



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luíza Klein Cherém

Produção de subjetividade na experiência de leitura do romance

***Frankenstein* de Mary Shelley**

São Gonçalo

2020

Luíza Klein Cherém

Produção de subjetividade na experiência de leitura do romance *Frankenstein* de Mary Shelley



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.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

C521 Cherém, Luíza Klein.

Produção de subjetividade na experiência de leitura do romance
Frankenstein de Mary Shelley / Luíza Klein Cherém. – 2020.
191f: il.

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

1. Leitura – Teses. 2. Shelley, Mary Wollstonecraft, 1797-1851.
Frankenstein – Teses. 3. Subjetividade – Teses. I. Pinto, Madalena de Almeida
Simões Vaz. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 028.5

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

Assinatura

Data

Luíza Klein Cherém

Produção de subjetividade na experiência de leitura do romance Frankenstein de Mary Shelley

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.

Aprovada em 03 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

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

Prof^a. Dra. Flávia Vieira da Silva Amparo
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Maria Betânia Almeida Pereira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Aos meus avós Júlio Klein e Beatriz Pahl Klein (in memoriam), meus exemplos de luta e esperança. Aos meus pais Maria Lúcia Pahl Klein Cherém e Marco Antônio Alvarez Cherém que acreditam mais em mim do que eu mesma.

AGRADECIMENTOS

A vida é uma jornada formada por ciclos, cada um deles se entrelaça para conseguirmos alcançar o presente e mirar o futuro. Então, agradeço primeiramente aos meus pais, também professores, que me mostraram desde cedo o fantástico mundo da Literatura, quando liam histórias para mim. Eles que, mesmo com muita dificuldade, lutaram para que eu estudasse, me apoiaram em minha escolha profissional, quando todos a criticaram e tentaram me desencorajar. Os que viveram todos os sentimentos comigo da graduação, do mestrado e continuam a ser minha fortaleza, mesmo em tempos tão difíceis.

Agradeço também ao meu noivo, que com sua paciência e tranquilidade, me sustentou em todas os momentos de crise e descrédito em meu potencial, durante a difícil tarefa de conciliar vida pessoal, social e jornada excessiva de trabalho.

À minha avó Beatriz, que também me criou, mulher a frente de seu tempo, professora de Línguas neolatinas (formada pela UEG, atual UERJ), que até seu último dia empenhou-se para que eu conquistasse meu sonho: ser professora de Literatura.

Ao professor Paulo Bezerra, que com suas mágicas aulas de Teoria da Literatura, fez apaixonar-me pelas noções propostas pelos formalistas russos, pelas matrizes clássicas, teorias e críticas literárias, me fazendo desejar o mestrado e doutorado.

À professora Maria Lúcia Wiltshire de Oliveira que me apresentou as teorias de Foucault, Deleuze e os textos de Maria Gabriela Llansol que foram fundamentais para pensar essa dissertação.

Às professoras Dalva Calvão e Flávia Amparo que transbordando amor, respectivamente pela Literatura portuguesa e Literatura brasileira, tornavam suas aulas sublimes e apaixonantes, mostrando-me que tipo de professora eu queria ser.

À minha orientadora professora Madalena Vaz Pinto que, em suas cativantes aulas, apresentou-me a novas teorias que foram ao encontro das então pesquisadas por mim, despertando-me para o desafio de promover minha pesquisa-intervenção.

À Fernanda Lemos que com sua sensatez e inteligência foi minha companheira no PROFLETRAS em todos os momentos de prazer e angústia, minha dupla em todas as avaliações e minha amiga na vida.

À Iasmyn Duarte, Rodrigo Domingues, Mariah Souza, Emanuely dos Anjos, Camila Carvalho, Leonardo Paes, Fernanda Muniz e Matheus Graciani, ex-alunos que me ajudaram em várias etapas dessa dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço aos meus alunos que me motivam todos os dias a seguir no magistério, mesmo diante de inúmeros problemas. Passam mais tempo comigo do que meus familiares, me enchem de orgulho, amor, preocupação e empatia. Levantam-me quando caio, aplaudem minhas conquistas, me fazem feliz, por isso merecem que eu lute incessantemente por eles.

O berço da desigualdade está na desigualdade do berço.

Cristovam Buarque

RESUMO

CHERÉM, Luíza Klein. *Produção de subjetividade na experiência de leitura do romance Frankenstein de Mary Shelley*. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Neste trabalho foi apresentada uma pesquisa cartográfica, desenvolvida no contexto do sistema público de ensino, na Escola Municipal Jardim Ipitangas, Saquarema, Rio de Janeiro, com os alunos da turma 601, durante o ano letivo de 2019. O observado desinteresse dos alunos pela Literatura e por seu ensino em sala de aula, resultaram em inquietações e reflexões que motivaram o desenvolvimento do projeto de intervenção “Produção de subjetividade na experiência de leitura do romance *Frankenstein* de Mary Shelley”. No projeto em questão, buscou-se estimular a prática da leitura literária como produção de subjetividade a partir da leitura do romance *Frankenstein*, de Mary Shelley. Esse processo possibilitou, também, entender o tipo de conhecimento proporcionado pela Literatura, que, se é não mensurável e não pragmático contribui para desenvolver nos alunos a capacidade de fabulação, afectação, humanização e despertar do senso crítico. Durante o processo, foram percorridas as seguintes etapas: I) identificar as causas do desinteresse do aluno pela Literatura; II) descrever e tentar reverter o processo de automatização que incide sobre a maioria dos alunos; III) promover uma atitude de experimentação frente ao texto literário e IV) estimular a leitura literária a partir da via dupla: subjetividade-texto, texto-subjetividade. A cartografia foi a metodologia utilizada para, percorrer, ao longo do ano letivo, os processos de promover nossa aproximação com os alunos; impulsionar a troca de experiências e o estabelecimento da confiança entre nós; o desenrolar do projeto de leitura literária; sua reverberação e culminância. Assim foi criada a abertura e autonomia nos alunos para efetivarem e participarem das atividades propostas e se apropriarem do que aprendemos. No que tange ao referencial teórico, que fundamentou as reflexões e o desenvolvimento da proposta de intervenção, foram fundamentais as contribuições de Bondía (2002), Chklovski (1971), Deleuze (2004), Guattari (2007) e Rolnik (2002) dentre outros postas em diálogo para materializar a perspectiva da produção de subjetividade, o que levou os sujeitos investigados a problematizarem a realidade na qual viviam dentro e fora da escola. Os resultados produzidos e analisados apontaram que a pesquisa-intervenção favoreceu não só a promoção de leitores efetivos e atuantes, mas também o despertar de sua consciência acerca da importância da leitura literária, como possibilidade de transfiguração e reinvenção da realidade.

Palavras-chave: Produção de subjetividade. *Afecto*. Experiência. Leitura literária.

ABSTRACT

CHERÉM, Luíza Klein. *Production of subjectivity in the reading experience of Mary Shelley's novel Frankenstein*. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

In this work, it was presented a cartographic research, developed in the context of the public education system, at the Municipal School Jardim Ipitangas, in Saquarema, Rio de Janeiro, with the students of the class 601, during the 2019 academic year. The observed lack of interest of students for Literature and its learning in classroom resulted in concerns and reflections that motivated the development of the intervention project “Production of subjectivity in the reading experience of Mary Shelley's novel *Frankenstein*”. In this project, we sought to encourage the practice of literary reading as a production of subjectivity based on reading the novel *Frankenstein*, by Mary Shelley. This process also made it possible to understand the type of knowledge provided by Literature, which, if it is not measurable and not pragmatic, it contributes to develop in students the capacity for fabulation skills, affectation, humanization and awakening of critical sense. During the process, the following steps were developed: I) to identify the causes of the student's lack of interest in Literature; II) describe and try to reverse the automation process that affects most students; III) to promote an experimentation attitude towards the literary text and IV) to stimulate literary reading from a double path: subjectivity-text, text-subjectivity. Cartography was the methodology used to cover, throughout the school year, the processes of promoting our proximity with students; boost the exchange of experiences and the establishment of trust between us; the development of the literary reading project; its reverberation and culmination. Thus it was created the openness and autonomy in the students to carry out and participate in proposed activities and to appropriate what we learn. Regarding the theoretical framework, which supported the reflections and development of the intervention proposal, the contributions of Bondía (2002), Chklovski (1971), Deleuze (2004), Guattari (2007) and Rolnik (2002), among others, were fundamental, to put it into dialogue to materialize the perspective of the production of subjectivity. This led the investigated subjects to problematize the reality in which they lived inside and outside the school. The results produced and analyzed showed that the intervention research favored not only the promotion of effective and active readers, but also the awakening of their awareness about the importance of literary reading, as a possibility of transfiguration and reinvention of reality.

Keywords: Production of subjectivity. *Affection*. Experience. Reading literary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do diário de campo	42
Figura 2 - Parte de dentro do diário de campo	43
Figura 3 - Página do diário de campo	43
Figura 4 - Página do diário de campo	44
Figura 5 - Página do diário de campo	44
Figura 6 - Página do diário de campo	45
Figura 7 - Página do diário de campo	45
Figura 8 - Página do diário de campo	45
Figura 9 - Página do diário de campo	46
Figura 10- Página do diário de campo	46
Figura 11 - Escola Municipal Jardim Ipitangas	47
Figura 12 - Portão de acesso à secretaria, sala dos professores e à sala da direção	48
Figura 13 - Bandeira da escola	48
Figura 14 - Rampa de acesso aos prédios de aula	49
Figura 15 - Quadra da escola, visão frontal	49
Figura 16 - Quadra da escola, horário de chegada dos alunos	50
Figura 17 - Pátio lateral da escola	50
Figura 18 – Ônibus escolar da Prefeitura Municipal de Saquarema que transporta os alunos da escola	51
Figura 19 - Parte inferior do segundo prédio de aula	51
Figura 20 - Sala de leitura	52
Figura 21 - Sala de leitura, canto esquerdo	52
Figura 22 - Sala de leitura, canto direito	53
Figura 23 - Sala de leitura, estante	53
Figura 24 - Laboratório de informática	54
Figura 25 - Auditório da escola	54
Figura 26 - Sala de aula do lado esquerdo do prédio	55
Figura 27 - Sala de aula do lado direito do prédio	55
Figura 28 - Página do diário de campo	66
Figura 29 - Página do diário de campo	67

Figura 30 - Experiência sensorial	98
Figura 31 - Experiência sensorial	99
Figura 32 - Experiência sensorial	99
Figura 33 - Experiência sensorial	100
Figura 34 - Experiência sensorial	100
Figura 35 - Capa da 1ª adaptação de <i>Frankenstein</i> utilizada	103
Figura 36 - Livro páginas 1 e 2 sem acionar o 3d	104
Figura 37 - Livro páginas 1 e 2 com 3d	104
Figura 38 - Livro páginas 3 e 4 com 3d	104
Figura 39 - Livro páginas 5 e 6 com 3d	105
Figura 40 - Livro páginas 7 e 8 com 3d	105
Figura 41 - Livro páginas 9 e 10 com 3d	106
Figura 42 - Livro páginas 11 e 12 com 3d	106
Figura 43 - Livro páginas 13 e 14 com 3d	106
Figura 44 - Livro páginas 15 e 16 com 3d	107
Figura 45 - Capa de <i>Frankenstein</i> para neoleitores	108
Figura 46 - <i>Frankenstein</i> para neoleitores – páginas com figuras e vocabulário	108
Figura 47 - Cópia do livro para uso dos alunos	109
Figura 48 - Leitura de <i>Frankenstein</i> para neoleitores, em roda, na sala de aula	109
Figura 49 - Final da leitura de <i>Frankenstein</i> para neoleitores, primeiro dia	110
Figura 50 - Caixinha de som da professora	110
Figura 51 - Leitura de <i>Frankenstein</i> para neoleitores em dupla (I)	111
Figura 52 - Leitura de <i>Frankenstein</i> para neoleitores em dupla (II)	111
Figura 53 - Aula com torso	112
Figura 54 - Caracterização dos alunos 1	113
Figura 55 - Caracterização dos alunos 2	114
Figura 56 - Caracterização dos alunos 3	114
Figura 57 - Dramatização com o texto literário 1	115
Figura 58 - Dramatização com o texto literário 2	115
Figura 59 - Dramatização com o texto literário 3	116
Figura 60 - Dramatização com o texto literário 4	116
Figura 61 - Encerramento da dramatização	117
Figura 62 - Aluno imitando o monstro aterrorizando pessoas	117

Figura 63 – Parte da turma após a leitura de um dos capítulos de <i>Frankenstein</i> para neoleitores	118
Figura 64 - Leitura do texto literário na sala de leitura	118
Figura 65 - Última versão de <i>Frankenstein</i> lida	119
Figura 66 - Diário de campo	124
Figura 67 - História em quadrinhos 1	132
Figura 68 - História em quadrinhos 2	132
Figura 69 - História em quadrinhos 3	133
Figura 70 - História em quadrinhos 4	133
Figura 71 - Confeção do mini teatro 1	134
Figura 72 - Confeção do mini teatro 2	134
Figura 73 - Confeção do mini teatro 3	135
Figura 74 - Primeiro andar do mini teatro do grupo 2	135
Figura 75 - Jogo 1	136
Figura 76 - Regras do jogo	136
Figura 77 - Bilhete com conselho-resposta	137
Figura 78 - Desenho da criatura por aluna da turma 601	138
Figura 79 - Desenho da criatura por aluna da turma 601	138
Figura 80 - Desenho da criatura por aluna da turma 601	139
Figura 81 - Desenho da criatura por aluna da turma 601	139
Figura 82 - Carta para a criatura	140
Figura 83 - Capa do novo final para <i>Frankenstein</i> escrito pelo aluno	141
Figura 84 - Novo final escrito pelo aluno	141
Figura 85 - Frank feito por Emanuely	142
Figura 86 - Eva feito por Emanuely	143
Figura 87 - Ensaio da coreografia	144
Figura 88 - Rascunho do projeto do estande	145
Figura 89 - Projeto do estande feito por mim	145
Figura 90 - Fachada do castelo com título da obra lida	147
Figura 91 - Frank – personagem guia	147
Figura 92 - Escritório de Mary Shelley	148
Figura 93 - Mesa de Mary Shelley	148
Figura 94 - Mesa com fotos de mapas, cidades, vestimentas, arquitetura narrada no	

livro	149
Figura 95 - Modelo de saída dos ambientes	149
Figura 96 – Laboratório de Frank – reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 1	150
Figura 97 – Laboratório de Frank – reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 2	150
Figura 98 – Laboratório de Frank – reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 3	151
Figura 99 – Laboratório de Frank – reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 4	151
Figura 100 – Laboratório de Frank – reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 5	152
Figura 101 - 3º ambiente – sala de trabalhos	152
Figura 102 - 3º ambiente – sala de trabalhos	153
Figura 103 - 3º ambiente – sala de trabalhos	153
Figura 104 – Lembrancinha para os professores que ajudaram a turma durante a leitura de <i>Frankenstein</i> (bolsinha)	154
Figura 105 - Lembrancinha para os alunos da turma 601 (lápiz)	154
Figura 106 - Pipoca em forma de mão de Frank distribuída aos visitantes do estande .	155
Figura 107 - O Thriller da turma 601	156
Figura 108 - Faixa confeccionada pelos alunos e levantada no fim da apresentação ...	156

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1 -	Dados gerais da escola I	58
Tabela 2 -	Dados gerais da escola II	58
Tabela 3 -	Número de alunos matriculados em 2019	59
Tabela 4 -	Rendimento escolar	60
Tabela 5 -	Índice de reprovação, abandono e aprovação 2018	61
Gráfico 1 -	Índice de distorção idade-série até 2018	61
Tabela 6 -	Distorção idade-série 2019	61
Gráfico 2 -	Distorção idade-série comparativo entre 2012 – 2018 e 2019	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta curricular de Língua Portuguesa do 6º ano – 1º trimestre	87
Quadro 2 - Proposta curricular de Língua Portuguesa do 6º ano – 2º trimestre	88
Quadro 3 - Proposta curricular de Língua Portuguesa do 6º ano – 3º trimestre	88
Quadro 4 - Questionário sobre leitura na vida cotidiana – parte 1	90
Quadro 5 - Questionário sobre leitura na vida cotidiana – parte 2	90
Quadro 6 – Questionário de comprovação de leitura e interpretação textual de <i>Frankenstein</i> , parte 1	120
Quadro 7 – Questionário de comprovação de leitura e interpretação textual de <i>Frankenstein</i> , parte 2	120

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1	As contribuições de Gilles Deleuze	24
1.2	As contribuições de Félix Guattari e Suley Rolnik	26
1.3	As contribuições de Jorge Larrosa Bondía	28
1.4	As contribuições de Victor Chklovski	29
1.5	Diálogos entre Deleuze, Guattari, Rolnik, Bondía, Chklovski e sua adaptação para a sala de aula da turma 601	32
2	METODOLOGIA	37
2.1	A natureza da pesquisa cartográfica: reversão do sentido tradicional do método	38
2.2	Cartografar é acompanhar processos	39
2.3	Cartografar é começar pelo meio	41
2.4	Campo de pesquisa	47
2.4.1	<u>Contexto e sujeitos da pesquisa</u>	63
2.4.2	<u>Problemas enfrentados pelos alunos</u>	68
2.4.3	<u>Relação dos sujeitos da pesquisa com a instituição escolar, com os funcionários e com as aulas de Literatura</u>	69
3	O ENSINO DE LITERATURA NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO	72
3.1	As funções da Literatura	73
3.2	Insuficiências e falhas encontradas no Ensino de Literatura na escola pública	74
3.3	O ensino de Literatura no Ensino fundamental I, Ensino fundamental II e no Ensino médio: caminhos e dificuldades	82
3.4	O ensino de Literatura no município de Saquarema e na turma 601 da Escola Municipal Jardim Ipitangas	86
4	INTERVENÇÃO	94
4.1	O processo de escolha do livro	95
4.2	O diálogo com a direção	96

4.3	Preparação da turma para a leitura	97
4.4	A leitura de <i>Frankenstein</i>	103
4.4.1	<u>A reverberação do texto literário</u>	122
4.4.2	<u>Resultados</u>	131
4.4.3	<u>Feira literária: a culminância da pesquisa-intervenção</u>	143
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A - Questionários sobre a atividade de leitura na vida cotidiana dos alunos	163
	APÊNDICE B - Questionários de comprovação e interpretação de leitura ...	169
	APÊNDICE C - Desenhos da criatura	173
	APÊNDICE D - Jogo desenvolvido em grupo	175
	APÊNDICE E - Cartas para a criatura	176
	APÊNDICE F - Bilhetes conselho-resposta	180
	APÊNDICE G - Histórias em quadrinhos	183
	APÊNDICE H - Novos finais para <i>Frankenstein</i> escritos pelos alunos	187
	ANEXO A - Conto “O Barba-azul”	188
	ANEXO B - Conto “Ali Babá e os quarenta ladrões”	191

INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura na educação pública brasileira é tema de muitas discussões contemporâneas. São várias as questões levantadas em torno da disciplina: currículos engessados que tornam seu ensino não funcional, desprazeroso; sua falta de aplicação prática, pois a Literatura “de todos os modos discursivos é o menos pragmático” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p.49). Há também sua perda de espaço no mundo atual, acometido pela mercantilização do tempo, na qual o foco maior é preparar o jovem para o mercado de trabalho, negando-lhe a *experiência* vinda do texto: “Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos (OCEM, 2006, p.53). É problemática igualmente a avidez por informação que torna o sujeito um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso, impenitente, eternamente insatisfeito” (BONDÍA, 2002, p.23).

A automatização do sujeito moderno, que possui dificuldades em ser sensibilizado, em muito contribui, para que a Literatura, cada vez mais, seja circunscrita a pequenos espaços dentro da escola:

Pesquisas levadas a cabo por nosso grupo de pesquisa, informações provindas dos milhares de relatórios de estágio, bem como de dados originários de pesquisas junto aos recursos de Licenciatura em Letras¹ mostram que a Literatura nas práticas de ensino - pelo menos na rede pública brasileira - praticamente desapareceu (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.17).

Além disso, há um crescente movimento de desinteresse pela leitura literária, por parte dos alunos, e a inabilidade de muitos docentes em lidar com esse problema, contudo: “Cabe ao professor despertar no seu aluno o interesse pela leitura, usando uma diversidade de gêneros literários, para que o aluno descubra o prazer da leitura” (LAGUNA, 2001, p.49).

Muitos alunos passam pelas mesmas dificuldades que enfrentei há duas décadas e que incoerentemente permanecem no Ensino de Literatura no Brasil. A carência de professores da área nas escolas, o não comprometimento de alguns com seu ofício, sua falta de atualização, a implacável desigualdade entre o nível de ensino dos discentes de algumas instituições particulares e públicas são alguns desses exemplos.

¹ Pesquisa realizada no âmbito do PROCAD – Programa de Cooperação Acadêmica, edital da CAPES de 2008 (“Disciplinas de Licenciatura voltadas para o Ensino de Língua Portuguesa”).

Outro anseio dos alunos eram as dúvidas acerca de uma futura profissão. Eu observava a grande cobrança dos pais dos meus colegas para que se decidissem logo e fizessem a escolha que viabilizaria seus futuros. Na época do exame vestibular, as crises, inseguranças e os medos se agravavam. Eu procurava compreendê-los, embora nada disso se passasse comigo. Eu nem me lembro de ter dúvidas sobre o que eu queria fazer profissionalmente, já nasci propensa a ser professora de Língua portuguesa e de Literaturas de língua portuguesa. Nunca tive outras opções de carreira porque essa era a única que eu julgava que amaria e saberia desempenhar. Dava aulas no meu quarto, lia contos de fada, fábulas para meus alunos imaginários, fazia provas no mimeógrafo da minha mãe e distribuía para a turma. Tive ainda mais certeza do que eu queria quando cheguei ao ensino médio, me tornei mais madura e houve um maior contato com a Literatura. Nesse período eu lia muitos livros, clássicos e contemporâneos, que me despertavam para a vida, não porque me davam respostas, mas por me provocarem perguntas as quais reflito até hoje.

Dessa forma, ingressei na Universidade Federal Fluminense. No curso de Letras, na habilitação Português e Literaturas. Foi durante as aulas que a minha paixão pela Literatura se intensificou. Meus professores me mostraram que usar um texto literário para localizar o verbo intransitivo, ou para associá-lo a tal fase de um período, era reduzir completamente o seu valor.

Comecei a questionar a atuação de alguns docentes que passaram pela minha vida. Observei que na Educação infantil a Literatura aparecia através da contação de histórias. No Ensino Fundamental I, a mesma figurava através da pouca experiência de leitura de textos e era muito usada como alicerce para o ensino gramatical. Já no Ensino fundamental II, ela desaparecia e era substituída erroneamente pelo ensino de gêneros textuais desvinculado da mesma. No Ensino Médio, ela retornava muito mais para entendê-la sob a ótica equivocada da relação com a vida do autor e caracterizar Escolas literárias (as afirmações desse parágrafo serão discutidas no capítulo 3). Tais abordagens persistem até hoje em muitas escolas.

Depois de muito refletir, decidi que eu não poderia resolver todos os problemas que recaem sobre o Ensino de Literatura no Sistema público. Mas como professora da disciplina, eu teria a possibilidade de através das minhas aulas, com minhas turmas, tentar modificar essa realidade.

Decidi então defender a importância do ensino de Literatura para a formação do aluno (refletirei melhor sobre esse aspecto nos capítulos 3 e 4), visto que o texto literário estabelece com o leitor uma relação particular de maneira a modificá-lo:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito (OCEM, 2006, p.52,53).

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com 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 (OCEM, 2006, p.55).

Tenho persistido nessa convicção de utilizar a leitura literária como ativador do processo de *produção de subjetividade* em todas as instituições públicas e particulares nas quais trabalhei e trabalho.

Com relação aos dois colégios em que leciono atualmente, Colégio Estadual Edmundo Silva (Araruama) e Escola Municipal Jardim Ipitangas (Saquarema), percebi que no estadual consigo ministrar aulas de maneira mais efetiva. Isso acontece devido à liberdade maior que tenho como regente de turma e ao próprio currículo mínimo, que solicita o ensino de Literatura. Contudo, ressalvo que as orientações para a transmissão do conteúdo seguem uma ordem classificatória e limitadora.

Assim, entendo que dentro do meu universo, o meio para modificar a realidade das aulas de Literatura é cativar meus alunos através da *experiência* literária: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características [literárias], o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências” (adaptação minha) (OCEM, 2006, p.54).

Após transcorrer muitos caminhos desenvolvi um projeto que parte da noção de *subjetividade* (presente na Filosofia contemporânea e na Psicanálise, sustentada por Gilles Deleuze, Michael Foucault, Félix Guattari e Suely Rolnik) para entendê-la a partir da *experiência* da leitura do romance *Frankenstein* de Mary Shelley. Os autores compreendem o indivíduo não como alguém pronto, mas como um ser em constante transformação que a partir de encontros vai se transfigurando. Esses são chamados por Deleuze (2004) de agenciamentos ou núprias, podem se dar entre pessoas com pessoas ou com objetos, com a natureza, com situações, ideias, linguagem ou tudo que os influencia. Guattari e Rolnik (2007)

empregam a palavra *afecto* para caracterizar aquilo que modifica o indivíduo através de sentimentos, sensações, estados, valores, entre outros.

Dessa forma, os autores utilizam para se referir ao *sujeito* o termo *subjetividade*, opondo a noção de estaticidade à de permanente metamorfose:

... a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro. Nesse caso, o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver (MANSANO, 2009, p.111).

Eles defendem um *sujeito* que está em constante *encontro* com o mundo, modificando-o e sendo modificado por este. Tais concepções se contrapõem à noção de sujeitos prontos, obedientes, determinados.

Assim, notamos a produção de subjetividades no mundo a partir dos imprevisíveis encontros, que assumem uma perspectiva coletiva, por se darem com a maioria das subjetividades. Mas também individual por cada uma ter sua própria realização. “Assim, esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente” (MANSANO, 2009, p.111).

Contudo, na sociedade contemporânea, essa *produção de subjetividade* muitas vezes é bloqueada seja por uma ideologia capitalista, ou por contextos sociais mantendo o indivíduo limitado e mero reprodutor de determinado discurso:

...há sempre o risco de que essas invenções sejam capturadas e transformadas em novas referências a serem simplesmente reproduzidas pela coletividade. Diversas são as tentativas que buscam fixar a força subjetiva produtiva e dar-lhe uma determinada direção (MANSANO, 2009, p.111).

Ao lecionar na turma 601 da Escola Municipal Jardim Ipitangas, observei alunos com dificuldade em se deixarem afectar pela vida, isto é, indivíduos que encontram um entrave no processo de *produção de subjetividade*. Em uma tentativa de sensibilizar o aluno e reverter esse movimento, percebi que a *experiência* literária é o caminho que posso utilizar. Parti dela para pensar processos de subjetivação e experimentação, através da Literatura, que modificassem o habitual desinteresse do aluno. Tais conceitos serão melhores explicados no capítulo 1. Meu objetivo foi transformar esse modelo equivocado de Ensino de Literatura, que relato, sem esperar por ajuda de responsáveis de alunos, coordenadores, diretores, ou por medidas governamentais efetivas. Mudar essa prática que cala os discentes impedindo-os de se expressarem e lhes nega a leitura plena do texto literário.

Defendo que a Literatura, para ser valorizada, não precisa estar em um pedestal, ela deve ser um direito de todo e qualquer ser humano, quando negada fere-se o princípio básico do direito à educação, à cultura e à humanização:

[...] O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.249).

É arbitrário não permitir que o aluno tenha contato com determinada obra por se supor que ele não vá se interessar. A Literatura, assim como outras formas de arte, é primordial à constituição do ser humano, ela nos faz atingir um conhecimento tão importante quanto o científico, mas não mensurável: a transcendência da realidade, o saber lidar com o outro, o se afectar, o conhecer a si mesmo. Além disso, ela estimula a criatividade do indivíduo juntamente ao seu senso crítico. O aluno aprende a refletir sobre o que se passa com ele, a questionar o já dado, a ter olhar crítico em relação à ordem instaurada e, enfim, a ter a consciência de que pode reinventar sua realidade através de novas perspectivas.

Propus uma intervenção na turma 601, através da *experiência* de leitura do livro *Frankenstein* escolhido pelos alunos (todo o percurso de escolha e como foi trabalhada a obra será discutido no capítulo 4). Dessa forma, tentei construir uma nova perspectiva do Ensino de Literatura através de um texto que chamasse a atenção dos alunos e eu pudesse promover uma intervenção. Ou seja, os conteúdos linguísticos, gramaticais seriam ensinados estabelecendo relação com o texto literário, a partir de sua fruição (*jouissance*)² e dos processos de subjetivação provocados pelo mesmo. Tal série foi escolhida especialmente por ser a inicial do Ensino fundamental II e sofrer com os referidos conflitos no ensino de Literatura.

Ofereci novas formas de leitura de textos literários em sala de aula. Elas foram praticadas após um trabalho prévio de estabelecimento de uma relação dinâmica, horizontal entre alunos/professora e entre os próprios alunos. Isto é, o trabalho com o texto literário foi precedido de um conjunto de mudanças e aproximações, em sala de aula, feitas por mim, que promoveu um ambiente de igualdade e liberdade. Após essa etapa, dei início a atividades de

² Utilizo o termo na concepção proposta por Barthes em *O prazer do texto*. O texto de fruição (*jouissance*), também chamado texto de gozo, tiraria o leitor do seu estado de conforto, subverteria seus paradigmas, provocando afectos indizíveis e a *produção de subjetividade*. O texto de prazer (*plaisir*) traria satisfação originada através leitura confortável.

sensibilização, uma vez que a maioria deles, na turma em que leciono, não se interessa pela Literatura, acredito que por nunca se terem sentido afectados por ela (ROLNIK, 2017).

Esta situação é comum no ensino público, muitos alunos vivem um cotidiano de violência física e psicológica, por conta de uma realidade cruel que não lhes permite espaço para desenvolverem sua sensibilidade e imaginação. Ao contrário disso, na maioria dos casos, sua única opção é se conformarem com a vida possível e reproduzirem as formas de poder sufocantes e autoritárias com as quais foram educados sem se darem conta disso (questões que serão refletidas no capítulo 2).

Assim, iniciei experiências sensoriais e exercícios práticos que despertaram a curiosidade, imaginação e criatividade dos alunos para, em seguida, colocá-los em contato com textos literários (capítulo 4). A partir deste momento, os alunos já estavam abertos à experimentação (BONDÍA, 2002) que ocorreu em aula - em leituras feitas por mim com a turma, feitas pelo aluno individualmente - ou fora do colégio. Eles tiveram oportunidade de experimentar o ato de fantasiar, imaginar, sentir, antever outras possibilidades, via *experiência* literária, sem se sentirem irremediavelmente presos a uma realidade previamente dada.

Os alunos foram convidados a se expressarem e aos poucos entenderam que na minha sala de aula teriam espaço para se expressarem com liberdade.

Após essa sequência, levei sinopses de livros para a turma decidir qual iríamos ler e mais tarde desenvolver trabalhos para a Feira literária da escola. A escolha foi o livro *Frankenstein* de Mary Shelley. Contudo, utilizamos três versões da obra original, uma em quadrinhos tridimensionais, outra com linguagem adaptada para jovens e uma tradução do texto original, todas serão referenciadas no capítulo 4. Iniciamos as leituras e dramatizações da obra, o que viabilizou o ato de imaginar e se afectar. Com isso, ficou mais fácil desenvolver nos alunos a capacidade de serem sensibilizados pela narrativa, se verem no texto, sentirem o que é narrado, refletirem a respeito dele e do mundo, da sua realidade. Isto é, desenvolverem processos de subjetivação nos quais mostrem o que pensam, como pensam, como sentem a experiência estética.

Ao mesmo tempo em que se modificaram, os educandos transformaram o que estava a sua volta em um processo de *devenir* que antes estava bloqueado (DELEUZE; PARNET, 2004).

A *experiência* de leitura do texto literário, unida ao direito de se expressarem sobre suas afectações, deixou os alunos confiantes. Continuamos a trabalhar juntos e desenvolvemos várias atividades e trabalhos em aula que foram expostos na Feira Literária (capítulo 4).

Por fim, juntos decidimos como confeccionar nosso estande na Feira literária, um castelo da criatura, personagem do livro *Frankenstein*, dividido em três salas temáticas. Os próprios alunos foram os responsáveis pela criação do desenho do projeto, suas caracterizações, e informações explicadas durante a visita guiada do público. Eles também solicitaram que sua participação na feira fosse encerrada com uma dança, com a música escolhida por eles, *Thriller* (canção de 1982), de Michael Jackson e ensaiada junto comigo (capítulo 4).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao desenvolver esse projeto procurei entender a relação do aluno com a *experiência* literária e busquei perspectivas teóricas que me guiassem. Adotei concepções que defendem uma visão inovadora sobre o *sujeito* e sua maneira de sentir o mundo. Elas têm origens em campos de estudo diferentes, mas que mantêm ligações entre si: a Filosofia, Literatura e Psicanálise. Esse movimento de estudo proporcionou, além de uma visão mais aprofundada do tema em questão, a transformação de posturas e metodologias que serão esclarecidas ao longo desse trabalho. Dessa forma, se faz necessária a compreensão de vários conceitos com os quais tenho trabalhado.

Primeiramente, é importante dizer que entendo o aluno como um indivíduo que está em constante transformação, possui saberes, experiências assim como o professor, logo, entre eles ocorre um aprendizado mútuo. Assim, me afasto de uma postura verticalizadora, autoritária e assumo um lugar de professora que transforma ao mesmo tempo em que é transformada.

1.1 As contribuições de Gilles Deleuze

Ao sustentar a ideia de troca de experiências me aproximo dos pressupostos de Deleuze, uma vez que o filósofo reflete sobre o *devir*, o *sujeito* e as forças que o organizam.

Deleuze se afastava da visão tradicional do *sujeito* dado, humano, estático, para entendê-lo como uma subjetividade em constante transformação que vai se constituindo no contato com o outro e com os acontecimentos. Dessa forma, ele reflete sobre o *encontro* ou o *devir* que seria essa constante troca com o outro, isto é, um momento de apreensão ou apropriação, no qual o *sujeito* absorve elementos do outro e o outro absorve elementos seus. Os dois se modificam depois desse *encontro* que acontece a todo instante. O outro, no sentido usado por Deleuze, pode ser um sujeito, a natureza, a linguagem, a tecnologia, valores, instituições, enfim tudo aquilo que provoca uma transformação no *sujeito*:

Um encontro, é talvez o mesmo que um devir ou umas núpcias. [...] Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem as ter jamais visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades.[...]. Dizemos o mesmo a propósito

dos devires: não é um termo que devém o outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois uma vez que não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem a sua direção própria, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É precisamente, a dupla captura [...] Encontrar é descobrir, capturar, roubar. Mas não há um método para descobrir, apenas uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo (DELEUZE; PARNET, 2004, p.17).

Deleuze também recorre ao pensamento de Michael Foucault para ampliar essa ideia da existência de forças que agem continuamente no mundo e são experienciadas pelo *sujeito*, na medida em que este é afetado, experiencia seus efeitos. Ou seja, as forças que circulam do lado de fora, através de diferentes enfrentamentos afetam seu corpo e ao mesmo tempo circulam no interior do mesmo em um movimento incessante:

... se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irredutível, que não tem mais sequer forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre a outra ou recebe a ação da outra (DELEUZE, 1988, p.93).

O *sujeito* não é pronto, permanente e imutável, mas uma entidade que a todo momento se reestrutura, é concebida a partir dos *encontros* vividos, ele “não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos” (MANSANO, 2009, p.115). Percebemos então que os *encontros* ocasionam mudanças inevitáveis no sujeito, a experiência vivida por este produz um efeito que o obriga a produzir novos sentidos singularizados a partir dela.

Dessa forma, Deleuze defende que o sujeito vai se construindo a partir do contato com as forças exteriores a ele, “força de imaginar, de recordar, de conceber, de querer” atribuindo-lhes significados, sentidos singularizados (FOUCAULT apud DELEUZE, 1988, p. 132). Nesse processo de enfrentamento elas vão modificando sua subjetividade, na medida em que circulam do lado de fora da entidade, mas parcialmente difundem-se do lado de dentro da mesma. Assim, a ótica deleuzeana entende o sujeito como resultado de um enfrentamento de potências, ele sempre será uma composição provisória de forças:

O sujeito, nessa perspectiva de análise, só pode ser analisado a partir de uma processualidade, de um vir a ser que não se estabiliza de maneira definitiva. Ele é construído à medida que experiencia a ação das forças que circulam no fora, e que, por diferentes enfrentamentos, afetam o seu corpo e passam, em parte, a circular no fora, e que, por diferentes enfrentamentos, afetam o seu corpo e passam, em parte, a circular também do lado de dentro. Sob essa ótica, a produção do sujeito envolve um movimento que não conhece sossego, pois ele não está dado de uma vez por todas. Dessa maneira, ele pode ser sentido e percebido como uma experiência particular e histórica, à medida que desenha territórios subjetivos que são investidos

desejantemente. Entretanto, esses territórios nada mais são do que composições provisórias de forças (MANSANO, 2009, p.115-116).

1.2 As contribuições de Félix Guattari e Suely Rolnik

Guattari e Rolnik, compartilham das noções de subjetividade propostas por Foucault e Deleuze, ao abordarem os conceitos *sujeito*, *subjetividade* e *encontro*, e apresentam outros como *afecto*, *processos de singularização* e *obstrução*.

Guattari e Rolnik compreendem a *subjetividade*, como um processo aberto, mutável, e de natureza produzida no contato com o outro. Isto é, o outro pode ser um indivíduo, a natureza, uma instituição, um valor, uma linguagem, uma ideia, ou qualquer elemento que afete a *subjetividade* e a transforme. Por isso, a subjetividade não é estática, não é uma posse, mas um processo que a todo momento se altera: “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p.31).

As subjetividades vão se constituindo através de seu contato com o mundo em um processo coletivo que ocorre continuamente e ao mesmo tempo. Todavia, cada uma se realiza à sua maneira, em um processo individual, como resultado de diferentes formas de interação com o mundo, como atualizações do cotidiano de cada vivente:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, e assim por diante.) (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p.39).

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p.39).

Retomando as ideias de Guattari, vemos que a subjetividade é por ele compreendida como um processo de produção no qual compõem e participam múltiplos

componentes. Esses componentes são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social. Nesse sentido, valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para a expressão dos afetos vividos nesses encontros. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva (MANSANO, 2009, p.111).

Em um mundo organizado em sistemas com normas próprias, é comum que os processos de subjetivação sejam reprimidos ou manipulados de forma a não interferir em seus funcionamentos. Esse processo é chamado por Rolnik e Guattari de *obstrução* ou *mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos*.

Ao capturar essas produções de subjetividade e reformulá-las, a ideologia dominante fixa forças subjetivas produtivas, determina as direções que deverão ser seguidas, cria referências a serem reproduzidas. Assim, desqualifica as ações singulares (subjetividades) que seriam produzidas promovendo sua *obstrução*:

A obstrução do acesso às sensações, como é o caso em nossa atualidade, interrompe o processo, provoca um divórcio entre as potências de criação e de resistência, e as separa do objetivo para o qual elas são convocadas: a perseverança da vida. Surdas ao que pede a vida para continuar a se expandir, o exercício destas potências, quando mobilizado, trava seu fluxo, e no limite pode até colocá-la em risco (ROLNIK, 2002, p.4).

Dessa forma, é necessária uma força de resistência que promova um desvio, (escapatória) e se oponha às tentativas de entender a vida por meio da avaliação prevalente do capital. Essa força é denominada pelos autores como *processos de singularização*:

O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados. (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p.47).

Assim, fica claro que para estes autores a *produção de subjetividade* implica resistência, isto é, produzimos subjetividades via luta, o que se entende por processo de singularização. Há um sistema que tenta colocar o sujeito em modo de convivência, aceitação e reprodução dos valores dominantes, e, ao mesmo tempo, produz um discurso sobre a impossibilidade de ser de outra maneira.

1.3 As contribuições de Jorge Larrosa Bondía

Em Notas sobre a experiência e o saber da experiência, Jorge Larrosa Bondía também tece fortes críticas à sociedade contemporânea considerando-a problemática pois vive ávida por informação, por emitir opinião, por trabalho e entende o tempo como mercadoria. As pessoas passam suas vidas buscando serem produtivas, o que significa informar-se a respeito do que se passa no mundo, produzir sempre opinião acerca do que acontece, assimilar cada vez mais conteúdos e trabalhar.

Costuma-se entender o conhecimento como aquisição e processamento de informação, há uma busca desenfreada por estar informado e informar. O sujeito da informação passa o tempo buscando informação para se diferenciar dos outros, contudo, se torna obcecado por um saber que não permite que nada o toque, ou seja, que anula sua possibilidade de sentir o mundo:

Depois de ter assistido uma aula ou uma conferência, depois de lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem, de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou aconteceu (BONDÍA, 2002, p.19).

Outra maneira de suprimir nossa relação com o mundo é o excesso de opinião, procuramos nos informar e imperativamente emitir opiniões sobre o que julgamos ter conhecimento. Desconhecer algum fato ou não saber formular um posicionamento referente a algo é repreensível.

Segundo Bondía, a velocidade também é prejudicial no mundo moderno, os acontecimentos chegam a nós de forma fragmentada, instantânea, pontual e rapidamente são substituídos por outros que da mesma forma nos excitarão. Isso impede a memória e a pausa necessária para reflexão, para a afectação, o que torna o indivíduo permanentemente insatisfeito. Ao manter-se em um movimento automático de informar-se e emitir opinião, o sujeito deixa de sentir o mundo, assim nada lhe acontece, ele sempre se sente incompleto.

O sujeito moderno, além de ter que se informar e opinar, também trabalha. Ele está constantemente a produzir, a procurar formas mais rápidas de praticar seu ofício e querendo saber o quanto ganhará com isso. Dessa forma, ele impossibilita que ocorra 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...(BONDÍA, 2002, p.24).

