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

Jacqueline Damásio Pedroso

O conto na sala de aula: um espaço para a experiência literária

São Gonçalo
2021

Jacqueline Damásio Pedroso

O conto na sala de aula: um espaço para a experiência 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 Simões de Almeida Vaz Pinto

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

P372 Pedroso, Jacqueline Damásio.
O conto na sala de aula: um espaço para a experiência literária / Jacqueline Damásio Pedroso – 2021.
134f: il.

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

1. Leitura – Teses. 2. Subjetividade – Teses. I. Pinto, Madalena Simões de Almeida Vaz. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 028

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

_____ _____

Assinatura Data

Jacqueline Damásio Pedroso

O conto na sala de aula: um espaço para a experiência 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 23 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores — UERJ

_____

Prof.ª Dra. Maria Betânia Almeida Pereira

Faculdade de Formação de Professores — UERJ

_____

Prof.ª Dra. Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos aprendizes, estudantes da turma 802/2020 do ensino fundamental, do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, especialmente aos que participaram ativamente das aulas remotas de leitura literária, compartilhando ideias e se colocando à disposição para um encontro com o desconhecido, permitindo-se passar por uma experiência de devir por meio das leituras vivenciadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me dado clareza de entendimento e inspiração para escrever.

À minha querida Orientadora, Profª Drª Madalena Vaz Pinto, a quem muito admiro pela paixão com que exerce sua profissão; pelo amor inspirador que ela dispõe à Literatura; pelo entusiasmo transmitido sempre, apesar das adversidades e do delicado momento em que estamos vivendo no país e no mundo, ensinando-me a valorizar o lado positivo das coisas; pelo olhar sensível ao meu trabalho durante a pesquisa e pelos autores que me apresentou.

A todos os meus professores do PROFLETRAS/UERJ FFP, de quem tive a oportunidade de obter conhecimentos valiosos.

Às Professoras Doutoras Maria Betânia Almeida Pereira (UERJ FFP) e Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira (UFRJ), por terem aceitado fazer parte da Banca Examinadora desta dissertação, pela carinhosa atenção e contribuição dedicadas ao meu trabalho.

À minha querida turma do PROFLETRAS/2019, pelas histórias de superação que cada um teve a coragem e a ousadia de compartilhar, encorajando-nos uns aos outros a nunca desistir desse duro processo de escrita em meio a tantas adversidades e pelo inesquecível dia do lema adotado: “ninguém solta a mão de ninguém!”.

À Diretora do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, Margareth Micas, por viabilizar e apoiar todo projeto de Leitura Literária na escola.

À minha querida amiga de trabalho e de mestrado Professora Maristela Rosa de Souza, pelos momentos difíceis que passamos e superamos, pela competência e força admiráveis que ela possui.

Às minhas queridas amigas e aliadas de trabalho Professoras Fernanda Vieira e Christiane Andrade, pelas ideias compartilhadas, pelo companheirismo e empatia sempre recíprocos.

Aos estimados amigos e colegas de trabalho Professor Mestre Carlos Eduardo Canellas, por ter-me motivado a fazer a prova e ingressar no PROFLETRAS, e Professora Drª Darisa Leonora Matos, pelas leituras que compartilhamos e a alegria de me ver fazendo o mestrado.

À minha amada mãe Sueli, por dedicar seu tempo e atenção a mim durante o processo final de produção da minha escrita, e ao meu saudoso pai, *in memoriam*, por acreditarem em tudo o que faço.

À minha amada filha Ellen, por incentivar minha caminhada até aqui.

Ao meu amado marido Afonso, por compreender que estudar requer dedicação e concentração, mesmo quando precisamos abdicar de momentos que jamais voltarão.

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto.

Jorge Luís Borges

A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão.

Jorge Larrosa

RESUMO

PEDROSO, Jacqueline Damásio. *O conto na sala de aula*: um espaço para a experiência literária. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta pesquisa-intervenção teve como proposta a leitura de um conjunto de contos com alunos do 8º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha. Como orientação geral, amparou-se na cartografia (PASSOS; BARROS, 2015; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015b; KASTRUP, 2015; POZZANA; KASTRUP, 2015) uma metodologia "reversa" em que os resultados da pesquisa não são preestabelecidos, mas acompanhados durante processos de produção de subjetividade. Quanto à discussão sobre literatura, leitura literária e leitor, o trabalho foi desenvolvido com base nos conceitos-chave de "leitura de acolhimento" (CABRAL; KASTRUP, 2009) e "saber da experiência" (LARROSA, 2002), e das contribuições dos autores Vincent Jouve (2002; 2013), Gérard Langlade (2013), Neide Rezende (2013). Por último, para compreender a sociedade contemporânea, digital e tecnológica, afetada pelo excesso de informação e hiperconectividade, a pesquisa se apoiou nas reflexões da autora Paula Sibilia (2012) apresentadas no livro *Redes ou paredes, a escola em tempos de dispersão*. Deste modo esperamos ter contribuído para que os alunos (co)participantes desta pesquisa venham a praticar a leitura literária, dispondo-se a uma abertura para a experiência de devir e de encontro com a alteridade.

Palavras-chave: Leitura Literária. Experiência. Produção de Subjetividade.

ABSTRACT

PEDROSO, Jacqueline Damásio. *The short story in the classroom*: a space for literary experience. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) — Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This research-intervention had as proposal the reading of a set of stories with students of the 8th year of elementary school, from Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha. As a general guideline, a "reverse" methodology was based on cartography (PASSOS; BARROS, 2015; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015b; KASTRUP, 2015; POZZANA; KASTRUP, 2015), in which the research results are not pre-established, but followed during processes of production of subjectivity. As for the discussion on literature, literary reading and reader, the work was developed based on the key concepts of "welcoming reading" (CABRAL; KASTRUP, 2009) and "knowledge of experience" (LARROSA, 2002), and the contributions of authors Vincent Jouve (2002; 2013), Gérard Langlade (2013), Neide Rezende (2013). Finally, in order to understand contemporary, digital and technological society, affected by the excess of information and hyperconnectivity, the research was based on the reflections of the author Paula Sibilia (2012) presented in the book *Redes ou paredes, the school in times of dispersion*. In this way, we hope to have contributed to the students (co)participating in this research to come to practice literary reading, offering themselves an opening to the experience of becoming and meeting with otherness.

Keywords: Literary Reading. Experience. Production of Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada principal do CEDFC pela Rodovia Amaral Peixoto 17

Figura 2 – Prédio 1: principal do CEDFC antes e depois da pintura 17

Figura 3 – Prédio 2: antes da reforma do andar inferior 17

Figura 4 – Quadra após a cobertura e antes da pintura 18

Figura 5 – Quadra após a pintura 18

Figura 6 – Biblioteca 18

Figura 7 – Sala de projeção 19

Figura 8 – Tablado em espaço aberto 19

Figura 9 – Refeitório 19

Figura 10 – Mapa do entorno do CEDFC 20

Figura 11 – Sarau 2019: leitura dramatizada da peça Gota d'água, de Chico Buarque, no espaço cultural do CEDFC, por alunos do 3º ano E.M. e participação de alunos do 7º ano 22

Figura 12 – Livreto de contos selecionados 55

Figura 13 – Fotos da turma 802/2020 reunida em grupos para discutir a proposta de atividade sobre o texto Entre a Espada e a Rosa, de Marina Colasanti 58

Figura 14 – Ilustrações realizadas por alunos da turma 802/2020, do Colégio Estadual 61

Figura 15 – Foto do aluno Elias fazendo expressão de mau, para representar o personagem Sam, e imagens dele com bigodes reproduzidas por colegas da turma 802/2020 62

Figura 16 – Cena 1 (antes do filme começar): ilustrações feitas pelo aluno Gustavo 63

Figura 17 – Foto enviada pelo aluno Frederico para compor a cena 2 64

Figura 18 – Cena 2 (o encontro): ilustração feita 64
Figura 19 – Cena 3 (flashback de quando James lutava valorosamente): montagem feita pelo aluno Gregório a partir de filme de luta 65
Figura 20 – Fotos para a cena 4 65
Figura 21 – Cena 4: feita por Gregório 65
Figura 22 – Fotos para a cena 5 (Frederico expressando 66
Figura 23 – Cena 5 (A vingança): feitas por Gregório 66
Figura 24 – Cena 6: feita por Gregório 66
Figura 25 – Fotos para a cena 7 67
Figura 26 – Cena 7: feita por Gregório 67
Figura 27 – Cena 8: feita por Gustavo 67
Figura 28 – Trabalho realizado pelo aluno Antônio 69
Figura 29 – Aluno Augusto tocando uma canção na abertura da aula 77

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	**O COLÉGIO E OS (CO)PARTICIPANTES DA PESQUISA**	16
1.1	**Histórico, localização, motivação**	16
2	**LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**	23
2.1	**Leitura literária na escola**	23
2.2	**BNCC e literatura no Ensino Fundamental**	25
3	**LITERATURA E INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR**	30
3.1	**O que sabemos sobre literatura e experiência estética?**	30
3.2	**Complexidade do processo de leitura e os paradoxos da interação texto-leitor**	33
4	**LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE**	37
4.1	**Cognição inventiva, leitura de acolhimento, devir e subjetividade**	37
4.2	**A prática da leitura sem receios *versus* O excesso de informação**	40
5	**CARTOGRAFIA: O REVERSO DO SENTIDO TRADICIONAL DO MÉTODO**	43
5.1	**A natureza da pesquisa**	43
5.2	**Pista 3: cartografar é acompanhar processos**	44
5.3	**Construindo elos afetivos**	46
6	**O CONTO E SUAS PECULIARIDADES**	50
6.1	**O gênero conto: especificidades e problematizações**	50
6.2	**Por que o conto na sala de aula?**	52
7	**RELATOS DE INTERVENÇÃO**	54
7.1	**Contos selecionados**	54

7.2 **Relato de intervenção do conto 1** 55

7.3 **Relato de Intervenção do Conto 2** 59

7.4 **Relato de intervenção do conto 3** 70

7.5 **Relato de intervenção do conto 4** 75

7.6 **Relato de intervenção do conto 6** 84

CONSIDERAÇÕES FINAIS 96

REFERÊNCIAS 99

APÊNDICE A – Atividade escrita referente ao conto 1 103

APÊNDICE B – Atividade escrita referente ao conto 2 105

APÊNDICE C – Atividade escrita referente ao conto 3 108

APÊNDICE D – Atividade escrita referente ao conto 4 109

APÊNDICE E – Atividade escrita referente ao conto 6 111

ANEXO A – Contos trabalhados 113

ANEXO B – Termo de autorização para realização da pesquisa 134

INTRODUÇÃO

O propósito maior desta pesquisa foi o desenvolvimento de um conjunto de práticas de leitura individual e coletiva com a turma 802, do 8º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, localizado na cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. O objetivo era tentar fazer com que os alunos criassem maior proximidade com o texto literário, lendo e compartilhando sentidos e afetos produzidos por ele, pois como afirma J. Bellemin-Noël, "a literatura não existe, só existem livros lidos" (apud LANGLADE, 2013, p. 38).

No que diz respeito ao ensino da literatura na maioria das escolas públicas brasileiras, realizada por meio de livros didáticos, verifica-se, como se afirma nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM)[1], "a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos" (BRASIL, 2006, p. 63), o que não privilegia a experiência estética. Isso quer dizer que o aluno não vivencia a leitura do texto literário.

Nas escolas onde trabalhei, presenciei muitas vezes essa falta de contato real com o livro/texto, e foi a partir daí que algumas questões passaram a me inquietar e me fizeram repensar minhas práticas: que tipo de interação o leitor/aluno poderá ter com um texto apresentado em fragmentos? Como afirmar que o aluno não gosta de ler se a própria escola deixa de oferecer tantas vezes o espaço para a leitura literária?

Embora como professora do ensino fundamental e do ensino médio tivesse essas inquietações, foi no Mestrado Profissional de Letras – PROFLETRAS, por meio das disciplinas[2] "Leitura do texto literário" e "Literatura e ensino", que tive contato com pesquisas recentes sobre leitura e ensino de literatura, fundamentais para esta pesquisa e que fizeram toda a diferença na minha vida pessoal e profissional. A partir delas, comecei a redirecionar minhas práticas e pude começar a presenciar mudanças positivas.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresento os sujeitos da pesquisa: o colégio, a localização, a infraestrutura; meu histórico profissional e acadêmico, minha motivação, os obstáculos; os alunos, a relação deles com a escola e com a leitura.

[1] Embora dirigidas para o ensino médio, consideramos as OCNEM pertinentes ao ensino fundamental também.

[2] Hoje o curso oferece apenas uma disciplina obrigatória de ensino de literatura "Texto e ensino", sendo as outras optativas.

No capítulo dois, referente às orientações pedagógicas, traço um panorama de como o ensino de literatura vem sendo praticado nas escolas e abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); das tentativas frustradas de estimular nas crianças o hábito da leitura; das considerações de alguns teóricos sobre a importância da experiência da leitura como uma possibilidade de transformação do sujeito.

No terceiro capítulo, procuro definir – de forma bem didática – conceitos fundamentais no desenvolvimento deste trabalho, tais como "experiência estética", "arte", "literatura", entre outros, a fim de melhor entender os processos que englobam a leitura literária, a complexidade que envolve o ato de ler e as dificuldades da interação texto-leitor.

No quarto capítulo, apresento os conceitos de "cognição inventiva" (KASTRUP, 2012), "leitura de acolhimento" e "devir" (CABRAL; KASTRUP, 2009), além de expor brevemente a noção de subjetividade em Foucault. Discorro sobre o saber que vem da experiência (LARROSA, 2004) e o perigo de seu empobrecimento pelo excesso de informação, principalmente pelo uso excessivo das mídias digitais. Tendo como apoio algumas reflexões de Paula Sibilia apresentadas no livro *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão* (2012). Tento, a partir delas, responder às perguntas: como, no atual contexto, é possível envolver os alunos com leitura literária na escola? Como é possível fazer uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mencionadas de forma recorrente na BNCC, a favor do ensino de literatura na sala de aula?

No quinto capítulo, defino a cartografia, metodologia adotada durante a pesquisa e sua importância na intervenção realizada. Segundo seus autores, "A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas [...] 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" (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

No capítulo sexto, falo brevemente sobre a história do conto e suas características, Além de ser um gênero de que gosto enquanto leitora, a sua dimensão e a brevidade das narrativas viabilizaram práticas de leitura compartilhada na sala de aula[3] durante esta pesquisa-intervenção.

[3] Inicialmente as aulas foram pensadas para acontecerem presencialmente. Após a suspensão das aulas, a partir de 15 de maço de 2020, a sala de aula passou a ser virtual, fato que alterou, mas não inviabilizou a realização da pesquisa-intervenção.

No capítulo sete, apresento os relatos das aulas de leitura compartilhada entre mim e os alunos, suas leituras, percepções e análises dos contos lidos. Cabe lembrar que apenas o primeiro encontro ocorreu de forma presencial, os demais aconteceram de forma remota após o isolamento social[4] provocado pela pandemia do coronavírus[5].

Os textos com os quais trabalhamos e as atividades propostas em cada conto encontram-se disponíveis nos anexos e apêndices.

[4] Momento em que as aulas nas redes pública e privada de ensino foram suspensas no Rio de Janeiro, cenário pandêmico que perdura até os dias de hoje, mantendo cerca de treze mil alunos da rede pública em ensino híbrido e remoto. (ÁVILA, 2021).

[5] O primeiro caso de contaminação no Brasil foi identificado no final de fevereiro de 2020. (PRIMEIRO…, 2021).

1 **O COLÉGIO E OS (CO)PARTICIPANTES DA PESQUISA**

1.1 **Histórico, localização, motivação**

Sou graduada em Letras – Português/Inglês e Pós-graduada em Leitura, Gramática e Produção de Textos pela Universidade Augusto Motta – UNISUAM/RJ. Em minhas primeiras aulas da graduação fui tão instigada pelas aulas de literatura, que me encantei pela disciplina e quis trocar meu curso para Português/Literaturas. Entretanto, tal mudança retardaria a conclusão da graduação. Então, resolvi manter a grade original.

Profissionalmente, sempre trabalhei com língua portuguesa, produção textual e literatura. Atualmente trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ, tenho duas matrículas de trinta horas em língua portuguesa e estou lotada no Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha (CEDFC) que está localizado no bairro Rio do Ouro, no município de São Gonçalo-RJ – uma escola com níveis fundamental II, em horário regular; e médio, em horário integral.

No momento (2021), o CEDFC possui cerca de 790 alunos matriculados. Porém, com o surgimento da pandemia por COVID-19 e as aulas acontecendo de forma remota desde o mês de abril (do ano letivo de 2020), grande parte desse número de alunos está sem acesso ao ensino remoto, por razões socioeconômicas. As turmas são compostas por 35 a 42 alunos em média. A área total correspondente é de 7.000m2 com 4.400m2 de área construída, sendo trinta salas de aula distribuídas em dois prédios separados (sem considerar as salas administrativas). Apesar de possuir uma boa infraestrutura, como sala de vídeo, uma excelente biblioteca, quadra esportiva, um tablado em espaço aberto, ainda não há um bom auditório (para viabilizar eventos que necessitem de boa acústica, como as apresentações literárias, por exemplo), nem sala de informática em pleno funcionamento e acesso à internet.

Para dar continuidade à minha formação, encontrei no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, um caminho para aperfeiçoar meus estudos em literatura. Para minha surpresa, lamentavelmente, quando ingressei no curso, a disciplina de “Literatura infantojuvenil” havia sido retirada da grade e a disciplina “Leituras do texto literário” havia deixado de ser obrigatória e passado a ser optativa. É curioso que no momento em que muitos estudos apontam para a relevância da literatura no desenvolvimento intelectual e sociocultural do homem, infelizmente, o próprio meio acadêmico no qual estou inserida parece dar pouco

espaço e importância para a disciplina. No entanto, foi acreditando na possibilidade de devir por meio da experiência com o texto literário que este trabalho foi pensado.

Figura 1 - Entrada principal do CEDFC pela Rodovia Amaral Peixoto

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

Figura 2 - Prédio 1: principal do CEDFC antes e depois da pintura

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

Figura 3 - Prédio 2: antes da reforma do andar inferior

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

Figura 4 - Quadra após a cobertura e antes da pintura

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

Figura 5 - Quadra após a pintura

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

Figura 6 - Biblioteca

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

Figura 7 - Sala de projeção

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

Figura 8 - Tablado em espaço aberto

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

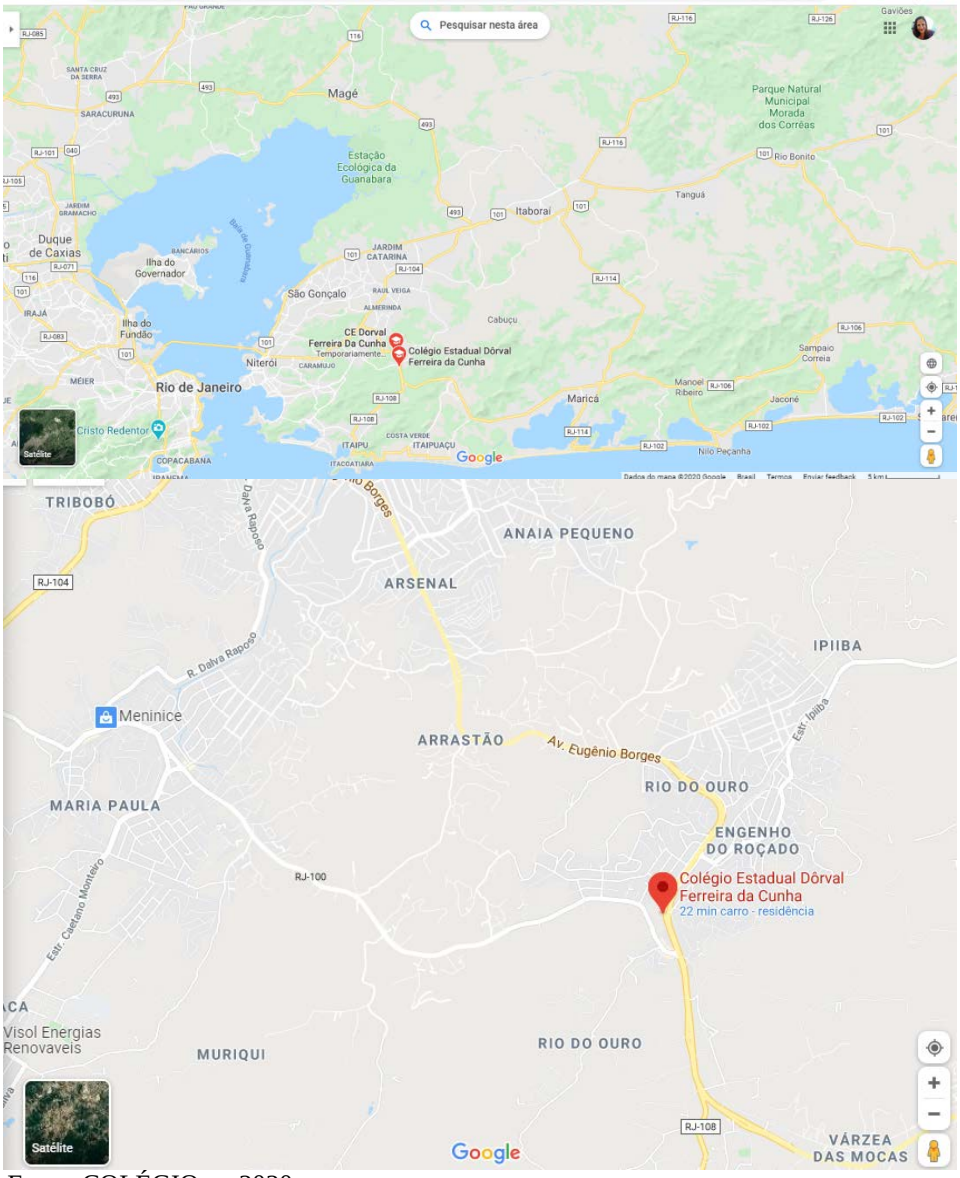
Figura 9 - Refeitório

Fonte: Acerco do CEDFC, 2018.

A escola atende a um público de estudantes bastante heterogêneo e, em virtude de sua extensa área, possui duas entradas: uma principal, pela Avenida Eugênio Borges, Km 6,5 – S/N (Rodovia Amaral Peixoto-RJ106), que fica para o lado do município de São Gonçalo; outra pela Estrada Velha de Maricá, para o lado do município de Niterói. Sendo assim, o

colégio recebe alunos com realidades bem diversas, alguns oriundos de escolas particulares; outros, de escolas municipais ou estaduais. Outro município que também faz divisa com a localidade é o município de Maricá. Com isso, o Dôrval atende a moradores de bairros muito carentes, como o Engenho do Roçado, Ipiíba, Arsenal, Colubandê, Arrastão, Jóquei, Tribobó – em São Gonçalo; outros mais favorecidos, como Maria Paula, Pendotiba, Várzea das Moças – em Niterói; alguns bairros de Maricá, como Inoã, Itaipuaçu, entre outros.

Figura 10 - Mapa do entorno do CEDFC



Fonte: COLÉGIO…, 2020.

O colégio conta apenas com uma inspetora e não possui porteiros, o que dificulta saber quantos alunos estão de fato na escola, não necessariamente nas suas respectivas salas de aula. Além disso, a ausência de porteiros também viabiliza a entrada de “elementos” oriundos da comunidade da Linha, que transitam pela escola aliciando meninos e meninas para o tráfico ou para o uso de entorpecentes, fazendo com que alguns acabem cedendo aos seus apelos e perdendo o ano letivo por infrequência ou frequência esporádica. Com isso, aumenta o número de reprovações, a classificação da escola cai e, consequentemente, a verba diminui.

A questão da falta de segurança nas escolas, assim como a da falta de inspetores, é um fator negativo para a educação como um todo, considerando que a escola funciona como um corpo e necessita de todos os seus setores em plena atividade. Entretanto, enviar funcionários, promover concursos ou terceirizar serviços, é competência das esferas de governo, não cabe à administração local. Em contrapartida, vejo um esforço enorme da minha direção para viabilizar todos os projetos pedagógicos da escola. Tudo o que está ao alcance da direção é feito. Vejo a verba sendo bem administrada. Vejo professores qualificados, comprometidos com a sua formação, com a escola e com os alunos.

Quanto à escolha do 8º ano para esta pesquisa, deve-se ao fato de já ter iniciado no ano anterior, com a mesma turma, um trabalho diferenciado com a leitura. Devido à minha interação e aos elos já estabelecidos com estes alunos, conversei com a diretora e meu pedido para continuar com eles foi aceito. Além disso, a partir da minha experiência no CEDFC, percebo que os alunos chegam ao ensino médio resistentes à leitura em voz alta e, especialmente, à leitura de textos longos. Verifico que, nas séries iniciais do fundamental II, os estudantes querem participar das atividades de leitura, parece-me que por não sentirem medo ou vergonha de errar. Já no ensino médio, nível escolar em que deveriam demonstrar maior fluência na leitura, os alunos não querem ler, provavelmente porque ficam mais receosos de falhar, errar alguma palavra, de não serem capazes de respeitar todas as pontuações. E, de fato, a grande maioria lê muito mal. Comparando-os com alunos do fundamental de 6º e 7º anos, observo o quanto esses alunos menores gostam e se envolvem com toda e qualquer proposta de atividade relacionada ao texto literário, como aconteceu com meus alunos do 7º ano no sarau de 2019 da escola, quando se dispuseram a participar de uma leitura dramatizada juntamente com os alunos do ensino médio.

Figura 11 - Sarau 2019: leitura dramatizada da peça Gota d'água, de Chico Buarque, no espaço cultural do CEDFC, por alunos do 3º ano E.M. e participação de alunos do 7º ano

Fonte: A autora, 2019.

Porém, geralmente quando chegam ao 8º ano (série em que o mundo digital e virtual passa a fazer parte da vida do aluno adolescente de forma mais efetiva e autônoma), esse interesse vai diminuindo gradativamente até desaparecer quase por completo. Acredito ser esta a etapa em que os pré-adolescentes e adolescentes passam a ser mais afetados por um dos efeitos presentes em nossa contemporaneidade, a saber: a "hiperconexão" (SIBILIA, 2012, p. 89), isto é, a atração pelo uso dos dispositivos tecnológicos e midiáticos. Nota-se então que o seu foco de interesse muda e seu comportamento também.

Desenvolver estratégias para tentar reverter este quadro foi mais uma razão que me motivou a fazer a intervenção nesta fase do ensino. Procurei construir com esses alunos um elo significativo com os textos literários capaz de marcá-los pela experiência com a leitura, sem deixar de considerar os recursos tecnológicos de que eles dispõem. Penso que, nessa fase da aprendizagem, é mais possível criar um espaço favorável à prática da leitura, uma vez que o estudante está mais aberto a explorar o texto literário e se deixar afetar por ele, como propus na minha intervenção.

2 **LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

2.1 **Leitura literária na escola**

Desde que iniciei minha carreira no magistério, há treze anos, venho refletindo sobre minhas práticas pedagógicas no sentindo de tornar o ato da leitura uma experiência importante. Com o advento da era digital, pude perceber que adolescentes têm pleno domínio das redes sociais onde exercitam a leitura e a escrita de forma livre e constante, desmistificando, assim, a ideia de que aluno não gosta de ler. A questão, no entanto, é saber como fazer esse aluno despertar para o interesse pela literatura, seja esta canônica ou não.

Em *A Literatura em Perigo*, Todorov ressalta a importância dada aos aspectos estruturais do texto literário, nas escolas francesas, em detrimento do que diz a obra em si e do que, por meio dela, pode-se apreender. Nesse sentido, o autor percebeu que "os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem" (TODOROV, 2009, p. 27), em vez de levar "à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade".

De forma semelhante, nas escolas brasileiras, a ênfase recai ou no estudo dos gêneros textuais, nas séries do ensino fundamental II; ou na classificação e periodização das obras, discussão de caraterísticas e biografia dos autores, no ensino médio, realidade não tão distante assim do *lycée* francês. A fim de reverter esse quadro, alguns professores vêm mudando sua maneira de lidar com textos literários, adotando uma nova postura em sala de aula e exigindo de si próprios um planejamento diferenciado. Com o aprimoramento e a formação continuada, estes profissionais vêm trabalhando a leitura literária de forma mais aprofundada até mesmo no ensino fundamental II. Geralmente, essa conduta em relação ao desenvolvimento do trabalho apurado com a leitura parte de docentes que aperfeiçoaram seus estudos e seguiram além da graduação: ou passaram pelo PROFLETRAS, ou obtiveram algum tipo de formação oferecida pela rede pública de ensino a qual pertencem. O governo do estado do Rio de Janeiro, por exemplo, em parceria com O Instituto Ayrton Senna (IAS), já promoveu cursos de formação com foco na leitura, experiência avaliada pelos professores que participaram como muito positiva. No entanto, infelizmente, nem todas as escolas têm essa possibilidade.

