texto literário foi reduzido ao aspecto ficcional pelos alunos ou pela linguagem considerada, por eles, difícil. Essa concepção de literatura tem ancoragem nos estudos dos formalistas russos (1917) que concebiam a linguagem literária como uma espécie de desvio:

Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson, representa uma "violência organizada contra a fala comum". A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana. Se alguém se aproximar de mim em um ponto de ônibus e disser: "Tu, noiva ainda imaculada da quietude", tenho consciência imediata de que estou em presença do literário. Sei disso porque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato ou, como os linguistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados. Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material, ao contrário do que ocorre com frases como: "Você não sabe que os motoristas de ônibus estão em greve?" (EAGLETON, 2006, p.03).

Para os formalistas russos, cujas ideias surgiram durante a década de 1920, a literatura não trazia consigo nenhum aspecto que lhe fosse extrínseco, espiritual, psicológico ou à sociologia. Toda atenção deveria voltar-se não mais ao misticismo no qual se ancoravam as poéticas simbolistas, mas sim ao aspecto material do texto literário.

A obra literária não era um veículo de ideias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. Era feita de palavras, não de objetos ou sentimentos, sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor (EAGLETON, 2006, p.04).

A linguagem literária, para os formalistas, de acordo com Eagleton (2006), era um conjunto de artifícios, de tal modo que, tomando como exemplo a obra do poeta espanhol, Miguel de Cervantes, “*Dom Quixote* não é uma obra sobre o personagem do mesmo nome: o personagem é apenas um artifício para se reunirem diferentes tipos de técnicas narrativas” (EAGLETON, 2006, p.04-05). Esses artifícios incluem

“som, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, técnicas narrativas” (EAGLETON, 2006, p.05), ou seja, todos os elementos literários formais que provocam no leitor certo estranhamento.

Um episódio ocorrido com uma aluna do nono ano, durante a leitura do *Poema em Linha Reta* de Fernando Pessoa, questionou a definição do texto de Pessoa como poético pela ausência de rimas entre os versos, e pela expressão “porrada” no verso, demonstrando assim a tendência comumente de se reconhecer o poema a partir do aspecto formal. “A falta de rima, e algumas palavras, professor, tornam esse poema esquisito, não parece poesia”. Como a aluna ainda cursa o ensino fundamental, desconhece os estudos acerca dos movimentos literários, em geral, ministrados no ensino médio. Os modernistas alteraram a perspectiva ao romperem com um padrão, assumindo, em muitos casos, uma linguagem cotidiana. De fato, o poema sem rimas traz palavras da linguagem comum, sobretudo para a sua época de produção, como podemos observar a seguir:

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.

E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,
Indesculpavelmente sujo,
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo [...]

A expressão “porrada”, logo no primeiro verso do poema, já descaracterizava, para a aluna, assim como para muitos outros, aquele texto como poesia. A aluna inclusive afirmou, em outras palavras, que se não fosse pelo fato de o texto estar escrito em versos, nem imaginaria se tratar de uma poesia. Diante das considerações dos formalistas russos acerca da literatura, como “uma forma especial de linguagem, em contraste com a linguagem comum, que usamos habitualmente” (EAGLETON, 2006, p.07), questionamentos como o da aluna são pertinentes, já que se trata de um poema sem rimas, com palavras de uso do cotidiano.

Numa outra leitura do mesmo autor, cujo poema fora citado neste trabalho, *Pobre velha música!*, no qual é explícito o uso do artifício da métrica, da rima e, sobretudo, de um jogo vocabular que, com efeito, desfamiliariza a linguagem cotidiana, tornando-a incomum, a recepção da turma ocorreu de modo diferente,

reconhecendo no texto uma peculiaridade na linguagem que, para os formalistas seria a marca da literariedade. Os advérbios do último verso desse poema “outrora”, “agora”, dispostos nessa sequência, “Fui-o outrora agora” promovem um jogo adverbial, modificando a estrutura linguística comum, tradicional, intensificando-a com a duplicidade adverbial na construção de uma “imagem do tempo”, possível apenas no universo ficcional, onde se manifesta a linguagem poética.

Durante a leitura desse poema, ao contrário do *Poema em Linha Reta*, não houve por parte dos alunos qualquer objeção à natureza do poético no texto. Pelo pouco contato com uma diversidade de textos, os alunos acabam se ancorando num entendimento em que o literário se manifesta segundo um tipo de aspecto formal, de modo que textos fora do padrão de forma fixa suscitam questionamentos por parte da turma.

Para Eagleton, questionador da perspectiva formalista, “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolver ler” (EAGLETON, 2006, p.07). Jonathan Culler questiona a literatura um objeto estável definido por certo aspecto material da linguagem:

Mas linguagem altamente organizada não necessariamente transforma algo em literatura: nada é mais altamente padronizado que a lista telefônica. [...] Por um lado, a "literatura" não é apenas uma moldura na qual colocamos a linguagem: nem toda sentença se tornará literária se registrada na página como um poema. Mas, por outro lado, a literatura não é só um tipo especial de linguagem, pois muitas obras literárias não ostentam sua diferença em relação a outros tipos de linguagem: funcionam de maneiras especiais devido à atenção especial que recebem (CULLER, 1999, p.34).

Nesse sentido, na sala de aula, espaço onde o aluno se expressa, questiona, constrói conhecimento, importa-nos o modo como o texto é recebido pelos alunos, sem, contudo, desconsiderar a maneira pela qual esse mesmo texto é classificado e recebido pelos leitores de um modo geral. Cabe ao professor, inclusive, uma intervenção, uma abordagem no sentido de comprovar, demonstrar (por mais desafiador que isto seja) o porquê determinado texto é classificado como literário, na medida em que concordamos com Culler quando afirma: “às vezes o objeto tem traços que o tornam literário, mas às vezes é o contexto literário que nos faz tratá-lo como literatura” (CULLER, 1999, p.34).

O professor, durante a sua prática, deve problematizar a questão das definições estanques, pois aos olhos dos muitos alunos ainda em formação, haver um poeta, Fernando Pessoa, que faz uso do significante “porrada” é deveras

polêmico, motivo de discussões justas (quando há desconhecimento dos contextos, no caso do poema, o modernismo) por parte da turma acerca da natureza do literário. De acordo com Eagleton (2006), não há uma permanência em relação às classificações: os textos podem transitar entre o literário e o não-literário de acordo com a maneira como os leitores os recebem, de modo que um mesmo texto pode num dado período ser considerado literário e noutro não mais.

2.1 A leitura literária

A prática da leitura literária em sala de aula foi o principal objetivo das aulas de intervenção no Colégio Dôrval. Procuramos, a partir da leitura de inúmeras obras, levar à turma um autêntico diálogo com o texto, proporcionando conhecimentos, acionando subjetividades. Essas aulas procuraram ampliar o repertório dos alunos, oferecendo uma experiência mais abstrata, com textos que exigem do leitor “séries de raciocínios e intuições” (ROSA, 2016, p.101). Antoine Compagnon, em uma conferência no anfiteatro do Collège de France, afirma:

a literatura, exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Ela pensa, mas não como a ciência ou a filosofia. Seu pensamento é heurístico (ela jamais cessa de procurar), não algorítmico: ela procede tateando, sem cálculo, pela intuição, com faro (COMPAGNON, 2009, p.51).

De posse de um pensamento heurístico, não cabe ao ensino de literatura nas escolas a leitura de textos apenas como pretexto para outras atividades que não envolvam o texto em questão, tampouco uma leitura rápida e superficial, sem espaço para uma recepção cuidada por parte dos alunos. Toda leitura feita de modo acelerado, sem o despertar da sensibilidade, sem a possibilidade de entendimento e reflexão, torna-se cansativa e desestimulante. Vejamos como o texto literário é compreendido nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários,

ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (PCN, 1998, p.27).

Neide Luzia de Rezende questiona o papel das escolas públicas brasileiras em relação ao ensino de literatura, uma vez que elas contrariam as teorias cognitivistas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e todas as orientações do Ministério da Educação decorrentes da LDB, ao não promover uma leitura efetiva do texto literário, na qual ocorra de fato uma interação texto-leitor, restringindo-se a um estudo pautado na objetividade de questões mecanizadas que exclui o caráter subjetivo de experiência estética do texto literário. Rezende, citando Thurler e Perrenoud, afirma que

essa perspectiva, definida nas orientações oficiais como competências e habilidades, caminha na direção de práticas pedagógicas que “manifestam um maior respeito ao aluno, sua lógicas, seus ritmos, suas necessidades, seus direitos; atém-se mais ao desenvolvimento da pessoa, menos a sua adaptação à sociedade (THULLER; PERRENOUD, 2006, p.357-375 apud REZENDE, 2013, p.09).

Leitura, nessa perspectiva, não se resume, portanto, à operação de reconhecer as letras, as sílabas, as palavras e frases. A leitura, tal como descrita nos Parâmetros Curriculares e nos documentos oficiais decorrentes da LDB, aponta para o sujeito capaz de ler e compreender, um sujeito capaz de adentrar o mundo letrado onde as palavras se unem na construção de sentidos. No ensino público, entretanto, o panorama que se vê não é a formação de leitores capazes de inferir, associar, interpretar informações textuais, pois, conforme Neide Rezende muito bem afirma “dos vários lugares de onde se olha para o trabalho didático com a literatura, descortinam-se práticas que parecem ignorar, desconhecer ou menosprezar a articulação dos termos [interação texto-leitor]” (REZENDE, 2013, p.09-10).

O aprendizado da leitura com a alfabetização não necessariamente torna o aluno leitor. Magda Soares, pensando além da alfabetização, propõe o conceito de letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p.18). É preciso, então, que a escola não se limite a apenas alfabetizar, mas estimule a formação de leitores através da participação ativa e crítica dos alunos diante do texto, numa relação de interação texto/leitores que possibilite um espaço

onde cada um possa construir leituras possíveis ao texto. Este trabalho está pautado na formação de leitores dentro do espaço escolar, com ênfase na leitura literária. Acreditamos ser a literatura um dispositivo potente no desenvolvimento do aluno tanto para a vida em sociedade, quanto para o resgate dos valores humanos.

Segundo Compagnon

a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que reconhece em seus detalhes (COMPAGNON, 2009, p.50).

Essa concepção de literatura defendida por Antoine Compagnon colaborou para que o texto, *Auto da Compadecida*, do dramaturgo, romancista, poeta e professor Ariano Vilar Suassuna, fizesse parte das atividades de intervenção proposta nessa pesquisa. O texto coloca uma série de questões concernentes à desigualdade social, ao racismo, à corrupção e ao poder, que promovem reflexões, posicionamentos. Entretanto uma leitura da peça que fique restrita à crítica social, se é verdade que permite ao aluno pensar criticamente a própria vida e as relações sociais, por outro lado, pode deixar de lado a leitura com apelo para as emoções e empatia. Em nosso entender, o *Auto da Compadecida* deixa de ser lida apenas na chave do discurso sociológico e psicológico e atinge uma dimensão humanizadora, promovendo uma reflexão profunda sobre a condição humana, sobre as mazelas e desvios tão humanos, independente da classe social, do gênero, da cor e das instâncias de poder. A empatia proporcionada pela peça, nessa perspectiva de leitura, revela-se no não-julgamento e numa avaliação profunda, complexa, das imperfeições humanas. A literatura, nessa perspectiva, atua no espaço escolar como um dispositivo capaz de humanizar. Candido (2002) entende por humanização

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da 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. 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, 2002, p. 174).

2.2 Literatura como direito de todos

Falar em literatura como um direito inerente a todos exige reconhecer a importância do texto literário e seu impacto na sociedade. Entendemos ser possível pensar na leitura literária em sala como fonte precípua da ficção da qual todos necessitam para existir. Antonio Candido, um dos primeiros autores brasileiros a pensar a questão da literatura enquanto direito que deveria ser de todas as classes sociais, sustenta que a literatura pertence aos bens incompreensíveis, isto é, aqueles que, segundo o autor, são necessários para a sobrevivência física e, principalmente a integridade espiritual. Para Candido a literatura pertence aos bens incompreensíveis, pois “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2002, p.186). Para o autor,

“a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 2002, p. 174).

Pensar nas necessidades profundas do ser humano, é pensar também nos direitos humanos que devem ser preservados. Candido afirma que “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2002, p.172). Trata-se, portanto, de pensar não apenas nos direitos considerados fundamentais e estabelecidos constitucionalmente, mas de nos colocarmos no lugar do outro, compreender que para ele, assim como para nós, também são indispensáveis bens além do alimento e da moradia, capazes de nos proporcionar lazer e a fruição:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não

estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos (CANDIDO, 2002, p.172).

Não foram raras as vezes que ouvi no ambiente escolar, durante as reuniões de planejamento, que determinados textos não deveriam ser levados para as salas de aula por conta do contexto de letramento dos alunos, incapazes de os compreenderem e interpretarem. Apesar da previsão nos currículos, uma série de leituras não são realizadas com o argumento de que as práticas devem ser adaptáveis aos contextos. Como foi citado no item anterior, para Candido (2002) a literatura, numa compreensão mais ampla, refere-se tanto aos textos mais complexos, considerados cânones, quanto os folclores, chistes, lendas, compreendidos como populares. No espaço escolar público, entretanto, têm predominado as leituras populares, capazes de entreter os alunos, porém mais dificilmente capazes de inseri-los no mundo ficcional que dá forma aos sentimentos, às visões de mundo. Nos parece que essa postura é excludente, pois trata-se de dar aos alunos do ensino público apenas os textos literários mais simples, retirando o direito de todos de fruir uma literatura de maior qualidade⁴.

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CANDIDO, 2002, p.186).

Por essa razão, é urgente pensar no espaço escolar público como um espaço democrático onde são oferecidas aos alunos, em geral de origem mais pobres, as mesmas oportunidades ofertadas em outros espaços, como ocorre em grande parte nas instituições privadas. “Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos” diz Candido, “é preciso que a organização da

⁴ Na maior parte das vezes, prioriza-se os textos literários com uma linguagem mais usual, com estruturas simples e curtas. Apesar de todos os problemas nas escolas públicas que envolvem a alfabetização e o letramento, o espaço escolar é diversidade, que demanda um atendimento às diferentes necessidades. Em outras palavras, a lenda, o folclore, num primeiro momento, vão cumprir uma função com uma quantidade significativa de alunos com problemas de alfabetização, mas não auxiliará aqueles outros alunos capazes de fruir um texto mais complexo. Em ambos os casos, há prejuízos, pois o leitor de lendas e folclores não avança na leitura de textos mais complexos, ficando sempre “no primeiro momento da leitura” e o leitor com habilidades avançadas de leitura não progride diante do que lhe é oferecido.

sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens” (CANDIDO, 2002, p.186). E afirma, ainda, que somente em uma sociedade igualitária ocorre a circulação da literatura sem qualquer dificuldade. Dessa forma, “quando há um esforço real de igualitarização há o aumento sensível do hábito de leitura, e, portanto, difusão crescente das obras” (CANDIDO, 2002, p.187).

Se em um país estratificado como o Brasil, onde a fruição de bens culturais, incluindo a literatura, predomina principalmente nas camadas sociais mais privilegiadas, sem o retorno de políticas públicas que garantam a igualitarização, permitindo às camadas mais pobres também o desfrute do texto literário complexo, então, conforme foi afirmado, o professor exerce um papel fundamental, na medida em que pode seguir e de fato praticar as normas e parâmetros existentes que preveem a leitura literária e sua fruição em âmbito escolar. A importância desse papel se estende à escolha de textos, às formas de abordá-los, às estratégias de leitura, e a todas as formas criativas de intervenção que se tornam instrumentos de resistência contra descasos sociais por parte das autoridades. Em um país como o Brasil onde a desigualdade social é dramática, e segundo o IBGE metade da população não tem sequer coleta de esgoto, “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2002, p.186).

2.3 A literatura e a experiência

Estando o sujeito diante de uma obra de arte, o tempo de fruição, diferente do tempo biológico, passa necessariamente pelo tempo da experiência. Nesse tempo, não há a pressa; há o “demorar-se” mais, para poder sentir mais. Nosso modo contemporâneo de nos relacionarmos com a arte tem relação com a maneira como nos relacionamos com a informação: se traduz numa emoção que é obtida através do excesso, não havendo tempo, portanto, de reflexão, de fruição. Na velocidade com a qual nos habituamos, não há espaços para perceber as sutilezas: apenas estímulos excessivos e em sequência. Sobre essa questão Larrosa afirma:

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p.23).

O cinema é um exemplo desta gratificação instantânea, na medida em que predominantemente atende a um mercado voltado para o grande público cada vez mais habituado a um excesso de imediatismo, a um “bombardeamento” de choques e estímulos. Embora ainda existam muitas produções cinematográficas que permitam uma fruição mais sensível, alinhadas a uma linguagem profunda e a um jogo capaz de proporcionar um tempo próprio da experiência, é bom lembrar que essas produções não fazem sucesso com o grande público, tão habituado ao modus *fast food* da sensibilidade. Para esse grande mercado consumidor, agradam os filmes com cenas montadas em segundos num jogo veloz de imagens e sons, sem a possibilidade de “pausar” e pensar, porque não há necessidade de parar e refletir. Essas produções, que têm grande aceitabilidade pelo público de um modo geral, têm se tornado um dispositivo de lazer e entretenimento ao público mais jovens. De acordo com Silvina Rodrigues Lopes “aquilo que se destina ao grande público é a espectacularização, que esteriliza ao colocar a diversão como substituta da estranheza, tornando-se eficaz na rejeição do humano para o nível mais triste da vida animal — a domesticação” (LOPES, 2003, p.21).

Durante as aulas de intervenção, em uma atividade na sala de vídeo, depois de realizada a leitura da novela *A hora e vez de Augusto Matraga* do livro *Sagarana* de João Guimarães Rosa, assistimos a trinta minutos do filme baseado na novela de mesmo nome. Trata-se de uma produção de 1965 que entrou para a lista feita pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema (Abraccine) como um dos cem melhores filmes brasileiros de todos os tempos. Apesar das quase duas horas de filme, só foi possível assistir a trinta minutos, pois pouquíssimos alunos se interessaram. A grande maioria não conseguia sequer acompanhar, tamanha a diferença em relação aos filmes aos quais estão acostumados. Outros fatores também contribuíram para o desinteresse da turma, como a qualidade da imagem e do som. Quando, porém, foi colocada a produção gravada em 2011, a recepção foi

outra, tendo o filme sido assistido até o final. Embora essa produção não esteja alinhada ao perfil de filmes aos quais os jovens costumam assistir, é possível perceber traços explícitos que a diferenciam daquela outra gravada em 1965: uma diferença notória de imagem e som, além de mais ação e movimento.

O sujeito hiperestimulado da atualidade encontra dificuldade na fruição das produções mais lenta, pois sua relação com o mundo é norteadada por uma hiperatividade. De acordo com Larrosa, o sujeito da atualidade

se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2002, p.24).

Pensar no ensino de literatura não como choque, mas como acontecimento para o sujeito é, antes de mais nada, distinguir as produções literárias de base mercadológica, das outras com propostas mais interessantes. Para Silvina Rodrigues Lopes, essas primeiras atendem apenas ao aspecto lúdico, consolidando opiniões e sentimentos comuns (LOPES, 2003, p.13). Assim como no cinema, a literatura também possui o seu grande público, que demonstra interesse em produções recentes. Na escola, muitos jovens leem os chamados *best-sellers* e, não raro, acompanham nas redes sociais as resenhas dos livros recentemente publicados, antes de comprá-los. Entendemos que o ensino de literatura deve contribuir para a formação do aluno, o seu direito a expressar sua singularidade, não se prestando a encaminhamentos que tenham por finalidade a formação de um tipo de identidade. De acordo com a autora

a literatura é essencial ao humano apenas na medida em que nela se ultrapassa qualquer tipo de identidade – de sexo, de grupo, de cultura –, e se pode viver o anonimato do não-identificável, a irredutível singularidade do ser único, para o que é preciso recusar todos os processos que concorrem para a sua diluição na cultura de massas (LOPES, 2002, p.29).

Para Lopes (2002,) não há nessa literatura, ao contrário das produções de mercado, qualquer destinação prévia, isto é, a literatura não se dirige a um

destinatário específico: “o facto de se dirigir a um interlocutor concreto corta as asas ao verso, retira-lhe o ar, o ímpeto. O ar do verso é o imprevisto. Se nos dirigimos ao conhecido não podemos senão exprimir o conhecido” (MADELSTAM apud LOPES, 2002, p.16). Nossa intenção, ao escolher os textos literários que foram selecionados para a intervenção no Colégio Dôrval, foi levar às turmas uma seleção de textos que proporcionasse o entendimento de literatura proposto por Lopes e Maldestam. Para Lopes (2002)

O tipo de relação em que o literário se apresenta como literário é definido por duas características principais: 1. a não-resolução do conflito entre o pragmático e o não-pragmático (traduzida conseqüentemente na suspensão do sentido); 2. o desencadear de um movimento do pensamento sem assunto ou tema pré-determinado. Desta relação fazem parte propriedades daquilo que é lido e disposições de quem lê, não sendo umas nem outras só por si suficientes. Elas implicam-se mutuamente. Quem for ler “O problema da habitação”, poema de Ruy Belo, para escrever um programa de intervenção social ficará decepcionado, assim como quem for ler “literatura” de massas ficará decepcionado se não for à procura de alguma coisa (um certo entretenimento, uma certa partilha de lugares comuns, um certo anestesiamiento e embrutecimento) (LOPES, 2002, p.15).