Dessa forma, o autor defende a importância da *experiência* que é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p.21). Ele utiliza o termo *afecto* para se referir ao que nos sensibiliza e nos modifica. Assim, o sujeito que vivencia a *experiência*, é aquele que é afectado e que produz afectos, que é inscrito por aquilo que o marcou, é aquele que se permite ter tempo e espaço para as coisas acontecerem. Ele se transforma a partir de seu contato com o mundo: “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (BONDÍA, 2002, p.19). O contrário desse sujeito seria o estático, rígido, inatingível, apático, automatizado que se define pelo seu saber, poder ou por não conseguir manter relação de *afecto* com nada.

1.4 As contribuições de Viktor Chklovski

Em *A arte como procedimento*, Viktor Chklovski afirma que a linguagem poética se diferencia da linguagem prosaica. A primeira é facilitadora, visa o reconhecimento do objeto devido à velocidade da comunicação diária, já a segunda é provocativa, exige tempo para a percepção criando um discurso instigante, “elaborado” (CHKLOVSKI, 1971, p. 55). É preciso então distinguir os dois tipos de linguagem para entendermos melhor as ideias propostas por Chklovski.

Ao estudar o discurso literário, Chklovski entende que sua linguagem é repleta de obstáculos ao contrário da cotidiana. Porém, nada impede que haja uma aproximação entre as duas linguagens, desde que não haja perda e nem contradição à lei da dificuldade. É justamente essa distância entre as duas linguagens que garante suas existências.

No cotidiano visa-se o reconhecimento do objeto através da agilidade, economia das forças perceptivas. Já para a arte, o objeto é percebido, ou seja, sua visão demanda tempo, raciocínio, acontece através da percepção particular dele, a singularização, contrária ao simples reconhecimento comum a todos.

O autor afirma que as “leis de nosso discurso prosaico com frases inacabadas e palavras pronunciadas pela metade se explicam pelo processo de automatização” (CHKLOVSKY, 1971, p.44), no qual ocorrem ações habituais repetidas, um movimento quase irrefletido que inviabiliza a *experiência*. “A prosa permanece um discurso ordinário, econômico, fácil, correto” (CHKLOVSKI 1971, p.55). Isto é, os objetos, ações perdem o caráter de *experiência*, o tempo que demandarão para serem reconhecidos deve ser o mínimo possível. O discurso cotidiano pede então “a máxima economia de forças perceptivas” (CHKLOVSKI, 1971, p.44) sendo originado a partir da clareza, automatismo, hábito e familiaridade.

Ao contrário disso, o discurso literário “é criado constantemente para libertar a percepção do automatismo” (CHKLOVSKI, 1971, p.54), tem como papel dificultar, obscurecer o entendimento do objeto para alcançar a maior duração de sua percepção, o que exige o gasto das forças perceptivas, a linguagem poética é “difícil, obscura, cheia de obstáculos” (CHKLOVSKI, 1971, p.55). Ao invés do simples reconhecimento do objeto, solicita sua visão, devolve ao sujeito “a sensação de vida, para sentir os objetos” (CHKLOVSKI, 1971, p.44). Ou seja, trabalha outras leis que permitem a criação de palavras, de novos sentidos que provocam o leitor criando uma percepção particular do objeto sentida por cada indivíduo:

Se examinarmos as leis gerais da percepção, vemos que, uma vez tornadas habituais, as ações tornam-se também automáticas. Assim, todos os nossos hábitos fogem para um meio inconsciente e automático [...]. O objetivo da arte é dar uma sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O ato de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado; *a arte é um meio de experimentar o devir do objeto, o que é já “passado” não importa para a arte* (CHKLOVSKI, 1971, p. 43, 44, 45).

O procedimento derivado da arte literária defendido por Chklovski recebeu várias traduções: singularização, desfamiliarização, *estranhamento*. Em seu artigo *O estranhamento: um exílio repentino da percepção*, Olga Guerizoli-Kempinska traduz o fragmento do texto de Chklovski no qual o mesmo nomeia o procedimento em questão como “*остранение*”:

...o objetivo da arte consiste em dar a sensação das coisas enquanto visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento de “*остранение*” das coisas e o procedimento da forma dificultada, que aumenta os obstáculos e a duração da percepção, pois, em arte, o processo da percepção é o próprio fim e deve

ser prolongado; a arte é uma maneira de viver o fazer-se das coisas, e aquilo que está pronto não importa na arte. (ШКЛОВСКИЙ, 1990, p. 63)³.

A autora explica o significado do estrangeirismo, defendendo que a melhor decodificação da palavra “*остранение*” é *estranhamento* ao problematizar outras traduções do vocábulo feitas em algumas edições:

Nesta longa e densa frase, dividida nas traduções em duas ou mesmo três, Viktor Borisovitch Chklovski introduz pela primeira vez o termo “*остранение*” (*ostranienie*), um neologismo formado a partir do adjetivo “*странный*” (*strannyi*) e por isso escrito entre aspas. Como em russo “*странный*” significa “estranho”, a tradução literal e segura de “*остранение*” para o português é sem dúvida

“estranhamento”. Mas, devido a traduções indiretas, o termo de Chklovski é também freqüentemente transposto como “singularização”, palavra decalcada da tradução francesa (TODOROV, 1965, p. 82) e usada na tradução brasileira do texto de Chklovski (OLIVEIRA TOLEDO, 1971, p. 39-56) e ainda como “desfamiliarização”, decalcada da tradução em inglês (LEMON e REIS, 1965, p.12) (GUERIZOLI-KEMPINSKA, 2010, p.64).

Assim, a singularização, termo empregado na edição que utilizei para essa pesquisa, (TOLEDO, 1971) ou *estranhamento* (expressão utilizada por GUERIZOLI-KEMPINSKA que figura em outras edições) é um procedimento que pode acontecer de muitas formas durante a leitura de um texto. Trabalharei agora com a palavra *estranhamento* por julgar que ela mantém uma maior relação de proximidade com as ideias que apresentarei.

O *estranhamento* “pode se desdobrar nas obras literárias em procedimentos tão diferentes como, por um lado, o uso de uma palavra incompreensível e estranha [...] e, por outro, a construção de um ponto de vista diferente e estranho...” (GUERIZOLI-KEMPINSKA, 2010, p.70). O leitor é chamado a sentir o texto, e cada indivíduo manifestará sua reação ao mesmo. Ele pode se sentir desconfortável com o tipo de vocabulário empregado pelo autor, com o modo como este constrói o texto para afetá-lo e promover a reverberação. Também pode ocorrer diante do choque com posicionamentos ideológicos, com a retirada da palavra de seu sentido comum. Pode surgir a partir de pontos de vista peculiares como o de um indivíduo que desenvolve afeto por uma barata (*A paixão segundo G. H.* de Clarice Lispector), ou o mundo sendo percebido pelos olhos de uma lagartixa (*O vendedor de passados* de José Eduardo Agualusa). Outra opção pode ser o uso de neologismos (*Grande sertão: veredas* de Guimarães Rosa) que desconfortam o leitor, travam embates com o mesmo e exigem sua capacidade de captar sentidos. E ainda através de um texto que não tenha gênero

³ ШКЛОВСКИЙ, Виктор. *Гамбургский счет: Статьи; воспоминания; эссе (1914-1933)*. Галушкин, А. Ю. e Чудакова. П. (org.). Moscou, 1990.

definido, deslize entre narração e poesia, sobreponha tempos e espaços, como em *Amar um cão* de Maria Gabriela Llansol, no qual um cão que nasce de uma árvore, possui características humanas e quando morre se transforma em texto.

1.5 Diálogos entre as teorias de Deleuze, Guattari, Rolnik, Bondía, Chklovski e sua aplicação na pesquisa-intervenção na turma 601

Ao longo da graduação, tive o primeiro contato com o pensamento de Deleuze, Guattari e Chklovski, foi então que surgiram questionamentos referentes à *produção de subjetividade* via *experiência* literária. Procurei refletir sobre como isso acontecia em meu contato com a Literatura, analisei as sensações de atração e desconforto provocadas em mim, fora da escola e durante as aulas, no ensino básico e na graduação. No mesmo período, entendi que a *produção de subjetividade* poderia ocorrer com meus alunos (eu lecionava em duas instituições de ensino particulares) ou ser limitada por ideologias dominantes presentes na nossa sociedade. Então, quis entender como esses processos se davam no cotidiano escolar. Alguns anos se passaram, da minha atuação na rede pública de ensino estadual e do município de Saquarema, quando resolvi aprofundar minha pesquisa. Estava motivada por minha inquietação com o grande percentual de alunos que relatava frequentar o colégio por obrigação e não gostar de ler.

Assim, ingressei no PROFLETRAS com o objetivo de desenvolver um projeto nas aulas de Literatura nas quais usasse a *experiência* literária como catalizador para a *produção de subjetividade* (GUATTARI; ROLNIK, 2007). Dessa forma, eu me sentiria uma educadora que poderia modificar em parte a realidade do aluno.

Em meio as aulas da disciplina de “Leitura do texto literário”, conheci algumas noções de Suely Rolnik e Jorge Larrosa Bondía. Senti que, além de terem proximidade entre si, seriam as escolhidas como aporte teórico para meu projeto. Pude então, na medida em que estudava esses pensadores, ser orientada para desenvolver uma prática com a turma 601, da Escola Municipal Jardim Ipitangas. Passo agora a relatar como funcionou esse movimento de correlação entre as teorias e como foram aplicadas durante a minha intervenção.

Durante o primeiro mês de aula os alunos não mostraram interesse pela leitura de livros. Quando foram convidados a ler e a se expressarem, solicitaram que os textos fossem curtos. Pediam que não utilizássemos poesias, argumentando: “poesia é chato, tem que pensar

muito pra entender e a gente não consegue fazer isso.” Isso não me causou uma surpresa, uma vez que grande parte da nossa sociedade utiliza o tempo como mercadoria, não possui tempo para ler, sentir prazer com a leitura, fabular, se deixar *afectar*. Meus alunos também foram atingidos por esse processo, alguns relataram que eles e seus familiares preferem passar seu tempo utilizando as redes sociais ou assistindo filmes, programas, novelas, séries “porque cansam menos e a gente já se cansa no trabalho”. Ainda contaram que procuraram opções de entretenimento que não discutiam temas políticos, sociais, ficcionais “porque aí não precisa ficar pensando ou imaginando muito”. Os alunos refutaram a proposta de assistir filmes de duração longa, ou lerem livros de maior quantidade de páginas no colégio, dizendo: “ai que tédio, só se a professora deixar mexer no celular ao mesmo tempo.”

Indagaram quando eu fazia perguntas sobre os textos lidos, se eles achariam neles as respostas ou se teriam que pensar e escrever com suas palavras. Quando eu respondi que, em um primeiro momento, apenas iríamos ler os textos, questionaram: “Mas a gente não consegue ler direito.”, “Isso vai valer ponto?”. Além disso, determinados pais reclamaram sobre a falta de exercícios no caderno, ou de atividades tradicionais, da não utilização de exercícios de revisão para a prova, ou do fato de eu não priorizar a leitura de textos jornalísticos. Então, entendi que ali se encontrava uma das críticas feitas por Bondía: adquirir informação e processá-la de forma rápida, para a sociedade contemporânea, é ganhar tempo, assim como ter opinião sobre tudo é fundamental. Como diz Bondía:

...o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública e o sujeito coletivo [...] não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (BONDÍA, 2002, p.19).

Nossos alunos, cada vez mais cedo, são moldados segundo uma perspectiva que visa determinar caminhos e gerar indivíduos obedientes com dificuldade em se deixar *afectar* pela vida, pelos acontecimentos, pelo texto, pois nem sabem o que é se sentirem tocados por alguma força. Ao contrário, são induzidos a reproduzirem ideologias e comportamentos sociais, além de serem estimulados a consumir. Não surpreende que este contexto de respostas prontas e reduzidas opções de invenção faça com que o contato com a Literatura seja tedioso, desprazeroso, sem significado. Essa constatação reforça um “discurso que se está instalando sem crítica, a cada dia mais profundamente, e que pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informação [...] uma sociedade na qual a experiência é impossível” (BONDÍA, 2002, p.24).

Diante disso, busquei suporte na teoria destes autores, para pensar minhas aulas de Literatura. Comecei com Bondía “...a partir do par experiência/sentido” (BONDÍA, 2002, p.20). Criei momentos de pausa nos quais não tivemos que dar conta de conteúdos programáticos e informações, mas estivemos juntos em um movimento de escuta, observação, troca, sem nos preocuparmos se isso levaria alguns minutos ou algumas aulas. Os alunos decidiram se falariam de suas vidas, conversariam entre si ou comigo, leriam textos, assistiriam filmes (trazidos por eles, por mim ou disponíveis na escola), cantariam ou ouviriam músicas.

Ainda que tenha sido promovida uma abertura para a *experiência*, muitos alunos apresentaram dificuldade em falar de si ou com os outros, serem afetados pelas atividades propostas: leitura, música, imagem ou filme. Dessa maneira, as postulações de Guattari e Rolnik me ampararam ao mostrarem o lugar no qual se encontrava meu aluno e qual seria o caminho a traçarmos juntos para que ele pudesse sair de lá. A maioria dos discentes da 601 não conseguia ser afetado ou afectar o outro, comprovando estarem obstruídos, estado característico de uma sociedade que vive um embate de forças em que:

O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p.42).

Como explicam Guattari e Rolnik:

É desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir (GUATTARI; ROLNIK, 2007, p.48).

Fica claro que os grupos sociais que detêm o poder na sociedade exercem-no despoticamente sobre os sistemas de produção e vida social, reduzem indivíduos a engrenagens e impedem os *processos de singularização*, fato reconhecível na realidade escolar e perceptível em minha turma durante esse período inicial letivo. Por isso, minha proposta inicial foi criar uma atmosfera propícia para a afectação através de experimentações (capítulo 4). Em seguida, por meio do *encontro* com o texto literário, estimei e acompanhei os processos de subjetivação dos alunos (capítulo 4) em contraposição à verificada redução de possibilidades. Busquei pensar e incentivar o discente a entender-se como sujeito livre, capaz de se conhecer, refletir, perceber o mundo e poder se dar conta dos sistemas que lhe são

impostos. Um sujeito tal como refletido por estes autores, que se afecta e se subjetiva constantemente, isto é, que:

...tenha a capacidade de efetuar determinadas operações sobre si que o transformem e constituam para ele uma forma desejada de existência (JUNIOR, 2008, p.18).

... as técnicas de si são as que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seus corpos, espíritos, pensamentos, condutas e modos de ser, transformando-se para atingir um determinado estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (JUNIOR, 2008, p.19).

Como havia mencionado anteriormente, a *experiência* literária foi a via que adotei para estimular o processo de *produção de subjetividade*. Ela acontece em consequência do *devir* entre o aluno e o texto.

Após passar por esses movimentos significativos nas aulas de Literatura, demos início à leitura do romance *Frankenstein*, de Mary Shelley, utilizando algumas adaptações e mais tarde o livro original. Logo após, começamos o desenvolvimento de atividades a serem apresentadas na feira literária da escola (capítulo 4). Todavia, penso que isso somente foi possível pela preparação prévia que criei com eles, que os fez se sentirem tocados pelo texto reverberado durante muitas aulas. Assim, noções sustentadas por Chklovski alicerçaram também essa intervenção.

Durante o processo de escolha da obra a ser lida, observei meus alunos, eles selecionaram na mesa sinopses, livros que ofereceram mistério e personagens fora do padrão social. Entenderam o que queriam, e foram eliminando sugestões até elegerem *Frankenstein* como texto a ser trabalhado por nós.

Outra questão que julgo importante no *encontro* com o livro, é o processo de *estranhamento* tal como pensado por Chklovski. Ao entrar em contato com *Frankenstein*, os alunos revelaram inicialmente sensações de desconforto com a imagem da criatura, suas aparições e sumiços abruptos; repugnância por sua matéria de composição (fragmentos de cadáveres), depois inquietação com as atitudes de Victor Frankenstein. Por último, eles relataram o *estranhamento* com alguns capítulos do livro, escritos em forma de carta e pediram para utilizar os computadores da sala de informática, a fim de pesquisar como eram escritas as cartas antigamente. Todavia, isso ao invés de promover desinteresse pela obra, fez com que os discentes se sentissem atraídos pela mesma me levando a compreender esse movimento segundo a ótica de Chklovski:

Chklovski argumenta não contra a própria imagem (na qual ele reconhece, de fato, um dos procedimentos da arte), mas contra a idéia de uma economia específica da imagem que pouparia as forças mentais do leitor. o próprio procedimento de estranhamento funciona de acordo com uma lógica exatamente oposta: ao invés de facilitar a percepção, cria-lhe obstáculos; ao invés de visar uma aproximação, provoca distanciamento (GUERIZOLI-KEMPINSKA, 2010. p.70).

O que pude verificar foi que, quanto mais meus alunos leram, mais buscaram compreender o porquê se sentiram daquela forma e quiseram saber o que ainda estava por vir naquela história. Ou seja, passaram pelo processo de *estranhamento*, o qual exige do leitor um esforço maior em se manter em contato com o texto, na medida em que este problematiza o seu acesso imediato, mas, ao mesmo tempo, o mantém conectado, em um movimento de vaivém.

2 METODOLOGIA

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vê, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber da experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico.

PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA

Ao pensar sobre a estrutura dessa pesquisa-intervenção, minha maior preocupação foi escolher uma metodologia que me permitisse acompanhar a organização do trabalho sem engessá-lo. Neste contexto, optei pelo método da cartografia que foi-me apresentado, durante a disciplina *Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita*, ministrada pela professora Madalena Vaz Pinto. Como afirmam os autores do texto *Pistas do método da cartografia* “a proposta do método da cartografia, [...] tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.56). Dessa forma, escolhi como método a cartografia proposta por Deleuze, Guattari e outros autores, por nela se considerar a pesquisa como um processo, em movimento, portanto, inseparavelmente conectado à intervenção. Ao mesmo tempo em que o pesquisador estuda seu objeto de pesquisa, ele o modifica e é modificado por ele, em um processo que não permite apatia ou neutralidade, e inviabiliza a opção pesquisar com vias a apresentar resultados. A coleta de dados dá lugar à produção de subjetividades; a separação entre cientista e sujeito ou objeto de conhecimento é substituída pelo *agenciamento* entre os mesmos e as vivências que perpassarem esse caminho. Assim, o “desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.57). Com o objetivo de explicar melhor a minha escolha a discutirei nos subcapítulos seguintes.

2.1 A Natureza da pesquisa cartográfica: reversão do sentido tradicional do método

O método cartográfico refuta a orientação de trabalho do pesquisador de forma preescritiva, convencional, através de regras prontas e pré-estabelecidas. Ela se opõe aos métodos que utilizam metas prefixadas, objetivos traçados, pesquisadores observadores que não interagem com seu objeto de pesquisa. Ao contrário disso, a cartografia propõe que o cientista adentre a realidade de sua pesquisa, para senti-la, conhecê-la, pois a partir disso surgirão pistas que nortearão o caminho da mesma, “o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.17)

A cartografia considera que toda pesquisa é intervenção, uma vez que os efeitos do pesquisar transparecem no pesquisador, no pesquisado e nos resultados:

... a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência - o que podemos designar como plano da experiência (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.17-18).

Ao propor uma intervenção aos alunos da turma 601, me coloquei em posição de abertura e disponibilidade propondo atividades as quais ao mesmo tempo que os transformavam eu também transformavam a mim. Quando comecei a fazer parte de sua realidade, alterei-a tendo a minha também alterada. Mais que isso, traçamos e escrevemos juntos caminhos e efeitos. Ficou clara a pesquisa-ação na qual não é possível e nem desejável o meu afastamento como pesquisadora de meus objetos de pesquisa, de modo a alcançar imparcialidade, objetividade e neutralidade. Convivemos dentro da instituição de ensino, trocamos experiências durante as aulas de Literatura, portanto:

A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados [...] Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.19).

2.2 Cartografar é acompanhar processos

No início do ano letivo eu e os alunos da turma 601 nos conhecemos, durante as aulas trocamos experiências, buscamos entender uns a realidade dos outros e também a que era comum a todos dentro da escola. Com o convívio e as questões escolares diárias, surgiram questionamentos, ideias, concepções e sugestões que se tornaram o tema dessa pesquisa e me remeteram a teorias que puderam sustentá-la. Logo, não houve um planejamento prévio com delimitações a serem aplicadas na turma, mas uma vivência, com os alunos, a partir da qual se originou nosso projeto.

As atividades que afetavam os alunos, seus valores, posicionamentos, experiências de vida, históricos familiares, sociais, econômicos e políticos mantiveram relação direta com a forma pela qual se expressavam ou, por vezes, tinham dificuldade em fazê-lo, mostrando que “sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em cursos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.56). Por isso, durante o processo de pesquisa, busquei entender como os alunos se relacionavam com mundo, cada um à sua maneira antes de nosso projeto conjunto, já que “o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.58). “A cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo”, longe disso, ela leva em consideração a rede de forças com a qual o objeto de pesquisa mantém relação (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.57). Ela estuda esse processo e seu movimento constante, pois entende que a historicidade influencia na forma como o indivíduo se subjetiva.

Assim, como cartógrafa, entendo meu aluno como um sujeito com vivências, vontades, opiniões, dúvidas, hesitações que a todo momento se modificam e encontram as minhas, o que gera uma contínua produção de subjetividades:

... a relação com os participantes deve ser de agenciamento, de composição entre heterogêneos (DELEUZE E GUATTARI, 1977; DELEUZE; PARNET, 1977 apud PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.57). O agenciamento é uma relação de cofuncionamento, descrita como um tipo de simpatia. A simpatia não é um mero sentimento de estima, mas uma composição de corpos envolvendo afecção mútua [...] é essa simpatia que permite ao etnógrafo entrar em relação com os heterogêneos que o cercam, agir com eles, escrever com eles. São essas também a proposta e aposta da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.57).

Portanto, a cartografia defende o agenciamento entre pesquisador e seu objeto de estudo. Seria muito difícil para o cartógrafo entender as mudanças pelas quais seu objeto

constantemente passa e a rede de forças a qual está conectado sem manter relação de afetação com o mesmo.

Assim, a pesquisa cartográfica não recebe delimitação austera, ou seja, não controlamos com rigidez suas variáveis para que o processo não se torne penoso. Todavia, essa flexibilidade não pode ser tomada como relaxamento ou falta de metodologia, mas um outro caminho menos enfadonho: “O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.57).

Outra questão importante para a pesquisa cartográfica é a investigação de processos, isto é, entender como acontece a produção de subjetividades que já está em andamento quando o pesquisador inicia seu trabalho. Dessa maneira, a cartografia não concebe a ideia de um cientista que vai a campo coletar dados sem se envolver com seu objeto, seguindo regras. Ela sustenta a noção de processo como processualidade, ou seja considera o vínculo do objeto com o mundo, o entende como subjetividade em transformação permanente e trabalha com a ideia de produção de dados.

A ciência moderna trabalha com etapas de pesquisa como coleta, análise e discussão de dados que compõem um encadeamento consecutivo de momentos isolados. Já a cartografia possui caráter construtivista, na medida em que possibilita um caminho no qual o contato com o objeto vai delineando a pesquisa e gerando seu passo a passo permanentemente ligado:

Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos - na coleta, na análise, na discussão dos dados e também [...] na escrita dos textos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.59).

No capítulo 4, apresentarei as fotos e discussões de cada momento da pesquisa-intervenção, não as separarei em etapas finalizadas, nem em relatos de observação. Optei antes por mostrar a conexão estabelecida entre o processo de investigação, sua experenciação, a forma como ele estimulou a produção de dados e o aspecto agenciador dos resultados da pesquisa.

2.3 Cartografar é começar pelo meio

No percurso da pesquisa foi fundamental conhecer os alunos, interagir com eles para compartilhar de suas experiências, estabelecer conexões: “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.61).

Com o passar do tempo, procurei desmontar os processos de automatização que ainda estavam em curso em alguns alunos e que tornavam o ato de ler desprazeroso. Busquei interrompê-los através de experiências sensoriais, depois dinâmicas e por último jogos que aguçaram a curiosidade para a leitura. Tal estratégia foi sendo estendida cada vez que os alunos davam ideia de novos jogos, ou traziam atividades pesquisadas na internet por eles.

Durante a primeira leitura de *Frankenstein*, pude observar que muitos alunos se mostravam inibidos para ler ou mesmo se negavam a fazê-lo. Perguntei o porquê e eles afirmavam ter vergonha, achar complicado. Assim, conversamos e juntos decidimos que durante algumas aulas eu leria os capítulos iniciais e depois quem quisesse se juntaria a mim. Com o tempo muitos já liam o texto, depois dramatizavam-no e faziam pausas para que eles e eu comentássemos o que achávamos daquela parte do livro. Sugeriam novos ambientes para a leitura, cenário, recursos sonoros e possíveis atividades avaliativas. Muitas vezes eu chegava à classe e os alunos me propunham o que seria feito durante aquela aula, pois já haviam votado entre si.

Nesse pulsar de afectações, fui anotando em meu caderno o que eu vivia nas aulas de Literatura junto com meus alunos: frases proferidas por eles, ideias, pedidos, desabafos, depoimentos, discussões, decisões que tomávamos, meus pensamentos. Juntamente a isso eu relatava quais alunos estavam presentes no dia, sua atitude, participação, qual atividade fora desenvolvida, onde, de que forma, seu tempo de duração e seu passo a passo.

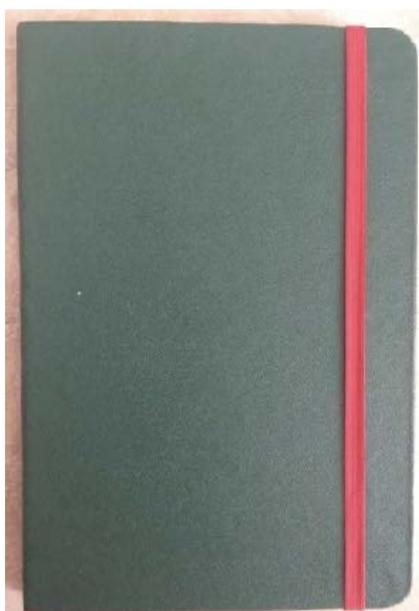
Esse caderno se tornou um diário de campo que direcionou minha escrita sobre essa pesquisa. Fez lembrar-me de seus detalhes, reviver momentos da aula em um claro retorno às experiências de campo. Isso possibilitou o nascimento de ideias, estratégias que puderam ser promovidas com a turma, e depois, que em meio ao retorno da *experiência* eu pudesse escrever sobre seus resultados, entrelaçando minha voz com a de meus alunos. Portanto:

Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer [...] Um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à tona falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.70,71).

A fundamentação teórica da pesquisa foi pensada a partir das reflexões, afecções, agenciamentos experimentados por mim e pelos alunos durante as aulas iniciais. Também, surgiu de minhas leituras do diário, que reavivaram sensações e raciocínios, num movimento de apontar para determinadas teorias já estudadas por mim, e para a necessidade de buscar novas, que respaldaram minhas considerações. Assim, o processo de escrita dos resultados da pesquisa também contou com encontro das vozes dos alunos, a minha e a dos teóricos estudados. Notamos assim “A multiplicidade de vozes, onde participantes e autores de textos teóricos entram em agenciamento coletivo de enunciação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 71).

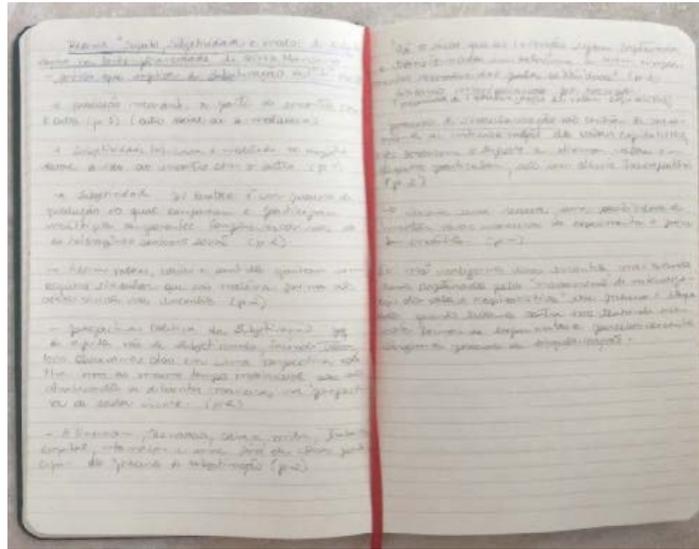
Chamo atenção para o fato desse processo de escrita considerar os alunos como participantes da pesquisa, como indivíduos e não meros objetos. Portanto, nos capítulos 2 e 4 relato os conflitos que surgiram, posicionamentos, perguntas, indisposições e os problemas que permaneceram em aberto, o que está previsto no método cartográfico e provam, mais uma vez, que pesquisador e objeto “emergem de um plano afetivo” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.73).

Figura 1 - Capa do diário de campo



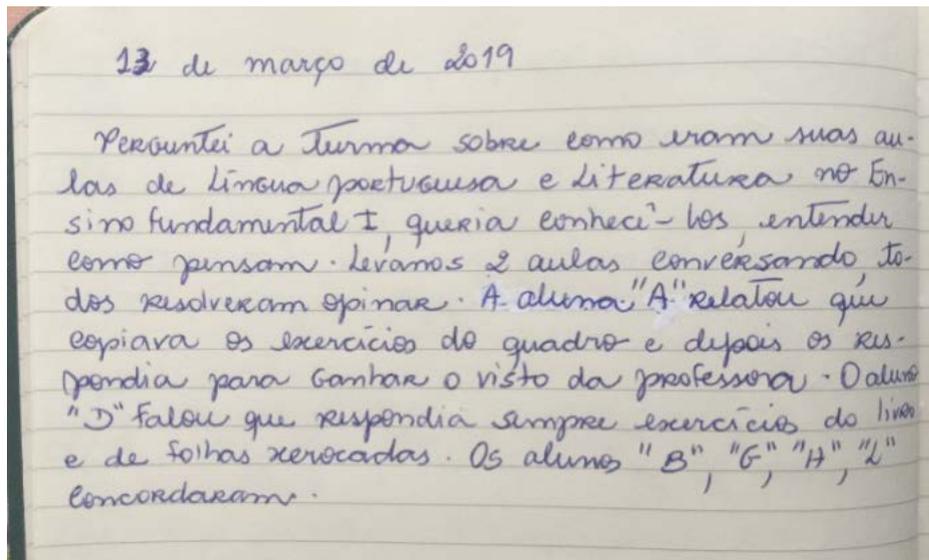
Fonte: A autora, 2019.

Figura 2 - Parte de dentro do diário de campo



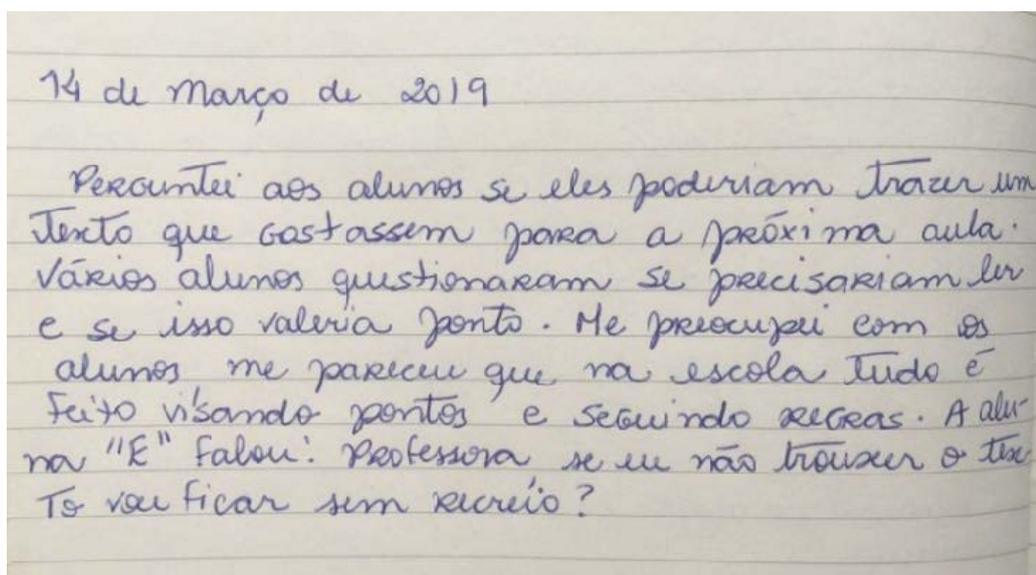
Fonte: A autora, 2019.

Figura 3 - página do diário de campo



Fonte: A autora, 2019.

Figura 4 - Página do diário de campo

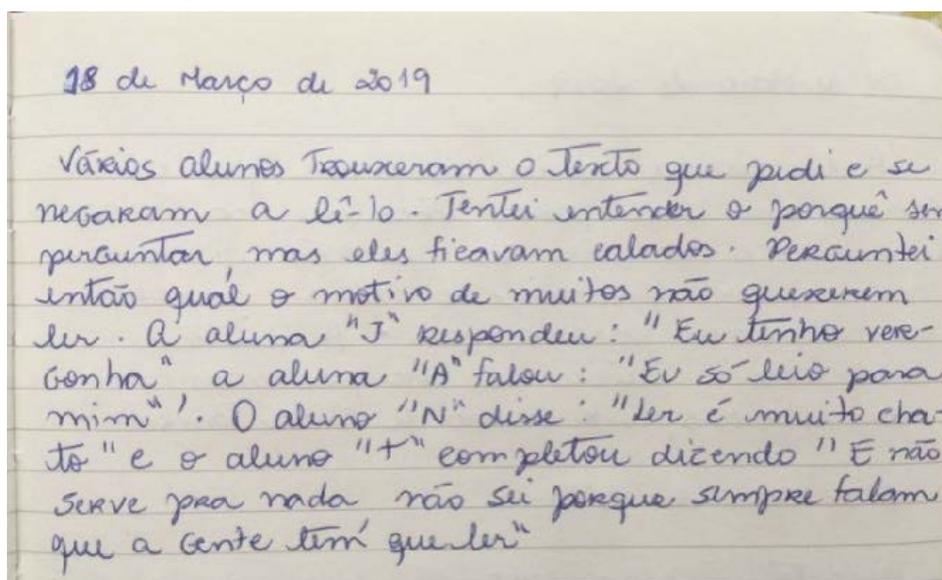


14 de Março de 2019

Perguntei aos alunos se eles poderiam trazer um texto que gostassem para a próxima aula. Vários alunos questionaram se precisariam ler e se isso valeria ponto. Me preocupei com os alunos me pareceu que na escola tudo é feito visando pontos e seguindo regras. A aluna "E" falou: Professora se eu não trouxer o texto vai ficar sem recreio?

Fonte: A autora, 2019.

Figura 5 - Página do diário de campo



18 de Março de 2019

Vários alunos trouxeram o texto que pedi e se negaram a lê-lo. Tentei entender o porquê sem perguntar, mas eles ficavam calados. Perguntei então qual o motivo de muitos não quererem ler. A aluna "J" respondeu: "Eu tenho vergonha" a aluna "A" falou: "Eu só liio para mim". O aluno "N" disse: "ler é muito chato" e o aluno "T" completou dizendo "E não serve pra nada não sei porque sempre falamos que a gente tem que ler"

Fonte: A autora, 2019.

Figura 6 - Página do diário de campo

25 de Março de 2019

Fiquei preocupada com a questão de muitos alunos acharem ler algo chato. Pensei que para aguçar sua curiosidade, estimular a criatividade eu poderia fazer experiências sensoriais em que os alunos que quisessem participar seriam convidados e adivinhariam pelo tato, olfato e paladar o objeto, comida, bebida que aparecerá na sua frente.

Fonte: A autora, 2019.

Figura 7 - Página do diário de campo

01 de Abril de 2019

Resolvi eu mesma ler os textos em voz alta para a turma e observar a reação dos alunos. Alguns ficaram de cabeça baixa e a maioria prestava atenção. Falei que ia parar de ler porque minha voz estava cansada. A aluna "A" falou: "Ah não professora, continua! Aquilo me animou, li mais um pouco e depois a aula acabou".

Fonte: A autora, 2019.

Figura 8 - Página do diário de campo

03 de Abril 2019

Cheguei na sala e os alunos perguntaram se eu ia ler, eu falei que poderia e comecei a leitura. Minha voz ficou fraca por causa do meu calo nas cordas vocais. Me surpreendi, a aluna "A" falou: "Deixa que eu continue o texto".

Fonte: A autora, 2019.

Figura 9 - Página do diário de campo

09 de Maio de 2019

A direção da escola solicitou que eu escolhesse um livro para trabalhar na Feira Literária e advertiu que eu não utilizasse nenhum com temática de magia bruxaria ou fenômenos paranormais. A diretora geral falou: "Luiza não crie problemas com pais religiosos, evite livros de terror também".

Fonte: A autora, 2019.

Figura 10 - Página do diário de campo

13 de Maio de 2019

Durante a aula perguntei se os alunos sugeriam algum livro para trabalharmos para a Feira Literária. Os alunos me olharam com surpresa. O aluno "N" falou: "Ué, nós podemos escolher? Nós nunca escolhemos o livro". Percebi que a turma pode ter sido silenciada e não tem noção disso.

Fonte: A autora, 2019.

Esse caderno se tornou um diário de campo que direcionou minha escrita sobre essa pesquisa. Fez lembrar-me de seus detalhes, reviver momentos da aula em um claro retorno às experiências de campo. Isso possibilitou o nascimento de ideias, estratégias que puderam ser promovidas com a turma e depois, que em meio ao retorno da *experiência*, eu pudesse escrever sobre seus resultados, entrelaçando minha voz com a de meus alunos. Portanto:

Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer [...] Um processo aparentemente individual ganha uma dimensão claramente coletiva quando o texto traz à cena falas e diálogos que emergem nas sessões ou visitas ao campo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.70,71).

A fundamentação teórica da pesquisa foi pensada a partir das reflexões, afecções, agenciamentos sofridos por mim e pelos alunos durante as aulas. Mas também, surgiram durante minhas leituras do diário que reavivam sensações, raciocínios num movimento de apontar para determinadas teorias já estudadas por mim e para a necessidade de buscar novas que respaldassem minhas considerações. Assim, o processo de escrita dos resultados da pesquisa também conta com encontro das vozes dos alunos, a minha e a dos teóricos que sustentam a pesquisa, notamos assim “A multiplicidade de vozes, onde participantes e autores de textos teóricos entram em agenciamento coletivo de enunciação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.71).

Chamo atenção para o fato que esse processo de escrita considera os participantes da pesquisa como sujeitos co-autores do texto. Portanto, nos capítulos 2 e 4 relato os conflitos que surgiram, posicionamentos, perguntas, indisposições e os problemas que permaneceram em aberto, o que prova mais uma vez que pesquisador e objeto “emergem de um plano afetivo” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.73).

2.4 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Jardim Ipitangas, localizada na Avenida Beira Rio, quadra 10, lote 26, no bairro Jardim Ipitangas, na cidade de Saquarema, Região dos Lagos, Rio de Janeiro. A instituição está situada no último bairro de Saquarema que faz divisa com a cidade de Araruama, foi criada em 2004 e passou por duas reformas.

Figura 11 - Escola Municipal Jardim Ipitangas



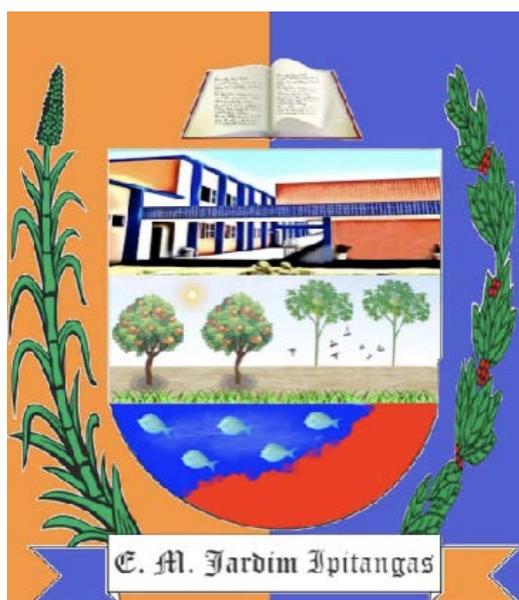
Fonte: A autora, 2019.

Figura 12 - Portão de acesso à secretaria, sala dos professores e à sala da direção



Fonte: A autora, 2019.

Figura 13 - Bandeira da escola



Fonte: A autora, 2019.

Figura 14 - Rampa de acesso aos prédios de aula



Fonte: A autora, 2019.

Figura 15 - Quadra da escola, visão frontal



Fonte: A autora, 2019.

Figura 16 - Quadra da escola, horário de chegada dos alunos



Fonte: A autora, 2019.

Figura 17 - Pátio lateral da escola



Fonte: A autora, 2019.

Figura 18 - Ônibus escolar da Prefeitura Municipal de Saquarema que transporta os alunos da escola



Fonte: A autora, 2019.

Figura 19 - Parte inferior do segundo prédio de aula



Fonte: A autora, 2019.

Figura 20 - Sala de leitura



Fonte: a autora, 2019.

Figura 21 - Sala de leitura, canto esquerdo



Fonte: A autora, 2019.

Figura 22 - Sala de leitura, canto direito



Fonte: A autora, 2019.

Figura 23 - Sala de leitura, estantes



Fonte: A autora, 2019.

Figura 24 - Laboratório de informática



Fonte: A autora, 2019

Figura 25 - Auditório da escola



Fonte: A autora, 2019.

Figura 26 - Sala de aula do lado esquerdo do prédio



Fonte: A autora, 2019.

Figura 27 - Sala de aula do lado direito do prédio



Fonte: A autora, 2019.