Trata-se de uma questão complexa, que vem suscitando comentários e indagações por parte de muitos autores. Teresa Colomer (2011), em *Literatura Infantil: uma minoria dentro*

da literatura. No debate, intitulado *Quanto às formas de ócio: a teia da animação leitora*, sobre a forma como a leitura tem sido apresentada às crianças observa-se que houve um tempo em que a escola fracassou com suas leituras obrigatórias. Depois disso, várias tentativas de estimular a leitura foram realizadas, porém, sem grande sucesso. Entretanto, escola e sociedade parecem ter se dado conta de que o desenvolvimento da prática da leitura não pode ser unicamente responsabilidade da escola que independentemente das diferenças subjetivas, a leitura literária deve ser estimulada. Hoje, passado esse período, novamente acredita-se que a escola é responsável por oferecer uma literatura exigente, que mereça certo esforço por parte do aluno. E, para o sucesso dessa empreitada, a escola precisa se renovar, criar projetos e condições adequadas para melhorar a aprendizagem escolar da leitura. Segundo essa concepção, à escola cabe fornecer à criança textos que requerem empenho para a sua compreensão e a escolha desses textos é da responsabilidade do pelo/a professor/a, é ele/a quem vai ler o texto com os alunos.

Nas práticas de leitura desenvolvidas por mim em sala de aula, venho constatando que, quando um texto é apresentado e trabalhado em todos os seus aspectos: lexical, histórico, estilístico, intertextual etc., viabilizando o entendimento e a reflexão, concebendo liberdade perceptiva e participativa, há uma aceitação maior por parte do aluno, por se sentir inserido em uma atmosfera apropriada à leitura literária.

Gérard Langlade (2013) em seu artigo *O sujeito leitor, autor da singularidade da obra*, afirma que a leitura literária deve ser participativa, pois

> Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular.
> Levar em conta os modos originais com que os sujeitos leitores habitam as obras permite, notadamente na perspectiva do ensino da leitura literária, a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fato inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas (LANGLADE, 2013, p. 37)

Isto é, não há leituras definitivas; uma leitura é apenas uma entre outras possíveis dada a participação da subjetividade como parte da atividade leitora. O autor deixa claro qual o papel da escola no que se refere a fazer o aluno gostar de ler, e o que venho priorizando em minhas aulas de leitura, certamente, é permitir que os alunos se sintam parte do processo leitura-obra-leitor, abrindo espaço para que possam se apropriar da leitura, expressando suas impressões, sentimentos, sensações. Ainda Langlade, citando J. Bellemin-Noël, deixa-nos a seguinte indagação: “já não seria hora de acolher, até mesmo encorajar, as leituras reais dos

alunos, isto é, leituras marcadas por ‘reações pessoais, restritas e parciais, maculadas de erros e confundidas pelo jogo múltiplo das conotações’?” (LANGLADE, 2013, p. 38).

Sim. Porém, esta tarefa não é tão fácil. Exige muito trabalho, dedicação e disposição para o novo. Mudar práticas e atitudes pedagógicas requer também investimento intelectual, tempo; apoio da direção, da comunidade escolar; vontade. Posso afirmar que, nesse contexto, a escola onde trabalho é privilegiada por poder contar com uma diretora geral zelosa e motivadora de projetos pedagógicos. Margareth Micas é diretora do CEDFC e está sempre aberta para acolher ideias que possam fazer diferença na vida dos alunos. Nossa escola é uma “escola viva”, palavras dela, e muito dessa pulsação se deve à forma como ela conduz sua administração e o apoio à equipe docente. Por causa da liberdade e confiança conferidas a nós, professores, o projeto Sarau e Café Literário, composto de uma série de apresentações de atividades literárias, tomou uma proporção tão grande, - começou com uma proposta de culminância em apenas um dia – ano passado (2019) se estendeu por três dias, tamanho o entusiasmo de alunos e professores. Para os próximos anos, já estamos pensando em estendê-lo por uma semana.

O sarau acontece sempre no final do terceiro bimestre. Até lá, parte de minhas aulas são dedicadas a leituras dramatizadas, declamações e ensaios para posterior apresentação dos alunos. Essa prática já vem sendo desenvolvida juntamente com alguns professores de Língua portuguesa da mesma unidade, há três anos. O projeto tem mobilizado outros alunos (espectadores de outras séries), e despertado neles o interesse pela leitura dos textos estudados ao longo dos bimestres.

Durante esta pesquisa-intervenção, meu maior desejo foi que os alunos fossem marcados pelas leituras propostas, pois acredito que a experiência com a leitura, respeitando reações e impressões pessoais, estabelecendo elos afetivos entre professor-aluno-texto literário, é uma forma de despertar o interesse do aluno pela literatura e de transformar as relações distanciadas praticadas na escola tradicional.

2.2 **BNCC e literatura no Ensino Fundamental**

Como se estrutura a versão final da BNCC aprovada em 2017? É o que tentaremos responder neste breve panorama a fim de verificar quais diretrizes pedagógicas foram

adotadas para o aprimoramento da prática da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental II. Qual é a expressividade dada à literatura nesse documento norteador?

Esta etapa da educação básica foi dividida em cinco áreas do conhecimento, dentre as quais está a área de Linguagens, cujos componentes curriculares obrigatórios são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Cada componente curricular possui competências gerais e específicas a serem desenvolvidas e apresenta habilidades articuladas com os objetivos de conhecimento (que compreendem conteúdos, conceitos e processos) organizados em unidades temáticas. Os eixos de integração de Língua Portuguesa relacionados às práticas de linguagem são: leitura, produção escrita e multissemiótica, oralidade e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2017, p. 71-83). Nas séries finais do ensino fundamental, os eixos estão estruturados por campos de atuação: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2017, p. 84).

"Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles" (BRASIL, 2017, p. 85), por isso, concentraremos nossas observações no campo artístico-literário. Os objetivos de conhecimento deste campo são permitir ao educando

> o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores" (BRASIL, 2017, p. 156).

Nesta seção, a "arte literária" é mencionada como sendo um dos elementos das manifestações artísticas e culturais com que o aluno precisa ter contato para ter a experiência da arte, não somente a arte literária, e esta possa cumprir com sua capacidade transformadora e humanizadora. Embora a presença da literatura pareça estar garantida nessa passagem do

texto da Base, a forma como é inserida no campo de atuação artístico-literário dos nove anos do ensino fundamental – destacando a importância do multiculturalismo na seleção dos textos de diversos gêneros e mídias – pode criar dificuldades para o professor, o qual não só terá de lidar com a variedade de mídias propostas como, ainda, terá de reservar tempo para realizar o trabalho que a literatura exige.

Além disso, pela minha experiência no Rede Estadual com matrizes curriculares que vêm sendo oferecidas, nota-se que a carga-horária de língua portuguesa vem diminuindo, enquanto a demanda por projetos e atividades a serem desenvolvidas com os alunos têm aumentado – até mesmo para dar conta dos novos gêneros digitais incluídos na BNCC.

Quando comecei no magistério, as disciplinas de literatura e produção textual eram separadas da de língua portuguesa e eventualmente eram ministradas por professores distintos, totalizando oito tempos, sendo quatro deles para língua portuguesa. Hoje, no 2º ano do ensino médio, por exemplo, são ofertados apenas quatro tempos de língua portuguesa para trabalhar os conteúdos de gramática, linguagem, literatura, produção textual e projetos interdisciplinares.

Com essa abordagem da Base, vejo indícios de que as disciplinas de “Arte” e “Literatura” tendem a se fundir em uma única disciplina. E, uma vez que ambas já pertencem à mesma área de conhecimento, aos moldes da BNCC, isto pode ser sinal de que há uma propensão para a extinção da literatura como disciplina – que hoje já só existe vinculada à disciplina de língua portuguesa – da grade curricular obrigatória. Assim como a disciplina de Arte já não faz parte de algumas matrizes curriculares do ensino médio. Desse modo, o ensino de leitura literária parece estar dependente do professor interessado e disposto a trabalhar literatura. Mas a tendência é de que isso seja cada vez mais raro, por seu espaço não estar claramente assegurado nos documentos oficiais.

Dentre as habilidades a serem desenvolvidas nas séries do 6º ao 9º ano, destacam-se os verbos: analisar, interpretar, mostrar-se interessado e envolvido, elaborar, engajar-se, representar (BRASIL, 2017, p. 159). Complementando esses verbos, aparecem os gêneros textuais narrativos, os elementos da narrativa, o foco narrativo e os tipos de discurso; poemas e seus recursos expressivos sonoros e semânticos; imagens; leitura de livros de literatura e outras produções culturais; texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, etc.; cenas ou textos dramáticos (leituras dramatizadas); produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais.

Um dos tópicos apresentados nesse segmento (de 6º a 9º) nos chamou atenção, por dar ênfase aos gêneros textuais digitais sem discutir ou apontar um plano de ação para dar suporte à execução destas práticas no âmbito das escolas públicas em todo o território nacional, como poderemos constatar a seguir:

> (EF69LP46)[6] Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2017, p. 157).

Entretanto, com a chegada da pandemia causada pela Covid-19, desde março de 2020, tudo virou de cabeça para baixo. Professores e alunos da rede pública tiveram de se reinventar durante as aulas remotas, utilizando os recursos digitais e tecnológicos de que dispõem em suas residências ou dispositivos portáteis. Este cenário, como veremos mais adiante, viabilizou a realização de trabalhos com montagens de imagens/fotos, vídeos e áudios produzidos pelos alunos coparticipantes desta pesquisa, que talvez não tivessem sido pensados no decorrer das aulas presenciais, não por desacreditar no potencial criativo dos alunos desta geração digital, mas por não haver estrutura tecnológica nas escolas para o aprimoramento dessas habilidades. É importante notar que a BNCC não refere, em nenhum momento, a necessidade da inclusão digital no espaço público escolar, fundamental para a realização das atividades que ela mesma propõe como se partisse do princípio de que ela existe, o que sabemos estar longe de ser verdade.

Especificamente nas séries de 8º e 9º anos, encontramos as seguintes habilidades a serem desenvolvidas em todos os campos de atuação:

> (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 187).

[6] Código referente ao sequenciamento das aprendizagens, conforme orientação disponível na seção “Estrutura da BNCC” (BRASIL, 2017).

Além dessas, outras habilidades devem ser desenvolvidas: analisar, ler, criar, parodiar romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense; poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros (BRASIL, 2017).

A partir do que ficou dito, verificamos que a literatura não aparece na BNCC como uma atividade central, tendo assim o mesmo valor generalizante de "outras manifestações artístico-culturais" (BRASIL, 2017, p. 85). Além disso, as diretrizes pedagógicas apresentadas não são claras quanto à sua operacionalidade no âmbito escolar. Diante disso, terminamos com uma indagação: será que o conjunto de atividades propostas não pressupõe como antecedente necessário a centralidade do ato da leitura e o desenvolvimento de habilidades que dela advêm? Não seria mais coerente começar por aí – assegurando-se da sua prática na escola pública brasileira – para depois propor atividades de intertextualidade, interartísticas e digitais?

3 **LITERATURA E INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR**

3.1 **O que sabemos sobre literatura e experiência estética?**

Antes de trazer os conceitos da teoria literária acerca de alguns termos pensados neste trabalho – literatura, arte, estética, beleza, experiência –, decidi começar pelas definições presentes no dicionário.

No *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*, em sua primeira definição, o termo **literatura** consta como a "arte que usa a linguagem escrita como meio de expressão estética" (BECHARA, 2011, p. 788). Podemos entender, então, que literatura é uma arte que usa as palavras para expressar algo esteticamente. Sendo assim, precisamos entender como são definidos os termos arte e estética.

Evanildo Bechara (2011, p. 297) define **arte** como "atividade de expressar, de modo estético, sensações e ideias". Seguindo o encadeamento das definições dos termos descritos até aqui, literatura seria uma atividade artística que usa palavras para expressar, esteticamente, ideias e sensações. Devemos salientar que ideias e sensações podem ser boas, ruins, confusas, sem sentido, estranhas, abstratas.

De acordo com o mesmo autor, **estética**, em sentido filosófico, é o "estudo das causas, condições e efeitos da criação artística"; um segundo sentido é apresentado como "beleza física" (BECHARA, 2011, p. 608). O mesmo termo é descrito por Antônio Houaiss e Mauro Villar (2008, p. 317), também em sentido filosófico, como o "estudo do belo e da beleza artística". Chegamos a uma definição que nos leva a refletir sobre o que é o belo. Existe um conceito singular para o belo ou para a beleza? O termo belo é considerado, em ambos os dicionários, como algo admirável, agradável à visão; e beleza é definida como uma qualidade do que é belo. Entretanto, não se pode conceituar objetivamente elementos sujeitos à subjetividade, como o são o belo, a beleza, as ideias, as sensações. Uma vez que os efeitos da criação artística podem resultar em sentimentos variados, positivos e adversos.

Permanecendo na sequência das definições apresentadas, podemos dizer que literatura é uma atividade artística que usa as palavras para expressarem a beleza ou com beleza ideias e sensações? Como o termo beleza está no campo das coisas abstratas e subjetivas, também não podemos pensar em um conceito engessado para a literatura, contudo, definiremos assim: a

arte com palavras que nos leva a sentimentos que podem ser de contentamento, tristeza, inquietação, serenidade, identificação, estranhamento, indiferença, entre outros.

Com relação ao termo **experiência**, tomemos, por extensão, o sentido da palavra experimentar. Em Houaiss e Villar (2008, p. 329), **experimentar** é: "1 submeter à prova, teste [...]; 2 pôr em prática (algo novo, diferente etc.) [...]; 3 [...]; 4 sentir, sofrer, vivenciar [...]". Portanto, para se ter experiência, é necessário submeter-se a algo novo, sentir e sofrer vivenciando, praticando algo.

Segundo Jauss (2002 apud BRASIL, 2006, p. 51), desde a Antiguidade, prazer e trabalho formam uma oposição: "À medida que o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética. [...]". Desse modo, o trabalho significa um momento árduo, de sacrifício, opondo-se a um momento de liberdade e apreciação da arte na qual se inclui a experiência da literatura. Entretanto, esta também tem com o tempo seu valor deturpado, quando passa a ser valorizada não como uma das manifestações de arte, mas "como sinal distintivo de cultura" e demonstração de conhecimento. O repertório cultural e de conhecimento advindo da literatura não constituía necessariamente uma experiência estética, uma vez que "[...] os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do 'bem escrever' e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas" (BRASIL, 2006, p. 51), como ainda vem acontecendo em muitas das escolas brasileiras até os dias de hoje. Ou seja, a experiência estética por meio da arte literária não se dá uma vez que esta só acontece via leitura, ou conforme as OCNEM, a experiência literária ocorre mediante o contato palpável com o texto, pois

> [...] só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com a sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror [...] (BRASIL, 2006, p. 55).

Sendo assim, apenas a experiência literária, enquanto experiência estética, é capaz de produzir emoções e sensações que vão além do simples prazer de ler um romance, um poema, uma peça. A leitura literária causa impacto, leva à reflexão, provocando reações movidas por

sentimentos muito variados. Tome-se como exemplo a diversidade de reações que podem ser provocadas por obras e autores tão distintos como o poema *Desejos*, de Victor Hugo – que inspirou a canção *Amor pra Recomeçar*, de Roberto Frejat, Mauro Santa Cecilia e Maurício Barros; o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; os contos *Antes do Baile Verde*, de Lygia Fagundes Telles; e *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca. As emoções são inesperadas e subjetivas, e certamente vão além do prazer pelo ato de ler, provocam inquietação, dúvida, raiva e até repugnância. O mesmo texto literário pode suscitar diferentes reações até no mesmo leitor em diferentes momentos da vida, dependendo da sua vivência, do seu repertório, do seu estado emocional. Os afetos produzidos pela experiência estética via leitura literária podem, inclusive, e essa é a ênfase na proposta da "leitura de acolhimento" (CABRAL; KASTRUP, 2009), levar o *leitor/fruidor* à produção de subjetividade, modificando-o:

> 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).

Sobre o valor dos temas presentes em textos literários, em especial nos contos, Julio Cortázar (2006, p. 155) declara que

> Um mesmo tema pode ser profundamente significativo para um escritor, e anódino para outro; um mesmo tema despertará enormes ressonâncias num leitor e deixará indiferente a outro. Em suma, pode-se dizer que não há temas absolutamente significativos ou absolutamente insignificantes. O que há é uma aliança misteriosa e complexa [sic] entre certo escritor e certo tema num momento dado, assim como a mesma aliança poderá logo[7] [ocorrer] entre certos contos e certos leitores.

Pode-se afirmar, então, que a experiência da leitura literária se processa nas relações subjetivas entre obra-leitor, pois seu jogo discursivo não intenta a objetividade das interpretações.

Opondo-se ao que é afirmado nos PCN´s, as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 49), afirmam:

> Embora concordemos com o fato de que Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o cientifico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o mais menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é a sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão [...].

[7] Pode ter havido erro de tradução.

Assim, ainda que seja um modo discursivo, a literatura não pertence ao campo das disciplinas objetivas e, sendo uma forma de arte, pertence a uma categoria de textos que exige do leitor uma liberação do imaginário, conforme veremos adiante no conceito de fruição estética.

3.2 **Complexidade do processo de leitura e os paradoxos da interação texto-leitor**

Quando a escola abre caminho para que haja interação entre texto e leitor, este se torna um receptor ativo da leitura literária que nele produz, segundo Jouve (2002), sensações e impressões que permitirão uma experiência particular, a chamada fruição estética. Hans Robert Jauss (1978, p. 130 apud JOUVE, 2002, p. 107) afirma: 'Na atitude de fruição estética, o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida cotidiana constrangedora'. Ao ler um texto literário, o leitor libera seu imaginário e abre-se para a possibilidade da leitura como libertação da realidade do seu cotidiano. Nessa libertação, ocorre um esvaziamento das obrigações do mundo real e um preenchimento criativo de um mundo inovado a partir dos sentidos que o leitor atribui ao texto. Essa experiência estética por meio da leitura, renova a percepção de mundo, modificando o olhar do leitor sobre as coisas, uma vez que a arte literária não se resume a entretenimento, ela é alimento para a sensibilidade.

Segundo Freud (1985, p. 262 apud JOUVE, 2002, p. 20), "somos dóceis ao apelo do poeta; pelo estado no qual ele nos deixa, pelas expectativas que desperta em nós, ele pode desviar nossos sentimentos de um efeito para orientá-los em direção a outro". Isso significa que podemos nos afeiçoar a determinados personagens, estabelecendo com eles uma ligação emotiva ou, ainda, uma relação de identificação com seus conflitos existenciais. Nesse sentido, Jouve (2002) observa que os elos estabelecidos entre a identificação e a emoção são a combinação afetiva necessária para que a leitura de fato aconteça. Jouve denomina este processo de afetivo, um dos cinco que compõem o ato da leitura. Os demais são: neurofisiológico, cognitivo, argumentativo e simbólico.

No processo neurofisiológico, várias funções cerebrais são ativadas para possibilitar a concretização da leitura. O aparelho visual[8] entra em operação para auxiliar na percepção,

[8] No caso dos textos em braile, é preciso levar em consideração o tato.

identificação e memorização dos signos, sendo pelo olho que o leitor vai decifrando um texto de estruturação curta e simples – o que garante a transparência do texto. Quando essa estruturação se dá de forma mais complexa, abre margem para as subjetividades do leitor (JOUVE, 2002, p. 17-18).

Após a decifração dos signos, vem o processo de cognição no qual o leitor empreende seu esforço cognitivo para chegar ao final da trama, buscando apreender a progressão dos fatos; em textos mais complicados, a procura será pela compreensão detalhada do encadeamento dos fatos, a fim de obter total entendimento sobre a história. Há, contudo, no processo de cognição, movimentos de variação entre a atitude de progressão e compreensão. Para ambos os casos, o texto exige uma proficiência do leitor, sem a qual a leitura não se concretiza (JOUVE, 2002, p. 18-19).

Conforme já mencionado anteriormente, no processo afetivo, as emoções geradas a partir do texto constroem sentimentos e ligações afetivas entre o leitor e o personagem por razões de identificação com os dramas vividos por este. E é dessa "vulnerabilidade afetiva do leitor" que, segundo Freud (1985 apud JOUVE, 2002, p. 20), "dependeria nossa implicação no universo do texto e, consequentemente, a experiência que dele se extrai" (JOUVE, 2002, p. 20).

No processo argumentativo, estudos levam a crer que toda narrativa de ficção possui uma "[...] intenção *ilocutória* (a vontade de agir sobre o destinatário, de modificar seu comportamento) [...]" (JOUVE, 2002, p. 21, grifo do autor), produzindo indagações que farão o leitor refletir embora nem sempre sobre si mesmo.

Finalmente, no processo simbólico, Jouve (2002, p. 22) destaca que "Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época". Isto é, os sentidos extraídos do texto são em parte formados a partir do contexto histórico-cultural no qual o leitor está inserido. Dessa forma, a relação entre a leitura, o meio e a época influenciam o campo imaginário individual e coletivo, podendo transformar o modo de pensar de uma sociedade.

Todo esse movimento em cinco dimensões inerente ao ato de ler deverá ser percorrido pelo leitor, que necessitará ter um mínimo de contato com o texto literário desde o seu início até o fim. Não há nenhuma possibilidade de se obter experiência estética, afetividade e transformação, sem passar pela experiência com a leitura literária de forma efetiva. Nesse sentido, a escola brasileira precisa se renovar, seguindo o que estabelecem seus próprios documentos oficiais: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do Ministério da Educação (OCNEM/MEC), que temos vindo a citar.

Cabe lembrar que durante muito tempo a literatura não era valorizada enquanto experiência estética. A escola sobrecarregava o aluno com informações sobre estilos, épocas, características dos movimentos literários, comparações entre os estilos literários, – como em parte continua a fazer –, sem se dar conta de que a literatura não existe se não for dado ao educando o direito ao exercício da liberdade na leitura do texto (BRASIL, 2006), no contato real com a obra literária, como observa Haquira Osakabe:

> [...] pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo (OSAKABE, 2004 apud BRASIL, 2006, p. 49).

Não estamos querendo provar que a literatura é uma fórmula mágica cujo efeito é transformar pensamentos e comportamentos sociais. Embora o devir, como mostraremos adiante, possa de fato acontecer, nossa inquietação não se restringe aos resultados que a experiência com a leitura literária promoverá na vida do estudante. Esta pesquisa pretende, além disso, saber como tornar possível a interação entre o texto e o leitor, qual o caminho a ser percorrido pelos educadores de língua e literatura até que a leitura seja uma prática efetiva no contexto da escola brasileira.

Como alguns teóricos vêm pontuando, há um enorme abismo entre o que é dito nos documentos oficiais que norteiam o "ensino da literatura" no Brasil e o que vem sendo praticado. Aliás, gostaríamos de criticar esta expressão, uma vez que, para nós, já não faz nenhum sentido, pois não se ensina literatura; a literatura deve ser uma experiência vivida por meio da leitura. Em substituição, optamos por usar uma expressão inserida recentemente no discurso pedagógico – "leitura literária" –, pois pressupõe a necessidade da presença "[...] do leitor como instância da literatura" (REZENDE, 2013, p. 13).

A autora da proposta, Neide Rezende (2013, p. 10) pontua alguns paradoxos existentes na escola pública que impedem o cumprimento de práticas pedagógicas que privilegiariam o contato direto com o texto. Um deles consiste na existência de professores mal pagos pelo governo do sistema público educacional que, em resultado das condições precárias de trabalho e salário, faltam, comprometendo a carga-horária de aprendizagem dos estudantes; ministram aulas sem planejamento; vivem submetidos ao esgotamento emocional, físico e mental; trabalham com alunos relutantes às propostas pedagógicas.

Além disso, o modo como a literatura é tratada na escola, contraria um dos objetivos presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, para o

ensino médio, que se fundamenta no “[...] desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996 apud BRASIL, 2006, p. 53). Com base nesse objetivo para a educação, Rezende (2013, p. 11) destaca que

> Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas.

De fato, os professores tendem a reproduzir com seus alunos o modo de ensinar equivalente ao modo como foram ensinados. A grade curricular também não favorece o contato com a leitura durante as aulas. Justamente por demandar tempo para que a interação com o texto literário acorra, deveria haver uma carga-horária maior destinada à disciplina de leitura. Outro sinal desse descaso foi a recente retirada da disciplina de arte do currículo de duas séries do ensino médio, fato que prejudica a interação dialógica entre a arte e a literatura, especialmente nas atividades interdisciplinares que costumavam despertar maior interesse dos alunos dessas disciplinas.

4 **LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE**

4.1 **Cognição inventiva, leitura de acolhimento, devir e subjetividade**

No contexto da cognição inventiva, a invenção compara-se à criação, à inovação, que pode e deve chegar à problematização, no sentido de dar espaço ao desconhecido, ao diferente. Nesse ambiente inventivo, a problematização surge como uma necessidade, pois é a partir da dúvida, de possíveis conflitos, do encontro com a alteridade, que será possível haver experiência. Essa experiência produz subjetividades e constrói mundos. E esse percurso

> precisa de mistura: de alunos, professores, pesquisadores, arte, pensamento. Inventar mundos possíveis é, necessariamente, um trabalho de coletivização, pois o espanto que nos faz estranhar o mundo em que vivemos ocorre quando somos afetados por algo inédito, por uma diferença que está aí no mundo, nas relações, na pintura, no texto, no pensamento de uma criança (MACHADO, 2012, p. 8).

É importante salientar que “a invenção não é um processo cognitivo dentre outros” (KASTRUP, 2012, p. 52), pois também a percepção, a memória, a aprendizagem, a linguagem são processos cognitivos. “A invenção não é um processo a mais, e sim certa maneira de entender a cognição, de colocar o problema da cognição” (KASTRUP, 2012, p. 52).

Segundo Kastrup (2012, p. 56), no modelo de cognição inventiva não existe um sujeito pronto e um mundo preexistente. Há um conjunto de práticas e ações concretas que colaboram para a produção de diferentes mundos e subjetividades. Enquanto no modelo da cognição representacional, há um sujeito prévio e um mundo a ser conhecido.

Nesse sentido, o mesmo ocorre na leitura de acolhimento, na qual o sujeito praticante da cognição inventiva se coloca em risco, insere-se em uma relação de entrega, permitindo-se afetar pelo texto, abrindo-se para uma experiência de devir. Já o sujeito da cognição representacional pode se limitar a uma leitura apenas para aquisição de informação, por meio da qual “pretende apenas reafirmar suas crenças e concepções de mundo” não se permitindo vivenciar a experiência (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 288).

Vale ressaltar que a leitura de acolhimento não é uma leitura obediente e passiva, é uma leitura em liberdade em que o leitor se dispõe a uma abertura para a alteridade e para o desconhecido, inclusive em relação a si mesmo. Para que tal aconteça, não basta a aquisição

da linguagem no sentido da decifração de palavras. É necessário que o ato de ler se torne uma prática, um cultivo com a finalidade de "alcançar uma atenção aberta" (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2003 apud CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 288).

A leitura silenciosa e solitária, proposta na leitura de acolhimento, faz-se necessária para que uma espécie de rito ocorra: um esvaziamento de si, das preocupações do dia a dia, do excesso de informação e das suas certezas, colocando-se em perigo e abrindo-se para novas descobertas, dispondo-se a acolher "tanto o texto quanto as transformações que podem decorrer da leitura" (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 289).

Segundo as autoras Cabral e Kastrup (2009), "a experiência da leitura pode levar a uma experiência de devir consciente", que, para Depraz *et al.* (2003 apud CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 289), "é o tornar-se ciente de uma experiência", ou a "habilidade de estar presente na própria experiência". O ato de devir consciente é formado por um ciclo básico que compreende a redução e a evidência intuitiva.

A etapa da redução conta com três atividades: a suspensão, a redireção e o *letting-go* (termo traduzido como "deixar vir" ou, mais apropriadamente, acolhimento), isto é, acolher o que aflora na evidência intuitiva.

Durante a leitura, o processo de devir consciente começa na suspensão, "gesto de ruptura com relação aos julgamentos habituais que caracterizam a atitude natural". Trata-se de um momento de paragem, de interrupção, uma pausa "de uma ação ou pensamento, que nos impede de ter atenção àquilo que nos passa no momento presente" (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 289). Envolve uma mudança de atitude "ligada à atenção que a pessoa vai prestar à sua própria experiência e aos outros" (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 289).

Na etapa da redireção, ocorre "uma mudança do sentido da atenção que passa do exterior para o interior" (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 289), redirecionando a atenção para si mesmo.

Já na etapa do "deixar vir" ou acolhimento, acontece uma disponibilidade para a experiência e a atenção apresenta-se de forma mais aberta e abrangente. É uma etapa "caracterizada por uma abertura em relação a si mesmo e ao contexto" (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 289-290).

Estas três etapas juntas viabilizam o afloramento "da evidência intuitiva, que se configura como uma descoberta inesperada de algo que não se podia prever, de algo que nos habitava de modo afetivo, mas que não tínhamos conhecimento" (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 290), dessa forma, ocasionando "um encontro com a experiência no seu movimento, no seu acontecer, no que ela possui de experenciar" (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 290).