Dessa forma, apesar da identificação de muitos jovens com os best-sellers e toda uma leitura contemporânea que, em grande parte, age de acordo com interesses econômicos das editoras e perpetua os valores sociais vigentes, nossa proposta de trabalho em sala foi pautada em possibilitar outras leituras, inclusive previstas no currículo, pertencentes ao cânone literário, muitas vezes tão rejeitadas pelos alunos, seja pelo modo como a obra é abordada em aula, seja pelo discurso poético concebido de um modo em que a linguagem ultrapassa a tão comum “receita de bolo”, afirmando “a ‘relação de infinita estranheza’ (o impoder da literatura, a qual, recusando submeter-se a qualquer modelo, também não pretende provocar qualquer submissão), relação que não classifica, não hierarquiza, não contagia” (LOPES, 2002, p.25). Não estamos, entretanto, de modo algum, querendo “sacrificar” o lúdico das aulas com a nossa proposta de oferecer leituras diferentes das realizadas pelos alunos, como os *best-sellers*. Apenas entendemos que outras leituras de maior complexidade são importantes para ampliar o repertório do aluno e que o lúdico pode se manifestar inclusive nessas leituras mais sofisticadas, quando dramatizadas pela turma.

Para Silvina Rodrigues Lopes (2002), a literatura e a arte foram adotadas no fim do século XIX pela burguesia que as considerava uma fuga à realidade hostil e

gananciosa, constituída por essa mesma burguesia, para, então, atender a uma necessidade de evasão, de emoções, de sentimentos e de sonhos. No entanto, como diz a autora, “uma obra de arte (Kant viu isso) não tem função nenhuma, e, assim sendo, deixa no mundo espaços vazios, não funcionais” (LOPES, 2002, p.18). A possibilidade de entender a literatura e a obra de arte como da ordem do transcendente, da plenitude é questionada pela autora:

O destino da literatura, e da arte, está hoje dependente da nossa capacidade de prescindirmos de a adorar (de a rodear de um culto), sem que isso implique um menor respeito; muito pelo contrário, só podemos respeitar verdadeiramente aquilo que não é da ordem da necessidade, como o é o deus que se adora. O eterno da obra literária não é da ordem da transcendência, não corresponde a um tempo anterior ou posterior ao tempo do mundo – só no mundo, na contingência, há o eterno, o perpétuo transcender-se das marcas inapagáveis. Dizer “contingência” implica dizer “relação”, que é em si o movimento de transcender-se. Tanto a ideia de imanência do sentido como a da sua transcendência falham esse imprevisível da relação pelo qual algo não é idêntico, mas é eterno (LOPES, 2002, p.18).

O tempo artístico, portanto, está nas imprecisões, nas incertezas, nas marcas que não são decodificadas; o eterno da obra literária não responde a uma demanda, seja ela qual for, mas apenas a sua relação consigo mesma, sempre vazia, sem qualquer possibilidade de ser determinada pelo externo, valendo-se como tal em sua própria complexidade.

Muitos alunos leitores de livros best-sellers, apesar de se afirmarem como leitores, encontram grande dificuldade de compreender textos mais exigentes, inclusive aqueles considerados canônicos. A dificuldade é tão grande a ponto de não extraírem nenhum prazer na sua leitura. Nesse ponto, cabe um comentário: minha experiência como leitor diante do desafio da imprecisão, da ambiguidade de textos literários, tem me feito pensar sobre a expressão “formação de leitores”, pelo menos quando o objeto de estudo é o texto literário. Lopes afirma que

há textos face aos quais todas as estratégias de leitura se revelam insuficientes. E isso é inseparável do facto de, nessa mesma leitura, elas serem sujeitas a alterações, inflexões ou desvios. [...] Admiti-lo é admitir que é a própria relação que faz vacilar a distinção entre leituras correctas e leituras errôneas e que o segredo ou vazio que suspende a apropriação ou uso desse tipo de textos (a que chamamos literatura) é uma força activa, desencadeadora do sentir-pensar (LOPES, 2002, p.18-19).

Diante dessa concepção da leitura literária, a expressão “formação” traz consigo certo equívoco, uma vez que pressupõe uma certa aplicabilidade

instrucional, educacional para se alcançar o estatuto de leitor. Decerto que para a leitura funcional, indubitavelmente a expressão “formação de leitores” revela-se apropriada: uma literatura engajada numa crítica social, por exemplo, pauta-se na formação de um leitor, cuja visão de mundo procura anunciar ou denunciar os fatos sociais. Ao contrário, para o texto literário, segundo o entendimento de literatura proposto por Lopes (2002), talvez seja mais apropriado pensar não em “formação de leitores”, mas em leitores em contínua formação, compostos por sujeitos que potencializam singularidades na “escavação” dos “vazios” em forma de palavras, que é passível de ser compartilhada. Diante dessa “apropriação” do poético, sempre subjetiva, há na dimensão do sentir-pensar, o caos da palavra poética construindo *imagens-flashes*, isto é, inúmeras leituras possíveis, porém sempre fragmentadas pela imprecisão da palavra poética.

Ao situar-se pragmaticamente, porém, o texto passa a funcionar segundo um propósito como o conhecimento, o divertimento, a busca do belo, a plenitude e o transcendente. Em relação à plenitude e à transcendência, Lopes (2002) afirma que se criou uma confusão a respeito, uma vez que “à primeira vista, a poesia, e a arte, deixou de ser pensada como tendo uma função, uma finalidade exterior”, mas a autora questiona tal entendimento afirmando que “ela passou a ter a função de ser arte, enquanto algo a celebrar como uma plenitude, tal como deus tem a função de ser deus, mesmo se não se pode defini-lo ou descrevê-lo” (LOPES, 2002, p.18).

Sobre a literatura a serviço da educação, do conhecimento ou qualquer outro fim, numa “relegação da arte para o nível das funções e dos valores” (LOPES, 2002, p.17) Lopes cita Hannah Arendt:

Faz-se das grandes obras de arte um uso tão deslocado quando se põem ao serviço da educação ou da perfeição pessoais, como quando se põem a servir outro fim, qualquer que ele seja. Pode ser tão útil, tão legítimo, olhar um quadro com vista ao conhecimento de um dado período, quanto é útil e legítimo utilizar uma pintura para esconder um buraco na parede. Em ambos os casos se utiliza o objecto de arte para fins segundos. Está tudo certo, se estivermos avisados de que estas utilizações, legítimas ou não, não constituem a relação apropriada com a arte. O aborrecido com o filisteu cultivado é que ele lia os clássicos, mas fazia-o pelo motivo segundo de perfeição pessoal, sem estar no mínimo consciente de que Shakespeare ou Platão poderiam ter a dizer-lhe coisas de uma outra importância que não a de como educar-se a si próprio. O aborrecido é que ele fugia para uma região de “poesia pura” para manter a realidade fora da sua vida (ARENDR, 1972, p.260 apud LOPES, 2002, p.17).

Essa relação inapropriada da burguesia com a arte, dando ao objeto artístico finalidade diversa daquela, retira da obra de arte a importância que lhe deu origem. Os estudos literários na escola, portanto, não podem se limitar aos contextos de época de produção do texto, nem aos “acessórios” textuais que não dialogam com a produção no seu aspecto originário.

Ainda de acordo com Rodrigues Lopes (2002) uma série de escritores do pós-modernismo adaptaram suas produções aos interesses do mercado, transformando suas obras em meros objetos de consumo. Tal medida, segundo a autora, contrariou o próprio traço de vanguarda do modernismo, cuja dimensão era anti-institucional; tornaram-se, por esta razão, falsos os ideais inconformistas destes escritores que, na verdade, estavam a serviço do sistema capitalista, embora justificassem que tal produção respondia à democratização da arte através da acessibilidade das produções ao grande público.

Essa adaptação vem negar a anti-institucionalidade (que não é apenas característica do modernismo, mas daquilo que, na sequência de Baudelaire, se designa como modernidade literária) em nome da acessibilidade da literatura, e de outros tipos de discurso, ao grande público, o que corresponde à negação máxima de qualquer dimensão inconformista (LOPES, 2002, p.21).

Diante desse contexto, a autora afirma que “aquilo a que se chama ‘grande público’ só pode ser composto por gostos esclerosados, pelo que há de mais resistente à mudança, e por conseguinte pelo que há de mais anti-artístico, a negação do movimento” (LOPES, 2002, p.21).

Com base no pensamento de Silvina Lopes, o trabalho realizado em sala nas aulas de intervenção procurou acompanhar esse movimento que tem por base a escolha de textos literários que pudessem dar lugar a uma experiência. Pautamos predominantemente as aulas nos textos literários compreendidos de fato como artísticos, segundo a linha de pensamento de Lopes (2002). Acreditamos que os textos dramáticos utilizados, *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna e *Os dois ou o inglês maquinista*, cumpriram com o objetivo de proporcionar uma experiência estética nas aulas de intervenção e, posteriormente, no projeto organizado em conjunto pelos professores e pela gestão pedagógica, o *Projeto Sarau* do Dôval.

Também fizemos leituras de textos que não dispensam o lúdico, o entretenimento, a diversão e os diversos valores básicos para a convivência

humana, embora esse tipo de leitura não tenha predominado. A importância desses textos nas aulas, que cumprem uma finalidade educativa, se deve pelo fato de carecer alguns valores que poderíamos entender como básicos: muitas vezes, influenciados pelos contextos violentos onde vivem, muitos alunos encontram dificuldade de entender questões que envolvem o respeito, a tolerância e todos aqueles valores indispensáveis à convivência humana. Nesse sentido, nosso trabalho em sala de aula dialogou com o ponto de vista de Candido (2011) ao contemplar tanto a literatura que exerce certa finalidade, quanto aquela outra – acolhida pela imaginação durante a experiência estética:

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. 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, 2002, p.175).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a educação no país “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996). Logo, a escola, enquanto instituição, também exerce a função educadora, devendo, portanto, assumir o compromisso de promover os diversos valores que contribuam para a vida em sociedade. O ensino de literatura, nesse sentido, assume uma função social importante na promoção desses valores. A própria expressão “ensino de literatura” já estabelece que a arte literária está a serviço de algo, que cumpre uma finalidade voltada para algo, no caso, o ensino. Para Jouve, entretanto, há um paradoxo no ensino da literatura, pois

ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e por sinal eticamente discutível) como também inútil. O sentimento do belo pode ser produzido a todo momento, diante de qualquer objeto (um tecido colorido, uma silhueta graciosa, uma paisagem luminosa etc.): para experienciá-lo ninguém tem necessidade de mediação de um ensino. (JOUVE, 2012, p.134).

Nossa maior preocupação, durante as aulas, foi com a criação de espaços de leitura literária que rompessem com a palavra do nosso tempo sempre a serviço de

algo, e buscasse a palavra do tempo da experiência, aquela que “funciona como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p.21).

A literatura, produzida segundo as leis do capital, subserviente ao mercado, exercendo funções que não são as suas, portanto, é uma literatura anti-experimental, que para Lopes (2002), é da ordem da fixação: uma espécie de “literatura” de paródia, de repetições, na construção de uma forma em outra forma, não havendo lugar para a experiência, porque fecha-se ao exterior, “não se sai do círculo fechado do mesmo” (LOPES, 2002, p.23). Predominaram, nas aulas de intervenção, como dito anteriormente, atividades e textos que possibilitassem aos alunos uma experiência literária enriquecedora, capaz de lhes oferecer aquilo que, embora fosse novo e lhes provocassem estranheza, se tornaria para muitos um momento de liberdade diante de formas discursivas com certa mudez e um infinito número de possibilidades.

2.4 Literatura na escola: para quê?

Entendida a literatura como um bem incompreensível, torna-se também imprescindível que os textos literários estejam nas estantes das escolas, uma vez que é no ambiente escolar que grande parte dos alunos têm acesso às diversas expressões artísticas. A questão humanizadora da literatura colocada por Antonio Candido justifica a necessidade do texto literário nas salas de aula como um acesso particular ao saber, uma vez que através da imaginação, dos sentimentos, o leitor tem a possibilidade de, via ficção, experimentar realidades diferentes da dele e com isso aumentar seu repertório de experiências. Compagnon menciona haver na literatura um saber insubstituível:

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades (COMPAGNON, 2009, p.47).

Ora, se a literatura encerra um saber feito de singularidades, então ela torna-se essencial tanto nas escolas, quanto na vida. Se a estratificação social dificulta

seu acesso, cabe à escola promover a prática da leitura literária procurando romper com essa barreira da desigualdade, proporcionando a todos essa experiência. Mais uma vez afirmamos nosso posicionamento sobre aquilo que acreditamos ser fundamental e que foi praticado nas aulas de intervenção, isto é, a leitura literária como potente dispositivo de subjetivação: apesar de todo o conhecimento produzido pela leitura, importa-nos as manifestações e posicionamentos dos alunos acerca do texto, os diálogos construídos e as hipóteses levantadas. Importa-nos oferecer-lhes o que a eles poderíamos chamar novidade; uma literatura de qualidade pode ser fruída por qualquer classe social, apesar de todo o preconceito existente, segundo uma crença que à massa só lhe cabe a literatura popular. A esse respeito, Candido afirma:

O Fausto, o Dom Quixote, Os Lusíadas, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência (CANDIDO, 2002, p.190).

A literatura na escola torna-se, num país como o Brasil onde a desigualdade é instituída socialmente, fundamental para se combater essa desigualdade de acesso dos produtos culturais eruditos. Nesse sentido, garantir o acesso é criar condições que permitam a fruição, cabendo à escola proporcionar o espaço para as subjetividades dos alunos, dando-lhes voz acerca da leitura realizada. Para Neide Luzia de Rezende, “cada um possui uma história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social [...] sendo os sujeitos diferentes, configuram, também, subjetividades múltiplas” (REZENDE, 2013, p.07).

A literatura na escola tem significativa importância na medida em que falar em leitura literária, pelo próprio aspecto subjetivo da literatura, é falar nas diversas manifestações singulares que ela aciona nos leitores, promovendo, portanto, diferentes leituras e compreensões. Sobre esse aspecto, Rezende afirma:

As representações desse tipo de leitura que circulam na sociedade em geral e em especial no meio educacional – professores (tanto no nível básico quanto na universidade), gestores, alunos e pais – trazem marcas de uma visão “psicológica” da leitura, malvista e mal-afamada, que não cumpriria a

função formativa, objetiva e universal, própria da escola (REZENDE, 2013, p.08).

Para a autora, o que tem se observado nas escolas é uma dimensão estritamente técnica, instrucional, do ensino de literatura, já que um aluno do sexto ano do Ensino Fundamental “saindo do universo da literatura infantil, é introduzido no universo literário de obras juvenis e adultas” sendo “chamado a conhecer o verso decassílabo heroico de Camões em vez de mergulhar no universo semântico da poesia [...] para apreciar e fruir a literatura” (REZENDE, 2013, p.11). Dessa forma, acreditamos que a relevância da literatura na escola depende da leitura literária efetiva, das estratégias de leitura e da abordagem realizadas pelo professor.

3 CARTOGRAFIA: O QUE É?

A cartografia a que nos remeteremos nessa pesquisa não será aquela tradicional, baseada em mapas, traçando territórios e dispendo sobre a população, o relevo etc. Cartografia de que esta pesquisa tratará é a formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari referente ao agenciamento, às subjetivações, às práticas de resistência a qualquer modelo tradicional. Essa cartografia se ocupa dos espaços formados pelas relações, pelas intensidades. Quando pensamos numa metodologia para pesquisa, concebemos de imediato uma série de regras preestabelecidas que visa alcançar um determinado fim. Na cartografia, todo o rigor da pesquisa é ressignificado, de modo a estar mais próximo dos autênticos movimentos que compõem a vida, não se prestando, portanto, ao rigor da análise representativa. Trata-se de um método de pesquisa que pressupõe não as metas previamente estabelecidas, mas um percurso em que as metas são traçadas pelos acontecimentos em si, pelas situações que envolvem a própria pesquisa, pelos movimentos que compõem aquela realidade onde a pesquisa acontece. De acordo com Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, com regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. [...] O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. (BARROS; PASSOS, 2015, p. 17)

O termo metodologia, presente nas pesquisas, cuja etimologia *metá-hódos* refere-se a “um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida” (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p.10), confere à pesquisa um modelo representativo com base numa aplicação. A pesquisa cartográfica provoca reversão na metodologia, não busca representar um objeto, mas “aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p.10). De acordo com o Dicionário etimológico, temos no termo *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminhos, direção), que na proposta cartográfica, para Kastrup, Passos e Escóssia (2015) o *metá-hódos* inverter-se num *hódos-metá*, isto é, as metas são

definidas no caminho percorrido pelo cartógrafo. Os autores citados afirmam ainda que “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p.10).

De acordo com Barros e Kastrup a cartografia “enquanto método, sempre requer, para funcionar, procedimentos concretos encarnados em dispositivos” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.77). Este termo, dispositivo, foi trazido pela primeira vez por Michel Foucault e desenvolvido posteriormente por Deleuze. De acordo com Foucault, dispositivo é

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p.244).

Diante desse conceito, Barros e Kastrup citam o comentário de Deleuze sobre o dispositivo: “é antes de mais nada uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1990, apud BARROS; KASTRUP, p.77-78). Essas linhas, de acordo com Deleuze (1996), seriam de visibilidade, enunciação, força e subjetivação. As diversas maneiras de sentir, perceber e dizer, em cada momento histórico referem-se às linhas de visibilidade e enunciação. Sobre as linhas de força, Barros e Kastrup afirmam que “essas linhas levam as palavras e as coisas à luta incessante por sua afirmação” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.78). As linhas de subjetividade são aquelas que inventam modo de existir. Para as autoras, da filosofia dos dispositivos, podem-se extrair consequências:

A primeira é o repúdio dos universais, e a segunda, não menos contundente, é a “mudança de orientação, que se desloca do eterno para apreender o novo”. A indicação parece-nos clara: o dispositivo alia-se aos processos de criação e o trabalho do pesquisador, do cartógrafo, se dá no desembaraçamento das linhas que o compõem – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação. Trabalhar com dispositivos implica-nos, portanto, com um processo de acompanhamento de seus efeitos, não bastando apenas pô-lo a funcionar (BARROS; KASTRUP, 2015, p.79).

A cartografia, na medida em que acompanha os processos em andamento, torna-se um método praticado no movimento das subjetividades e dos territórios. É,

com efeito, no fluxo processual em que as subjetividades são produzidas. A prática cartográfica não se fixa nos produtos do processo, uma vez que neles se perdem o fluxo movente em que as subjetividades se manifestam (BARROS; KASTRUP, 2015).

A cartografia busca, portanto, pistas para sua prática enquanto método. Kastrup e Barros (2015) falam numa prática cartográfica, não numa aplicação, uma vez que a cartografia “não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.76). Ela não diferencia a teoria e a prática, nem a pesquisa e a intervenção, tampouco a produção do conhecimento e a produção de realidade (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Para Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2015, p.131) “conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção”. Dessa forma, a cartografia pressupõe um compartilhamento do território existencial onde coexistem sujeito e objeto. Cartografar no ambiente escolar, então, implica participar da produção de dados da pesquisa, comprometendo-se com essa produção, num território existencial onde alunos e professor pesquisador se relacionam e se codeterminam na experiência de leitura e dramatização do texto literário.

Uma imposição do método cartográfico é a experimentação de uma escrita capaz de narrar aquilo que ocorre no território, de tal modo que a cartografia pressupõe uma política da narratividade⁵ (ALVAREZ; PASSOS, 2015).

A maneira como os alunos se expressam diante da leitura literária são diferentes, cada um narrando a experiência com o texto de acordo com sua singularidade.

⁵ Essa política, de acordo com Alvarez e Passos (2015), refere-se desde a coleta de dados, até as mais diversas formas de narrar de todos os participantes da pesquisa.

3.1 Acompanhando processos

O cartógrafo ao entrar em campo sempre encontrará um território com processos em andamento. Barros e Kastrup (2015) afirmam que a pesquisa cartográfica não visa a representação de objetos, mas sim o acompanhamento de processos. De acordo com as autoras é preciso ter cuidado com o termo ‘processo’ que possui dois sentidos: processamento e processualidade. O primeiro estaria associado ao conhecimento na teoria da informação. “Nesta perspectiva, a pesquisa é entendida e praticada como coleta e análise de informações. Os *inputs* devem ser processados a partir de regras lógicas, que são, em última análise, as regras do método” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.58). Já o segundo remete à noção de cartografia.

Se, ao contrário, entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso (BARROS; KASTRUP, 2015, p.58-59).

As aulas de intervenção foram um acompanhamento de processos em curso, uma vez que, nas turmas do nono ano, grande parte dos alunos traziam um repertório de leitura, uma experiência com o texto literário nos anos anteriores, alguns com outros professores da escola. A prática da leitura literária, nesse contexto, se expressa numa continuidade de algo que já existia, um acompanhamento de um processo que vem dos anos anteriores.

Apesar da dificuldade e do desinteresse de alguns alunos com a leitura, nossa observação aponta não ser possível afirmar que eles não gostam de ler. Nesse sentido, Rezende, investigando as práticas de leitura literária dos estudantes, constata, com base em suas pesquisas, que “não é possível afirmar genericamente que eles não leem, mas sim que geralmente resistem a ler o que a escola quer que eles leiam” (REZENDE, 2013, p.10). Concordamos com esse posicionamento, uma

vez que realmente há desconfiança em relação aos textos apresentados pelo professor, seja pela dificuldade de interação com o texto, seja pela resistência às maneiras como o texto é abordado.

Nas turmas de nono, o contexto difere-se das turmas de oitavo, pois grande parte dos alunos pertencem as turmas para as quais leciono desde 2017. Os processos em curso, portanto, estão sendo acompanhados desde o sétimo ano, com significativas transformações: a leitura literária para muitos alunos se tornou uma experiência encarnada na performance, realizada nos momentos em sala, assim como nos ensaios no contraturno para a apresentação no *Projeto Sarau*.

O acompanhamento das aulas realizadas durante a intervenção de todas as minhas turmas de oitavo e nono ano trouxe aquilo que acontece na escola: uma relação afetuosa de amizade entre os alunos, independente do ano escolar. Não há expressões significativas de divisões, mesmo entre um ano escolar e outro. Há um plano intensivo de forças e afetos (Barros e Kastrup, 2015) que produzem, no dispositivo escolar, as subjetividades. Para as autoras

a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (BARROS; KASTRUP, 2015, p.57).