A escola possui porte grande, atende aos alunos dos bairros de Bicuiba, Ipitangas, Jardim Ipitangas, Engenho Grande e Usina, que em sua grande maioria, utilizam o transporte escolar. São três ônibus oferecidos pela prefeitura (figura18) que possuem cada um, um monitor e um motorista.

Muitos alunos da escola possuem baixa renda. A instituição de ensino recebe discentes oriundos de áreas urbanas devido à sua localização, contudo atende a muitos alunos

moradores de áreas rurais ou de difícil acesso. Alguns deles moram em lares de adoção (como o Abrigo Raio de sol), em ocupações ou em casas com situações precárias. Outros residem em habitações improvisadas em um galpão abandonado chamado “casarão”, dividindo espaço com muitas famílias, em um ambiente no qual ocorre o consumo de drogas ilícitas e há pouco saneamento básico.

Os alunos estudam das 13 às 18:20 h, com um intervalo de 20 minutos para o recreio, no qual o almoço é servido no refeitório. A maioria dos alunos se alimenta na escola e, para alguns, essa é a única refeição do dia, razão pela qual o índice de faltas é pequeno.

Com o objetivo de entender melhor o campo de pesquisa, analisarei alguns dados dessa instituição de ensino disponibilizados pela secretaria da escola no site quedu.org.br e outros fornecidos por ela a mim:

Os dados da pesquisa de 2018 mostram que o colégio possuía 753 alunos, incluindo os alunos da educação especial, oriundos de outras instituições de ensino municipais, que não possuíam atendimento especializado. Em 2019, o colégio teve 770 matrículas, contudo passou somente a atender os alunos com necessidades especiais da própria escola, que frequentavam às salas de aula regulares e a sala de recursos no contraturno.

Os sextos anos, classes nas quais leciono, recebem alunos do Ensino Fundamental 1 da própria escola e da Escola Municipal Valtemir José da Costa (Bicuíba), que não possui Ensino Fundamental II. Assim, são as turmas mais heterogêneas e agitadas da escola pelo choque com as novas realidades do Ensino Fundamental II. Grande parte dos alunos oriundos da Escola Municipal Valtemir José da Costa e também os alunos provenientes de outras instituições de ensino entram em conflito com as normas do Jardim Ipitangas. Às vezes conseguem influenciar outros, tornando as aulas de Literatura difíceis, diante de suas atitudes de irritação, agressividade, apatia ou desinteresse. Eles questionam normas do colégio, como as o procedimento para entrada e saída da sala, e o fato de não podermos promover aulas fora da sala sem a análise e consentimento prévio da direção. Os discentes também reclamam da limitação na temática de filmes que podem assistir na escola, - são desaprovados filmes que abordem fenômenos paranormais, misticismo, halloween, mortos-vivos ou mitologia grega – norma da direção com o intuito de evitar conflitos com pais religiosos. Essas situações de descontentamento foram manifestadas e discutidas pelos alunos juntamente comigo, então, juntos, desenvolvemos estratégias para lidar com as questões e tentar criar uma atmosfera de equilíbrio durante as aulas (assunto discutido nos capítulos 2 e 4).

Em relação aos funcionários, a escola conta com aproximadamente 139 (entre efetivos e contratados) e o índice de faltas é baixo, um dos elementos que contribui para a melhor qualidade de ensino.

As instalações da escola são limpas e em bom estado de conservação, já que a coordenação fiscaliza a preservação do patrimônio escolar, dessa maneira os alunos e funcionários procuram preservar todos os ambientes que utilizam.

No que se refere aos equipamentos tecnológicos, a instituição de ensino disponibiliza 2 projetores adquiridos em 2019, que podem ser utilizados na sala de aula (figuras 26 e 27) ou no auditório (figura 25) quando reservados com antecedência. A sala de informática conta com 14 computadores para a utilização em aulas ou em pesquisas dos alunos. Todavia, não há um monitor para auxiliá-los, o que faz falta. Existem duas salas de aula com quadros eletrônicos interativos, ferramenta interessante para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais e auxiliar em uma aula diferenciada. Entretanto, eles estão inutilizados pois sua instalação ainda não foi feita pelos funcionários responsáveis da prefeitura.

As copiadoras são usadas para a impressão de provas e documentos, a reprodução de atividades para o aluno é pouco frequente devido ao apelo da direção para evitar gastos com tinta e papel por se tratar de um material com orçamento limitado. Assim, os discentes copiam bastante a matéria do quadro, utilizam os livros didáticos (que permanecem no colégio visando sua conservação e evitando perdas), transcrevem suas informações no caderno, para poderem acessá-las em casa, o que torna a aula por vezes cansativa e um pouco limitada, ainda que os professores busquem diversos recursos.

A sala de leitura (figuras: 20, 21, 22, 23) é pouco utilizada pelo fato de ser pequena e ser necessária a divisão da turma em dois grupos que se revezam. Além disso, a professora do local somente trabalha na escola as terças e quintas, nesses dias, abre o ambiente para nosso uso. Também é permitido que o professor e a turma utilizem a sala sem a funcionária, em outros dias. Contudo, a chave deve ser solicitada à coordenação, que por prestar muitos serviços a escola, demora a entregá-la. Fiz várias tentativas de uso do espaço, todavia a chave demorava 30 minutos para chegar até mim, ao irem e retornarem para a sala de aula, era exigida a forma em fila dos alunos (regra da escola) e após o uso do recinto é obrigatória sua organização. Os alunos das turmas que leciono, inclusive da 601 são bem agitados, custam a se organizarem sentados e a procurarem seus livros. Com todos esses fatores, o uso da sala de leitura se tornou difícil em apenas dois tempos de aula.

Tabela 1 - Dados gerais da escola I

Dados Gerais

Código INEP	33154775
Localização da Escola	Urbana
Dependência	Municipal
Endereço	AVENIDA BEIRA RIO - QUADRA 10 - LOTE 26 Bairro: JARDIM IPITANGAS CEP: 28590971
Telefone	(24) 2573-4459
Fax	-

Outras Informações

Número de Funcionários da Escola	139
A escola possui organização por ciclos?	Não

Alimentação

Alimentação é fornecida aos alunos?	Sim
A escola possui água filtrada?	Sim

Acessibilidade

As dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim
Os sanitários são acessíveis aos portadores de deficiência?	Sim

Infraestrutura (dependências)

Existe sanitário dentro do prédio da escola?	Sim
Existe sanitário fora do prédio da escola?	Não
A escola possui biblioteca?	Sim
A escola possui cozinha?	Sim
A escola possui laboratório de informática?	Sim
A escola possui laboratório de ciências?	Não
A escola possui sala de leitura?	Sim
A escola possui quadra de esportes?	Sim
A escola possui sala para a diretoria?	Sim
A escola possui sala para os professores?	Sim
A escola possui sala de atendimento especial?	Sim

Fonte: (Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/178722-em-jardim-ipitangas/censo-escolar>>. Acesso em 17/01/2019 as 15:26)

Tabela 2 - Dados gerais da escola II

Matrículas

Creche	0
Pré escola	94
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	334
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	279
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	0
Educação Especial	46

Matrículas por Série

Matrículas 1º ano EF	75
Matrículas 2º ano EF	72
Matrículas 3º ano EF	72
Matrículas 4º ano EF	58
Matrículas 5º ano EF	57
Matrículas 6º ano EF	84
Matrículas 7º ano EF	87
Matrículas 8º ano EF	72
Matrículas 9º ano EF	36

Equipamentos

Aparelho de DVD	Sim
Impressora	Sim
Copiadora	Sim
Retroprojetor	Não
Televisão	Sim

Saneamento Básico

Abastecimento de água	Rede pública
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Rede pública
Destino do Lixo	Coleta periódica

Computadores e Internet

Internet	Sim
Banda larga	Sim
Computadores para uso dos alunos	14
Computadores para uso administrativo	10

Fonte: (Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/178722-em-jardim-ipitangas/censo-escolar>>. Acesso em 17/01/2019 as 15:35)

Tabela 3 - Número de alunos matriculados em 2019

NÚMERO DE ALUNOS - ENS. FUND. 2º SEGMENTO		
ESCOLARIDADE	ALUNOS	TURMAS
6º ANO	75	3
7º ANO	87	3
8º ANO	85	3
9º ANO	56	3
TOTAL	303	12

CRECHE III	0	0
CRECHE IV	0	0
PRÉ ESCOLAR I	59	3
PRÉ ESCOLAR II	50	2
TOTAL	109	5

NÚMERO DE ALUNOS - ENS. FUND. 1º SEGMENTO		
ESCOLARIDADE	ALUNOS	TURMAS
1º ANO	80	4
2º ANO	78	3
3º ANO	72	3
4º ANO	66	3
5º ANO	62	3
TOTAL	358	16

Fonte: secretaria da Escola Municipal Jardim Ipitangas, 2019.

Tabela 4 - Rendimento escolar 2018

Taxas de Rendimento (2018)

Conheça a proporção de alunos com reprovação ou abandono em 2018 segundo indicadores do INEP.

! Conheça o conceito de Taxas de Rendimento



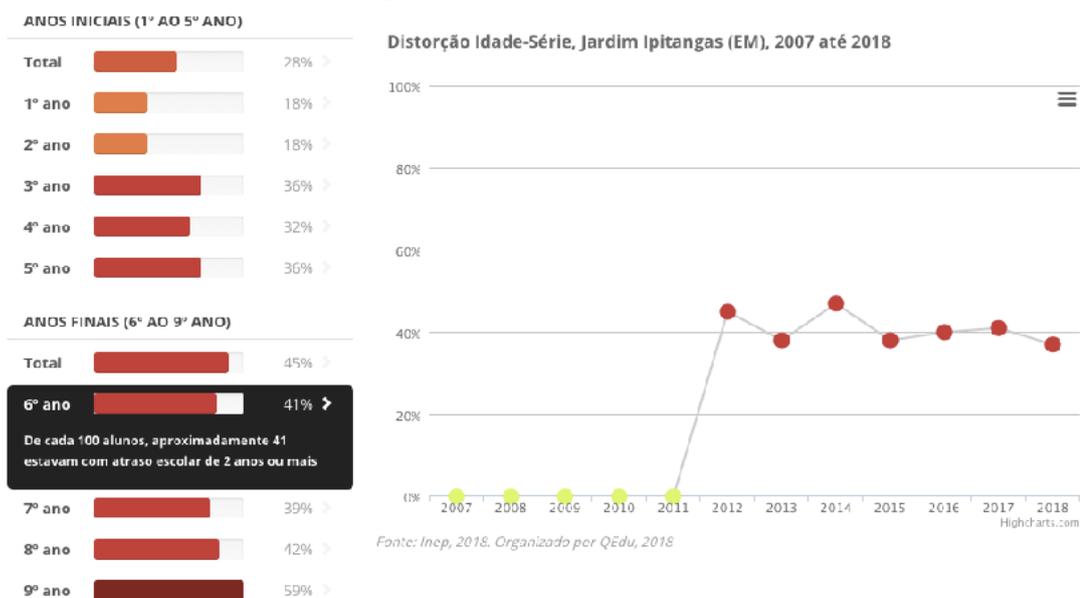
Fonte: (Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/178722-em-jardim-ipitangas/censo-escolar>>. Acesso em 17/01/2019 às 15:40)

Tabela 5 - Índice de reprovação, abandono e aprovação 2018

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	12,6% 11 reprovações	0,0% nenhum abandono	87,4% 74 aprovações
7º ano EF	10,3% 9 reprovações	0,0% nenhum abandono	89,7% 79 aprovações
8º ano EF	16,4% 12 reprovações	0,0% nenhum abandono	83,6% 61 aprovações
9º ano EF	0,0% nenhuma reprovação	2,9% 2 abandonos	97,1% 35 aprovações

Fonte: (Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/178722-em-jardim-ipitangas/censo-escolar>>. Acesso em 17/01/2019 às 15:45)

Gráfico 1 - Índice de distorção idade-série até 2018



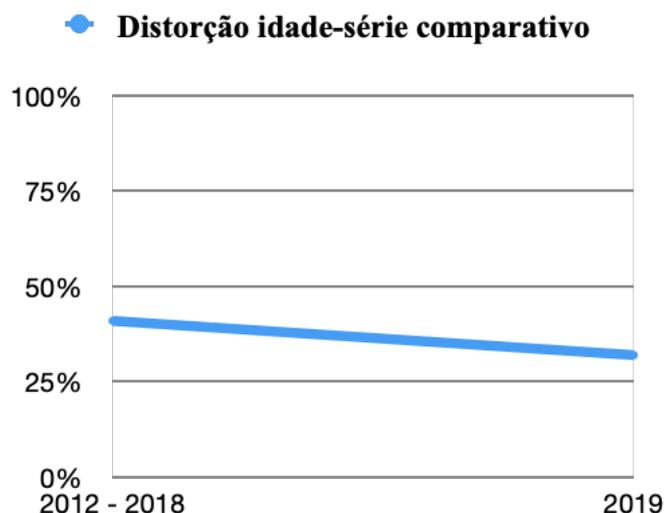
Fonte: (Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/178722-em-jardim-ipitangas/censo-escolar>>. Acesso em 17/01/2019 às 15:55).

Tabela 6 - Distorção idade-série 2019

DISTRORÇÃO ANO/IDADE					
CRECHE II	0	1º ANO	11	6º ANO	24
CRECHE III	0	2º ANO	22	7º ANO	28
CRECHE IV	0	3º ANO	24	8º ANO	28
PRÉ ESCOLAR I	0	4º ANO	22	9º ANO	14
PRÉ ESCOLAR II	2	5º ANO	28	PERCENTUAL TOTAL	26%

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Jardim Ipitangas, 2019.

Gráfico 2 - Distorção idade-série comparativo entre 2012 - 2018 e 2019



Fonte: secretaria da Escola Municipal Jardim Ipitangas, 2019.

Ao analisar as informações, percebemos que a escola não possui alto índice de reprovações. Em 2018, os sextos anos somaram uma taxa de 12,6 % de reprovação, com onze alunos reprovados (tabela 4 e tabela 5). No entanto, existia um número relevante de alunos com distorção idade-série: de cada 100 alunos, 41 se encontravam com atraso escolar de até dois anos ou mais, totalizando aproximadamente 41% (gráfico 1). Em 2019, foram matriculados 75 alunos no sexto ano, sendo que 24 deles se encontravam na mesma situação, totalizando aproximadamente 32% (tabela 6). Devido a esse número de alunos com atraso escolar, as turmas são heterogêneas, formadas por alunos na idade correta reconhecida pelo MEC, de 11 ou 12 anos; e alunos de 13, 14 ou 15 anos. Sabemos que as atitudes e, modos de pensar de cada indivíduo são determinados por vários fatores, inclusive socioeconômicos, não estando somente relacionados à sua idade. No entanto, muitas vezes discentes de idade mais avançada possuem interesses que ainda não foram despertados nos menores.

Dessa forma, por exemplo, observei que na turma 601 alguns alunos menores buscavam resolver seus exercícios mais rapidamente para conseguirem tempo para brincar, ou por apresentarem facilidade, enquanto os maiores demoravam mais nas resoluções ou desistiam facilmente, argumentando já terem visto aquela matéria dois anos seguidos e estarem cansados. As escolhas de temas para atividades, aulas, filmes ou leitura de livros também são por vezes complicadas devido à divergência de gostos entre as faixas etárias. Assim, passamos a fazer votações para promover um equilíbrio entre temas mais lúdicos, infantis e assuntos mais complexos, ou que necessitassem de maturidade para o despertar do

interesse, atendendo a todos. Seguindo essa direção, busquei motivar alunos repetentes a serem sujeitos ativos e integrar a turma nas aulas de Literatura.

2.4.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

Na Escola Municipal Jardim Ipitangas leciono em três classes de sexto ano. Escolhi a 601 para realizar a pesquisa-intervenção por ser uma turma na qual existe maior heterogeneidade em relação à idade, à história de vida e às preferências de cada aluno, o que a meu ver gera um contexto mais rico para estudo.

A turma é agitada, possui 28 alunos que dificilmente se mantêm sentados em suas cadeiras por mais de vinte minutos. Contudo, apesar da imaturidade que apresentam em algumas atitudes, a maioria respeita a autoridade dos professores e dos outros funcionários da escola.

Ao longo dos dois primeiros meses letivos, busquei conhecer a turma, ouvir o que os alunos pensavam, entender suas personalidades, mostrar a minha, para desenvolvermos juntos nossa dinâmica de trabalho para as aulas de Literatura de 2019.

Uma das primeiras coisas que observei foi a frequência da turma, raramente algum aluno faltava. Conforme mencionado anteriormente, isso ocorre por alguns motivos que agora melhor explicarei. Muitos alunos se encontram em casos de pobreza ou extrema pobreza e necessitam da alimentação fornecida pela escola. Em alguns casos, a última refeição deles é o almoço realizado às 15:30 h e só voltam a se alimentar no almoço escolar do dia seguinte. Muitas vezes, me deparei com alunos sem disposição e interesse nas aulas de Literatura por se encontrarem com fraqueza, dores de cabeça, de estômago ou simplesmente desmaiando. Passei então a levar pequenos lanches na bolsa para oferecer aos que demonstravam tais sintomas, em busca de amenizar o problema e mantê-los ativos durante as aulas.

Outra razão para a boa frequência é o uso do transporte escolar feito por grande parte dos alunos, fornecido pela prefeitura, ele passa na rodovia e dentro de bairros de difícil acesso, facilitando o deslocamento para a escola.

A falta de assiduidade, caso ocorra, gera problemas. A monitora do ônibus realiza chamada, assim como os professores e a coordenadora de turno, que vai às salas para tal atividade. Dessa forma, se o aluno obtiver muitas faltas, seu responsável é chamado à escola, caso não compareça, o Conselho tutelar é acionado. Muitos responsáveis têm receio de

perderem a vaga na escola e de serem chamados a prestar esclarecimentos no órgão referido. Existe também a preocupação em deixar de receber o Bolsa Família⁴, muitos alunos são assistidos pelo benefício e evitam faltas.

No que se refere às instalações da escola, se encontram em bom estado, entretanto enfrentamos questões complicadas que modificam o humor dos discentes, tornando a aula difícil. As salas de aulas, do Ensino fundamental II se encontram no segundo andar do prédio que recebe sol durante toda a tarde. Seus raios alcançam a metade do espaço, batendo em duas fileiras de cadeiras que são aglomeradas, pelos alunos, no pequeno pedaço do ambiente que não bate sol e é utilizado. Suas cortinas, quando fechadas, tornam o local extremamente abafado. Também, contamos somente com dois bebedouros que não gelam, dois ventiladores, por sala, que não oscilam, isto é, pouco refrescam o ambiente, por isso os alunos ficam apertados e irritados durante as aulas. Além disso, não é permitido ao professor ministrar aula fora de sua sala pelo fato de 12 turmas se encontrarem nessa situação complexa e a direção acreditar que não há espaço suficiente para todos no pátio, o que piora a situação. Muitas vezes a luz acaba (pois o sistema de energia da escola não suporta sua demanda) e precisamos proceder com a aula pelo menos até metade do período letivo, para configurar dia letivo e não prejudicar o calendário dos alunos.

A turma 601 possuía 28 alunos (os quais mencionarei com nomes e por vezes, sobrenomes fictícios para sua preservação), dentre eles 8 - Gabriel (14 anos), Vitória Domingues (14 anos), Kaylane (13 anos), Jefferson (14 anos), Patrick (14 anos), João (13 anos), Anna Júlia (14 anos) e Sara (13 anos) - apresentavam distorção idade-série de dois anos ou mais.

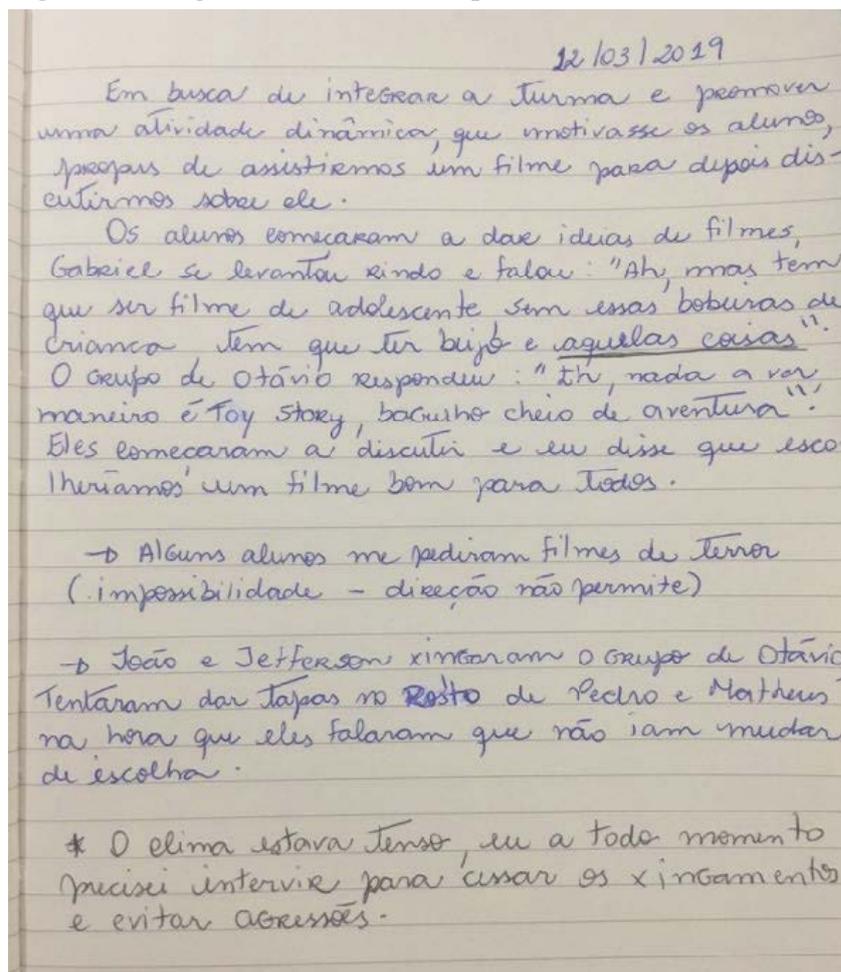
Gabriel, Patrick e Sara não conseguiam se concentrar na leitura de textos, nem em fazer atividades, pediam a todo momento para ir ao banheiro ou beber água para conversar com colegas das outras séries. Jefferson, João e Sara tentavam mexer em redes sociais durante as aulas, buscavam conversar pela janela com alunos de outras turmas ou desenvolver relacionamentos amorosos com eles. Vitória Domingues demonstrava apatia nas atividades cotidianas e por vezes se irritava com os colegas de classe gritando: “não aguento essas

⁴ “O Bolsa Família é um Programa que contribui para o combate à pobreza. Ele faz isso de duas formas: transferindo a cada mês uma quantia em dinheiro diretamente às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza do Brasil; acompanhando, nas áreas de saúde e educação, as crianças, os adolescentes e as mulheres grávidas que fazem parte do Programa. Na área de educação, o Bolsa Família busca garantir que as crianças e os adolescentes em situação de pobreza e de extrema pobreza estejam matriculados e frequentando a escola, o que é um direito social. Para isso, é feito o acompanhamento mês a mês da frequência escolar de cada um desses estudantes, com a identificação de qualquer dificuldade que tenham neste acesso à escola” (Dados disponíveis em <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/paginas/default.aspx>>. Acesso em 22/01/2020 às 18 h.)

crianças”. Kaylane passava parte da aula tentando se maquiar ou querendo maquiar outras alunas. Nesse mesmo ambiente, Otávio acabava seus exercícios rapidamente, se unindo a Pedro, André, Lucas e Matheus para desenharem. Thayane, Yasmin, Isabella e Lyvia em qualquer tempo vago jogavam jogos trazidos de casa. Heloísa e Evelyn faziam todas as atividades e depois pegavam suas *barbies* para brincar. Outros alunos após seus exercícios conversavam, mas alguns nem tentavam fazê-los dizendo-se com sono, sem vontade de estarem na escola, fadigados pelo trabalho ou por cuidarem de seus filhos, já que foram pais na pré adolescência ou adolescência.

A turma era bastante dividida em grupos com interesses e níveis de maturidade diferentes, diversas vezes discutiram, chegaram a se agredir por discordarem uns dos outros. Quando eu pedi que eles escolhessem um filme para assistir tiveram início as discussões. Gabriel solicitou filmes de comédia adolescente que abordavam temas como relacionamentos amoroso, sexualidade e sexo. Otávio, Pedro, André, Lucas e Matheus propuseram animações infantis como *Toy Story 4*, em oposição João e Jefferson ofenderam os colegas com xingamentos, questionando sua orientação sexual, inteligência. Tentaram impor sua vontade, de assistirem *Barraca do beijo*, assumindo uma postura opressora, firmada nos seus portes físicos maiores e em suas idades mais elevadas. Vitória Silva disse não ter opinião e não estar interessada em filmes ou livros. Alguns alunos quiseram assistir filmes de terror, outros de super-heróis, Kailany disse não ter paciência para assistir filmes, séries ou mesmo vídeos. Dessa forma, a classe não conseguiu chegar a um acordo e a confusão se instaurou:

Figura 28 - Página do diário de campo



Fonte: A autora, 2019.

Então precisei intervir muitas vezes para impedir agressões verbais, físicas, dialogando para amenizar o clima. Por fim, pedi que cada um escrevesse em um papel elementos que mais gostassem em filmes, visando achar um comum a todos para ser assistido. Como os gostos eram muito diversificados, o único ponto de intercessão foi o pedido por elementos surpresa, e um filme que não fosse monótono.

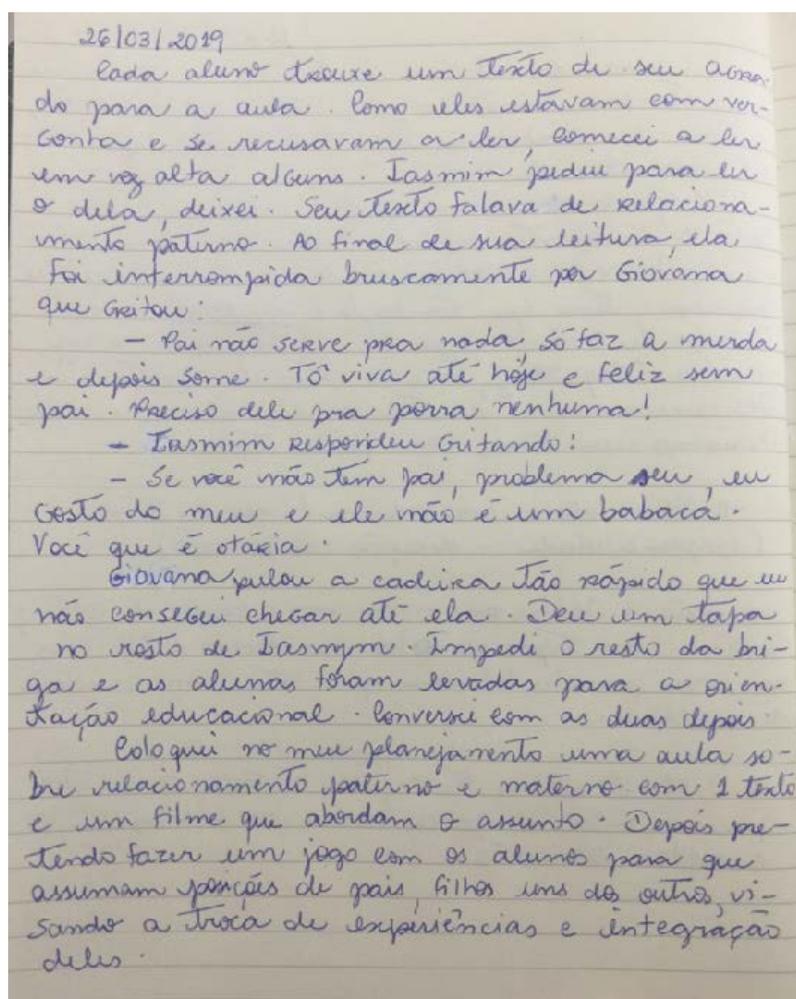
Assim, assistimos à *Piratas do Caribe: a maldição do pérola negra*⁵ pois ele continha um anti-herói cômico na figura de um pirata medroso e um herói que vai em busca de sua amada (a mocinha). Os tripulantes do Pérola Negra se transformam em caveiras à noite, o que gera um clima de terror (mas envolto por comédia, dessa forma não houve oposição por parte

⁵ O filme conta a história do pirata Jack Sparrow que tem seu navio roubado pelo capitão Barbosa e sua tripulação. Com o navio roubado, Barbosa saqueia cidades e captura Elizabeth, depois retorna a seu próprio navio, o Pérola negra. Decidido a recuperar sua embarcação, Sparrow recebe a ajuda de Will Turner (amigo de Elizabeth e seu par romântico) e parte nessa busca. Porém, o que ambos não sabem é que o Pérola Negra foi atingido por uma maldição que faz com os tripulantes naveguem eternamente pelos oceanos e se transformem em esqueletos à noite.

da direção), além de efeitos especiais e cenas surpreendentes que são encontrados em animações. Assim, houve uma integração entre a turma, a maioria assistiu ao filme demonstrando interesse e realizamos com facilidade uma atividade na aula posterior.

No decorrer das aulas, surgiram novos conflitos que mais tarde foram se resolvendo, principalmente durante a leitura de *Frankenstein*, na fase mais a frente desta pesquisa-intervenção (capítulo 4):

Figura 29 - Página do diário de campo



Fonte: A autora, 2019.

Solicitei aos alunos que trouxessem, para a aula, textos que gostassem, para lermos, discutirmos e fazermos uma atividade. Diante da introversão de muitos, iniciei a leitura de alguns textos, minutos depois Yasmin quis efetuar sua leitura, que abordou o relacionamento entre pai e filha e decorreu tranquila. Quando estava finalizando seu texto, foi interrompida por Giovana que, aos gritos, proferindo xingamentos e palavrões, afirmou não ter pai, não precisar dele, não sentir sua falta e ser feliz sem tal figura. Yasmin respondeu, devolvendo os

insultos, que isso era um problema da colega e que mantinha bom relacionamento com o pai. Sem que eu conseguisse impedir, Giovana agrediu Yasmin fisicamente. A orientação educacional e eu buscamos resolver o conflito. Na aula seguinte, pedi que os alunos assistissem a um filme e lessem um texto que abordava o relacionamento paterno e materno. Depois iniciamos um jogo em que alunos foram sorteados para assumir o papel de pai, mãe ou filho e juntos tentaram, a partir um diálogo, resolver determinado conflito sugerido por outro aluno. Com estratégias como essa a turma foi aprendendo a se respeitar.

2.4.2 Problemas enfrentados pelos alunos

Durante a leitura de *Frankenstein*, muitos alunos ficaram visivelmente afetados pelo texto, em parte por ele narrar situações que se aproximavam das vividas por eles. Contudo, muitas delas já haviam sido mencionadas ao longo das aulas de Literatura e no nosso contato diário. Dessa forma, para melhor compreensão do contexto da pesquisa e entendimento do capítulo 4, que aborda a leitura e reverberação de *Frankenstein*, comentarei agora alguns conflitos pessoais dos alunos.

Vitória Domingues foi mãe com 12 anos, frequentava a escola pela tarde, enquanto seu filho estava na creche municipal, durante a manhã e noite se dividia entre os cuidados com a criança e o estudo. Giovana possuía bom relacionamento com a mãe, porém não conhecia o pai, que a abandonou durante o período gestacional, reagindo com raiva a essa situação. Gabriel não demonstrava nenhum sentimento negativo pela mãe, contudo relatava se incomodar por ela ser prostituta. Sara morava com seus pais, dependentes químicos, e 3 irmãos no “casarão”. A aluna relatava conviver com prostitutas que mantinham relações sexuais com os clientes na frente de todos os moradores do local. Além disso, presenciava os pais fazendo uso de crack (droga ilícita) e sofrendo punições dos traficantes locais. Anna Júlia é filha de uma funcionária da escola, após uma crise de choro, desencadeada por um filme assistido com a turma, contou-me que presenciou o assassinato do pai. Ao chegar em casa com a família, ele foi abrir a porta da residência e se deparou com dois assaltantes que lhe deram 2 tiros na cabeça e fugiram. João disse não gostar de estudar e afirmou frequentar a escola somente para manter o Bolsa família. Ele é o 5^o de 8 irmãos, sempre fazia referência aos pertences dos colegas afirmando não ter nenhum, pois os seus provêm de doações ou são dados a ele pelos irmãos mais velhos, quando as roupas e utensílios já não lhes servem.

Thayane é muito angustiada, se sentia feia, evitava comer para não engordar, fazia tratamento psicológico pelo fato de ter tentado tirar sua vida 3 vezes. Rian frequentava a escola em tempo integral, pela manhã fazia aula na sala de recursos e a tarde no ensino regular, possuía retardo cerebral grave e transtorno desafiador opositor, atestado por laudo médico, assim como sua mãe. Seu responsável legal era o tio que morava em São Paulo, contudo ele residia com a mãe, diversas vezes chegou na escola com machucados, sem higiene pessoal, e com comportamento agressivo por não ter tomados seus remédios. Patrick e Jefferson moravam em uma comunidade carente, área de risco, por frequentemente receber operações policiais contra o tráfico de drogas. Jefferson possuía um número de faltas considerável, justificado pela mãe como decorrência dos dias nos quais ele está “trabalhando no movimento” (mercado de produção e venda de drogas ilícitas). A responsável admitiu não conseguir exercer autoridade sobre os 3 filhos, afirmou que eles praticam assaltos e traficam drogas.

Existiam outras situações pelas quais, esses e outros alunos da turma passavam, contudo apresentei essas pois foram as que se relacionaram com a reverberação da leitura de *Frankenstein*.

2.4.3 Relação dos sujeitos da pesquisa com a instituição escolar, com os funcionários e com as aulas de Literatura

A Escola Municipal Jardim Ipitangas é conhecida no município por seu bom funcionamento e conservação. Não há grandes variações no corpo docente, visto que a maioria dos professores é efetiva e a direção é a mesma desde sua fundação, o que gera uma proximidade entre a equipe e os alunos. Porém, nem sempre o relacionamento dos alunos com os funcionários é amistoso.

Existem várias normas na escola que modelam o comportamento do aluno: para entrar e sair da sala de aula é necessária a forma em fila, após a chegada do aluno em sala, sua saída para beber água só é permitida após passar um tempo de aula e um por vez, quando essa regra é desrespeitada o inspetor faz o aluno retornar a sala. O aluno também não pode levar copo ou garrafinha de água para a sala, não é permitido o consumo de alimentos no local. Ele não pode sair da sala de aula sem autorização do professor, não pode circular pela escola fora do horário de recreio e quando utiliza o banheiro é monitorado pelo inspetor.

Em relação ao uniforme, o aluno não pode utilizar chinelo, qualquer outro calçado que se prenda ao pé é permitido, deve utilizar a blusa fornecida pela prefeitura e calça própria; se usadas bermuda ou saia, não podem ultrapassar cinco dedos acima do joelho e nenhuma das roupas pode ser rasgada, desfiada ou desenhada. Quando algum aluno desrespeita a norma é mandado de volta para casa com advertência, podendo retornar à escola somente com o responsável.

Nenhum discente pode mexer em aparelhos eletrônicos dentro ou fora da sala de aula, nem se for para utilizar o celular como fonte de pesquisa, caso contrário o aluno é advertido, o aparelho é recolhido e devolvido somente ao responsável.

Qualquer problema ocorrido em sala de aula ou fora deve ser comunicado à orientação educacional para ser feito um relatório e depois decidido o procedimento a ser tomado. Tudo é levado à direção que através da orientação encaminha respostas. Além disso, as orientadoras educacionais e a coordenadora de turno trabalham em suas salas, mas também entram diariamente nas salas de aula, a pedidos da direção, para observarem as turmas e advertirem algum aluno se julgarem necessário.

Muitos alunos oriundos de outras escolas entram em conflito com essas normas e as consideram excessivas, se desentendendo com os funcionários, influenciando o comportamento de alguns colegas e conseqüentemente alterando o equilíbrio na sala de aula.

Com isso, procurei observar os discentes e percebi que muitas vezes eles se encontravam irritados ou apáticos devido ao calor e a não poderem beber água a todo momento, ou se incomodavam por estarem sendo observados a todo momento. Alguns reclamavam da falta de liberdade que lhes é imposta, de não podermos escolher filmes, livros ou descermos para aula diferenciada no pátio. Assim, se tornavam a cada dia mais agressivos, tratavam mal alguns funcionários, por vezes a mim, levavam muitas advertências, sendo punidos pelos pais e retornando à escola sem vontade de participar das aulas.

Decidi conversar com a turma para chegarmos a um consenso de estratégias para melhorar nossas aulas de Literatura. Eu precisava que eles se sentissem minimamente confortáveis para que eu tentasse estimulá-los a ler e talvez assim eles fossem afetados, o que diminuiria sua *obstrução*.

Pensamos então que precisaríamos tentar a modificação de algumas regras. Os alunos sugeriram que a representante de turma marcasse uma reunião com a direção e a orientação escolar, assim orientei-os a fazerem uma pauta do que seria pedido. A representante pegou seu caderno e começou a perguntar aos colegas quais seriam as sugestões. Gabriel defendeu que a problemática da sede poderia ser resolvida se fosse liberado o uso de garrafinhas de água na

sala. Otávio e Pedro solicitaram que a coordenação e orientação não fossem à sala de aula sem serem chamadas. Mariana e Vitória pediram para que qualquer gênero literário ou de filme fosse liberado, respeitando a maturidade de cada ano escolar. Um grupo de alunos argumentou que eles se sentiam limitados e descontentes por não poderem ter aulas fora da sala sem o consentimento da direção, que raramente liberava tal prática.

Os pedidos foram discutidos com a direção e orientação educacional, recebemos como resposta que as garrafinhas só seriam permitidas em dias de extremo calor, devido a problemas ocorridos na escola com alunos ingerindo bebida alcoólica em sala, contudo a professora seria responsável por fiscalizar seus alunos. No que se refere ao procedimento adotado pela coordenação e orientação educacional, ele permaneceria pois julgavam necessário. Em relação a escolha de filmes e livros, a decisão também seria mantida para evitar problemas com responsáveis. Já as aulas fora da sala seriam liberadas uma vez por mês.

A turma não ficou completamente satisfeita, mas os alunos aos poucos começaram a participar mais das discussões, de algumas leituras, discutiam menos, dificilmente desrespeitavam algum funcionário. Quando ocorria alguma situação complicada, os próprios colegas pediam que o aluno agisse com calma e responsabilidade para que a turma não perdesse suas conquistas.

Algum tempo depois, a classe desenvolveu, mais uma vez, estratégias para lidar com o que lhes foi recusado. Os alunos que sentavam perto das janelas avisavam a todos quando a coordenadora ou orientadora passavam pela rampa de acesso às salas de aula. Assim, a turma evitava qualquer atitude que lhe fosse dar problema e se sentia mais à vontade nos outros momentos das minhas aulas. No tocante aos filmes ou textos, eles buscavam os de aventura que tivessem um pouco de mistério, começaram a escrever suas próprias histórias de terror nos cadernos para contarem uns aos outros, contudo ainda não estavam satisfeitos e continuavam a pensar sobre a situação. E as aulas fora da sala eram tão esperadas que faziam com que os alunos buscassem maneiras de inserir nas aulas regulares elementos que as ligassem com as externas. Um exemplo foi o pique-nique literário embaixo da árvore do pátio, nas duas aulas anteriores os alunos já quiseram ajuda para a escolha dos textos que leriam e tiveram curiosidade para saber qual texto o colega utilizaria.

Contudo, havia muitos alunos que ainda não demonstravam interesse pela leitura literária, não exerciam sua criticidade, não demonstravam sua capacidade criativa, o que me desafiou a buscar novos recursos que os estimulassem a ler.

3 O ENSINO DE LITERATURA NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO

Ao observar, no primeiro trimestre, o funcionamento da turma 601, a atitude da maioria dos alunos de impaciência e desmotivação nas aulas de Literatura, recordei situações parecidas vividas por mim e meus colegas durante o Ensino básico, um quadro comum, que se apresenta diversas vezes no ensino de Literatura do sistema público de ensino brasileiro. Assim, para entender o que acontecia em minhas aulas e tentar promover uma modificação, procurei estudar como se deu a perda de importância da Literatura.

O sistema de educação nacional é atrelado a interesses das classes sociais dominantes, a escola particular com mensalidade alta não é acessível a todos, a escola pública, na maioria das vezes, então, atende aos menos abastados. Com isso, ocorre uma divisão na qual a classe social pode determinar o tipo de ensino a que o indivíduo terá acesso:

Desde sua origem, a escola brasileira sempre apresentou dicotomias: de um lado, um tipo de classe dominante, de outro, a escola da classe dominada, que se limita ao ensino mais que elementar, com fins pragmáticos, ditado pelo mercado de trabalho de cada época (LAGUNA, 2001, p.43).

Isto é, enquanto grande parte do ensino particular oferece ao aluno aulas que trabalhem cultura, artes, filosofia, economia, política, tecnologia, ciências da natureza e linguagens; o ensino público, na maioria das vezes, é direcionado para ensinar ao aluno o essencial para que ele conviva em sociedade e consiga um emprego.

Em um passado recente, a Literatura era por um lado um dos pilares da educação burguesa e, por outro, uma disciplina considerada não essencial para a formação do aluno de classe média ou baixa:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CÂNDIDO, 1995, p.256-257).

Assim, o ensino de Literatura para as classes menos favorecidas percorre dois caminhos; é muitas vezes visto como dispensável, já que o aluno de rede pública supostamente necessitaria de conteúdos práticos que o preparem para o mercado de trabalho e

para vida. Ou é direcionado à Literatura de massa, que abarca expressões artísticas populares, discurso baseado na ideia limitadora e preconceituosa de que tal aluno não demonstraria interesse pelas artes eruditas.