Segundo Cabral e Kastrup (2009), a experiência de leitura de textos literários também pode propiciar o ato de devir consciente. Na leitura silenciosa e solitária de um texto literário, poderá ocorrer a experiência do ato de devir consciente na mesma estrutura apresentada: a suspensão do ato de fazer julgamentos sobre o mundo que nos cerca; o redirecionamento da atenção de fora para dentro, estabelecendo uma relação consigo mesmo; e o deixar vir, acolhendo o que vem do texto literário e deixando-se afetar por ele. Dessa forma, "poderá ocorrer a evidência intuitiva, que completa a experiência de devir consciente" (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 290).

A partir desse ponto, o leitor já sofreu transformações decorrentes da prática do devir consciente, que "revela-se como uma prática de si, [...] e de produção de subjetividade" (KASTRUP, 2003 apud CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 291). No entanto, não há garantia de que a evidência intuitiva irá ocorrer em todos os casos de devir consciente.

Embora indefinidos e imprevisíveis, os efeitos da experiência advindos da leitura literária, podem marcar o leitor e continuar produzindo efeitos; assim como podem se manifestar tempos depois.

Para conceituar o termo "construção da subjetividade", lançamos mão da análise feita por Edward McGushin sobre a subjetividade em Foucault. Segundo o autor, para Foucault, em algum momento da vida, o homem precisa buscar a si mesmo, ir ao encontro do seu eu verdadeiro. Isso porque muitas vezes deixamos de ser nós mesmos para atender às expectativas dos outros, mentindo para e esquecendo de nós mesmos. Como contribuição para não sermos nós mesmos, contribuem as tecnologias contemporâneas ao transformar o "humor, a memória, a longevidade ou a sexualidade através da manipulação química ou genética" (MCGUSHIN, 2018, p. 165-166) do sujeito, tornando constante a luta por ser sincero consigo e a busca pelo eu autêntico.

Foucault acredita que a nossa subjetividade consiste nessa busca do ser sincero consigo, do conhecer e descobrir a si mesmo. E nesse processo de nos autoexaminarmos, ocorre o que o autor chama de atividade autorrelacional. É por meio da atividade relacional que o eu é trazido à existência e, por estabelecer uma relação dinâmica e ativa com o eu, a subjetividade pode apresentar diferentes formas.

> Foucault argumenta que o eu ou o sujeito não é um ser autônomo, algum tipo de essência ou substância que existe dentro de nós, quer o procuremos ou não (1966b). Ele [o eu] é trazido à existência como o resultado de alguma forma da atividade relacional (MCGUSHIN, 2018, p. 168).

Mas, “quando perdemos isso de vista, começamos a aceitar uma ideia estática e fixa de quem e o que nós somos, e então nos vemos inclinados a negligenciar o desenvolvimento da relação ativa, que é a vida e o cerne reais da subjetividade” (MCGUSHIN, 2018, p. 168). Isso significa que, quando tentamos construir uma relação com nós mesmos, estamos no processo de produção de subjetividade. Em contrapartida, quando temos uma ideia fixa de quem somos ou de quem os outros querem que sejamos, estamos sufocando a nossa própria existência, impedindo-nos de descobrir quem verdadeiramente somos ou poderíamos ser. Ou, dito de melhor maneira, ir sendo.

Para Foucault, “a subjetividade não é alguma coisa que nós somos; é uma atividade que nós fazemos. A subjetividade é relacional, dinâmica e inquieta, potencialmente indisciplinada e imprevisível. [...] é um devir ativo em vez de ente fixo [...]” (MCGUSHIN, 2018, p. 176). Isso porque existe um movimento constante da busca por si mesmo. E, como “o eu é um contínuo devir” (MCGUSHIN, 2018, p. 184), tornar-me o meu eu será sempre não mais ser o que eu era antes, obrigando-me sempre a formar uma nova relação comigo mesmo.

Cabe dizer que a psicanálise, método de análise criado por Freud, inaugurou uma nova forma de pensar a subjetividade. Foi a descoberta do inconsciente, isto é, de uma des-coincidência ou quebra de unidade no interior do próprio sujeito, que possibilitou a filósofos como Foucault e Deleuze, ampliarem o conceito a partir das noções de devir e multiplicidade.

4.2 **A prática da leitura sem receios *versus* O excesso de informação**

Em conformidade com a metodologia cartográfica adotada para esta pesquisa, a leitura de acolhimento (CABRAL; KASTRUP, 2009), como vimos, é entendida como uma experiência na qual o leitor se dispõe abertamente para o texto, permitindo-se vivenciar diferentes sensações e afetos dele provenientes. No momento em que o leitor se abre aos vários aspectos presentes na leitura, ele se dispõe a uma experiência particular de transformação.

> Percebemos o contato com a literatura em sua dimensão estética, enquanto experiência transformadora, que envolve múltiplos aspectos, entre eles a produção da subjetividade, a invenção de si e do mundo, o encontro consigo e com a alteridade do texto, além da própria experiência estética de prazer e fruição do texto (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 288).

Dessa forma, não trataremos de uma “leitura receosa”, na qual o leitor se coloca distante do texto, ou para fins de aquisição de informação, ou ainda para reafirmação de um mundo já conhecido pelo leitor, e sim de uma “leitura aberta”, em que haja entrega e possibilidade de devir (CABRAL; KASTRUP, 2009).

Jorge Larrosa (2002), um autor em sintonia com essa proposta, refere-se ao “saber de experiência” e chama a atenção para o modo como a sociedade atual lida com a informação, distorcendo a relação entre os termos informação, conhecimento e aprendizagem. Como se a informação fosse a fonte para a aquisição do conhecer e do aprender. Larrosa também ressalta o sentido da palavra experiência como algo que nos passa, algo que nos acontece, algo que nos toca. Diferentemente de algo que se passa, algo que acontece, algo que toca, a experiência é algo que nos afeta e nos marca de maneira a permanecer presente em nossa memória.

Nas palavras do autor: “a informação não é experiência. [...] a informação não deixa lugar para a experiência, [...]. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo todo buscando informação, [...]; [...] o que consegue é que nada lhe aconteça” (LARROSA, 2002, p. 22). A experiência de que estamos falando somente ocorrerá se, ao estudante, for proporcionado o contato real com o texto literário, e não meramente aquela da leitura superficial, recortada, resumida, subtraída, como vem sendo oferecida na maioria das escolas brasileiras. Esta forma de leitura deixa apenas, quando deixa, o legado da informação.

Cabral e Kastrup (2009) advertem que, nos tempos atuais, há uma tendência, sobretudo dos jovens, a dispor grande parte do seu tempo em meios virtuais dedicados à leitura de informação e da obrigatoriedade. Assim, não se estabelece nenhum tipo de interação entre o texto e o leitor, e desse modo não ocorre uma experiência plena de leitura.

Na mesma direção, Paula Sibilia (2012, p. 84-85) faz uma análise sobre o efeito que o excesso de informações disponibilizadas pelas tecnologias midiáticas tem provocado na sociedade contemporânea. Em suas observações, a autora compara as gerações de três a quatro décadas passadas, cuja formação literária se deu com base nos gêneros infantis tradicionais, como contos, histórias em quadrinhos, filmes e cantigas; e a geração atual, fruto das “prolixas redes contemporâneas de informação” (SIBILIA, 2012, p. 84-85). Antes, para assistir à televisão, a criança devia cumprir determinadas exigências dos pais. Havia uma rotina com horários determinados para as atividades diárias, refeições, deveres de casa e, inclusive, assistir à televisão. Não havia tantos canais, a programação era restrita e as casas costumavam ter apenas uma TV para toda a família.

De acordo com a autora (2012), a vida regulada dos anos passados permitia um transcurso das mensagens transmitidas pela televisão, as quais eram processadas e absorvidas,

deixando marcas, e, assim, eram propagadas. Hoje, com o cardápio diversificado de programas dos canais de TV aberta e por assinatura e suas transmissões ininterruptas durante vinte e quatro horas diárias para o público adulto e infantil, além das "outras atividades midiáticas propiciadas pelos computadores conectados à internet e pelos telefones celulares – é possível observar que 'nada começa, nada termina, nada permanece, porque tudo flui velozmente'", (COREA, 2005 apud SIBILIA, 2012, p. 86).

> Em sintonia com a banalização e a saturação imagética, as palavras também não amarram nem decantam, não chegam a consolidar significados em quem as profere nem em quem as escuta: em vez de ancorar experiências com seu peso capaz de marcar corpos e subjetividades, elas patinam ou deslizam sem se prender, como opiniões intercambiáveis que se somam à maré e desaparecem, em vez de lhe dar espessura fazendo-a se deter ou interrompendo seu devir (SIBILIA, 2012, p. 86).

Nesse contexto, é comum nos depararmos com alunos que, moldados por esse fluxo frenético de informações desencontradas, não conseguem se adequar ao modelo atual de escola, que não acompanhou os movimentos da sociedade transformada pela pauperização da experiência. Para Sibilia (2012), o usuário midiático promove uma outra experiência de pensamento, de criação de sentido, já que os recursos audiovisuais exigem principalmente o estímulo da percepção, tornando desnecessária a "interpretação" (não no sentido pedagógico do termo, e sim sob uma perspectiva de afetos produzidos pela leitura) fundamentada na subjetividade por meio da consciência. Dessa forma, a saturação contemporânea gera dois efeitos complementares: a apatia e a hiperatividade. Em ambos os casos, o vazio e o tédio irão provocar uma total dispersão e falta de produção de sentido que impedirão o sujeito pós-moderno de pensar e agir.

Sendo assim, em meio à dispersão do mundo atual, a escola precisa criar mecanismos ou estratégias para captar o interesse do aluno, respeitando sua subjetividade e as formas de devir na contemporaneidade, o que, ao contrário da demonização fácil e em vão das mídias eletrônicas, pressupõe antes lançar mão de modo inteligente desses dispositivos tecnológicos e usá-los como aliados em sala de aula. Como declara Sibilia (2012, p. 92):

> Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá nesse ambiente hiperestimulado e hiperestimulante, porque esse é o contexto no qual vivemos. Portanto, não se trata de verter todas energias na tentativa de bloqueá-lo ou isolar-se, mas de tentar algo muito mais complicado e interessante: conceber modos de se subjetivar, pensar e dialogar nessas condições.

5 **CARTOGRAFIA: O REVERSO DO SENTIDO TRADICIONAL DO MÉTODO**

5.1 **A natureza da pesquisa**

A metodologia com a qual me identifiquei e estou buscando experimentar em minhas práticas pedagógicas é a Cartografia. “A cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-méta*. Essa reversão consiste em uma aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015b, p. 10-11). Dessa forma, a cartografia não se define por regras previamente estabelecidas a serem aplicadas, como na maioria dos métodos, e sim por um acompanhamento de processos de produção de subjetividade.

O nosso contato com a cartografia se deu a partir do livro *Pistas do Método da Cartografia* escrito por um grupo de pesquisadores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que movidos por “inquietações relativas à metodologia” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015b, p. 7) desenvolveram o “conceito de cognição como criação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015b, p. 13). Esse conceito de cognição criadora (ou inventiva, a que já fizemos menção anteriormente) pode ser entendido como a produção de conhecimento que não se constrói a partir da cognição prévia do sujeito nem a partir de um mundo prévia e supostamente conhecido por ele; a cognição inventiva produz subjetividades e mundos em um processo contínuo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015b). E, para que esse processo de produção do conhecimento ocorra, é necessário que o cartógrafo e os sujeitos da pesquisa estejam abertos a essa experiência: uma experiência de devir consciente, tal como exposto pelo filósofo Jorge Larrosa:

> 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. 24).

É preciso estar disposto a permitir-se passar pela experiência, deixando-se levar pelos movimentos de transformação, não obstante as sensações de desassossego que tal abertura muitas vezes produz. Para isso, é também necessário haver uma mudança de atitude capaz de possibilitar a receptividade dos acontecimentos. No que diz respeito à leitura, Cabral e Kastrup (2009), salientam que, de modo geral, os jovens de hoje não vivenciam o prazer da leitura, não permitindo que esta seja uma experiência plena.

O livro, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliane da Escóssia (2015a), propõe oito pistas como parte dos processos que compõem o método cartográfico. Sem regras a serem seguidas, as pistas "são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai ser produzido e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA , 2015b, p. 13). Sendo assim, a atitude de abertura representa uma atitude de entrega, que propiciará ajustes conforme os movimentos ocorridos ao longo do processo. Dizendo de outra maneira, é preciso estar propenso às transformações e descobertas que deverão ocorrer durante o percurso.

Em nossa pesquisa-intervenção trabalhamos com a pista 3 cuja ideia principal é: "Cartografar é acompanhar processos" (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 52).

5.2 **Pista 3: cartografar é acompanhar processos**

Discutida por Laura Pozzana e Virgínia Kastrup, a pista 3 discorre sobre "a distinção entre a proposta da ciência moderna de representar objetos e a proposta da cartografia de acompanhar processos" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015b, p. 14-15). A análise apoia-se numa pesquisa sobre oficinas de leitura com crianças, razão pela qual escolhi esta pista como inspiração para o meu trabalho de leitura literária em sala de aula.

Inicialmente o texto apresenta uma descrição do trabalho de campo como parte do *Projeto Elos na Rede*, realizado em bibliotecas comunitárias dos morros Santa Marta e Mangueira, no Rio de Janeiro, como um desdobramento do *Projeto Rede Brincar e Aprender*, realizado pelo Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, o CIESPI, (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 53). A relevância de mencionar tal pesquisa é comprovar a importância da construção de elos afetivos entre os sujeitos envolvidos. Neste caso, uma das formas utilizadas para a construção desses elos ocorreu principalmente por meio de

brincadeiras. Contudo, não é garantida a obtenção de um mesmo resultado experimentando os mesmos recursos em outros projetos já que, para a cartografia, não existem caminhos pré-estabelecidos.

Por meio do resultado apresentado, entendi que, ao estabelecer os elos afetivos entre o cartógrafo/professor e os sujeitos da pesquisa/alunos, entre o aluno e a escola, o aluno e a leitura, o aluno e a família, o aluno e o aluno e inclusive o aluno consigo mesmo (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 53), cria-se também um território favorável à produção do conhecimento (cognição inventiva) e da subjetividade.

A partir dessa percepção, as autoras refletem sobre pontos distintos da ciência moderna em relação à cartografia, o que permitirá um melhor entendimento dos métodos. Essa insistência na descrição do método representativo na ciência moderna, justifica-se pelo fato do nosso conhecimento ter sido pautado a partir dela e se manter atuante. A sua principal característica consiste na separação entre o objeto científico e o cientista. “No contexto da ciência moderna, a distinção entre sujeito e objeto existe para garantir que o saber produzido possa ser validado de modo coletivo, pela comunidade científica” (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 54). Sendo assim, o que está sendo posto à prova são as próprias hipóteses ou invenções do cientista, a fim de legitimar seu experimento diante da comunidade científica, pautadas no distanciamento hierárquico entre o cientista e o objeto da pesquisa. Ora, a pesquisa cartográfica opõe-se a essa descrição ao considerar que “o observador está sempre implicado no campo de observação [...]”, (PASSOS; BARROS, 2015, p. 21), contestando assim essa suposta neutralidade.

A natureza inventiva da experiência exige um movimento constante de transformação, e “é nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividade” (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 56), construindo, assim, um ambiente propício ao avanço da pesquisa.

À semelhança da pesquisa etnográfica, a cartografia requer uma observação participante, o pesquisador precisa permanecer em campo relacionando-se diretamente com as pessoas, conhecendo e valorizando a singularidade e as reações de cada um (POZZANA; KASTRUP, 2015).

Para se entender melhor o acompanhamento de processo, é necessário atentar para a distinção entre processamento e processualidade: processamento induz a uma concepção de armazenamento de dados; já o conceito de processualidade está no cerne 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 em 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. (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 58-59).

Se a cartografia pressupõe o acompanhamento de processos, não é estranho ou contraditório afirmar que o cartógrafo comece pelo meio? Não, se considerarmos que os "objetos" da pesquisa são seres, seres cheios de vida, em devir, alunos experimentando um movimento constante de transformação. Como subjetividades em devir, não podem ser pensados enquanto objetos a serem analisados e como dados a serem coletados que se constroem isoladamente para serem processados.

5.3 **Construindo elos afetivos**

Como construir elos afetivos por meio da prática da leitura em sala de aula? Com base nos relatos das autoras, percebi quão valioso é para o cartógrafo/professor manter-se em sintonia com os sujeitos/alunos (co)participantes da pesquisa; melhor ainda, que essa sintonia fosse coletiva e recíproca, sem delimitar espaços para a construção dos elos. Isso quer dizer que a sua formação não precisa se restringir ao espaço escolar, sobretudo nesse contexto de pandemia de Covid-19 no qual o mundo todo está inserido.

Quando li o relato de um dos parceiros do projeto na comunidade do Santa Marta descrito na pista que escolhi, fui profundamente afetada pelas respostas encontradas para questões simples, porém necessárias, à organização das idas a campo, sobretudo a de como construir os elos.

> [...] fazer conversas em grupo, o que poderia evitar uma possível inibição, além de conhecer os espaços e suas histórias. Era preciso estar no campo, visitar as diferentes comunidades e ser afetado por aquilo que as afeta. Era preciso 'sofrer dos mesmos sofrimentos', [...]. Gostaríamos de fazer falar aquilo que ainda não se encontrava na esfera do já sabido, acessar a experiência de cada um, fazer conexões, descobrir a leitura, a brincadeira, os elos e tudo o que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais. Precisaríamos estar no mesmo plano intensivo (POZZANA; KASTRUP, 2015, p. 61).

A maneira com que esse parceiro do projeto descreveu a sua ida a campo a fim de fazer o acompanhamento do processo e construir os elos, foi essencialmente a abertura e entrega de que o cartógrafo precisa lançar mão para desenvolver um processo cartográfico. Há que se estabelecer laços, criar vínculos, habitar esses territórios existenciais. Contudo, isso pode acontecer ou não. A cartografia acolhe a falha, o problema. Como afirmam as autoras Pozzana e Kastrup (2015), o cartógrafo se aproxima do campo como estrangeiro em território desconhecido para ele, terra que vai sendo explorada, observada pelos sentidos: olhares, escutas, odores, gostos e ritmos.

Afetada por estas ideias, comecei a pensar sobre maneiras de fortalecer e manter os elos já construídos com os meus alunos, em meio à pandemia que interrompeu as aulas presencias em todas as redes de educação, em especial com os da minha turma de pesquisa-intervenção, a turma 802.

Desde o ano retrasado (2019), quando eram da turma 702, venho acompanhando esses alunos, estimulando a leitura dramatizada, fazendo passeios, construindo vínculos. A maioria permanece na atual turma 802 (em 2020), embora tenha havido certa mescla com alunos repetentes e vindos de outras escolas. Infelizmente, com estes últimos, tive pouco contato; de muitos deles nem me lembro do nome nem da feição.

Devido à suposta ou efetiva falta de recursos das famílias dos estudantes, a rede estadual ofereceu seis meios para viabilizar o acesso ao ensino remoto: o envio de conteúdos e atividades por meio da plataforma *Google Classroom*, *Google Meet*, *Facebook* da escola, *Whatsapp*, TV (transmitida pela emissora Band) e apostilas da própria rede, via Correios. Detalhe: as apostilas são anteriores à reforma da BNCC, o que certamente criará dificuldades adicionais no acompanhamento e correção das atividades. Após terem recebido as apostilas, a maior parte dos alunos deixou de utilizar os demais recursos de interação, o que aumentou o distanciamento entre o professor e o seu aluno. Isso aconteceu mesmo estando a escola e os professores abertos e flexíveis à situação de cada aluno, no sentido de minimizar o afastamento causado pelo isolamento social.

Como aprendiz do método cartográfico, e diante desse cenário, o que eu poderia fazer para diminuir essa distância e restabelecer os elos afetivos já construídos? Apesar da minha própria resistência inicial ao uso dos recursos virtuais e em virtude de poucos alunos estarem interagindo na plataforma, resolvi pedir ao representante da turma para criar um grupo no *Whatsapp* incluindo todos os colegas dos quais ele possuía o contato. Assim consegui reunir vinte e três, dos trinta e oito alunos e alunas matriculados na turma. Desses vinte e três, apenas dez interagiam e participavam efetivamente das atividades propostas.

Esporadicamente, mais três ou quatro se manifestam. Os demais não respondiam nem ao meu "bom dia".

Em contrapartida, os dez participantes (também os mais atuantes nas aulas presenciais) dedicavam-se tão intensamente às atividades que as aulas de leitura via *Google Meet* tornaram-se muito agradáveis e satisfatórias para todos nós. Desses dez, oito eram meninos e ficavam sempre ansiosos para a aula começar e desanimados com o término do encontro. As duas meninas costumavam ter problemas de conexão para entrar no *meet*, mas interagiam bem pelo *Whatsapp*.

Nossa interação nas aulas remotas estava tão proveitosa que, chegada à data do recesso escolar, em 17 de julho do corrente ano, percebi que não queria perder o contato com eles. Então propus assistirmos juntos a uma série na *Netflix*, o que eles aceitaram de imediato. Descobri um aplicativo chamado *Rave*, que permite o compartilhamento de tela com outras pessoas, assistir a filmes e séries em tempo real e ainda disponibiliza um *chat* simultâneo para comentários sobre as cenas.

No entanto, não sabia que, para o aplicativo funcionar, seria necessário que todos tivessem assinatura na *Netflix* e, depois de ter feito a promessa, não poderia frustrá-los. Então, abri duas contas de *e-mail* na *Google* e duas contas na empresa provedora de filmes, sendo necessário cadastrar meus dados pessoais e também um cartão de crédito. Apesar de a plataforma de filmes e séries disponibilizar trinta dias gratuitos, a empresa exige no cadastramento uma forma de pagamento para o período pós-gratuidade.

Cada conta permite o acesso a quatro pessoas e, como apenas os oito meninos demonstraram interesse pela série proposta, *Locke & Key*, as duas contas foram suficientes. Disponibilizei as contas e senhas no grupo da turma, também com a intenção de mostrar aos demais que estávamos em pleno entrosamento em uma atividade não obrigatória. Assistimos a três episódios e nos divertimos muito com os comentários. Optei por não assistir antes deles, porque pretendia passar por aquela experiência junto com o grupo. O primeiro episódio foi cheio de cenas confusas entre pensamentos e ações das personagens. Houve um momento em que eu mesma não estava entendendo a história, e todas essas impressões eram discutidas no *chat*. Foi, então, que o aluno Elias disse: "é *flashback*, professora!". Estávamos passando juntos por aquele processo de cognição e construção de subjetividade, estávamos vivenciando uma experiência.

Mas, para minha infeliz surpresa, no dia em que assistiríamos ao terceiro episódio, os meninos não conseguiram acessar a plataforma da série com as senhas criadas. Começaram a dizer que alguém havia trocado as senhas e que qualquer pessoa do grupo do *Whatsapp*

poderia ter feito isso. Eu disse que não queria saber quem fora e que não desconfiava de ninguém, mas que levaria o caso à direção da escola, caso as senhas não fossem restituídas. Creio que essa situação possa ter provocado certo desconforto entre os alunos, pois eles próprios chegaram a dizer, no grupo da turma, que tal atitude fora como um “tipo de furto”. Resolvi então criar outro grupo incluindo apenas os dez alunos mais presentes e atuantes, deixando claro que confiava neles e lembrando que não conhecíamos bem os colegas novos matriculados na turma naquele ano.

Considero que essa aproximação remota durante o período de recesso escolar foi uma experiência muito positiva, uma vez que durante todo o tempo, houve interação entre nós, minimizando assim o distanciamento causado pela pandemia.

6 **O CONTO E SUAS PECULIARIDADES**

6.1 **O gênero conto: especificidades e problematizações**

Estórias sempre foram contadas e ouvidas. Onde havia pessoas reunidas, havia também causos sendo contados. Como um sinal de convivência, desde o surgimento das sociedades primitivas e até os dias de hoje, pessoas contam estórias. Embora não seja possível determinar o início do hábito de contar estórias, iniciado mesmo antes da tradição da escrita, há fases de transição nos modos de se contarem estórias. Percorrendo a história da nossa cultura, podemos enumerar essas fases começando pelas transmissões orais dos contos egípcios (4 mil anos a. C), passando pelas histórias bíblicas – de Caim e Abel, por exemplo –; os textos literários do mundo clássico greco-latino, *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero. Em seguida, chegam à europa contos do oriente como: a *Pantchatantra* (VI aC), NO SÉC. XVI, e *As mil e uma noites* a Europa (século XVIII)" (GOTLIB, 1988, p. 6).

Uma transição pode ser observada quando *As mil e uma noites* vieram da Pérsia, no século X, para o Egito (século XII) e para toda a Europa, no século XVIII. É importante destacar o aspecto da continuidade nesses contos, gerado pela curiosidade sobre o que viria em seguida. É possível tomar esses contos como um exemplo da própria necessidade de narrar: distrair o rei Shariar e prolongar a vida de Sheherazade. Nota-se aí uma necessidade que é inerente ao homem: narrar.

No séc. XIV ocorre outra transição com *Decameron,* de Bocaccio; e *Canterbury tales,* de Chaucer. Agora, com a transformação da transmissão oral para a escrita, vem juntar-se a preocupação estética. Isto é, o contador procura a elaboração artística das palavras, ocupando-se também com a forma (escrita) e não somente com o conteúdo (oral/a estória em si). Entre os séculos XVI e XIX, surgem outros contos importantes, como: *Heptameron*, de Navarre (século XVI); *Novelas ejemplares*, de Cervantes, e os contos conhecidos como *Contos da mãe Gansa*, de Perrault (século XVII) e as fábulas de La Fontaine (século XVIII). Já no século XIX, manifestam-se contos impulsionados pela cultura medieval, pela exploração do popular e do folclórico, pela ampliação da imprensa e consequente publicação dos contos em revistas e jornais. Ainda no século XIX, surgem os contos modernos como os dos irmãos-Grimm, de Edgar Allan Poe, que se estabelece como contista e teórico do conto.

Referindo-se à história "que tenta explicitar a *história destas estórias*, problematizando a questão deste modo de narrar", Gotlib (1988, p. 7-8) afirma que "enquanto a força de contar estórias se faz, permanecendo, necessária e vigorosa, através dos séculos, paralelamente uma outra história se monta." Isso significa que há uma necessidade de revelar o caminho percorrido pelo conto e suas transformações até os dias de hoje, não para depreender daí uma regra geral, mas sim pela importância de historicizar esse gênero.

Das milhares de páginas escritas em relação à teoria do conto, é possível verificar a existência de algumas direções, no que toca ao posicionamento dos estudiosos: alguns admitem uma teoria; outros não admitem nenhuma teoria específica. A autora (1991) segue admitindo que a teoria do conto filia-se a uma teoria geral da narrativa e põe em questão o fato de não haver como pensar o conto desvinculado de um conjunto maior de modos de narrar ou representar a realidade. A partir daí, várias questões importantes são levantadas:

> [...] embora sujeito às determinações gerais da narrativa, ele teria características específicas de *gênero*, tal como existem características específicas de romance? de teatro? de cinema? de novela de TV? Quais os limites da especificidade do conto enquanto *um tipo de narrativa*? E mais ainda: o que faz com que os contos continuem sendo contos, apesar das mudanças que, naturalmente, foram experimentando, no curso da história? Em que aspectos permaneceriam eles fiéis às suas origens? (GOTLIB, 1988, p. 8).

No entanto, a criatividade dos autores está aí para provar que uma definição rígida não dá conta das infinitas possibilidades deste gênero, tal qual o contista poeticamente descreve, sem concluir o impasse:

> [...] tentar uma aproximação apreciadora a esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário (CORTÁZAR, 2006, p. 149).

Resultante da duplicidade de posicionamentos dos estudiosos, *What is a short story?*, de E. Current-García e W. R. Patrick, foi dividido em duas partes de forma a abarcar as diferentes posições existentes em torno da possibilidade ou não da definição de conto, entre os que propõem "definições e a procura da forma" e os que manifestam "revolta contra regras e definições prescritivas". Além dessas, um terceiro tópico foi incluído em função das múltiplas tendências do conto: "novas direções: liberdade e forma" (GOTLIB, 1988, p. 8-9).

Também entre os autores Horacio Quiroga e Mário de Andrade há diferentes posições relevantes a destacar. Quiroga, em *Decálogo do perfeito contista*, com ironia, apresenta normas de como escrever um bom conto e postula o que um bom conto deve ter. Para Mário

de Andrade (1938 apud GOTLIB, 1988, p. 9), em *Contos e contistas*, definir o que é conto é uma questão angustiosa. Segundo ele, esta pergunta gera "este inábil problema de estética literária", afirmando: "sempre será conto aquilo que seu autor batizou com o nome de conto".

Vários autores, entre os quais estão Machado de Assis e Julio Cortázar, referiram-se à dificuldade de se escrever contos, destacando duas posições importantes. Machado de Assis (1973 apud GOTLIB, 1988, p. 9) declara que "é gênero difícil, a despeito da sua aparente facilidade". Julio Cortázar (2006, p. 150-151), em *Alguns aspectos do conto*, afirma que é necessário termos uma ideia viva do que é conto, porque um conto

> [...] se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, [...]; [...]e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada [...], [...] uma fugacidade numa permanência.