Como pesquisador que pratica a cartografia, minha atenção, ao que se passa em sala de aula, tem seu aspecto paradoxal, na medida em que há concentração sem focalização, de modo a não predominar uma busca de informações que gerariam dados não correspondentes ao movimento processual em que se manifestam as subjetividades dos alunos. Nesse sentido, o cartógrafo abre-se ao encontro do novo, acolhendo o que vier ao adentrar no plano das intensidades, dos afetos. O momento da preparação do relato das aulas “funciona muitas vezes como um momento de explicitação de experiências que foram vividas pelo cartógrafo, mas que permaneciam até então num nível implícito, inconsciente e pré-refletido” (VERMERSCH, 2000, apud BARROS; KASTRUP, 2015, p.70). Ao não focalizar no objeto, buscando encontrar nele coerências e articulações que justifiquem uma proposta, o cartógrafo se coloca à disposição de uma autêntica experiência, importante, sobretudo, no contexto escolar, com jovens cheios de energia e vida.

Barros e Kastrup afirmam que o território onde se insere o cartógrafo é dotado de uma espessura processual, isto é, “tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.59). Nesse sentido, a cartografia difere-se das pesquisas que se baseiam numa análise informacional rasa, segundo as autoras.

No contexto da ciência moderna, as etapas da pesquisa – coleta, análise e discussão de dados – constituem uma série sucessiva de momentos separados. Terminada uma tarefa, passa-se à próxima. Diferentemente, o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também [...] na escrita dos textos (BARROS; KASTRUP, 2015, p.59).

Relatar a experiência de campo, ultrapassa, portanto, o julgamento de informações observadas e consideradas importantes. Requer do cartógrafo, com efeito, um retorno, “um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo, para que se possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.70-71). As autoras afirmam ainda que “há uma processualidade na própria escrita. Um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo” (BARROS; KASTRUP, 2015, p.71).

4 A INTERVENÇÃO

A intervenção em sala de aula procurou criar um ambiente propício para que houvesse a interação entre o texto e o leitor. Não foi realizada uma intervenção específica em uma de minhas turmas, mas sim intervenções em todas as turmas em que trabalhei. Não se trata, portanto, de escolher uma turma para fazer um experimento, negligenciando o trabalho nas demais turmas. Como professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, trabalhando em seis turmas do ensino fundamental, nos oitavo e nono anos, assumi o compromisso de levar aos alunos aquilo que já venho realizando muito antes de ingressar no mestrado profissional e pensar nessa pesquisa: o interesse pela leitura literária. Entretanto, apesar de intervir em todos os anos escolares, essa pesquisa se restringirá a relatar de modo predominante a intervenção na turma de nono ano, 901.

Uma intervenção que promova um espaço à leitura literária pressupõe uma prática que vai ao avesso da tradicional, com conteúdos sobre conteúdos num ritmo acelerado. É preciso tempo para a leitura, assim como para o estudo do texto, para os diálogos realizados nas trocas em rodas de leitura. Dois tempos de cinquenta minutos, tempo semanal de realização das aulas de Leitura e Interpretação de texto, são insuficientes para se criar esse ambiente favorável ao qual me referi. O tempo de recepção do texto durante as aulas variou, tendo alguns textos uma recepção mais imediata, outros menos; alguns textos reverberaram mais, outros menos.

Uma série de fatores, que vai desde o interesse no tema, ao modo como o texto foi estruturado – o vocabulário, a sintaxe – contribuiu para um maior ou menor interesse. A maneira como a turma recepcionou o texto e o quanto ele construiu elos entre todos – alunos, professor – promovendo afetos, foi o que, de fato, determinou a continuidade ou não daquela leitura em sala durante as aulas de intervenção.

Partindo da leitura performática de textos, foi possível perceber um interesse significativo dos alunos pela leitura literária, construindo, inclusive, uma relação mais afetuosa entre eles. A leitura, quando dramatizada, ganha contornos especiais dentro da classe. O texto, aquela realidade muitas vezes alheia numa leitura silenciosa, tornou-se mais próxima de todos na leitura feita pelo professor, nos vídeos de declamações de poesias, assim como na leitura de contos e novelas do *youtube*.

É comum, principalmente antes das avaliações, o pedido, por parte dos alunos, de leitura em voz alta com a finalidade de melhor compreensão do texto. Dentro do que tenho experimentado em minha prática pedagógica, as aulas de intervenção, inclusive, mostraram isto, observo a importância de ler para a turma e as importantíssimas contribuições dessa ação para os alunos construírem sentido, sobretudo quando a leitura é expressiva, isto é, não apenas oralizada, mas feita de modo dramático, com o empenho de todo o corpo. Tal leitura, ao acionar mais um sentido, a audição, para a construção de sentidos do texto, dialoga mais intensamente com as ações, o sentimento expresso no texto, os conflitos emocionais das personagens, tornando, desse modo, mais próximo, mais familiar a obra aos leitores, uma vez que todos esses aspectos compõem a existência humana.

Essa intervenção, portanto, procurou proporcionar em sala de aula a criação de elos entre os alunos e a literatura, via leitura dramatizada, construindo, assim, um autêntico encontro com o texto literário, transformando a sala de aula num sarau onde os alunos leem, se expressam, se apresentam, compartilhando experiências e construindo uma rede forte entre eles, o professor e a escola. A performance foi uma estratégia de incentivo à leitura literária que enriqueceu à experiência com o texto, promoveu afetos e despertou o lúdico, tornando mais suave a leitura de textos densos e complexos, possibilitando uma melhor compreensão dos mesmos.

4.1 O colégio e os sujeitos da pesquisa

O local onde ocorreram as aulas de intervenção foi o Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha no bairro do Rio do Ouro, município de São Gonçalo, conforme já foi mencionado neste trabalho. Falaremos mais sobre esse espaço escolar onde ocorreu a pesquisa.

O colégio foi fundado no ano de 1945 e já atendeu todas as modalidades de ensino, inclusive a educação infantil. Atualmente atende o público na modalidade do ensino fundamental e do ensino médio, sendo este último segmento com mais atenção e investimentos nos últimos quatro anos. Havia também a Educação para Jovens e Adultos, que ocorria no período noturno, mas acabou sendo extinta no ano de 2017, através de ato da Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Os mais de cinco anos de docência no Dôrval revelaram-me uma realidade bastante heterogênea dentro da escola, que se justifica, salvo melhor observação, pela localização do colégio no centro de um bairro que divide dois municípios. São, inclusive, dois os acessos ao colégio: o primeiro por São Gonçalo, sendo este o acesso principal, da rodovia Amaral Peixoto, onde também entram os carros; o outro por Niterói, num portão menor, na outra ponta da escola.

O bairro do Rio do Ouro abrange dois municípios e traz consigo realidades sociais mais ou menos distintas, uma vez que, apesar de todos os problemas recorrentes no lado de Niterói, como a falta da água e os índices de assaltos, a situação na parte do bairro referente a São Gonçalo é ainda mais grave, onde é possível observar a expressiva carência de recursos de grande parte dos alunos, residentes em uma das comunidades mais violentas do município, conhecida como a Linha, localizada no bairro do Rio do Ouro, assim como no bairro vizinho, Engenho do Roçado e Ipiiba. Nesses locais há significativa ausência do Estado em relação a políticas públicas que garantam qualidade de vida às pessoas, como é o caso do saneamento básico, garantido constitucionalmente, assegurado pela lei 11.445/2007, mas distante de ser universalizado, de acordo com os resultados nacionais obtidos pelo IBGE.

Dessa forma, a escola recebe um público diverso, com necessidades mais urgentes de um lado, menos de outro, sobretudo ao se considerar a quantidade significativa de alunos transferidos de escolares particulares em Niterói, residentes em áreas do Rio do Ouro, Maria Paula e Várzea das Moças com infraestrutura e condições dignas de moradia.

O apreço à leitura literária por essa variada comunidade discente, de um modo geral, independentemente dos lados onde se localizam, é proporcional a complexidade do texto: quanto mais abstrato ou mais distante de sua realidade linguística, menos interesse a leitura provoca, de modo a cessar, em um texto muito complexo, qualquer interação que promova construção de sentido ao que é lido. Quando, porém, o texto literário, alheio à realidade do aluno, é pronunciado pelas diversas vozes – professor, alunos –, evocando os elementos extralinguísticos, a *forma-força*, o *dinamismo formalizado* (ZUMTHOR, 2000), a percepção da turma visivelmente dilata-se e o interesse e a curiosidade diante da leitura evidencia os primeiros laços de familiarização entre o texto e os leitores.

Apesar dessa pesquisa se restringir aos relatos das aulas na turma de nono, 901, as aulas de intervenção ocorreram em seis turmas: três no oitavo ano – turmas 801, 802, 803 – e três no nono ano – 901, 902 e 903. No oitavo ano, apenas alguns alunos da 801 foram meus alunos no ano anterior; os demais todos desconhecidos.

O nono ano já era conhecido, com a exceção da turma 903, que era predominantemente constituída de alunos transferidos de outras escolas. Para as turmas 901 e 902 a intervenção representou continuidade do trabalho desenvolvido no oitavo ano em 2018. Para a 903, representava novidade. Esse trabalho envolvia a leitura de textos, de todos os gêneros textuais, lidos dramaticamente por mim e pelos alunos, e, também, do acesso a áudios e vídeos disponíveis na internet de obras lidas na íntegra. Diante de tal exposição, buscou-se criar na aula um espaço de liberdade que permitisse aos alunos se expressarem e refletirem; um clima favorável ao interesse e à curiosidade, de forma a despertar no aluno o encontro com o texto literário, construindo sentidos que colaborassem na formação de futuros leitores de literatura.

4.2 Textos discutidos nas aulas do nono ano

Para os encontros realizados em sala, uma seleção de textos de diferentes gêneros textuais – dramático, conto, novela e poesia – escolhidos por mim e pelos alunos, foram estudados. Nossa intenção com a escolha dos textos era promover uma experiência estética, através das reflexões, dos debates e das hipóteses em torno dos textos. A seguir, falaremos mais sobre esses textos das aulas de intervenção.

4.2.1 Auto da Compadecida

O *Auto da Compadecida* é uma importante obra da nossa literatura brasileira, escrita por Ariano Suassuna. Trata-se de uma peça de teatro dividida em três atos, com o objetivo de satirizar os costumes, as relações e os poderes.

A obra apresenta as aventuras de João Grilo e seu medroso companheiro, Chicó num povoado, Taperoá, onde os poderes concentram-se nas mãos dos donos de minas – Major Antônio Moraes – e na igreja católica. Para sobreviver à miséria do

sertão, João Grilo utiliza sua esperteza para “enrolar” tanto os poderosos, quanto os seus patrões, os donos da padaria – o Padeiro e a Mulher do padeiro.

A história se inicia com João tentando convencer o Padre João a benzer um cachorro que estava muito doente – o cachorro da Mulher do padeiro. Como João trabalhava na padaria, além de ser explorado no serviço, tinha que se submeter às vontades da patroa e do patrão para não ser demitido. Por essa razão, precisava convencer o Padre João a benzer o animal. No entanto, ele não queria benzer o bicho, alegando tratar-se de uma “maluquice”, uma “besteira”. João, então, para convencê-lo, mente dizendo que o cachorro era do Major Antônio Moraes. Com essa mentira, Padre João imediatamente se coloca a inteira disposição para benzê-lo.

Entretanto, para o azar de João, Antônio Moraes, que raramente aparece em Taperoá, resolve ir à igreja, para pedir ao Padre que benza seu filho doente que vai a Recife se tratar e não quer viajar sem a benção dele. João Grilo, percebendo que o Major está indo à igreja falar com o Padre, inventa que ele está maluco, com a mania de benzer tudo, chamando todo mundo de cachorro. O Major desconfia da história contada por João; vai ao encontro do Padre João na paróquia e, a partir daí, começa o mal-entendido: o Padre cumprimenta o Major e se antecipa, dizendo que sabe o motivo de sua visita, imaginando se tratar de um cachorro doente. Pergunta se o bichinho já está fedendo e se a doença que o acomete é rabugem. Diante dessas perguntas, Antônio Moraes se enfurece, deixando o Padre muito confuso. Para Antônio Moraes, o Padre estava ofendendo seu filho, chamando-o de cachorro. Por essa ofensa, o Major se retira furioso da igreja e promete fazer uma queixa à diocese.

O Padre, que faz de tudo para agradar Antônio Moraes, fica inconsolável diante da situação. João Grilo promete ajudá-lo a convencer o Major a não se queixar com o Bispo, caso ele benza o cachorro da Mulher do padeiro. O Padre, então, fica confuso diante de tanto cachorro doente e decide não benzer o cachorro dela, pois o Bispo poderia puni-lo por tal atitude. A decisão do Padre provoca revolta nos donos da padaria. A Mulher e o Padeiro, que financiam a igreja e doam pão ao vigário, decidem cortar o rendimento doado, uma vez que o Padre aceitou benzer o cachorro do Major, mas o deles não. Padre João se mantém irredutível, sem benzer o animal, que acaba morrendo.

Diante de tal situação a Mulher do padeiro fica desolada e culpa o Padre pela morte do cachorro e exige uma procissão rezada em latim para enterrar seu bicho.

Ele considera loucura o pedido e se nega a enterrá-lo. Para conseguir o enterro, João Grilo diz ao Sacristão que o cachorro deixou um testamento de dez mil contos de réis para o Padre e três para ele, Sacristão. Para o recebimento do dinheiro, era necessário que houvesse uma procissão rezada em latim. Ao saber do testamento, Padre João anima-se com o dinheiro, porém teme a ira do Bispo, que poderia considerar aquilo um sacrilégio e puni-lo. O Sacristão resolve assumir a responsabilidade e fazer o enterro nas condições do testamento. O primeiro ato da peça termina com o enterro do cachorro realizado pelo Sacristão na companhia de João Grilo, Chicó, Padeiro e Mulher do padeiro.

No segundo ato, o Bispo aparece na paróquia, após ter recebido uma queixa do poderoso Antônio Moraes. O Bispo é considerado por todos um grande político e administrador. Procura manter boa relação com os poderosos, servindo-lhes e atendendo-lhes em suas exigências. Com a queixa de Antônio Moraes, ele repreende severamente o Padre por ter chamado o filho do Major de cachorro. O Padre, diante da reclamação do Bispo, entende que tudo não passou de mais uma das muitas mentiras que João Grilo sempre contou. Imediatamente, vai à padaria atrás de João, pega-o pelo braço e leva-o ao Bispo, obrigando-o a confessar ter sido o responsável pela mentira que gerou a fúria do Major.

João, no entanto, diz que muito pior do que inventar aquela mentira era ver Padre e Sacristão juntos enterrando cachorro em latim. O Bispo fica revoltado diante da revelação e resolve punir o Padre e o Sacristão. Quanto a João, o Bispo o ameaça afirmando que ele se arrependerá por ter colocado Antônio Moraes contra a igreja. Percebendo a ameaça, João explica ao Bispo que o cachorro deixou um testamento com treze mil contos de réis para a igreja, sendo seis para diocese. Imediatamente o Bispo anima-se e resolve reunir-se com o Padre e o Sacristão para verificar se a lei do código canônico da igreja permitia o enterro do animal em latim. Em uma pesquisa rápida, o Bispo afirma a legalidade do procedimento e cancela a punição ao Padre e ao Sacristão, enquanto toma para si seis contos de réis do testamento.

João Grilo, percebendo sua habilidade em enganar a todos, resolve também entrar no testamento do cachorro. Para isso, oferece a sua patroa um gato que “descome” dinheiro, isto é, que defeca dinheiro. Como a Mulher do padeiro era apaixonada por bicho e gostava muito de dinheiro, “nada melhor do que um bicho que descome dinheiro” (SUASSUNA, 2005, p.72) para enganar a patroa. Em troca

de mil contos de réis, João oferece a ela o gato, retirando do ânus do bicho, por duas vezes, uma moeda de cinco tostões (que na realidade fora colocada por Chicó para enganar a Mulher).

Animada com o gato, ela oferece quinhentos contos de réis por ele, ameaçando, inclusive demitir João da padaria, caso não concordasse com o negócio. João concorda, recebe o dinheiro e encontra com Chicó. Este estava com a bexiga do cachorro, cheia de sangue, dentro da camisa na altura do peito a mando de João. Antes do enterro do cachorro, João arrancou a bexiga do bicho, pois tinha um plano arquitetado: iria cravar uma faca na bexiga escondida no peito de Chicó, fazendo-o passar por morto para enganar o Padeiro. Em seguida, tocaria uma gaita, alegando que esse instrumento ressuscitava os mortos. O Padeiro, vendo Chicó se levantando todo ensanguentado, acreditaria na história de João. A ideia do Grilo era convencer seu patrão a assassinar a patroa para depois tocar a gaita e ressuscitá-la.

Como João sempre fora explorado na padaria e tratado pior que um animal, sua necessidade de se vingar dos patrões se tornou uma obsessão. Uma das muitas mágoas, que alimentou seu ódio, foi ter ficado três dias “para morrer”, e não ter recebido nenhuma ajuda deles. Nem ao menos um copo de água lhe deram. Além disso, era obrigado a comer sempre as sobras, os restos de comida, enquanto via o cachorro sendo alimentado com bife passado na manteiga.

O plano de João acaba sendo útil para eliminar o cangaceiro, Severino do Aracaju, que invade a cidade de Taperoá, matando o Sacristão, o Padre, o Bispo, o Padeiro e a Mulher do padeiro. Quando chega a vez de matar João Grilo e Chicó, Severino interrompe o assassinato, pois João revela ter uma gaita de Padre Cícero que deveria ser entregue a Severino. Padre Cícero é uma personalidade, já falecida, que exerce forte influência no sertão, especialmente, em Severino do Aracaju, seu grande admirador. Severino duvida da história, até o momento em que João pede a ele que lhe empreste um punhal para desferi-lo em Chicó. João fura a bexiga do cachorro escondida no peito de Chicó, que se finge de morto.

Ao tocar a gaita, Chicó levanta-se, surpreendendo Severino. Chicó, então, afirma que, ao levar a facada de João, morreu e encontrou Padre Cícero. Severino anima-se com a possibilidade de poder também encontrar o padre e pede para seu aliado de cangaço matá-lo e depois tocar a gaita. O companheiro de cangaço obedece a ordem: mata-o e, em seguida, toca a gaita, mas Severino não reage.

João e Chicó aproveitam a situação e atacam o cangaceiro desferindo-lhe uma punhalada. O homem cai desfalecido, mas consegue atirar em João Grilo antes de morrer. O segundo ato se encerra com a morte de João Grilo e a tristeza de Chicó com a perda do amigo.

No terceiro ato, as personagens mortas serão julgadas por Jesus, representado pela personagem Manuel, podendo ir para o inferno, o céu ou o purgatório. O Diabo, representado pela personagem Encourado, atua como o promotor, acusando a todos. Maria, mãe de Jesus, é representada pela Compadecida, a que se compadece e procura argumentar em favor de todos, por pior que tenham sido as atitudes dos “réus”.

A personagem que dá título à obra, advogada de defesa dos “réus”, para convencer seu filho, Manuel, a não condená-los, afirma que “a carne implica essas coisas turvas e mesquinhas” (SUASSUNA, 2005, p.149). Trata-se, portanto, de uma argumentação que prevê uma condição irremediavelmente errante do homem, que merece consideração antes de quaisquer julgamentos e condenações.

A Advogada também potencializa as virtudes de todas as personagens e procura contextualizar todas as ações delas, numa tentativa de justificar as atrocidades por elas cometidas. Diante dos argumentos da Compadecida, Manuel – personagem apresentado como um Jesus negro – concede o céu a Severino e ao cabra companheiro; concede o retorno à vida a João Grilo e o purgatório as demais personagens.

A leitura desse texto em sala de aula justifica-se na medida em que proporciona uma reflexão sobre as questões de ordem social, como a desigualdade, as questões que envolvem o poder e a maneira como as relações se estabelecem, além de levar ao aluno um pouco da cultura nacional, das crenças e costumes do sertão.

4.2.2 Os dous ou o inglês maquinista

A obra *Os dous ou o inglês maquinista* de Martins Pena é um texto do gênero dramático, apresentado em ato único. Se passa na sala da casa da personagem Clemência. A personagem foi casada com Alberto, porém, imaginando que o marido

morreu nas mãos dos rebeldes em uma província no Rio Grande, decide, com pretensões casamenteiras, se aproximar do inglês Gainer. Ele, porém, com interesse em receber um alto valor pelo dote, deseja se casar com Mariquinha, filha de Clemência. O inglês se apresenta a todos como um estrangeiro que investe em tecnologia no Brasil. Isso atrai a atenção de Clemência que se declara a ele no final do ato, pois precisa de alguém para gerir sua riqueza, já que acreditava que o marido havia morrido. Gainer, entretanto, trata-se na verdade de um especulador de dinheiro alheio, um aproveitador que não tem nada. Engana quase todos os personagens da peça, com a exceção de Felício.

Apaixonado pela sua prima, Mariquinha, Felício tenta de todas as formas afastar o inglês. Entretanto, além de Gainer, há a personagem, Negreiro (um traficante de escravos), também interessada em se casar com Mariquinha para receber o dinheiro do dote. Inventando mentiras, Felício consegue causar desentendimentos entre Negreiro e Gainer, que acabam brigando.

Alberto, que todos pensavam ter morrido, escapa dos rebeldes que haviam o aprisionado e surpreende sua esposa se declarando para Gainer. Ele expulsa o inglês, permite que Felício se case com Mariquinha e retoma a relação com Clemência.

Esse livro revela as tradições e os costumes de uma época, podendo ser estudado em sala, tanto para a reflexão de uma sociedade em uma determinada época, como na comparação com a sociedade e os costumes atuais. A linguagem menos usual presente na obra possibilita ao aluno ampliar o vocabulário, enriquecendo-o para tornar-se um leitor não apenas de textos da linguagem contemporânea, mas também das obras consideradas canônicas.