“Ainda hoje, a escola está calcada na filosofia de preservação de cultura autoritária e sociedade de castas, essa situação é fruto de uma democracia restrita, isto é, uma democracia de uma minoria privilegiada que detém riqueza, poder e saber” (LAGUNA, 2001, p.43). Há portanto, uma prática através da qual o pobre é preparado para trabalhar, não necessitando de fruição estética, por isso seu espaço para a *experiência*, que seria motivado pelo ensino de Literatura, é suprimido. O que se impõe é um mecanismo que segrega quem terá acesso à cultura erudita e em quem será estimulada a *produção de subjetividade* e senso crítico. Fica visível o funcionamento de “uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos” (OCEM, 2006, p.51).

3.1 As funções da Literatura

Há anos o ensino de Literatura na escola pública tem sido desvalorizado e cada vez recebe menos espaço nos currículos escolares, mesmo diante de muitos trabalhos teóricos de importantes pensadores e das orientações contidas em documentos oficiais. Isso se deve aos desmandos de sucessivos governos, que defendem os interesses das elites econômicas, e, ao não investirem seriamente em educação, apoiam uma visão educacional reducionista, provavelmente pelo fato dela não se reduzir à função prática e não gerar resultados imediatos.

No entanto, a Literatura é tão importante quanto outras artes e ciências, pois também desenvolve no homem muitas de habilidades que não são mensuráveis numa perspectiva racionalista. Sua função é provocar mudanças, alterar percepções de mundo, acionar a imaginação, estimular a criatividade, nos ensinar a problematizar formas de vida presentes ou a reinventar realidades, afectar o leitor e desautomatiza-o. Através dela

...as competências linguísticas e textuais (em cujo âmbito entram a noção de repertório e saber prévio) do leitor seriam mobilizadas na conexão com os enunciados ditos e supostos nas lacunas do texto, e permitiriam, no processo de inferência, a construção do sentido, produzindo a interação texto-leitor própria a cada um (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.10).

A leitura literária é então uma atividade fundamental para o desenvolvimento da *produção de subjetividade*, para construção do senso crítico, isto é, um agente transformador. Contudo, a escola pública tem visado muito mais preparar o aluno para enfrentar o sofrimento do cotidiano e o mercado de trabalho, omitindo sua possibilidade de transcender o simplesmente dado, de questionar o que lhe é apresentado como natural, de sensibilizar-se. Dessa forma, o tempo para a *experiência*, estimulado pelo ensino de Literatura, tem sido colocado em segundo plano. Portanto:

...faz-se necessário e urgente o letramento literário para empreender esforços para dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária. [...] Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. 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 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 não pode ser medido (OCEM, 2006, p.55).

3.2 Insuficiências e falhas encontradas no ensino de Literatura na escola pública

As *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, assim como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as *Propostas Curriculares*, a *Lei de Diretrizes e Bases* e outros documentos oficiais, no tocante ao ensino de Língua e Literatura, se opõem à tendência formativa tradicional de domínio de conteúdos previamente definidos no currículo. Há uma recusa em apoiar o método pautado em classificações, memorização de características ou leitura de obras literárias normativamente estabelecidas nas quais, o aluno deve basear-se para aprender o conteúdo dentro de uma esfera de respostas padronizadas. Ao contrário disso, as novas orientações pedagógicas oficiais sugerem o respeito ao aluno, à sua lógica, às suas necessidades, ao seu desenvolvimento:

A interação texto-leitor talvez tenha sido a abordagem mais recorrente nas orientações pedagógicas oficiais brasileiras (propostas curriculares, parâmetros, orientações curriculares etc.) das últimas décadas. Porém, dos vários lugares de onde se olha para o trabalho didático com a leitura, descortinam-se práticas que ora parecem ignorar, desconhecer ou menosprezar a articulação desses termos (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.9, 10).

Dessa maneira, parece haver uma ênfase no desenvolvimento do aluno, em sua *produção de subjetividade*, sua singularidade e menos em sua adaptação à sociedade.

Entretanto, “apesar dos esforços dos pesquisadores e da insistência de parâmetros, orientações e propostas curriculares oficiais, infelizmente, o ensino de literatura na escola vai mal” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p17). Algumas das explicações para tal fato são: a didática de muitos professores que ainda insistem na utilização do método tradicional de memorização-repetição; sua formação docente é por vezes equivocada; as falhas encontradas nos objetivos da escola básica e suas condições; as inovações do mundo contemporâneo vistas com algo negativo e o pressuposto de que o aluno não se interessa pela leitura literária.

Como já mencionado, existem muitos estudos sobre as novas práticas de ensino de Literatura, porém há pouca aplicação delas.

É comum que professores leiam com os alunos e façam perguntas sobre o texto esperando respostas dentro de um parâmetro previamente definido. Logo:

Permitir a flutuação das impressões singulares das crianças e dos jovens durante a leitura tem sido - e sempre foi - considerado procedimento incompatível com a escola, inócuo e até mesmo prejudicial ao ensino de literatura, uma vez que remeteria a uma subjetividade sem ancoragem no texto - uma “viagem” do leitor aprendiz (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.7).

Assim, muitos alunos acabam sendo impedidos de ler os textos a partir da forma como sua subjetividade é afectada por eles, e possivelmente transformada. A *produção de subjetividade* é assim impedida ao invés de ser estimulada, fazendo com que eles deixem de se interessar e conseqüentemente serem não afectados pelos textos lidos.

Outras duas questões importantes são:

...sem ter como “obrigar” os alunos a ler as obras indicadas, os professores na maior parte das vezes optam por outras formas de aferição do conhecimento: trabalhos em grupo ou individuais, invariavelmente compostos por textos baixados da internet ou por resposta a questões do livro didático (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.17).

A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto, aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o (OCEM, 2006, p.70).

Ao não terem a garantia de que o aluno lê em outro espaço que não seja o escolar, muitos professores tentam estimular a leitura literária de forma inadequada. É comum o uso de textos retirados da internet, fragmentos de obras literárias ou análises literárias dessas

obras por professores com o objetivo de ganhar tempo para transmitir o conteúdo dentro dos prazos estabelecidos. Por vezes, o profissional se utiliza desse procedimento por não ter como reproduzir cópias em quantidade na escola, ou supor que o texto original não garantirá a atenção do aluno. Além disso, alguns educadores recaem no erro de substituir a leitura literária por trabalhos em grupo ou atividades de metaleitura (classificação de elementos do texto, apontar suas características, explicar sua estrutura ou linguagem) que não terão a capacidade de provocar a *experiência* com o texto:

Ora, se não houver de fato leitura, inexistente a **interação**, e se se pensar que uma literatura só é concretizada na leitura - 'a literatura não existe, só existem livros lidos' (BELLEMIN-NOEL apud ROUXEL; LANGLADE; REZENDE) - é de se crer que, não havendo livros lidos, não há literatura na escola, pelo menos na escola pública, instância principal de nossas pesquisas, preocupações e intervenções. Então de que ensino se trata? (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.10).

Essas práticas muitas vezes resultam no desinteresse do aluno em ler, se expressar, já que podem lhe parecer um pretexto para realizar exercícios entediantes. Além disso, “quando os jovens não são ainda leitores (na nossa escola, é essa a situação da maior parte dos alunos) [...] o trabalho apresenta-se inteiramente inútil”, já que não haverá uma troca com o texto, nem aprendizado (OCEM, 2006, p.70).

Uma das justificativas mais ouvidas para o ensino de Literatura na escola pública não ser bem-sucedido é a afirmação de que o aluno não gosta de ler, mas ao seu lado encontramos poucos esforços para resolver tal dificuldade:

Segundo os professores dessas escolas, os alunos não leem, porém, como apontam nossas pesquisas sobre as práticas de leitura dos estudantes, não é possível afirmar *genericamente* que eles não leem, mas sim que *geralmente* resistem a ler o que a escola quer que eles leiam (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.10).

Portanto, devemos refletir sobre: qual o contato que o aluno tem com o texto literário? Alguém já leu para ele ou com ele? A que tipo de texto ele tem acesso? É estimulado que o aluno fale o que pensa a partir da leitura do texto ou que atenda a padrões de resposta? Essas e muitas outras perguntas podem nos ajudar a entender a questão que se apresenta no ensino de Literatura: há poucos alunos leitores de textos literários. Todavia, não se trata de atribuir culpa ao aluno pela insuficiência, já que ele é o maior prejudicado, mas de tentar melhorá-la a partir do entendimento de que ela decorre de uma falha conjunta entre governo, formação do professor, meio social a que pertence o aluno e condições da escola.

Ao entendermos que o número de alunos leitores é pequeno precisamos considerar que para muitos o texto literário não lhes foi apresentado no âmbito familiar e sua leitura não constitui um hábito para seus parentes. O que já dificulta bastante tal prática, a torna mais distante:

O amor pelos livros não é algo que apareça de repente no sujeito adulto diante de romances, poemas, novelas de qualquer tipo. É preciso ajudar desde cedo a criança a descobrir o que os livros e a leitura podem oferecer. Cada livro traz uma ideia nova, ajuda a fazer uma descoberta importante e amplia o horizonte da criança. Histórias e livros que pais e filhos veem juntos formam a base do interesse em aprender a ler e gostar dos livros, prazer que se estende por toda a vida (LAGUNA, 2001, p. 44-45).

Desta forma, a tarefa de estimular a leitura é atribuída somente à instituição de ensino, que precisará saber lidar com diversas situações, porém nem sempre está preparada. É comum que o professor adote textos para trabalhar sem antes conversar com os alunos, saber de seus interesses, curiosidades. Nem sempre esse é um bom ponto de partida. É recomendável que ele escute a turma para depois fazer escolhas. Todavia é também importante trabalhar com vários textos, mesmo os mais densos, que muitas vezes desagradam, ou os que provocam *estranhamento*. Essa abordagem impositiva dos textos a serem lidos torna a tarefa de cativar o aluno mais difícil e o aproveitamento das leituras realizadas muito mais pobre.

Alguns “estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura”, (OCEM, 2006, p.61) “... não obstante demonstrarem muitas vezes grande interesse por *best-sellers* contemporâneos” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.12). Uma das explicações para tal fato é o tipo de linguagem do texto clássico, que em muito se afasta da atual, de maior uso do aluno. Dessa forma, a interação com o texto se torna mais desgastante, principalmente se o aluno não encontrar-se aberto à experiência da leitura, deixando-se se afectar pelo texto. Ou se não tiver desenvolvido sua maturidade literária (condição estimulada pela prática da leitura literária desde a infância, pelos pais em conjunto com a escola), que o possibilita se interessar por leituras mais exigentes. Assim, o discente caminha na direção contrária, é atraído por textos de fácil fruição, que se aproximem de sua vivência cotidiana, envolta pela perspectiva economicista, reprodutora de ideologias e comportamentos sociais que o tornam automatizado:

A ausência de referências no campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura - fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se na base desses desejos outros produtos da vida social e cultural, numa confluência de discursos que se misturam (OCEM, 2006, p.61).

O contato com redes sociais, com sua linguagem simplificada, de ritmo acelerado e outros suportes eletrônicos também induzem ao gosto pelos *best-sellers*. Todavia, não há mal em lê-los se o aluno também se utiliza de outros livros que lhe afetam e proporcionam novas formas de subjetivar-se. O problema se dá quando ocorre a procura somente por esse tipo de obra, de enredo simples e linguagem pouco ou nada trabalhada, que ocasiona muitas vezes manutenção da *obstrução* e o desenvolvimento de uma linguagem escrita deficitária. Logo:

...os *best-sellers* não são suficientes para lançar o jovem no âmbito mais complexo da leitura literária, pois nesses casos a experiência ainda se mantém restrita a obras consagradas pela mídia e também àquelas que oferecem um padrão linguístico próximo da linguagem cotidiana. O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão - sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético - capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (OCEM, 2006, p.61).

Assim, para não afastar o aluno que não foi estimulado a ler, é importante iniciar as leituras através de textos mais coloquiais ou de linguagem adaptada para jovens e depois partir para os textos mais complexos, pertencentes ou não aos cânones.

As redes sociais, as séries, os jogos online podem competir com o estímulo à leitura literária. A maioria dos professores defende sua proibição por reconhecer neles aspectos negativos que dificultam a aula:

...os novos suportes eletrônicos pelos quais os alunos são atraídos, como mariposas pela luz, projetam novas formas de aquisição do conhecimento, que não são reconhecidas pela escola. Atividades simultâneas - como ouvir música, acessar vídeos ou outros aplicativos, pelo celular ou outro aparelho, enquanto assistem à exposição do professor ou copiam matéria da lousa, às vezes até mesmo complementando as informações trazidas pela aula, numa espécie de procedimento *hipertextual* - não tem aceitação na escola; são ruídos que impedem a concentração e atrapalham a aula, segundo os professores... (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.12).

A tecnologia está inegavelmente ligada às práticas cotidianas dos alunos, inclusive durante as aulas de Literatura, tanto auxiliando-os quanto prejudicando-os. Cabe à escola estudar maneiras de lidar com ela, livrando-se de parâmetros ultrapassados e antiquados, que tem se mostrado pouco atrativos aos alunos, contribuindo para perda de sua atenção.

O professor contemporâneo precisa permitir nas aulas de Literatura o uso de suportes eletrônicos que possam enriquecer a aula. A consulta de dicionários; a busca por informações, imagens, músicas, vídeos, jogos e até a oportunidade de consultar um colega online para tirar dúvidas, podem elevar o nível de conhecimento do aluno e atrair sua atenção. Logicamente, o

docente é responsável por dar limites ao uso da tecnologia para que não fuja ao objetivo da aula e não invalide avaliações.

As redes sociais estão repletas de pequenos fragmentos de textos de autores clássicos que são repostados pelos jovens. Uma boa alternativa é pedir que eles tragam para aula os que mais usam e juntos, alunos e professor, retornem ao texto original, com auxílio de celulares ou computadores, em busca de seu sentido dentro do contexto primário.

Também pode ser interessante uma aula com jogos eletrônicos e canais de redes sociais que se remetam às mitologias apresentadas neles. Os alunos estarão aptos a contar tais histórias e mostrar os elementos das culturas ali representadas, diante disso, o professor poderá lhes ensinar sobre o nascimento desses mitos e as suas diferenças presentes nas novas adaptações.

Séries e filmes que os alunos gostam, muitas vezes, possuem temáticas presentes em livros. O professor pode solicitar que os alunos falem sobre as séries, livros ou selecionem algumas cenas em seus celulares ou *pen drives* de modo a serem reproduzidos durante as aulas. A partir disso, pode fazer uma ponte com livros que abordem o mesmo assunto e promover a leitura literária em aula juntamente a rodas de conversa. Essas e outras opções existem para que a tecnologia seja utilizada de maneira benéfica e desperte no jovem a vontade de ler:

Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem necessárias as práticas de leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede - o que é frequentemente visto como uma obrigação (OCEM, 2006, p.71).

Esses caminhos contribuem para que o aluno possa se entender como leitor, construindo saberes, levantando hipóteses de leitura, percebendo limitações, valores, desconfiando de seus objetivos e estratégias narrativas.

Sabemos que desde

...a publicação dos documentos curriculares do Ministério da Educação decorrentes da última LDB de 1996, há toda uma ênfase na formação crítica do aluno, para que este se transforme futuramente num indivíduo consciente, autônomo, capaz de decisões próprias, o 'cidadão crítico'; entretanto a esses fins se opõe todo um sistema educacional público nos níveis estaduais e municipais que os inviabilizam (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.10).

Ao pensarmos no professor de Literatura como peça chave para o alcance desse objetivo, observamos que sua formação acadêmica influencia diretamente em sua forma de ensinar. Parte desses profissionais, que atua na escola pública, tem “uma formação inicial insuficiente (a maioria formada por IES⁶ particulares que alegam ter de complementar antes de mais nada um ensino médio fraco)” que não foi direcionada às carências do ensino de Literatura no sistema público de ensino (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.10).

Além disso, os problemas encontrados no próprio sistema educacional e não resolvidos pelo governo contribuem para esse professor não desenvolver seu trabalho de forma satisfatória: salas de aula superlotadas, remuneração insuficiente e sem reajustes, falta de infraestrutura e esgotamento físico, psicológico devido a difícil jornada de trabalho.

Dessa maneira, se tornam comuns, por parte dos educadores, falhas que pioram o ensino de Literatura: “boicotes cotidianos por parte deles - quiçá inconscientes -, concretizados nas repetidas ausências, na migração para outras áreas e para escolas particulares quando há oportunidade, aulas mal preparadas” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.10).

O professor de Literatura, antes de tudo precisa ser um leitor literário, ora, se ele mesmo não encontra tempo para ler ou não se permite ser afetado pelo texto, ter uma *experiência*, como entenderá tal processo e poderá motivá-lo em seu aluno? Também, em sala de aula, “Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.11) e mais que isso, é necessário que “os professores desenvolvam de forma crítica e criativa sua relação com os sujeitos-leitores que participam de sua ação” (LAGUNA, 2001, p.45).

A tarefa de escolher textos para a aula e trabalhá-los é do professor, visto que ele possui experiência, conhecimento e sabe os objetivos que pretende alcançar em sua sala de aula. Contudo, é importante que o profissional não seja tradicionalista ou relativizador demais:

[...] de um lado, o professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a raps, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). Será? – perguntamo-nos. [...] se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação

⁶ Institutos de Ensino Superior.

artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, um certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade?(OCEM, 2006, p.71).

Afinal, que cultura privilegiar? Haveria uma cultura comum para o ensino público e privado? E haveria uma para a rede pública como um todo, como tentam estabelecer as propostas curriculares de alguns estados brasileiros? E qual literatura para essa cultura? Ou quiçá como uma vez perguntou Regina Zilberman: que escola para a literatura? (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.8).

Um bom professor ouve seus alunos, procura entender suas necessidades, gostos, para seleccionar textos com os quais trabalhará, contudo também lhes apresenta textos novos que os tirem da zona de conforto. Esse profissional não cria estereótipos de alunos, supondo que eles somente se interessarão por determinada leitura, mas apresenta várias possibilidades para que o aluno descubra por si mesmo como cada qual lhe afecta. Ele trabalha a Literatura clássica e contemporânea, a erudita e a popular por entender que nenhuma se sobrepõe a outra, que é importante o conhecimento de todas e que cada uma delas provocará uma determinada *experiência*, é imprevisível qual afectará o aluno.

Como professora de Literatura, observo que o ensino público visa moldar os alunos a uma realidade que ele critica, mas à qual não se opõe de fato. Cada vez mais cedo, seus alunos são formados por uma perspectiva economicista, que visa determinar caminhos de adequação à sociedade capitalista e gerar indivíduos com dificuldade em se deixar afectar pelo mundo e pelo texto literário. Eles são induzidos a consumir e reproduzir ideologias ou comportamentos sociais. Assim, é presumível, que nessa atmosfera de padronização de respostas e de limites ao universo criativo, o contato com o texto se transforme em algo desprazeroso e sem maior significado.

Também é preciso dizer que a necessidade de cumprir conteúdos programáticos, realizar provas, trabalhos e eventos escolares, deixam o professor sem grande margem de liberdade para destinar um tempo maior para a leitura e a reverberação do texto literário. É necessário que:

... o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita, leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aqueles dos conteúdos objetivos com resposta exata ou mecanizada (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.11).

Dessa forma:

No caso da Literatura, o tempo é crucial. A leitura de um romance, por exemplo, requer planejamento do professor para orientar a leitura e tempo para o aluno ler o livro. Trazer para a sala trechos da obra (a partir dos quais seja possível recuperar aspectos significativos da obra que está sendo lida) e a esses dedicar uma ou mais aulas não é perder tempo, pelo contrário, é imprimir à escola um outro ritmo, diferente daquele da cultura de massa, frenético e efêmero, opondo a este o ritmo mais lento do devaneio e da reflexão (OCEM, 2006, p.78).

As propostas curriculares para o ensino básico, estabelecidas por documentos oficiais e secretarias de educação podem sugerir livros, formas de trabalhá-lo e delimitar prazos (bimestres, trimestres), mas a palavra final deve ser do professor. Formado por um bom curso de Licenciatura em Letras, ele procurará estudar as demandas de seus alunos e o tempo que necessita para introduzi-los na *experiência* da leitura literária da melhor forma. Portanto, “A mudança da mentalidade dominante na escola e no trabalho do professor é uma exigência para o cumprimento de uma nova proposta para o trabalho com a leitura” (LAGUNA, 2001, p.45).

3.3 O ensino de Literatura no Ensino Fundamental I, Ensino fundamental II e Ensino médio: caminhos e dificuldades

O ensino de Literatura parte do ensino de Língua portuguesa durante todo o Ensino básico de maneiras diferentes em cada seguimento do ensino. Observamos que existe uma correspondência na maneira de trabalhar a Literatura em sala nos diferentes Ensinos fundamentais I, essa proximidade também ocorre entre os Ensinos fundamentais II e entre os Ensinos médios. Porém, muitas das práticas pedagógicas são questionáveis, pois não despertam no aluno o interesse pela Literatura.

No Ensino fundamental I, etapa na qual as crianças encontram-se entre 6 a 10 anos, o contato com o texto literário é feito de forma lúdica, a partir de músicas, fábulas, contos de fada e contação de histórias. Muitas vezes, a maior parte da aula é reservada para a leitura e dramatização de textos que possuem grandes chances de afectar o aluno. São realizadas atividades referentes aos textos que endossam suas significações, fazem o aluno reviver o que sentiu no momento de leitura da obra e aguçando sua criatividade.

Muitos professores trabalham com o conto de fadas por considerarem-no adequado à faixa etária em questão, ele “oferece soluções sob formas que a criança pode apreender no seu nível de compreensão” (BETTELHEIM, 2004, p.19).

Em *A psicanálise dos contos de fadas*, o psicólogo Bruno Bettelheim reflete sobre quais experiências, da criança, contribuem para que ela tenha a capacidade de encontrar sentido na vida. Ele parte de dois pressupostos: os pais ou responsáveis exercem influência sobre os filhos, pois têm o poder de estimular descobertas, comportamentos e maneiras de sentir o mundo. A herança cultural transmitida de forma correta viabiliza o crescimento saudável da criança. Assim, durante a juventude do ser humano, “é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação” (BETTELHEIM, 2004, p.12).

A Literatura então estimula a fabulação, criticidade, aquisição vocabular, o aprendizado de ensinamentos, o contato com diferentes culturas e por isso é importante. Contudo, o autor chama a atenção para a existência de muitos livros que não afectam as crianças por não acrescentarem nada de importante à vida delas:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade... (BETTELHEIM, 2004, p.13).

Assim, notamos que a Literatura infantil deve servir como instrumento para desenvolver a criatividade, o raciocínio crítico, a inteligência emocional e a superação das dificuldades que a criança vivencia. O livro oferece sugestões simbólicas para ela lidar com seus questionamentos e caminhar para a maturidade.

Todavia, segundo o autor, existe a percepção de que a infância é um período de felicidade, sem conflitos. Quando se admite que eles existem, a tendência dos adultos é entender que não precisam ser resolvidos, mas que a solução é distrair a criança com histórias meramente fantasiosas. Isso, explica a publicação de muitas obras que não oferecem suporte às indagações e aos medos das crianças, logo são lidos por elas com desinteresse. Sem as afectarem, esses livros, impedem sua subjetivação e geram seu desinteresse.

Um conto de fadas é situado no universo infantil, entretanto um bom conto de fadas de forma lúdica e simples pode oferecer alternativas para os problemas enfrentados pela criança e promover a produção de sua subjetividade:

Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades no momento. Tendo

oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos (BETTELHEIM, 2004, p.21).

A infância é uma fase de descobertas e dilemas, “a crença prevalecente dos pais é que a criança deve ser distraída do que mais a perturba: suas ansiedades amorfas e inomináveis, suas fantasias caóticas, raivosas e mesmo violentas” (BETTELHEIM, 2004, p.17). A tarefa do professor, nas aulas de Literatura do Ensino fundamental I, é oferecer textos literários que aumentem o vocabulário e desenvolvam a habilidade de fabulação da criança, mas também que lhe ofereçam suporte para seus questionamentos, somente assim a leitura literária fará sentido para o aluno e o afetará: “A ideia de que, aprendendo a ler, a pessoa, mais tarde, poderá enriquecer sua vida é vivenciada como uma promessa vazia quando as estórias que a criança escuta ou está lendo no momento são ocas” (BETTELHEIM, 2004, p.13).

De fato, existem muitos professores que fazem escolhas literárias equivocadas, que ignoram os conflitos internos da criança e não estimulam sua imaginação. Além disso, muitas vezes fazem um uso utilitário dos textos para confirmar se o aluno foi alfabetizado corretamente.

É também comum que alguns educadores ao lerem o texto com seus alunos, já se antecipem e façam nesse momento elucidações sobre os valores que ele transmite. Dessa forma, a capacidade da criança entender sozinha as entrelinhas da história é negada, assim como a habilidade dela relacionar o que aprendeu com o texto, com sua própria vida:

Explicar para uma criança porque um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, acima de tudo, o encantamento da história, que depende em grau considerável, da criança não saber absolutamente porque está maravilhada. E ao lado do confisco desse poder de encantar vai também uma perda do potencial da história em ajudar a criança a lutar por si só e dominar exclusivamente por si só o problema que fez a história significativa para ela. As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história, enfrentou com êxito uma situação difícil (BETTELHEIM, 2004, p.27).

Assim, por vezes, já mesmo nos anos iniciais o processo de *produção de subjetividade* do aluno pode ser estimulado ou atrapalhado afastando-o da Literatura, daí a importância decisiva do professor:

Se o gosto pela leira tem possibilidade maior de se instalar até os 10 anos de idade de uma pessoa, fica clara a responsabilidade do professor do ensino fundamental, pois é ele quem trata com o estudante até a quarta série ou segundo ciclo, conforme a classificação em cada estado (LAGUNA, 2001, p.45).

Ao chegar no Ensino fundamental II, o aluno perde radicalmente o contato com a leitura literária, se seu professor não caminhar na direção inversa da que lhe é pedida pelas

propostas curriculares. O foco do conteúdo programático passa a ser o ensino de gêneros textuais. O texto literário, quando usado, serve apenas para ter as características do gênero estudado analisadas, localizar classes gramaticais ou elementos narrativos, sendo muitas vezes reduzido a fragmentos ou tirinhas. O ensino de Literatura passa a ter uma perspectiva meramente técnica:

... um aluno do sexto ano que, saindo do universo da literatura infantil, é introduzido no universo literário de obras juvenis e adultas, com muita probabilidade será chamado a conhecer o verso decassílabo heroico de Camões em vez de mergulhar no universo semântico da poesia deste ou de qualquer outro poeta para, assim, quem sabe, apreciar e fruir a literatura, como se espera dessa etapa de ensino - “formação do gosto” ... (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.11).

Mais uma vez, retomo a importância da formação adequada do professor de Literatura, pois “não tendo sido ele próprio a ver o leitor como instância de literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no seu curso superior” (ROUXEL; LANGLADE & REZENDE, 2013, p.11). Promove assim, um ensino de Literatura engessado, em que a subjetivação via leitura literária fica cada vez mais longe, enquanto o discurso pragmático, de adequação à realidade que se apresenta, vai ganhando espaço.

Tendo seguido esse caminho, é grande a probabilidade para o aluno ingresso no Ensino médio, que o espaço para a leitura literária se apague de vez, a não ser que seu professor crie estratégias para ludibriar o sistema de ensino vigente. O currículo escolar dessa etapa de ensino, na maioria dos estados, visa o ensino de Escolas literárias, suas características e autores, utilizando o texto para examinar as obras em relação a esses aspectos, numa perspectiva não funcional, desestimulante e rígida. A leitura de textos considerados canônicos, quando solicitada, apenas para fins analíticos, se apresenta como obstáculo à sua fruição. Isso ocorre pois eles possuem linguagem distante da contemporânea e o aluno oriundo de um ensino deficiente, não adquiriu maturidade para compreender e gostar de tais textos:

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos. Percebe-se que a Literatura assim focalizada – o que se verifica sobretudo em grande parte dos manuais didáticos do ensino médio – prescinde da experiência plena de leitura do texto literário pelo leitor. No lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que se revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (OCEM, 2006, p.78).

Assim, o professor pode através de adaptações de textos clássicos (quadrinhos, livros com linguagem atualizada) propor iniciar leituras literárias e, depois relacioná-las com filmes, séries ou peças de teatro. Com o tempo conseguirá inserir leituras mais densas, trabalhando vocabulário mais sofisticado e múltiplos sentidos.

...a leitura literária questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.13).

... não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN⁺, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (OCEM, 2006, p.54).

Dessa forma, por fim, o professor poderá alcançar um nível de leitura não mecanizada inclusive do cânone, que não deve ser eliminado do currículo, mas sim, ter sua presença assegurada por uma leitura eficiente. Além disso, deve utilizar da Literatura contemporânea, que desenvolva no aluno seu senso crítico e direito à subjetividade. O professor pode ainda, para tornar a experiência das aulas mais estimulante, lançar mão da intertextualidade entre a Literatura e outras artes, ampliando o conhecimento e possibilidade de fruição do aluno:

Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte (OCEM, 2006, p.74).

3.4 O ensino de Literatura no município de Saquarema e na turma 601 da Escola Municipal Jardim Ipitangas

O município de Saquarema trabalha com o currículo escolar dividido em trimestres, no sexto ano do Ensino fundamental II, a proposta curricular para o ensino de Literatura é feita em conjunto com o ensino de Língua portuguesa e, separadamente existe a disciplina de Produção textual. A carga de conteúdos exigidos no ensino de língua é extensa e acaba se sobrepondo ao de Literatura. Além disso, muitos professores preocupados com o ensino da norma-padrão, (bastante deficiente ainda nessa etapa de ensino) acabam deixando a leitura

literária em segundo plano, ou realizando-a a partir de exercícios de interpretação textual propostos no livro didático.

Observemos a proposta curricular em questão:

Quadro 1 -Proposta curricular de Língua Portuguesa do 6^o ano - 1^o trimestre

 PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL II – 1º TRIMESTRE				
LÍNGUA PORTUGUESA– 6º ANO				
Gêneros Textuais: Contos Maravilhosos e de Fadas – HQ – Contos Indígenas e Africanos. Realizar o estudo da gramática, a partir dos gêneros textuais trabalhados.				
OBJETOS DE CONHECIMENTO	CONTEÚDO	CONTEÚDO ESPECÍFICO	HABILIDADES	DESCRIPTORES
Comunicação Fonética e Fonologia (Regras notacionais da Língua e Elementos notacionais da escrita) Morfologia <u>Ortografia</u>	1. Linguagem verbal, não verbal e mista. 2. Alfabeto 3. Variação linguística 4. Fonemas e letras 5. Estudo das classes variáveis - Artigo - Substantivo	1. As formas de comunicação: a palavra falada ou escrita, pintura, música, dança, código de trânsito, imagens, etc. 2. Grafia das letras, emprego de maiúsculas e minúsculas; Ordem Alfabética (utilização do dicionário) 3. Níveis de formalidade na linguagem; Normas e preconceito social 4. Fonemas e letras - Sílabas (Classificação quanto ao número de sílabas e quanto à tonicidade) - Encontros vocálicos e consonantais - Dígrafos vocálicos e consonantais 5. Classes variáveis	Reconhecer as características do gênero conto maravilhoso e de fadas. Identificar os elementos básicos da narrativa de encantamento: narrador, tempo, espaço, personagens e enredo. Inferir o significado de uma expressão a partir do contexto. Identificar o uso do imaginário e do ficcional da narrativa. Identificar os pontos de convergências entre os textos de narrativas tradicionais e suas versões adaptadas e reescritas de forma moderna. Identificar e interpretar a moral da história, explorando as relações de causa e consequência. Identificar a função do substantivo na nomeação de personagens e lugares, diferenciando os próprios de comuns. Identificar as características dos contos indígenas e africanos Identificar o sentido de palavras e/ou expressões a partir do contexto. Identificar e corrigir dificuldades ortográficas.	Tópico I D1, D3, D4, D6 Tópico II D5, D12 Tópico IV D10, D11 Tópico V D16, D17 Tópico VI D13

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Saquarema, 2019.

Quadro 2 - Proposta curricular de Língua Portuguesa do 6^o ano - 2^o trimestre

2 ^o	Morfologia	Classes Variáveis	1. Adjetivo:	Identificar os diferentes gêneros trabalhados, reconhecendo suas características. Compreender, lendo silenciosamente e de modo oralizado, poemas de formas composicionais variadas, apreendendo efeitos de sentidos produzidos por recursos semânticos, sonoros e visuais. Perceber o aspecto caracterizador do adjetivo e das locuções adjetivas, empregando-os adequadamente em suas produções. Identificar o efeito de sentido produzido pelos pronomes e adjetivos.	Tópico I D1, D3, D4, D6
	Semântica		2. Numeral:		
<u>Ortografia</u>	1. Adjetivo	- Classificação	Tópico IV D10, D11		
	2. Numeral	3. Pronomes:		- Definição e classificação	Tópico V D16, D17
	3. Pronomes	4. -----		Tópico VI D13	
	4. Vocativo				
	5. Acentuação		5. Identificação da sílaba tônica; - Acentos gráficos (agudo, circunflexo e grave)		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Saquarema, 2019.

Quadro 3 - Proposta curricular de Língua Portuguesa do 6^o ano - 3^o trimestre

TRIMESTRE	OBJETO DE ESTUDO	CONTEÚDO	CONTEÚDO ESPECÍFICO	HABILIDADES	DESCRITORES
3 ^o	Morfologia <u>Ortografia</u>	1. Verbo Locução verbal 2. Estudo dos tempos verbais	1. Definição/Construção do conceito Conjugações Flexão dos verbos 2. Verbos regulares do modo indicativo	Reconhecer o gênero fábula e suas características. Identificar a finalidade e os elementos da narrativa nas fábulas. Reconhecer relações de causa e consequência, as características dos personagens nas fábulas. Reconhecer características da interação virtual nas redes sociais. Diferenciar a língua falada e a língua escrita em registros pessoais (virtuais ou não) com diferentes graus de formalidade. Identificar as marcas que diferenciam os gêneros em questão. Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem). Interpretar textos com base nos recursos visuais disponíveis em cartaz de propaganda. Reconhecer as especificidades do gênero piada, por meio de atividades relacionadas. Identificar os interlocutores prováveis dos textos dados, considerando as formas verbais flexionadas no modo. Identificar informação implícita em textos trabalhados. Construir o conceito de verbo e perceber a necessidade de flexão de acordo com o termo ao qual ele se relaciona. Perceber a regularidade do emprego do tempo verbal em um texto narrativo e empregá-la em suas produções. Identificar e usar a pontuação nos textos trabalhados.	Tópico I D1, D3, D4, D6 Tópico II D5, D12 Tópico IV D10, D11 Tópico V D15, D17 Tópico VI D13

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Saquarema, 2019.

Ao observarmos os conteúdos descritos nos quadros, notamos poucas menções ao uso de textos literários, eles são citados apenas para servirem como base para reconhecimento de suas próprias características, elementos, finalidades, recursos sonoros e semânticos ou para que se localize nele classes gramaticais.

Apesar de a proposta curricular ser feita por um coordenador de Língua portuguesa licenciado em Letras, a leitura literária efetiva não é proposta. Também não são propostas atividades realizadas a partir de textos, de forma a despertar no aluno o prazer de ler, contrariando assim as sugestões presentes nos documentos oficiais, nos quais se referem liberdade imaginativa, a fruição, a criticidade, “a ênfase na singularidade do sujeito aprendiz” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p.9).

Apesar do que vem sendo mostrado a SMEC ainda promove eventos escolares obrigatórios a cada trimestre como a Olimpíada de Língua portuguesa, o Soletra Saquá e o Prêmio de Poesia Roseana Murray, os quais solicitam do professor o treinamento dos alunos para as competições. Também é realizada a Feira Literária escolar, desenvolvida a partir da leitura um livro e de trabalhos referentes a ele, que são expostos em estandes e avaliados pelo órgão em questão. Entretanto, a realização desses eventos promovidos pela SMEC, apesar da iniciativa positiva, acaba não oferecendo suporte ao aluno pela problemática de seu próprio currículo, que caminha em outra direção, focando primordialmente em um ensino de língua que prioriza a gramaticalização. Então com o pouco tempo de aula (4 tempos por semana), o professor precisa se dividir em ensinar o conteúdo programático, fiscalizado mensalmente por seu orientador pedagógico, aplicar os instrumentos avaliativos e ainda preparar o aluno para os eventos escolares. Logo, se reduz drasticamente o espaço para o estímulo à leitura, que propicia a *experiência* com o texto literário e, se incentiva o professor a deixar de lado essa prática (ao contrário do que afirma a Secretaria).

Dessa forma, entendi que como professora de Literatura precisaria encontrar espaço para propor aos alunos a leitura literária e incentivar neles os aspectos que tenho vindo a apresentar e defender nos capítulos anteriores. Todavia, para chegar a este lugar enquanto professora de leitura literária, foi necessário, inicialmente, entender seus contextos e suas demandas, para depois me utilizar de estratégias que aguçassem sua curiosidade e os preparassem para a leitura efetiva. Além do contato diário nas aulas, de conversas com a turma relatadas no meu diário de campo, apliquei um questionário para investigar qual a relação dos alunos com os livros. Observemos o questionário:

Quadro 4 - Questionário sobre leitura na vida cotidiana - parte 1

Questionário sobre leitura na vida cotidiana

Nome: _____ Idade: _____

Sexo: masculino () feminino ()

a) Você costuma ler na escola?
() sim () não

b) Você costuma ler fora da escola?
() sim () não

c) Com que frequência você lê fora da escola?
() nunca () todos os dias () uma vez por semana () uma vez por mês () raramente
outra resposta: _____

d) Que tipo de texto você mais gosta?

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 5 - Questionário sobre leitura na vida cotidiana - parte 2

e) Qual livro/texto você leu recentemente?

f) Quais livros você já leu?

g) Por que você lê?

h) Você acha que a leitura te ajuda em algo? Em que?

i) Alguém já leu para você?

j) No seu ambiente familiar as pessoas costumam ler?

Fonte: A autora, 2019.

A resposta à pergunta *a* me chamou atenção, de 28 alunos, 19 responderam que só leem na escola os textos literários presentes nos livros didáticos com a finalidade de realizar

as tarefas solicitadas. Resultado que a meu ver, deve estar relacionado com a proposta curricular, discutida anteriormente. Na resposta à pergunta *b*, 22 alunos disseram não ler fora da escola.

Em relação à pergunta *c*, as respostas foram as seguintes: 10 alunos leem raramente, 2 alunos nunca leem, 3 alunos leem uma vez por ano, 4 alunos leem uma vez por mês, 4 alunos leem uma vez por semana, 1 aluno lê todos os dias, 2 alunos afirmaram ler quando tem vontade e 2 alunos disseram ler algumas vezes por semana. Ou seja, existe a leitura, contudo sua prática é falha.

Na resposta à pergunta *d*, 10 alunos disseram gostar de histórias de terror, 2 de aventura, 2 de comédia, 3 de histórias em quadrinhos, 2 de romances românticos, 2 de textos religiosos, 1 de mangás, 1 de poesias, 2 de textos policiais, 1 de histórias de temas adolescentes e 2 alunos afirmaram não lerem nenhum texto literário. Isto é, os alunos têm preferências em relação ao tipo de leitura.

No que se refere à pergunta *e* os alunos responderam: *Diário de um banana, Turma da mônica, A aquarela, A amiga falsa, O menino da cidade, Diário de Tati, Como eu era antes de você, A cigarra e a formiga, A marca de uma lágrima, Os sete pecados capitais, Eu, meu cachorro e meus pais separados, Naruto, A gansa dos ovos de ouro, A lebre e a tartaruga, Diário de um zumbi, Gato de botas, Peter Pan, A cinco passos de você, Era uma vez, A bíblia sagrada e Descendentes*. As respostas da maioria dos alunos para pergunta *f* foram: contos de fada, fábulas, histórias de terror, histórias em quadrinhos e *best-sellers* contemporâneos infantis.

Depois de ler as respostas, conversei com eles para entendê-las melhor. No tocante à pergunta *d*, ainda que tenham descrito suas preferências literárias, 14 alunos afirmaram que não se interessam em ler, mas quando leem (solicitados por trabalhos escolares ou por alguns professores de Literatura que tiveram) preferem tais tipos de leitura. 2 alunos afirmaram que não leem de nenhuma forma pois não gostam. Assim, também contaram que as fábulas foram lidas, grande parte delas nos livros didáticos, em atividades de interpretação de texto e por alguns alunos durante a educação infantil. Os contos de fada foram lidos por algumas professoras da educação infantil e ensino fundamental I. 4 alunos relataram ter o costume de ler a bíblia em casa, mas somente 1 deles por vontade própria.

Um aluno, Otávio, me chamou atenção, apesar de seus pais serem analfabetos, e tem o costume de ler poesias em casa e na escola. Quando perguntei como começou a ler, ele respondeu que no 2º ano, do ensino fundamental I, uma professora leu um cordel que lhe fez ficar feliz. Desde então, começou a procurar cordéis na escola, na sala de leitura, depois

descobriu que podia achá-los na internet, começou a ler no próprio celular. Com o tempo leu outros tipos de textos como poesias e textos narrativos, mas persistiu na preferência por poesias. Questionei o porquê da preferência por esse tipo de Literatura, ao que ele respondeu: “ah, as poesias são igual música, elas mexem muito com os sentimentos. O discurso de Otávio reforçou-me a ideia de que é função do professor apresentar textos de gêneros variados aos alunos, para que possam experimentar diferentes modos de afectação.

Sobre a pergunta *g*, 14 alunos afirmaram ler só quando são solicitados, desses, 10 disseram ler para atividades escolares e 4 porque os pais pedem. 2 alunos deixaram a resposta em branco pois não leem textos literários. Surgiram também respostas como: “eu não leio, acho um tédio”, “só leio quando sou obrigado”, “Só leio se não tiver internet no celular”. Entre os restantes alunos, houve respostas mais positivas: “leio porque gosto”, “leio para esquecer meus problemas”, “leio para passar o tempo”, “leio para descobrir coisas novas”, “leio para me entender” e “leio para abrir minha mente”.