Para Cortázar, o conto é comparado a uma síntese de vida (uma vida resumida), que passa de modo efêmero e onde tudo acontece, tudo marca.

Se já sabemos que o contar deu lugar ao registrar por escrito, cabe lembrar que, mesmo no ato de contar, não se trata só de relatar acontecimentos ou ações, uma vez que o contar não tem compromisso com a realidade. O relatar consiste em contar outra vez. Já o conto transcorre o curso da invenção, caminho pelo qual contador, criador e escritor se fundem, dando corpo ao que virá a ser o registro do conto escrito. Nesse processo, há o momento da tradição oral de contar estórias pela voz do contador; antes disso, há ainda o momento de criação do conto; e, posteriormente, ocorre a criação do conto escrito, afirmando o seu caráter literário e passando da voz do contador para a voz do narrador (GOTLIB, 1988, p. 12-13).

6.2 **Por que o conto na sala de aula?**

A escolha do gênero conto para trabalhar em sala de aula deveu-se ao desejo de possibilitar aos meus alunos o contato com um maior número de textos literários ao longo do ano letivo. Quanto à brevidade do conto, Alceu Amoroso Lima (1956 apud GOTLIB, 1988, p. 63-64), afirma:

> [...] tamanho, portanto, representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos mesmo dizer que o elemento quantitativo é o mais objetivo dos seus caracteres. O romance é uma narrativa longa. A novela é uma narrativa média. O conto uma narrativa curta. O critério pode ser muito empírico, mas é muito verdadeiro. É o único realmente positivo.

Devido à dificuldade para conseguir textos literários em número suficiente para o total de alunos da turma, trabalhar com narrativas curtas vem sendo uma prática adotada por mim mesmo antes de iniciar o mestrado PROFLETRAS. A breve dimensão do conto me permite arcar com o custeio das cópias necessárias em número suficiente para todos os alunos. Assim posso trabalhar com os textos na íntegra e sem a preocupação com a falta de material.

Em uma conferência em Cuba, Cortázar (2006, p. 148-149) expõe sua predileção por contos fantásticos e não apenas por seu caráter insólito, mas por se opor ao "[...] falso realismo que consiste em crer que todas as coisas podem ser descritas e explicadas [...]". Para ele, não importa que o conto seja fantástico ou realista, dramático ou humorístico. O que é relevante para que um conto possua qualidade de obra de arte é a excepcionalidade da escrita, isto é, interessa a forma como os temas são tratados. Um bom conto, deve causar o impacto de um *knock-out*. Comparando o conto com o boxe, afirma:

> [...] quando um combate se trava entre um texto apaixonante e o leitor, o romance ganha sempre por pontos, enquanto o conto deve ganhar por *knock-out*. É verdade, na medida em que o romance acumula progressivamente seus efeitos no leitor, enquanto que um bom conto é incisivo, mordente, sem trégua desde as primeiras frases. [...] O contista sabe que não pode proceder acumulativamente, que não tem tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente, seja para cima ou para baixo do espaço literário. [...] (CORTÁZAR, 2006, p. 152).

Quanto à qualidade do conto, Cortázar (2006) não deixa dúvidas: não é por ser uma narrativa breve ou pela escolha do tema que um texto ganhará *status* de bom ou ruim. Se o escritor não souber potenciar o material criativo, não conseguirá torná-lo uma obra de arte. É preciso conhecer a fundo o ofício de escritor. Por essas razões e também pela minha preferência pelo gênero, o conto se tornou meu aliado nesta proposta de intervenção.

7 **RELATOS DE INTERVENÇÃO**

7.1 **Contos selecionados**

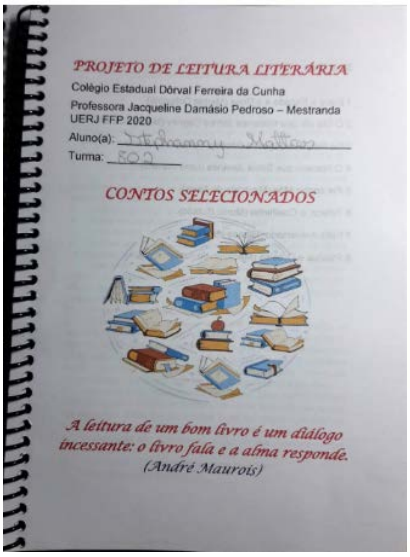
Selecionei oito textos literários para trabalhar leitura, análise e interpretação, visando o compartilhamento da leitura oral e das leituras singulares dela advindas. Entretanto, as adversidades resultantes da pandemia da Covid-19 impediram-me de praticar a leitura dos textos de Machado de Assis e Clarice Lispector. Os demais foram lidos e compartilhados remotamente.

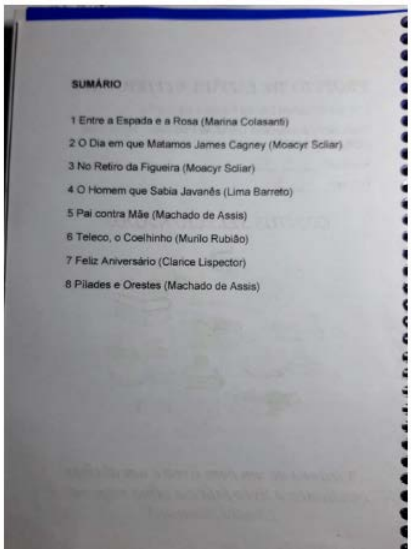
Lista dos contos:

a) *Entre a Espada e a Rosa* (Marina Colasanti);
b) *O Dia em que Matamos James Cagney* (Moacyr Scliar);
c) *No Retiro da Figueira* (Moacyr Scliar);
d) *O Homem que Sabia Javanês* (Lima Barreto);
e) *Pai contra Mãe* (Machado de Assis);
f) *Teleco, o Coelhinho* (Murilo Rubião);
g) *Feliz Aniversário* (Clarice Lispector);
h) *Pílades e Orestes* (Machado de Assis).

Os textos, compilados e mandados encapar e encadernar por mim, foram entregues aos alunos. Procurei ordenar os contos pelo grau de complexidade apresentado.

Figura 12 - Livreto de contos selecionados





Fonte: A autora, 2020.

7.2 **Relato de intervenção do conto 1**

O primeiro texto, *Entre a Espada e a Rosa*, foi trabalhado durante três encontros presenciais. Havia programado um quarto encontro para realizar uma última atividade, porém entramos em quarentena em virtude da pandemia por Covid-19, e a atividade não pôde acontecer. O texto de Marina Colasanti é um conto maravilhoso que trata de uma princesa expulsa de seu reino por seu próprio pai, por ter se recusado a aceitar um casamento arranjado. Uma magia acontece durante a noite, e a princesa amanhece barbada. Frustrado, o rei a manda embora. A princesa, então, precisa se sustentar, todavia, não consegue nenhum emprego: nem feminino, porque tinha aparência de homem; nem masculino, porque tinha aparência de mulher. Por fim, escondendo sua aparência por baixo de uma armadura, foi aceita como guerreiro no castelo de um jovem rei.

As etapas realizadas foram:

a) 1ª aula: leitura feita oralmente por mim e seguida de questionamento acerca dos temas implícita e explicitamente apresentados. Outras perguntas iam surgindo a partir das respostas que eram dadas. Nesse momento, a turma mostrou-se eufórica com as impressões que estavam sendo compartilhadas. As respostas mais marcantes quanto aos temas foram:

— o machismo por parte do pai ao querer escolher com quem a filha deveria casar;
— o preconceito e a discriminação por não ter sido aceita por nenhum empregador;
— um aluno citou a LGBTfobia; outro, a LGBTQI+fobia;
— a ganância por causa do interesse de unir dois reinos a qualquer custo, sacrificando a felicidade e a vontade própria da filha;

A segunda pergunta foi sobre a magia ocorrida e, mesmo sabendo que se tratava de um conto maravilhoso, as repostas foram surpreendentes:

— por meio da fé;
— pelo poder da mente;
— por meio de macumba, feitiço, bruxaria;
— “Naruto Jutsu” (mangá) – uma técnica ninja sobrenatural;

A terceira pergunta foi sobre a reviravolta que aconteceu na vida da princesa, sobre o que pensaram a esse respeito:

— apesar de ter chorado muito, ela teve forças para ir à luta;
— foi trabalhar para se sustentar;
— foi ser independente;
— mostrou que era forte;

A quarta pergunta foi sobre como as pessoas reagem às dificuldades na vida real. A maioria respondeu que algumas pessoas resistem, lutam e alcançam a vitória, enquanto outras se entregam ao desânimo e fracassam.

b) 2ª aula: dividi os parágrafos do texto e combinamos quem iria ler cada um; após a leitura de um parágrafo, todos voluntariamente deveriam comentar o que haviam entendido, identificando a ideia principal de cada passagem. Para cada ideia mencionada, houve considerações que iam sendo anotadas, por mim, na lousa:

As pessoas a recusavam para o trabalho:

— “As pessoas não davam emprego para a princesa por causa de sua aparência, pois tinham medo do novo ou porque eram preconceituosas”;

Após vestir-se como guerreiro:

— “Ela não era homem nem mulher; era guerreiro.”;
— “Como guerreiro, ela conseguiu trabalho e foi reconhecida.”;
— “Ganhou fama como homem valente, mas não podia revelar sua identidade.”;
— “O jovem rei afeiçoa-se a ‘ele’.”;
— “Como ‘ela’ era ‘seu melhor conselheiro’ se ela não falava?”;

Começou a surgir um afeto diferente:

— “Afeto de irmão.”;
— “Afeto de amor, por sentir que era uma mulher.”;
— “Era um sentimento novo, então ele podia ser homo ou bissexual já que desconhecia tal sentimento.”;

Ela se apaixona por ele:

— “Novamente ela sofre, e a magia acontece: trocou a barba por rosas vermelhas”;
— “A história não tem final”;
— “Tem sim: eles viveram felizes para sempre”;

Nesse dia houve uma intensa discussão sobre os “novos sentimentos” do jovem rei. A questão da homossexualidade foi levantada por um grupo de alunos que discutia a possibilidade de haver amor por alguém cujo gênero não importava.

c) 3ª aula: preparei uma atividade de escrita individual a fim de registrar respostas pessoais de cada um. Entretanto, a última questão deveria ser discutida e elaborada em grupos de quatro a cinco integrantes. A proposta era a seguinte: um novo personagem chegará ao reino onde moravam o rei e sua filha (a princesa) e dará outro rumo à história. Escolha uma das opções abaixo e reconte essa narrativa;

— Um famoso ator de cinema do ano de 2020;

— Um cantor de Rock dos anos 2000;

— Um famoso apresentador de TV dos anos 2010;

— Um rico fazendeiro do interior dos anos 2000.

Figura 13 - Fotos da turma 802/2020 reunida em grupos para discutir a proposta de atividade sobre o texto Entre a Espada e a Rosa, de Marina Colasanti

Fonte: A autora, 2020.

Esse foi nosso último encontro presencial. Durante as aulas remotas, a direção da escola sugeriu que planejássemos um sarau virtual para que a tradição da culminância literária não ficasse adormecida, e também porque seria uma boa maneira de motivar os educandos que gostam de participar do evento. Conversei então com a turma e pedi para os alunos pensarem em ideias de trabalhos baseadas em dois textos que pudessem ser expostos virtualmente: o que já havíamos lido em sala de aula, *Entre a Espada e a Rosa*, e o que começaríamos a ler remotamente, via *Google Meet*, *O Dia em que Matamos James Cagney*, de Moacyr Scliar.

7.3 **Relato de Intervenção do Conto 2**

A leitura desse conto foi muito satisfatória, embora feita por poucos alunos, a participação destes foi como uma brincadeira. A partir dos dispositivos tecnológicos de que dispunham e que já estão acostumados a usar, sem nenhuma interferência de minha parte, propuseram fazer ilustrações das principais cenas do conto, usando suas próprias imagens para representar os personagens.

A trama do conto mexeu muito com a imaginação e a criatividade deles. James é um personagem-mocinho sem nenhum brio, diferente dos mocinhos-heróis dos filmes tradicionais, ele nunca conseguia se defender do cruel bandido Sam. No cinema, a plateia adolescente esperava assistir a um filme de mocinho valente e corajoso, porém, deparou-se com James, um baixinho, fracalhão, que vivia sendo espancado pelo impiedoso, alto e bigodudo Sam. A plateia, decepcionada com o desempenho de James, começava a torcer para Sam acabar logo com aquele vexame e matar o fracote. Essa plateia funciona no conto como um tipo de narrador-personagem que, em alguns momentos, parece conduzir a história como se fosse a própria consciência de James.

As aulas remotas sobre o conto de Scliar aconteceram de seguinte forma:

a) 1ª aula: a primeira leitura foi realizada por mim, a fim de que ouvissem e internalizassem as pausas e entonações da narrativa. Em seguida, dividi os parágrafos para que cada um tivesse a oportunidade de ler e todos fossem tecendo seus comentários sobre o trecho lido pelo colega. As reações da turma foram as seguintes:

— Houve estranheza em relação ao foco narrativo;
— Fizeram relação entre o conto e o filme brasileiro “Os Farofeiros” (porque todo mundo se mete na vida de todo mundo);
— Houve um momento da vida de James em que ele agia corajosamente, impedindo os garotos de roubarem o dinheiro fruto do seu trabalho com venda de jornais;
— O aluno Frederico disse que não agiria como a plateia, e sim torceria para eles ficarem amigos, pois não gostaria de ver mais uma mãe chorar;

Nesse encontro virtual, dez alunos[9] participaram: Frederico, Marcelo, Elias, Antônio, Gregório, Nélio, Gustavo, Augusto, Henrique e Anna.

b) 2ª aula: iniciamos a aula com uma leitura compartilhada, cada um lia um parágrafo e, em seguida, pedi que fizessem um breve resumo oral do que entenderam sobre a narrativa. O aluno Frederico logo afirmou que poderia fazer o personagem James por ser baixinho, enquanto Elias, demonstrando interesse por algum papel, perguntou: “e eu, professora?”, eu disse que ele poderia ser o Sam, mas teria que fazer cara de mau. Enquanto os colegas iam falando e colocando suas considerações, Gregório enviou ao grupo do *whatsapp* uma ilustração da última cena entre James e Sam, utilizando sua própria imagem como Sam, e uma foto de Frederico representando o James. Todos ficaram admirados e contentes com a ilustração. Após essa postagem, Gustavo enviou uma ilustração, também da cena final, usando imagens de Frederico (James) e Elias (Sam). Percebi que estavam trabalhando e se divertindo muito com o que faziam. A partir dessas ilustrações, o aluno Nélio enviou um áudio com som de vários tiros. Um deles comentou: “parece quando tem tiroteio no Arrastão!, James morreu com um tiro só.” Logo após, Felipe disse que conseguiria enviar um áudio com o barulho de apenas um disparo. E assim o fez;

[9] Em respeito às normas do Comitê de Ética, todos os nomes de alunos são fictícios para que suas identidades sejam resguardadas.

Figura 14 - Ilustrações realizadas por alunos da turma 802/2020, do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, referentes à última cena do conto O dia em que matamos James Cagney, Moacyr Scliar

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Ainda nesse encontro, o aluno Elias postou no grupo uma foto de sua imagem fazendo feição de mau. Em meio a muitas risadas de contentamento e diversão, rapidamente dois colegas enviaram fotos de João com bigodes. Isso me lembrou de um capítulo do livro *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*, intitulado *As subjetividades midiáticas querem se divertir*. Nele, Paula Sibilia (2012) afirma que o entretenimento é um modo característico de se viver na contemporaneidade e a diversão precisa ser oferecida aos alunos do século XXI, considerando-a uma forma libertadora de educar.

Figura 15 - Foto do aluno Elias fazendo expressão de mau, para representar o personagem Sam, e imagens dele com bigodes reproduzidas por colegas da turma 802/2020

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

c) 3ª aula: nesse encontro, solicitei aos presentes que lessem o texto e descrevessem as cenas possíveis de se representar por meio de ilustrações digitais ou desenhos. As oito cenas foram escolhidas e em seguida transcritas, por mim, no grupo do *whatsapp*, ao mesmo tempo em que os alunos iam relatando. Logo após, pedi que eles tirassem fotos de acordo com as ações e expressões narradas no texto. Estas foram as cenas escolhidas:

— cena 1 – No cinema antes do filme começar, balas e gibis voando;

— cena 2 – James (o mocinho): baixinho e fracalhão; Sam (o bandido): alto e bigodudo. Sam aparece batendo muito em James...;

— Cena 3 – Dentro de uma nuvem, indicando pensamento: volta ao passado, quando James vendia jornais, era corajoso e se defendida dos moleques que tentavam roubar seu dinheiro;

— Cena 4 – Volta ao tempo presente: James aparece com olhar de medo, se apoiando nas paredes e apanha de Sam até sangrar e cair no chão;

— Cena 5 – James começa a acordar e a se levantar; aplausos no cinema; James se olha no espelho, tomando coragem para se vingar de Sam;

— Cena 6 – James vai até uma gaveta, pega um revólver 45; todos batem palmas. James vai para o carro confiante;

— Cena 7 – James sobe as escadas de um hotel com a arma na mão;

— Cena 8 – Já está pronta!

Figura 16 - Cena 1 (antes do filme começar): ilustrações feitas pelo aluno Gustavo

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 17 - Foto enviada pelo aluno Frederico para compor a cena 2: expressão de medo ao perceber o tamanho de Sam

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 18 - Cena 2 (o encontro): ilustração feita pelo aluno Gregório

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 19 - Cena 3 (flashback de quando James lutava valorosamente): montagem feita pelo aluno Gregório a partir de filme de luta

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 20 - Fotos para a cena 4

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 21 - Cena 4: feita por Gregório

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 22 - Fotos para a cena 5 (Frederico expressando sentimento de vingança)

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 23 - Cena 5 (A vingança): feitas por Gregório

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 24 - Cena 6: feita por Gregório

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 25 - Fotos para a cena 7

Cena 7

"Eu mandei duas fotos pra mostrar a ilusão de eu tá subindo duas vezes".

(Frederico)

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 26 - Cena 7: feita por Gregório

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Figura 27 - Cena 8: feita por Gustavo

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Ao longo do processo, os alunos foram trazendo outros gêneros que poderiam ter sido explorados. Entretanto, o contexto da pandemia não nos permitiu trabalhar como se fosse presencialmente, a espontaneidade ficou limitada e as atividades concentraram-se na análise dos contos.

As imagens produzidas a partir da leitura desse conto mostram a forma como os alunos foram construindo suas leituras singulares, interagindo com o texto e trazendo elementos do universo digital a que tinham acesso. Não cabendo, no entanto, considerando o objetivo desta pesquisa, uma análise isolada dessas imagens.

Foi interessante perceber como uns contos marcam mais enquanto outros podem não causar nenhum efeito significativo, isto porque não reagimos de maneira igual às experiências e a leitura literária é uma experiência, podendo ou não deixar marcas.

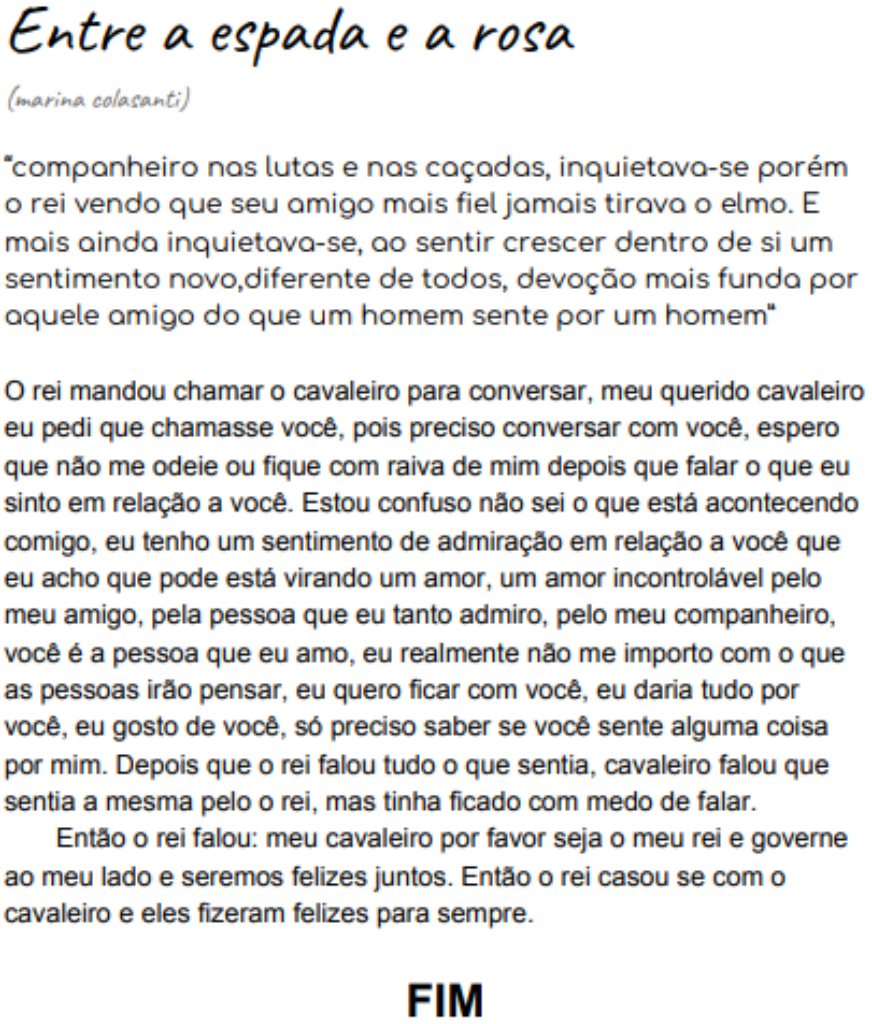
Enquanto os meninos iam se divertindo e produzindo as ilustrações sobre o conto de Scliar, um outro grupo de três alunos, duas meninas e um menino, criou um novo grupo de *whatsapp,* denominado *Pride month 2020,* no qual me incluíram para perguntar se poderiam apresentar, no sarau virtual, uma pesquisa sobre LGBTfobia, já que junho seria o mês do orgulho *gay*. Fui surpreendida com a proposta, aparentemente tão fora de contexto naquele momento. Perguntei qual a relação que esse tema teria com os textos que havíamos trabalhado até o momento, para que o apresentássemos em um evento literário. Eles me relembraram, no conto *Entre a Espada e a Rosa*, a passagem em que o rei se apaixona por seu suposto guerreiro, mesmo sem saber quem estava por trás daquela armadura. Como se trata de um tema transversal sobre o qual não me sinto com propriedade para orientá-los, consegui convencê-los a deixar a pesquisa para um evento presencial, devido à relevância e sutileza da questão. Tentei passar o máximo de confiança a eles nessa conversa, pois percebi o quanto estavam ansiosos por respostas aos seus próprios conflitos internos.

Para que pudessem, de alguma forma, externar o que estavam sentindo ou pretendendo dizer, contei-lhes resumidamente a história de um filme chamado *Beleza Oculta*: um empresário, angustiado com a perda da filha de seis anos de idade, passa a escrever cartas endereçadas ao Amor, ao Tempo e à Morte, contendo perguntas de cunhos existenciais. Durante a trama, o pai, personagem de Will Smith, começa a receber respostas aos seus conflitos, quando atores, contratados por seus amigos, passam a fazer aparições, como seres sobrenaturais, representando os destinatários de suas cartas.

Em seguida, sugeri aos alunos que fizessem algo semelhante ao protagonista do filme: poderiam escrever cartas-diário assumindo a identidade do rei. E, como se fossem personagens do conto de Colasanti, sem nenhuma exposição pessoal, poderiam exteriorizar suas angústias.

A seguir, eis o trabalho do aluno Antônio a respeito da proposta feita: uma carta endereçada ao rei.

Figura 28 - Trabalho realizado pelo aluno Antônio



Entre a espada e a rosa

(marina colasanti)

"companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo,diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem"

O rei mandou chamar o cavaleiro para conversar, meu querido cavaleiro eu pedi que chamasse você, pois preciso conversar com você, espero que não me odeie ou fique com raiva de mim depois que falar o que eu sinto em relação a você. Estou confuso não sei o que está acontecendo comigo, eu tenho um sentimento de admiração em relação a você que eu acho que pode está virando um amor, um amor incontrolável pelo meu amigo, pela pessoa que eu tanto admiro, pelo meu companheiro, você é a pessoa que eu amo, eu realmente não me importo com o que as pessoas irão pensar, eu quero ficar com você, eu daria tudo por você, eu gosto de você, só preciso saber se você sente alguma coisa por mim. Depois que o rei falou tudo o que sentia, cavaleiro falou que sentia a mesma pelo o rei, mas tinha ficado com medo de falar.

Então o rei falou: meu cavaleiro por favor seja o meu rei e governe ao meu lado e seremos felizes juntos. Então o rei casou se com o cavaleiro e eles fizeram felizes para sempre.

FIM

Fonte: Alunos da turma 802 do CEDFC, 2020.

Penso que com essa atividade essas meninas e meninos tiveram uma experiência transformadora e inventiva. Três meses após a leitura, o texto ainda continuou vivo, afetando-os e produzindo devires. Houve, então, uma leitura de acolhimento, e isso somente ocorre quando o leitor adota

> [...] uma atitude de estar presente na experiência, uma prática de atenção e presença a si e ao contexto. [...] mantendo uma abertura para si mesmo e para o mundo, em uma disposição de aceitação, receptividade e acolhimento. O que foi lido reverbera. Percebe-se que efeitos poderão emergir, mas não se sabe quais (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 291).

7.4 **Relato de intervenção do conto 3**

O conto *No Retiro da Figueira* narra a história de um casal que, cansado da violência das grandes cidades, resolve mudar para um lugar mais tranquilo e seguro. Após receberem um prospecto sobre um condomínio fechado, cujo nome é o mesmo do conto, marido e mulher ficaram de conferir pessoalmente as promessas do anúncio. Chegando lá, constataram que tudo no lugar era perfeito tal qual demonstrava o prospecto: sossego, segurança, lindas casas cercadas por uma natureza exuberante.

Assim como eles, muitos outros, logo após a segunda visita, encantavam-se e concretizavam a compra de um imóvel no condomínio. Contudo, o grupo dos compradores, todos escolhidos a dedo (fazendeiros, diretores de empresa, profissionais liberais), estavam sendo alvos de um grande golpe: enganados, roubados e sequestrados: o Retiro na Figueira convertia-se no próprio cativeiro dos moradores.

O trabalho com a leitura desse conto foi planejado para ser realizado em dois encontros de, aproximadamente, duas horas, via *Google Meet*. Porém, a primeira aula só durou cerca de cinquenta minutos, pois um dos alunos tinha médico naquele dia. Como em nossa prática de leitura acreditamos que todos podem ter contribuições importantes, resolvemos continuar na aula seguinte.

As etapas realizadas nas aulas remotas foram:

a) 1ª aula: fiz a primeira leitura completa do conto, entoando a voz com ar de mistério, a fim de dar o tom da narrativa e deixá-los curiosos. Em seguida, perguntei ao grupo dos oito alunos presentes o que haviam achado e se haviam gostado do texto. As respostas que se seguiram foram:

— “Achei sem graça”;
— “Não gostei”;
— “Não entendi o final”;
— “História de milicianos”;
— “... de policiais corruptos”.

Percebi que precisávamos de uma segunda leitura, pausada, compartilhada e com comentários. Senti que os alunos não receberam o texto com a mesma empolgação dos dois

contos anteriores. Fiquei pensando que talvez essa reação tenha sido pelo fato de o conto ser do mesmo autor de *O dia em que matamos James Cagney*, Moacyr Scliar, e, por saberem disso, terem criado expectativas frustradas sobre a narrativa. Entretanto, como Cabral e Kastrup (2009, p. 287) mencionam (sobre a história da leitura – estudo feito por Roger Chartier, 1999), não existe uma forma única de leitura e "o sentido do texto não está dado, pois sua construção ocorre na relação entre o leitor e a obra". De fato, a relação com o texto nunca se dá da mesma forma, mesmo para quem já teve uma experiência de abertura e de entrega ao texto antes, mesmo que seja de um autor de quem normalmente se gosta, e isso faz parte do processo de incentivo à prática da leitura. No processo de leitura, nada é garantido.

Como parte integrante do processo de aprendiz do método da cartografia, em muitos momentos como esses, em que os alunos não atendem às minhas expectativas, também me frustro, embora eu saiba que em uma pesquisa cartográfica não existem resultados esperados, nem prontos, nem certos, nem errados. O "não gostar", o "não ver graça" são também resultados de uma experiência de leitura. E essa sensação de frustração que eu tive faz parte do devir ao qual o cartógrafo também está sujeito em uma pesquisa de campo no acompanhamento de processos de produção de subjetividade via leitura literária.

Dando sequência à aula, pedi que os alunos relessem o texto sozinhos e em silêncio, para que na aula seguinte pudéssemos retomar a leitura de forma compartilhada e com mais propriedade sobre a narrativa. Como apoio, disponibilizei também um formulário do *Google Forms* com cinco perguntas básicas sobre a primeira leitura efetuada. Reproduzo abaixo algumas respostas:

1 O que você entendeu sobre o conto?[10]

— "Que eles viram um prospecto sobre um lugar bonito, e eles queriam morar nesse lugar. Eles foram para lá e tinha tudo, só que logo eles ouviram dizer que tinha roubos na região" (Gregório).