4.2.3 O espelho

Do livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa, o conto *O espelho* é o décimo primeiro de um total de vinte e um contos. Na obra, o narrador estabelece uma espécie de encenação de diálogo com o leitor, para revelar sua experiência diante de um espelho num lavatório público. Começa chamando a atenção do leitor sobre o espelho no seu aspecto transcendental, isto é, naquilo que há de mais

estranho e ultrapassa as leis da física e assume uma dimensão sobre a qual quase nada se sabe: “O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade — um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente” (ROSA, 2016, p.101).

Para comprovar o aspecto insólito do espelho, o narrador se utiliza de exemplos mais ou menos compartilhados coletivamente. Afirma haver os maus e os bons espelhos, isto é, aqueles que não são tão fiéis ao refletirem a imagem, detraíndo ou favorecendo o objeto real, assim como, também afirma existir os espelhos honestos, que reproduzem os objetos tais como eles de fato são. Diante de tantas possibilidades o narrador se pergunta: “E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível?” (ROSA, 2016, p.101).

O narrador persegue essa última pergunta de como somos “no visível”. Acredita não ser possível essa descoberta, nem pelos espelhos, nem pelas fotografias, uma vez que para as lentes das máquinas de fotografar prevalecem objeções análogas incapazes de registrar como somos verdadeiramente “no visível”. Também afirma não ser possível descobrirmos sobre nós a partir dos olhos alheios, uma vez que “os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais” (ROSA, 2016, p.102). Questiona o homem na sua prepotência de observação e análise, uma vez que, diante desse mesmo homem, há um universo indecifrável que se multiplica em mistérios a cada ingênua tentativa de decifrá-lo, segundo uma fórmula limitada e incompatível com o objeto em análise: “Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente...” (ROSA, 2016, p.102).

Retomando o aspecto insólito dos espelhos, o narrador exemplifica a existência de espelhos de barracas de diversões que nos reduzem a monstregos esticados ou globosos. Lembra dos primitivos que buscavam a própria imagem nas lagoas de águas paradas e reforça o insólito ao citar o mito de Narciso. Utilizando exemplos do cotidiano, afirma que os animais, de um modo geral, negam-se a encarar qualquer espelho; diz que no interior, as pessoas nunca se olham nos espelhos durante a madrugada, pois, muitas vezes, a imagem refletida é aterrorizante.

Lembra, ainda, que “o espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a ideia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma” (ROSA, 2016, p.103). Reforça ao leitor ser a “superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa” (ROSA, 2016, p,103). Outras duas questões que lhe atestam um caráter extraordinário aos espelhos são o costume antigo de se tapá-lo quando morria alguém da casa, assim como o seu uso para a magia por parte dos videntes “que serviam-se deles, como da bola de cristal, vislumbrando em seu campo esboços de futuros fatos” (ROSA, 2016, p.103).

Após trazer inúmeras ocorrências insólitas do espelho, o narrador decide falar sobre a sua experiência num banheiro público:

Foi num lavatório de edifício público, por acaso. Eu era moço, comigo contente, vaidoso. Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos — um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício — faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação? (ROSA, 2016, p.103).

A partir dessa experiência o narrador, não aceitando a imagem refletida, resolve procurar-se ao “ao eu por detrás de mim — à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio” (ROSA, 2016, p.103). Segundo ele, essa experiência ninguém de fato nunca tentou, pois ninguém aceita a verdadeira imagem de si, ninguém se acha verdadeiramente feio. A todos, sem exceção, existe um ideal estético, que não condiz com as variações temporárias presentes nos rostos. Por isso, estamos o tempo todo reforçando esse ideal estético, que segundo o narrador, apenas amplia o ilusório, não nos permitindo a verificação de uma descoberta mais profunda sobre nós mesmos.

Diante dessa questão, o narrador procura através de um método científico – que ele não detalha – a verdadeira imagem no espelho, o que ele mesmo chama de “vera forma”. O mais importante nesse misterioso método de investigação era manter “a visão parcialmente alheada [...] olhar não-vendo” (ROSA, 2016, p.105), sem ver no próprio rosto aquilo que ele chama de *reliquat* bestial. Mas o que de fato seria isso para o narrador? A explicação vem mais a frente:

Pouco a pouco, no campo-de-vista do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes

excrescentes. Prossegui. Já aí, porém, decidindo-me a tratar simultaneamente as outras componentes, contingentes e ilusivas. Assim, o elemento hereditário — as parecenças com os pais e avós — que são também, nos nossos rostos, um lastro evolutivo residual. Ah, meu amigo, nem no ovo o pinto está intacto. E, em seguida, o que se deveria ao contágio das paixões, manifestadas ou latentes, o que ressaltava das desordenadas pressões psicológicas transitórias. E, ainda, o que, em nossas caras, materializa ideias e sugestões de outrem; e os efêmeros interesses, sem sequência nem antecedência, sem conexões nem fundura. Careceríamos de dias, para explicar-lhe. Prefiro que tome minhas afirmações por seu valor nominal (ROSA, 2016, p.105).

Os “mins” do narrador, que esconde “a vera forma” do “eu”, formando esse *reliquat* bestial, são essas afirmações nominais expressas nos efêmeros interesses, nas conexões sem porquê, nas ideias e sugestões alheias impregnadas em nós, etc. Diante do “olhar não vendo”, o narrador foi se “apagando” do espelho até chegar ao ponto de não se ver mais. Perplexo com a experiência, ele narra o momento assombroso de não se ver mais no espelho:

Um dia... Desculpe-me, não visio a efeitos de ficcionista, inflectindo de propósito, em agudo, as situações. Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. Só o campo, liso, às vácuas, aberto como o sol, água limpíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo. Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. O ficto. O sem evidência física. Eu era — o transparente contemplador?... Tirei-me. Aturdi-me, a ponto de me deixar cair numa poltrona (ROSA, 2016, p.106).

Diante dessa experiência, questiona-se se não existia em si uma “existência central, pessoal, autônoma”; pergunta-se: “seria eu, um des-almado?” (ROSA, 2016, p.106). A partir daí, ele vai extraindo algumas conclusões:

Então, o que se me fingia de um suposto eu, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo o mais que na impermanência se indefine? Diziam-me isso os raios luminosos e a face vazia do espelho — com rigorosa infidelidade (ROSA, 2016, p.106).

O narrador afirma, porém, que suas conclusões foram precipitadas, pois há fatos posteriores que lhe permitem uma nova conclusão sobre a experiência por ele vivida:

Mas, o senhor estará achando que desvario e desoriento-me, confundindo o físico, o hiperfísico e o transfísico, fora do menor equilíbrio de raciocínio ou alinhamento lógico — na conta agora caio. Estará pensando que, do que eu disse, nada se acerta, nada prova nada. Mesmo que tudo fosse verdade, não seria mais que reles obsessão auto-sugestiva, e o despropósito de pretender que psiquismo ou alma se retratassem em espelho... Dou-lhe

razão. Há, porém, que sou um mau contador, precipitando-me às ilações antes dos fatos, e, pois: pondo os bois atrás do carro e os chifres depois dos bois. Releve-me. E deixe que o final de meu capítulo traga luzes ao até agora aventado, canhestra e antecipadamente (ROSA, 2016, p.107).

Essa outra conclusão, segundo o narrador, “são sucessos muito de ordem íntima, de caráter assaz esquisito” (ROSA, 2016, p.107), isto é, difícil de expressar, sobretudo porque precisam “de toque e timbre novos as comuns expressões, amortecidas...” (ROSA, 2016, p.108). Em outras palavras, a linguagem precisa ultrapassar sua estrutura limitada, seu aspecto usual para explicar questões como essas vivenciadas pelo narrador. Por essa razão, há nessa narrativa apenas um resumo muito mal delineado do que foi, de fato, a experiência vivida. Para compreender essa experiência, é preciso inferir, do relato bastante resumido, aquilo que as palavras não dão conta de explicar:

Pois foi que, mais tarde, anos, ao fim de uma ocasião de sofrimentos grandes, de novo me defrontei — não rosto a rosto. O espelho mostrou-me. Ouça. Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. Seu mínimo ondear comovia-me, ou já estaria contido em minha emoção? Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa? Se quiser, infira o senhor mesmo (ROSA, 2016, p.107).

Após essa “luzinha” que o comovia e que ao mesmo tempo era sua própria emoção, o narrador relata ver seu rosto novamente no espelho:

E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto — quase delineado, apenas — mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só. Será que o senhor nunca compreenderá? (ROSA, 2016, p.107).

Há uma advertência do narrador ao leitor — este senhor com dificuldade de “apalpar o evidente”, permanecendo “ainda adormecido, sem desenvolver sequer as mais necessárias novas percepções” (ROSA, 2016, p.104), incapaz de compreender essa experiência relatada. O narrador conclui que, se esse mundo é de fato o lugar onde “se completam de fazer as almas”, e não um vale de bobagens, tal como parece, então “a vida consiste em experiência extrema e séria”, exigindo de nós o “consciente alijamento, despojamento de tudo aquilo que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra” (ROSA, 2016, p.108). Ao sujeito impregnado dos “mins”, vivente em “agradável acaso, sem razão nenhuma, num vale de bobagens”, pode,

em algum momento da vida, sobreviver o “juízo-problema” com a simples pergunta: “Você chegou a existir?” (ROSA, 2016, p.108).

O *espelho*, de Guimarães Rosa, em última análise, revela a busca do homem a suas raízes, a uma individualidade e singularidade perdida nas veredas da existência. O estudo desse texto no nono ano se justifica pela possibilidade de os alunos experimentarem essa estranha “travessia” pela qual o narrador-personagem percorre, estranhando não apenas a experiência relatada, mas também a forma desse relato com o uso da linguagem artística, que desconstrói a usual e mobiliza as inferências, as intuições e as diversas leituras. O texto de Guimarães Rosa na escola, pela sua complexidade, valida inúmeras leituras, possibilitando maior liberdade dos alunos se expressarem, arriscando sentidos novos ao texto.

Por fim, a escolha desse texto também se justifica, tendo em vista os exames de seleção para ingresso nas universidades. Muitas adotam as obras de Guimarães Rosa nos vestibulares. Como exemplo recente tivemos a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que cobrou o estudo desse texto no vestibular para ingresso em 2018.

4.2.4 A Cartomante

O conto, *A Cartomante*, de Machado de Assis expõe as frágeis relações humanas movidas por traições. Duas personagens da história, Camilo e Vilela, são amigos de infância, que seguem destinos diferentes e ficam longo tempo sem se verem. Camilo trabalha numa repartição pública e mora em Botafogo. Vilela morava na província e trabalhava na magistratura, porém decide-se mudar para o Rio de Janeiro, trabalhando como advogado. O amigo, Camilo, arranhou casa para ele em Botafogo e foi a bordo recebê-lo. Vilela chegou à cidade acompanhado de Rita, sua esposa, descrita pelo narrador como “formosa e tonta”.

As personagens uniram-se e a convivência trouxe uma intimidade grande entre Camilo e Rita. Com a morte da mãe de Camilo, a esposa de Vilela se aproxima mais ainda com o pretexto de consolá-lo. Inicia-se, a partir daí, o adultério: Camilo e Rita apaixonam-se e se encontram às escondidas numa casa de uma amiga de Rita.

Passam a andar sempre juntos, vão a teatro, a passeios, caminham de mãos dadas pelas ruas, sem despertar em Vilela qualquer desconfiança.

Cartas anônimas são escritas a Camilo denunciando-o de imoral e que “a aventura era sabida de todos” (ASSIS, 2016, p.11). Com medo das cartas, Camilo resolve rarear as visitas na casa de Vilela, que acaba considerando estranha a atitude do amigo, uma vez que ele sempre estava lá. Rita, que era tonta, segundo o narrador, imagina que Camilo, por conta das raras visitas, perdeu o encanto por ela. Resolve ir à cartomante para saber se seu amante ainda a amava. Ele era completamente cético e a repreendeu, quando ela lhe contou ter ido a cartomante, pois além de achar uma bobagem o jogo de cartas, temia que Vilela soubesse que a esposa estava indo nesses lugares.

Certo dia, estando na repartição, Camilo recebe um bilhete de Vilela pedindo para ir a sua casa rapidamente. Camilo fica desorientado, imaginando que Vilela descobrira tudo. O empregado público é tomado por um drama psicológico, com medo da convocação do amigo naquela hora do dia, sem informar no bilhete o motivo da chamada. O medo de ser morto, por conta da traição a Vilela, leva-o a casa da cartomante. Decide procurar nas cartas a resposta para a sua dúvida.

Diante da personagem das cartas, Camilo fica admirado, pois mesmo sem ter dito uma palavra sequer, a cartomante sabia muita coisa sobre sua vida. Depois falou-lhe do futuro e tranquilizou-o. Disse “que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria [...], o terceiro [Vilela], ignorava tudo” (ASSIS, 2016, p.15).

Confiante nas previsões da cartomante, Camilo vai ao encontro de Vilela. Ao chegar no local, encontra sua amada ensanguentada, morta e acaba sendo morto com dois tiros de revólver.

O tema da traição, presente no conto, motivou a escolha desse conto para as aulas de intervenção. Além disso, trata-se de um texto, cujo autor faz parte do cânone, compondo o rol dos mais importantes escritores da nossa literatura. A leitura do conto garante aos alunos da comunidade do Rio do Ouro o direito à fruição de uma obra literária de qualidade, quase sempre negligenciada nas escolas públicas.

4.2.5 Amor

O conto *Amor* faz parte do livro *Laços de Família* de Clarice Lispector que reúne um total de treze contos. A narrativa se passa na cidade do Rio de Janeiro e a protagonista, Ana, vive uma vida simples, pacata, dedicando-se integralmente à família e aos afazeres domésticos. Não reservava um tempo para ela, nem pensava nessa possibilidade.

Ana angustiava-se e procurava atividades, saindo para fazer compras, ou levando objetos para serem consertados “quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções” (LISPECTOR, 2016, p.146). Precisava ocupar-se a “hora perigosa da tarde”, quando os filhos já estavam na escola e a casa arrumada, pois os pensamentos divergentes à sua rotina poderiam assaltá-la, levando-a a problematizar sua existência. Inventava, portanto, serviço nesse período, e “quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na” (LISPECTOR, 2016, p.147).

Em uma dessas saídas no horário da tarde, Ana, dentro de um bonde, voltando para casa, com ovos e um saco de tricô, teve uma epifania que a levou repensar sua vida ao ver na rua um homem cego mascando chicletes. A força dessa epifania a fez passar do ponto onde desceria, levando-a para o Jardim Botânico, onde ficou até anoitecer. Tudo para ela se tornara estranho após ver o cego, ela própria era uma estranha de si mesma. O cego, na rua, mascando chicletes fora para Ana, uma espécie de revelação de si mesma.

Quando, finalmente, voltou para casa, estranhou a casa, a limpeza, perguntou a si mesma se conseguiria continuar em sua rotina após ter visto aquele cego na rua.

A vida é horrível, disse-lhe baixo, faminta. O que faria se seguisse o chamado do cego? Iria sozinha... Havia lugares pobres e ricos que precisavam dela. Ela precisava deles... Tenho medo, disse. Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado. Mamãe, chamou o menino. Afastou-o, olhou aquele rosto, seu coração crispou-se. Não deixe mamãe te esquecer, disse-lhe (LISPECTOR, 2016, p.152).

Havia uma dúvida em Ana: continuar no seu mundo de mãe, de dona de casa, ou vivenciar outras experiências bem diferentes das que vive. No fim, o

narrador sugere que Ana acaba cedendo à rotina e retomando as atividades de mãe e doméstica.

A leitura desse conto tem sua justificativa na nossa proposta de garantir aos alunos de escola pública a fruição de uma literatura erudita de uma das principais escritoras brasileira. O tema do amor e da solidão, presentes no conto, foram importantes para essa escolha, pois trata-se de temas que atendem, de modo geral, aos interesses da turma, motivando-os, assim, a participarem da leitura.

4.2.6 O salto

O *salto* é uma crônica literária escrita por Antonio Prata para a revista Capricho. Conta a história de dois jovens envolvidos numa relação amorosa iniciada recentemente, porém cheia de incertezas, com o narrador – que parece ser o namorado – expressando suas inquietações.

O texto foi recomendado por uma aluna e fez parte de quatro tempos de aula. A participação dos alunos na seleção dos textos foi importante para reafirmar o espaço de liberdade aos alunos, não apenas se expressando diante das obras, mas também fazendo suas escolhas de leitura.

4.2.7 A hora e vez de Augusto Matraga

De todos os textos lidos durante a intervenção, o texto de João Guimarães Rosa foi o mais desafiador por se tratar de uma novela de cinquenta páginas. Trata-se da última novela do livro *Sagarana*. *A hora e vez de Augusto Matraga* narra a história de Nhô Augusto, herdeiro do finado Coronel Afonso Estêves, dono de inúmeras terras na região das Pindaíbas, do Saco-da-Embira, do Murici e no Morro Azul. A narrativa divide-se em três momentos: na fazenda – com Nhô Augusto, sua esposa, Dionóra e sua filha, Mimita; no Tombador, onde Augusto passa a residir com o casal de negros, Quitéria e Serapião; no arraial do Rala-Coco, onde Augusto Matraga duela com Seu Joãozinho Bem-Bem.

No primeiro momento, Nhô Augusto, o valentão, cruel e sanguinário do sertão, é temido por todos. Apesar de casado com Diônora e pai de Mimita, ele quase não ficava em casa, pouco se importava com a família. A descrição do narrador da novela revela o quanto Diônora temia seu marido e o quanto ele não se importava com a própria família:

E ela conhecia e temia os repentões de Nhô Augusto. Duro, doido e sem detença, como um bicho grande do mato. E, em casa, sempre fechado em si. Nem com a menina se importava. Dela, Dionóra, gostava, às vezes; da sua boca, das suas carnes. Só. No mais, sempre com os capangas, com mulheres perdidas, com o que houvesse de pior. Na fazenda — no Saco-da-Embira, nas Pindaibas, ou no retiro do Morro Azul — ele tinha outros prazeres, outras mulheres, o jogo do truque e as caçadas. E sem efeito eram sempre as orações e promessas, com que ela o pretendia trazer, pelo menos, até a meio caminho direito (ROSA, 2008, p.368-369).

Augusto Estêves não era temido apenas por sua esposa, mas por todo o arraial. Era um valentão violento, destemido que “ia indo em busca de qualquer luz em porta aberta, aonde houvesse assombros de homens, para entrar no meio ou despartar” (ROSA, 2008, p.368). Com a morte, porém, de seu pai, o poderoso Coronel Estêves, Nhô Augusto começou a contrair “dívidas enormes”, aliando-se a “política do lado que perde”, passando a vivenciar uma nova realidade com a “falta de crédito, as terras no desmando, as fazendas escritas por paga, e tudo de fazer ânsia por diante, sem portas, como parede branca” (ROSA, 2008, p.369).

Diante desse contexto desfavorável, certo dia, seu fiel capanga, Quim Recadeiro, revela-lhe que Dona Diônora havia fugido com outro homem, o Senhor Ovídio. Ainda acrescenta outros fatos que anunciavam o fim da era Nhô Augusto no Arraial:

Mal em mim não veja, meu patrão Nhô Augusto, mas todos no lugar estão falando que o senhor não possui mais nada, que perdeu suas fazendas e riquezas, e que vai ficar pobre, no já-já... E estão conversando, o Major mais outros grandes, querendo pegar o senhor à traição. Estão espalhando... — o senhor dê o perdão p’r’a minha boca que eu só falo o que é preciso — estão dizendo que o senhor nunca respeitou filha dos outros nem mulher casada, e mais que é que nem cobra má, que quem vê tem de matar por obrigação... Estou lhe contando p’ra modo de o senhor não querer facilitar. Carece de achar outros companheiros bons, p’ra o senhor não ir sozinho... Eu, não, porque sou medroso. Eu cá pouco presto... Mas, se o senhor mandar, também vou junto (ROSA, 2008, p.373).

Quim completou dizendo que, por falta de pagamento, todos os capangas de Augusto Matraga já haviam se empregado com o Major Consilva, inimigo mortal da

família Estêves. Diante dos acontecimentos, o narrador analisa o contexto de Augusto e a atitude dele diante daquela situação:

Assim, quase qualquer um capiau outro, sem ser Augusto Estêves, naqueles dois contratempos teria percebido a chegada do azar, da unhaca, e passaria umas rodadas sem jogar fazendo umas férias na vida: viagem, mudança, ou qualquer coisa ensossa, para esperar o cumprimento do ditado: “Cada um tem seus seis meses...” Mas Nhô Augusto era couro ainda por curtir, e para quem não sai, em tempo, de cima da linha, até apito de trem é mau agouro. Demais, quando um tem que pagar o gasto, desembesta até ao fim. E, desse jeito, achou que não era hora para ponderados pensamentos (ROSA, 2008, p.373).

Uma das características marcantes de Augusto Matraga durante toda a narrativa é o destemor ante o perigo. Decidido a se vingar de todos, ele resolve “antes de ir à Mombuca, para matar o Ovídio e a Dionóra [...], cair com o Major Consilva e os capangas” (ROSA, 2008, p.373).

Entretanto, ao chegar na fazenda do inimigo, foi terrivelmente espancado, pelos ex-capangas e por todos que o odiavam e desejavam vingança; foi queimado com ferro de gado e seria jogado de um precipício; entretanto ao ser queimado “Nhô Augusto viveu-se, com um berro e um salto, medonhos” (ROSA, 2008, p.376). Atirou-se daquela altura, antes que os capangas o fizessem, pondo fim ao primeiro momento da narrativa.