As respostas à pergunta *h* que mais chamaram minha atenção foram: “Me ajuda a escrever melhor”, “não me ajuda em nada”, “para me comunicar melhor”, “me ajuda a entender meus sentimentos”, “me ajuda a imaginar coisas legais”, “desenvolve minha mente”, “me diverte”, “não serve pra nada na realidade”, “só me dá sono”. As respostas positivas provavelmente foram dadas pelos docentes que minimamente já iniciaram um processo de afectação pelo texto. As respostas negativas confirmaram que muitos alunos não foram sensibilizados pelo texto literário, enquanto, outros, apesar de reconhecerem que a prática da leitura amplia seus vocabulários e desenvolve seus discursos, não entendem como ela é importante para se descobrirem e descobrirem o mundo. Isso pode ocorrer devido à possibilidade deles não terem tido muito contato com textos literários ou tal relação ter sido estabelecida através de imposição. Assim, percebi que meus alunos necessitavam desse estímulo.

Em relação à pergunta *i*, a maioria dos alunos respondeu que algum professor leu para ele, dos 28 alunos, apenas 8 afirmaram que seus pais já leram textos para eles. Desta forma, ficou claro a importância do professor de Literatura de ler os textos com os alunos em sala de aula, além de estimular os discentes a também lerem em casa. Todavia, observei que muitos dos alunos que declararam que seus professores já tinham lido para eles, tinham afirmado, na pergunta *g*, não gostar de ler ou ler por obrigação. Logo, foi perceptível que a tentativa do professor para sensibilizar o aluno para a prática da leitura literária não foi bem-sucedida. Algumas possíveis explicações para o fato são: a leitura feita de maneira forçada, sem um

trabalho prévio para despertar no aluno a curiosidade e vontade de ler ou a leitura sem levar em consideração as preferências dos alunos, suas demandas e contexto social.

As respostas à pergunta *j* não me deixaram espantada, só reforçaram minha percepção do desinteresse da maioria dos alunos da turma 601 por leituras literárias. Entre os 28 alunos, apenas 10 disseram que algum familiar tem o costume de ler. Essas respostas me fizeram sentir ainda mais a necessidade de promover em minhas aulas a leitura literária.

A partir das respostas dadas ao questionário, confirmei minhas suspeitas e passei a entender melhor que “para muitas comunidades de leitores, as práticas da leitura se efetivam quase exclusivamente na escola, podendo, a partir dela, projetarem-se para o universo familiar dos alunos ...” (OCEM, 2006, p.80). Confirma-se, portanto ser essencial o papel do professor no que se refere ao estímulo dado ao aluno para a prática da leitura literária. Os familiares também contribuem para esse incentivo, porém, quando não existe essa possibilidade, o que ocorre na maioria dos casos na escola pública, o aluno tem, no professor de Literatura, a principal chance, de ser motivado a ler. “Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária (OCEM, 2006, p.55).

4 A INTERVENÇÃO

Depois de dois meses de aula na turma 601, durante os quais houve convívio e diálogo com os alunos, alguns já demonstraram interesse pela leitura literária. Porém, ainda eram minoria.

O relacionamento entre os alunos já acontecia de forma muito melhor, surgiram discussões saudáveis e na maioria das vezes eles buscaram resolver seus conflitos entre si antes que brigas fossem desencadeadas. Nosso relacionamento passou a ser prazeroso e eu entendi que seria o momento para iniciar a intervenção que havia pensado. Como muitos alunos ainda se negavam a realizar leituras literárias, resolvi contar oralmente a história de “Ali Babá e os 40 ladrões”. Por ser recheado de aventura, surpresas, estratégias e imprevistos, o conto chamou atenção da turma, os alunos me ouviam em silêncio, levantavam o dedo para fazerem perguntas, algo extremamente difícil no início do período letivo.

Na aula seguinte à leitura, Alex, um dos alunos, veio até mim dizendo ter adorado “Ali Babá e os 40 ladrões” e que seu pai havia mencionado um filme de *Os trapalhões*⁷ que recontava a história de forma cômica. Recordei na hora do filme a que também tinha assistido na minha infância, e resolvi mostrá-lo para os alunos. Após assistirem na versão de *Os trapalhões* (baixada por mim e reproduzida no projetor da escola), propus que lêssemos o conto (Anexo B) para notar as diferenças e podermos comentar. Os alunos aceitaram, li o texto em voz alta, eles acompanharam na cópia impressa que tinham e depois relataram facilmente as diferenças entre o conto e do filme, assim como suas impressões.

Resolvi então pedir que trouxessem para a próxima aula um texto que tivessem lido e gostado, sem limitação de tamanho, para que comentassem impressões entre eles.

Muitos alunos atenderam ao meu pedido, conversamos sobre a motivação de suas escolhas e o que o texto proporcionou a eles. Então pedi que escolhessem um texto, dentre os que os colegas haviam trazido, para lerem. Somente 5 alunos se recusaram. A maioria estava curiosa por ler o texto que o colega havia acabado de comentar. Esta acolhida à minha proposta me fez perceber que a turma estava respondendo aos meus estímulos, que seria a

⁷ *Os Trapalhões* foi um programa de televisão humorístico brasileiro, estreado na Rede Tupi, em 1975 e em 1977 na Rede Globo. Criado por Wilton Franco, composto por 4 personagens principais: Didi, Dedé, Mussum e Zacarias. Foi Um dos maiores fenômenos de popularidade e audiência no Brasil em toda a história, entrou para o *Livro Guinness de Recordes Mundiais* como o programa humorístico de maior duração da televisão, com trinta anos de exibição.

hora de escolhermos um livro para ler e talvez trabalhá-lo para a Feira Literária que aconteceria meses depois.

4.1 O processo de escolha do livro

Ao pensar em opções de livros para a escolha dos alunos, resolvi imprimir algumas sinopses e colocá-las em cima da mesa da sala de leitura. Coloquei sinopses de livros contemporâneos e clássicos, de aventura, comédia, contos de fada, romance romântico romance policial, gibis, mangás, sagas de heróis, obras de temática adolescente, de ficção científica, voltadas para o social e de terror. Desta forma, eles poderiam lê-las, buscar os livros que estivessem disponíveis nas estantes e terem um contato inicial com eles. De qualquer forma, eu permanecia junto dos alunos para observar suas leituras, discussões e só depois desse processo indicava em qual prateleira o livro se encontrava para que ele o pegasse. Devido ao tamanho da sala de leitura a turma teve de ser dividida em dois grupos de 14 integrantes cada, e assim e o processo foi realizado duas vezes.

Ao retornarmos à sala de aula, para minha surpresa, os alunos chegaram a um consenso que a obra escolhida seria *Frankenstein*, de Mary Shelley. Era um livro que a escola não tinha, o que comprovava a escolha ter sido realmente baseada na sinopse lida. Indaguei o porquê da escolha, a representante de turma tomou a palavra dizendo: “Não queremos contos de fada que tem final feliz sempre e princesas, a gente não é bebê”. A afirmação da aluna me motivou a conversar com a orientação educacional e algumas professoras da educação infantil da escola. Descobri que mais da metade dos alunos da 601 estudava desde a educação infantil na instituição e nunca havia sido perguntada sobre qual texto desejaria ler. As professoras disseram que é uma prática comum escolherem as obras que trabalham em aula junto à direção.

Presumi, a partir do discurso das professoras e da fala da representante de turma (que foi confirmada pela maioria dos docentes), que os alunos estavam acostumados a ler livros infantis para a sua faixa etária, mas em grande parte das vezes, não lhes despertou interesse, nem lhes ofereceu auxílio para lidar com seus questionamentos.

Os contos de fadas e outros gêneros da Literatura infantil, quando bem escritos apresentam para a criança suporte para superar algumas das dificuldades pelas quais ela passa.

É nesse sentido que Bettelheim chama atenção para o fato de algumas obras terem sua qualidade questionável:

...tornei-me profundamente insatisfeito com grande parte da literatura destinada a desenvolver a mente e a personalidade da criança, já que não consegue estimular nem alimentar recursos de que ela mais necessita para lidar com seus difíceis problemas interiores [...] A maioria da chamada “literatura infantil” tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida (BETTELHEIM, 2004, p.12).

A partir dos pressupostos de Bettelheim, entendi que meus alunos podem ter passado anos de suas vidas lendo livros infantis que pouco ou nada lhe significaram e talvez essa tenha sido uma das razões para a resistência atual ao texto literário.

Outra fala que me chamou atenção durante nossa conversa sobre o motivo da escolha de *Frankenstein* foi a de Jefferson: “A gente também não aguenta mais tiro, polícia e problema”. Percebi então que a escolha por um texto ficcional poderia ser uma forma desses alunos se transportarem, ao menos por algum tempo, para outra realidade que não os oferecesse as adversidades as quais estão acostumados ou os entediasse. Contudo, já suspeitava que haveria um embate com a direção. Conforme solicitado pela orientação pedagógica, levei o livro à direção para que ela pudesse avaliá-lo.

4.2 O diálogo com a direção

Ao apresentar o livro à diretora-geral e à adjunta ouvi que talvez não fosse um livro adequado à idade dos alunos por falar sobre uma criatura composta por restos de cadáveres e de certa forma agressiva. Contra-arguntei que existiam alunos na sala que viviam em contextos de exploração sexual, violência, tráfico de drogas, abandono familiar e gravidez precoce, então talvez não fossem tão ingênuos ao ponto de se chocarem com o personagem.

As diretoras questionaram por que utilizar um livro “tão sombrio, de terror, com uma criatura vinda de coisas mortas” que provavelmente deixaria muitos pais insatisfeitos por serem religiosos. E talvez o trabalho com o texto pudesse provocar um efeito negativo na Feira literária. Respondi que poderíamos enviar as sinopses para os pais lerem e os que não fossem a favor, teriam a garantia de que seria feito outro trabalho, com outro livro, com seus

filhos. Isso foi necessário pelo histórico de não haver possibilidade de diálogo com os responsáveis religiosos. Pedi que elas levassem em consideração a vontade da turma que mostrou equilíbrio e maturidade entrando em consenso, além de ter correspondido ao meu estímulo, mostrando interesse em ler o livro. Talvez se a obra fosse trocada, os alunos poderiam retornar ao estágio de se negarem a ler. Também, afirmo que diante da impossibilidade de compra de exemplares do livro, eu fazia cópias na minha copiadora e ofereceria aos alunos. Após esta negociação, a direção concordou com a escolha, disse não poder contribuir financeiramente com a recarga do tonel da copiadora, mas cedeu as resmas de papel para as cópias. Pedi que nos trabalhos para a Feira e na decoração do estande, atribuíssemos um ar mais infantil e menos aterrorizante, visando não chocar o público. A partir de então, passaram a acompanhar (sem prévio aviso) algumas das atividades que realizamos e as que seriam expostas no dia da Feira.

Dos 28 alunos que levaram a sinopse para casa, 4 retornaram com a resposta de que os pais preferiam que fosse feito outro trabalho com eles. Escolhemos então (novamente através da leitura de sinopses), *O coração de Corali*⁸, o livro narra a história de uma menina, que apesar de aparentemente feliz, sente em seu coração um vazio que ela não sabe explicar.

4.3 Preparação da turma para a leitura

Antes de iniciar a leitura de *Frankenstein*, procurei preparar melhor a turma, já que ainda haviam alunos sem interesse pela leitura literária. Procurei um conto de terror que eu pudesse ler para turma, que talvez chamasse sua atenção, a ideia era ver se conseguiria despertar em alunos tão diferentes a sedução que os faria me ouvirem e imaginarem a história. Assim, pedi que a turma sentasse em círculo, li o conto “O Barba-azul”⁹ (Anexo B) fazendo dramatizações. Os alunos me olharam atentamente, me interromperam perguntando que tipo

⁸ *O Coração de Corali* é um livro de 1981, da autora Eliane Ganem, lançado por várias editoras. Ele tem como protagonista Corali, uma menina com um coração igual ao de todos, mas uma diferença: dentro dele, o sentimento do mundo. Ela é sensibilizada com tudo - gente, bichos, árvores, rios e ainda deixa espaço para qualquer dor ou alegria que procure abrigo. Entretanto, em certos instantes, sem saber como explicar, sua garganta se aperta, seu peito fica pesado, assim surge o mistério do coração de Corali que também acontece em outros corações.

⁹ “O Barba-Azul” é um famoso conto infantil sobre um nobre violento, um misterioso quarto trancado por uma chave e sua esposa curiosa. Com o título de “La Barbe-Bleue”, foi escrito por Charles Perrault e publicado pela primeira vez no livro que ficou conhecido como *Les Contes de ma Mère l'Oye* (“Contos da Mamãe Gansa”), de 1697.

de roupa ele usava, onde era o castelo em que ele morava. Nos momentos de suspense do texto, a maioria se mostrava ansiosa, atenta ao desvendar do mistério, alguns alunos inclusive questionaram as atitudes dos personagens e se colocavam no lugar dos mesmos, mostrando que comportamento teriam naquela situação.

Desta forma, percebi que eles tinham interagido entre si e o texto os tinha tocado, portanto a escolha de *Frankenstein* parecia correta. Todavia, existiam alguns alunos que ainda apresentavam dificuldades em serem sensibilizados, diante disso “o método de pesquisa [/intervenção] precisou ser inventivo para poder trocar com as crianças e tocá-las de algum modo” (inserção minha) (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.62).

Com o objetivo de aguçar a curiosidade dos alunos, torná-los mais participativos e trabalhar a questão do mistério, resolvi promover uma experiência sensorial que consistiu no seguinte: com os olhos vendados, os alunos teriam que adivinhar qual objeto estavam segurando. Poderiam senti-lo através do tato e se houvesse cheiro ou gosto, por meio do olfato e paladar. A cada aluno foi solicitado que trouxesse para a aula um objeto ou comida que seria adivinhado por um colega.

Figura 30 - Experiência sensorial



Fonte: A autora, 2019.

Figura 31 - Experiência sensorial



Fonte: A autora, 2019.

Figura 32 - Experiência sensorial



Fonte: A autora, 2019.

Figura 33 - Experiência sensorial



Fonte: A autora, 2019.

Figura 34 - Experiência sensorial



Fonte: A autora, 2019.

A turma ficou bastante animada, estabelecemos juntos regras para a atividade: a pessoa vendada receberia uma dica por chute, ao tentar adivinhar o objeto, acertando, escolheria um colega para ocupar seu lugar. Os alunos permaneceriam sentados em suas cadeiras, para que não houvesse muito barulho que atrapalhasse as outras salas de aula.

Cada aluno que se sentou na “cadeira da adivinhação”, remexeu o objeto com calma, tentou senti-lo todo, verificou se tinha cheiro, pediu dicas. A turma interagiu dando algumas

informações e esperando reações do colega. Alguns alunos tiveram medo de tocar o objeto, mexeram nele com cuidado ou colocaram e retiravam a mão rapidamente, demonstrando nervosismo. A turma aproveitou para fornecer dicas que estimularam a imaginação do colega, bichos, objetos perigosos, elementos amedrontadores, asquerosos, e depois deram informações mais objetivas. Assim, muitos alunos que não se expressavam, nessa atividade se prontificaram a dar dicas; outros, mais apáticos, se mostraram muito interessados na tarefa. Houve também os que, por timidez, se recusaram a adivinhar o objeto, mas participaram da atividade da mesma forma, pensando em informações para ajudar o colega e na escolha do objeto que trouxeram de casa.

Ao término da experiência sensorial conversamos sobre as sensações, impressões e observações experimentadas, ao mesmo tempo em que eu ia anotando os relatos no meu diário de campo. Alguns descreveram nojo, receio, nervosismo, surpresa; outros disseram ter sentido alegria ao conseguirem imaginar objetos que não estavam presentes na sala, por terem se sentido capazes de ajudar alguém e terem se sentido notados na sala. Senti que tinha alcançado o meu objetivo e parti para outra experiência.

Na aula seguinte, levei uma folha de jornal para a sala e pedi aos alunos que novamente se sentassem em roda. O primeiro aluno recebeu a folha e o desafio foi imaginar que ela podia ser qualquer coisa que, através de seus gestos, os colegas teriam de adivinhar. Quando alguém adivinhava, a folha era passada para o colega do lado que seguia o mesmo procedimento. Minha proposta foi estimular a imaginação e comunicação entre os alunos. Cada um que recebia o jornal o dobrava, amassava, enfim, utilizava-o como achasse melhor. Tivemos representações de carro, carteira, árvore, chocolate, barco, bebê, computador, bola, bengala, talher, espelho e muitos outros objetos.

Em outra aula, promovi um jogo de mímica no qual nenhum objeto foi usado, o aluno apenas fazia gestos e a turma tentava adivinhar qual filme ele estava imitando. Todos quiseram participar e já não houve timidez ou falta de interação. Os alunos se dividiram em dois grupos para batalharem enquanto os líderes anotavam a pontuação de acertos no quadro. Ao final, foi solicitado um prêmio para o grupo vencedor. Propus que o prêmio fosse ter direito a escolher um filme para a turma assistir. Eu levaria a pipoca.

Persisti na ideia de estimular a comunicação entre os alunos, agora focada também no desenvolvimento da capacidade de descrição, adjetivação e referenciação, competências em que ainda apresentavam dificuldades. Baixei no meu celular o aplicativo “Quem sou eu”, um jogo no qual o indivíduo segura o celular com a tela virada para frente dos outros e nela o nome de uma pessoa ou personagem é mostrado. O competidor tem um minuto para tentar

acertar que nome está na tela, enquanto os adversários lhe dão informações. Dessa forma, eu ia entregando meu celular a cada aluno que se oferecia para ser a pessoa que adivinharia o nome. Novamente todos participaram, só no início surgiam momentos de silêncio quando os alunos não sabiam como caracterizar o personagem ou pessoa que aparecia na tela do celular. Depois de um tempo, os alunos começaram a se comunicar entre eles, pedir referências e ajuda para entender sobre quem era a adivinhação e que dicas ele poderia dar ao colega com o celular.

A partir de então, meu objetivo era que os discentes escrevessem algum pequeno texto criado por eles. Muitos afirmavam não conseguir redigir pois não tinham ideias e não sabiam criar personagens. Talvez fosse por insegurança, por não terem sido motivados, ou estarem “automatizados”, sem conseguir, sozinhos, reverter esse processo. Iniciei então a seguinte dinâmica: um aluno iniciava uma história, passava a folha escrita para o colega de trás para ele dar continuidade, e assim sucessivamente até chegar ao último aluno da última fileira, que finalizaria a história. Todos tentaram escrever, uns demoraram mais a pensar e escrever que outros, mas não abandonaram a folha, pois queriam saber qual seria o final da história e o que todos tinham escrito. Ao fim da produção escrita, a turma pediu que eu invertesse as fileiras para que cada um lesse um parágrafo da história. Percebi que eles tinham conseguido superar seus próprios limites e ainda tinham “direcionado” a segunda parte da dinâmica, mostrando-se ativos.

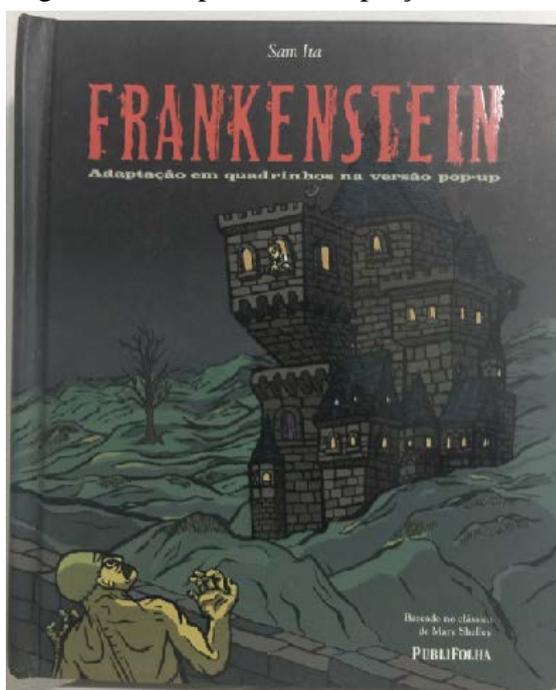
Por fim, chegamos ao dia do “cine pipoca” conforme havíamos combinado. Na semana anterior, os alunos tinham me trazido os três filmes mais votados pela turma; levei-os à direção para análise, aprovação e dois deles foram liberados, entre os quais, *A múmia*¹⁰, que teve maior aceitação. Assistimos ao filme, ao seu final, eles por iniciativa própria limparam o auditório e, na aula seguinte, pedi que os alunos o resumissem por escrito no caderno. Desta forma, pude avaliar sua descrição dos personagens, habilidade de lembrar da história e recontá-la resumidamente com seu próprio discurso. Observei que a maioria dos alunos ampliou seu vocabulário, conseguiu detalhar mais a caracterização das cenas e de personagens, mesmo que de forma sintética.

¹⁰ *A Múmia*, no original em inglês, *The Mummy*, é um filme de aventura estadunidense de 1999, escrito e dirigido por Stephen Sommers. Ele conta a história de um grupo de aventureiros que tenta encontrar um tesouro perdido no Egito, porém acaba trazendo uma múmia de volta à vida.

4.4 A leitura de *Frankenstein*

Depois que os alunos se mostraram mais sensíveis, curiosos e expressivos, resolvi dar início à leitura de *Frankenstein*. Entretanto, tinha receio que o romance original, por ter maior quantidade de páginas e linguagem formal, promovesse, ao invés de impacto e interesse, tédio e desinteresse. Pensei que a leitura deveria ser feita depois de desenvolver melhor o vocabulário dos alunos, familiarizando-os com a linguagem mais trabalhada e garantir o interesse pelo texto. Dessa maneira, adquiri uma versão de *Frankenstein* em quadrinhos e tridimensional¹¹, mas que mantinha o texto original.

Figura 35 - Capa da 1ª Adaptação de *Frankenstein* utilizada



Fonte: A autora, 2019.

¹¹ ITA; RODRIGUES; NUNO. *Frankenstein - adaptação em quadrinhos na versão pop-up*. São Paulo: Publifolha, 2010.

Figura 36 – Livro páginas 1 e 2 sem acionar o 3d



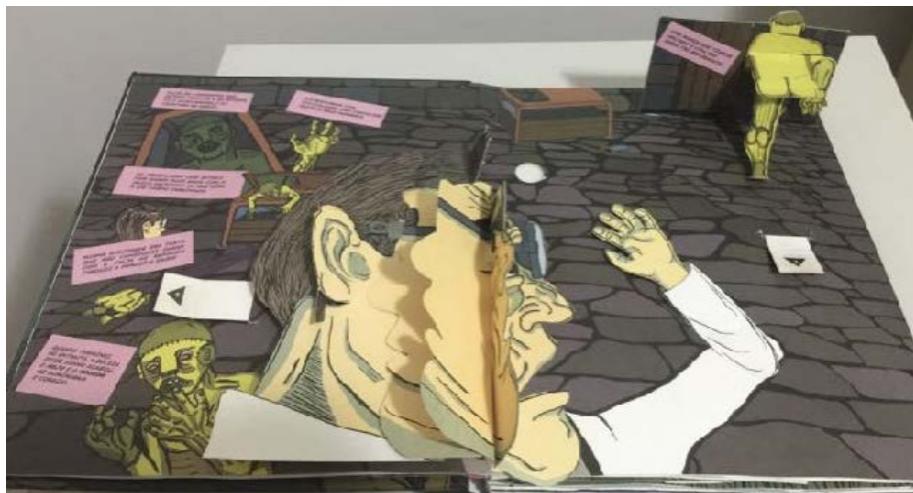
Fonte: A autora, 2019.

Figura 37 - Livro páginas 1 e 2 com 3d



Fonte: A autora, 2019.

Figura 38 - Livro páginas 3 e 4 com 3d



Fonte: A autora, 2019.

Figura 39 - Livro páginas 5 e 6 com 3d



Fonte: A autora, 2019.

Figura 40 - Livro páginas 7 e 8 com 3d



Fonte: A autora, 2019.

Figura 41 - Livro páginas 9 e 10 com 3d



Fonte: A autora, 2019.

Figura 42 - Livro páginas 11 e 12 com 3d



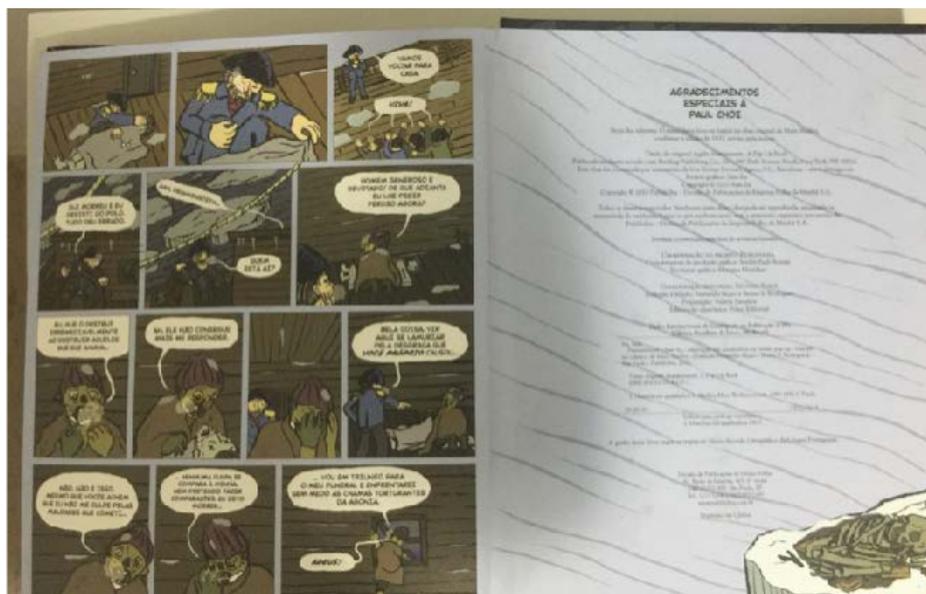
Fonte: A autora, 2019.

Figura 43 - Livro páginas 13 e 14 com 3d



Fonte: A autora, 2019.

Figura 44 - Livro páginas 15 e 16



Fonte: A autora, 2019.

Com o objetivo de chamar a atenção dos alunos e fazê-los ambientarem-se com a linguagem do texto, levei cangas para a escola, peguei almofadas na sala de leitura e espalhei embaixo da árvore localizada no pátio para lermos o livro ali. Li o texto em voz alta e segurei o livro, mexendo nos locais indicados para elevar as figuras. Os alunos se mostraram surpresos com o efeito tridimensional, chegaram perto do livro para observá-lo melhor e ficaram bem atentos durante a minha leitura. No decorrer da história, fizeram várias perguntas: “Qual o significado dessa palavra?”, “Por que as pessoas tratam o monstro mal?”. Uma aluna disse: “Eu ia perguntar o que é um relicário, nunca ouvi isso, mas vi na mão da criatura no 3d, aí entendi”. Ao fim da leitura, pediram para mexer no livro, ver as figuras de perto e reler passagens que não haviam entendido muito bem.

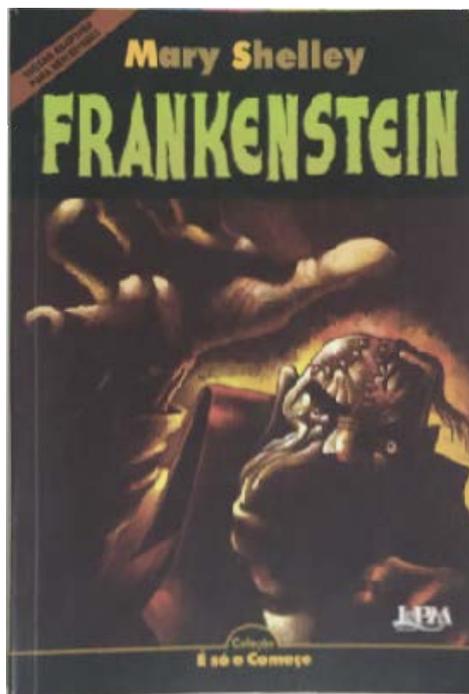
Percebi então que havia conseguido atingir a maior parte dos meus objetivos e passei, na aula seguinte, para a leitura de outra versão de *Frankenstein* adaptada para jovens¹² Com um vocabulário simplificado, que se repete na maioria das páginas, explica palavras desconhecidas, dá informações sobre localidades e termos científicos facilitando a leitura. Além disso, inclui figuras que ilustram os principais momentos da narrativa.

Como a direção afirmou não haver renda para a compra dos livros, (comumente adquirimos no início do ano 15 exemplares de uma obra literária para utilizar com a turma), adquirei o meu e solicitei as folhas de ofício para o reproduzir na minha copiadora. Montei 28

¹² BUCHWEITZ, Cláudia. *Frankenstein*. Versão adaptada para neoleitores. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

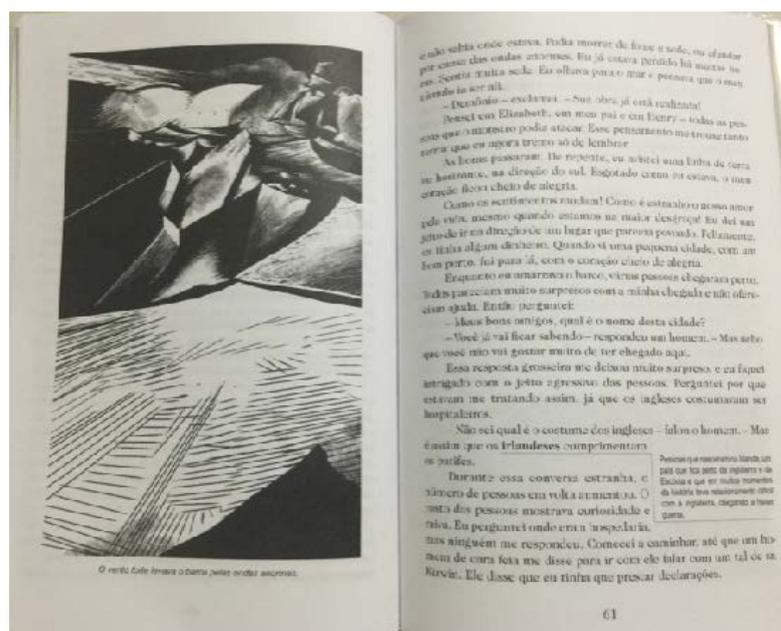
cópias, o número dos alunos da sala, para que todos tivessem a sua e quando necessário também pudessem ler em duplas.

Figura 45 - Capa de *Frankenstein* para neoleitores



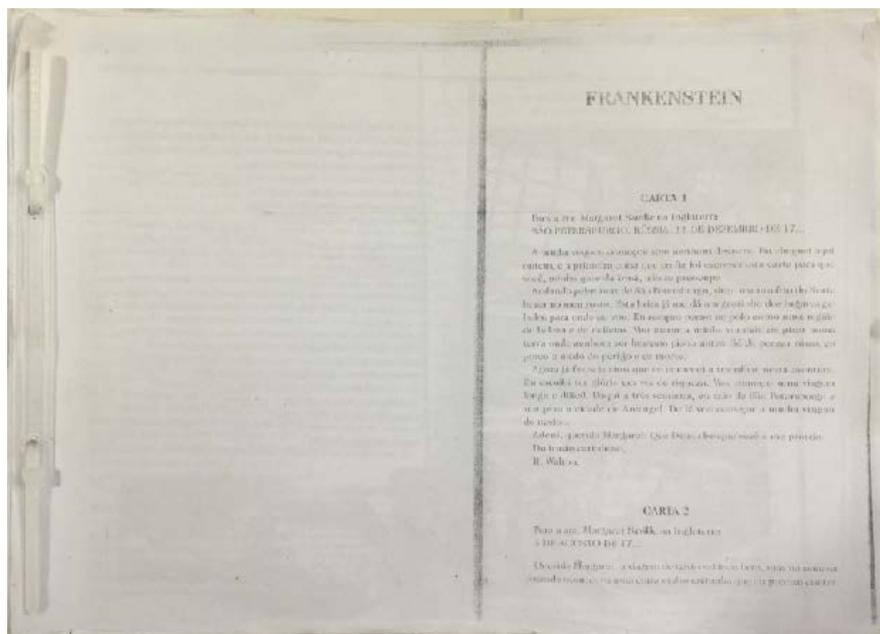
Fonte: A autora, 2019.

Figura 46 - *Frankenstein* para neoleitores - páginas com figura e vocabulário



Fonte: A autora, 2019.

Figura 47 - Cópia do livro para uso dos alunos



Fonte: A autora, 2019.

A primeira leitura foi feita em sala, os alunos preferiram formar uma roda e cada um lia um parágrafo em voz alta. Quando necessário, eu os auxiliava no esclarecimento das dúvidas. Foram poucos os alunos que não quiseram ler. Levei também minha caixinha de som para reproduzir os barulhos descritos no texto: portas batendo, passos, vento, já que a caixa de som grande do colégio não foi liberada para uso em sala de aula.

Figura 48 - Leitura de *Frankenstein* para neoleitores, em roda, na sala de aula



Fonte: A autora, 2019.

Figura 49 - Final da leitura de *Frankenstein* para neoleitores, primeiro dia



Fonte: A autora, 2019.

Figura 50 - Caixinha de som da professora



Fonte: A autora, 2019.

Na aula seguinte, continuamos a leitura seguindo o mesmo formato, todavia fui surpreendida por alguns alunos que se organizaram e trouxeram em um *pen drive* uma *playlist* de sons, escolhida por eles para ser escutada durante a leitura do livro. Uma das alunas trouxe sua caixinha de som, um pouco maior e mais potente para utilizarmos. Ao lermos o texto, a turma se divertia com barulhos de correntes, gritos, uivos, tempestades, risadas aterrorizantes, sussurros, portas batendo e outros efeitos sonoros.

Nas duas aulas seguintes, com o objetivo de promover uma leitura mais independente, sem meu suporte, pedi que os alunos sentassem em duplas e disponibilizei dicionários. Dessa

maneira, eles não se sentiram inseguros de ler o livro sozinhos e puderam trocar, entre si impressões e sanar dúvidas.

Figura 51 - Leitura de *Frankenstein* para neoleitores em dupla (I)



Fonte: A autora, 2019.

Figura 52 - Leitura de *Frankenstein* para neoleitores em dupla (2)



Fonte: a autora, 2019.

Quando chegamos ao capítulo no qual Victor Frankenstein narra como criou sua criatura, levei para sala de aula o torso¹³ da escola, a fim de que os alunos pudessem entender melhor a fisiologia do corpo humano e adentrar na atmosfera científica do texto. Então fomos

¹³ Torso: representação tridimensional da parte superior do corpo humano sem braços.

lendo as páginas que descreviam a anatomia do monstro, a costura de suas partes enquanto, ao mesmo tempo, eu ia exemplificando mostrando-as no torso (desmontável). Os alunos prestavam atenção a todos os detalhes do texto, faziam perguntas sobre as partes do corpo humano ali descritas e as localizavam na escultura. Pediam também para manusear os órgãos presos no torso, medir seu o tamanho e tentar perceber a proporção do órgão que tinha sido criado para a criatura de 2,20 m.

Em seguida, solicitaram à professora de artes que, em sua aula, criassem os órgãos do monstro na proporção referente ao seu tamanho. Dessa forma, foi feita uma aula interdisciplinar na qual o professor de ciências orientava os alunos sobre as características do órgão representado, a professora de artes ajudava-os em sua produção e eu lia as passagens do texto relembando seus detalhes.

Figura 53 - Aula com torso



Fonte: A autora, 2019.

A aula seguinte, aquela fora da sala de aula conforme acordado com a direção, seria a mais esperada. Os alunos sugeriram que realizássemos uma dramatização do texto usando caracterizações ao som da playlist composta de sons ambientes, no auditório da escola. Apoiei a ideia e decidi desenvolvê-la.

Reservei a caixa de som com amplificador da escola e pedi à direção alguns adereços já utilizados em peças teatrais, como capas, máscaras, chapéus, castiçais explicando que seriam usados na atividade de leitura e dramatização de nossa obra, escolhida para a feira literária escolar. Fui para a escola duas horas antes do horário da aula, preparei o auditório

fechando suas cortinas a fim de escurecer o ambiente e aproveitei uma cabana de tecido imitando madeira, construída para as peças da educação infantil, para nosso cenário. Ainda levei algumas maquiagens para os alunos que quisessem simular cicatrizes e cortes em seu corpo. Coloquei, em algumas cadeiras e pelo chão, lanternas, ratinhos, aranhas de plástico e livros antigos que eu tinha em casa. Também simulei teias de aranha no ambiente feitas de cola de isopor. Com isso, quis promover aos alunos uma experiência diferente com o texto literário.

Aguardei a chegada dos alunos e avisei que quem quisesse podia fazer uso dos adereços e usar as maquiagens. Os alunos religiosos preferiram realizar a leitura de *Corali* na sala de leitura com a profissional de apoio.

A coordenação esteve no auditório para observar a atividade e solicitou que usássemos o cenário sombrio, mas não tirássemos foto dele para evitar possíveis problemas para a escola. Com isso, ao fim da dramatização, enquanto alguns alunos arrumavam o auditório, tiramos fotos com o resto da turma que lia o texto e atuava.

Figura 54 - Caracterização dos alunos 1



Fonte: A autora, 2019.

Figura 55 - Caracterização dos alunos 2



Fonte: A autora, 2019.

Figura 56 - Caracterização dos alunos 3



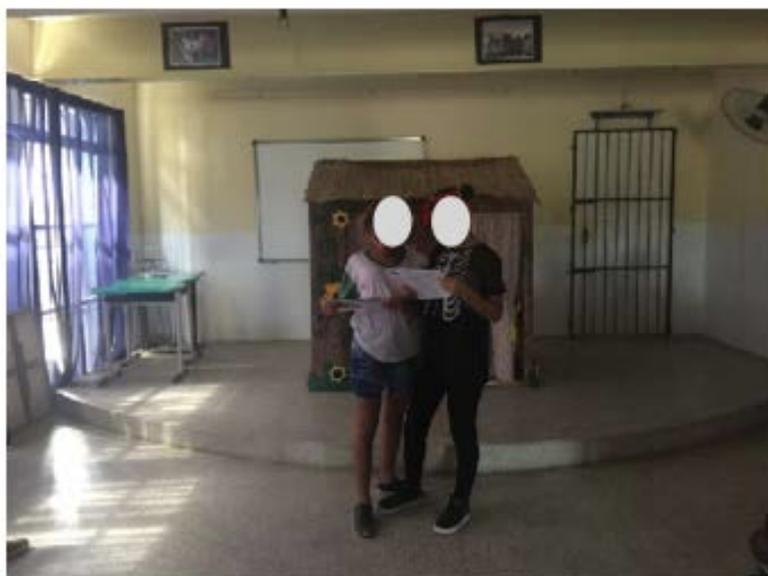
Fonte: A autora, 2019.

Figura 57 - Dramatização com o texto literário 1



Fonte: A autora, 2019.

Figura 58 - Dramatização com o texto literário 2



Fonte: A autora, 2019.

Figura 59 - Dramatização com o texto literário 3



Fonte: A autora, 2019.

Figura 60 - Dramatização com o texto literário 4



Fonte: A autora, 2019.

Figura 61 - Encerramento da dramatização



Fonte: A autora, 2019.

A atividade promoveu o interesse dos alunos que nem perceberam o tempo passar. Quando bateu o sinal, queriam continuar a leitura, ansiosos para descobrir as próximas cenas. Mas tiveram que aguardar a próxima aula.

Na semana seguinte, voltamos à leitura em sala de aula, porém, como os alunos já estavam motivados e seguros, solicitei que lessem individualmente. Eles atenderam demonstrando tranquilidade e pediram os dicionários. Durante a leitura, alguns pediram para pesquisar na internet fotos de elementos citados no livro, então eu os acompanhei até a sala de informática. Ao fim da aula, estavam animados, escrevendo, do seu jeito, no quadro o nome do livro, imitando reações de seus personagens.

Figura 62 - Aluno imitando o monstro aterrorizando pessoas



Fonte: A autora, 2019.

Figura 63 - Parte da turma após a leitura de um dos capítulos de *Frankenstein* para neoleitores



Fonte: A autora, 2019.

Nossa próxima aula aconteceu na sala de leitura e no laboratório de informática. Com a ajuda de uma auxiliar de disciplina, dividi a turma em dois grupos: um ficou na sala de informática pesquisando cidades, lagos, montes e jóias citados no livro. Os alunos também estavam curiosos para ver o rosto de Mary Shelley (eles se espantaram ao descobrirem que ela possuía apenas 18 anos quando escreveu o livro) e entender como foi o processo de criação do livro. O outro grupo ficou na sala de leitura dando prosseguimento ao texto. Deixei os alunos à vontade para lerem individualmente e comentarem entre si o que quisessem a respeito do texto.

Figura 64 - Leitura do texto literário na sala de leitura

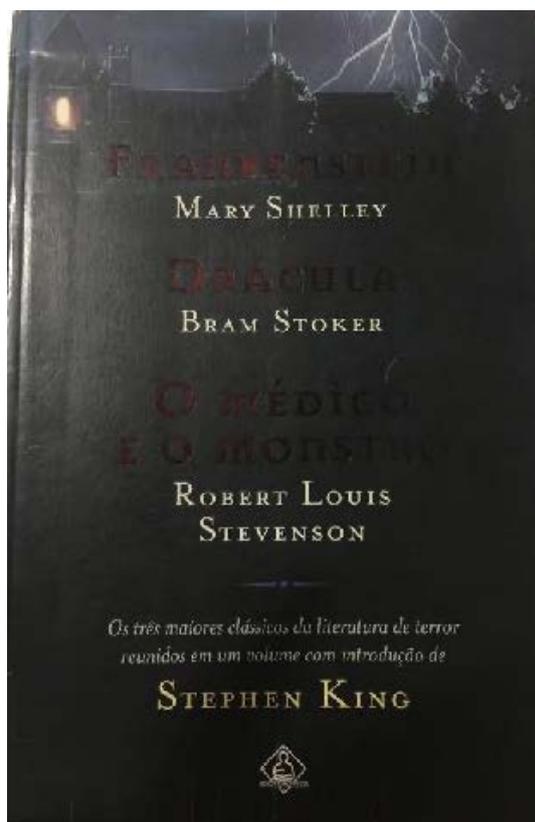


Fonte: A autora, 2019.