— "Foi entendido por mim que, em busca de um lugar perfeito, os personagens conseguiram apenas serem vítimas de um golpe" (Caio).

— "Que tinha um prospecto falando sobre um retiro onde pessoas moravam no prospecto tinha. As pessoas eram escolhidas a dedo" (Frederico).

[10] Essa pergunta não vai muito ao encontro da leitura de acolhimento. É preciso haver uma conversa mais a livre, dialógica, na qual as percepções vão surgindo e construindo sentidos. Entretanto, agora não cabe mudar os equívocos cometidos.

— “Bom, é um conto que retrata uma filosofia de vida, se as coisas estão boas demais desconfie, é um conto que já dá uma noção do que vai acontecer e que o final [não] é muito agradável para as pessoas” (Drica).

2 Diga se gostou ou não da história. Por quê?

— “Gostei, pq mostra que não se deve confiar em todos!” (Gregório).
— “Eu não gostei da história, mesmo que o sequestro tenha sido fabuloso e hollywoodiano o resto da história não foi envolvente o suficiente para me prender” (Caio).
— “Gostei. Achei interessante” (Frederico).
— “Gostei da história, é uma história interessante não dá vontade de parar de ler e tem um final muito legal” (Drica).

3 O que mais chamou a sua atenção no texto? Por quê?

— “O lugar ser tão bom para morar, porque tinha ladrões pelo bairro roubando!” (Gregório).
— “O que mais me chamou atenção foi que os sequestradores pensaram em cada detalhe do sequestro chamando apenas pessoas de alto nível social e cobrando muito pelo resgate” (Caio).
— “O guarda que ficava sorrindo o tempo todo” (Frederico).
— “O fato de tudo estar muito bom, as coisas não são tão perfeitas assim” (Drica).

4 Você conhece algum caso em que algo parecido aconteceu na vida real? Relate.

— “Não” (Gregório).
— “Eu não conheço nada parecido que tenha acontecido com a vida real” (Caio).
— “Não” (Frederico).
— “Não” (Drica).

5 Conte-me, em poucas linhas, como foi sua experiência de leitura com o conto "No Retiro da Figueira". Não deixe escapar nenhum detalhe de suas impressões sobre o texto[11].

— "Foi boa porque mostra várias coisas sobre a história que não deixa ela ficar chata. Sem dizer que a história mostra várias coisas sobre não acreditar em tudo e que no final eles roubaram o dinheiro deles!" (Gregório).

— "Por mais que conciso a narrativa não foi envolvente e não me chamou atenção" (Caio).

— "O texto é bem legal fala sobre um retiro onde lá era elegante, pássaros cantavam. Um dia o policial disse que tinha ladrões e assassinos. No final não entendi direito o policial pega o dinheiro de uma mala e o helicóptero vai embora" (Frederico).

— "Bom, no começo achei que eles levariam um golpe o que de fato aconteceu, mas não imaginei que seria desse jeito, um conto rápido e interessante, gostei do final, gostei da forma que retrataram o cenário, e achei um conto muito bom" (Drica).

b) 2ª aula: iniciei a aula pedindo que um de cada vez contextualizasse a leitura, falando o que vinha à memória. Feito isto, dividi os parágrafos para que cada um pudesse ler e, em seguida, comentaríamos a parte lida. Durante os comentários que iam sendo feitos, eu ia introduzindo algumas perguntas e outras iam surgindo como desdobramentos:

— Quem recebeu o casal foi o chefe dos guardas, um senhor inteligente e culto, formado em Direito. Por que a mulher do narrador-personagem ficou mais tranquila e entusiasmada ao conhecer o chefe dos guardas e saber que se tratava de um homem culto e formado em Direito?

"Porque achou que ele fosse honesto";

— Então ser formado e inteligente é garantia de honestidade?

[11] Talvez esta devesse ter sido minha primeira pergunta.

“**Não. Meu avô não tem estudo e é honesto”**

“Não. Conheço muita gente honesta que não tem muito estudo”

“Meus pais também não são desonestos”;

— Por que vocês acham que o chefe dos guardas fez uma lista dos parentes e amigos dos moradores? Qual seria a intenção dele?

“Ele queria fazer a mesma coisa com os parentes”

“Pensou que eles fossem ricos também”

“Queria enganar mais pessoas”

“Ia prender todo mundo no condomínio pra roubar a casa deles também”;

Nesse momento, o aluno Frederico chamou a atenção para o fato de o chefe dos guardas estar sempre sorrindo: “Ele tem um ar de psicopata”.

— Quem seria o homem que saiu do avião no campo de pouso e entregou uma maleta para o chefe dos guardas? E por que ele olhou amedrontado para os moradores reunidos no salão de festas?

“Um bucha”

“Alguém que sabe algo que mais ninguém sabe”

“Inimigo do chefe dos guardas e fez um acordo com ele...”

“Alguém descartável”

“Amigo do chefe dos guardas que poderia estar devendo algo”

“Um político, safado, burguês”;

— De onde veio o dinheiro pago pelo resgate dos moradores?

“Da venda das casas do condomínio”

“Dos parentes”

“Eles fizeram chantagem com os parentes, aí eles pagaram o resgate”;

— Quem eram essas pessoas: o chefe e seus homens?

“Policiais corruptos”

“São da milícia”

“Bandidos, traficantes”.

Como professora, o que mais achei interessante nesse conto de Moacyr Scliar foram as lacunas deixadas pelo texto a exigir a participação do leitor. Nenhuma das perguntas que lancei durante a leitura compartilhada tinha resposta na narrativa, todas exigiam a contribuição do leitor. Como explicita Jouve (2002, p. 66) citando M. Otten, trata-se de um conto onde ocorrem 'espaços de incerteza', pois "remetem para todas as passagens obscuras ou ambíguas cujo deciframento solicita a participação do leitor". No subtítulo "A recepção como remate", Jouve (2002, p. 63) também diz que o leitor é induzido a perfazer o texto em quatro instâncias fundamentais: "a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra".

As repostas dadas pelos alunos vão completando os pontos de omissão da narrativa, conforme aquilo que, na compreensão e imaginação deles, lhes parece verossímil. Eis um trecho em que Scliar abre brechas para a participação do leitor:

> Foi no quarto dia que o avião desceu no campo de pouso. Um jatinho. Corremos para lá.
> Um homem desceu e entregou uma maleta ao chefe dos guardas. Depois olhou para nós – amedrontado, pareceu-me – e saiu pelo portão da entrada, quase correndo.
> O chefe dos guardas fez sinal para que não nos aproximássemos. Entrou no avião. Deixou a porta aberta, e assim pudemos ver que examinava o conteúdo da maleta. Fechou-a, chegou à porta e fez um sinal. Os guardas vieram correndo, entraram todos no jatinho. A porta se fechou, o avião decolou e sumiu (SCLIAR, 2003, p. 144).

Quem é esse homem que desce do avião? Que tipo de relação ele teria com o chefe dos guardas? Por que ele sai quase correndo pelo portão da entrada e não de avião junto com os outros homens? Por que seu olhar está amedrontado? Afinal, o que e quem são esses homens?

Todas essas perguntas persistem nos hiatos da narrativa e esses espaços "vazios" requerem a participação subjetiva do aluno/leitor. Como diz Jouve (2013, p. 54): "As imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra [...], necessariamente subjetivas".

7.5 **Relato de intervenção do conto 4**

O quarto conto trabalhado remotamente com a turma foi *O homem que sabia javanês*, de Lima Barreto, 1911. Escrito em linguagem popular, ao estilo de suas outras obras,

consideradas simples demais pela crítica literária da época, mas valorizado por autores seus contemporâneos. Seu "antipurismo linguístico" (ASSIS, 1998) era uma forma de posicionar-se

> contra o poder do dinheiro, da posição social, da palavra rebuscada, da sintaxe preciosa, da falta de simplicidade, das regras rígidas diferentes da forma usada normalmente. Em síntese, ele defendia o emprego do português do Brasil e recusava-se a empregar a linguagem e o modelo purista [...] (ASSIS, 1998).

Contudo, mais de um século depois de sua publicação, podemos dizer que o conto possui uma linguagem bastante incomum e causa estranhamento nos jovens da atual geração. Segundo Paula Sibilia (2012, p. 63), com a invasão das redes informatizadas, multiplicou-se de forma exponencial a produção e a circulação de imagens, tornando a atual cultura profundamente "marcada pelos meios de comunicação audiovisuais" – começando pelo cinema e a televisão até as atuais mídias digitais – transformando as linguagens,

> afetando os modos de expressão e comunicação em todos os âmbitos, inclusive em campos tão vitais quanto a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo. Entre os complexos desdobramentos que ainda estão por ser cartografados e estudados, esse movimento implicou certa crise das 'belas artes' da palavra – tanto em suas manifestações orais como escritas – e a implantação gradual daquilo que alguns denominam 'civilização da imagem' (SIBILIA, 2012, p. 63).

Com isso, os jovens desta geração foram habituados a produzir e reproduzir uma linguagem reduzida, para atender à rapidez exigida pela comunicação nos meios digitais. Esse cenário intensificou a dificuldade de se adequarem linguisticamente aos modos de comunicação que exigem o uso formal da língua oral e escrita.

Prevendo que a linguagem diferente usada em O homem que sabia javanês produzisse estranhamento nos alunos, e a fim de facilitar o compartilhamento da leitura em nosso encontro, pedi que o grupo realizasse uma leitura prévia, fazendo as observações necessárias quanto às palavras e expressões que lhes fossem desconhecidas. Ainda assim, por vários momentos, percebi que eles tiveram dificuldades para pronunciar algumas palavras.

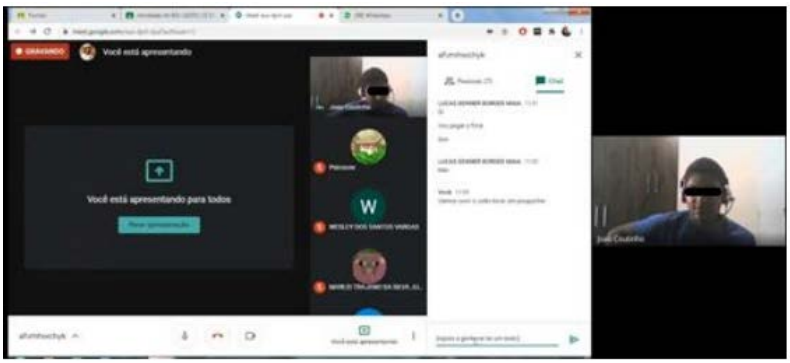
Além disso, fizeram buscas no *Google* para compartilhar curiosidades sobre alguns elementos apresentados no texto como, por exemplo, a origem da língua javanesa. Esse movimento durante a leitura reforçou a interação entre texto-leitor, texto-leitores e leitores-leitores. Assim como aconteceu em todos os demais encontros em que compartilhamos coletivamente a leitura deste conto. No entanto, em virtude do pacote limitado de internet, a

frequência dos alunos era volátil, por vezes descontinuada, o que acabava atrapalhando o acompanhamento evolutivo dos compartilhamentos de ideias sobre o texto.

As aulas ocorreram da seguinte forma:

a) 1ª aula: como mencionado anteriormente, já havia solicitado que fizessem uma leitura prévia, a fim de que se familiarizassem com o vocabulário do texto. Abrimos a aula com o aluno Augusto tocando uma música ao violão para nós (“A Casa é Sua” – Gospel). Como ele abriu a tela e apareceu dedilhando as cordas do seu instrumento, não pude perder a oportunidade de “quebrar o gelo” entre eles, criando um ambiente mais intimista entre nós;

Figura 29 - Aluno Augusto tocando uma canção na abertura da aula



Fonte: Capturada pela autora, 2020.

Iniciei a primeira leitura chamando a atenção para as passagens em que o texto apontava hábitos diferentes dos atuais, como ir à biblioteca pesquisar algo, por exemplo. Mostrei a eles que, no tempo em que a história se passa, estudar e fazer pesquisas era muito mais complicado do que hoje em dia, quando temos todo tipo de informação e notícia ao nosso alcance por meio da internet e sem sair de casa.

Após isso, o aluno Bruno tomou a iniciativa de pesquisar a origem da língua javanesa, trazendo para a aula a informação de que era uma das línguas oficiais faladas na Indonésia. Elogiei a proatividade do menino, fazendo, assim, com que todos começassem a usar a internet para fazer novas pesquisas.

Em meio a tantas palavras não usuais e devido ao tempo em que fiquei sem reler o texto, minha leitura não estava com a fluência habitual. Parei e expliquei a eles sobre a importância de praticar o ato de ler, pois, assim como eles, também preciso – mesmo sendo professora – cultivar o hábito da leitura para ter o domínio do texto. Eu também deveria ter

feito uma leitura prévia antes da aula, mas não o fiz e isso prejudicou meu desempenho, estava com dificuldade de ler, de dar a entonação correta.

Conforme afirma Magda Soares, “[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2004, p. 45-46 apud BRASIL, 2006, p. 54). Dessa forma, não desenvolvem a competência necessária para a leitura literária, de modo que também não será possível apreender sentidos do texto. Sendo assim, cultivar o hábito de ler foi e é a maneira indicada para desenvolver tal competência e isso pôde ser comprovado até mesmo pelos alunos que passaram por essa experiência, ao final dos cinco encontros de leituras compartilhadas e também das que foram realizadas por eles de forma solitária.

Como Larrosa poeticamente diz (2002, p. 42), “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 faz falta também um certo temperamento, uma certa força vital”. A leitura é uma atividade complexa, exige do leitor não apenas a decifração de palavras, além disto, é preciso mergulhar nas profundezas do texto para que os sentidos produzidos a partir dele possam emergir e criar subjetividades. Daí a importância de o leitor adotar uma postura de entrega ao texto.

Ainda durante a primeira leitura, quando lia sobre o falar canaque, perguntei-lhes: “de onde será essa língua?”. Prontamente, o aluno Frederico respondeu, “calma aí...”, enquanto procurava a informação na internet. Então trouxe-nos a informação de que canaque ou *Kanak* é uma língua própria de quem nasce na Nova Caledônia, uma ilha da Melanésia, na Oceania, onde se tem o francês como idioma oficial e trinta e três dialetos.

Ao final, pedi-lhes que comentassem, um de cada vez, sobre quais foram suas primeiras percepções a partir daquela leitura. Seguem as respostas:

— “Ele mentiu sobre ele saber a língua javanesa”;
— “Ele estava conversando com um amigo”;
— “Ele queria conseguir um emprego de professor”;
— “Ele estava com dívida”;
— “Ele procurou tentar entender a língua javanês inteiro certo (porque ele queria pagar a dívida), para ser conhecido como professor e ser o único da cidade a saber falar o javanês”;
— “Professora, descobri, no *Google* Mapas, que tem javanês central e javanês oriental. Tem o Mar de Java e umas ilhas com nomes estranhos... Ilha de *Kanak*...”;

— “Pra mim, javanês era a língua que os javalis se comunicavam”;
— “*Sugeng Enjing* é ‘bom dia’ em javanês”;
— “Matur nuwun” é ‘tchau’”;

Para a aula seguinte, os próprios alunos propuseram trazer uma pesquisa sobre a cultura e os costumes dos javaneses, tamanha era a empolgação em que estavam. Contudo, não trouxeram nenhuma novidade para a segunda aula.

b) 2ª aula: iniciei a aula pedindo que contextualizassem o conto de forma geral para que pudéssemos relembrar e retomar atmosfera do texto. Depois, perguntei-lhes sobre o narrador e todos foram unânimes em identificar Castelo como um narrador-personagem. Em seguida, dividi os parágrafos e pedi para cada um ler uma parte, abrindo espaço para perguntas e comentários antes do próximo colega prosseguir com a leitura. Assim conduzi a primeira pergunta:

— Para que Castelo teve de esconder sua qualidade de bacharel?

“Pra ganhar a confiança dos clientes”;

— E por que assim ele ganharia a confiança dos clientes?

“Pros clientes não estranharem, porque ele era uma farsa”

“Pra mostrar que feiticeiro e adivinho não precisam de graduação”

“Isso já dá pra perceber o caráter dele”;

— Pensando no perfil dessa personagem, como podemos resumir sua vida?

“Ele estava na miséria”

“Levava uma vida de mentiras, de manipulação, de dar golpes”

“Ficava mudando de pensão em pensão, fazendo dívidas”

“Viu um anúncio e viu nele uma oportunidade de emprego, já que não devia ter muita concorrência”

“Foi na Biblioteca Nacional pesquisar sobre a língua javanesa”

“Se fosse hoje, ele perguntaria pro *Google*”

“Ele não teve nenhuma dificuldade pra aprender o suficiente pra se oferecer pra vaga”

“Ficava evitando o encarregado da pensão porque não tinha dinheiro pra pagar o aluguel”

“Quando se sentiu preparado, escreveu a carta se candidatando à vaga, e continuou a estudar o idioma na biblioteca”

“A carta dele foi aceita e ele foi convocado para a entrevista”

“Ele estava tão na miséria que foi a pé para a entrevista, dizia que era mais fácil aprender javanês do que arranjar 400 réis para pegar o bonde”;

— Ao ver o velho Barão se aproximar, Castelo disse que sentiu vontade de ir embora, mas não foi. Por quê?

“Quando viu aquele velhinho, teve um remorso e um sentimento de respeito, mas logo depois, resolveu continuar com plano”

“A má índole dele era maior que o respeito pelo velhinho”;

— Segundo o velho barão, qual era o significado do livro escrito em javanês?

“Ele era como um amuleto da sorte”

“Trazia felicidade e evitava desgraças”

“Mas só para quem soubesse o que estava escrito”;

Ao final desse encontro, deixei a seguinte pergunta para reflexão e discussão na próxima aula: Releia o trecho a seguir e reflita: quando o barão ganhou o livro, ainda era jovem e não acreditou no que seu pai lhe dissera a respeito. Por que somente após algumas desgraças acontecerem durante sua velhice ele, então, resolve acreditar no livro-talismã?

> O que eu quero, meu caro Senhor Castelo, é cumprir um juramento de família. Não sei se o senhor sabe que eu sou neto do Conselheiro Albernaz, aquele que acompanhou Pedro I, quando abdicou. Voltando de Londres, trouxe para aqui um livro em língua esquisita, a que tinha grande estimação. Fora um hindu ou siamês que lho dera, em Londres, em agradecimento a não sei que serviço prestado por meu avô. Ao morrer meu avô, chamou meu pai e lhe disse: "Filho, tenho este livro aqui, escrito em javanês. Disse-me quem mo deu que ele evita desgraças e traz felicidades para quem o tem. Eu não sei nada ao certo. Em todo o caso, guarda-o; mas, se queres que o fado que me deitou o sábio oriental se cumpra, faze com que teu filho o entenda, para que sempre a nossa raça seja feliz." Meu pai, continuou o velho barão, não acreditou muito na história; contudo, guardou o livro. Às portas da morte, ele mo deu e disse-me o que prometera ao pai. Em começo, pouco caso fiz da história do livro. Deitei-o a um canto e fabriquei minha vida. Cheguei até a esquecer-me dele; mas, de uns tempos a esta parte, tenho passado por tanto desgosto, tantas desgraças têm caído sobre a minha velhice que me lembrei do talismã da família. Tenho que o ler, que o compreender, se não quero que os meus últimos dias anunciem o desastre da minha posteridade; e, para entendê-lo, é claro, que preciso entender o javanês. Eis aí (BARRETO, 1997, p. 5).

c) 3ª aula: iniciei a aula explicando a eles que teríamos mais dois encontros para uma roda de leitura virtual, uma espécie de *live*, que faríamos entre nós, os alunos dos nonos anos e seus professores: Carlos Eduardo Canellas e Darisa Leonora Matos. Disse-lhes que ficassem tranquilos, pois os alunos dos nonos anos estariam entrando em contato pela primeira vez, enquanto eles estariam bem preparados para ler e discutir sobre o texto, uma vez que já tinham feito várias leituras e compartilhado ideias.

Para tanto, chamei-lhes a atenção para alguns elementos semânticos e estruturais do texto, como a expressividade das figuras de linguagem; os verbos no tempo mais-que-perfeito, antes pronunciados como se fossem o futuro do presente; e os verbos de elocução, marcando a fala do narrador entre vírgulas em vez de travessões.

Percebi que eles amaram a ideia da roda de leitura e mais uma vez a empolgação ficou no ar. Pedi que lessem para o espelho, para os pais, para o amigo, primo ou irmão, para que não ficassem nervosos diante de pessoas com as quais não estavam acostumados a interagir.

Em seguida, solicitei um voluntário para ler o trecho citado anteriormente, a fim de retomarmos a pergunta da aula anterior. Logo surgiram respostas e a uma discussão acerca delas:

— **“Ele queria evitar que novas desgraças acontecessem”**

“Eu acho que ele não tinha fé em nada, porque ele era jovem e a vida dele devia estar boa. Quando ficou velho precisava ter fé em alguma coisa para ter esperança”

“Ele já estava velho, à beira da morte, então era melhor acreditar no livro da sorte do que não acreditar em nada”;

“Parece que as coisas estavam feias mesmo pro lado do barão. Será que era por isso que a casa estava maltratada?”

“Também podia ser caso de doença, a história não fala o que de ruim estava acontecendo na vida dele, só diz que ele estava passando por muitos desgostos e desgraças”

“Ele não acreditou, mas guardou o livro. No fundo achou que um dia poderia precisar dele”;

d) 4ª aula: abri a sala virtual e juntamente com os demais professores decidimos que a primeira leitura seria feita pela professora Darisa e, na sequência, cada aluno leria uma parte seguida de comentários. A partir da observação feita por uma aluna do nono ano (“Ele não conseguiu crescimento profissional e social por mérito, e sim por apadrinhamento”), foi lançada uma pergunta que dividiu opiniões: Ele mentia para conseguir ascensão social por que necessitava disso para sobreviver, ou por que escolheu um caminho mais fácil do que trabalhar honestamente, vivendo do seu bacharelado (da sua formação)?

A turma ficou dividida, porém a maioria achou que ele era um malandro e por isso escolheu o caminho do enriquecimento rápido, sem esforço.

Um dos professores atentou para o fato de que muitas pessoas sem a devida formação ocupam cargos importantes por causa de suas redes de relacionamento com pessoas influentes, situação muito comum no nosso país.

E seguem os comentários dos alunos:

— **“Acho que o personagem teve direito à escolha, ele poderia ter se esforçado para se estabelecer na vida”**

“Mesmo que ele quisesse se dar bem, não precisava ser mentindo e enganando as pessoas”

“Ele até poderia aprender a língua javanesa de verdade”

“Ele era bem formado, devia ser de boa família, porque tinha graduação”

“Ele tinha muitos conhecimentos, sabia até inglês! Com isso, poderia arranjar um bom emprego”

“Ele tem um perfil de malandro. Castro conhece bem esse lado manipulador dele”;

e) 5ª aula: neste último encontro, os alunos foram lendo e contextualizando, deixando seus comentários pessoais para o final da leitura. Meus alunos cuidavam para ler com boa entonação, porém em alguns momentos ainda se atrapalhavam um pouco com as palavras. A ênfase deste encontro foi dada à pergunta da aula anterior, e desta vez as respostas deveriam ser respaldadas

com passagens do texto. Relatarei a seguir apenas as colocações feitas pelos alunos da turma 802;

— O narrador-personagem leva a vida na base do fingimento, da mentira, por necessidade ou por que gosta de levar a vida assim?

Liliane: "Tem um momento no texto que ele diz que a vida rotineira é sem graça": *Isto de viver de uma ocupação única: sair de casa a certas horas, voltar a outras, aborrece, não achas? Não sei como me tenho aguentado lá, no consulado!*

Elias: "Ele tinha faculdade e ainda tinha o inglês, com isso era muito difícil ficar desempregado": *[...] fui obrigado a esconder minha qualidade de bacharel...; Tinha ainda umas páginas de prefácio, escritas em inglês, onde li que se tratava das histórias do príncipe Kalunga, escritor javanês de muito mérito*

"Ele se divertia com a situação": *Aqui mesmo, meu caro Castro, se pode arranjar belas páginas de vida. Imagina tu que eu já fui professor de javanês!*

"Ele também foi debochado quando contava para o Castro como foi o encontro dele com o português, encarregado dos aluguéis": *Gostei da diversão e ataquei o patriotismo do homem [...]*

"Ele gostava de se aventurar fazendo coisas diferentes, tanto que o Castro sugere que, se ele não estivesse satisfeito com essa vida, ele poderia ser qualquer coisa, até um bacteriologista".

Nélio: Mentiu pra sobreviver, porque ele diz que é mais fácil aprender o javanês do que ganhar dinheiro, mesmo sendo formado": *Não imaginas as grandes dificuldades com que lutei, para arranjar os quatrocentos réis da viagem! É mais fácil – podes ficar certo – aprender o javanês... Fui a pé.*

Liliane: "Ele era assim porque tinha preguiça de ir trabalhar, isso sim!"

"Gostava muito de mentiras porque era a forma como ele manipulava as pessoas pra subir na vida";

> “Ele sentiu remorso por um tempo, mas logo se lembrou que precisava manter sua mentira pra não precisar mais ficar fugindo de cobradores de aluguéis”;
> “Teve uma parte que ele falou assim: *sem encontros desagradáveis com ‘cadáveres’*. Pra mim, os cadáveres eram pessoas pra quem ele estava devendo dinheiro, se achassem ele, poderia matá-lo naquela época. Então, se ele ganhasse dinheiro com o novo emprego de professor de javanês, não teria mais o encontro com essas pessoas (cadáveres). É como se, com dinheiro, ele pudesse dar um fim nesses cobradores, eles não existiriam mais”.

Pedi que a aluna Liliane relesse para nós a passagem em que o narrador-personagem menciona os encontros com cadáveres, pois essa percepção me causou estranheza.

“Saí do café e andei pelas ruas, sempre a imaginar-me professor de javanês, ganhando dinheiro, andando de bonde e sem encontros desagradáveis com ‘cadáveres’” (BARRETO, 1997, p. 2).

Então observamos que o vocábulo “cadáveres” está entre aspas, podendo indicar que a palavra não estava sendo expressa no seu contexto real. Além disso, o termo não aparece em nenhum outro momento do texto, deixando essa lacuna aberta, exigindo a atuação do leitor.

Esse encontro foi enriquecedor para os alunos, uma vez que o texto também é muito rico em conteúdos que estimulam a curiosidade e a discussão de valores estranhos ao mundo de hoje. Ademais, o compartilhamento de ideias com alunos mais maduros e professores com outras vivências foi engrandecedor e contribuiu favoravelmente para o amadurecimento desses leitores literários.

7.6 **Relato de intervenção do conto 6**

Teleco, o coelhinho é um conto escrito por Murilo Rubião realismo mágico. O texto foi trabalhado em apenas três dias, o que não foi suficiente para produzir uma atividade de culminância, pois entramos em período de recuperação e fechamento de bimestre, para encerramento do ano letivo de 2020. Com isso, a intervenção se construiu com base apenas nas leituras e análises compartilhadas. No entanto, a proposta de atividade referente ao conto

está disponível nos apêndices deste trabalho, pois havia a necessidade de disponibilizá-la também aos alunos não participantes dos encontros no *Google Meet*, mas que precisariam apresentar alguma produtividade via plataforma.

Teleco é um coelhinho cinzento, meigo, dócil, brincalhão e solitário, gosta de fazer travessuras metamorfoseando-se em outros animais, para divertir as crianças e os idosos ou para assustar pessoas de caráter duvidoso. A narrativa começa com um diálogo entre o coelhinho e o narrador-personagem, cujo nome não é revelado. Este encontra-se em uma praia a contemplar o mar quando surge Teleco e lhe pede um cigarro. Sem olhar para saber de quem era aquela voz o importunando, o narrador responde-lhe com agressividade e impaciência pensando se tratar de um moleque pedinte. Como Teleco insistisse em pedir um cigarro, foi então ameaçado de ser retirado a pontapés ou com a ajuda da polícia. Ao perceber que o pedinte era um indefeso e educado coelhinho, o narrador se desarma, abandona aquele tratamento hostil e os dois começam a conversar como se fossem amigos de anos. Assim, Teleco é convidado a morar com o narrador-personagem, também colecionador de selos.

Após um ano de convivência amigável, Teleco chega a casa na forma de um canguru descrito pelo narrador como um bicho mesquinho, subserviente, torpe, repugnante e de alma dissimulada; estava na companhia de uma linda mulher chamada Tereza, a qual convenceu Teleco de que ele era homem e seu nome era Antônio Barbosa. A partir daí, a vida daquele dócil e meigo coelhinho e sua relação com o colecionador de selos entram em declínio.

Barbosa tinha hábitos horríveis, mal tomava banho, tinha a pele gordurosa, cuspia no chão, comia ruidosamente com as mãos, usava a escova de dentes, o aparelho de barbear e as roupas do seu amigo sem pedir e ainda lhe roubava dinheiro do bolso. Percebendo que estava apaixonado pela moça, o narrador-personagem foi permitindo que o novo casal continuasse morando em sua casa. Até que um dia pediu Tereza em casamento, mas teve seu pedido recusado sob a declaração de que Barbosa valia muito mais do que sua proposta de casamento. Tal revelação mostrou que a real intenção de Tereza era de explorar as habilidades de Teleco.