A segunda parte da novela é a trilha de um homem em busca do seu destino, da sua “hora e vez”, a conversão radical do homem velho, o cruel e sanguinário Matraga, no homem novo, somente possível a partir de uma decisão do próprio personagem, que tem início na queda do abismo, no desejo de morrer. No entanto, após a queda, um casal de negros o avistou e o socorreu, levando-o para sua casa:

Mas o preto que morava na boca do brejo, quando calculou que os outros já teriam ido embora, saiu do seu esconso, entre as taboas, e subiu aos degraus de mato do pé do barranco. Chegou-se. Encontrou vida funda no corpo tão maltratado do homem branco; chamou a preta, mulher do preto que morava na boca do brejo, e juntos carregaram Nhô Augusto para o casebre dos dois, que era um cofo de barro seco, sob um tufo de capim podre, mal erguido e mal avistado, no meio das árvores, como um ninho de maranhões. E o preto foi cortar padieiras e travessas, para um esquife, enquanto a preta procurava um coto de vela benta, para ser posta na mão do homem, na hora do “Diga Jesus comigo, irmão”... Mas, nessa espera, por surpresa, deu-se que Nhô Augusto pôs sua pessoa nos olhos, e gemeu: — Me matem de uma vez, por caridade, pelas chagas de Nosso Senhor... (ROSA, 2008, p.376-377).

Os negros cuidaram de Matraga, como se ele fosse um filho, demonstrando carinho e transmitindo confiança de que as coisas melhorariam, as dores passariam e a vida poderia recomeçar, independentemente de seu passado. Durante meses, Nhô Augusto ficou deitado, se recuperando dos ferimentos e durante a recuperação pode refletir sobre tudo o que fizera na vida. Relembrou nesse período todas as rezas aprendidas na infância e as fazia juntamente com *pai preto* e *mãe preta*. Certo dia o casal de negros chamou um padre para conversar com Augusto, que lhe deu importantes conselhos na senda de sua conversão:

Você nunca trabalhou, não é? Pois, agora, por diante, cada dia de Deus você deve trabalhar por três, e ajudar os outros, sempre que puder. Modere esse mau gênio: faça de conta que ele é um poldro bravo, e que você é mais mandante do que ele... Peça a Deus assim, com esta jaculatória: “Jesus, manso e humilde de coração, fazei meu coração semelhante ao vosso. E, páginas adiante, o padre se portou ainda mais excelentemente, porque era mesmo uma brava criatura. Tanto assim, que, na despedida, insistiu: — Reze e trabalhe, fazendo de conta que esta vida é um dia de capina com sol quente, que às vezes custa muito a passar, mas sempre passa. E você ainda pode ter muito pedaço bom de alegria... Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há de ter a sua (ROSA, 2008, p.379-380).

Após algumas semanas, tendo melhorado, Augusto resolve ir embora para uma casa bem simples e bem distante, no arraial do Tombador, ficando por lá durante anos na companhia de seus novos “pais”. Está obstinado a mudar de vida e buscar o seu destino, sua nova vida, bem diferente daquela cheia de crueldade e violência. Carregava o peso da culpa, mas seguia os conselhos do padre para procurar esquecer seu passado, trabalhando muito e ajudando quem precisasse. Rezava, e buscava vencer as tentações que lhe instigavam a desviar-se de seu destino.

Duas foram as tentações nesse segundo momento da narrativa. A primeira ocorreu com a chegada ao Tombador de Tião da Tereza, um velho conhecido de Augusto. Ao encontrá-lo foi logo dizendo tudo o que havia acontecido no arraial do Murici após a “morte” de Matraga:

A mulher, Dona Dionóra, continuava amigada com seu Ovídio, muito debem os dois, com tenção até em casamento de igreja, por pensarem que ela estava desimpedida de marido; com a filha, sim, é que fora uma tristeza: crescera sã e se encorpora uma mocinha muito linda, mas tinha caído na vida, seduzida por um cometa, que a levava do arraial, para onde não se sabia... O Major Consilva prosseguia mandando no Murici, e arrematara as duas fazendas de Nhô Augusto... Mas o mais mal-arrumado tinha sido com o Quim, seu antigo camarada, o pobre do Quim Recadeiro — “Se lembra?”

— Pois o Quim tinha morrido de morte-matada, com mais de vinte balas no corpo, por causa dele, Nhô Augusto: quando soube que seu patrão tinha sido assassinado, de mando do Major, não tivera dúvida: ...jurou desforra, beijando a garrucha, e não esperou café coado! Foi cuspir no canguçu detrás da moita, e ficou morto, mas já dentro da sala-de-jantar do Major, e depois de matar dois capangas e ferir mais um (ROSA, 2008, p.384).

Matraga, entretanto, resiste à tentação de vingança, pede para Tião ir embora, e não contar a ninguém que o viu, pois, em suas palavras, “não tem mais nenhum Nhô Augusto Estêves das Pindaíbas” (ROSA, 2008, p.384). Todos os acontecimentos no arraial do Murici revelados por Tião levam Matraga a sentir uma forte tristeza, “uma vontade doente de fazer coisas mal-feitas”, sendo, no entanto, imediatamente advertido por mãe Quitéria sobre a necessidade de ele passar por aquilo, uma vez que Deus havia mandado todos aqueles sofrimentos “só para um pecador poder ter a ideia do que o fogo do inferno é” (ROSA, 2008, p.385). A maior advertência, porém, vem de sua própria consciência, do aprendizado conquistado após a partir de um modo de vida muito diferente daquele que o levou ao precipício:

Tem horas em que fico pensando que, ao menos por honrar o Quim, que morreu por minha causa, eu tinha ordem de fazer alguma vantagem... Mas eu tenho medo... Já sei como é que o inferno é, mãe Quitéria... Podia ir procurar a coitadinha da minha filha, que talvez esteja sofrendo, precisando de mim... Mas eu sei que isso não é eito meu, não é não. Tenho é de ficar pagando minhas culpas, penando aqui mesmo, no sozinho. Já fiz penitência estes anos todos, e não posso ter prejuízo deles! Se eu quisesse desperdiçar essa penitência feita, ficava sem uma coisa e sem outra... Sou um desgraçado, mãe Quitéria, mas o meu dia há-de chegar!... A minha vez... (ROSA, 2008, p.387).

Passam-se mais um longo tempo de trabalho no Tombador para Augusto Matraga, que nesse decurso, começou a sentir certa mudança dentro de si, de modo quase imperceptível. “O trabalho entusiasmava e era leve. Não tinha precisão de enxotar as tristezas” (ROSA, 2008, p.387). Nesse período, aparece pelo arraial a segunda tentação: O sanguinário, Seu Joãozinho Bem-Bem, e sua tropa, indo para o sul ajudar um amigo; o grupo precisava, no entanto, parar no Tombador para descansar. Todos no local ficaram apavorados com a presença dos capangas, com a exceção de Matraga que vai imediatamente ao encontro de Bem-Bem, oferecendo a ele e a toda tropa hospedagem em sua casa. Seu Joãozinho aceita o convite e ambos acabam ficando amigos. Matraga mobiliza todo o arraial para preparar uma janta impecável para a tropa, atendendo-lhes em seus pedidos. A admiração de Seu

Joãozinho Bem-Bem por Matraga foi grande, que, passados alguns dias, ao se despedir, antes de ir embora para o sul, falou:

O senhor, mano velho, a modo e coisa que é assim meio diferente, mas eu estou lhe prestando atenção, este tempo todo [...] Nossos anjos-da-guarda combinaram, e isso para mim é o sinal que serve. A pois, se precisar de alguma coisa, se tem um recado ruim para mandar para alguém... Tiver algum inimigo alegre, por aí, é só dizer o nome e onde mora. Tem não? (ROSA, 2008, p.395-396).

Não convencido de que Matraga fosse aquilo que aparentava, isto é, um homem de rezas, de trabalho e vida pacata, Bem-bem continuou:

Mano velho, o senhor gosta de brigar, e entende. Está-se vendo que não viveu sempre aqui nesta grotá, capinando roça e cortando lenha... Não quero especular coisa de sua vida p'ra trás, nem se está se escondendo de algum crime. Mas, comigo é que o senhor havia de dar sorte! Quer se amadrinhar com meu povo? Quer vir junto? (ROSA, 2008, p.396)

Diante dessa tentação, Matraga disse a si mesmo: “Agora que eu principiei e já andei um caminho tão grande, ninguém não me faz virar e nem andar de-fasto!” (ROSA, 2008, p.397).

A narrativa passa então ao seu terceiro e último momento, quando Matraga resolver ir embora. Ganha de um vizinho do Tombador um jegue para seguir viagem ao destino que ele próprio desconhecia. Assim ele se despediu: “Adeus, minha gente, que aqui é que mais não fico, porque a minha vez vai chegar, e eu tenho que estar por ela em outras partes!” (ROSA, 2008, p.401). Matraga não tinha necessariamente um destino; deixava o animal lhe guiar. Estando a pouca distância do arraial do Murici, exclama: “Não me importo! Aonde o jegue quiser me levar, nós vamos, porque estamos indo é com Deus!...” (ROSA, 2008, p.404). Acabaram chegando ao arraial do Rala-Coco onde estava Seu Joãozinho Bem-Bem e a sua tropa, prontos para se vingarem da morte do capanga Juruminho, morto à traição, pelas costas. Como o matador havia fugido, Bem-Bem se vingaria executando os familiares dele. O pai do matador implorou misericórdia:

Ai, seu Joãozinho Bem-Bem, então lhe peço, pelo amor da senhora sua mãe, que o teve e lhe deu de mamar, eu lhe peço que dê ordem de matarem só este velho, que não presta para mais nada... Mas que não mande judiar com os pobrezinhos dos meus filhos e minhas filhas, que estão lá em casa sofrendo, adoecendo de medo, e que não têm culpa

nenhuma do que fez o irmão... Pelo sangue de Jesus Cristo e pelas lágrimas da Virgem Maria! (ROSA, 2008, p.408).

Joãozinho assim respondeu ao velho:

Lhe atender não posso, e com o senhor não quero nada, velho. É a regra... Senão, até quem é mais que havia de querer obedecer a um homem que não vinga gente sua, morta de traição?... É a regra. Posso até livrar de sebaça, às vezes, mas não posso perdoar isto não... Um dos dois rapazinhos seus filhos tem de morrer, de tiro ou à faca, e o senhor pode é escolher qual deles é que deve de pagar pelo crime do irmão. E as moças... Para mim não quero nenhuma, que mulher não me enfraquece: as mocinhas são para os meus homens... (ROSA, 2008, p.409).

Augusto Matraga, diante daquela situação, pediu ao seu amigo Joãozinho Bem-Bem para desistir daquela decisão, pois aquilo que eles estavam querendo fazer com aquela família era coisa que “nem Deus não manda e nem o diabo não faz!” (ROSA, 2008, p.409). Tendo seu pedido sido negado por Bem-Bem, Matraga resolve proteger a família e enfrentar seu amigo e toda a tropa de capangas. Durante intensa troca de tiros, Matraga vai matando um a um dos capangas de Bem-Bem, dentro da casa que “matraqueou que nem panela de assar pipocas, escurecida à fumaça dos tiros [...] e Nhô Augusto gritando qual um demônio preso e pulando como dez demônios soltos” (ROSA, 2008, p.410).

Quando todas as munições haviam acabado, restaram apenas Matraga e Bem-Bem, em um duelo de facas. Ambos morreram. Pouco antes da sua “hora e vez”, um primo de Augusto – João Lomba – aparece e o vê quase morto. Percebendo a presença de João, Matraga sussurra suas últimas palavras, um pedido: “Põe a benção na minha filha... seja lá onde for que ela esteja... E, Dionóra... Fala com a Dionóra que está tudo em ordem!” (ROSA, 2008, p.413).

A leitura dessa obra para turma justifica-se, na medida em que permite aos alunos refletirem sobre as questões relativas à existência como a culpa, a redenção, a solidão, o perdão, o medo, a morte, a fé, a esperança e a vida.

4.3 Leitura performatizada no *Projeto Sarau*

O Café Literário

O *Projeto Sarau* ocorreu nos dias 31 de outubro e 01 de novembro. No primeiro dia, momento do Café Literário, houve uma palestra com dois professores do Dôrval e um outro, já aposentado. O evento ocorreu no período da manhã num local do colégio nomeado Espaço Cultural. Os palestrantes eram de áreas diferentes do ensino: Filosofia, Matemática e Literatura. Os professores tiveram a liberdade para se expressarem. Não havia um tema definido.

A professora de Literatura falou sobre a paixão dela pelo escritor Machado de Assis e de sua pesquisa de doutorado na Universidade de São Paulo sobre as obras de Machado. Leu um conto e, com bastante bom humor, comentou alguns fragmentos, fez associações da narrativa com a vida, construindo um momento bastante significativo para todos.

O professor de Filosofia é compositor de escolas de samba como a Viradouro e a Acadêmicos do Sossego. Ele expressou sua paixão pela poesia, pela filosofia e pelo carnaval. Com o seu cavaquinho, cantou sambas famosos, proporcionando ao ambiente muita alegria. Depois leu poesias, falou um pouco sobre elas e terminou com mais cantoria, construindo uma rede de afetos no Espaço Cultural.

O último palestrante do evento era professor aposentado e escritor. Foi também diretor adjunto do colégio. Falou do seu livro de crônicas, da sua paixão pela poesia e das motivações que o levaram a se tornar um escritor. Lembrou os inúmeros saraus de que participou, as lembranças na infância de seus familiares apaixonados pela literatura, declarando todo o seu amor a ela, apesar da formação e da carreira na área da matemática.

Após a apresentação dos professores, tivemos duas alunas realizando a leitura de poemas compostos por elas. Uma delas, inclusive, realizou um momento de autógrafos ao sortear vinte livros que foram confeccionados pela escola a partir de uma iniciativa de uma professora de Língua Portuguesa do Dôrval. Finalizamos o Café Literário com uma enorme mesa de lanche para todos os presentes.

A apresentação dos alunos

No dia seguinte, tivemos as apresentações dos alunos. A escola inteira se apresentou, no entanto, nos restringiremos as apresentações dos alunos envolvidos nessa pesquisa, participantes das aulas de intervenção.

O início do Sarau começou com a leitura de textos e declamações de poesias. Às oito e meia da manhã iniciou o sarau com uma aluna da 901, declamando o Poema em Linha Reta de Fernando Pessoa. Foi uma das declamações mais expressivas, sendo aplaudida pelos alunos e muito elogiada por diversos professores. Essa aluna é muito envolvida com a leitura e com os eventos da escola, tendo participado do sarau do ano anterior apresentando a leitura dramatizada do livro *O Santo e a Porca* de Ariano Suassuna.

A ordem de apresentação dos alunos no sarau seguiu um critério que reunisse as declamações e as atividades mais introspectivas em um único momento e as atividades musicais, de dança e de corpo, como a capoeira, em outro momento. A experiência dos últimos saraus de 2017 e 2018 nos mostrou a necessidade de separar as atividades que geram entusiasmos e emoções afloradas como as atividades de música, dança e luta, daquelas outras que provoca uma emoção mais singela, mais da ordem do silêncio, da introspecção, do pensamento.

A segunda aluna a participar da apresentação foi a aluna Stephanny da Silva Pereira dos Santos com a declamação do poema *A Flor e a Náusea* de Carlos Drummond de Andrade. A performance da Stephanny mostrou o quanto ela estava envolvida com a poesia. O tom de voz alternando de acordo com o ritmo do poema, as expressões e gestos expressavam a forma-força da performance zumthoriana.

A terceira apresentação foi da aluna Letícia Guimarães declamando o poema *Há metafísica bastante em não pensar em nada* de Fernando Pessoa. “Uma leitura serena para um poema maravilhoso” – foram estas as palavras de um pai de aluno, comovido com a leitura de Letícia. Após a declamação e muitos aplausos, uma amiga de Letícia subiu para abraçá-la demoradamente, enquanto caía uma lágrima dos olhos de ambas. A leitura para Letícia serviu como um potente dispositivo de desinibição.

A quarta apresentação foi realizada pela aluna Larissa Vargas dos Santos, filha da funcionária que trabalha na sala de leitura da escola. Ela declamou o poema *Afinal* de Fernando Pessoa. Trata-se de um poema enorme, com uma declamação

em torno de oito minutos. Uma música de fundo *Sursum Corda* tocou enquanto Larissa declamava. A leitura e a performance de Larissa foram surpreendentes. Assim se referiu o professor de filosofia diante da apresentação da aluna: “Sublime!”. A mãe de Larissa estava visivelmente emocionada e orgulhosa da filha.

A quinta apresentação foi da aluna Raissa Frazão Toledo com a leitura do poema *Retrato* de Cecília Meireles. A aluna estava tão envolvida com o poema que não precisou lê-lo. Sua performance na declamação demonstrou o quanto a leitura lhe ajudou a vencer a inibição e a timidez. Havia na apresentação de Raissa, com a desenvoltura em performance, um novo “retrato” de si mesma, surpreendendo a todos, inclusive seus professores do ano anterior. Assim se referiu uma professora: “essa aluna, ano passado, tinha boca e não falava”.

As apresentações seguintes foram das alunas Maria Eduarda Avelino dos Santos, Maria Eduarda Alves de Lima, Isabelly dos Santos, Lyvia Alessandra Rodrigues, Camilly Marins Dias, Jasmin da Silva Sobrinho e dos alunos Marcos Lima de Castro e Luis Vitor da Silva Monteiro. Todos fizeram a leitura com certa timidez, uns mais, outros menos, mas demonstrando total comprometimento e interesse.

A apresentação do aluno João Victor Firmiano Ribeiro do oitavo ano foi entusiasmada, assim como todas as participações dele em sala de aula. Apesar do seu problema de fala, tendo dificuldade de pronunciar os fonemas, sempre demonstrou interesse e iniciativa. Nas aulas, era o primeiro a ler, sem se importar com sua dificuldade de leitura. A turma o incentivava a ler e isso lhe dava confiança. Foi muito importante para a escola ver o aluno João Victor participando do sarau.

A apresentação seguinte foi do aluno Paulo Henrique da Conceição Junior do oitavo ano com a leitura do poema *Eu, Etiqueta* de Carlos Drummond de Andrade. Esse aluno é muito comprometido com os estudos e lia muito durante as aulas. Estava tímido durante a apresentação, mas era evidente que não deixaria de se apresentar por conta de sua timidez. Ao ser aplaudido, no fim da leitura, esboçou um sorriso, surpreendendo a todos, uma vez que Paulo é um menino bem “fechado”.

Uma apresentação merece nosso destaque: da aluna, Vitória Soares dos Santos, do oitavo ano. Essa aluna estava cursando o oitavo ano pela segunda vez, não demonstrava interesse pelos estudos e, por conta do comportamento, acabou criando uma antipatia dentro da escola com o corpo docente. Nas aulas de leitura, pouco participava: em vez disso, conversava e muito. Na maioria das vezes, não entrava em sala. Ficava no pátio da escola com outros alunos de outras turmas que

também não queriam assistir às aulas. Entretanto, com o resultado das avaliações do terceiro bimestre, percebendo que poderia ficar reprovada pela terceira vez, decidiu conversar com os professores, pedindo ajuda. Prometeu participar das atividades e se esforçar. Nas aulas de leitura, demonstrava muita timidez, nem parecia aquela menina tão desinibida, com personalidade e atitude de falar aquilo que pensa, sem medir consequências. Diante do texto, parecia frágil, precisava de apoio, precisava da turma lhe passando confiança. Lia com muita dificuldade, sempre interrompendo a leitura, olhando para turma, para mim: era um olhar que parecia pedir a nossa ajuda. Foram dois meses dando apoio a Vitória. Foi emocionante a maneira como a turma 803 incentivou cada leitura realizada pela aluna, dando-lhe confiança para não desistir das aulas; para não desistir de si mesma. Foi se construindo um elo bastante significativo entre a aluna, a turma e as aulas. A apresentação dela no sarau foi especial, haja vista todo o contexto. Após ler o poema *Ou Isto ou Aquilo* de Cecília Meireles foi aplaudida pela escola, surpreendendo muitos professores.

Apresentação do livro *Os dois ou o inglês maquinista*

A apresentação do livro de Martins Pena foi realizada pelos alunos do nono e oitavo ano. Grande parte dos alunos eram da 901: Geovanna Marinho Santos, Geovana Mariano dos Santos Machado, Grazielle Ramires Silva da Costa, Cristiane, Kauanny dos Santos Matos, Kamilly de Souza Correia, Giuliana Emanuelle de Araujo Lopes, Sara Jhenyfer Soares de Lima, Bruna Paiva e Laiza Moraes. Outros, porém, do oitavo, participaram a pedido. Foi o caso da aluna, Pâmela Taysa Ramos e dos alunos Eduardo da Conceição Valentim e Estevão dos Santos Ramos.

Sendo alunos de turmas diferentes, foi preciso criar ocasião para nos reunirmos. Utilizamos o contraturno para fazer as leituras e ensaiar a apresentação para o sarau. Foram quinze encontros durante a tarde. Todos com muita leitura. Líamos duas vezes o livro e ensaiávamos as cenas, com muita alegria, entusiasmo. Um elo forte entre o grupo se formou. Era nítida a vontade de estar ali, lendo, rindo, compartilhando as experiências daquela leitura coletivamente.

À medida que fazíamos os ensaios, íamos destinando as personagens aos alunos. Tivemos um problema em relação ao protagonista, Felício. Tanto a Pâmela, como o Eduardo queriam interpretá-lo. Foi uma decisão difícil que foi deliberada

coletivamente. Ao Eduardo coube, após decisão do grupo, a interpretação do protagonista da obra.

A apresentação dos alunos foi sensacional. Está disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=bt-Z0ccjAkw>>, tendo os alunos autorizado a divulgação de imagem. É possível perceber a apropriação do texto literário por parte deles, uma vez que muitas das passagens foram interpretadas sem a necessidade de leitura, com o texto muito bem decorado pelo grupo, expressando-o verbalmente sempre de modo literal, sem qualquer substituição das expressões mais arcaicas. Os alunos apropriaram-se de muitos termos antes desconhecidos. Procuramos apresentar à escola a obra tal como de fato era. Um texto, inicialmente “chato”, tornou-se familiar para o grupo a ponto de os alunos vivenciarem as personagens através de expressivas interpretações.