Na aula seguinte, chegamos ao final do livro. Os alunos pediram para lermos o texto original¹⁴, pois eles queriam ver se havia diferenças, se apareciam mais detalhes ou outras cenas.

Resolvi utilizar a tradução que tinha em casa e precisei novamente reproduzir cópias para eles. No entanto, como havia poucas folhas e o tonner da copiadora estava no final, reproduzi somente 14 cópias e propus que lessem em duplas.

Figura 65 - Última versão de *Frankenstein* lida



Fonte: a autora, 2019.

Em algumas aulas conseguimos ler todo o texto, por vezes os alunos apresentaram dificuldades com o vocabulário, mas consultaram o dicionário e, quando após a consulta ainda tinham dúvidas, eu os auxiliava.

Em relação ao texto não ter imagens, acabou não fazendo diferença, visto que os alunos já estavam maduros e bastante seduzidos pelo texto.

Ao longo das três versões utilizadas surgiram questionamentos, opiniões, críticas, mudanças de comportamentos e discursos que serão discutidos no capítulo 4. Ao fim das

¹⁴ SHELLEY, Mary; STOKER, Bram; STEVENSON, Robert Louis. *Frankenstein, Drácula, o médico e o monstro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

leituras, os alunos estavam ansiosos para desenvolver trabalhos e ensaiarem seus discursos para a Feira literária, mas antes disso, procurei comprovar a leitura e interpretação de *Frankenstein* pelos alunos.

Quadro 6 - Questionário de comprovação de leitura e interpretação textual de *Frankenstein*, parte 1

Questionário de comprovação de leitura e interpretação textual do livro Frankenstein

Aluno: _____ idade: _____

1) Quais os principais personagens do livro?

2) Por que Victor Frankenstein cria o monstro:

3) Como é a vida de Victor Frankenstein:

4) O que acontece no final do livro?

5) Por que a criatura segue sozinha até o final do livro?

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 7 - Questionário de comprovação de leitura e interpretação textual de *Frankenstein*, parte 2

6) Por que você acha que a criatura tenta matar Victor?

7) Qual sua opinião sobre Victor Frankenstein? O que você acha da criatura?

8) Você gostou do final do livro? Por quê?

9) Qual seria o final ideal para o livro na sua opinião?

10) Se você pudesse falar com a criatura o que diria a ela?

Fonte: A autora, 2019.

Distribuí para a turma um questionário com perguntas sobre o texto com o objetivo de ter certeza que todos tinham lido os livros e entendido a história. Também quis registrar as opiniões dos alunos sobre determinados acontecimentos e personagens da obra (ainda que algumas estejam registradas no meu diário de campo e sejam apresentadas no capítulo 4).

Quanto às respostas ao questionário, a maioria dos alunos citou todos os personagens do livro na pergunta 1; na 2 houve desde respostas mais simples até mais elaboradas: “Para ele não ficar sozinho”, “Para atingir o mesmo patamar de Deus”, “Para provar sua habilidade como cientista”, “para realizar seu sonho”. Na questão 3: alguns disseram que a vida de Victor é “agonizante”, “perigosa”, “infeliz e solitária”, “triste e feliz ao mesmo tempo”, “boa, mas ele deixou que ela ficasse ruim”. Na pergunta 4, todos entenderam que Victor morre e o monstro vai embora rumo ao Polo Norte para aguardar sua própria morte. Na pergunta 5, isso fica claro, quando os alunos dizem que a criatura toma esse rumo para se penalizar por seus erros e não provocar mal a mais ninguém. Em relação à resposta 6, alguns docentes acreditaram que o monstro teve tal atitude em represália a seu criador: “Ele queria matar Victor para se vingar de tudo que o cientista fez de ruim para o monstro”. Outros ressaltaram que a criatura também teve outro objetivo ao tentar matar seu criador: “Ele queria se vingar porque Victor descumpriu a promessa de fazer sua esposa”.

A questão 7 dividiu opiniões: “Ele é ambicioso e tem índole ruim”, “Ele é sonhador”, “É uma pessoa comum que erra e acerta”, “É solitário, infeliz”, “É um cientista, fez só seu papel”, “É irresponsável”. No que se refere às perguntas 7 e 8, a maior parte dos alunos discordou sobre o monstro ir buscar sua morte solitária e afirmou que ele deveria viver sendo aceito pela sociedade. Algumas respostas se destacaram: “Victor tinha que pedir perdão e o monstro também e tinham que recomeçar”, “Victor tinha que criar uma fêmea para o monstro para ele poder ter família”, “Victor tinha que viver para sempre como castigo”, “Eu queria que eles se entendessem e Victor criasse uma esposa para a criatura, aí ela poderia ter filhos, perdoar Victor e todo mundo formar uma família”.

Por fim, na pergunta 10, surgiram respostas interessantes como: “Seja livre, mas não faça o mal”, “Não mate por vingança, você não conseguirá ser feliz”, “Não se machuque porque te acham feio, não importa o que as pessoas pensam”, “Estude, seja cientista e crie outras criaturas como você, você não vai ser mais estranho, nem sozinho”.

4.4.1 A reverberação do texto literário

Ao escolherem *Frankenstein* para lerem em aula, os alunos tiveram como motivação inicial a curiosidade e excitação pela história de terror, descartando todos os livros que abordavam violência, pobreza, questões de seu cotidiano ou os que apresentavam histórias com fadas, príncipes, aventuras, heróis.

Os alunos relataram que “textos de terror são mais surpreendentes, têm mistérios” e me mostraram que queriam algo que os fizesse suspender sua realidade por determinando tempo, mas de maneira provocativa, desconfortante. Assim, eles foram surpreendidos pela figura do monstro composto de fragmentos de cadáveres, deformado, emendado, putrefato, que lhes causava horror. Mas ao mesmo tempo, se sentiam motivados a entender quem era aquela criatura, como vivia, qual seria sua história. Assim, não conseguiam explicar o porquê dessa relação de atração e repulsa que havia sido iniciada: “todo monstro seria um constructo, em que se corporificam, metaforicamente os medos, desejos, ansiedades e fantasias de uma época e de um lugar” (FRANÇA, 2011a, p. 5).

Ficou nítido o processo de *estranhamento* através do choque dos alunos em relação à aparência do monstro e seu processo de criação. A cada cena lida eles se diziam enojados, mostravam-se desconcertados com os detalhes oferecidos pelo narrador sobre a costura das peles podres, o arrancar de órgão dos cadáveres e a colocação no corpo do monstro. Foi uma quebra de paradigmas de tudo que já haviam presenciado ou lido até então, o que provocou, inclusive, um embate ideológico: afinal, como alguém poderia escrever sobre algo tão repulsivo? Eles pensaram que leriam algo que lhes provocasse medo, mas a leitura desse texto foi além disso, os deixou atordoados ao ponto de quererem continuar sua leitura para descobrir o que se seguiria. Presenciei assim, a sensação de *estranhamento* provocada nos alunos pelo texto, tal como discutido anteriormente além da experiência de *jouissance* também já referida:

... fazendo valer a distinção proposta por Barthes (1973) entre plaisir e jouissance, é que apesar do horror ficcional ser comumente visto como um tipo de texto de plaisir, em que o prazer da leitura emerge de sua estrutura convencional e de uma consequente prática confortável de leitura, ele pode também ser lido como um texto de jouissance, que quebra com a identidade do leitor e gera uma sensação de desconforto similar ao do texto que produz estranhamento (FRANÇA, 2015, p.11).

Com o andamento das leituras, as perguntas e comentários surgiram, nos mostrando que a ligação com a morte, com o inexplicável, ao mesmo tempo que assustava, proporcionava deleite: “As ideias relacionadas à morte seriam o gatilho perfeito para ativar nossas crenças primitivas reprimidas” (FRANÇA, 2011b, p.7). Comecei a aprofundar então, que tipo de relação se estabeleceu entre os alunos e a temática de terror presente na obra, pois inicialmente ela motivou a escolha do livro e suas primeiras leituras.

A morte, a violência e o medo estão presentes desde cedo na vida da maior parte dos meus alunos, moradores de comunidades carentes, e a forma deles lidarem com essa realidade oscila entre a sua naturalização e o desgosto. No entanto, esses elementos também presentes em *Frankenstein* tocaram-lhes de maneira diferente, despertando sua vontade de ler o livro. Dessa forma, a noção de *medo artístico* ou *estético*, defendida por Julio França, esclareceu os ocorridos entre os alunos, nas primeiras leituras da obra. Sensações desagradáveis como o horror, a repulsa, o nojo, a ansiedade, podem ser prazerosas se vivenciadas a partir da leitura do texto literário, isso ocorre devido ao entendimento do leitor de que:

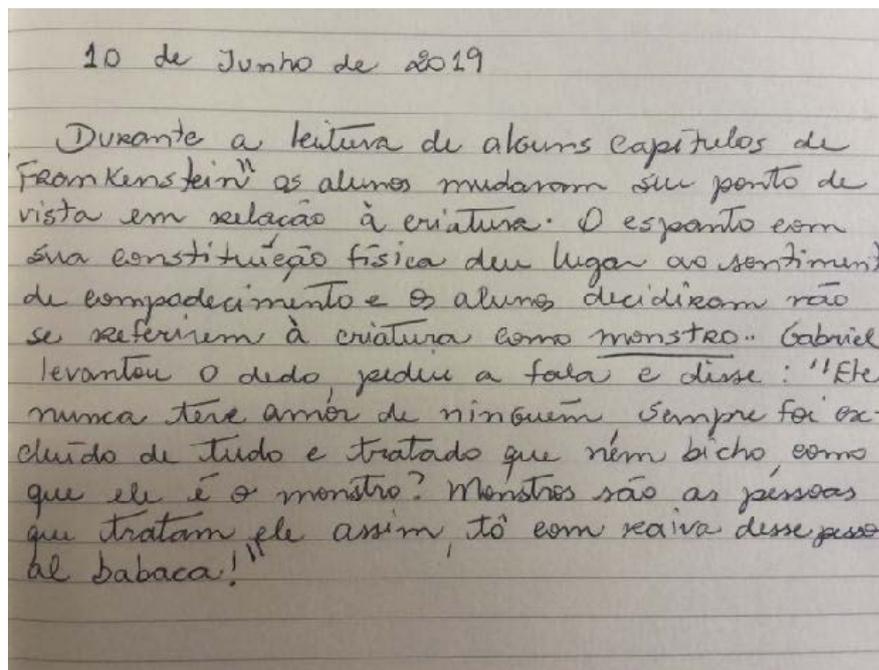
...quando experimentamos sensações de perigo sem que estejamos realmente sujeitos aos riscos, isto é, quando a fonte não representa um risco real a quem o experimenta, entramos no campo das emoções estéticas e de prazeres peculiares (FRANÇA, 2001b, p.8).

...o processo que nos conduz a experimentar nosso medo mais primitivo, universal e intenso - o medo da morte - poderia ser encarado como similar ao que nos leva, no ambiente ficcional, a sentirmos medo sem efetivamente corrermos risco. A esse tipo de experiência chamamos de **medo artístico** (FRANÇA, 2001a, p.2).

Passado o primeiro impacto, com o decorrer das leituras, as atitudes e histórias dos personagens foram sendo discutidas. Victor Frankenstein, que antes era visto pelos alunos como um cientista incompreendido, audacioso, que apenas desejava realizar seus planos, passou a ser abominado por eles. Enquanto a criatura passou a ser vista como uma vítima de seu criador, que vivia em aflição, sem ser amparada por ninguém, motivo pelo qual os alunos determinaram que não o chamariam mais de monstro.

Muitos questionamentos foram feitos pelos alunos:

Figura 66 - Diário de campo



Fonte: A autora, 2019.

Assim como Gabriel, outros alunos posicionaram-se. Giovana mostrou-se irritada e insatisfeita:

Ele teve que sobreviver sozinho, não sabia comer, tomar banho, não sabia falar pra pedir nada. Teve que aprender tudo sozinho, e tava nesse mundo que ninguém tá nem aí pra ninguém. E cadê o pai? Ah, o pai só colocou ele no mundo que nem o meu. Olha, se ele sobreviveu, eu também consigo.

Vitória Domingues quis completar a fala da colega e disse:

Que pai faz um filho, mesmo que seja construindo ele, e depois abandona ele no mundo? Esse Victor quis saber nem se o filho ia morrer de fome, de frio, de acidente. Eu engravidei sem querer, mas não abandonei minha filha, como que dorme tranquilo? O cara só pensava nele mesmo até o final gente! O medo dele era ser pego pela polícia ou ser abandonado pela família se descobrissem o que ele fez.

Notei que o *medo artístico*, motivação inicial para a leitura do texto cedeu espaço para outro aspecto que se tornou o foco maior dessa pesquisa-intervenção: a empatia. Ao se colocarem no lugar do outro, serem sensibilizados pelo que afeta o outro e ao mesmo tempo a eles mesmos, os alunos dialogavam entre si, questionavam o que tinham lido e a cada aula demonstravam mais interesse pela leitura: “A leitura literária pode provocar experiências de problematização, estranhamento e invenção de si e do mundo. Tais experiências podem gerar movimentos de produção de subjetividade” (CABRAL; KASTRUP, 2009, p.290).

Assim, durante as leituras que seguiram até o fim do livro foram levantadas inúmeras discussões. Os alunos, que pareciam não se interessar por leitura literária, a todo momento me faziam perguntas, sentiam-se tocados por passagens e opinavam. Observei a mudança de atitude e comportamento de vários alunos que já haviam deixado de se importar com pontuação ou avaliações, mostrando-se sujeitos ativos, reescrevendo parte de suas realidades. Nesse processo, a leitura de *Frankenstein* provocou a afetação dos alunos que levantaram, a partir da leitura do texto, as seguintes questões (ainda que não soubessem nomeá-las): abandono, preconceito, solidão, ausência de identidade, morte, interação social e suas consequências.

Sem dúvida, o que mais incomodava os alunos era o fato de Victor Frankenstein ser tão ambicioso que, atendendo unicamente aos seus desejos, criou uma criatura que foi desprezada e sofreu até a própria morte. A partir desse pensamento, eles chegaram a duas questões: abandono e preconceito.

E foi aí que eu realmente vi o meu monstro. Ele parou perto da minha cama e olhou para mim. Contorceu a cara como se fosse sorrir. Ele estendeu a mão, mas eu escapei. Passei o resto da noite no pátio da casa com o ouvido em pé, achando que o monstro ia aparecer. Eu sentia horror e decepção: o meu sonho tinha se transformado num pesadelo, num inferno. E tinha sido tudo tão rápido! O dia finalmente nasceu. Eu saí andando rapidamente, com medo do que podia encontrar. Não tive coragem de voltar para o meu apartamento (BUCHWEITZ, 2011, p.20, *Frankenstein*: versão adaptada para neoleitores).

Ao lerem a passagem acima, os alunos atribuíram ao cientista a função de pai (independentemente de como originou seu filho) por entenderem que ele deu a vida à criatura e deveria ser responsável por ela. Assim, para eles, a criatura deveria ter sido amada independentemente da sua aparência e seu pai deveria ser seu responsável até a maior idade. Ao perceberem que Victor abandonou a criatura, muitos alunos se mostraram indignados. Ao fim do livro, questionaram por que depois de viver pelo mundo e conhecer as leis, a criatura não buscou processar seu pai ao invés de tentar matá-lo e fazê-lo sofrer com mortes de familiares. Movidos por esse raciocínio, fomos para o laboratório de informática pesquisar na Internet em que se basearia a denúncia de abandono contra Victor. Após lermos sobre abandono parental, vimos que é possível processar um pai que abandona o filho de diversas maneiras. No caso de *Frankenstein*, considerada mais certa, pelos alunos, seria a alegação de danos psicológicos e abandono moral. Dessa forma, eles propuseram copiar um parágrafo do livro *Manual de Direito das Famílias* de Maria Berenice Dias (que localizaram na pesquisa online), para sustentarem um dos possíveis finais que criaram para sua releitura de *Frankenstein*:

A falta de convívio dos pais com os filhos, em face do rompimento de elo de afetividade, pode gerar severas sequelas psicológicas e comprometer o desenvolvimento saudável da prole. A omissão do genitor em cumprir os encargos decorrentes do poder familiar, deixando de atender ao dever de ter o filho em sua companhia, produz danos emocionais merecedores de reparação. Ainda que a falta de afetividade não seja indenizável, o reconhecimento da existência do dano psicológico deve servir, no mínimo, para gerar o comprometimento do pai com o pleno e sadio desenvolvimento do filho. Não se trata de impor um valor ao amor, mas reconhecer que o afeto é um bem muito valioso. [...] A lei obriga e responsabiliza os pais no que toca aos cuidados com os filhos. A ausência desses cuidados, o abandono moral, viola a integridade psicofísica dos filhos, bem como o princípio da solidariedade familiar, valores protegidos constitucionalmente. Esse tipo de violação configura dano moral. Quem causa dano é obrigado a indenizar. A indenização deve ser em valor suficiente para cobrir as sequelas psicológicas mediante tratamento terapêutico (DIAS, 2006, p. 107).

Ao longo da leitura dos capítulos, em várias ocasiões os alunos comentaram sobre a criatura ser vítima do preconceito das pessoas. Contudo, a cena que mais os sensibilizou aconteceu no capítulo XV, quando a criatura, depois de meses observando uma família e admirando-a, resolveu se apresentar:

-Meu Deus! - exclamou o velho.- Quem é você? Naquele momento, Félix, Ágata e Safie entraram. Quando me viram, o horror tomou conta deles. Ágata desmaiou. Safie correu para fora. Félix avançou e, com uma força sobre-humana, me afastou do pai dele. Furioso, ele me jogou no chão e bateu violentamente em mim com um pau. Eu podia ter despedaçado Félix. Mas meu coração ficou cheio de amargura, e eu só fugi (BUCHWEITZ, 2011, p.47, *Frankenstein*: versão adaptada para neoleitores).

Ao acabarmos de ler a passagem acima, alguns alunos se mostraram tristes, aflitos e, outros, revoltados. Vinícius foi o primeiro a opinar dizendo: “A criatura passou o maior tempão estudando a família lá, pensando como ia se aproximar e quando tenta, o povo bate nela só porque ela é diferente. Que gente ruim!”, em seguida Regiane disse: “Cadê o respeito às diferenças?”. Jefferson falou: “Não adianta não, a gente tenta ser bom, mas o mundo é ruim”. Eu intervim dizendo que não podemos generalizar, existem pessoas que julgam as outras pela aparência, mas também há pessoas que consideram importante as atitudes do ser humano. Nessa hora, Thayane se pronunciou: “Eu odeio meu corpo e minha família me faz me sentir pior ainda porque me chamam de gorda, o pessoal da outra turma também, ué.” Sara pediu para Thayane dizer quem eram as pessoas da outra turma que a discriminavam pela aparência porque ela questionaria o motivo de tais ações. Lembrei à classe que eles já haviam participado nos primeiros dias de aula de uma palestra sobre bullying e perguntei como foram orientados a agir caso presenciassem ou sofressem com ele. Rian afirmou “A tia que tava falando sobre bullying disse pra gente procurar a orientação educacional e reclamar”, aproveitei tal pronunciamento e perguntei: “Vocês acham que se forem lá brigar com essas

“pessoas vão resolver a situação sofrida pela Thayane dentro da escola?”. Isabela respondeu “ih gente, ‘violência gera violência’ vocês viajam”. Como eu já havia lido os próximos capítulos do livro quando preparei a aula, e tinha grifado um que vinha na sequência e se aplicava perfeitamente àquela conversa, pedi que lessem: “Eu passei o resto do dia em total desespero. Pela primeira vez eu senti ódio e sede de vingança. Foi aí que eu comecei a me inclinar para o mal e para a morte [...] eu queimei a casa e a plantação, e fugi.” (BUCHWEITZ, 2011, p.47, *Frankenstein*: versão adaptada para neoleitores). Indaguei o porquê da criatura ter querido se vingar, os alunos responderam que foi devido à agressão e humilhação que sofreu por ser considerada feia. Questionei como a vingança tinha ajudado a criatura. Eles responderam que em nada havia melhorado sua vida, ela continuava sozinha e sofrendo preconceito. Perguntei se algo havia se modificado na criatura e alguns alunos disseram: “sim né? Ela passou a ser má e matar, tá escrito aí.” Pedi que Isabela me explicasse qual seria o motivo, segundo sua opinião e, como eu esperava, ela respondeu: “Porque ‘violência gera violência’”.

Propus então, que a melhor maneira de resolver a questão, exposta por Thayani, seria pedir a ajuda da orientadora educacional. Ela teria propriedade para conscientizar os alunos que estavam promovendo bullying e puni-los, caso necessário, dentro das regras escolares. Além disso, poderia chamar os responsáveis da aluna para dialogar sobre a questão dentro do ambiente familiar. Por fim, Gabriel endossou meu discurso afirmando que “bater de frente com os alunos da outra turma só ia gerar uma briga enorme e não ia resolver o problema”. Ao fim da aula, a representante de turma e Thayani foram conversar com a orientadora educacional. Me dei conta que estava em andamento, motivado pela leitura literária, um movimento de *produção de subjetividade* na turma 601.

Na aula seguinte, quanto continuamos a ler o texto, novamente falamos sobre o preconceito e a mudança de atitude da criatura diante do mundo. Surgiu então a dúvida: a criatura se tornou agressiva e vingativa por causa de suas vivências ou já era assim? “... somos o que somos por razões de ordem biológica, inata, natural, hereditária, ou é do resultado da nossa interação com o meio que resulta quem somos e nos tornamos?” (GUIMARÃES; ARAÚJO, 2018, p.125).

A maior parte dos alunos defendeu que foi o contato com a violência e com o preconceito que desenvolveu na criatura o rancor e a hostilidade. Pedi que eles me mostrassem a partir de que passagens do texto tinham chegado a essa conclusão, e eles apontaram vários fragmentos, tendo um deles gerado mais interesse:

A muito custo, eu consegui tirar a menina do rio. Foi aí que apareceu um homem. Quando ele me viu, arrancou a menina dos meus braços e fugiu. Eu segui os dois, nem sei por quê. Ele me apontou uma arma e atirou. Eu cáí.

Essa foi a minha recompensa! Eu tinha salvado a vida dela e agora estava ali deitado, com a carne rasgada e os ossos partidos. Eu jurei ódio e vingança contra toda a humanidade (BUCHWEITZ, 2011, p.48, *Frankenstein*: versão adaptada para neoleitores).

Os alunos sustentaram que embora a criatura tivesse atitudes louváveis, era sempre maltratada devido ao pré-julgamento das pessoas, que nem buscavam analisar a situação. Por isso, entenderam que a interação com a sociedade tinha transformado a forma de pensar e as ações da criatura:

Esta questão surge no romance de Mary Shelley pois várias vezes a criatura pretende explicar (o que não é o mesmo que justificar) ter-se tornado má e viciosa porque a isso foi conduzida pelas circunstâncias que teve de viver e experienciar (GUIMARÃES; ARAÚJO, 2018, p.125).

Outros acontecimentos recorrentes em *Frankenstein* são a morte e a solidão. Ao longo do livro houve, por parte da maioria dos alunos, uma empatia tão grande com a criatura, que a partir dela buscavam explicar todas as suas atitudes. Os homicídios da noiva de Victor Frankenstein, de seu irmão mais novo e de outros personagens cometidos por ela, não foram legitimados pela turma, mas compreendidos como atos motivados pelo sofrimento infringido pela sociedade.

A leitura dos capítulos finais da narrativa afectou a turma de maneiras diferentes. Alguns alunos defenderam que naquele mundo não haveria como a criatura ser aceita pela sociedade e viver feliz, ainda que perdoasse seu criador. Outros sustentaram que se fosse criada uma família para a criatura, eles poderiam viver prazerosamente em terras isoladas com ou sem Victor Frankenstein. Houve também alunos argumentando sobre um desfecho no qual a criatura deveria se impor legalmente e garantir seu lugar na sociedade.

Entretanto, ao considerar que “a empatia pode, de fato, conduzir a nossos mais intensos desejos de punição”, entendi o posicionamento da maioria dos alunos ao concordar com um final que não fosse feliz para Victor: sua morte, sua prisão ou seu enlouquecimento (FRANÇA, 2017, p.11).

A cena na qual o cientista morre afectou a aluna Anna Júlia de maneira intensa: ela chorou em frente da turma sem conseguir se controlar. Os colegas pediram que ela não se emocionasse tanto, uma vez que Victor estava “pagando pelo mal que fez”. Mas a aluna se disse triste pela criatura e não por seu criador:

Eu não estou com pena de Victor, eu tô triste pela criatura, porque eu sei o que é ver seu pai morrer na sua frente. É a pior sensação do mundo e você fica com essa cena na cabeça e nunca mais esquece. Quando meu pai levou o tiro e caiu, só deu tempo de correr até ele e eu não pude fazer nada, não consegui nem me despedir. Uma parte de mim morreu ali, eu sei que a criatura perdeu uma parte dela ali também, mesmo tendo raiva do Victor, ele era seu único pai (Discurso da aluna Anna Júlia transcrito do diário de campo).

Antes que eu me pronunciasse, Giovana disse que não tinha pai e sentia o mesmo “buraco no peito”, mesmo que ela nunca tivesse tido contato com ele, parecia faltar alguma coisa. Porém, devido ao fato dele não assumir sua responsabilidade perante a sociedade, ela procurava “tentar não pensar nisso o tempo todo”.

Desta forma, percebi que os alunos venciam pouco a pouco a *obstrução* discutida por Rolnik, uma vez que foram afetados pelo texto, vivendo suas *experiências* literárias (Bondía) e produziam, via luta, mecanismos de desobstrução, modificando suas realidades *os processos de singularização*.

Outro tema presente no texto e que suscitou reflexões na turma, foi a solidão. A criatura buscou a companhia de seu criador; depois tentou se aproximar de uma família camponesa; de uma criança; de uma mulher e, por fim, pediu a Victor a criação de uma fêmea, de constituição igual à sua, para compartilhar a vida. Contudo, permaneceu solitária durante toda a narrativa, sentindo-se infeliz. Além da criatura, também o cientista passa a maior parte da narrativa sozinho em busca de realização profissional ou sofrendo por seus atos.

Tal temática também sensibilizou os alunos que se veem sozinhos por não serem compreendidos pela família (Thayani), não possuírem pai (Giovana e Anna Júlia), mãe (Miguel), ou morarem em lares sociais e não terem esperança de serem adotados (Camila e Mariana).

Gabriel solicitou a fala muitas vezes enquanto discutimos sobre solidão, confidenciando à turma se sentir esquecido pela mãe que se prostitui. Sara compartilhou do mesmo sentimento ao expor para a turma que era moradora do “casarão” e quase não convivia com a mãe devido ao fato dela encontrar-se dopada, pelo uso de substâncias ilegais, a maior parte do dia.

Assim, os próprios alunos notaram que muitas questões discutidas na obra literária mantinham certa relação com suas vidas, dessa forma se sentiram à vontade para falarem uns com outros a respeito de si e aconselharem o outro: “...a criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com este conteúdo” (BETTELHEIM, 2004, p.16).

A ausência de identidade da criatura também deixou inconformada a turma, que se questionou como um pai pode não ter dado nome a seu filho:

Essa ausência de identidade pessoal, nome próprio, é muito interessante pois mais uma vez manifesta não só a falta de preocupação de Victor Frankenstein para com sua criatura, assim como a sua incapacidade de estabelecer com ela laços de empatia, de se colocar no lugar do outro (GUIMARÃES; ARAÚJO, 2018, p.122).

Os alunos defenderam que a criatura era humana, precisava ter um nome, se entender “como uma pessoa com direitos e deveres” como qualquer outra da sociedade. Assim, concordaram em pensar em um nome para após o final da leitura do texto, ele ser usado para representá-la na Feira literária.

Ao acabarmos a leitura de *Frankenstein*, a criatura havia se tornado o personagem preferido da turma, essa empatia seguiu durante a elaboração dos trabalhos, durante a Feira literária e permaneceu mesmo findado o ano letivo. Ainda hoje, quando os alunos me encontram pelo colégio, querem discutir sobre *Frankenstein*.

Frankenstein, apesar de não ser uma novela infantil nem contemporânea, proporcionou aos alunos leituras que os ajudaram a lidar com suas experiências individuais. Além de aproximá-los entre si, através de experiências comuns entre eles, fez com que respeitassem suas diferenças.

Dessa forma, acredito ter oferecido possibilidades de resposta para as perguntas feitas por Ítalo Calvino, “Onde encontrar tempo e a comodidade da mente para ler clássicos, esmagados que somos pela avalanche de papel impresso da atualidade?”; “ Por que ler os clássicos em vez de concentrar-nos em leituras que nos façam entender mais a fundo nosso tempo ?” (CALVINO, 1993, p.14). Há uma infinidade de leituras literárias que oferecem caminhos para sensibilizar o leitor, e assim, suscitem a *produção de subjetividade*. *Frankenstein*, escrito em 1818, se mostrou um texto atual para alunos do séc. XXI, em um primeiro momento, cativando-os através do *medo artístico*, posteriormente por meio da empatia criada com a personagem criatura e o estabelecimento de relações com suas experiências de vida. O que nos mostrou que “...os clássicos servem para entender quem somos e onde chegamos...”(CALVINO, 1993, p.16) e que “É clássico aquilo que persiste como suor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p.15). Ao escolherem este romance, os alunos não se ativeram à data de publicação nem ao tipo de linguagem, mas, principalmente, ao seu tema, atemporal, um texto “clássico”, portanto. Ao descobrirem os problemas levantados pela narrativa, já estavam tão seduzidos pela leitura que

não se preocuparam com a distância de dois séculos em relação à sua publicação. Tal fato comprova que o clássico é um livro atemporal, oferece discussões e provoca afectos que ultrapassam os limites de tempo e língua, por isso não devem ser deixados de lado. Diante da possível dificuldade com a linguagem, cabe ao professor pensar em estratégias para vencer esse obstáculo.

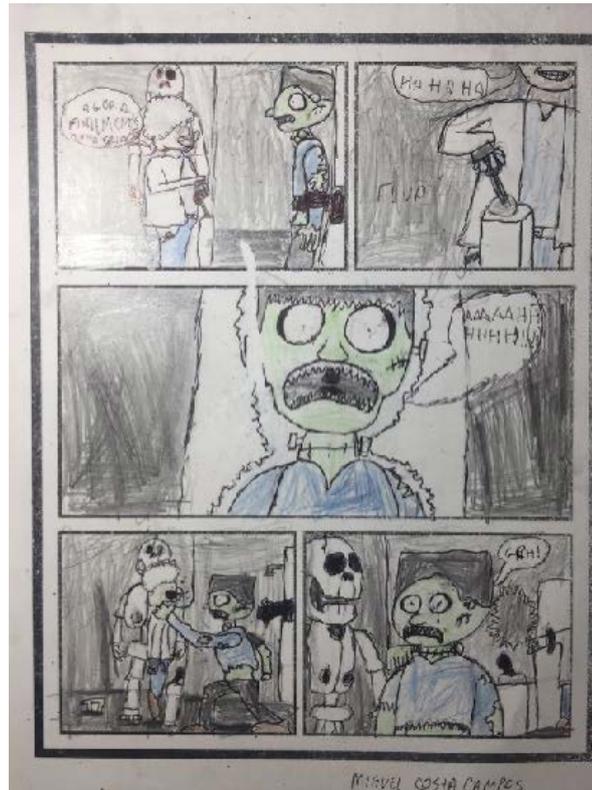
4.4.2 Resultados

Ao longo de seis meses, eu como professora e os alunos da turma 601, passamos por diversas experiências. Nos dois primeiros meses, Fevereiro e Março, nos conhecemos e aproximamos. Em Abril começou a preparação da turma através de várias estratégias para, em Maio, iniciarmos a leitura de *Frankenstein*. O mês de junho foi dedicado às atividades espontâneas relacionadas ao livro e às atividades de escrita, feitas em sala de aula e em seguida expostas e explicadas na Feira literária. Nos primeiros 15 dias do mês de Julho, antes do recesso escolar, nos dedicamos a montar a coreografia de *Thriller* e ensaiá-la com a turma. No retorno às aulas, 8 dias antes da Feira literária, relembramos nossa coreografia, discutimos e construímos o projeto do nosso estande além de confeccionarmos os objetos a colocar dentro dele. Na etapa final da pesquisa-intervenção, pude constatar como a turma estava integrada, prestativa e ansiosa pela culminância de nosso projeto que aconteceu na Feira Literária.

Os alunos religiosos, cujos pais solicitaram um projeto diferenciado, fizeram as mesmas atividades dos colegas, mas baseadas no livro *Corali*, para também serem expostas e apresentadas na Feira literária. Como o texto faz referência à angústia, solidão, preconceito, interação com o meio social e ausência de identidade, consegui interligar as atividades e apresentá-las lado a lado no estande.

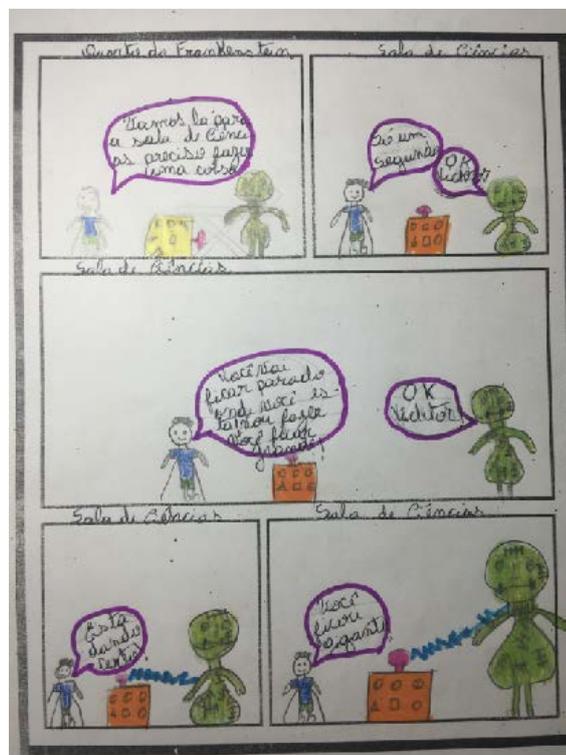
Ao fim da leitura de *Frankenstein*, cada aluno falou sobre o momento da narrativa que mais lhe chamou atenção, desta maneira eles mostraram interesse em desenhá-lo. Aproveitando a ideia, propus que fizessem uma pequena história em quadrinhos relatando a sua maneira as cenas em questão. Muitos apontaram o momento que mais lhe chamou atenção: a morte de Victor; a criação da criatura; a criatura observando a família camponesa; a criatura matando Elizabeth ou o irmão de Victor; o momento em que a criatura aprende sozinha a se alimentar, a ler e as cenas em que ela sofre preconceito.

Figura 67 - História em quadrinhos 1



Fonte: A autora, 2019.

Figura 68 - História em quadrinhos 2



Fonte: A autora, 2019.

Figura 69 - história em quadrinhos 3



Fonte: A autora, 2019.

Figura 70 - história em quadrinhos 4



Fonte: A autora, 2019.

Nas duas aulas seguintes, a turma se dividiu em grupos e confeccionou mini teatros em caixas de papelão com o resumos de *Frankenstein*. Os personagens foram desenhados em papel, recortados, colados em palitos presos ao cenário e montados nas caixas. As falas dos personagens foram escritas em balõezinhos também presos à caixa com palitos. Cada grupo, depois de montar sua história junto comigo, teve a função de corrigir os desvios gramaticais das narrações dos colegas.

Figura 71 - Confeção do mini teatro 1



Fonte: A autora, 2019.

Figura 72 - Confeção do mini teatro 2



Fonte: A autora, 2019.

Figura 73 - Confeção do mini teatro 3



Fonte: A autora, 2019.

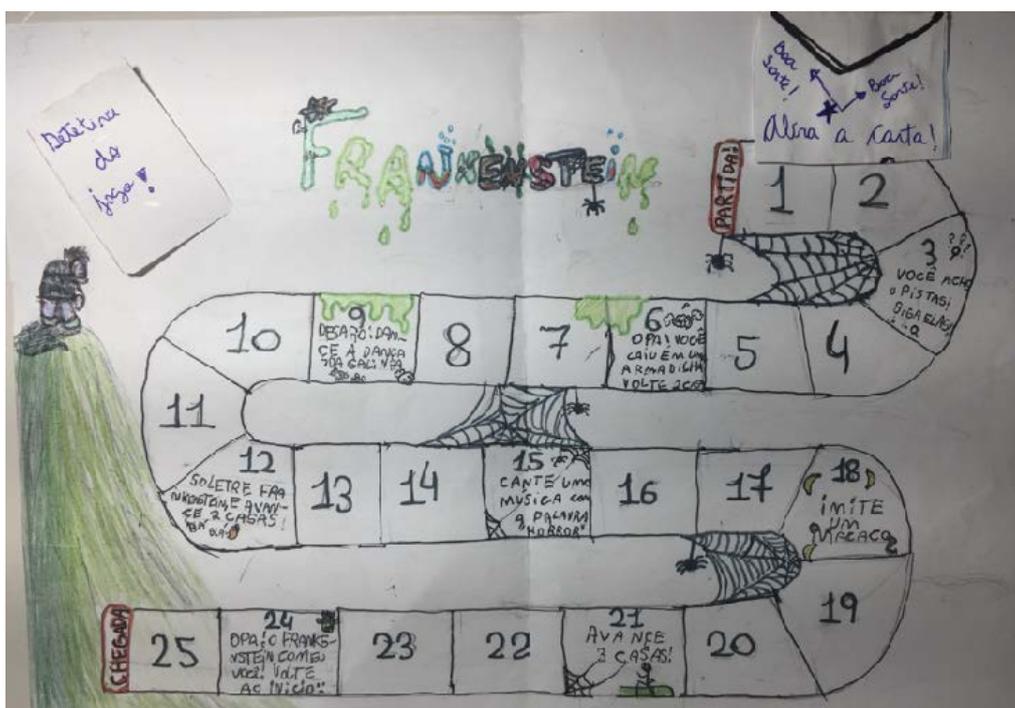
Figura 74 - Primeiro andar do mini teatro do grupo 2



Fonte: A autora, 2019.

A turma sugeriu então fazer um jogo com os elementos de *Frankenstein* para o relembrarmos e o explicarmos de forma divertida para outros alunos da escola, na Feira literária. Considerei a ideia muito boa e orientei os alunos em relação aos desvios ortográficos surgidos. Foram os docentes que desenvolveram normas, desafios, mudanças de nível e estratégias para cada jogo confeccionado. Alguns apresentavam um *quiz* sobre a narrativa, focavam em mímicas, simulavam RPG, trabalhavam a soletração de palavras referentes ao livro. Outros, concentravam-se em memória, adivinhação, pistas, e dominação de territórios.

Figura 75 - Jogo 1



Fonte: A autora, 2019.

Figura 76 - Regras do jogo 1

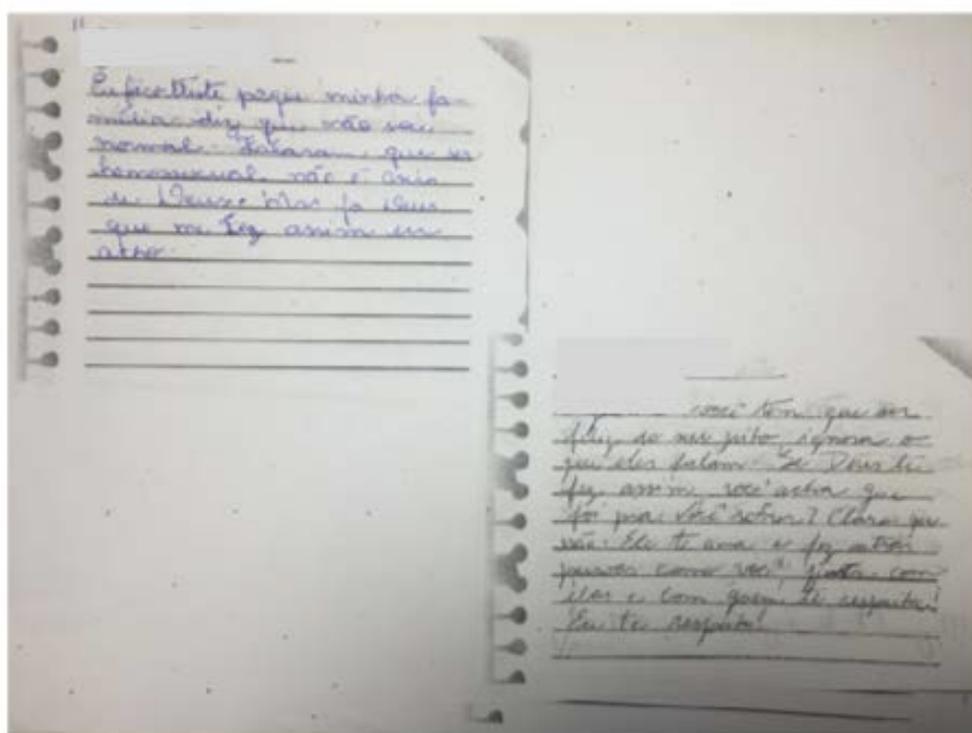


Fonte: A autora, 2019.