Após expulsá-los de casa, o colecionador de selos ouviu falar sobre um mágico chamado Barbosa que fazia sucesso pela cidade. Porém, preferiu pensar que era apenas uma coincidência e voltou a dedicar-se a sua coleção de selos. Um dia, adentrou pela sua janela um cachorro dizendo que era o seu amigo Teleco. Assustado, com a voz trêmula e triste, o bichano começou a se metamorfosear sucessivamente em vários animais, pequenos e grandes. Mal conseguia formular frases para se fazer entender e mal conseguia se alimentar. Os

animais nos quais ele se transformava pareciam querer revelar o que lhe ocorrera enquanto esteve com Tereza: uma cotia, um pavão, uma cascavel...

Por fim, já cansado e sem forças, Teleco fixou-se na forma de um carneirinho, balindo tristemente até morrer nos braços do seu único amigo na forma de uma criança encardida e sem dentes.

a) 1ª aula: A aula foi iniciada com a leitura completa do conto feita por mim. Em seguida, lancei algumas perguntas para saber qual tinha sido a percepção da turma a respeito do texto. Depois do conto maravilhoso de Marina Colasanti, este foi o primeiro contato deles com uma narrativa fantástica tão complexo. No princípio, os comentários foram muito imaturos, porém, ao longo do processo e no último encontro, as ideias compartilhadas já se mostravam mais amadurecidas. Seguem as perguntas feitas após a primeira leitura:

— Se Teleco fosse realmente um menino, seria correto tratá-lo assim?

“Não, porque ele deveria ser solidário, porque ele só precisava de companhia e de ajuda”;

“Não. Ele não deveria falar assim com ninguém, mas deveria negar o cigarro por ele ser um menino menor de idade”;

“Se fosse meu pai enchia ele de chinelada”;

“Não, porque ele queria somente um cigarro e não estava fazendo mal nenhum a ele”;

“Não. Pensou que ele era um pivete, um ladrãozinho, viciado, favelado. Por isso tratou ele desse jeito”;

“Devia ter pedido ajuda pro Teleco”;

— Como? Que tipo de ajuda?

“Na igreja Universal, Assembleia de Deus... Eles ajudam”;

Neste momento, ainda durante as respostas da primeira pergunta, um dos alunos lembrou de um programa antidrogas da Polícia Militar[12], da época em que eles estudavam

[12] O Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd) consiste num **esforço cooperativo estabelecido entre a Polícia Militar, a Escola e a Família para manter as crianças longe das drogas.** (PMMG, [2021?]).

juntos no município de Niterói, pois a maioria desses alunos da turma 802 estuda junto desde o fundamental I.

Seguem os comentários e, na sequência, a continuação das respostas:

> **“Lembra quando eu fiquei fingindo que estava fumando na sala de aula e a professora Ludmila me deu um sermão que parecia que ia me dar um tiro?”;**
> **“Lembro... Foi por causa do Proerd...”;**
> **“E a musiquinha que não saía da nossa cabeça?!...”**
> **“/Existe um programa**[13]
> **Que vai lhe ajudar**
> **Existe um amigo**
> **Que vai lhe ensinar**
> **Que o problema drogas**
> **Merece atenção**
> **E pra manter-se a salvo**
> **É preciso dizer não/**
> **/Proerd é o programa**
> **Proerd é a solução**
> **Lutando contra as drogas**
> **Ensinando a dizer não/**
> **/Cultivando o amor próprio, controlando a tensão**
> **Pensando nas consequências, resistindo a pressão**
> **Como amar a própria vida**
> **E às drogas dizer não**
> **Quem lhe ensina é o amigo**
> **Mas é sua decisão/**
> **/[...]/”**
>
> — Mas o que era esse Proerd?
>
> **“Resumindo, professora: um bando de policiais que estão dando um milhão de motivos para você não virar um viciado e usar a verdinha”;**

[13] Letra disponível em: https://www.letras.mus.br/cancoes-do-proerd/1289831/.

— Voltando à nossa pergunta inicial...

“Eu não chamaria a polícia e sim explicaria para a criança que não é certo fumar”;

“Se ele fosse um cidadão correto, faria isso, mas ele não era correto porque também estava fumando”;

“Ele não deveria dar o cigarro nem tratar nenhuma pessoa assim”;

“Teria que olhar primeiro quem era e, sendo uma criança, deveria procurar seus responsáveis”;

Ao final da aula, pedi apenas que relessem o texto de forma silenciosa e solitária, viabilizando a leitura de acolhimento “sem objetivo pré-definido” (CABRAL; KASTRUP, 2009, p. 289), a fim de que a narrativa pudesse fazer ressoar novas impressões neles.

b) 2ª aula: Nesta aula, cada aluno leu uma parte e, para dar prosseguimento, lancei mais algumas perguntas.

— Como podemos definir o perfil psicológico e comportamental de Teleco?

“Ele era dócil, gentil”;

“Travesso, porque gostava de brincar com as pessoas boas e assustar as pessoas ruins”;

“Parece comigo: dá carinho quando recebe carinho e dá uma voadora quando estão me enchendo o saco”;

“Tinha um bom caráter, era uma pessoa boa”;

— Após um ano de convivência, como foi o primeiro grande atrito entre Teleco e seu amigo?

“Quando ele se transformou em canguru e ficou o oposto do coelhinho”;

“O canguru é dissimulado, tem dupla personalidade, maus hábitos e maus comportamentos, mentiroso, come com as mãos”;

“Isso dá cadeia no Japão!”;

“Ele cuspia no chão, era mal-educado, pegava as coisas do narrador sem pedir”;

“Ele cismou que era homem, achava que o nome dele era Barbosa”;

“Isso por causa da Tereza”;

— Por que Tereza recusa o pedido de casamento e diz que Teleco vale muito mais?

“Ele vale muito mais por ser uma animal raro”;

“Será que é por que eles estão numa região fora da Austrália, lugar onde não tinha canguru?”;

“Isso é que eu gosto, é a gente poder imaginar...”;

“Porque ele pode falar”;

“Porque ele é ninja”;

“Porque ele valeria muito por se transformar em outros animais”;

“Porque ela era interesseira”;

“Era pra fazer tráfico de animais”;

“O Ibama tem que prender ela”;

“Mandar pro circo dos horrores”;

“Colocar num circo de horrores seria muito mais negócio, cada show um animal”;

“Ela poderia ter interesse em fazer ele se transformar em um animal que poderia fornecer riquezas para ela, por exemplo, uma ostra”;

“Ostra é uma animal que tem uma joia valiosa dentro. Que magnífico, não? A natureza!”;

“Ou uma galinha que botasse ovos de ouro”;

“Que ela queria vender...”;

“E com a ostra, ela faria o quê?”;

“Claro que ela iria pegar as pérolas e vender e ficar rica”;

“Poderia se transformar na EA[14] para arruinar as empresas pequenas e também ganhar mais de um milhão de dólares!”;

[14] EA - A Electronic Arts Inc. é uma empresa líder global em entretenimento digital interativo. (ELECTRONIC ARTS, c2020).

“Como vou ler, sendo que tem um vizinho com uma rádio tão alto que parece estar tentando fazer contato com os alienígenas?”;

— Por que Tereza afirmava que ele era homem?

“Ele pode ser homem realmente, porque coelho não fuma”;

“Isso faz sentido!”;

“Ela que tinha que estar fumando, ela era traficante”;

“Ela dizia que ia fazer de Barbosa um homem importante”;

“Porque ele poderia valer zilhões”;

“A Tereza transformou ele numa pessoa ruim, porque ela queria ganhar dinheiro com ele”;

“Ele estava se iludindo, achando que ela gostava dele”;

— Para encerrarmos aula, gostaria de saber se vocês acham que os animais nos quais ele se transformava poderiam ter algum significado ou simbologia.

“Sim. É muito estranho esse texto, mas é bacana ao mesmo tempo porque eu nunca imaginaria um animal assim”;

“Será que ele se transforma em vários animais pra dizer que é porque as pessoas mudam?”;

“Ah, professora... eu acho que ele usa a passagem bíblica pra dizer que o coelho é o símbolo da Páscoa, porque é um animal que procria, é o animal da criação. É tipo uma fênix da Páscoa!”;

Este conto, assim como outros de Murilo Rubião, inicia-se com uma citação bíblica, e sem que eu chamasse atenção para o sentido dela, um aluno inferiu o que poderia significar. Eis a citação, “Três coisas me são difíceis de entender. E uma quarta eu a ignoro completamente: o caminho da águia no ar, o caminho da cobra sobre a pedra, o caminho da nau no meio do mar, e o caminho do homem na sua mocidade” (Provérbios, 30:18-19).

Então, para a próxima aula, solicitei que pesquisassem sobre alguns dos animais que aparecem no texto, suas características principais, para pensarmos juntos se haveria alguma relação desses bichanos com o contexto da narrativa.

c) 3ª aula: Para iniciarmos a aula, perguntei se alguém conseguiria fazer um resumo breve da história. Então o aluno Frederico se prontificou e disparou a falar. Os outros iam fazendo algumas observações e ajudando-o a se lembrar de algumas passagens. Após a contextualização feita pelos próprios alunos, fiz a seguinte indagação:

— Em alguns momentos do texto, não ficamos sabendo como ou o que aconteceu com Teleco. Pensando no estado em que Teleco ficou ao retornar para a casa do amigo, o que vocês acham que Tereza fez com ele depois que os dois foram expulsos de casa?

“Eu acho que ela trancou ele num cativeiro”;

“Ela deve ter trancado ele numa gaiola e levou até o circo onde mostrou ele pra todo mundo”;

“Ela leva ele pro circo”;

“Isso é errado, hein! Não pode mais ter animais no circo!”

“Vai que mandaram ele pra Jurujuba, onde tem uma clínica de internação pra maluco”;

“Será que injetaram alguma substância química nele?”;

— Por que vocês acham que ele volta para casa do amigo em forma de cachorro?

“Ele volta pra casa na forma de cachorro porque volta arrependido”;

“Porque o cachorro é o melhor amigo do homem, provavelmente ele se arrependeu de ter acreditado em Tereza e queria ajuda do amigo”;

Nesse momento é que eles começaram a pesquisar as características dos bichos nos quais Teleco se transformava, para tentar entender o que ele queria mostrar ao narrador-personagem com aquelas transformações. Porém, nem sempre conseguiam fazer associação entre as peculiaridades dos animais reais com os animais-personagens em que ele se metamorfoseava.

Para melhor contextualização das análises feitas pelos alunos, eis o desfecho da narrativa de Rubião (2010):

[...] Estava, uma noite, precisamente colando exemplares raros, recebidos na véspera, quando saltou, janela adentro, um cachorro. Refeito do susto, fiz menção de correr o animal. Todavia não cheguei a enxotá-lo.

— Sou o Teleco, seu amigo — afirmou, com uma voz excessivamente trêmula e triste, transformando-se em uma cutia.

— E ela? — perguntei com simulada displicência. — sem que concluísse a frase, adquiriu as formas de um pavão.

— Havia muitas cores… o circo… ela estava linda… foi horrível… — prosseguiu, chocalhando os guizos de uma cascavel. Seguiu-se breve silêncio, antes que voltasse a falar:

— O uniforme… muito branco… cinco cordas…amanhã serei homem… — as palavras saíam-lhe espremidas, sem nexo, à medida que Teleco se metamorfoseava em outros animais. Por um momento, ficou a tossir, uma tosse nervosa. Fraca, a princípio, ela avultava com as mutações dele em bichos maiores, enquanto eu lhe suplicava que se aquietasse. Contudo ele não conseguia controlar-se. Debalde tentava exprimir-se. Os períodos saltavam curtos e confusos.

— Pare com isso e fale mais calmo — insistia eu, impaciente com as suas contínuas transformações.

— Não posso — tartamudeava, sob a pele de um lagarto.

Alguns dias transcorridos, perdurava o mesmo caos. Pelos cantos, a tremer. Teleco se lamuriava, transformando-se seguidamente nos mais variados animais. Gaguejava muito e não podia alimentar-se, pois a boca, crescendo e diminuindo, conforme o bicho que encarnava na hora, nem sempre combinava com o tamanho do alimento. Dos seus olhos, então, escorriam lágrimas que, pequenas nos olhos miúdos de um rato, ficavam enormes na face de um hipopótamo.

Ante a minha impotência em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando. O seu corpo, porém, crescia nos meus braços, atirando-me de encontro à parede.

Não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava.

Por fim, já menos intranquilo, limitava as suas transformações a pequenos animais, até que se fixou na forma de um carneirinho, a balir tristemente. Colhi-o nas mãos e senti que seu corpo ardia em febre, transpirava.

Na última noite, apenas estremecia de leve e, aos poucos, se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara nos meus braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta.

“O pavão é um animal muito bonito e gosta de se amostrar. Quando o narrador pergunta por Tereza, ele vira um pavão”;

“Ele abre as penas coloridas pra atrair a fêmea”;

“Ele se transforma em uma cascavel quando ele fala que foi horrível”;

“Cobra é conhecida como um bicho traiçoeiro”;

“Tereza gostava de aparecer e era bonita, mas era uma mulher traiçoeira”;

“O uniforme pode ser do SAMU... Será que ele foi hipnotizado?”

“O texto faz com que a gente fique levantando hipóteses...”;

— Por que será que ele, enfim, surge como uma criança, porém, morta?

“Será que é por causa que ele é filho do narrador? Porque a amizade deles é muito forte...”;

“Será que ele foi amaldiçoado quando nasceu? Porque o texto não fala como ele apareceu na praia...”;

“Será que ele se transforma numa criança pra mostrar pro narrador que ele tinha um filho?”;

— Existe alguma relação entre o coelho e essa criança? Qual?

“Cara, quando o coelho ficava na rua, ele não era sujo e tinha dentes. Aí quando virou uma criança, ela estava suja e sem dentes. Eu acho que os dois não tinham nada a ver”;

“O texto começa com um bicho que representa a vida, a procriação; e termina com a morte”;

“O texto representa os estados da vida: criança, adolescente, adulto, velho e a morte”;

“Ele queria o tempo todo chamar atenção e ser como um humano. Já pensou que ele acabou conseguindo o que ele queria? Agora ele chamou atenção porque morreu e virou humano. De certa forma, ele conseguiu o que queria”;

— O que vocês acham que essa criança representa?

“A fome”;

“A morte”;

“A pobreza”;

“Moradores de rua”;

— Vocês já viram coelhos pelas ruas?

“Não”;

“Mas crianças já vi várias”;

— Como seria a vida de Teleco se ele fosse uma criança o tempo todo nessa história?

“Ele viveria como pessoa e não precisaria ficar mudando o tempo todo”;

“Minha teoria: Teleco era um humano, ele trabalhava no circo se transformando em animais, por isso ele fazia malabarismo. Ele ficou desempregado e ficou nas ruas. Depois disso, ele foi divertir as crianças e os velhos de rua. Pode ser por isso que ele

naquela parte diz: ‘foi horrível’, no circo. Pode ter sido por esta causa... Não deve fazer sentido nenhum...”;

“Ele era uma criança meiga, educada, que também queria ver o mar”;

“Tem pais que botam a criança pra trabalhar, toma o dinheiro dela e ainda bate nela”;

“No lugar da criança tá na escola, a criança tá na rua no lugar dos pais...”;

— (Professora) É verdade. Alguns bichos são mais bem tratados do que seres humanos. E, quando o narrador-personagem pensou que Teleco fosse um garoto de rua, ele foi maltratado. Quando viu que ele era um coelho, tratou-o bem.

— Vocês gostariam de acrescentar mais alguma observação sobre o texto, dizer se gostaram ou não?

“Eu gostei. Tem um ar meio de suspense, a gente não sabe quem é aquele coelho direito... e aí a gente fica levantando hipóteses”;

“Gostei do início, mas não gostei do final, porque ele morre. Queria que ele voltasse a se lembrar de tudo e que eles voltassem a ser melhores amigos”;

“Só não gostei da parte que ele disse que ia chamar a polícia e tratou mal o coelho, mas achei um texto legal. Eu entendi que o texto diz pra gente respeitar a todos, porque as pessoas podem ser o que aparentam ser, mas podem não ser aquilo que a gente pensa que é”;

“As pessoas devem tratar as outras bem, pra não cometer nenhuma injustiça, porque ninguém sabia que o coelho se transformava”;

“Achei o texto magnífico!”;

“Gostei da parte que ele gostava de agradar as pessoas boas e assustar as pessoas que não prestavam”;

“Só não gostei da Tereza, por ter usado ele e porque ela era oportunista e maldosa”;

“Eu não gostei do final, não queria que ele morresse”.

A maioria das falas dos alunos foi transcrita de aulas gravadas pela plataforma *Google Meet*. Outras falas, porém, foram copiadas do *chat* da mesma plataforma.

Por se tratar de uma narrativa insólita, as primeiras ideias compartilhadas foram muito desgastantes para mim. Os alunos demoraram a se colocar sobre o texto, foi preciso que eu os levasse a pensar a partir de diversas indagações. Precisei fazer várias colocações até que se concentrassem no texto. Houve muitas suposições e brincadeiras da parte deles até chegarem a fazer reflexões mais amadurecidas. No entanto, em nenhum momento mostraram-se desinteressados pelo tema, ao contrário, empenharam-se demais. Chegaram ao ponto de se referirem ao Teleco como uma "pessoa" com virtudes humanas.

Nesse sentido, cabe lembrar Jouve (2002, p. 109) ao considerar que "ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção". Houve, até mesmo uma identificação com o personagem protagonista, que era o coelhinho: "ele era uma pessoa boa".

Ao falar sobre a fruição do imaginário, Jouve (2002, p. 107) diz que, ao mesmo tempo que a leitura é uma experiência de libertação, porque desobriga-se da realidade, é também uma experiência de preenchimento, pois gera imaginariamente – apoiando-se nos signos do texto, "um universo marcado por seu próprio imaginário". Penso que o conto de Rubião levou os alunos a uma experiência de fruição do imaginário, oscilando o tempo inteiro entre noções propostas por Jouve, de libertação e de preenchimento.

Foi minha intenção não propor para análise questões como a crítica social existente na obra; ou a questão da animalização do homem, na figura do Barbosa; ou da humanização metaforizada no Teleco. E nem poderia, uma vez que a pesquisa cartográfica não tem esse propósito de dirigir os processos. Entretanto, foi possível perceber que, de alguma forma, eles próprios foram construindo caminhos possíveis dentro da narrativa e abordando essas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da minha percepção de que a prática tradicional do ensino de literatura nas escolas brasileiras pouco tem contribuído para a formação do leitor literário, e tampouco tem aberto espaço para a interação texto-leitor – impossibilitando assim o saber que vem da experiência e a fruição estética –, percebi que a lamúria de muitos professores de que "aluno não gosta de ler" é um estigma que precisa ser repensado. Como vimos ao longo dessa pesquisa, ler é uma atividade complexa e ler literatura exige um movimento que vai além do simples deciframento de códigos linguísticos. O aluno necessita da mediação do professor para que o ato de ler se torne uma prática pedagógica, sem ser pedagogizada, pois, uma vez que a literatura pode ser plurissignificativa não requer ser ensinada, mas construída, o que garante ao leitor "o exercício da liberdade" (BRASIL, 2006, p. 48).

Retomando a primeira epígrafe desta dissertação, em que Jorge Luís Borges (1987) diz que o livro precisa ser aberto e se encontrar com seu leitor – para que o fato estético aconteça –, à escola, cabe "abrir" o livro ao aluno e, ao professor, compete a atitude e a tarefa de praticar a leitura em sala de aula. É tarefa simples? Não, já sabemos que não. Mas é recompensador dar vez e voz às subjetividades em movimento e, sobretudo, compartilhar ideias e momentos em que os afetos vão se construindo e se fortalecendo a cada leitura. E esse movimento só acontece pela leitura sendo vivenciada, experienciada.

A respeito do saber da experiência, Larrosa (2002, p. 19) me levou a refletir sobre essa nossa "sociedade da informação" a qual ele também chama de "sociedade do conhecimento" ou da "aprendizagem". "Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que adquirir e processar informação". Em seguida, o autor explica "que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível" (LARROSA, 2002, p. 19). Isso quer dizer que não se pode aprender sem experienciar. O saber da experiência permanece em nós enquanto o saber da informação é fugaz. Esta é razão pela qual o ensino tradicional de literatura falhou. E o que tentei propiciar aos meus alunos nesta pesquisa-intervenção foi o encontro e a interação deles com o texto literário.

Transpondo a barreira da conscientização de que algo precisa mudar nas nossas práticas em relação ao ensino de literatura e ultrapassando a inércia para que a mudança de fato aconteça, temos ainda de lidar com o uso indiscriminado das tecnologias da informação:

telefones celulares, redes sociais, jogos eletrônicos (estes são os mais comuns entre os alunos da minha escola).

Para elucidar como o sistema educacional trata o ensino de literatura e complementando o pensamento de Larrosa (2019) na minha segunda epígrafe, trago o trecho de um ensaio de Peter Handke (1967 apud LARROSA, 2019, p. 156-157), intitulado *Eu habito uma torre de marfim,* citado por Larrosa:

> [...] o sistema estúpido de educação que os representantes das autoridades responsáveis me aplicaram, tanto a mim quanto a todos, não podia fazer, de mim, grande coisa. Eu nunca fui educado pelos educadores oficiais: sempre deixei que fosse a literatura a me transformar [...]. Tendo me dado conta de que eu mesmo tinha podido mudar graças à literatura, que a literatura havia feito outro de mim, eu espero, sem cessar, da literatura uma nova possibilidade de me transformar [...]. E porque me dei conta de que eu mesmo tinha podido mudar graças à literatura, que é apenas a literatura que me permitiu viver com uma maior consciência, estou convencido de poder mudar os outros graças à minha literatura.

Ler essa citação, que fala por si só, foi como ter feito a minha catarse de professora de leitura literária. Se um dia os meus alunos chegarem a esse nível de percepção a respeito da literatura, foi cumprida a minha missão. Contudo, para alcançar esse grau de amadurecimento, é necessário que a prática da leitura literária seja contínua na vida acadêmica e pessoal do aluno. É preciso ficar atento a outro aspecto apontado por Larrosa (2019, p. 157) em relação ao perigo da pedagogização do texto literário:

> A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo, nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; [...].

Da teoria presente nos documentos oficiais, como a BNCC, por exemplo, até a prática nas salas de aula, muito ainda há que se pensar e discutir, e no tempo presente, talvez o nosso maior desafio seja: como fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) a favor do ensino de leitura literária em sala de aula?

Temos uma geração de jovens completamente seduzidos e dispersos pelas mídias digitais e audiovisuais, cenário este que os afasta cada vez mais do universo literário. Porém, esta pesquisa nos fez constatar que é possível praticar a leitura literária, em aulas remotas, bem como atividades de produção de imagens, rodas de leitura/*lives* e trabalhos em grupo sem o aluno sair de casa. A disponibilidade do alunado para utilizar os recursos digitais disponíveis em suas casas foi mais producente do que teria sido em aulas presenciais, e o envolvimento dos alunos com os textos literários foi excepcional. Houve experiência, houve

reflexão, houve o encontro com a alteridade, houve respeito às ideias diferentes, houve também subjetividades em devir e certamente houve amadurecimento. O que não houve foi uma participação maciça da turma.

Isto porque os recursos tecnológicos não alcançam grande parte do nosso público escolar, razão pela qual o governo do estado do Rio de Janeiro promoveu automaticamente 100% dos alunos da rede, por meio da resolução SEEDUC Nº 5879, de 13 de outubro de 2020, Capítulo IV, Artigo 8º. E, se esta pesquisa-intervenção tivesse ocorrido na forma presencial, certamente não teríamos realizado trabalhos com os mesmos recursos, pois as escolas da rede estadual também não possuem infraestrutura tecnológica necessária para atender a todos os alunos, nem mesmo para atender ao corpo docente. Situação esta que não coaduna com as orientações da BNCC.

Mesmo afetados pela era das TDIC, foi possível concretizar e finalizar o trabalho de leitura do conto *Entre a espada e a rosa*, Marina Colasanti, na forma presencial. Com base nessa experiência, pude ainda constatar que o interesse pela literatura surge no momento em que o leitor se vê como parte do processo de leitura. Foi uma experiência inesquecível até mesmo para mim. Não podia imaginar quão importantes os alunos se sentiriam ao ganhar um livro de contos encadernado em espiral. Até hoje, no 9º ano, ao iniciarmos as aulas remotas, eles perguntam se iremos utilizar o livro que dei a eles.

REFERÊNCIAS

ÁRVORE. **10 ideias para desenvolver divertidas atividades de leitura**. [S. l.]: ÁRVORE, 2017. Disponível em: https://www.arvore.com.br/blog/atividades-para-desenvolver-leitura. Acesso em: 12 nov. 2020.

ASSIS, Lúcia Maria de. O antipurismo linguístico em Lima Barreto. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 8., 2004, Rio de Janeiro. **Anais** […]. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em: http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno13-17.html. Acesso em: 17 maio 2021.

ÁVILA, Edimilson**.** Escolas públicas e particulares do RJ não terão aulas a partir de segunda-feira. **G1**, Rio de Janeiro, 13 mar. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/blog/edimilson-avila/noticia/2020/03/13/municipio-do-rio-vai-suspender-aulas-na-rede-publica-semana-que-vem.ghtml. Acesso em: 20 maio 2021.

BARRETO, Lima. **O homem que sabia javanês e outros contos**. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BEHLING, Fabi. Entre a espada e a rosa – Marina Colasanti – Atividades para o 7º ano. **Atividades língua portuguesa**, [s. l.], 15 jul. 2015. Disponível em: https://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com/2015/07/entre-espada-e-rosa-marina-colasanti.html. Acesso em: 03 mar. 2020.

BORGES, Jorge Luís. A Poesia. In: BORGES, Jorge Luís. **Sete noites**. São Paulo: Max Limonad, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** — Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa. Acesso em: 21 maio 2020.

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho; KASTRUP, Virgínia. Leitura de acolhimento: uma experiência de devir consciente. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 286-293, 2009. Disponível em: http://redalyc.org/articulo.oa?id=18815252013. Acesso em: 03 mar. 2020.

COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

COLÉGIO ESTADUAL DÔRVAL FERREIRA DA CUNHA. In: GOOGLE Maps. Mountain View: Google, 2020. Disponível em: https://www.google.com/maps/search/colegio+dorval+ferreira+da+cunha/@-22.7846845,-42.9140652,11z. Acesso em: 09 abr. 2020.

COLOMER, Teresa. Literatura Infantil, uma minoria dentro da literatura. Tradução de Ricardo Silveira. **Reflexões sobre leitura e literatura infantil e juvenil**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-8, 2011.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. Tradução: Davi Arrigucci, João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 147-163.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2019.

DEQUINHA, Andreia. Atividade sobre o conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti. **Arte e manhas da língua**, [s. l.], 19 ago. 2020. Disponível em: https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2020/03/atividade-sobre-o-conto-entre-espada-e.html. Acesso em: 03 mar. 2020.

ELECTRONIC ARTS. Sobre a EA. [S.l.]: EA, c2020. Disponível em: https://www.ea.com/pt-br/about. Acesso em: 12 dez. 2020.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HQ - O homem que sabia javans (Lima Barreto). In: **BRAZIL Documentos**. [S. l.], 01 dez. 2015. Disponível em: https://fdocumentos.tips/amp/document/hq-o-homem-que-sabia-javanes-lima-barreto.html. Acesso em: 12 nov. 2020.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** Tradução: Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Amaury Cesar Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2012. p. 52-60.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Tradução: Amaury Cesar Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MACHADO, Adriana Marcondes. Prefácio. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2012. p. 7-8.

MCGUSHIN, Edward. A teoria e a prática da subjetividade de Foucault. In: TAYLOR, Dianna (Org.). **Michel Foucault:** Conceitos fundamentais. Tradução: Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 165-184.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015b. p. 7-16.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

POLÍCIA MILITAR DE MINAS GERAIS (PMMG). **O que é o Proerd**. Belo Horizonte: PMMG, [2021?]. Disponível em: https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/conteudo.action?conteudo=1561&tipoConteudo=itemMenu. Acesso em: 12 dez. 2020.

PORTABILIS. Atividades de **leitura**: 10 dicas para incentivar seus alunos. Içara: PORTABILIS, c2020. Disponível em: https://blog.portabilis.com.br/atividades-de-leitura-para-alunos/. Acesso em: 12 nov. 2020.

POZZANA, Laura; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

PRIMEIRO caso de covid-19 no Brasil completa um ano. Agência Brasil, Brasília, 26 fev. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-completa-um-ano. Acesso em: 27 maio 2021.

PROERD. Canção do Proerd. In: LETRAS. Belo Horizonte, c2020. Disponível em: https://www.letras.mus.br/cancoes-do-proerd/1289831/. Acesso em: 12 dez. 2020.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação do leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gerard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Tradução: MORAES, Amaury Cesar et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

RUBIÃO, Murilo. **Murilo Rubião:** obras completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCLIAR, Moacyr. **Os melhores contos de Moacyr Scliar**. São Paulo: Global, 2003.