4.4 Performance e literatura: relato e observação das aulas

A intervenção começou pelo gênero dramático com a leitura do livro de Ariano Suassuna, *Auto da Compadecida*, em doze tempos de aula de cinquenta minutos. Essa leitura já havia sido realizada por alguns alunos no sétimo ano. Trata-se de uma obra que lhes trazia boas lembranças. Para a aluna Geovanna, foi a partir desse livro que a amplitude do universo da literatura se lhe apresentou. Foram pelo menos dez alunos que solicitaram o livro, argumentando que havia muitos alunos novos e outros que não conheciam a obra. Atendendo aos pedidos, alterei o planejamento, e fizemos a leitura e o estudo da obra de Suassuna. A decisão de estudar o *Auto da Compadecida* foi acertada, pois as leituras ultrapassavam os tempos de aula: ocorriam, antes de a aula começar, no recreio... Surgiu até entre eles, uma espécie de competição para interpretar as personagens protagonistas, João Grilo e Chicó.

4.4.1 Relato e observação das aulas – Auto da Compadecida

Primeira aula

Começamos com a leitura do livro em voz alta. Os alunos mantiveram-se sentados em cadeiras que formavam uma roda de leitura na sala. Foram um pouco menos de dezesseis alunos que voluntariamente decidiram fazer a leitura. Nesse dia, ocorreu um passeio para algumas turmas da escola e, por isso, pude trabalhar quatro tempos seguidos de aula com a 901. Fizemos a leitura do livro na íntegra. Alguns alunos fizeram leitura de mais de uma personagem, já que nem todos queriam ler em voz alta. Eu também assumi alguns papéis na leitura. Apesar da timidez de alguns alunos, o envolvimento de todos foi visível: mesmo aqueles que não liam em voz alta mantinham-se atentos, acompanhando, demonstrando interesse, seja através da atenção, seja através das risadas e comentários acerca da narrativa.

Não havia regras para a leitura dramatizada. Cada um, a seu modo, colocaria no tom de voz, na gestualidade, no corpo, as expressões, os sentimentos, as caracterizações que julgassem necessárias. Procurei criar um espaço bem livre para os alunos se manifestarem. As turmas de nono ano se divertiram muito, estabeleceram relações de afeto com os personagens, identificando-se com eles durante os acontecimentos e as peripécias da história.

Segunda aula

Uma das alunas levou o DVD com um filme baseado na obra de Suassuna para assistirmos, interrompendo o planejamento inicialmente pensado para aquele dia. Como se tratava de um filme longo, que exigia mais de dois tempos de cinquenta minutos de aula, precisei de um terceiro tempo. Reuni os nonos anos na sala de vídeo e assistimos ao *Auto da Compadecida* aproveitando o contexto do dia com aulas vagas por conta de falta de professores.

Terceira aula

Na semana seguinte, retomamos a leitura a partir do segundo ato. Houve, nesse momento, várias intervenções por parte dos alunos. Uns corrigiam a leitura de outros, davam sugestões de performance, cobravam mais vivacidade e expressão. O filme, através da participação dos atores, lhes proporcionou um modelo de performance que passou a se tornar uma exigência durante a leitura. O segundo ato prosseguiu com mais envolvimento por parte de todos. Alguns alunos, que antes somente acompanhavam a leitura, arriscaram a performance. Naquela altura, nenhum aluno precisava ler mais de um personagem. Houve de fato mais vivacidade, mais energia, mais entusiasmo naquela leitura, que durou muito mais que os doze tempos de cinquenta minutos. Como foi dito, atividade se expandiu e ampliou: nos recreios, na hora da entrada, da saída, nos fins de semanas, segundo relatos dos alunos.

Quarta aula

Nessa aula foram feitos vários comentários sobre o livro. Fizemos uma roda com as cadeiras e começamos a trocar experiências sobre o texto. Uma aluna comentou sobre a personagem Palhaço e a crítica explícita dessa personagem sobre os valores humanos. Um aluno levantou a questão da miséria no sertão, das dificuldades e da maneira como as personagens, João e Chicó, eram exploradas pelos seus patrões. A aluna Letícia mencionou a religião e a necessidade de se fazer o bem para não ser condenado ao inferno. Kamilly discordou e disse que Severino matou e roubou e mesmo assim foi para o céu. Geovanna lembrou que foi só por conta da personagem Compadecida, pois sem essa intervenção todos iriam para o inferno. Sara mencionou os argumentos convincentes da Compadecida para salvar todos do Encourado. Ela levantou o tema do racismo ao afirmar que João Grilo e o Padre eram preconceituosos. Geovanna concordou e disse que a aparição de um Jesus negro dá destaque ao tema; para a aluna, há na história uma crítica ao preconceito racial. Giuliana levantou o tema do machismo, afirmando que a Mulher do padeiro se tornou o centro das críticas em Taperoá, apesar de os costumes das personagens masculinos serem parecidos ao da Mulher. A aluna se baseou no filme

para argumentar, pois mencionou a relação de Chicó com a Mulher do padeiro e com a filha de Antônio Moraes, personagem inexistente no livro.

Quinta aula

Nessa última aula, fiz alguns comentários acerca da obra. Compartilhei a minha leitura, que se aproximava de algumas das leituras já realizadas pelos alunos, e se afastava de outras. Percebi que grande parte das leituras dos alunos focavam nas críticas sociais, poderes da igreja e opressão aos mais pobres. Procurei, a partir de todas as leituras que ouvi, apresentar a minha.

Iniciei afirmando que, para além dessas questões presentes na obra, que envolvem desigualdade social, racismo, corrupção, há em o *Auto da Compadecida*, de maneira implícita, o não-julgamento, uma reflexão profunda sobre os seres errantes que todos somos, independentemente da classe social, gênero, cor... Mesmo o pior dos bandidos não é condenado no texto, porque há naquele bandido, naquele assassino, um contexto particular de vida e apenas aquele que é capaz de se compadecer pelo outro, pode perceber. Compadecer-se é entender as razões pelas quais as coisas aconteceram de determinada maneira. É entender a nossa condição, independentemente da posição social. Não importa se os seres errantes são poderosos como o Bispo, pobres e miseráveis como o João Grilo ou terríveis e assassinos como o Severino. O *Auto da Compadecida* nos apresenta uma visão positiva e uma crença no ser humano, apesar de todos os problemas.

4.4.2 Relato e observação das aulas – Os dous ou o inglês maquinista

O livro *Os dous ou o maquinista* inglês de Martins Pena foi estudado em oito tempos de aula. A leitura foi iniciada pelos alunos mais acostumados com a experiência da leitura em voz alta. Foram alunos que, na maioria, já tinham participado do projeto do sarau na escola. Em relação ao *Auto da Compadecida*, o livro de Martins Pena é ainda mais desafiador, uma vez que há muitas palavras de uso não comum, que exigem compreensão prévia, assim como um contexto distante do atual, em que, por exemplo, ainda existe tráfico de escravos.

Primeira aula

Não iniciei a leitura com os alunos sem antes prepará-los para o texto que iríamos ler, contextualizando e comentando algumas palavras e passagens que considerei importantes. Trata-se de um texto com muitos termos arcaicos, a começar pelo título, com a palavra *dous*. A apresentação de palavras e textos com muitas expressões em desuso serve de orientação para futuras leituras em que esses termos se repetem. A própria obra machadiana estudada em sala, *A Cartomante*, apresentava palavras e expressões fora de uso, como a palavra *cousa*. Após esses comentários prévios, fizemos a leitura integral do livro.

Segunda aula

Refizemos na íntegra a leitura do livro. Os alunos foram escolhendo as personagens para a leitura e se revezando. Alguns, meio contrariados, leram, mas considerando o livro “chato”. Compararam-no ao *Auto da Compadecida*, considerando a leitura de Suassuna melhor.

Depois de refeita a leitura, começamos a dialogar sobre as personagens. A aluna, Sara, ficou indignada com o tratamento que era dado aos negros no período da escravidão. Geovanna falou sobre o tráfico de negros naquela época e comentou a expressão pesquisada por ela na *internet*, “meia-cara”: escravo contrabandeado. A aluna Kamilly reclamou da maneira como as personagens mulheres eram dependentes dos homens. Um aluno criticou a relação entre primos. Giuliana afirmou que o importante era o sentimento deles. Cristiane comentou a ingenuidade das personagens em relação aos créditos dados a Gainer. Kauanny lembrou que até hoje os gringos são vistos como grandes personalidades. Após os comentários sobre o texto, terminamos a aula com o compromisso de ensaiar a leitura em casa para realizar a performance na aula seguinte, como numa peça de teatro, tal como fizemos em o *Auto da Compadecida*.

Terceira aula

Apesar de termos combinado fazer a leitura, a aluna Grazielle havia levado um vídeo do *youtube* com uma apresentação teatral da peça. Assistimos a esse

vídeo e fizemos algumas observações sobre como poderíamos montar uma apresentação: figurino, cenário... Os alunos empolgaram-se com a ideia de uma apresentação para a escola. Depois de algumas aulas e leituras, depois também de assistirem à apresentação trazida pela Grazielle, o livro de Pena começava a se tornar interessante para a turma. Os primeiros elos entre a turma e o livro eram nítidos; com as sucessivas leituras que ocorreram posteriormente nos contraturnos, esse livro produziu intensos afetos que foram expressos ainda mais intensamente durante o sarau. Naquele dia, decidimos que a peça de Martins Pena seria dramatizada e apresentada para a escola em novembro, no evento do Sarau Literário.

Quarta aula

Essa aula foi realizada no Espaço Cultural da escola. Alguns alunos do oitavo ano, que estavam sem aula, se juntaram à turma 901 e participaram da leitura dramatizada do livro de Martins Pena. A presença de alunos de outras turmas na aula inibiu alguns e estimulou outros. Os alunos começaram a apresentação. Às vezes havia algumas paradas e as alunas (somente as meninas leram) não se moviam, como estátuas, enquanto a aluna Geovanna fazia a explicação de determinada situação ou explicava determinada palavra, como a expressão meia-cara. Os alunos paralisados como estátuas causaram riso e diversão à turma, sobretudo quando as intervenções da Geovanna se prolongavam, obrigando-os a difícil tarefa de ficarem longo tempo sem se mexerem. Terminamos a aula já na metade do horário de recreio. Ninguém saiu do Espaço Cultural, mesmo após o sinal tocar. Percebi o quanto aquele momento estava sendo importante para todos nós!

4.4.3 Relato e observação das aulas – O espelho

Para a leitura do conto de João Guimarães Rosa intitulado *O espelho*, usamos dez tempos de aula. Apesar de se tratar de um texto bastante complexo, com uma linguagem que provoca no leitor a sensação de estranhamento da própria

linguagem, sua leitura nas aulas de intervenção atendeu às minhas expectativas, gerando boas conversas e muita curiosidade e estranhamento por parte dos alunos.

Primeira aula

Cada aluno recebeu uma cópia do texto, pois não tínhamos, na biblioteca da escola, o livro de que fazia parte. Fiz a leitura integral, em voz alta, na frente de um espelho. Procurei dar à leitura toda a emoção que esse texto reverberara em mim. Diante do desafio da linguagem rosiana, precisei compensar via performance todo o estranhamento e dificuldades de compreensão por parte dos alunos. Durante toda leitura, os alunos mantiveram-se quietos e concentrados no texto. Apenas dois alunos, pelo que pude perceber, dispersaram, olhando para mim.

Após fazer a leitura, os alunos refizeram-na, lendo, cada um, um parágrafo. À medida que um terminava, o outro recomeçava o parágrafo seguinte. Todos os alunos leram um trecho do texto. Por algumas vezes, a aluna Giuliana interrompeu para perguntar o significado das palavras. Respondi nas duas primeiras vezes, mas depois, percebendo a impaciência da turma com a interrupção do texto, propus pesquisa posterior.

A expressão mais repetida pelos alunos foi “texto esquisito”. A aluna Sara disse que a história parecia transitar pelo mundo real e pela imaginação. A aluna Giuliana concordou com a amiga e complementou dizendo que o texto “tinha um aspecto mais das coisas do mundo, como aquilo que a gente aprende nas escolas, nas universidades”.

Terminamos a aula com a tarefa de pesquisarmos o vocabulário das palavras que cada um julgasse necessário.

Segunda aula

Começamos a aula relendo o texto, desta vez silenciosamente e, posteriormente, em voz alta, lendo, cada aluno, um parágrafo. Nos momentos de leitura, sobretudo nessa etapa da intervenção, pelas experiências trocadas nas leituras anteriores, a turma, de um modo geral, mantinha-se atenta ao texto. Eram raros os ruídos e conversas paralelas. Quando aconteciam, os alunos chamavam a atenção dos mais dispersos e a conversa imediatamente acabava.

Pedi que sublinhassem expressões, frases ou parágrafos em que tivessem tido dificuldade de compreensão. Com isso, procurei identificar as partes mais incompreensíveis do texto para os alunos. Começamos a leitura sem fazer qualquer comentário sobre o texto, assim como havíamos feito na semana anterior. A pesquisa vocabular proposta não funcionou. Pouquíssimos alunos a fizeram.

Após a leitura do texto, alguns alunos trouxeram dúvidas sobre a palavra *tomadamente*. Expliquei se tratar de um neologismo e sugeri uma interpretação do termo de acordo com o contexto. Precisei revisar os estudos sobre neologismo, uma vez que muitos não sabiam o que significava. Fizemos também, com o uso de dicionários, uma busca pelas palavras cujo significado desconhecíamos. Com o uso do celular, outros três alunos foram pesquisando e informando à turma os significados de algumas palavras. Geovanna, Sara, Letícia e um outro aluno, respondiam com as anotações feitas no caderno de acordo com a pesquisa realizada em casa.

Terceira aula

Na terceira semana, li novamente o texto para a turma, desta vez parando várias vezes. A cada parágrafo, a cada expressão pouco usual, a cada estrutura complexa, procurava comentar, contribuindo para a construção do sentido do texto. Em seguida, propus uma roda de conversa. Foi difícil iniciar a conversação. Havia receio por parte dos alunos diante daquele enigmático texto. Pedi então a uma aluna que refizesse a leitura do primeiro parágrafo, após o que discutimos sobre ele. Com essa estratégia de comentar apenas um parágrafo de cada vez, começaram a se ouvir as primeiras vozes. A última oração do primeiro parágrafo “Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo” (ROSA, 2016, p.101), encorajou muitos a se manifestarem e propor sentidos. No segundo parágrafo, a expressão “se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes” (ROSA, 2016, p.101), foi associada pela aluna Geovanna com a expressão discutida no primeiro parágrafo. Para ela, por estamos distraídos do que verdadeiramente importa, não somos capazes de enxergar os milagres da vida. Sua amiga Geovana Mariano concordou, afirmando que as pessoas só se importam com o que “não presta”. No fim da aula, pedi aos alunos que fizessem uma pesquisa na internet e recolhessem análise do texto.

Quarta aula

Poucos fizeram a pesquisa sobre a análise do conto. Coloquei um vídeo para eles assistirem com duas análises que retirei do *youtube*. Diante daquelas análises os alunos foram se manifestando, relacionando-as com passagens do texto. Levamos toda a aula nessa conversa. A aluna Cristiane dos Santos Venâncio afirmou que, no segundo e terceiro parágrafos, o narrador argumenta sobre a impossibilidade de saber sobre si mesmo, a partir dos espelhos, das fotografias e da maneira como as pessoas nos veem. Concordei com a Cristiane e fiz uma leitura em voz alta desses dois parágrafos para destacar a observação dela.

Propus então uma atividade simples para a próxima aula: pedi aos alunos que selecionassem uma passagem do texto que lhes tivesse chamado a atenção, fizessem a leitura em voz alta, comentando-a e construindo sentidos. Resolvi atribuir uma nota para essa atividade, para garantir que a turma se envolvesse, lendo o texto em casa e selecionando os fragmentos para leitura e apresentação.

Quinta aula

A aula começou com a aluna Bruna Paiva falando sobre o momento em que o narrador se depara com a própria imagem no espelho do lavatório público. Para a aluna, essa passagem era a mais impressionante, pois é um momento de reflexão do narrador sobre a sua própria vida. Geovana Mariano concordou com a amiga e lembrou que o verbo “refletir” pode se referir tanto a imagem do narrador projetada no espelho, quanto aos pensamentos que lhe surgem sobre si mesmo.

O aluno mais participativo da sala leu dois parágrafos para a turma e os comentou. Afirmou que o parágrafo em que o narrador não se vê é perturbador, pois demonstra sua falta de protagonismo no mundo. Disse que ver a imagem de uma criança no espelho é olhar aquilo que de fato somos: ingênuos e puros como as crianças.

Sara e Geovanna também falaram sobre esse parágrafo. Para elas, a criança era uma metáfora de um passado na infância, quando não existiam influências na vida do narrador. Sara disse que as crianças são espontâneas e citou, como exemplo, afirmações de seus irmãos menores.

Ao longo das aulas, isto é, durante esse processo de leitura do texto literário, os alunos foram se familiarizando com o texto, deveras complexo, apropriando-se dele aos poucos, atribuindo sentido aos parágrafos e aos neologismos por meio da leitura em voz alta e do compartilhamento de experiências entre eles.

4.4.4 Relato e observação das aulas – A Cartomante

Para o conto *A Cartomante* de Machado de Assis, foram planejados oito tempos de aula. Essa foi uma narrativa que instigou a turma e prendeu a atenção de todos. Geralmente alguns alunos, como Sara, Geovanna e Giuliana, me perguntam qual será o próximo texto que estudaremos para pesquisarem na *internet* e já irem mais informadas para a aula. Apesar de sempre lhes responder, não fiz o mesmo com esse conto de Machado de Assis. Minha intenção era propiciar em sala um ambiente cheio de suspense, com paradas durante a leitura e perguntas aos alunos sobre o que iria acontecer nos próximos parágrafos do texto.

Primeira aula

As aulas iniciaram-se como de costume. Entreguei o texto aos alunos e primeiro fizemos a leitura silenciosa; em seguida li o texto para turma – sempre com o empenho máximo de meu corpo, o tom de voz, deixando aflorar as emoções que o texto literário suscita em mim. Fiz várias interrupções durante a leitura para destacar os adjetivos do texto, assim como as construções irônicas da poética machadiana.

Ao ler o bilhete de Vilela para Camilo, “vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora” (ASSIS, 2016, p. 12), perguntei aos alunos se eles tinham alguma sugestão sobre a razão daquela convocação. A maioria dos alunos estava convicta de que Vilela descobrira a traição da esposa e do amigo. Continuamos a leitura até o parágrafo em que Camilo é atendido pela Cartomante. Novamente refiz a pergunta à turma, sobre a convocação de Vilela. Muitos alunos, após a previsão otimista da cartomante quanto ao futuro de Camilo, mudaram sua primeira leitura e consideraram que a personagem Vilela nada sabia sobre a relação do amigo com

Rita. O fim do conto surpreendeu muitos. Tínhamos muito a falar sobre o texto. Mas seria na próxima aula.

Segunda aula

Na semana seguinte levei o áudio com a leitura do texto. Ouvimos e acompanhamos a performance na gravação. Depois dessa leitura, fizemos uma roda de conversa e compartilhamos as análises e opiniões do texto e dos personagens, respectivamente. Sugerí novamente aos alunos que observarem como o uso de alguns adjetivos pelo narrador contribuía para conhecermos mais sobre as personagens da história. Falei também das figuras de linguagem presentes, em especial a ironia. A traição das personagens ao longo da narrativa foi motivo de intensas discussões entre os alunos. No final da aula, pedi que em casa formulassem perguntas e respostas sobre o texto e atribuí a essa atividade uma pontuação para estimular a participação dos alunos.

Terceira aula

Em aula, utilizei as perguntas formuladas na turma 901 como proposta de aula na 902 e vice-versa, de modo que os alunos de uma turma responderiam às questões elaboradas por outra turma. Fizemos uma roda de conversa, cada aluno respondeu às questões e terminamos a aula com a leitura do texto, a pedido da turma. Cada aluno leu em voz alta um trecho do conto.

Quarta aula

Por se tratar de semana de provas na escola, as aulas tiveram seu tempo reduzido, de modo que só tivemos juntos trinta minutos nesse dia. Conversamos sobre as questões formuladas por eles em casa e fomos, coletivamente, construindo as respostas.

4.4.5 Relato e observação das aulas – Amor

Outro texto que reverberou intensamente no nono ano foi o conto de Clarice Lispector intitulado *Amor*. Para ele, foram utilizados dez tempos de aula e as leituras, realizadas em sala de aula, “transbordaram” para outros espaços da escola. Percebi um grupo de alunos reunidos no corredor, empolgados diante da experiência que tiveram ao longo das aulas. Diante daquela aglomeração de alunos, inclusive alguns de outras turmas, curiosos, ouvindo atentamente a leitura de uma aluna, percebi imediatamente, por meio daquele instante aparentemente desconexo, a força da performance para acolher atenções, construindo encontros e experiências, promovendo pensamentos e afetos. O estranho e enigmático texto literário de Clarice atraía a atenção de todos por ali: inicialmente, na performance da aluna, posteriormente, nas impressões de outros ao comentarem o texto. Tudo ali, no corredor da escola!

Primeira aula

Iniciamos com a minha leitura para a turma. Procurei colocar entonação e emoção, pois considerei um texto desafiador, de difícil compreensão, que precisava de sua “forma-força” – a performance – para reverberar na turma. Senti por parte dos alunos do nono ano um misto de curiosidade, incompreensão e o desejo de entender aquela narrativa que muitos consideraram estranha. Ao terminar a leitura, perguntei se algum aluno gostaria de refazê-la. Vários alunos quiseram. Tive então que organizar a leitura por parágrafos, para atender a todos.