Relembramos as reflexões que o livro nos trouxe, as conversas em sala, os desabafos e os problemas que muitos alunos confidenciaram ao grupo. A partir disso, propus que cada um escrevesse sobre suas adversidades em um bilhete (assinando-o com um pseudônimo para

somente ele se reconhecer) e o colocasse em uma mala, remetendo à ideia de viagem). Reunidos os bilhetes, os levei para a turma 602. Expliquei do que se tratava, que quem quisesse poderia escrever um conselho-resposta para ajudar na resolução do problema do colega da outra turma. Os alunos ficaram bastante interessados em ajudar os colegas. Retornei com os conselhos-resposta para a turma 601, e muitos alunos ao lerem seus bilhetes-resposta, se mostraram confiantes, aliviados. Gabriel disse que a ideia do colega da outra turma não era aplicável ao seu caso, mas que se sentia feliz por alguém ter se preocupado com ele e ter disponibilizado tempo para tentar ajudá-lo. Anna Júlia relatou que a ideia do colega era boa, mas precisaria que ela acreditasse em Deus, e isso havia deixado de acontecer. Porém, ela sentia-se satisfeita porque a colega deixou no conselho-resposta seu número de *whatsapp* para eles conversarem quando a aluna estivesse triste.

Figura 77 - Bilhete com conselho-resposta



Fonte: A autora, 2019.

Os bilhetes foram guardados para serem expostos na Feira, já que com pseudônimo a identidade do aluno estava preservada.

Ao conversarmos sobre a criatura, os alunos diziam como a imaginavam, então propus que a desenhassem. Houve variação na cor da pele, textura dos cabelos, expressão facial, tamanho e outros aspectos. Terminada a atividade, sentamos para discutir e localizar quais as

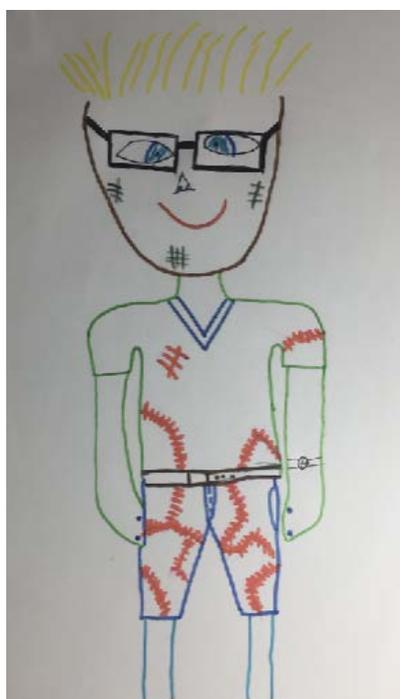
características que coincidiam com as descrições do livro e justificavam a imagem que faziam da criatura.

Figura 78 - Desenho da criatura por aluna da turma 601



Fonte: A autora, 2019.

Figura 79 - Desenho da criatura por aluna da turma 601



Fonte: A autora, 2019.

Figura 80 - Desenho da criatura por aluna da turma 601



Fonte: A autora, 2019.

Figura 81 - Desenho da criatura por aluna da turma 601

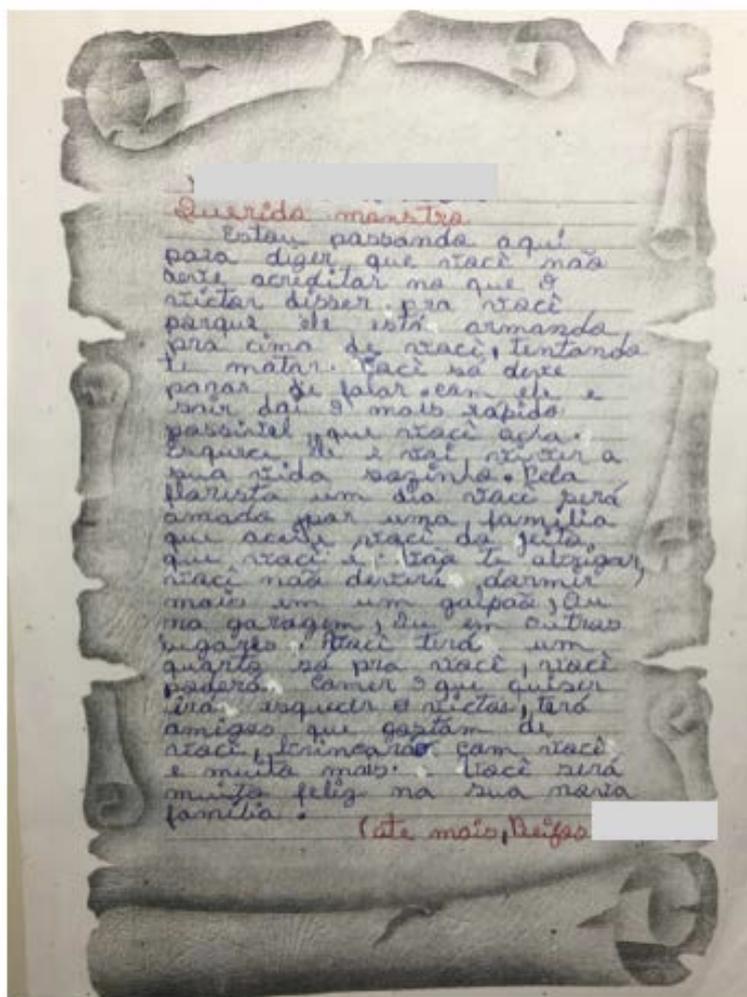


Fonte: A autora, 2019.

Outra atividade sugerida, que a turma aceitou com entusiasmo, foi escrever uma carta para a criatura, imaginando que ela pudesse lê-la. Alguns deram conselhos, outros tentaram consolá-la, se apresentaram como possíveis amigos, ensinaram como através das leis a

criatura poderia exigir seus direitos. Ainda, alertaram em relação ao caráter de Victor, sobre a sociedade preconceituosa e convidaram a criatura para viver em sua casa no século XXI, garantindo sua liberdade.

Figura 82 - Carta para a criatura



Fonte: A autora, 2019.

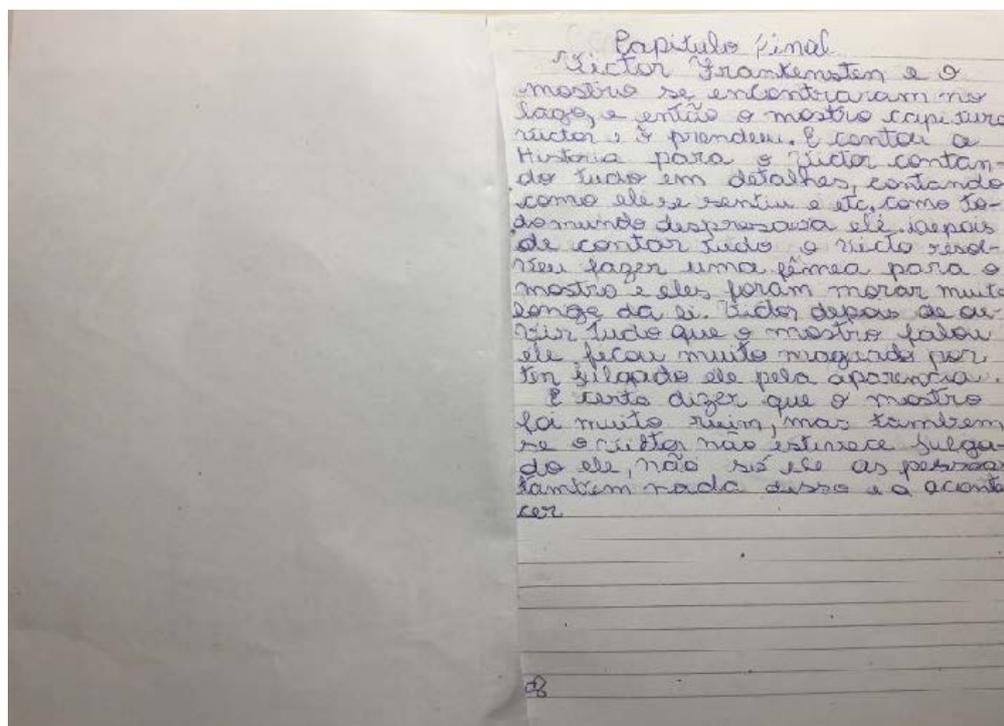
Por fim, como muitos alunos estavam insatisfeitos com o final do livro, concordamos em reescrevê-lo. Cada um redigiria o desfecho que preferia, sem se preocupar com regras ou julgamentos. Houve desfechos em que a criatura encontrava na floresta uma família que a aceitava; outros em que perdoava Victor Frankenstein, que lhe criava uma esposa, para gerarem filhos. Houve também finais nos quais a criatura se tornava rei do seu país, sendo amada por todos; virava um pintor famoso; um ótimo cirurgião plástico; se tornava um bruxo; se transportava para o futuro ou fazia de Victor seu prisioneiro além de vários outros.

Figura 83 - Capa do novo final para *Frankenstein* escrito pelo aluno



Fonte: A autora, 2019.

Figura 84 - Novo final escrito pelo aluno

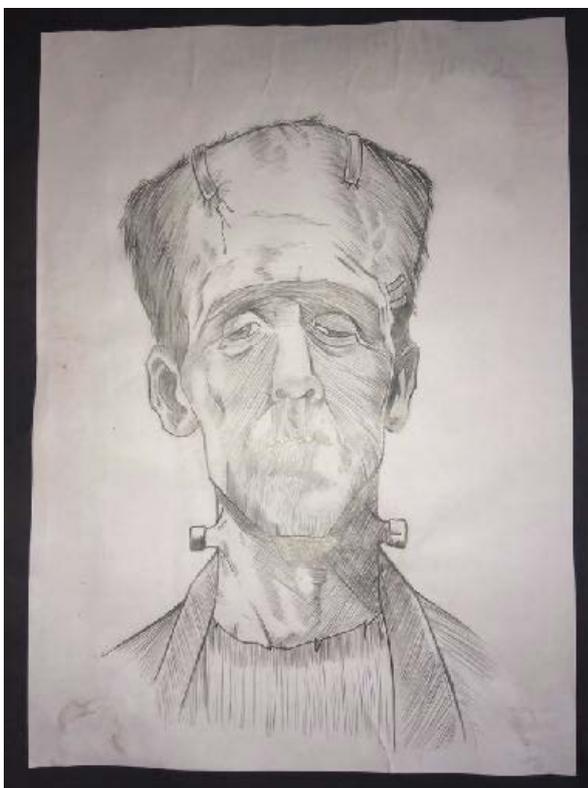


Fonte: A autora, 2019.

Depois de feitas todas as atividades, os alunos deram sugestões de nomes para a criatura, já que durante a Feira literária a queriam mostrar em sua humanidade e nova vida. Fizemos uma votação, dentre todas as opções sugeridas, a que ganhou foi o nome Frank, remetendo ao pai/criador Victor Frankenstein, mas, ao mesmo tempo, se opondo a ele por Frank ser uma nova criatura.

Alguns dias depois, uma aluna da turma 601, Emanuelly, me entregou dois desenhos que fez em casa para usarmos na Feira literária: era a sua representação de Frank e da esposa Eva, nome escolhido por ela.

Figura 85 - Frank feito por Emanuelly



Fonte: A autora, 2019.

Figura 86 - Eva feita por Emanuelyly



Fonte: A autora, 2019.

4.4.3 Feira literária: a culminância da pesquisa-intervenção

Depois de fazerem todas as atividades citadas anteriormente, os alunos começaram a pesquisar como era a dança que aparecia em *Thriller* de Michael Jackson. No laboratório de informática (figura 24), usaram os computadores para assistirem ao clipe oficial e a vídeo aulas de dança baseadas na música. Orientei a turma acerca do pouco tempo para treinar a coreografia e a necessidade de ser simples, sugeri que usassem alguns passos já utilizados por mim em duas apresentações, com os alunos do ensino médio, do Colégio Estadual Edmundo Silva.

Misturamos então alguns passos novos com os que eu já conhecia e nas aulas seguintes ensinei a coreografia. Eles também puderam inserir os passos que desejaram. Foram 8 dias de ensaio, contudo, houve dificuldades, visto que nossas aulas de Literatura aconteciam duas vezes por semana, totalizando 4 tempos. A direção solicitou que ensaiássemos somente nas nossas aulas e utilizássemos apenas um tempo por dia (50 minutos). Mas no processo de formar as filas, sair da sala, andar até o pátio e receber a caixa de som, já gastávamos 20

minutos. Além disso, diversas vezes a orientadora educacional assistiu ao ensaio, pediu mudanças na coreografia para que ela não ficasse “tão aterrorizante e não provocasse desconforto nos responsáveis religiosos” que nos assistiriam. Assim, quando os alunos aprenderam os passos, precisaram repensá-los, tiveram que treinar novamente e se mostraram insatisfeitos com isso. Mesmo assim, prosseguiram com o objetivo de se expressarem para o público do evento.

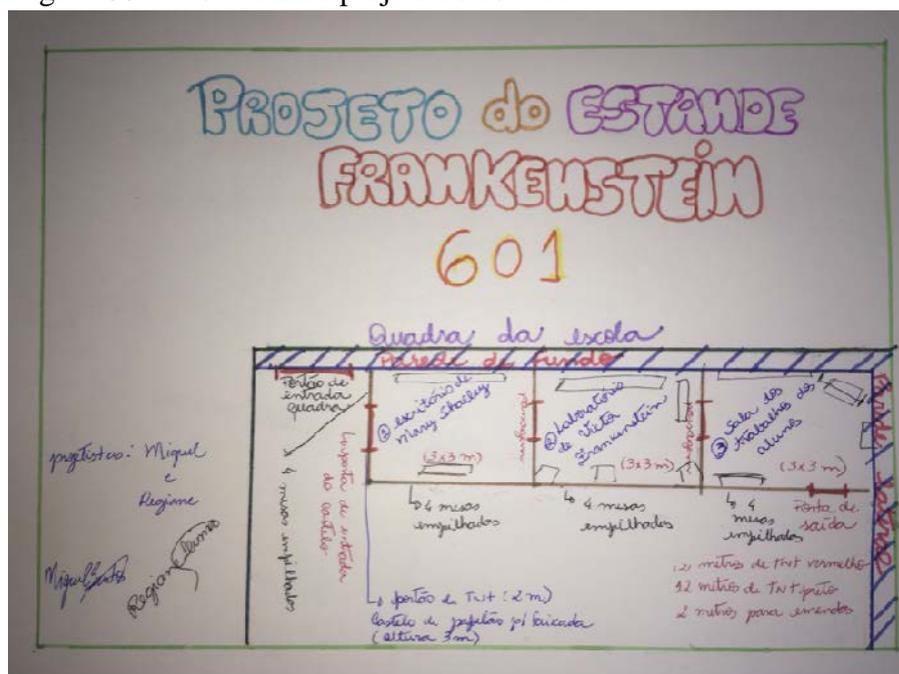
Figura 87 - Ensaio da coreografia



Fonte: A autora, 2019.

Os alunos também demonstraram muita preocupação em saber como confeccionariam seu estande para a Feira literária, por isso resolvemos fazer uma reunião com a professora de artes, que integra o projeto, para pensar que direção tomaríamos. Solicitei que os alunos levassem suas ideias escritas, desenhadas ou em fotos, dentro de um *pen drive*, para visualizarmos no *notebook* da escola. Contudo, a professora de artes não compareceu à reunião e informou que não participaria de atividades fora da sala de aula. Desta forma, na aula seguinte, montamos sozinhos nosso projeto. Dois alunos da turma se ofereceram para traçar no papel a estrutura do estande. Os outros e eu informamos acerca dos lugares para as respectivas personagens, para os objetos, o que ficaria pendurado e desse modo montamos nosso rascunho.

Figura 88 - Rascunho do projeto do estande



Fonte: A autora, 2019.

Com o rascunho em mãos, fiz o projeto no computador para podermos visualizar o melhor o espaço.

Figura 89 - Projeto do estande feito por mim



Fonte: A autora, 2019.

Além disso, etiquetei com números cada elemento que usaríamos e armazenei todos em uma enorme caixa. Ampliei o projeto, coleí em uma cartolina, coloquei minifotos dos

elementos em seus respectivos lugares, com legenda, para todos poderem visualizar e entender a arrumação que faríamos no estande.

As atividades produzidas pelos alunos religiosos foram colocadas em um mini estande ao lado do confeccionado pelo resto da turma, para que o público também o visitasse. Segundo a direção, precisaríamos respeitar os responsáveis que não se sentiriam à vontade para adentrar ao castelo e ter contato com os trabalhos dos filhos no ambiente. Contudo, como o enfoque da pesquisa-intervenção é a *Produção de subjetividade na experiência de leitura do romance Frankenstein de Mary Shelley*, optei por não registrar e discutir tais atividades.

No dia da montagem do estande, a cartolina com o esquema preparado por mim, ficou colada na parede da quadra. Dessa forma, cada aluno pôde localizar facilmente os ambientes do estande, qual material utilizaria para sua confecção, a quantidade, onde colocaria cada objeto, sua posição, a cor do tecido que usaríamos para fechar as paredes e a forma como posicionaríamos os móveis. Com isso, cada um se ocupou de uma tarefa, economizamos tempo, evitaram-se discussões e otimizou-se a montagem do estande.

A turma decidiu que nosso estande seria um castelo sombrio (preservando a atmosfera de terror presente no clássico lido). Nele, moraria Frank com sua esposa Eva e os filhos: Francisco, Franceline, Evaldo e Eveline. Frank seria médico, rei do país Ipitangas, sendo admirado e respeitado por todos. Todavia, diante do pouco tempo para confeccionarmos os bonecos que representariam os personagens, a turma optou por construir apenas Frank e trabalhar com a ideia de que sua esposa e filhos estavam respectivamente no trabalho e na escola. Além disso, pensamos ainda em passar um recado para a plateia, os alunos deram várias sugestões e a mais votada foi, ao final da coreografia, levantar um faixa com uma mensagem contra o preconceito. Eles pediram que eu ajudasse com uma frase de impacto, que emocionasse o público. Separei fragmentos de músicas, livros e um provérbio, a frase mais votada foi “Somos todos iguais braços dados ou não”, retirada da música *Pra não dizer que não falei das flores* de Geraldo Vandré.

A montagem do estande se deu em quatro horas, no dia anterior ao da Feira literária, que aconteceu em 14/08/2019. A maioria dos elementos foi feita pelos alunos, alguns objetos antigos utilizados na ambientação foram emprestados por seus responsáveis e outros de maior complexidade confeccionados por mim.

Figura 90 - Fachada do castelo com título da obra lida



Fonte: A autora, 2019.

Figura 91 - Frank - personagem guia



Fonte: A autora, 2019.

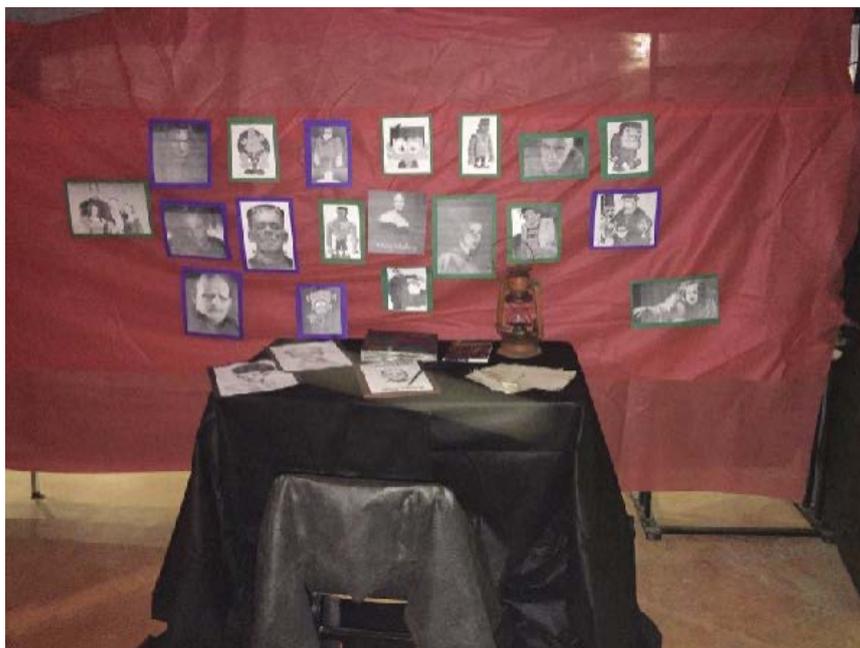
O aluno Alex foi o escolhido pela turma para representar Frank, por sua facilidade de comunicação com o público. Ele, junto com outros alunos, redigiram o texto e Alex manteve-se treinando a leitura para conseguir um discurso mais fluido no dia do evento.

Na entrada do castelo dois alunos organizavam a fila na porta do castelo, liberavam a entrada de grupos de 10 pessoas a cada 10 minutos. Alex os recebia na porta e os guiava pelos ambientes explicando o que havia programado.

No primeiro ambiente, o escritório de Mary Shelley, ele pausou sua fala cedendo lugar à Vitória Domingues, que explicou a antiguidade da obra, seu gênero e processo de

composição. Gabriel falou sobre a autora do livro, sua biografia e mostrou uma pintura-retrato com sua imagem. Iasmin mostrou a dificuldade da escrita feita à luz de velas, com caneta de pena. Rafael evidenciou a importância de Mary Shelley, uma mulher, de 18 anos, ter conseguido publicar sua obra. Evellyn situava os espectadores ao apresentar fotos de lagos, montanhas, cidades, mapas, caminhos percorridos pelos personagens, embarcações e vestimentas da época.

Figura 92 - Escritório de Mary Shelley



Fonte: A autora, 2019.

Figura 93 - Mesa de Mary Shelley



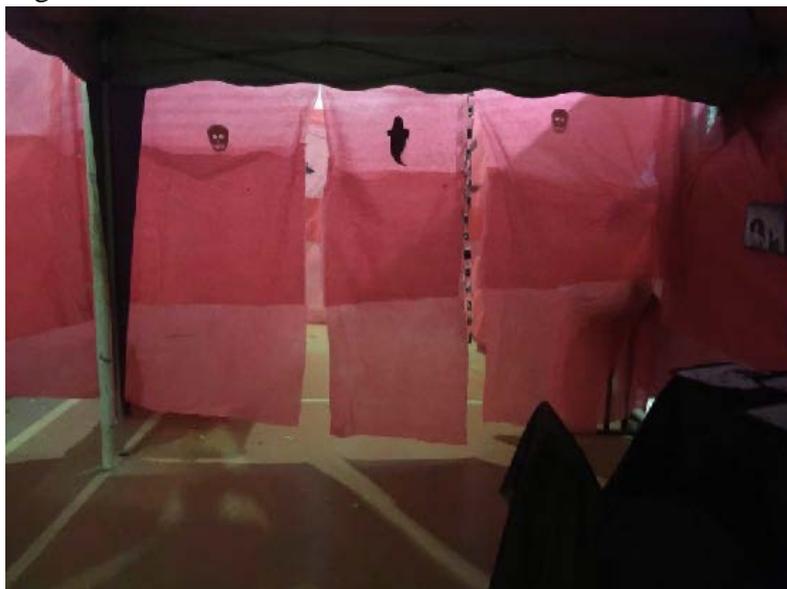
Fonte: A autora, 2019.

Figura 94 - Mesa com fotos de mapas, cidades, vestimentas, arquitetura narrada no livro



Fonte: A autora 2019.

Figura 95 - Modelo de saída dos ambientes



Fonte: A autora, 2019.

Alex encaminhou os espectadores ao próximo ambiente, o laboratório de Victor Frankenstein, copiado por Frank em seu castelo. Então, Camila resumiu o livro para o público e, em seguida, Rian explicou o uso que Victor Frankenstein fez da física e matemática, Alex explicou o processo de criação do monstro, Sara relatou as agonias, frustrações do personagem, Jefferson, Mariana e Giovana caracterizaram os outros personagens da narrativa, Pedro e Anna Júlia contaram o desfecho de cada uma.

Figura 96 - Laboratório de Frank - reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 1



Fonte: A autora, 2019.

Figura 97 - Laboratório de Frank - reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 2



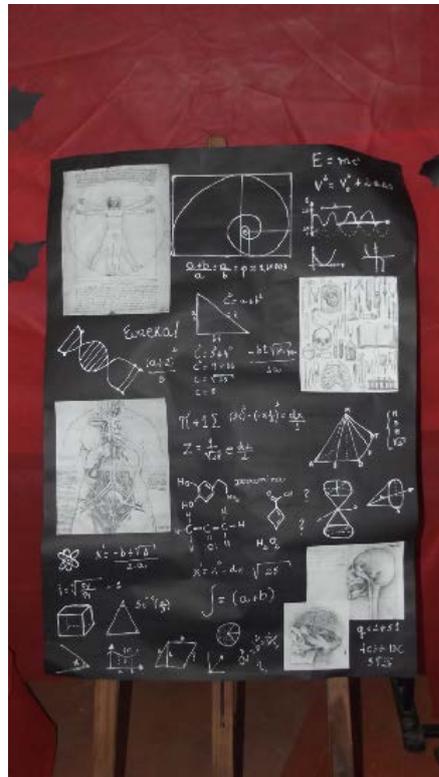
Fonte: A autora, 2019.

Figura 98 - Laboratório de Frank - reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 3



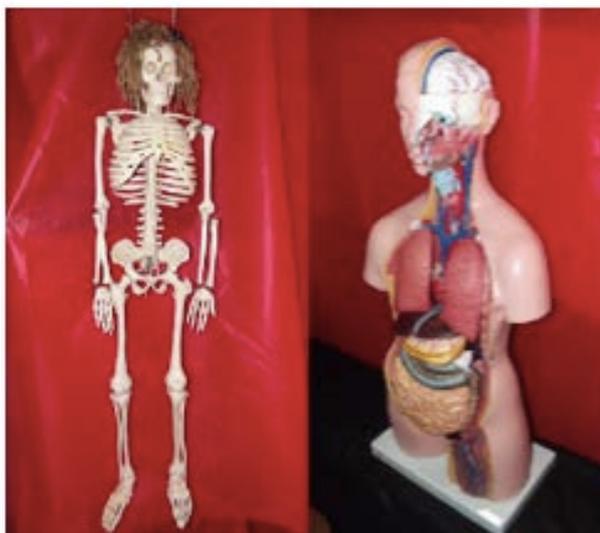
Fonte: A autora, 2019.

Figura 99 - Laboratório de Frank - reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 4



Fonte: A autora, 2019.

Figura 100 - Laboratório de Frank - reprodução do laboratório de Victor Frankenstein 5



Fonte: A autora, 2019.

Assim, Alex levou os espectadores para o último ambiente, a sala de trabalhos produzidos pelos alunos

Figura 101 - 3º Ambiente - sala de trabalhos 1



Fonte: A autora, 2019.

Figura 104 - Lembrancinha para os professores que ajudaram a turma durante a leitura de *Frankenstein* (bolsinha)



Fonte: A autora, 2019.

Figura 105 - Lembrancinha para os alunos da turma 601 (lápis)



Fonte: A autora, 2019.

Figura 106 - Pipoca em forma de mão de Frank distribuída aos visitantes do estande



Fonte: A autora, 2019.

No terceiro ambiente, Stephane e Carlos explicaram como tinha decorrido o processo de leitura do livro. Arthur, Anna Kelly e Thiago detalharam como cada atividade tinha sido realizada. Guilherme e Larissa descreveram as reações da turma, o que tinham aprendido com o texto lido, e sobre os outros finais que tinham imaginado. Marcela entregou as lembrancinhas preparadas, mostrou no notebook vídeos e fotos da turma (em slide feito por ela), produzidos durante o período de envolvimento com a narrativa. Por fim, Alex se despediu do público e o convidou para a apresentação de dança que se realizou no fim do evento.

No momento da apresentação, para minha surpresa, os alunos pediram que eu dançasse com eles. Agradei o carinho e respondi que esse era um momento deles, uma atividade da turma e que eu já havia os auxiliado durante toda a pesquisa e os ensaios. Eles afirmaram: “Professora, você não ajudou a gente, você fez tudo com a gente, você é da turma, é um momento nosso, você tem que estar junto até o final.” Diante de uma argumentação tão sensível e crítica, não pude recusar o convite.

Figura 107 - O Thriller da turma 601



Fonte: A autora, 2019.

Figura 108 - Faixa confeccionada pelos alunos e levantada no fim da apresentação



Fonte: A autora, 2019.

Os alunos religiosos não participaram da apresentação de dança e não quiseram fazer uma de acordo com a temática de seu livro. Conforme pedido pelos responsáveis, eles apenas fizeram atividades orais e escritas, utilizaram o tempo em que estávamos ensaiando para produzir elementos para seu estande. Dessa forma, a inspetora os auxiliava, dentro da sala de artes e quando havia dúvidas, eles me solicitavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa-intervenção teve como objetivo promover a *produção de subjetividade* via leitura literária dos alunos da turma 601. Para isso, utilizei-me de uma atividade que acredito ser a mais apropriada para mim: o ensino de literatura. Minha proposta partiu da convicção que o texto literário tem a possibilidade de causar *afecto* em seu leitor e, com isso, transformá-lo. Nesse processo, foi importante a escolha do texto a ser lido fosse escolhido em conjunto pelos alunos, e não uma escolha imposta por mim. Ao ser seduzida pela temática de terror, a turma 601 saiu da condição de apatia ou resistência à Literatura e deu-me abertura para que eu pudesse pesquisar e intervir originando o estudo da *Produção de subjetividade na experiência de leitura do romance Frankenstein de Mary Shelley*. Esse estudo foi sendo construído diariamente, pois acredito que “o tema da pesquisa aparece com o pesquisar”, e portanto, durante o ano em que decorreu o trabalho, nada foi definido antecipadamente (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.73).

O contato com a Literatura não pode ser feito de forma impositiva, já que “o interesse por ela pode ser despertado em diferentes camadas sociais, mas isto, tem de ocorrer pelo gosto, não pela imposição” (LAGUNA, 2012, p.49). Por isso, houve vários caminhos que percorri com a ajuda de minha orientadora e em seguida com a turma, até chegarmos à leitura prazerosa de *Frankenstein*.

A escolha da cartografia (sugerida por minha orientadora) como metodologia, foi essencial para todo o meu trabalho, uma vez que deu liberdade para que eu e meus alunos nos aproximássemos. Dessa forma, pudemos nos conhecer, - sem existir o habitual distanciamento em relação ao objeto pesquisado, prática na qual não acredito - para juntos traçarmos todos os passos. Deste modo, gerou-se entre nós um ambiente de confiança, permitindo que a qualquer momento ideias pudessem surgir e serem compartilhadas, posicionamentos fossem assumidos e depois, se fosse o caso, revistos e modificados.

O referencial teórico que fundamentou a pesquisa-intervenção surgiu, aos poucos, suscitada por cada experiência vivida em sala de aula, fazendo-me retomar leituras e discussões da graduação, que iam ao encontro das aulas ministradas por minha orientadora no PROFLETRAS.

No início do período letivo, separei os dois primeiros meses de aula para entrar em contato com a turma, entender seu funcionamento, depois conhecer um pouco da história de cada aluno, para então estabelecer a sensação de proximidade e autonomia. Depois de ouví-

los, ler suas respostas aos questionários preparados por mim, observei que a maioria não possuía o hábito da leitura literária e o refutava por vários motivos discutidos anteriormente. Então, desenvolvi estratégias para despertar a curiosidade dos alunos, provocar sua abertura para a sensibilização via texto literário, sua capacidade de imaginação e confiança em dar sua opinião. Para tal, desenvolvemos atividades de leitura, - com pequenos contos de mistério e aventura - além de práticas de experiência sensorial, jogos de mímica, adivinhações, dinâmicas de produção de pequenos textos e filmes.

Ao notar que a turma estava mais integrada, à vontade comigo e com os colegas, mais disponível para novas experiências, apresentei algumas sinopses de livros para entender qual gênero lhes agradava. Eles escolheram o romance *Frankenstein* e, a partir daí, dei início à intervenção, sem objetivos engessados, embora alguns pensados previamente, e outros surgidos na nossa convivência diária.

Problemas surgiram, a postura resistente da direção devido a temática de *Frankenstein* e o possível conflito com responsáveis religiosos. A clara rejeição deles ao livro, sua desautorização, no que tange ao desenvolvimento de atividades baseadas na obra com seus filhos, me fez ter que buscar diálogo com as diretoras. Assim evitei conflitos, busquei contornar a situação para garantir que eu e a turma não infringíssemos as regras escolares e eu tivesse minha autonomia assegurada em sala de aula. Tracei estratégias de trabalho, com os alunos religiosos, que contemplaram sua participação nas aulas de Literatura e depois na Feira Literária, mas que não fugiram ao meu objetivo inicial. Lemos o livro *Coralí*, a partir dele trabalhamos questões, que também se encontram em *Frankenstein*, como abandono, preconceito, solidão, identidade, angústia, discutindo-as com toda a turma. Assim, os alunos religiosos desenvolveram trabalhos que foram expostos no estande anexo ao castelo de Frank, evidenciando a intertextualidade.

A questão do *medo artístico* seduziu os alunos, foi o incentivo para as leituras iniciais de *Frankenstein*, me ofereceu possibilidades de intervenção com a leitura, em voz alta, silenciosa, em grupo, individual e com dramatizações. Foi aí que se deu o início do processo que chamei de *desobstrução* dos alunos, necessidade prévia para a *experiência* literária e *produção de subjetividade*. Este se dá via *estranhamento*, produz afectos e experiências de imaginação e fabulação. Constatar a sensação de empatia pela criatura por parte dos alunos, com tomada de posicionamentos políticos e éticos da parte deles, seu entendimento da criatura como sujeito vivo, não deixou dúvidas quanto à reverberação criada por este texto literário. Essa reverberação alterou os alunos, os modificou, levou-os a se conhecerem melhor, a saber lidar melhor uns com os outros, a respeitarem suas diferenças. Em conjunto, passamos

a fazer reflexões e discussões que seriam a base de várias atividades realizadas, descritas no capítulo “Resultados” dessa dissertação. Tanto elas como a Feira literária mostraram outros caminhos para que a obra lida continuasse a reverberar e atingir mais leitores.

Não há dúvida: a turma e eu construímos uma relação inquebrável de troca, respeito e trabalho a partir o trajeto que percorremos juntos. Essa experiência me abriu caminhos e deu respostas para a continuidade de minha prática docente. Acho que não me arrisco, quando afirmo ter sido uma intervenção bem-sucedida. O ano letivo acabou, porém a prática da leitura literária entendida na perspectiva aqui pensada e vivenciada, continuou e continuará. Ainda hoje, lecionando em outras turmas, recebo ex alunos da 601 que me procuram para retomar discussões sobre *Frankenstein* ou conversarem sobre suas novas leituras e afecções.

O movimento de *produção de subjetividade* é incessante, inacabável, uma vez iniciados na prática da leitura literária é impossível descrever a transformação pela qual passamos e que continuará a reverberar no futuro. Pretendo continuar a desenvolver mais pesquisas sobre a leitura de Literatura e suas possibilidades de reverberação. Meu desejo é que possam contribuir para a melhoria do sistema público de ensino no qual leciono.

Por fim, entendo o professor de Literatura como uma peça poderosa na construção da subjetividade do aluno, ele tem nas mãos um poderoso instrumento de resistência à automatização e normatização do mundo contemporâneo. Seu posicionamento não deve ser o de se lamentar em relação ao sistema educacional, governos, direções escolares, correntes pedagógicas, mas agir e recriar a realidade que se lhe apresenta. Como espero ter mostrado nesta pesquisa, há caminhos por onde seguir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. *A produção de subjetividade na experiência literária*. Curitiba: Juruá, 2009.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acessado em 04/11/2019 às 17 h.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BUCHWEITZ, Cláudia. *Frankenstein* Versão adaptada para neoleitores. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho; KASTRUP, Virgínia. *Leitura de acolhimento: uma experiência de devir consciente*. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 286-293, 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 Novembro de 2018 às 18 h.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura” in: *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução: Nilson Molin. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CARROLL, Noël. *A filosofia do horror ou paradoxos do coração*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1999.

CHKLOVSKI, Viktor “A arte como procedimento” in *Teoria da literatura: os formalistas russos*. Porto Alegre, Globo, 1971.

DELEUZE, Gilles. *Foucault* (C. S. Martins, trad.). São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de João Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D’água Editores, 2004.

DIAS, Maria Berenice. “Manual de Direito das Famílias”. 3. ed. São Paulo: *Revista dos Tribunais*, 2006.

FRANÇA, Julio. *As relações entre “Monstruosidade” e “Medo Estético”*: anotações para uma ontologia dos monstros na narrativa ficcional brasileira. 2011 a. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0218-1.pdf>> Acesso em 10/06/2020 às 17:50 h.

FRANÇA, Julio. *Fontes e sentidos do medo como Prazer Estético*. 2011 b. Disponível em: <https://www.academia.edu/2002371/Fontes_e_sentidos_do_medo_como_prazer_estetico> Acesso em 10/06/2020 às 18 h.

_____. *A educação pelo Mal (Ou para que servem as narrativas de terror?)*. 2015. Disponível em: <<https://sobreomedo.wordpress.com/2015/09/14/a-educacao-pelo-mal-ou-para-que-servem-as-narrativas-de-horror-julio-franca/>> Acesso em 10/06/2020 às 18:15 h.

_____. *A empatia nas estratégias narrativas do horror artístico: o caso Hitchcock*. 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/34199122/A_empatia_nas_estrategias_narrativas_do_horror_art%C3%ADstico_o_caso_Hitchcock> Acessado em 10/06/2020 às 18:20 h.

GANEM, Eliane. *O coração de Corali*. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUERIZOLI-KEMPINSKA, Olga. *O estranhamento: um exílio repentino da percepção*. 2010. Disponível em <<https://document.onl/documents/viktor-chklovski-e-o-estranhamento-olga-kempinska-30909.html>> Acesso em 20/12/2019 às 14 h.

GUIMARÃES, Armando Rui; ARAÚJO, Alberto Filipe. “O Monstro de Frankenstein: Uma Leitura Educacional” in: *O mito de Frankenstein: imaginário & educação*. Organização Alberto Filipe Araújo, Rogério de Almeida e Marcos Beccari. São Paulo: FEUSP, 2018. 229 p. (Mitos da pós-modernidade; v. 1).

ITA, Sam. *Frankenstein. Clássicos em quadrinhos tridimensionais*. São Paulo: Publifolha, 2010.

JUNIOR, Carlos Augusto Peixoto. *Singularidade e subjetivação. Ensaio sobre crítica e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-Rio - 7 Letras, 2008, p. 17-26.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. “A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor”. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, 2001, n. 2, p. 43-52. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81>. Acesso em 24/01/2020 às 15 h.

MANSANO, Sonia Regina. “Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade”. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2), 2009, p.110-117.

Orientações curriculares para o ensino médio. Cap. 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos da literatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 14/12/2019 às 19 h.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
ROLNIK, Suely. *O caso da vítima: A criação se livra do café e se junta com resistência*. 2002. Disponível em
<<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/cafetria.pdf>> acessado em 05/11/2019 às 11 h.

_____. “Subjetividade Contemporânea: Crise da Identidade Moderna”. In: *Narciso no espelho do século XXI: Diálogos entre a Psicanálise, as Ciências Sociais e a Comunicação*. Entrevista. 2017. Parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal Fluminense (UFF, Brasil) e o Doutorado em Ciências Sociais da Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina), em colaboração também com a Asociación Psicoanalítica Argentina (APA, Argentina) e com o apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ, Brasil). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=QNrXkFWtL2s>> acessado em 18/11/2019 às 13 h.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. “Apresentação ao leitor brasileiro” in: *Leitura, subjetividade e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
SHELLEY, Mary; STOKER, Bram; STEVENSON, Robert Louis. *Frankenstein, Drácula, o médico e o monstro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

ШКЛОВСКИЙ, Виктор. *Гамбургский счет: Статьи; воспоминания; эссе (1914–1933)*. Галушкин, А. Ю. e Чудакова. П. (org.). Moscou, 1990.

APÊNDICE A – Questionários sobre a atividade de leitura na vida cotidiana dos alunos

Questionário sobre leitura na vida cotidiana

Nome _____ Idade _____

Sexo: masculino () feminino (X)

a) Você costuma ler na escola?

(X) sim () não

b) Você costuma ler fora da escola?

(X) sim () não

c) Com que frequência você lê fora da escola?

() nunca (X) todos os dias () uma vez por semana () uma vez por mês () raramente
outra resposta _____

d) Que tipo de texto você lê mais gostoso?

Que gosto: le histórias de romances

e) Qual livro você lêu recentemente?

O livro do Frankenstein

f) Quais livros você já leu?

Ele chama Kiba deus, Baka e os fins

g) Por que você lê?

Por que eu gosto

h) Você acha que a leitura te ajuda em algo? Em que?

Sim para me ajudar a ler melhor

i) Alguém já leu para você?

Sim minha mãe

j) No seu ambiente familiar as pessoas costumam ler?

Sim minha mãe

Questionário sobre leituras na vida cotidiana

Nome: _____, Idade: 12 anosSexo: masculino feminino ()

a) Você costuma ler na escola?

 sim () não

b) Você costuma ler fora da escola?

 sim () não

c) Com que frequência você lê fora da escola?

() nunca () todos os dias uma vez por semana () uma vez por mês () raramente

outra resposta: _____

d) Que tipo de texto você mais gosta?

Contos de fadas

e) Qual livro/leitor você lê recentemente?

A Águia

f) Quais livros você já lê?

Contos de Biana, tudo sobre animais

g) Por que você lê?

Por que eu gosto.

h) Você acha que a leitura te ajuda em algo? Em que?

Sim, ter um bom desenvolvimento na escrita.

i) Alguém já lhe pediu para ler?

Sim, minha mãe.

j) No seu ambiente familiar as pessoas costumam ler?

Não de forma não.

Questionário sobre leitura na vida cotidiana

Nome _____

Idade 13Sexo: masculino feminino ()

a) Você costuma ler na escola?

() sim () não

b) Você costuma ler fora da escola?