SIBILIA, Paula. As subjetividades midiáticas querem se divertir. In: SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 81-92.

TODOROV, Tzvetan. A literatura reduzida ao absurdo. In: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2009. p. 25-32.

APÊNDICE A — Atividade escrita referente ao conto 1

COLÉGIO DÔRVAL FERREIRA DA CUNHA
Atividade de Leitura e Interpretação do texto "Entre a espada e a rosa", de Marina Colasanti – Conto 1
Produção Textual – Professora Jacqueline Damásio – Turma: 802 – 12/03/2020

Com base na leitura do conto "Entre a Espada e a Rosa", de Marina Colasanti, responda:

1) Em que tempo se passa a história?
2) O que o levou a chegar a essa conclusão?
3) Segundo o texto, qual é a hora certa de casar?
4) Considerando os dias atuais, qual é o momento certo para o casamento na sua opinião?
5) Em troca de que o Rei daria a princesa em casamento? Por quê?
6) Você acredita que hoje em dia ainda exista casamento por interesse? Caso sua resposta seja sim, em que situações isso ocorre?
7) Observe a frase: "E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou." (3º parágrafo). O que a mente da princesa ordenou? Qual foi a consequência disso?
8) Qual foi a reação do rei? Por que ele agiu dessa forma?
9) O que a princesa levou consigo, ao deixar o castelo? Por quê? Com qual objetivo?
10) Quais foram os serviços que a Princesa procurou e por que ela foi rejeitada?
11) Por que ela vendeu suas joias? De que forma ela passou a viver depois disso?
12) Quanto tempo a princesa ficava em cada reino? E quando ela sabia que era a hora de partir? Por quê?
13) Certo dia a princesa chegou ao reino de um jovem Rei. Como ele a tratava?
14) Observe a frase: "Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la."(18º parágrafo). Do que o rei fugia? E por quê?
11) Depois disso, o que o jovem Rei ordenou? O que você pensa a esse respeito?
12) Releia a frase: "Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai."(5º parágrafo). Pesquise o significado da palavra destacada e responda com qual sentido ela foi empregada no texto.
13) Observe a frase: "Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele." (19º parágrafo).
a) Ao que se refere, no texto, o pronome "(d)isso" destacado?

b) Explique a expressão: “viesse ter com ele”.

14) Há, no texto, diversas passagens que se referem a cor vermelha. A cor vermelha está presente em quê? Por que você acha que foi escolhida essa cor?

15) Quais os adjetivos que caracterizam o substantivo “cavaleiro”, no 13º parágrafo?

16) Que palavra foi usada para introduzir a pergunta, no primeiro parágrafo do texto?

17) O pronome demonstrativo “aquela” refere-se a que termo empregado anteriormente, na frase?

18) O pronome demonstrativo "isso", no primeiro parágrafo do texto, faz referência a quê?

19) Releia a frase: “Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe.” (1º parágrafo).

a) O pronome pessoal oblíquo “la” foi usado para se referir a quem?

b) Que outro pronome foi usado para se referir à princesa, neste trecho?

c) O pronome possessivo “seu” estabelece uma relação de posse entre quais substantivos deste contexto?

20) Em grupo: um novo personagem chegará ao reino onde moravam o rei e sua filha (a princesa) e dará outro rumo à história.

Escolha uma das opções abaixo para recontar a história, a partir do momento em que achar mais adequado inserir o novo personagem:

a) Um famoso ator de cinema do ano de 2020.

b) Um cantor de rock dos anos 2000.

c) Um famoso apresentador de TV dos anos 2010.

d) Um rico fazendeiro do interior, dos anos 2000.

Questões 1 a 19 — algumas adaptadas e retiradas de Dequinha (2020) e Behling (2015).
Questão 20 — adaptada do livro *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2019).

APÊNDICE B — Atividade escrita referente ao conto 2

COLÉGIO DÔRVAL FERREIRA DA CUNHA
EAD — Atividade de Leitura e Interpretação do texto "O dia em matamos James Cagney", de Moacyr Scliar — Conto 2
Produção Textual — Professora Jacqueline Damásio —Turma: 802

Após uma releitura do conto, responda às questões a seguir.

1. Podemos identificar o tipo de narrador do conto "O dia em que matamos James Cagney"? Justifique.

_____
_____

2. É possível identificar no conto uma mistura de realidade e fantasia? Em que momento(s)?

_____
_____

3. Geralmente, quais são as características dos mocinhos de filmes e histórias que conhecemos?

_____
_____

4. Qual é ou quais são as diferenças entre James Cagney e os mocinhos dos outros filmes?

_____
_____

5. Para você, o que sugere o nome do personagem: "James Cagney"?

_____
_____

6. As pessoas foram ao cinema para assistir a um "bom filme de mocinho". Na sua opinião, como seria um bom filme de mocinho?

_____
_____

7. “Comíamos bala café-com-leite e batíamos na cabeça dos outros com nossos gibis.” Segundo o trecho apresentado, qual seria a faixa etária do público daquela tarde no cinema?

_____
_____

8. “James Cagney apanhava, sangrava, ficava de olho inchado – e não reagia.” Por que você acha que James não reagia?

_____
_____

9. “Não tínhamos nenhum respeito, nenhuma estima por aquele fracalhão repelente.” O que James precisava fazer para ganhar o respeito e a admiração das pessoas? Por quê?

_____
_____

10. Em um momento de sua vida, James se defendera valorosamente, ou seja, corajosamente. Em que momento foi este? Na sua opinião, por que mais tarde deixou de ser corajoso?

_____
_____
_____

11. “James Cagney já andava com medo de **nós**. Deslizava encostado às paredes. Olhava-**nos** de soslaio.” Neste momento da narrativa, a quem se refere os pronomes em destaque? De quem James tinha medo? O que há de diferente nesse trecho do conto em relação a outras narrativas?

_____
_____

12. “Francamente, nosso desgosto era tanto, que por nós **ele podia morrer de uma vez** — a tal ponto chegava a nossa revolta.” Para aquelas pessoas desgostosas e revoltadas, qual é o valor dado à vida humana? Por quê?

_____
_____

13. Na sua opinião, James possuía alguma característica positiva? Qual/quais?

_____
_____

14. E as pessoas do cinema, quais eram as suas características?

_____
_____

15. “[...] Achamos que, apesar de tudo, valia a pena trabalhar James Cagney.” Por que as pessoas tinham o desejo de ver James reagir às agressões de Sam?

_____
_____

16. “Fizemos com que andasse alguns passos. Que chegasse a um espelho, que se olhasse, era que desejávamos no momento.” O que significa o espelho neste momento da narrativa?

_____
_____

17. Alguém berrou: “te vinga!”. Comente essa reação do espectador.

_____
_____

18. Em seguida James pega a quarenta e cinco do pai e vai atrás de Sam determinado a matá-lo. “Tínhamos feito de James Cagney um novo homem.” Comente a reação do público.

_____
_____

19. Comente os dois últimos parágrafos.

a) “Bem feito”, “ele merecia.”

_____
_____

b) “Foi nosso primeiro crime. Cometemos muitos outros, depois.”

_____
_____

APÊNDICE C — Atividade escrita referente ao conto 3

COLÉGIO DÔRVAL FERREIRA DA CUNHA
EAD – Atividade de Leitura e Interpretação do texto "No Retiro da Figueira", de Moacyr Scliar – Conto 3
Produção Textual – Professora Jacqueline Damásio – Turma: 802 – 06/08/2020

O texto "No Retiro da Figueira" é do mesmo autor de "O dia em que matamos James Cagney" (Moacyr Scliar) e é o terceiro conto do nosso livro de leituras.

Boa leitura!

1) Qual foi a sua primeira impressão sobre o conto lido?

2) Diga se gostou ou não da história. Por quê?

3) O que mais chamou a sua atenção no texto? Por quê?

4) Você conhece algum caso em que algo parecido aconteceu na vida real? Relate.

5) Conte-me, em poucas linhas, como foi sua experiência de leitura com o canto "No Retiro da Figueira". Não deixe escapar nenhum detalhe de suas impressões sobre o texto.

6) Dê continuidade à narrativa, com base em uma trama policial e investigativa, desvendando o golpe armado contra os moradores do condomínio "No Retiro da Figueira". Escreva no mínimo três parágrafos com o total de 15 linhas.

7) Sigam as orientações do quadro abaixo:

1º) Vocês enviarão um áudio, para um amigo ou parente, contando a história "No Retiro da Figueira". Porém, não poderão ler o conto para a pessoa escolhida, e sim contar da mesma forma como perceberam a leitura: dizendo o que achou, se gostou e como foram nossas discussões durante as aulas.

2º) Reenviem o áudio para mim.

3º) Procurem contar mantendo uma sequência narrativa, para que a pessoa possa se interessar pela sua história. Ao final, perguntem o que pessoa achou sobre a história.

4º) Escrevam-me ou gravem um áudio contando-me os comentários que a pessoa fez sobre a história.

Obs.: Se for necessário, releiam o texto para relembrarem nossas conversas sobre o conto.

Bom trabalho!

APÊNDICE D — Atividade escrita referente ao conto 4

COLÉGIO DÔRVAL FERREIRA DA CUNHA
EAD – Atividade de Leitura e Interpretação do texto "O homem que sabia javanês", de Lima Barreto – Conto 4
Produção Textual – Professora Jacqueline Damásio – Turma: 802

Com base na leitura do conto "O homem que sabia javanês", responda às questões de 1 a 8.

1. Para que Castelo teve de esconder sua qualidade de bacharel? E por que assim ele ganharia a confiança dos clientes?
2. Ele precisava ter alguma formação para exercer a função de feiticeiro e adivinho? Por quê?
3. Ao ver o velho Barão se aproximar, Castelo disse que sentiu vontade de ir embora, mas não foi. Por quê?
4. Segundo o velho barão, qual era o significado do livro escrito em javanês? O que ele representa para a família do barão?
5. Quando o barão ganhou o livro, ainda era jovem e não acreditou no que seu pai lhe dissera a respeito. Por que somente após algumas desgraças acontecerem durante sua velhice ele, então, resolve acreditar na história contada pelo pai?
6. Descreva a personalidade de Castelo. Como você o define?
7. Pensando no perfil dessa personagem, faça um breve resumo sobre a trajetória da sua vida (Castelo).
8. O narrador-personagem leva a vida na base do fingimento e da mentira, por necessidade ou por que gosta de levar a vida assim?
9. Como proposta de atividade sobre o conto lido, vamos fazer um MONÓLOGO DRAMATIZADO VIRTUAL. Como ainda estamos estudando virtualmente, nada melhor do que registrarmos o resultado das nossas leituras, para futuramente compartilharmos e assistirmos juntos tudo o que a literatura nos ensinou.

Como fazer um monólogo dramatizado virtual?

Para criar o monólogo dramatizado virtual, é preciso **escolher uma cena do texto, de preferência uma passagem curta e descomplicada**, e pedir para que alguém em sua casa filme você durante a sua representação.

Após a escolha da cena, procure refletir sobre algumas atitudes e comportamentos do personagem escolhido:

- O que será que estava pensando ou sentindo naquele momento?
- Por que tomou aquela decisão?
- Quais seriam os seus medos e dúvidas?
- Ficou algum arrependimento?

Obs.:

1. Quando o vídeo estiver pronto poste-o no *whatsapp* somente para mim (no privado).
2. Releia a história em quadrinhos (HQ, 2015) para auxiliar a sua criatividade: https://fdocumentos.tips/amp/document/hq-o-homem-que-sabia-javanes-lima-barreto.html

Atividade 9 foi adaptada de Portabilis (c2020) e Árvore (2017)

APÊNDICE E — Atividade escrita referente ao conto 6

COLÉGIO DÔRVAL FERREIRA DA CUNHA
EAD – Atividade de Leitura e Interpretação do texto "Teleco, o coelhinho", de Murilo Rubião – Conto 6
Produção Textual – Professora Jacqueline Damásio – Turma: 802

Com base na leitura do conto lido, responda às questões de 1 a 13.

1. Se Teleco fosse realmente um menino, seria correto tratá-lo assim? Por quê?

2. Por que Teleco só foi bem tratado quando o narrador-personagem constatou que se tratava de um coelhinho e não de um menino?

3. Defina o perfil psicológico e comportamental de Teleco.

4. Após um ano de convivência, como foi o primeiro grande atrito entre Teleco e seu amigo?

5. Por que Tereza recusou o pedido de casamento e disse que Teleco valia muito mais?

6. Por que Tereza afirmava que ele era homem? Havia alguma intenção em fazê-lo acreditar que ele era um homem? Qual?

7. Você acha que os animais nos quais Teleco se transformava poderiam ter algum significado ou simbologia?

8. Em alguns momentos do texto, não se pode saber como ou o que aconteceu com Teleco. Pensando no estado em que Teleco ficou ao retornar para a casa do amigo, o que você acha que Tereza fez com ele depois que os dois foram expulsos de casa?

9. Por que você acha que ele voltou para casa do amigo em forma de um cachorro? Isso pode ter algum significado?

10. Por que será que ele, enfim, surge como uma criança, porém, morta?

11. Você consegue ver alguma relação entre o coelho e essa criança? Qual?

12. O que você acha que essa criança representa? Por quê?

13. Para você, como seria a vida de Teleco se ele fosse uma criança o tempo todo nessa história?

14. Proposta de atividade sobre o conto: PRODUÇÃO DE VÍDEO NO TIKTOK.

- Escolha uma passagem do texto e produza um vídeo no TikTok;
  Poste o vídeo no w*hatsapp* somente para mim.

ANEXO A — Contos trabalhados

1 — Entre a espada e a rosa (Marina Colasanti)

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido.

Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei.

Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas joias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher.

Cansada mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas joias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro.

E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome.

Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas? Quando as perguntas se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado.

Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava.

Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros. Era a seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem.

Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepender-se em seguida e pedia-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a quereria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite seu mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo.

Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

2 — O dia em que matamos James Cagney (Moacyr Scliar)

Uma vez fomos ao Cinema Apolo.

Sendo matinê de domingo, esperávamos um bom filme de mocinho. Comíamos bala café-com-leite e batíamos na cabeça dos outros com nossos gibis. Quando as luzes se apagaram, aplaudimos e assobiamos; mas depois que o filme começou, fomos ficando apreensivos...

O mocinho, que se chamava James Cagney, era baixinho e não dava em ninguém. Ao contrário: cada vez que encontrava o bandido — um sujeito alto e bigodudo chamado Sam — levava uma surra de quebrar os ossos. Era murro, e tabefe, e chave inglesa, e até pontapé na barriga. James Cagney apanhava, sangrava, ficava de olho inchado - e não reagia.

A princípio estávamos murmurando, e logo batendo os pés. Não tínhamos nenhum respeito, nenhuma estima por aquele fracalhão repelente.

James Cagney levou uma vida atribulada. Muito cedo teve de trabalhar para se sustentar. Vendia jornais na esquina. Os moleques tentavam roubar-lhe o dinheiro. Ele sempre se defendera valorosamente. E agora sua carreira promissora terminava daquele jeito! Nós vaiávamos, sim, nós não poupávamos os palavrões.

James Cagney já andava com medo de nós. Deslizava encostado às paredes. Olhava-nos de soslaio. O cão covarde, o patife, o traidor. Três meses depois do início do filme ele leva uma surra formidável do Sam e fica caído no chão, sangrando como um porco. Nós nem nos importávamos mais. Francamente, nosso desgosto era tanto, que por nós ele podia morrer de uma vez — a tal ponto chegava nossa revolta.

Mas aí um de nós notou um leve crispar de dedos na mão esquerda, um discreto ricto de lábios. Num homem caído aquilo podia ser considerado um sinal animador. Achamos que, apesar de tudo, valia a pena trabalhar James Cagney. Iniciamos um aplauso moderado, mas firme.

James Cagney levantou-se. Aumentamos um pouco as palmas - não muito, o suficiente para que ele ficasse de pé. Fizemos com que andasse alguns passos. Que chegasse a um espelho, que se olhasse, era o que desejávamos no momento.

James Cagney olhou-se ao espelho. Ficamos em silêncio, vendo a vergonha surgir na cara partida de socos.

— Te vinga! — berrou alguém. Era desnecessário: para bom entendedor nosso silêncio bastaria, e James Cagney já aprendera o suficiente conosco naquele domingo à tarde no Cinema Apolo.

Vagarosamente ele abriu a gaveta da cômoda e pegou o velho revólver do pai. Examinou-o: era um quarenta e cinco! Nós assobiávamos e batíamos palmas. James Cagney botou o chapéu e correu para o carro. Suas mãos seguravam o volante com firmeza; lia-se determinação em seu rosto. Tínhamos feito de James Cagney um novo homem. Correspondíamos aprovadoramente ao seu olhar confiante.

Descobriu Sam num hotel de terceira. Subiu a escada lentamente. Nós marcávamos o ritmo de seus passos com nossas próprias botinas. Quando ele abriu a porta do quarto, a gritaria foi ensurdecedora.

Sam estava sentado na cama. Pôs-se de pé. Era um gigante. James Cagney olhou para o bandido, olhou para nós. Fomos forçados a reconhecer: estava com medo. Todo o nosso trabalho, todo aquele esforço de semanas fora inútil. James Cagney continuava James Cagney. O bandido tirou-lhe o quarenta e cinco, baleou-o no meio da testa: ele caiu sem um gemido.

— Bem feito - resmungou Pedro, quando as luzes se acenderam. — Ele merecia.

Foi o nosso primeiro crime. Cometemos muitos outros, depois.

3 — No Retiro da Figueira (Moacyr Scliar)

Sempre achei que era bom demais. O lugar, principalmente. O lugar era... era maravilhoso. Bem como dizia o prospecto: maravilhoso. Arborizado, tranquilo, um dos últimos locais — dizia o anúncio — onde você pode ouvir um bem-te-vi cantar. Verdade: na primeira vez que fomos lá, ouvimos o bem-te-vi. E também constatamos que as casas eram sólidas e bonitas, exatamente como o prospecto as descrevia: estilo moderno, sólidas e bonitas. Vimos os gramados, os parques, os pôneis, o pequeno lago. Vimos o campo de aviação. Vimos a majestosa figueira que dava nome ao condomínio: Retiro da Figueira.

Mas o que mais agradou à minha mulher foi a segurança. Durante todo o trajeto de volta à cidade — e eram uns bons cinquenta minutos — ela falou, entusiasmada, da cerca eletrificada, das torres de vigia, dos holofotes, do sistema de alarmes — e sobretudo dos guardas. Oito guardas, homens fortes, decididos — mas amáveis, educados. Aliás, quem nos recebeu naquela visita, e na seguinte, foi o chefe dele, um senhor tão inteligente e culto que logo pensei: “ah, mas ele deve ser formado em alguma universidade”. De fato: no decorrer da conversa ele mencionou — mas de maneira casual — que era formado em Direito. O que só fez aumentar o entusiasmo de minha mulher.

Ela andava muito assustada ultimamente. Os assaltos violentos se sucediam na vizinhança; trancas e porteiros eletrônicos já não detinham os criminosos. Todos os dias sabíamos de alguém roubado e espancado; (...) minha mulher decidiu — tínhamos de mudar de bairro. Tínhamos de procurar um lugar seguro.

Foi então que enfiaram o prospecto colorido sob nossa porta. Às vezes penso que se morássemos num edifício mais seguro, o portador daquela mensagem publicitária nunca teria chegado a nós, e, talvez... Mas isto agora são apenas suposições. De qualquer modo, minha mulher ficou encantada com o Retiro da Figueira. Meus filhos estavam vidrados nos pôneis. E eu acabava de ser promovido na firma. As coisas todas se encadearam, e o que começou com um prospecto sendo enfiado sob a porta transformou-se — como dizia o texto — num novo estilo de vida.

Não fomos o primeiro a comprar casa no Retiro da Figueira. Pelo contrário, entre nossa primeira visita e a segunda — uma semana após — a maior parte das trinta residências já tinha sido vendida. O chefe dos guardas me apresentou a alguns dos compradores. Gostei deles: gente como eu, diretores de empresa, profissionais liberais, dois fazendeiros. Todos tinham vindo pelo prospecto. E quase todos tinham se decidido pelo lugar por causa da segurança.

Naquela semana descobri que o prospecto tinha sido enviado a uma quantidade limitada de pessoas. Na minha firma, por exemplo, só eu o tinha recebido. Minha mulher atribuiu o fato a uma seleção cuidadosa de futuros moradores — e viu mais um motivo de satisfação. Quanto a mim, estava achando tudo muito bom. Bom demais.

Mudamo-nos. A vida lá era realmente um encanto. Os bem-te-vis eram pontuais: às sete da manhã, começavam seu concerto. Os pôneis eram mansos, as aleias ensaibradas estavam sempre limpas. A brisa agitava as árvores do parque — cento e doze, bem como dizia o prospecto. Por outro lado, o sistema de alarmes era impecável. Os guardas compareciam periodicamente à nossa casa para ver se estava tudo bem — sempre gentis, sempre

sorridentes. O chefe deles era uma pessoa particularmente interessada: organizava festas e torneios, preocupava-se com nosso bem-estar. Fez uma lista dos parentes e amigos dos moradores — para qualquer emergência, explicou, com um sorriso tranquilizador. O primeiro mês decorreu — tal como prometido no prospecto — num clima de sonho. De sonho, mesmo.

Uma manhã de domingo, muito cedo — lembro-me que os bem-te-vis ainda não tinham começado a cantar — soou a sirene de alarmes. Nunca tinha tocado antes, de modo que ficamos um pouco assustados — um pouco, não muito. Mas sabíamos o que fazer: nos dirigimos, em ordem, ao salão e festas, perto do lago. Quase todos ainda de roupão ou pijama.

O chefe dos guardas estava lá, ladeado por seus homens, todos armados de fuzis. Fez-nos sentar, ofereceu café. Depois, sempre pedindo desculpas pelo transtorno, explicou o motivo da reunião: é que havia marginais nos matos ao redor do Retiro e ele, avisado pela polícia, decidira pedir que não saíssemos naquele domingo.

— Afinal — disse, em tom de gracejo — está um belo domingo, os pôneis estão aí mesmo, as quadras de tênis...

Era mesmo um homem muito simpático. Ninguém chegou a ficar verdadeiramente contrariado.

Contrariados ficaram alguns no dia seguinte, quando a sirene tornou a soar de madrugada. Reunimo-nos de novo no salão de festas, uns resmungando que era segunda-feira, dia de trabalho. Sempre sorrindo, o chefe dos guardas pediu desculpas novamente e disse que infelizmente não poderíamos sair — os marginais continuavam nos matos, soltos. Gente perigosa; entre eles, dois assassinos foragidos. À pergunta de um irado cirurgião, o chefe dos guardas respondeu que, mesmo de carro, não poderíamos sair; os bandidos poderiam bloquear a estreita estrada do Retiro.

— E vocês, por que não nos acompanham? — perguntou o cirurgião.

— E quem vai cuidar da família de vocês? — disse o chefe dos guardas, sempre sorrindo.

Ficamos retidos naquele dia e no seguinte. Foi aí que a polícia cercou o local: dezenas de viaturas com homens armados, alguns com máscaras contra gases. De nossas janelas, nós os víamos e reconhecíamos: o chefe dos guardas estava com a razão.

Passávamos o tempo jogando cartas, passeando ou simplesmente não fazendo nada. Alguns estavam até gostando. Eu não. Pode parecer presunção dizer isto agora, mas eu não estava gostando nada daquilo.

Foi no quarto dia que o avião desceu no campo de pouso. Um jatinho. Corremos para lá.

Um homem desceu e entregou uma maleta ao chefe dos guardas. Depois olhou para nós — amedrontado, pareceu-me — e saiu pelo pretão da entrada, quase correndo.

O chefe dos guardas fez sinal para que não nos aproximássemos. Entrou no avião. Deixou a porta aberta, e assim pudemos ver que examinava o conteúdo da maleta. Fechou-a, chegou à porta e fez um sinal. Os guardas vieram correndo, entraram todos no jatinho. A porta se fechou, o avião decolou e sumiu.

Nunca mais vimos o chefe e seus homens. Mas estou certo de que estão gozando o dinheiro pago por nosso resgate. Uma quantia suficiente para construir dez condomínios iguais ao nosso – que eu, diga-se de passagem, sempre achei que era bom demais.

4 — O homem que sabia javanês (Lima Barreto)

Em uma confeitaria, certa vez, ao meu amigo Castro, contava eu as partidas que havia pregado às convicções e às respeitabilidades, para poder viver.

Houve mesmo, uma dada ocasião, quando estive em Manaus, em que fui obrigado a esconder a minha qualidade de bacharel, para mais confiança obter dos clientes, que afluíam ao meu escritório de feiticeiro e adivinho. Contava eu isso.

O meu amigo ouvia-me calado, embevecido, gostando daquele meu Gil Blas vivido, até que, em uma pausa da conversa, ao esgotarmos os copos, observou a esmo:

—Tens levado uma vida bem engraçada, Castelo!

— Só assim se pode viver... Isto de uma ocupação única: sair de casa a certas horas, voltar a outras, aborrece, não achas? Não sei como me tenho aguentado lá, no consulado!

— Cansa-se; mas, não é disso que me admiro. O que me admira, é que tenhas corrido tantas aventuras aqui, neste Brasil imbecil e burocrático.

— Qual! Aqui mesmo, meu caro Castro, se podem arranjar belas páginas de vida. Imagina tu que eu já fui professor de javanês!

— Quando? Aqui, depois que voltaste do consulado?

— Não; antes. E, por sinal, fui nomeado cônsul por isso.

— Conta lá como foi. Bebes mais cerveja?

— Bebo.

Mandamos buscar mais outra garrafa, enchemos os copos, e continuei:

— Eu tinha chegado havia pouco ao Rio estava literalmente na miséria. Vivia fugido de casa de pensão em casa de pensão, sem saber onde e como ganhar dinheiro, quando li no Jornal do Comércio o anuncio seguinte: “Precisa-se de um professor de língua javanesa. Cartas, etc.” Ora, disse cá comigo, está ali uma colocação que não terá muitos concorrentes; se eu capiscasse quatro palavras, ia apresentar-me. Saí do café e andei pelas ruas, sempre a imaginar-me professor de javanês, ganhando dinheiro, andando de bonde e sem encontros desagradáveis com os “cadáveres”. Insensivelmente dirigi-me à Biblioteca Nacional. Não sabia bem que livro iria pedir; mas, entrei, entreguei o chapéu ao porteiro, recebi a senha e subi. Na escada, acudiu-me pedir a *Grande Encyclopédie*, letra J, a fim de consultar o artigo relativo a Java e a língua javanesa. Dito e feito. Fiquei sabendo, ao fim de alguns minutos, que Java era uma grande ilha do arquipélago de Sonda, colônia holandesa, e o javanês, língua aglutinante do grupo maleo-polinésico, possuía uma literatura digna de nota e escrita em caracteres derivados do velho alfabeto hindu.

A *Encyclopédie* dava-me indicação de trabalhos sobre a tal língua malaia e não tive dúvidas em consultar um deles. Copiei o alfabeto, a sua pronunciação figurada e saí. Andei pelas ruas, perambulando e mastigando letras. Na minha cabeça dançavam hieróglifos; de quando em quando consultava as minhas notas; entrava nos jardins e escrevia estes calungas na areia para guardá-los bem na memória e habituar a mão a escrevê-los.

À noite, quando pude entrar em casa sem ser visto, para evitar indiscretas perguntas do encarregado, ainda continuei no quarto a engolir o meu “a-b-c” malaio, e, com tanto afinco levei o propósito que, de manhã, o sabia perfeitamente.

Convenci-me que aquela era a língua mais fácil do mundo e saí; mas não tão cedo que não me encontrasse com o encarregado dos aluguéis dos cômodos:

— Senhor Castelo, quando salda a sua conta?

Respondi-lhe então eu, com a mais encantadora esperança:

— Breve... Espere um pouco... Tenha paciência... Vou ser nomeado professor de javanês, e...

Por aí o homem interrompeu-me:

— Que diabo vem a ser isso, Senhor Castelo?

Gostei da diversão e ataquei o patriotismo do homem:

— É uma língua que se fala lá pelas bandas do Timor. Sabe onde é?

Oh! alma ingênua! O homem esqueceu-se da minha dívida e disse-me com aquele falar forte dos portugueses:

— Eu cá por mim, não sei bem; mas ouvi dizer que são umas terras que temos lá para os lados de Macau. E o senhor sabe isso, Senhor Castelo?

Animado com esta saída feliz que me deu o javanês, voltei a procurar o anúncio. Lá estava ele. Resolvi animosamente propor-me ao professorado do idioma oceânico. Redigi a resposta, passei pelo Jornal e lá deixei a carta. Em seguida, voltei à biblioteca e continuei os meus estudos de javanês. Não fiz grandes progressos nesse dia, não sei se por julgar o alfabeto javanês o único saber necessário a um professor de língua malaia ou se por ter me empenhado mais na bibliografia e história literária do idioma que ia ensinar.