Terminada a leitura da turma, um deles disse não ter entendido nada. Kamilly e Geovanna também. Os olhares estavam curiosos diante do texto. Giuliana parecia querer explicar à turma o enigma, mesmo sem entendê-lo. Ela arriscou: “esse cego era ela”. Kauanny discordou, mas não argumentou. Em vez disso, perguntou a Giuliana o porquê de o cego ser a Ana. Giuliana não soube responder. Cristiane, então, disse que o cego poderia ser uma metáfora da personagem Ana. Fizem-me inúmeras perguntas. Havia inúmeros porquês que precisavam de respostas. Procurei, no entanto, não responder, mas permitir que o sentido do texto fosse construído coletivamente. Passamos o restante da aula tentando entender quem era

o cego, porque ele causara tantos tormentos em Ana e por qual razão ela passara a agir de maneira tão distinta, estranhando o mundo e a si mesma.

Segunda aula

Na semana seguinte, levei para a sala de aula um áudio com a história lida de modo performático: com diferentes entonações, paragens, velocidades. Depois, pedi a eles que lessem. Lemos duas vezes o texto e retomamos as discussões sobre seus possíveis sentidos. A dificuldade, de compreensão de algumas passagens, e a curiosidade, ainda eram grandes. Poucos alunos arriscavam uma interpretação; em vez disso, continuavam a fazer perguntas à espera de uma resposta minha que decifrasse o enigma do texto. Propus então a leitura com os comentários de parágrafo por parágrafo. Fomos observando as palavras, as figuras de linguagem, as repetições e construindo sentidos a partir daí. Terminamos a aula dessa maneira.

Terceira aula

Para os dois tempos de aula seguintes, levei dois vídeos com análises de professores de vestibular sobre o texto. Após os vídeos, fizemos uma roda e começamos a buscar semelhanças e diferenças entre as análises dos professores e as construídas por mim e pela turma. Depois ensaiamos a leitura com performance e decidimos que o texto seria lido para escola no evento de novembro, no nosso *Projeto Sarau*. Avaliei os alunos de acordo com a participação. Elaborei cinco questões sobre o conto para serem respondidas e distribuí aos alunos com rendimento insuficiente nas aulas. Foram poucos os que precisaram cumprir essa atividade, uma vez que voluntariamente se colocaram contra todas as propostas de trabalho sugeridas por mim e pelos alunos. Tais alunos foram, ao longo do ano, acompanhados pela orientação educacional da escola, por conta do desinteresse e das inúmeras faltas em todas as disciplinas.

Quarta aula

A quarta aula começou com a aluna Geovanna se comparando à personagem Ana. De acordo com ela, sua vida é cuidar da casa e dos irmãos, já que sua mãe

trabalha e dorme no serviço. Completou dizendo que apenas na escola encontra “coisas diferentes” para fazer. Perguntei quais seriam essas coisas, e a resposta foi: “as aulas instigantes do professor de Leitura e Produção de Texto”. Declarou seu amor pela literatura e pelas aulas, afirmando não se sentir uma “completa Ana” pela experiência sempre diferente que constrói na escola.

Aproveitei a fala da aluna para ouvir dos demais se alguém havia se identificado com a personagem. Muitos alunos disseram viver a mesma vida “chata” de Ana, com muitas obrigações. A maioria dos relatos foram das meninas: cuidam dos irmãos mais novos; cuidam da casa... Muitas afirmaram trabalhar como babá. Em relação aos meninos, alguns afirmaram ajudar parentes em obra. Também trabalham com limpeza de terrenos, capinando e limpando. Tanto os meninos quanto as meninas consideraram suas atividades cansativas e sem graça, assim como a vida da personagem.

Quinta aula

Essa aula foi realizada no Espaço Cultural. Os alunos ensaiaram uma leitura dramatizada de um modo diferente. Havia os alunos que liam e os que interpretavam. Geovanna, Giuliana, Sara, um aluno muito participativo e Kamilly, dividiram os parágrafos e iniciaram a leitura; enquanto isso, outros cinco alunos, entre eles a Geovana Mariano e Cristiane, interpretavam o texto dramaticamente. Um aluno fez o papel do personagem cego e provocou boas gargalhas, tornando a aula bastante divertida.

4.4.6 Relato e observação das aulas – O Salto

Trabalhamos em sala um texto trazido por uma aluna, como sugestão de leitura dramatizada e reflexão. Era uma crônica literária de Antonio Prata intitulada *O Salto*. Levamos quatro tempos de aula: dois tempos para a leitura feita por ela e os comentários gerados, em uma roda de conversa; outros dois tempos na semana seguinte, assistindo a um curta-metragem baseado na crônica, seguida de comentários.

Primeira aula

A aluna que escolheu o texto pediu para lê-lo para a turma. Fez uma boa leitura, demonstrando ter se preparado previamente. Deixei-a livre para fazer os comentários e convidar a turma a participar, expressando-se. Ela começou dizendo ter gostado muito do texto, que lhe fora enviado por uma amiga do *Facebook*. Mencionou a relação amorosa entre as personagens e a dificuldade das pessoas se expressarem em relação aos seus sentimentos. A aluna Kamilly disse ser difícil exprimir-se em relação ao amor, por isso entendia o drama das personagens. Giuliana falou que, ao contrário das personagens, sempre expressou seu amor ao namorado, e que dizer “eu te amo” era importante. Geovanna afirmou que muitas vezes é difícil expressar os sentimentos, porque, na maioria das vezes, pouco sabemos sobre nós mesmos, assim como o personagem do conto *O espelho*. Giuliana concordou com a amiga e completou dizendo que antes de dizer “eu te amo” é preciso descobrir se o amor de fato existe, porque os jovens são sempre muito impulsivos. Um aluno que sempre participa das aulas afirmou que para os homens é mais difícil expressar os sentimentos, já que eles não são educados para isso. Seu amigo concordou, e disse que as mulheres não gostam de homens sensíveis, preferem os brutos, que não expressam sentimentos. A partir desse comentário, muitos começaram a falar ao mesmo tempo, criando um ruído impossível. Tive que intervir e tentar reorganizar os momentos de fala, para que fosse possível continuar a conversa sobre o texto.

Olhei para a aluna Grazielle e pedi que falasse sobre suas impressões do texto. Ela afirmou ter se encantado com o “ritmo” e a escolha das palavras que iam dando corpo à narrativa. Após a fala dela, a turma estava mais calma, cada aluno se expressando na sua vez. Giuliana indagou sobre a figura do narrador, questionando se seria o namorado. De acordo com ela, poderia ser a voz da namorada também, uma vez que não havia elementos explícitos no texto que revelassem o gênero da personagem. Geovana Mariano discordou, argumentando que no segundo parágrafo do texto o narrador, ao começar a descobrir um pouco mais sobre a pessoa com quem está se relacionando, faz menção a um *nécessaire*, com uma quantidade excessiva de cremes, o que, para Geovana Mariano, era prova de que se tratava de uma mulher, pois só mulheres usam cremes, no corpo e no rosto.

Bruna discordou da amiga afirmando conhecer alguns amigos que usam cremes, mais até que muitas mulheres. Um aluno pouco participativo afirmou que o amigo de Bruna deveria ser homossexual. Algumas vozes o acusaram de machista e novamente tivemos um ruído impossível, impedindo a continuidade das análises. Como já estávamos no fim da aula, terminamos com a promessa de que no próximo encontro assistiríamos a um curta-metragem baseado na crônica.

Segunda aula

Iniciamos a aula assistindo à adaptação da crônica de Prata, *Por uma vida inteira*. Foram quinze minutos de uma turma imóvel diante da televisão. Após o curta, refizemos a leitura da crônica e nos colocamos em roda para trocar ideias. Alguns alunos falaram sobre as diferenças entre o texto e o curta. Outros comentaram a performance da leitura da crônica apresentada no curta. O tema do amor, do relacionamento, da dificuldade de convivência, foi discutido pelos alunos. Geovana Mariano lembrou que no curta a voz do narrador era do namorado, refutando, assim, a hipótese proposta por Giuliana na aula anterior. Nesse momento, me manifestei dizendo que o curta era uma adaptação da crônica, uma outra forma de expressão artística. Apesar disso concordava com a hipótese de o narrador ser o namorado, pois, *nécessaire* cheia de cremes se refere, de um modo geral, ao universo feminino. Entretanto, continuei dizendo que a leitura da aluna Giuliana também era válida, pois aquela situação poderia ser um caso que fugisse a regra geral.

Um aluno muito participativo discordou e contou com o apoio de Geovana Mariano. Ele afirmou que os encontros do casal aconteciam no apartamento do narrador. Segundo o aluno, a regra geral era a mulher visitar o homem, não o contrário. Novamente, uma leitura considerada por muitos “machista” surgiu, e logo os ruídos de várias falas ao mesmo tempo, dificultavam a comunicação. Em vez de intervir, esperei para ver se eles próprios se reorganizavam e continuavam a debater organizadamente. Os cinco minutos seguintes de debate me pareceram agressivos e ameaçadores à formação dos elos que aquela turma vinha construindo ao longo das aulas. Fiquei dividido entre a satisfação de vê-los analisando o texto de modo tão enfático, com aquela diversidade de pensamento, e o clima de hostilidade expresso no tom de voz e expressões discordantes de alguns alunos.

Precisei intervir. Pedi silêncio. Elogiei as diversas leituras e pedi que mantivéssemos uma ordem durante a argumentação, caso contrário não seria possível prosseguir. A aluna Geovanna disse que lhe parecia que o narrador era mesmo o namorado, no entanto, considerou interessante a leitura de Giuliana, pois em todo o texto a referência do narrador ao interlocutor se faz pelo pronome “você”, que tanto pode se referir ao masculino, quanto ao feminino. Bruna lembrou que tinha um amigo que usava muitos cremes para o rosto e corpo e insistiu no entendimento de que muitos homens são vaidosos e procuram cuidar da beleza. Uma aluna disse que era nítido que o narrador era homem, porém não argumentou. Sara propôs que avançássemos e comentássemos sobre o relacionamento do casal. Falou do momento em que o amor se revela ao narrador, numa situação comum. Fez uma associação com o conto de Clarice, afirmando que as revelações ocorrem nos momentos mais banais.

Perguntei à turma sobre o título da crônica. O que a expressão *O salto* poderia significar dentro do contexto da narrativa. Cristiane respondeu que se tratava de uma atitude, uma decisão a ser tomada. A aluna que trouxe o texto afirmou que o salto era uma decisão do narrador de assumir o seu relacionamento, expressando os seus sentimentos e vivendo sem medo de ser feliz. Uma aluna brincou afirmando que “o salto” era “pular fora” do relacionamento. Todos riram e, assim, encerramos a aula.

4.4.7 Relato e observação das aulas – A hora e vez de Augusto Matraga

Durante dois meses e dezesseis tempos de aula, nos concentramos unicamente na atividade que consistia na leitura dessa novela.

Primeira aula

Entreguei a novela, *Sagarana* aos alunos e ouvimos a leitura de um audiolivro, disponível no *youtube*, pertencente ao *Projeto Voz da Academia*. Fizemos a leitura, enquanto o ouvíamos e, pela dramatização do áudio, a turma se orientou

em relação ao ritmo proposto, o que contribuiu para uma melhor compreensão do texto. Utilizamos os dois tempos de aula para realizar a leitura completa da novela.

Segunda aula

Na aula seguinte, como mencionado neste trabalho, assistimos a uma parte do filme baseado na novela, realizado em 1965. Como o vídeo não estava agradando, decidi interrompê-lo. Abrimos o livro e comecei a ler algumas passagens do texto, lembrando à turma a narrativa lida na aula passada. Muitos alunos estavam decepcionados com o fim da história e a morte de Augusto Matraga. “Ele merecia viver, professor! Depois que melhorou, morreu!” – disse um aluno decepcionado. “Ele se salvou, porque aceitou Jesus, professor!” – disse uma voz, misturada a outras tantas numa sala onde muitos falavam ao mesmo tempo.

A aluna Letícia afirmou que a história lhe tinha causado emoção. Depois de ouvir o áudio em sala de aula, a aluna afirmou ter ouvido novamente em casa. Para ela, Matraga era um ignorante, um sujeito egoísta, que precisou sentir na própria pele as maldades, para aprender algo sobre a vida.

Após a fala de Letícia, pedi aos alunos para listarem as maldades praticadas por Matraga no início da narrativa. Um aluno começou e os demais foram lembrando: “Ter arrematado Sariema num leilão”; “a agressão ao capiauzinho de Sariema”; “as relações com mulheres casadas e filhas dos outros”; “as execuções”... Com as respostas, perguntei aos alunos se realmente fazia sentido aquela mudança da personagem, reavaliando sua vida e procurando converter-se. Todos os alunos que responderam disseram que sim. Um aluno afirmou que Matraga ter sentido a violência na própria pele foi o maior aprendizado.

Terminamos a aula com a promessa de que assistiríamos, na aula seguinte, à produção gravada em 2011, também já mencionada neste trabalho.

Terceira aula

Assistimos ao filme na semana seguinte nos dois tempos de aula. A turma estava muito atenta, demonstrando tamanho interesse. Quando a orientadora foi à sala para passar os informes, alguns alunos pediram que voltasse em um outro

momento. Diante de todo aquele interesse pelo filme, a orientadora aceitou e pareceu satisfeita com o que viu.

Nesse dia, precisei de dez minutos da aula da professora de História para terminar o filme. Terminamos de assisti-lo e combinamos que, na semana seguinte, comentaríamos sobre a produção.

Quarta aula

Tivemos um imprevisto nessa aula, por conta de uma avaliação externa que estava ocorrendo na escola. Por essa razão, só ficamos pouco mais de meia hora em sala. Os alunos expuseram suas impressões acerca do filme. Muitos disseram que após assisti-lo puderam entender melhor o texto. Outros afirmaram ter gostado mais do texto, pois imaginaram de uma outra forma as situações. Alguns alunos se emocionaram. Letícia e sua colega pediram a cópia do filme, pois queriam assistir novamente em casa.

A aluna Geovanna e Sara esperaram a aula terminar para falar pessoalmente sobre suas impressões. Falaram da morte, do encontro de Matraga com Deus e da importância de se fazer o bem. Depois falaram de religião, das igrejas que frequentavam e dos pecados humanos. Conversamos por uns dez minutos e fomos embora.

Quinta aula

Novamente tivemos algumas atividades na escola que acabaram reduzindo o tempo de aula em pouco mais de meia hora. Havia uma palestra sobre inclusão no Espaço Cultural da escola para os nonos anos. Fizemos a leitura do primeiro parágrafo da novela e destaquei as duas primeiras orações: “Matraga não é Matraga, não é nada” (ROSA, 2008, p.363). Muitas vozes surgiram na sala diante dessas orações. A aluna Giuliana disse que Matraga não era nada, pois faltava-lhe, aquilo que o tornaria um verdadeiro homem: a bondade. Um aluno que sempre participa muito das aulas afirmou que o narrador fez uma avaliação pessoal de Matraga, que não necessariamente retratava o que Matraga era. Já a aluna Geovanna afirmou que Matraga, apesar de ser o valentão e poderoso personagem do Murici, não era nada, ou seja, não trazia consigo as virtudes que lhe

proporcionariam a sua “hora e vez”. Nesse ponto a amiga, Geovana Mariano concordou, complementando que Matraga buscou ser algo a partir de uma decisão de mudar de vida. Terminamos a aula com a fala da Geovana.

Sexta aula

Começamos a aula lendo novamente a primeira página da novela e tecendo comentários acerca da expressão que afirmava Matraga não ser nada. Compartilhei um pouco da minha leitura acerca desse “nada” com os alunos, dizendo que Matraga herdou os bens do pai e, com o tempo, foi perdendo tudo pelo seu jeito de fazer as coisas... Casou-se, teve uma filha, construiu uma família, mas foi perdendo o amor da esposa e da filha, também pela forma como vivia. Perdeu seus aliados, seus empregados, perdeu a si próprio, desejando a própria morte ao se jogar do precipício, depois de sofrer agressões de todos os capangas e inimigos. Matraga estava reduzido a nada pelas próprias escolhas. A queda do precipício era o encontro do homem com esse nada absoluto, que põe fim a tudo o que existe, isto é, a morte. A conversão do velho Matraga em um novo Matraga só seria possível a partir de um “estado de nada” radical, para, a partir daí, ser possível existir um novo Matraga. O nada é a eliminação do homem velho; é a condição para Matraga vir a ser alguma coisa.

A partir dessa leitura, os alunos foram construindo outras possibilidades: a aluna Kauanny sugeriu que Matraga, mesmo não tendo consciência, não queria mais ser aquele sujeito violento e lutava pela sua reconstrução. Segundo ela, a opção de Matraga em se vingar primeiro dos seus capangas, em vez da esposa, demonstrava uma possibilidade de ele repensar a própria vingança à mulher. A aluna Kamilly concordou com a amiga e complementou: “É por isso, professor, que no fim da história ele manda dizer à esposa que está tudo em ordem.”

Pedi aos alunos que localizassem as páginas em que eram narradas as tentações na travessia de Matraga e lessem as passagens. Percebi a turma bastante sintonizada com a novela. Foram rápidos na identificação. Uma aluna começou a leitura do trecho em que a personagem, Tião da Thereza, fica surpresa ao encontrar Augusto Matraga no povoado do Tombador, contando-lhe tudo o que se passou no Murici e com sua família, durante os anos seguintes. Para Letícia, a

reação de Matraga, mandando Tião ficar quieto e ir embora, era um sinal de que Matraga estava encontrando uma direção na travessia da própria vida.

O aluno que sempre participava das aulas leu a segunda tentação de Nhô Augusto, quando Joãozinho o convida para fazer parte de sua tropa e seguir pelos sertões, naquelas andanças de muita briga, valentia e violência. Ainda reforça que, se Matraga tiver algum inimigo ou alguém a quem mandar para mandar um “recado ruim”, basta avisar que a execução é imediata. A aluna Giuliana afirmou que, ao vencer essa tentação, a “hora e vez” de Matraga já estava acontecendo: uma “luzinha”, como aquela aparição no espelho – relatada pelo narrador do conto *O espelho* – começava a surgir, ganhar forma, conduzindo a personagem para o grande “clarão”, a sua hora e vez. As relações que os alunos faziam entre os textos lidos eram sensacionais! Após a fala da aluna, não houve mais tempo para leituras e comentários. Pedi aos alunos que refizessem a leitura do texto em casa, pois iríamos dramatizá-la na aula seguinte.

Sétima aula

Apesar de ter combinado com os alunos de fazer a leitura dramatizada de um trecho da novela, a aula seguiu por outro caminho, pois o Espaço Cultural – onde ocorreria a leitura – foi utilizado para a realização de uma leitura dramatizada com alunos do terceiro ano do ensino médio. Ficamos então na sala; entreguei aos alunos a letra da canção *Réquiem para Matraga* de Geraldo Vandré. Segue a letra:

Vim aqui só pra dizer
Ninguém há de me calar
Se alguém tem que morrer
Que seja pra melhorar

Tanta vida pra viver
Tanta vida a se acabar
Com tanto pra se fazer
Com tanto pra se salvar
Você que não me entendeu
Não perde por esperar

Primeiro ouvimos a música. Depois a comentamos, relacionando-a com a novela de Guimarães Rosa. Perguntei aos alunos o que eles haviam achado dessa poesia de Vandré. Eles consideraram-na profunda, porém, não pela letra em si, mas

pela musicalidade, pela expressão e afinação do artista. Destacaram, portanto, a performance como aspecto que os impressionou.

A aluna Geovanna relacionou a primeira estrofe do poema ao terceiro momento da novela, quando Matraga entrega a própria vida para salvar uma família do arraial do Rala-Coco. Sara disse que Matraga, montado no jegue, seguindo seu destino, lembrava Jesus, que também ia em seu animalzinho de cidade em cidade. Geovanna completou: “é verdade, inclusive dando a própria vida para salvar outras vidas. Um aluno brincou: “esse Matraga é Deus, é Diabo...”. Os alunos riram. Perguntei a Grazielle se ela concordava com o colega. Ela respondeu que Nhô Augusto era como nós: errando e acertando... Grazielle é uma aluna muito dedicada. Ela havia lido a novela por duas vezes e me mandado, via rede social, seu comentário, reproduzido abaixo, antes mesmo da primeira leitura em sala:

Eu li a história 2 vezes, e eu acho muito legal essas histórias com palavras antigas e diferentes. Eu aprendo escritas e sotaques novos, isso é bom, pois aumenta mais o meu conhecimento. As histórias que eu mais gosto são aquelas que têm diálogos, pois conforme a conversa aumenta, as palavras novas ou não, também.

Em seguida, mandou-me outra mensagem comentando a novela:

A história é fácil de entender, e é muito legal. O sotaque e a religiosidade aparecem muito. Augusto Matraga perdeu a família drasticamente, por isso ele era um adulto ruim. Ele foi um homem grosseiro, mas, no decorrer da sua vida, aconteceram coisas que fizeram ele querer ser uma boa pessoa, ele lutou por isso, e com a ajuda de outras pessoas conseguiu, mas às vezes voltava a pensar como o Augusto antigo, ele tentava mudar, porém como todas as pessoas ele também tinha conflitos internos. Eu entendi da história, que nós, mesmo se formos alguém ruim temos a oportunidade de mudar, e recomeçar. Podemos esquecer o passado ruim, para seguir um futuro bom. A história é bem interessante, às vezes engraçada, e triste.

Solicitei à turma que novamente escutassem a canção de Vandrê. Pedi que fôssemos estabelecendo uma relação, verso a verso, com as passagens na novela. Após essa atividade, terminamos a aula.

Oitava aula

Fizemos a leitura leitura-performance do terceiro momento da narrativa, quando Matraga decide lutar para impedir a violência de Joãozinho Bem-Bem e sua tropa. Geovanna fez a leitura do narrador, Geovana Mariano leu a fala do velho desesperado pela maldade que seria realizada com seus filhos e filhas, um aluno interpretou Teófilo Sussuarana; Giuliana interpretou Augusto Matraga e Sara Jhenyfer interpretou Bem-Bem.