() sim () não

c) Com que frequência você lê fora da escola?

() nunca () todos os dias () uma vez por semana () uma vez por mês raramente

outra resposta _____

d) Que tipo de texto você mais gosta?

e) Qual é o texto que você lê recentemente?

Um livro didático

f) Quais livros você já leu?

lililila, como costurar uma coligação e três
pequinhos

g) Por que você lê?

eu não gosto de ler

h) Você acha que a leitura te ajuda em algo? Em que?

não

i) Alguém já leu para você?

a professora

j) No seu ambiente familiar as pessoas costumam ler?

mas ninguém

Questionário sobre leitura na vida cotidiana

Nome: _____

Idade: 14Sexo: masculino () feminino ()

a) Você costuma ler na escola?

() sim não

b) Você costuma ler fora da escola?

() sim não

c) Com que frequência você lê fora da escola?

() nunca () todos os dias () uma vez por semana () uma vez por mês raramente

outra resposta _____

d) Que tipo de texto você mais gosta?

e) Qual livro você viu recentemente?

Um gabi

f) Quais livros você já leu?

O menino Malquinho

g) Por que você lê?

Eu só leio quando é pra coisa que vale ponto e porque preciso?

h) Você acha que a leitura te ajuda em algo? Em que?

ganhar nota

i) Alguém já leu para você?

A professora do 5º ano

j) No seu ambiente familiar as pessoas costumam ler?

Não, eles não sabem ler.

Questionário sobre leitura na vida cotidiana

Nome: _____

Idade: 14 anosSexo: masculino feminino

a) Você costuma ler na escola?

 sim não

b) Você costuma ler fora da escola?

 sim não

c) Com que frequência você lê fora da escola?

 nunca todos os dias uma vez por semana uma vez por mês raramente

outra resposta: _____

d) Que tipo de texto você mais gosta?

Contos

e) Qual livro/texto você leu recentemente?

Os sete vikings captivos

f) Quais livros você já leu?

Os sete vikings captivos

g) Por que você lê?

por que mandamos

h) Você acha que a leitura te ajuda em algo? Em que?

sim, na leitura e na vida

i) Alguém já leu para você?

Sim

j) No seu ambiente familiar as pessoas costumam ler?

às vezes

Questionário sobre leitura na vida cotidiana

Nome: [redacted] Idade: 34

Sexo: masculino () feminino (x)

a) Você costuma ler na escola?

(x) Sim () Não

b) Você costuma ler fora da escola?

(x) Sim () Não

c) Com que frequência você lê fora da escola?

() nunca () todas as vezes () uma vez por semana () uma vez por mês () raramente

uma vez por mês *uma vez por mês quando eu encontro um livro bem interessante para ler e também*

d) Que tipo de livro você mais gosta? *livros de ficção*

e) Quais são os livros que você mais gosta? *de amigos e família*

f) Quais livros você já leu? *A bruxa de neve, A Cinderela, A Bela e a Fera, As três noivas*

g) Por que você lê? *porque em algum caso me sinto*

h) Você acha que a leitura te ajuda em algo? Em que? *Sim, em tudo*

i) Alguma vez você já leu? *sim quando eu não devia ler todos os livros que eu me interessava para ler e me divertir*

j) No seu ambiente familiar as pessoas costumam ler? *Mãe ou menos bem recentemente*

Questionário de compreensão de leitura e interpretação textual do livro Frankenstein (versão adaptada para estudantes de Cláudia Buchwilt)

Aluno: _____ idade: 12 _____

1) Quais os principais personagens do livro?

Victor Frankenstein, Justine, o mestre
capitão de navio, etc...

2) Por que Victor Frankenstein cria o monstro?

Porque ele tem a necessidade dele porque
ele gosta de ciências etc...

3) Como é a vida de Victor Frankenstein?

A vida de Victor Frankenstein é solitário
Ele não tem amigos e ele criou o
monstro

4) O que acontece ao final do livro?

O final do livro é que Victor Frankenstein
morre com a doença e o monstro vai embora
pela geladeira e passa por uma fogueira e morre

5) Por que a criatura segue sozinho até o final do livro?

Porque ele não consegue família, amigos e
monstros não conseguem nada e é solitário

6) Por que você acha que a criatura tenta matar Victor?

Porque Victor não quis cuidar dele
e nem fazer outro monstro pro ele

7) Qual sua opinião sobre Victor Frankenstein? O que você acha da criatura?

Victor Frankenstein é um bom homem e
eu acho que a criatura não é mal e Bem.

8) Você gostou do final do livro? Por quê?

não porque o Victor Frankenstein morreu
e o monstro ficou sozinho

9) Qual seria o final ideal para o livro na sua opinião?

Seria bom se Victor Frankenstein
e o monstro fizessem as pazes para
ficar tudo Bem.

Para ser se o monstro tinha um final feliz

10) Se você pudesse falar com a criatura o que diria a ela?

Para ela tentar falar com o Victor
com respeito para eles ficarem Bem

Questionário de comprovação de leitura e interpretação textual do livro Frankenstein (versão adaptada para leitores de Cláudia Buchweitz)

Aluno: _____

idade: 12 _____

1) Quais os principais personagens do livro?

Victor Frankenstein, Cláudia, capitão de navio, amigos de Victor, pai de Victor, amigos de Victor, Eliza, a família que ele criou.

2) Por que Victor Frankenstein cria o monstro?

Porque ele queria ver um Deus que cria seres humanos.

3) Como é a vida de Victor Frankenstein?

Triste, solidão.

4) O que acontece no final do livro?

O Victor morre no mar e a criatura vive até morrer e a criatura decide morrer.

5) Por que a criatura segue sozinho até o final do livro?

Porque ele é diferente e ele não tem amigos.

6) Por que você acha que a criatura tenta matar Victor?

Porque o Victor fez ele ser uma criatura.

7) Qual sua opinião sobre Victor Frankenstein? O que você acha da criatura?

Ele é muito inteligente porque ele a criatura muito fis.

8) Você gostou do final do livro? Por quê?

Não, porque os dois morreram e o final não foi ruim.

9) Qual seria o final ideal para o livro de sua opinião?

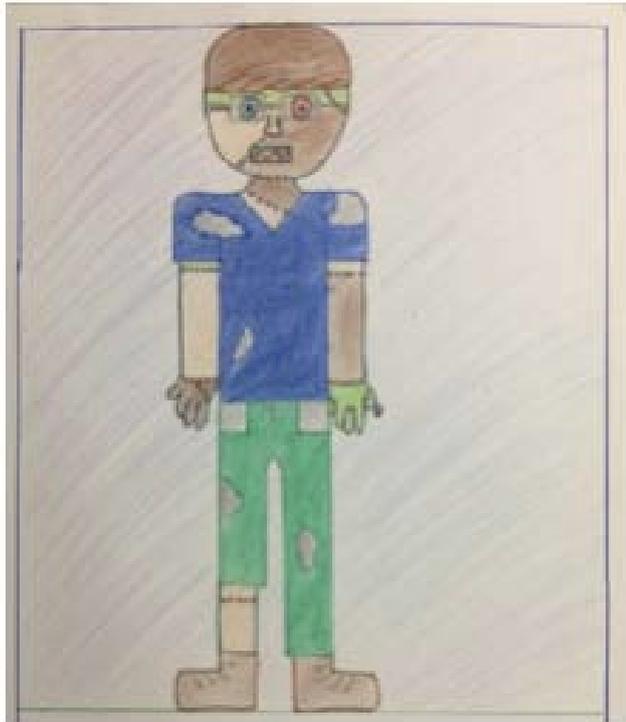
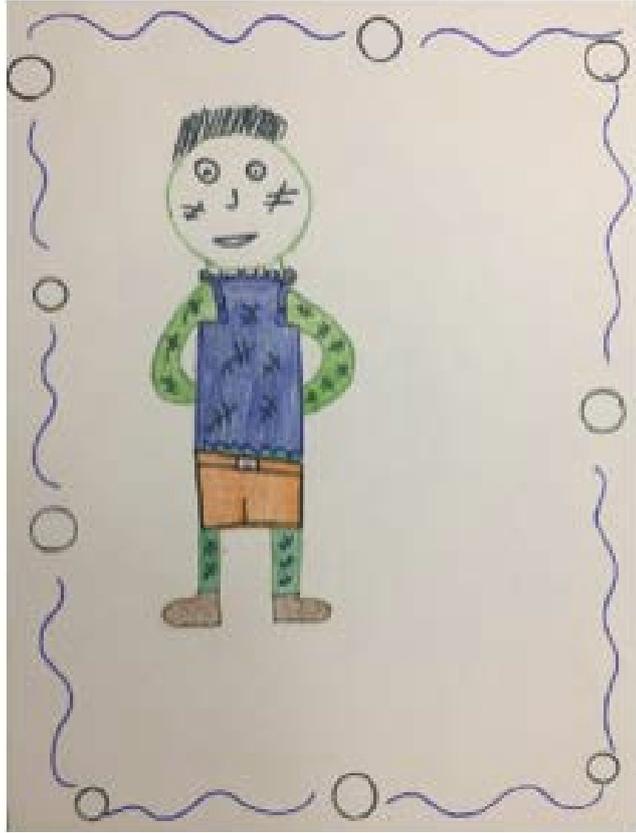
Os dois não morriam e a criatura não se sentava com o Victor e a criatura não sabia que o médico falava e os dois não morriam.

10) Se você pudesse falar com a criatura o que diria a ela?

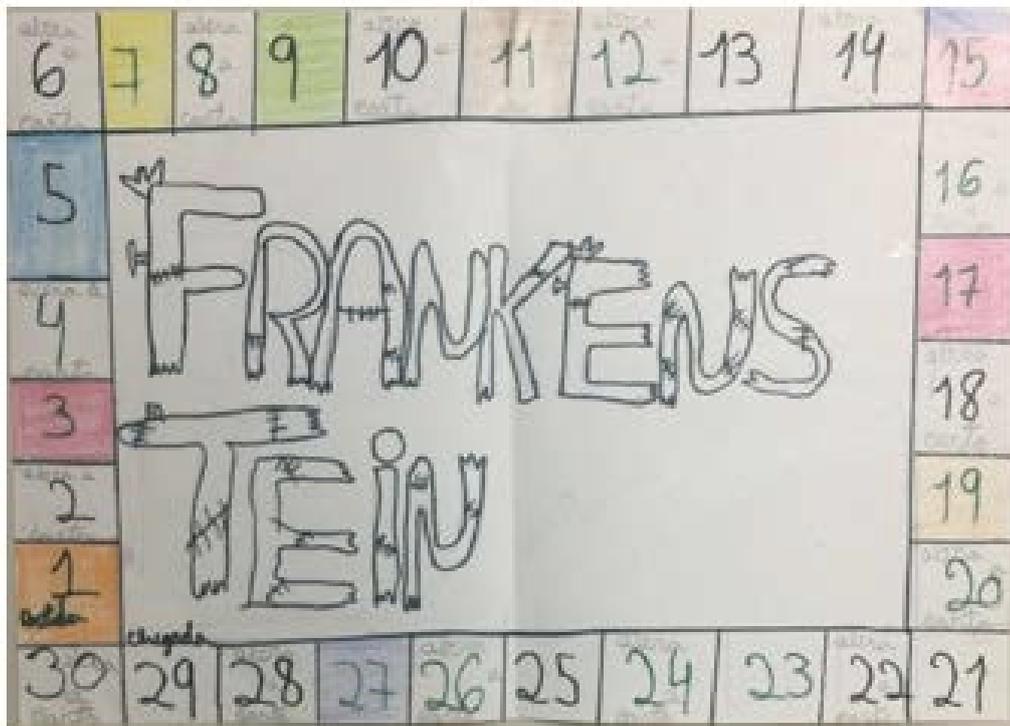
Fala para ele não matar ninguém que não é errado.

APÊNDICE C – Desenhos da criatura





APÊNDICE D – Jogo desenvolvido em grupo



APÊNDICE E – Cartas para a criatura

Querido menino, não te dar^o um conselho
 não poderás pedir para a Vitor para se juntar
 a família dele, não fazer uma pergunta, por que
 não não estuda mais para não fazer a sua
 porcaria? Eu não confio na Vitor acho que não
 não deveria confiar nele, mas que que não
 acha tanto assim a Vitor? Você já conhece
 a família de Vitor? Por que não tenta
 achar uma mulher para não? Talvez não
 acho eu não. Não tem que pedir se apar-
 tar de Vitor, procurar alguém que goste
 de você ao invés de tentar fazer aquela
 família gostar por que ela não é obrigada
 a gostar de você. Você já conheceu um
 não uma pessoa de Curitiba. Espero
 que não se esqueça meus conselhos. Lamento
 que não mude de cidade, não sei por que
 as pessoas não gostam de você. Espero
 também que não consiga sua parreira.
 Queria muito que o Vitor fizesse sua porcaria,
 espero que ele não mude de cidade e não po-
 deia matar a família dele, mas se
 se sua porcaria, não gostar de você e se
 ela se ficar longe de você e poderá con-
 tatar um desastre. Mas pensando bem
 acho que não merece uma porcaria depois
 de tudo que você passou, acho que o Vitor
 nunca quer fazer um por que não me-
 rita ficar sozinho.

Querida maninha

Estou passando aqui
para dizer que taci não
está acordar no que o
victor disser pra taci
porque ele está armadão
pra cima de taci, tentando
te matar. Taci não deve
parar de falar com ele e
sair daí o mais rápido
possível, que taci está
esquece de ir pra viver a
sua vida sozinho. Pela
florista um dia taci será
amada por uma família
que aceita taci do jeito
que taci é. Não te alegrar,
taci não dentará dormir
mais em um galpão, ou
na garagem, ou em outras
lugares. Taci terá um
quarto só pra taci, taci
podera comer o que quiser
ind. esquecer o victor, terá
amigos que gostam de
taci, brincando com taci
e muita mais. Taci será
muito feliz na sua nova
família.

Até mais, Beijos

Nota 0 0 9

Querida mãe, Eu sou o
 Ryan, Vaci deste lugar umas
 coisas que pode mudar sua
 vida são umas regras são
 que são um pouco chatas,
 mais vamos começar as
 regras número 1- Vaci deixar
 esquecer o Viciar, regra número
 2- Vaci deixar sair de perto
 do Viciar, regra número 3- Vaci
 irar ficar um tempo tempo
 sozinho na flauta comendo
 pimentas etc, regra número 4-
 Vaci irar ficar sozinho até
 que uma família ache Vaci
 e chide de Vaci, regra número
 5- Vaci irar dormir dentro
 de um quarto quente
 ou Vaci ter um banho

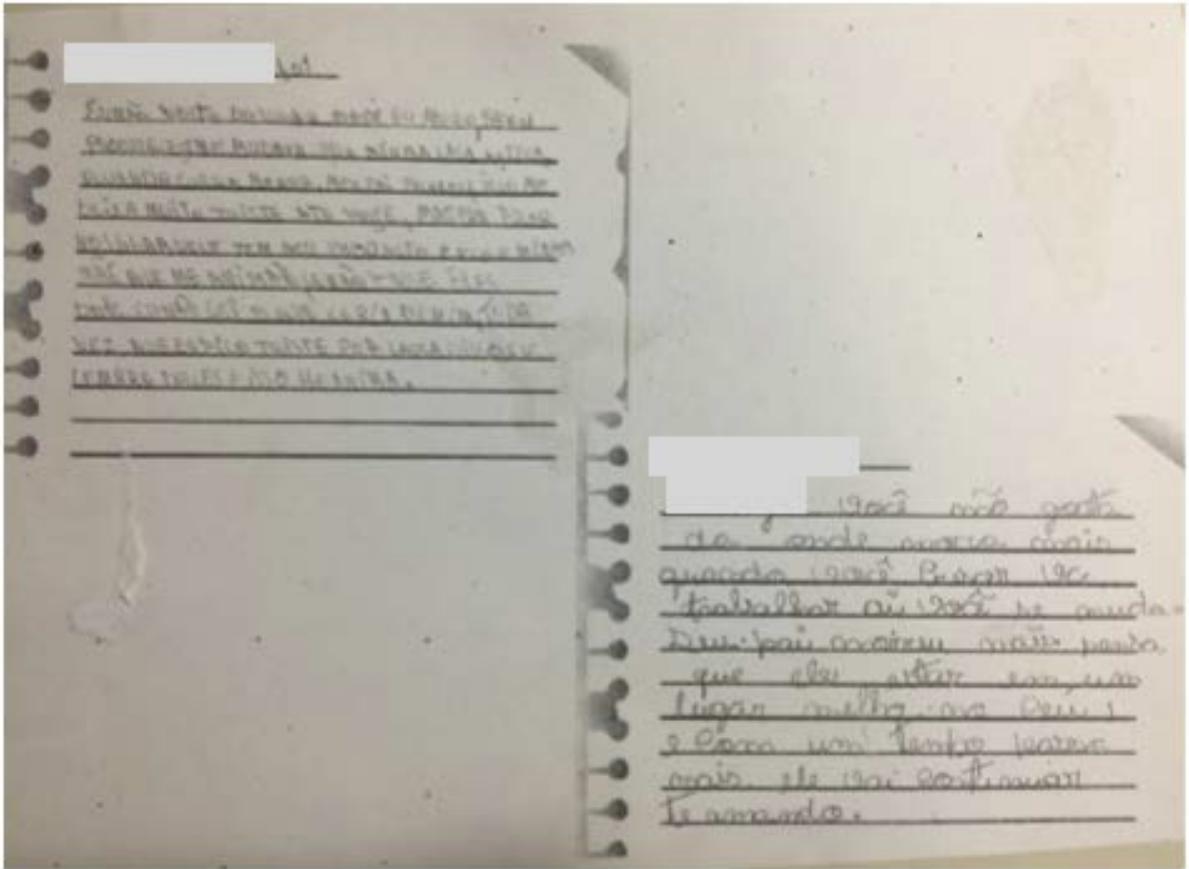
(Beijos)

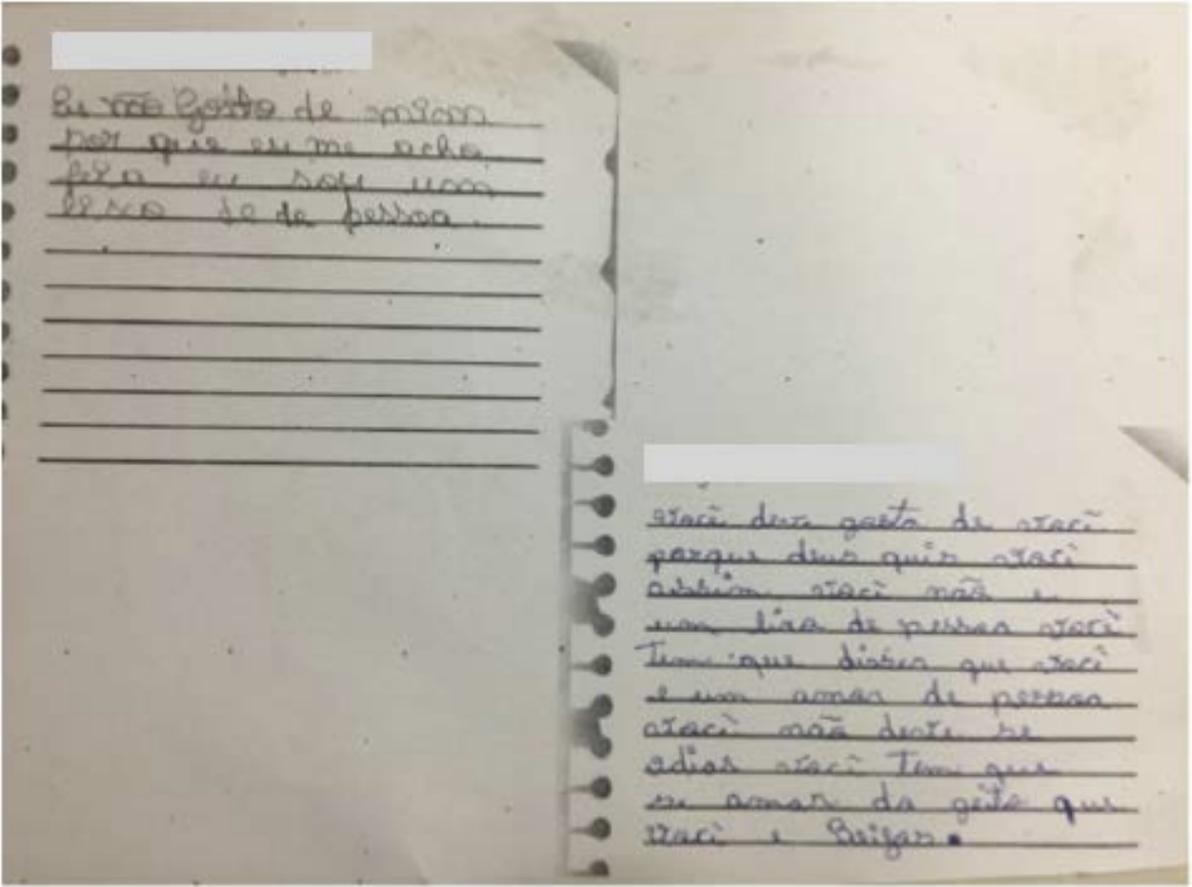
Quarta Minuta

Espero que você goste de se
 sempre porque ninguém nunca se
 multitudes todos merecem a felicidade
 não gostei de que você foi
 muito mais pessoal queça falar
 que todos gostem de você e que
 o Victor faça uma companhia
 para você não ficar sozinho e
 que você seja muito feliz
 e que você não seja mal
 para ninguém porque
 todos merecem uma chance que se
 você chegar e mata todos e
 toda a gente o Victor porque
 ele te fez isso não sei
 tem uma no quando você e
 segura de um que está outra
 companhia para você importante
 você não precisa o mal para
 todos não não e não que
 você não precisa mais e você
 não mais eu não que você
 não com isso porque imagine
 a família das pessoas de lá e de lá

Beijos

APÊNDICE F – Bilhetes conselho-resposta





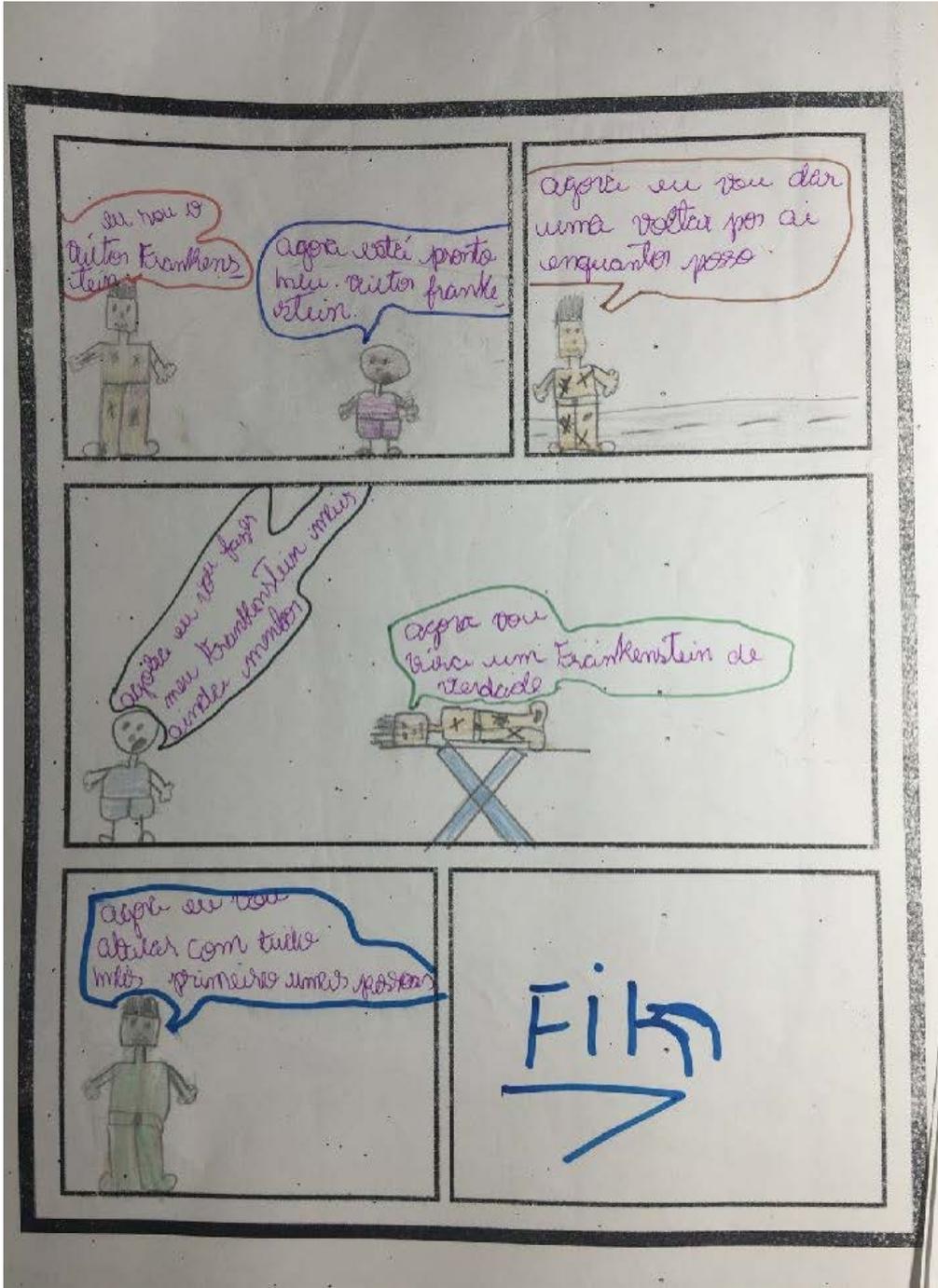
[Redacted Name]
 Eu não gosto de mim
 mas que eu me acho
 boa eu sou uma
 pessoa de de pessoa.

[Redacted Name]
 Não deu gosto de não
 porque não quis não
 não não não não e
 não não de pessoa não
 Não que não que não
 e um amor de pessoa
 não não não não
 não não Não que
 eu amei de gente que
 não e Não.

APÊNDICE G – Histórias em quadrinhos

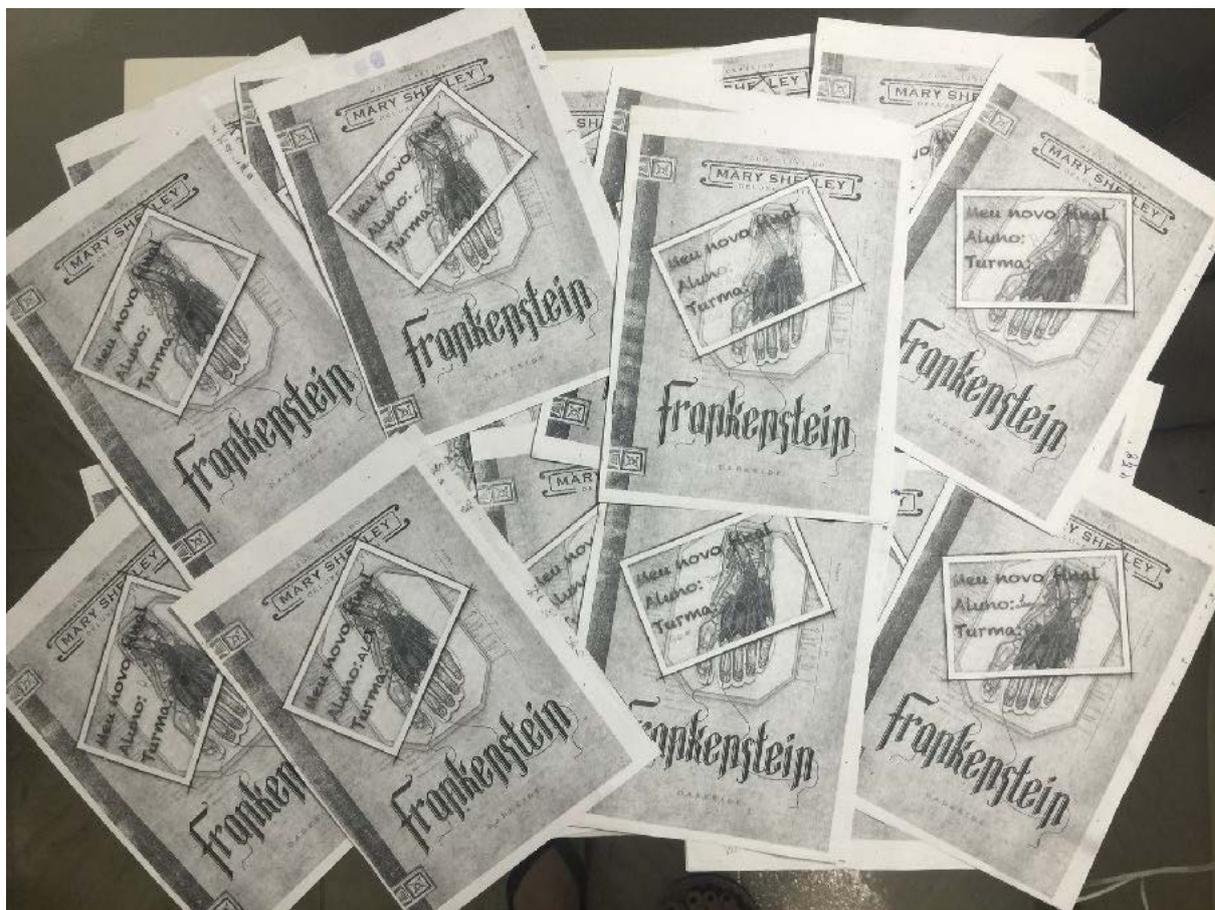








APÊNDICE H – Novos finais para *Frankenstein* escritos pelos alunos



ANEXO A – Conto “O Barba-azul”

O Barba-azul (Charles Perrault)

Era uma vez um homem que tinha belas casas na cidade e no campo, baixela de ouro e prata, móveis trabalhados e carruagens douradas; mas, por desventura, esse homem tinha a barba azul: isto o fazia tão feio e tão terrível que não havia mulher nem moça que não fugisse ao vê-lo.

Uma das suas vizinhas, dama de alta linhagem, tinha duas filhas absolutamente belas. Ele pediu-lhe uma delas em casamento, deixando a escolha à vontade materna. Nenhuma das duas o queria, e cada uma o passava à outra, pois nenhuma podia decidir-se a aceitar um homem de barba azul. Aborrecia-as também a circunstância de ele já ter desposado várias mulheres sem que ninguém soubesse o que era feito delas.

Para travar relações com as moças, Barba-Azul levou-as, juntamente com a mãe e as três ou quatro melhores amigas, e algumas jovens da vizinhança, a uma das suas casas de campo, onde passaram nada menos de oito dias. E eram só passeios, caçadas e pescarias, danças e festins e merendas: ninguém dormia, levavam a noite a pregar partidas uns aos outros; afinal, tudo correu às mil maravilhas, e a mais nova das meninas começou a achar que o dono da casa não tinha a barba tão azul, e que era homem muito digno. E, logo que tornaram à cidade, realizou-se o casamento.

Ao cabo de um mês, Barba-Azul disse à mulher que tinha de fazer uma viagem à província, de seis semanas, no mínimo, para um negócio de importância; que lhe pedia se divertisse à vontade durante a ausência dele – mandasse buscar suas boas amigas, levasse-as ao campo, se quisesse, comesse do bom e do melhor.

– Aqui estão – disse-lhe – as chaves dos dois grandes guarda-móveis; aqui as da baixela de ouro e de prata que só se usa nos grandes dias; aqui as dos meus cofres, onde está o meu ouro e a minha prata, as dos cofres de minhas jóias e aqui a chave de todas as dependências da casa. Esta chavezinha é a chave do gabinete que fica no extremo da grande galeria da cave: pode abrir tudo, pode ir aonde quiser, mas neste pequeno gabinete eu proíbo-a de entrar, e proíbo de tal maneira que, se acontecer abri-lo, não há nada que não possa esperar da minha cólera. Ela prometeu cumprir à risca tudo quanto acabava de ser ordenado: e ele, depois de beijá-la, tomou sua carruagem e partiu.

As vizinhas e as boas amigas não esperaram, para ir à residência da jovem esposa, que as mandassem buscar, tão sôfregas estavam de ver-lhe todas as riquezas da casa, não havendo ousado ir lá enquanto o marido se achava por causa da sua barba azul, que lhes fazia medo. E ei-las, sem perda de tempo, a percorrer os quartos, gabinetes, vestiários, cada um mais belo que os outros. Subiram depois aos guarda-móveis, onde não se cansavam de admirar o número e a beleza das tapeçarias, dos leitos, dos sofás, dos guarda-roupas, dos veladores, das mesas e dos espelhos, nos quais a gente se via da cabeça aos pés, e cujos ornatos, uns de vidro, outros de prata, ou de prata dourada, eram os mais belos e magníficos que já se poderiam ter visto. Não cessavam de exagerar e invejar a felicidade da amiga, a quem, no entanto, não alegravam todas essas riquezas, ansiosa que estava de abrir o gabinete da cave.

Sentiu-se tão premedida pela curiosidade que, sem reflectir que era uma indelicadeza deixar sozinhas as visitas, desceu até lá por uma escadinha oculta, e com tamanha precipitação que por duas ou três vezes pensou em quebrar o pescoço. Chegando à porta do gabinete, aí se deteve algum tempo, lembrando-se da proibição que o marido lhe fizera e considerando que lhe poderia acontecer uma desgraça por haver sido desobediente; mas a tentação era tão forte que ela não a pôde vencer: tomou da chavezinha e abriu, tremula, a porta do gabinete.

A princípio não viu coisa alguma, porque as janelas se achavam fechadas; momentos depois começou a notar que o soalho estava todo coberto de sangue coalhado, no qual se espelhavam os corpos de várias mulheres mortas, presas ao longo das paredes (eram todas mulheres que Barba-Azul desposara e que havia estrangulado). Cuidou morrer de susto, e a chave do gabinete que acabava de retirar da fechadura, caiu-lhe da mão. Após haver recobrado um pouco o ânimo, apanhou a chave, fechou a porta e subiu ao quarto para refazer-se; não o conseguia, porém, devido à sua grande perturbação.

Tendo notado que a chave do gabinete estava manchada de sangue, limpou-a duas ou três vezes, mas o sangue não desaparecia; lavou-a, esfregou-a com sabão e pedra-pomes; debalde: o sangue ficava sempre, pois a chave era fada, e não havia meio de limpá-la inteiramente: quando se tirava o sangue de um lado, ele voltava do outro. Barba-Azul regressou da sua viagem logo nessa noite, e disse haver recebido, no caminho, notícias de que o negócio que o levava a partir acabara de realizar-se com vantagem para ele. A mulher fez quanto pôde para se mostrar encantada com esse breve retorno.

No dia seguinte ele pediu-lhe as chaves, e ela as entregou, porém a mão tremia tanto que Barba-Azul adivinhou sem esforço todo o ocorrido.

– Por que é – perguntou-lhe – que a chave do gabinete não está junto com as outras? – Devo tê-las deixado lá em cima, sobre a minha mesa.

– Quero a chave aqui, já! Depois de várias delongas, a mulher teve que levá-la. Barba-Azul examinou-a e disse: – Por que há sangue nesta chave?

– Não sei nada disso – respondeu a pobre criatura, mais pálida que a morte.

– Você não sabe nada – continuou ele – mas eu sei muito bem; você quis entrar no meu gabinete! Está certo, senhora, lá entrará e irá ter o seu lugar ao lado das que lá encontrou. Ela se atirou aos pés do marido, chorando e pedindo-lhe perdão, com todos os sinais de um arrependimento sincero de não haver sido obediente. Bela e aflita como estava, seria capaz de enternecer um rochedo; mas Barba-Azul tinha o coração mais duro que um rochedo:

– Tem de morrer, senhora, e imediatamente.

– Visto que tenho que morrer – respondeu ela, fitando-o com os olhos banhados de lágrimas – dê-me um pouco de tempo para rezar a Deus.

– Dou-lhe meio quarto de hora – replicou Barba-Azul – e nem um momento a mais.

Quando ela se viu sozinha, chamou a irmã e disse-lhe:

– Minha irmã, sobe ao alto da torre, eu te suplico, para ver se meus irmãos não vêm; eles me

prometeram que me viriam ver hoje, e, se os vires, faz-lhes sinal para que se apressem. A irmã subiu ao alto da torre, e a pobre aflita gritava-lhe de vez em quando:

– Ana, minha irmã, não vês ninguém? E a irmã respondia:

– Não vejo nada a não ser o Sol que brilha e a erva que verdeja. Entrementes, Barba-Azul, com um grande cutelo na mão, gritava para a esposa com toda a força:

– Desce depressa, ou eu subirei aí.

– Mais um momento, por favor –, respondia-lhe a mulher. E logo, baixinho:

– Ana, minha irmã, não vês ninguém?

E a irmã Ana respondia:

– Não vejo nada a não ser o Sol que brilha e a erva que verdeja.

– Desce depressa – bradava Barba-Azul –, ou eu subirei aí.

– Já vou – respondeu a mulher. E depois:

– Ana, minha irmã, não vês ninguém?

– Só vejo – respondeu a irmã Ana – uma grossa poeira que vem desta banda.

– São meus irmãos?

– Infelizmente não, minha irmã; é um rebanho de carneiros.

– Não queres descer? – bradava Barba Azul.

- Mais um momento – respondia a mulher. E depois:
- Ana, minha irmã, não vês ninguém?
- Vejo – respondeu ela – dois cavaleiros que vêm deste lado, mas ainda estão muito

longe...

Louvado seja Deus! – exclamou um instante depois. – São meus irmãos; estou lhes fazendo sinal, tanto quanto me é possível, para que se apressem.

Barba Azul pôs-se a gritar tão alto que a casa estremeceu. A pobre mulher desceu e atirou-se-lhe aos pés, desganhada e em prantos.

– Isto não adianta nada – disse Barba Azul. – Tens de morrer. Em seguida, segurando-a com uma das mãos pelos cabelos e erguendo-a com a outra o cutelo no ar, ia cortar-lhe a cabeça. A pobre mulher, voltando-se para ele, rogou-lhe que lhe concedesse um breve momento para se recolher.

– Não, não – disse ele –, e encomenda bem tua alma a Deus.

E erguendo o braço... Neste momento bateram à porta com tanta força que Barba Azul se deteve instantaneamente. Abriram e logo se viu entrar dois cavaleiros que, sacando da espada, correram direitos a Barba Azul.

Ele reconheceu que eram os irmãos da esposa, um deles dragão e o outro mosqueteiro, e fugiu sem demora para salvar-se; mas os dois irmãos perseguiram-no tão de perto que o alcançaram antes que ele pudesse atingir a escada externa. Atravessaram-no a fio de espada, e deixaram-no morto. A pobre dama estava quase tão morta quanto o marido, nem lhe restavam forças para beijar os irmãos.

Verificou-se que Barba-Azul não tinha herdeiros, razão por que sua mulher se tornou dona de todos os seus bens. Empregou parte deles no casamento da sua irmã Ana com um jovem fidalgo, que a amava desde muito tempo; outra parte na compra do posto de capitão para seus dois irmãos, e o resto no casamento dela própria com um homem muito distinto, que lhe fez esquecer o mau tempo que passara com Barba Azul.

Disponível em: <<https://www.esquerda.net/sites/default/files/barbaazul.pdf>>

ANEXO B – Conto “Ali Babá e os quarenta ladrões”

Ali Babá e os quarenta ladrões

Era uma vez um jovem chamado Ali Babá . Ele viajava pelo reino da Pérsia levando e trazendo notícias para o Rei. Numa das viagens, enquanto descansava, ouviu vozes. Subiu numa árvore e viu 40 ladrões diante de uma enorme pedra. Um dos ladrões adiantou-se e gritou:

- Abra-te Sésamo!

A enorme pedra se moveu, mostrando a entrada de uma caverna. Os ladrões entraram e a pedra se fechou.

Quando os ladrões saíram, Ali Babá resolveu experimentar, e gritou para pedra:

- Abra-te Sésamo!

A pedra se abriu e Ali Babá entrou na caverna. Viu um imenso tesouro com pedras preciosas e ouro. Ele carregou o que pôde no seu cavalo e foi embora.

Ali Babá foi direto ao palácio pedir a filha do sultão em casamento, por quem estava apaixonada há muito tempo.

Quando o Sultão viu o dote, aceitou imediatamente. Ali Babá ficou muito feliz e resolveu contar para todos que ia se casar.

Ali Babá precisava comprar um palácio para a sua Princesa.

Voltou à pedra e falou:

- Abra-te Sésamo!

Um dos ladrões estava escondido e viu Ali Babá sair da caverna carregado.

O ladrão foi contar para os outros e decidiram pegá-lo. Com as jóias, Ali Babá comprou um palácio para sua amada e avisou a todos que daria uma festa no dia do seu casamento. Os ladrões, sabendo da festa, enfiaram-se dentro de tonéis de vinho vazios para atacar Ali Babá à meia-noite, quando estivesse dormindo.

A festa foi tão alegre que o vinho acabou. Ali Babá, foi à adega verificar se havia mais vinho e, sem querer, escutou um sussurro:

- Já deu meia-noite? - Disse um dos ladrões.

- Já, mas esperem a festa acabar! Aí vamos pegar aquele que está usando o nosso tesouro. Então, Ali Babá voltou para a festa e disse:

- O vinho estragou e preciso de ajuda para levá-lo daqui.

Alguns guardas ajudaram a levar os tonéis até um despenhadeiro.

- Vamos jogá-los lá embaixo. - Disse Ali Babá. Ao perceber que iam ser jogados, os 40 ladrões se entregaram para os guardas. Com os ladrões presos, Ali Babá ficou com o tesouro durante toda a vida. Ele e a Princesa viveram felizes para sempre.

Disponível em: <<https://elibrary.tips/ali-baba-e-os-quarenta-ladros-era-uma-vez-um-jovem-chamado-ali-baba-ele-viajav.html>>