Ao cabo de dois dias, recebia eu uma carta para ir falar ao doutor Manuel Feliciano Soares Albernaz, Barão de Jacuecanga, à Rua Conde de Bonfim, não me recordo bem que número. É preciso não te esqueceres que entrementes continuei estudando o meu malaio, isto é, o tal javanês. Além do alfabeto, fiquei sabendo o nome de alguns autores, também perguntar e responder “como está o senhor?” — e duas ou três regras de gramática, lastrado todo esse saber com vinte palavras do léxico.

Não imaginas as grandes dificuldades com que lutei, para arranjar os quatrocentos réis da viagem! É mais fácil — podes ficar certo — aprender o javanês... Fui a pé. Cheguei suadíssimo; e, com maternal carinho, as anosas mangueiras, que se perfilavam em alameda diante da casa do titular, me receberam, me acolheram e me reconfortaram. Em toda a minha vida, foi o único momento em que cheguei a sentir a simpatia da natureza...

Era uma casa enorme que parecia estar deserta; estava mal tratada, mas não sei porque me veio pensar que nesse mau tratamento havia mais desleixo e cansaço de viver que mesmo pobreza. Devia haver anos que não era pintada. As paredes descascavam e os beirais do telhado, daquelas telhas vidradas de outros tempos, estavam desguarnecidos aqui e ali, como dentaduras decadentes ou mal cuidadas.

Olhei um pouco o jardim e vi a pujança vingativa com que a tiririca e o carrapicho tinham expulsado os tinhorões e as begônias. Os crótons continuavam, porém, a viver com a sua folhagem de cores mortiças. Bati. Custaram-me a abrir. Veio, por fim, um antigo preto africano, cujas barbas e cabelo de algodão davam à sua fisionomia uma aguda impressão de velhice, doçura e sofrimento.

Na sala, havia uma galeria de retratos: arrogantes senhores de barba em colar se perfilavam enquadrados em imensas molduras douradas, e doces perfis de senhoras, em bandós, com grandes leques, pareciam querer subir aos ares, enfunadas pelos redondos vestidos à balão; mas, daquelas velhas coisas, sobre as quais a poeira punha mais antiguidade e respeito, a que gostei mais de ver foi um belo jarrão de porcelana da China ou da Índia,

como se diz. Aquela pureza da louça, a sua fragilidade, a ingenuidade do desenho e aquele seu fosco brilho de luar, diziam-me a mim que aquele objeto tinha sido feito por mãos de criança, a sonhar, para encanto dos olhos fatigados dos velhos desiludidos...

Esperei um instante o dono da casa. Tardou um pouco. Um tanto trôpego, com o lenço de alcobaça na mão, tomando veneravelmente o simonte de antanho, foi cheio de respeito que o vi chegar. Tive vontade de ir-me embora. Mesmo se não fosse ele o discípulo, era sempre um crime mistificar aquele ancião, cuja velhice trazia à tona do meu pensamento alguma coisa de augusto, de sagrado. Hesitei, mas fiquei.

— Eu sou, avancei, o professor de javanês, que o senhor disse precisar.

— Sente-se, respondeu-me o velho. O senhor é daqui, do Rio?

— Não, sou de Canavieiras.

— Como? fez ele. Fale um pouco alto, que sou surdo.

— Sou de Canavieiras, na Bahia, insisti eu.

— Onde fez os seus estudos?

— Em São Salvador.

— E onde aprendeu o javanês? indagou ele, com aquela teimosia peculiar aos velhos.

Não contava com essa pergunta, mas imediatamente arquitetei uma mentira. Contei-lhe que meu pai era javanês. Tripulante de um navio mercante, viera ter à Bahia, estabelecera-se nas proximidades de Canavieiras como pescador, casara, prosperara e fora com ele que aprendi javanês.

— E ele acreditou? E o físico? perguntou meu amigo, que até então me ouvira calado.

— Não sou, objetei, lá muito diferente de um javanês. Estes meus cabelos corridos, duros e grossos e a minha pele basané podem dar-me muito bem o aspecto de um mestiço de malaio...Tu sabes bem que, entre nós, há de tudo: índios, malaios, taitianos, malgaches, guanches, até godos. É uma comparsaria de raças e tipos de fazer inveja ao mundo inteiro.

— Bem, fez o meu amigo, continua.

— O velho, emendei eu, ouviu-me atentamente, considerou demoradamente o meu físico, pareceu que me julgava de fato filho de malaio e perguntou-me com doçura:

— Então está disposto a ensinar-me javanês?

— A resposta saiu-me sem querer: — Pois não.

— O senhor há de ficar admirado, aduziu o Barão de Jacuecanga, que eu, nesta idade, ainda queira aprender qualquer coisa, mas...

— Não tenho que admirar. Têm-se visto exemplos e exemplos muito fecundos...?

— O que eu quero, meu caro senhor....

— Castelo, adiantei eu.

— O que eu quero, meu caro Senhor Castelo, é cumprir um juramento de família. Não sei se o senhor sabe que eu sou neto do Conselheiro Albernaz, aquele que acompanhou Pedro I, quando abdicou. Voltando de Londres, trouxe para aqui um livro em língua esquisita, a que tinha grande estimação. Fora um hindu ou siamês que lho dera, em Londres, em agradecimento a não sei que serviço prestado por meu avô. Ao morrer meu avô, chamou meu pai e lhe disse: "Filho, tenho este livro aqui, escrito em javanês. Disse-me quem mo deu que ele evita desgraças e traz felicidades para quem o tem. Eu não sei nada ao certo. Em todo o caso, guarda-o; mas, se queres que o fado que me deitou o sábio oriental se cumpra, faze com que teu filho o entenda, para que sempre a nossa raça seja feliz." Meu pai, continuou o velho barão, não acreditou muito na história; contudo, guardou o livro. Às portas da morte, ele mo deu e disse-me o que prometera ao pai. Em começo, pouco caso fiz da história do livro. Deitei-o a um canto e fabriquei minha vida. Cheguei até a esquecer-me dele; mas, de uns tempos a esta parte, tenho passado por tanto desgosto, tantas desgraças têm caído sobre a minha velhice que me lembrei do talismã da família. Tenho que o ler, que o compreender, se não quero que os meus últimos dias anunciem o desastre da minha posteridade; e, para entendê-lo, é claro, que preciso entender o javanês. Eis aí.

Calou-se e notei que os olhos do velho se tinham orvalhado. Enxugou discretamente os olhos e perguntou-me se queria ver o tal livro. Respondi-lhe que sim. Chamou o criado, deu-lhe as instruções e explicou-me que perdera todos os filhos, sobrinhos, só lhe restando uma filha casada, cuja prole, porém, estava reduzida a um filho, débil de corpo e de saúde frágil e oscilante.

Veio o livro. Era um velho calhamaço, um *in-quarto* antigo, encadernado em couro, impresso em grandes letras, em um papel amarelado e grosso. Faltava a folha do rosto e por isso não se podia ler a data da impressão. Tinha ainda umas páginas de prefácio, escritas em inglês, onde li que se tratava das histórias do príncipe Kulanga, escritor javanês de muito mérito.

Logo informei disso o velho barão que, não percebendo que eu tinha chegado aí pelo inglês, ficou tendo em alta consideração o meu saber malaio. Estive ainda folheando o cartapácio, à laia de quem sabe magistralmente aquela espécie de vasconço, até que afinal contratamos as condições de preço e de hora, comprometendo-me a fazer com que ele lesse o tal alfarrábio antes de um ano.

Dentro em pouco, dava a minha primeira lição, mas o velho não foi tão diligente quanto eu. Não conseguia aprender a distinguir e a escrever nem sequer quatro letras. Enfim,

com metade do alfabeto levamos um mês e o Senhor Barão de Jacuecanga não ficou lá muito senhor da matéria: aprendia e desaprendia.

A filha e o genro (penso que até aí nada sabiam da história do livro) vieram a ter notícias do estudo do velho; não se incomodaram. Acharam graça e julgaram a coisa boa para distraí-lo.

Mas com o que tu vais ficar assombrado, meu caro Castro, é com a admiração que o genro ficou tendo pelo professor de javanês. Que coisa Única! Ele não se cansava de repetir: "É um assombro! Tão moço! Se eu soubesse isso, ah! onde estava !"

O marido de Dona Maria da Glória (assim se chamava a filha do barão), era desembargador, homem relacionado e poderoso; mas não se pejava em mostrar diante de todo o mundo a sua admiração pelo meu javanês. Por outro lado, o barão estava contentíssimo. Ao fim de dois meses, desistira da aprendizagem e pedira-me que lhe traduzisse, um dia sim outro não, um trecho do livro encantado. Bastava entendê-lo, disse-me ele; nada se opunha que outrem o traduzisse e ele ouvisse. Assim evitava a fadiga do estudo e cumpria o encargo.

Sabes bem que até hoje nada sei de javanês, mas compus umas histórias bem tolas e impingi-as ao velhote como sendo do crônicon. Como ele ouvia aquelas bobagens !...

Ficava extático, como se estivesse a ouvir palavras de um anjo. E eu crescia aos seus olhos !

Fez-me morar em sua casa, enchia-me de presentes, aumentava-me o ordenado. Passava, enfim, uma vida regalada.

Contribuiu muito para isso o fato de vir ele a receber uma herança de um seu parente esquecido que vivia em Portugal. O bom velho atribuiu a cousa ao meu javanês; e eu estive quase a crê-lo também.

Fui perdendo os remorsos; mas, em todo o caso, sempre tive medo que me aparecesse pela frente alguém que soubesse o tal patuá malaio. E esse meu temor foi grande, quando o doce barão me mandou com uma carta ao Visconde de Caruru, para que me fizesse entrar na diplomacia. Fiz-lhe todas as objeções: a minha fealdade, a falta de elegância, o meu aspecto tagalo.

— "Qual! retrucava ele. Vá, menino; você sabe javanês!" Fui. Mandou-me o visconde para a Secretaria dos Estrangeiros com diversas recomendações. Foi um sucesso.

O diretor chamou os chefes de secção: "Vejam só, um homem que sabe javanês - que portento!"

Os chefes de secção levaram-me aos oficiais e amanuenses e houve um destes que me olhou mais com ódio do que com inveja ou admiração. E todos diziam: “Então sabe javanês? É difícil? Não há quem o saiba aqui!”

O tal amanuense, que me olhou com ódio, acudiu então: “É verdade, mas eu sei canaque. O senhor sabe?” Disse-lhe que não e fui à presença do ministro.

A alta autoridade levantou-se, pôs as mãos às cadeiras, concertou o *pince-nez* no nariz e perguntou: “Então, sabe javanês?" Respondi-lhe que sim; e, à sua pergunta onde o tinha aprendido, contei-lhe a história do tal pai javanês. “Bem, disse-me o ministro, o senhor não deve ir para a diplomacia; o seu físico não se presta... O bom seria um consulado na Ásia ou Oceania. Por ora, não há vaga, mas vou fazer uma reforma e o senhor entrará. De hoje em diante, porém, fica adido ao meu ministério e quero que, para o ano, parta para Bâle, onde vai representar o Brasil no Congresso de Linguística. Estude, leia o Hovelacque, o Max Müller, e outros!”

Imagina tu que eu até aí nada sabia de javanês, mas estava empregado e iria representar o Brasil em um congresso de sábios.

O velho barão veio a morrer, passou o livro ao genro para que o fizesse chegar ao neto, quando tivesse a idade conveniente e fez-me uma deixa no testamento.

Pus-me com afã no estudo das línguas maleo-polinésicas; mas não havia meio!

Bem jantado, bem vestido, bem dormido, não tinha energia necessária para fazer entrar na cachola aquelas coisas esquisitas. Comprei livros, assinei revistas: *Revue Anthropologique et Linguistique, Proceedings of the English-Oceanic Association, Archivo Glottologico Italiano*, o diabo, mas nada! E a minha fama crescia. Na rua, os informados apontavam-me, dizendo aos outros: “Lá vai o sujeito que sabe javanês.” Nas livrarias, os gramáticos consultavam-me sobre a colocação dos pronomes no tal jargão das ilhas de Sonda. Recebia cartas dos eruditos do interior, os jornais citavam o meu saber e recusei aceitar uma turma de alunos sequiosos de entenderem o tal javanês. A convite da redação, escrevi, no *Jornal do Comércio* um artigo de quatro colunas sobre a literatura javanesa antiga e moderna...

— Como, se tu nada sabias? interrompeu-me o atento Castro.

— Muito simplesmente: primeiramente, descrevi a ilha de Java, com o auxílio de dicionários e umas poucas de geografias, e depois citei a mais não poder.

— E nunca duvidaram? perguntou-me ainda o meu amigo.

— Nunca. Isto é, uma vez quase fico perdido. A polícia prendeu um sujeito, um marujo, um tipo bronzeado que só falava uma língua esquisita. Chamaram diversos

intérpretes, ninguém o entendia. Fui também chamado, com todos os respeitos que a minha sabedoria merecia, naturalmente. Demorei-me em ir, mas fui afinal. O homem já estava solto, graças à intervenção do cônsul holandês, a quem ele se fez compreender com meia dúzia de palavras holandesas. E o tal marujo era javanês — uf!

Chegou, enfim, a época do congresso, e lá fui para a Europa. Que delícia! Assisti à inauguração e às sessões preparatórias. Inscreveram-me na secção do tupi-guarani e eu abalei para Paris. Antes, porém, fiz publicar no *Mensageiro de Bâle* o meu retrato, notas biográficas e bibliográficas. Quando voltei, o presidente pediu-me desculpas por me ter dado aquela secção; não conhecia os meus trabalhos e julgara que, por ser eu americano brasileiro, me estava naturalmente indicada a secção do tupi-guarani. Aceitei as explicações e até hoje ainda não pude escrever as minhas obras sobre o javanês, para lhe mandar, conforme prometi.

Acabado o congresso, fiz publicar extratos do artigo do *Mensageiro de Bâle*, em Berlim, em Turim e Paris, onde os leitores de minhas obras me ofereceram um banquete, presidido pelo Senador Gorot. Custou-me toda essa brincadeira, inclusive o banquete que me foi oferecido, cerca de dez mil francos, quase toda a herança do crédulo e bom Barão de Jacuecanga.

Não perdi meu tempo nem meu dinheiro. Passei a ser uma glória nacional e, ao saltar no cais *Pharoux*, recebi uma ovação de todas as classes sociais e o presidente da república, dias depois, convidava-me para almoçar em sua companhia.

Dentro de seis meses fui despachado cônsul em Havana, onde estive seis anos e para onde voltarei, a fim de aperfeiçoar os meus estudos das línguas da Malaia, Melanésia e Polinésia.

— É fantástico, observou Castro, agarrando o copo de cerveja.

— Olha: se não fosse estar contente, sabes que ia ser?

— Quê?

— Bacteriologista eminente. Vamos?

— Vamos.

6 — Teleco, o coelhinho (Murilo Rubião)

Três coisas me são difíceis de entender. E uma quarta eu a ignoro completamente: o caminho

> da águia no ar. o caminho da cobra sobre a pedra, o caminho da nau no meio do mar, e o caminho do homem na sua mocidade.
>
> *Provérbios, 30:18 e 19.*

— Moço, me dá um cigarro?

A voz era sumida, quase um sussurro. Permaneci na mesma posição em que me encontrava, frente ao mar, absorvido com ridículas lembranças. O importuno pedinte insistia:

— Moço, oh! moço! Moço, me dá um cigarro?

Ainda com os olhos fixos na praia, resmunguei:

— Vá embora, moleque. Senão chamo a polícia.

— Está bem, moço. Não se zangue. E, por favor, saia da minha frente que eu também gosto de ver o mar.

Exasperou-me a insolência de quem assim me tratava e virei-me, disposto a escorraçá-lo com um pontapé. Fui desarmado, entretanto. Diante de mim estava um coelhinho cinzento, a me interpelar delicadamente:

— Você não dá é porque não tem, não é, moço?

O seu jeito polido de dizer as coisas comoveu-me. Dei-lhe o cigarro e afastei-me para o lado, a fim de que melhor ele visse o oceano. Não fez nenhum gesto de agradecimento, mas já então conversávamos como velhos amigos. Ou, para ser mais exato, somente o coelhinho falava. Contava- me acontecimentos extraordinários, aventuras tamanhas que o supus com mais idade do que realmente aparentava.

Ao fim da tarde, indaguei onde ele morava. Disse não ter morada certa. A rua era o seu pouso habitual. Foi nesse momento que reparei nos seus olhos. Olhos mansos e tristes. Deles me apiedei e convidei-o a residir comigo. A casa era grande e morava sozinho — acrescentei.

A explicação não o convenceu. Exigiu-me que revelasse minhas reais intenções:

— Por acaso, o senhor gosta de carne de coelho?

Não esperou pela resposta:

— Se gosta, pode procurar outro, porque a versatilidade e o meu fraco,

Dizendo isto, transformou-se numa girafa.

— À noite — prosseguiu — serei cobra ou pombo. Não lhe importará a companhia de alguém tão instável?

Respondi-lhe que não e fomos morar juntos. Chamava-se Teleco.

Depois de uma convivência maior, descobri que a mania de metamorfosear-se em outros bichos era nele simples desejo de agradar ao próximo. Gostava de ser gentil com crianças e velhos, divertindo-os com hábeis malabarismos ou prestando-lhes ajuda. O mesmo cavalo que, pela manhã, galopava com a gurizada, à tardinha, em lento caminhar, conduzia anciãos ou inválidos as suas casas.

Não simpatizava com alguns vizinhos, entre eles o agiota e suas irmãs, aos quais costumava aparecer sob a pele de leão ou tigre. Assustava-os mais para nos divertir que por maldade. As vítimas assim não entendiam e se queixavam à polícia, que perdia o tempo ouvindo as denúncias. Jamais encontraram em nossa residência, vasculhada de cima a baixo, outro animal além do coelhinho. Os investigadores irritavam-se com os queixosos e ameaçavam prendê-los.

Apenas uma vez tive medo de que as travessuras do meu irrequieto companheiro nos valessem sérias complicações. Estava recebendo uma das costumeiras visitas do delegado, quando Teleco, movido por imprudente malícia, transformou-se repentinamente em porco do mato. A mudança *e* o retorno ao primitivo estado foram bastante rápidas para que o homem tivesse tempo de gritar. Mal abrira a boca, horrorizado, novamente tinha diante de si um pacifico coelho:

— O senhor viu o que eu vi?

Respondi, forçando uma cara inocente, que nada vira de anormal.

O homem olhou-me desconfiado, alisou a barba e, sem se despedir, ganhou a porta da rua.

A mim também pregava-me peças. Se encontrava vazia a casa, já sabia que ele andava escondido em algum canto, dissimulado em algum pequeno animal. Ou mesmo no meu corpo sob a forma de pulga, fugindo-me dos dedos, correndo pelas minhas costas. Quando começava a me impacientar e pedia-lhe que parasse com a brincadeira, não raro levava tremendo susto. Debaixo das minhas pernas crescera um bode que, em disparada me transportava até o quintal. Eu me enraivecia, prometia-lhe uma boa surra. Simulando arrependimento. Teleco dirigia-me palavras afetuosas e logo fazíamos as pazes.

No mais, era o amigo dócil, que nos encantava com inesperadas mágicas. Amava as cores e muitas vezes surgia transmudado em ave que as possuía todas e de espécie inteiramente desconhecida ou de raça já extinta.

— Não existe pássaro assim!

— Sei. Mas seria insípido disfarçar-me somente em animais conhecidos.

O primeiro atrito grave que tive com Teleco ocorreu um ano após nos conhecermos. Eu regressava da casa da minha cunhada Emi, com quem discutira asperamente sobre negócios de família. Vinha mal-humorado e a cena que deparei, ao abrir a porta da entrada, agravou minha irritação. De mãos dadas, sentados no sofá da sala de visitas, encontravam-se uma jovem mulher e um mofino canguru. As roupas dele eram mal talhadas, seus olhos se escondiam por trás de uns óculos de metal ordinário.

— O que deseja a senhora com esse horrendo animal? — perguntei, aborrecido por ver minha casa invadida por estranhos.

— Eu sou o Teleco — antecipou-se, dando uma risadinha. Mirei com desprezo aquele bicho mesquinho, de pelos ralos, a denunciar subserviência e torpeza. Nada nele me fazia lembrar o travesso coelhinho.

Neguei-me a aceitar como verdadeira a afirmação, pois Teleco não sofria da vista e se quisesse apresentar-se vestido teria o bom gosto de escolher outros trajes que não aqueles.

Ante a minha incredulidade, transformou-se numa perereca. Saltou por cima dos móveis, pulou no meu colo. Lancei-a longe, cheio de asco.

Retomando a forma de canguru, inquiriu-me, com um ar extremamente grave:

— E isso? — apontei para a mulher. — É uma lagartixa ou um filhote de salamandra?

Ela me olhou com raiva. Quis retrucar, porém ele atalhou:

— É Tereza. Veio morar conosco. Não é linda?

Sem dúvida, linda. Durante a noite, na qual me faltou o sono, meus pensamentos giravam em torno dela e da cretinice de Teleco em afirmar-se homem.

Levantei-me de madrugada e me dirigi à sala, na expectativa de que os fatos do dia anterior não passassem de mais um dos gracejos do meu companheiro.

Enganava-me. Deitado ao lado da moça, no tapete do assoalho, o canguru ressonava alto. Acordei-o, puxando-o pelos braços:

— Vamos. Teleco, chega de trapaça.

Abriu os olhos, assustado, mas, ao reconhecer-me, sorriu:

— Teleco?! Meu nome é Barbosa. Antônio Barbosa, não é. Tereza? Ela, que acabara de despertar, assentiu, movendo a cabeça. Explodi, encolerizado:

— Se é Barbosa, rua! E não me ponha mais os pés aqui, filho de um rato!

Desceram-lhe as lágrimas pelo rosto e, ajoelhado, na minha frente, acariciava minhas pernas, pedindo-me que não o expulsasse de casa, pelo menos enquanto procurava emprego.

Embora encarasse com ceticismo a possibilidade de empregar-se um canguru, seu pranto me demoveu da decisão anterior, ou, para dizer a verdade toda, fui persuadido pelo olhar súplice de Tereza que, apreensiva, acompanhava o nosso diálogo.

Barbosa tinha hábitos horríveis. Amiúde cuspia no chão e raramente tomava banho, não obstante a extrema vaidade que o impelia a ficar

Basta esta prova? Basta. E daí? O que você quer? De hoje em diante serei apenas homem. Homem? — indaguei atônito. Não resisti ao ridículo da situação e dei uma gargalhada: horas e horas diante do espelho. Utilizava-se do meu aparelho de barbear, da minha escova de dentes e pouco serviu comprar-lhe esses objetos, pois continuou a usar os meus e os dele. Se me queixava do abuso, desculpava-se, alegando distração.

Também a sua figura tosca me repugnava. A pele era gordurosa, os membros curtos, a alma dissimulada. Não media esforços para me agradar, contando-me anedotas sem graça, exagerando nos elogios a minha pessoa.

Por outro lado, custava tolerar suas mentiras e, às refeições, a sua maneira ruidosa de comer, enchendo a boca de comida com auxílio das mãos.

Talvez por ter-me abandonado aos encantos de Tereza, ou para não desagradá-la, o certo é que aceitava, sem protesto, a presença incômoda de Barbosa.

Se afirmava ser tolice de Teleco querer nos impor sua falsa condição humana, ela me respondia com uma convicção desconcertante:

— Ele se chama Barbosa e é um homem.

O canguru percebeu o meu interesse pela sua companheira e, confundindo a minha tolerância como possível fraqueza, tornou-se atrevido e zombava de mim quando o recriminava por vestir minhas roupas, fumar dos meus cigarros ou subtrair dinheiro do meu bolso.

Em diversas ocasiões, apelei para a sua frouxa sensibilidade, pedindo-lhe que voltasse a ser coelho.

— Voltar a ser coelho? Nunca fui bicho. Nem sei de quem você fala.

— Falo de um coelhinho cinzento e meigo, que costumava se transformar em outros animais.

Nesse meio tempo, meu amor por Tereza oscilava por entre pensamentos sombrios, e tinha pouca esperança de ser correspondido. Mesmo na incerteza, decidi propor-lhe casamento.

Fria, sem rodeios, ela encerrou o assunto:

— A sua proposta é menos generosa do que você imagina. Ele vale muito mais.

As palavras usadas para recusar-me convenceram-me de que ela pensava explorar de modo suspeito as habilidades de Teleco.

Frustrada a tentativa do noivado, não podia vê-los juntos e íntimos, sem assumir uma atitude agressiva.

O canguru notou a mudança no meu comportamento e evitava os lugares onde me pudesse encontrar.

Uma tarde, voltando do trabalho, minha atenção foi alertada pelo som ensurdecedor da eletrola, ligada com todo o volume. Logo, ao abrir a porta, senti o sangue afluir-me à cabeça: Tereza e Barbosa, os rostos colados, dançavam um samba indecente.

Indignado, separei-os. Agarrei o canguru pela gola e, sacudindo-o com violência, apontava-lhe o espelho da sala:

— É ou não é um animal? — Não, sou um homem! — E soluçava, esperneando, transido de medo pela fúria que via nos meus olhos. À Tereza, que acudira, ouvindo seus gritos, pedia: — Não sou um homem, querida? Fale com ele.

— Sim, amor, você é um homem.

Por mais absurdo que me parecesse, havia uma trágica sinceridade na voz deles. Eu me decidira, porém. Joguei Barbosa ao chão e lhe esmurrei a boca. Em seguida, enxotei-os.

Ainda da rua, muito excitada, ela me advertiu:

— Farei de Barbosa um homem importante, seu porcaria! Foi a última vez que os vi. Tive, mais tarde, vagas notícias de um mágico chamado Barbosa a fazer sucesso na cidade, à falta de maiores esclarecimentos, acreditei ser mera coincidência de nomes.

A minha paixão por Tereza se esfumara no tempo e voltara-me o interesse pelos selos. As horas disponíveis eu as ocupava com a coleção. Estava, uma noite, precisamente colando exemplares raros, recebidos na véspera, quando saltou, janela adentro, um cachorro. Refeito do susto, fiz menção de correr o animal. Todavia não cheguei a enxotá-lo.

— Sou o Teleco, seu amigo — afirmou, com uma voz excessivamente trêmula e triste, transformando-se em uma cutia.

— E ela? — perguntei com simulada displicência. — sem que concluísse a frase, adquiriu as formas de um pavão.

— Havia muitas cores… o circo… ela estava linda… foi horrível… — prosseguiu, chocalhando os guizos de uma cascavel. Seguiu-se breve silêncio, antes que voltasse a falar: — O uniforme… muito branco… cinco cordas…amanhã serei homem…— as palavras saíam-lhe espremidas, sem nexo, à medida que Teleco se metamorfoseava em outros animais. Por um momento, ficou a tossir, uma tosse nervosa. Fraca, a princípio, ela avultava com as

mutações dele em bichos maiores, enquanto eu lhe suplicava que se aquietasse. Contudo ele não conseguia controlar-se. Debalde tentava exprimir-se. Os períodos saltavam curtos e confusos.

— Pare com isso e fale mais calmo — insistia eu, impaciente com as suas contínuas transformações.

— Não posso — tartamudeava, sob a pele de um lagarto.

Alguns dias transcorridos, perdurava o mesmo caos. Pelos cantos, a tremer. Teleco se lamuriava, transformando-se seguidamente nos mais variados animais. Gaguejava muito e não podia alimentar-se, pois a boca, crescendo e diminuindo, conforme o bicho que encarnava na hora, nem sempre combinava com o tamanho do alimento. Dos seus olhos, então, escorriam lágrimas que, pequenas nos olhos miúdos de um rato, ficavam enormes na face de um hipopótamo.

Ante a minha impotência em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando. O seu corpo, porém, crescia nos meus braços, atirando-me de encontro à parede.

Não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava.

Por fim, já menos intranquilo, limitava as suas transformações a pequenos animais, até que se fixou na forma de um carneirinho, a balir tristemente. Colhi-o nas mãos e senti que seu corpo ardia em febre, transpirava.

Na última noite, apenas estremecia de leve e, aos poucos, se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara nos meus braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta.

ANEXO B — Termo de autorização para realização da pesquisa

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
C.E. DÔRVAL FERREIRA DA CUNHA
CENSO ESCOLAR: 33090246

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, MARGARETH MICAS JARDIM MARIANO, Diretora Geral do Colégio Estadual Dôrval Ferreira da Cunha, RG Nº 03630031-7, CPF 403378127-72, AUTORIZO **JACQUELINE DAMÁSIO PEDROSO,** RG 08517273-2, CPF 010021517-32, professora nesta instituição de ensino, matrícula 3065827-2, estudante de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (Profletras/UFRN-UERJ-FFP) matrícula MP 1911275, a realizar projeto de leitura que inclui atividades com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, turma 802, para a realização do Projeto de Pesquisa *O conto na sala de aula: um espaço para a experiência literária*, que tem por objetivo primário incentivar a prática de leitura literária na escola. 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 contadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou 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, 02 de março de 2020

Margareth Micas Jardim Mariano
Diretora Designada: DOERJ de 17/08/2017, Pág. 13
ID: 566740-6 / Mat. 0904084-1