Foi realmente muito divertido. Os alunos riram muito. A aluna Bruna Paiva afirmou que havia sido a melhor aula; Kauanny concordou com a amiga e lamentou não ter participado da leitura-performance. Um aluno disse que essa história do Matraga era a melhor que já tinha lido. Seu amigo concordou, dizendo que gostou tanto que contou para sua mãe. A turma, de um modo geral, teve uma boa recepção a esse texto. Um elo muito forte entre a obra de Guimarães Rosa e a turma 901 se estabeleceu. Um elo que abriu caminho para os alunos buscarem mais leituras do autor e mergulhar de vez no universo da literatura brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que norteou a investigação dessa pesquisa foi: por que o aluno se interessa pela leitura literária a partir da performance? Ao final do seu processo, o que este trabalho tem a dizer? Através de um caminho percorrido durante as observações nas aulas de intervenção, percebemos um processo em curso no qual os alunos demonstravam interesse pela leitura literária, principalmente, quando realizada em voz alta, em uma leitura dramatizada, (nomeada ao longo do texto de leitura com performance) tendo a liberdade de expressar sua subjetividade, seus afetos e construindo através deles, eles dentro do espaço escolar.

A recepção dos alunos ao texto literário, durante as atividades em sala de aula, através do levantamento de hipóteses, das associações entre os textos lidos, da reflexão e comparação das personagens da ficção com as “personagens” da vida, demonstra o quanto a literatura é um dispositivo importante de fruição e conhecimento dentro da escola. Por essa razão, não se pode negligenciar a leitura literária, utilizar o texto como pretexto para outras atividades ou ignorar as obras literárias eruditas numa crença de que tais obras não dialogam com determinado público. O que ficou claro é que todas essas medidas contribuem para estimular o funcionamento atualizado do dispositivo-escola, inserido, e em relação, com a realidade social brasileira, estratificada e desigual.

Por fim, a quantidade significativa de alunos que por iniciativa própria ficaram ensaiando na escola para o *Projeto Sarau* durante o contraturno, demonstra a importância de a escola proporcionar uma prática intensiva de leitura literária, que mobilize encontros e afetos nos alunos, transformando o espaço escolar num local de acolhimento, muitas vezes em contraste com a realidade violenta nas comunidades onde se insere.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Conto selecionados Machado de Assis*. Seleção de Elisângela Aparecida Lopes Fialho. Colatina/Chicago: Clock-Book, 2016.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: *Pistas do Método de Cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa -intervenção. In: *Pistas do Método de Cartografia*. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CABRAL, Maria do Carmo; KASTRUP, Virgínia. (2009). *Leitura de Acolhimento: uma experiência de devir consciente*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a16v22n2.pdf>> Acesso em: 10 out. 2019.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à leitura*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- _____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. 24 (9): 803-809, set, 1972.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os Séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Ed. Vega – Passagens, 1996.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. *Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura pantaneira*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JAUSS, Hans. Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Coord., sel., notas). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

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

LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos/Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LOPES, Silvina Rodrigues. A literatura como experiência. In: *Literatura, defesa do atrito*. Lisboa: Vendaval, 2003.

PESSOA, Fernando. *Cancioneiro*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000003.pdf>> Acesso em: 15 out. 2019.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; RESENDE, Neide Luzia de. *Leitura Subjetiva e ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autêntica, 2014.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro. Agir, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

ANEXO A – Autorização da pesquisa



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL DÓRVAL FERREIRA DA CUNHA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Margareth Micas Jardim Mariano, RG 03630031-7 IFP, CPF 403.378.127-72, AUTORIZO Carlos Eduardo dos Santos Canellas, RG 13187412-5, CPF 097.420.947-30, professor nesta instituição de ensino, matrícula 3066749-7, estudante de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (ProfeTRAS/UFRN – UERJ-FFP) matrícula MP1810172, a realizar projeto de leitura que inclui atividades lúdicas, com os alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, para a realização do Projeto de Pesquisa Performance com incentivo à leitura literária: Ponto de partida para a Formação de Leitores, que tem por objetivo demonstrar que a partir de uma abordagem da performance é possível despertar o interesse de alunos do Ensino Fundamental para a leitura de textos literários, sejam eles em verso ou em prosa, aperfeiçoando e ampliando a leitura e o entendimento desses textos que podem passar a fazer parte do cotidiano dos discentes, os tornando indivíduos mais criativos e preparados para refletir sobre sua condição e seu lugar na sociedade.

O pesquisador acima qualificado se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Gonçalo, 01 de março de 2019.

MJM.
Margareth Micas Jardim Mariano
Diretora Designada: DOERJ de
17/08/2017, Pág. 13
ID: 566749-6 / Mat. 0904084-1

COLÉGIO ESTADUAL DÓRVAL FERREIRA DA CUNHA
Av. Eugênio Borges, s/n.º Km 6,5 – Rio do Ouro – SG – RJ – CEP.: 24751-000

ANEXO B – Termo de autorização para uso de imagens e produções



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Décia Helma dos Santos
 RG _____ CPF _____
 responsável pelo(a) aluno(a) Cristiane dos Santos Venancio
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 09 de Dezembro de 2019.

Décia Helma dos Santos
 Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Raquel Firmino Marinho
 RG 090.153.809-7, CPF 103.124.917-60
 responsável pelo(a) aluno(a) GEOVANNA MARINHO SANTOS
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 02 de dezembro de 2019.
Raquel Firmino Marinho
 Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Eduleusa dos Santos Machado
 RG 09949663-0, CPF 03595359763,
 responsável pelo(a) aluno(a) GEOVAN MARIANO DOS SANTOS MACHADO
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 09 de 12 de 2019.

Eduleusa dos S Machado

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Valéria Rosa Pires,
 RG _____, CPF _____,
 responsável pelo(a) aluno(a) Carlos Eduardo dos Santos Canellas,
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2019.

Valéria Rosa Pires

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos da turma 901, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Ryubiana Emannelle de Sousa Lopes,
 RG _____, CPF _____,
 responsável pelo(a) aluno(a) Ryubiana Emannelle de Sousa Lopes,
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 4 de Dezembro de 2019.

Ryubiana

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- o a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- o a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Sandra Regina Nascimento Vargas
 RG 09532295-4, CPF 026.615.827-70,
 responsável pelo(a) aluno(a) Icarissa Vargas dos Santos
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 26 de Novembro de 2019.

Sandra Regina Nascimento Vargas

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, FABIO VIEIRA DOS SANTOS
 RG 12.665.394-9, CPF 056329667-99
 responsável pelo(a) aluno(a) STEPHANY DA SILVA FERREIRA DOS SANTOS
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 25 de NOVEMBRO de 2019.

Carlos Eduardo dos Santos Canellas

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Rafaeli de Azevedo Coelho,
 RG 13.076.808-8, CPF 107.047.057-02,
 responsável pelo(a) aluno(a) Paulo Henrique da Correição Junior,
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 25 de Novembro de 2019.

Rafaeli de Azevedo Coelho

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos da turma 901, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Maria Leuca da Conceição Valentin

Eu, Maria Leuca da Conceição Valentin

RG _____, CPF _____,

responsável pelo(a) aluno(a) [assinatura],
autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2019.

Maria Leuca da Conceição Valentin

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Edina Souza de Azevedo dos Santos
 RG 07983083-6 CPF 026638387-48
 responsável pelo(a) aluno(a) maria Eduarda Azevedo dos Santos
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 26 de novembro de 2019.

Edina Souza de Azevedo dos Santos

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- o a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- o a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Elisângela Alves de Lima,
 RG 020.529.682-5, CPF 029.153.947-70,
 responsável pelo(a) aluno(a) Maria Eduarda Alves de Lima,
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 25 de novembro de 2019.

Ed
 Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos da turma 901, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Isabelley dos Santos

RG _____, CPF _____,

responsável pelo(a) aluno(a) Isabelley dos Santos

autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 06 de dezembro de 2019.

Isabelley dos Santos

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Márcia de Paiva Paiva Freitas
 RG 20256713-5, CPF 110195697-60
 responsável pelo(a) aluno(a) Maryse Oliveira L. Rodrigues
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 26 de novembro de 2019.

Márcia de Paiva P. Freitas

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Edmaras Corôia Dias,
 RG 092.463850, CPF 012-946-947-58,
 responsável pelo(a) aluno(a) Camilly Martins Dias,
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 25 de março de 2019.

Edmaras Corôia Dias

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- o a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- o a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Maria do Socorro da Silva
 RG 3439041, CPF _____
 responsável pelo(a) aluno(a) JASMIM DA SILVA SOBRINHO
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 25 de 11 de 2019.

Maria do Socorro da Silva

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Elsangela J de Lima
 RG 020.521-082-3, CPF 097.151.947-10
 responsável pelo(a) aluno(a) Marcelo Lima de Castro
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 25 de novembro de 2019.

[Assinatura]
 Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Jorgens Firmiano Ribeiro
 RG 44623532, CPF 4444660876
 responsável pelo(a) aluno(a) João Victor Firmiano Ribeiro,
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2019.

Jorgens Firmiano Ribeiro
 Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos da turma 901, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Daniela de Araújo Guimarães
 RG 3333074-3, CPF 312.315.107-90
 responsável pelo(a) aluno(a) Helicia Guimarães Rodrigues
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 02 de Dezembro de 2019.

Daniela de Araújo Guimarães
 Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Rosaline da Silva,
 RG 07914229-5, CPF _____,
 responsável pelo(a) aluno(a) Pâmela Tayssa do S. Romão
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 26 de novembro de 2019.

Rosaline da Silva
 Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, VALHIR SILVA TOLEDO
 RG ~~XXXX~~ 12760894-1, CPF 09392516711,
 responsável pelo(a) aluno(a) RAISSA FRAZÃO TOLEDO
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 29 de NOVEMBRO de 2019.

Valmir Silva Toledo

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos da turma 902, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Aparecida Soares Demarcio de Lima
 RG 116703609 CPF 05387373793
 responsável pelo(a) aluno(a) Gara Jhonnyon Soares de Lima
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 04 de Dezembro de 2019.

Aparecida Soares Demarcio de Lima

Assinatura do responsável

C. E. DÓRVAL FERREIRA DA CUNHA

ALUNO(A): Luiza Mendes

TURMA: 702

Recebi do Colégio Estadual Dórvai Ferreira da Cunha o Extrato do Regimento Escolar para ciência das normas internas do colégio

Autoriza o uso de imagem SIM () NÃO

São Gonçalo 16 / 11 / 2019

Renata Mendes Silva

Responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos da turma 901, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- o a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- o a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Bruna A de Souza
 RG _____, CPF 133983827-06
 responsável pelo(a) aluno(a) Kamily A de Souza Pereira
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 16 de dezembro de 2019.

B

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Carla Canella dos Santos Soares,
 RG 124302828-2, CPF 106512187-30,
 responsável pelo(a) aluno(a) Vitória Soares dos Santos,
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 25 de novembro, de 2019.

Carla Canella dos Santos Soares

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Isabela da S. Monteiro
 RG 0984106300, CPF _____
 responsável pelo(a) aluno(a) Luísitor da Silva Monteiro
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 25 de 11 de 2019.

Isabela da S. Monteiro

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profeletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dórvil Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Edinei de Oliveira Matos
 RG 12.935.145-8, CPF 123.760.247-57
 responsável pelo(a) aluno(a) Kauany dos Santos Matos
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 7 de dezembro de 2019.

Edinei Oliveira Matos

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- o a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- o a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Suely da Silva
 RG 08472013-5, CPF 006439057-82,
 responsável pelo(a) aluno(a) Grazielle Ramires Silva da Costa
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 01 de dezembro de 2019.

Suely da Silva

Assinatura do responsável



Termo de autorização para uso de imagens e produções

Senhor responsável,

Eu, Carlos Eduardo dos Santos Canellas, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP – UERJ) e professor do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, do Município de São Gonçalo, matrícula 3066749-7, pretendo realizar, com os alunos do oitavo e nono anos, pesquisa acadêmica.

O objetivo é promover atividades que contribuam para que os alunos exercitem a leitura e tomem gosto pelo texto literário. Nesse caso, é relevante informar que faz parte da prática pedagógica desta Unidade Escolar registrar diferentes elementos com seus alunos, a fim de compartilhar, arquivar e produzir materiais com diversas experiências e metodologias inovadoras de trabalho. A divulgação de imagens e/ou produções contribuirá para destacar o papel da escola na sociedade e para a qualificação da educação. Sendo assim:

- a referida autorização se estende a qualquer publicação ou menção do trabalho pedagógico que venha a ser feita na mídia em geral;
- a referida autorização de uso será utilizada durante o período de março de 2019 a março de 2020 e sem fins lucrativos.

Eu, Maura Bruno da Silva,
 RG 03723359779, CPF _____,
 responsável pelo(a) aluno(a) BRUNA DA SILVA,
 autorizo divulgação de imagens e produções vivenciadas por ele(a) nas diferentes ações pedagógicas realizadas na escola, criadas ou utilizadas por esta Unidade Escolar ou Rede de Ensino, onde ela se encontra inserida.

São Gonçalo, 08 de 12 de 2019

Maura Bruno da Silva

Assinatura do responsável

Espaço Cultural do Dôrval



Da direita para a esquerda: Professor, Kamilly, Kauanny, Bruna, Cristiane, Geovana Mariano, Geovanna, Laiza, Grazielle e Pâmela (sentada no chão).

Da direita para a esquerda embaixo: Giuliana, Sara, Eduardo e Estevão.



No contraturno das aulas







Fotos da apresentação no sarau:









ANEXO C – Projeto de intervenção

A seguir o quadro com as atividades planejadas:

DAT A	ETAPAS DA INTERVENÇÃO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	HORA/AULA
11/03	- Livro, <i>Auto da Compadecida</i> .	- Incentivo à leitura literária; - Criar um espaço lúdico para construção de afetos entre os alunos; - Desenvolver nos alunos a habilidade da leitura oralizada.	- Leitura dramatizada do texto realizada pelo professor e alunos; - Roda de conversas sobre o texto.	4 tempos de aula (3h 20min)
15/03	- Filme, <i>Auto da Compadecida</i> .	- Ampliar o entendimento do livro de Ariano Suassuna.	- Filme: <i>Auto da Compadecida</i> .	3 tempos de aula (2h30min)
18/03	- Livro, <i>Auto da Compadecida</i> .	- Criar um espaço lúdico para construção de afetos entre os alunos; - Desenvolver nos alunos a habilidade da leitura oralizada.	- Leitura dramatizada realizada pelos alunos.	2 tempos de aula (1h40min)
25/03	- Livro, <i>Auto da Compadecida</i> .	- Incentivo à leitura literária; - Discutir os temas do texto; - Construir sentido ao texto.	- Roda de conversas sobre o texto; - Análise das personagens da obra.	2 tempos de aula (1h40min)
29/03	- Livro, <i>Auto da Compadecida</i> .	- Discutir os temas do texto.	- Análise do professor sobre a obra.	2 tempos de aula (1h40min)
01/04	Livro, <i>Os dous ou o inglês</i>	- Incentivo à leitura literária;	- Leitura e análise de palavras e passagens	2 tempos de aula

	<i>maquinista</i> – de Martins Pena.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das palavras em desuso; - Contextualização de época; - Construir sentido ao texto. 	do texto pelo professor.	(1h40min)
05/04	Livro, <i>Os dous ou o inglês maquinista</i> – de Martins Pena.	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à leitura literária; - Construir sentido ao texto. 	<p>Leitura em voz alta realizada pelos alunos;</p> <p>- Roda de conversa.</p>	2 tempos de aula (1h40min)
08/04	Livro, <i>Os dous ou o inglês maquinista</i> – de Martins Pena.	- Ampliar o entendimento do livro de Martins Pena.	Vídeo com uma peça teatral amadora do livro.	2 tempos de aula (1h40min)
12/04	Livro, <i>Os dous ou o inglês maquinista</i> – de Martins Pena.	<ul style="list-style-type: none"> .- Incentivo à leitura literária; - Criar um espaço lúdico para construção de afetos entre os alunos; - Desenvolver nos alunos a habilidade da leitura oralizada. 	Leitura com performance do livro.	2 tempos de aula (1h40min)
15/04	Apresentação do conto, <i>O espelho</i> – de João Guimarães Rosa.	- Incentivo à leitura literária através dramatização da leitura.	<p>- Leitura dramatizada através realizada pelo professor;</p> <p>- Conversa sobre o texto.</p>	2 tempos de aula (1h40min)
26/04	Texto: <i>O espelho</i> – de João Guimarães Rosa.	- Construir sentido ao texto literário.	- Leitura e análise de parágrafos e palavras do texto.	2 tempos de aula (1h40min)
29/04	Texto: <i>O espelho</i> – de João Guimarães Rosa.	- Construir sentido ao texto literário.	<p>- Leitura e análise de parágrafos do texto;</p> <p>- Roda de conversa sobre a novela.</p>	2 tempos de aula (1h40min)
03/05	Texto: <i>O espelho</i>	- Ampliar o	- Vídeo com análise	2 tempos de

	– de João Guimarães Rosa.	entendimento do conto; - Construir sentido ao texto literário.	do conto; - Leitura e análise de parágrafos do texto; - Roda de conversa sobre a novela.	aula (1h40min)
06/05	Texto: <i>O espelho</i> – de João Guimarães Rosa.	- Construir sentido ao texto literário.	- Roda de conversa sobre a novela.	2 tempos de aula (1h40min)
10/05	Texto: <i>A Cartomante</i> – Machado de Assis.	- Incentivo à leitura literária; - Construir sentido ao texto literário.	-Leitura dramatizada realizada pelo professor; - Análise de palavras e da ironia presente no conto.	2 tempos de aula (1h40min)
13/05	Texto: <i>A Cartomante</i> – Machado de Assis.	- Incentivo à leitura literária; - Discutir o tema e os aspectos gerais do texto; - Construir sentido ao texto literário.	- Leitura dramatizada através de uma gravação; - Análise de palavras e da ironia presente no conto; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
17/05	Texto: <i>A Cartomante</i> – Machado de Assis.	-Incentivo à leitura; - Construir sentido ao texto literário.	- Leitura em voz alta; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
20/05	Texto: <i>A Cartomante</i> – Machado de Assis.	- Construir sentido ao texto literário.	- Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
24/05	Conto, <i>Amor</i> – Clarice Lispector	- Incentivo à leitura literária; - Construir sentido ao texto literário.	- Leitura dramatizada do texto realizada pelo professor; Leitura em voz alta realizada pelos alunos; - Roda de conversa.	2 tempos de aula (1h40min)
27/05	Conto, <i>Amor</i> – Clarice Lispector	- Incentivo à leitura literária; - Construir sentido	- Leitura dramatizada através de uma gravação;	2 tempos de aula (1h40min)

		ao texto literário.	-Leitura em voz alta realizada pelos alunos; - Leitura e análise de parágrafos e palavras do texto; - Roda de conversa.	
31/05	Conto, <i>Amor</i> – Clarice Lispector	- Ampliar o entendimento do conto; - Construir sentido ao texto literário.	- Vídeo com análise do conto; - Roda de conversa.	2 tempos de aula (1h40min)
03/06	Conto, <i>Amor</i> – Clarice Lispector	- Promover um espaço onde os alunos possam se expressar.	- Roda de conversa.	2 tempos de aula (1h40min)
07/06	Conto, <i>Amor</i> – Clarice Lispector	- Incentivo à leitura literária; - Criar um espaço lúdico para construção de afetos entre os alunos; - Desenvolver nos alunos a habilidade da leitura oralizada.	- Teatro com a turma.	2 tempos de aula (1h40min)
10/06	Texto literário escolhido pelos alunos: O salto – Antonio Prata.	- Promover um espaço onde os alunos possam participar da escolha dos textos literários; - Incentivar à leitura literária; - Discutir o tema e os aspectos gerais do texto.	- Leitura dramatizada realizada pelos alunos; - Leitura e análise de palavras do texto; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
14/06	Texto literário escolhido pelos alunos: O salto – Antonio Prata.	- Discutir o tema e os aspectos gerais do texto;	- Curta-metragem sobre o texto; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)

		- Ampliar o entendimento sobre o texto.		
02/08	Novela: <i>A hora e vez de Augusto Matraga</i> – de João Guimarães Rosa.	- Incentivo à leitura literária nos textos mais extensos.	- Leitura dramatizada através de um áudio.	2 tempos de aula (1h40min)
05/08	Novela: <i>A hora e vez de Augusto Matraga</i> – de João Guimarães Rosa.	- Construir sentido ao texto literário; - Discutir as relações de bem e mal presentes no texto.	- Leitura e análise de trechos do texto; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
09/08	Novela: <i>A hora e vez de Augusto Matraga</i> – de João Guimarães Rosa.	- Ampliar o entendimento do conto.	Filme: <i>A hora e vez de Augusto Matraga</i> .	2 tempos de aula (1h40min)
12/08	Novela: <i>A hora e vez de Augusto Matraga</i> – de João Guimarães Rosa.	- Construir sentido ao texto literário.	- Leitura e análise de parágrafos e palavras do texto; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
16/08	Novela: <i>A hora e vez de Augusto Matraga</i> – de João Guimarães Rosa.	- Construir sentido ao texto literário.	- Leitura e análise de parágrafos e palavras do texto; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
19/08	Novela: <i>A hora e vez de Augusto Matraga</i> – de João Guimarães Rosa.	- Discutir o tema e os aspectos gerais do texto; - Construir sentido ao texto literário.	- Leitura e análise de parágrafos do texto; - Análise das personagens da obra; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
23/08	Novela: <i>A hora e vez de Augusto Matraga</i> – de João Guimarães Rosa.	- Relacionar a canção de Geraldo Vandré à novela; - Construir sentido ao texto literário.	- Leitura e análise da poesia de Geraldo Vandré; - Leitura e análise de parágrafos do texto; - Roda de conversas.	2 tempos de aula (1h40min)
26/08	Novela: <i>A hora e vez de Augusto</i>	- Incentivo à leitura literária;	- Leitura dramatizada do texto realizada	2 tempos de aula

	<i>Matraga</i> – de João Guimarães Rosa.	<ul style="list-style-type: none">- Criar um espaço lúdico para construção de afetos entre os alunos; - Desenvolver nos alunos a habilidade da leitura oralizada.	pelos alunos.	(1h40min)
--	--	--	---------------	-----------