

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Susana Elaine Fernandes de Araújo

**O CORPO COMO CAMINHO DE
SENSIBILIZAÇÃO PARA A LITERATURA;
A LITERATURA COMO CAMINHO DE
SENSIBILIZAÇÃO DO SER**

**Tese no âmbito do Doutoramento em Literatura de Língua
Portuguesa orientada pelo Professor Doutor José Augusto Cardoso
Bernardes e apresentada ao Departamento de Línguas,
Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras.**

Setembro de 2023

Faculdade de Letras
da Universidade de Coimbra

O CORPO COMO CAMINHO DE
SENSIBILIZAÇÃO PARA A LITERATURA;
A LITERATURA COMO CAMINHO DE
SENSIBILIZAÇÃO DO SER

Susana Elaine Fernandes de Araújo

Tese no âmbito do Doutoramento em Literatura de Língua Portuguesa orientada pelo Professor Doutor José Augusto Cardoso Bernardes e apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2023



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Aos meus pais, Elizeth e Gualter.

Ao meu filho, Miguel.

Por me ligarem às duas pontas do fio de existir como filha e como mãe.

Agradecimentos

Ao mistério da vida, por essa experiência indescritível. À espiritualidade, por me guiar.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Augusto Cardoso Bernardes, por ter me acolhido desde a nossa primeira conversa. Seu olhar foi precioso para a solidez desse trabalho. Não poderia ter mais sorte que encontrá-lo.

Aos demais professores, colegas de curso e funcionários da Universidade de Coimbra, em especial ao Professor Doutor Paulo Silva Pereira – meu primeiro contato com a UC, cujas orientações à distância foram importantes para minha ida à Coimbra.

Ao Professor Doutor Rui Afonso Mateus, pela leitura atenta e pelas sugestões, por ocasião da defesa do meu projeto.

Ao meu orientador do mestrado, Professor Doutor Sérgio Martagão Gesteira.

Aos profissionais ligados ao Colégio Brigadeiro Newton Braga: diretores, demais funcionários e colegas de equipe ao longo desses anos, pela licença concedida para estudos e por todo o suporte, e que deixo representados nas figuras do diretor geral, Brigadeiro Saulo Valadares do Amaral, do Coronel Barroso, do Coronel Fábio Reith e da Adriana Regina (nossa conversa foi muito importante para a logística de conclusão da escrita deste trabalho). Aos estudantes que contribuíram para essa pesquisa e a todos os outros que me motivam a querer ser uma profissional melhor. Aos companheiros de equipe (Magda, Lúcia, Viviane, Janaína Rebelo, Janaína Moreira, Diana, Luiz Cláudio, Murilo, Kohler, Letícia, Sandro, Vitor, Thayene, Marinho – e Ataíde, que ofereceu ajuda para ler meu texto, mas se foi antes disso). Aos ex-diretores Luiz Otávio, André Petra e Carmem Terra, que me ajudaram quando essa pesquisa em sala ainda era só a inquietação de uma professora, sem a pretensão de ser acadêmica.

À rede de apoio que encontrei em Coimbra enquanto lá vivi: dos profissionais de saúde às educadoras da creche do meu filho, pelo suporte que recebi estando só em outro país com uma criança. Em especial, aos “avós portugueses” do meu filho, Maria Eugénia e João Alfredo, pelas portas sempre abertas.



A todas as pessoas que me apoiaram nas mais diversas situações (acadêmicas e pessoais). Aos que me motivaram de algum modo e que se alegraram com as conquistas, deixo todos representados nos nomes de: Deisiane Rodrigues dos Santos, Valéria Michielin Vieira, Tatiana de Castro, Nubia Mothé, Fernando Henriques, Adriana Carvalho, Maísa Pacheco, Mirelle Fernandes, Carla Mirelle, Lucivanio, Renata Torres, Kelly Cristina, Warley Pires, Aline Amoedo, Rosemere Araújo, Alexandre Wilson, Paulo Ensa, Diogo Rodrigues, Graça Alegre e Ana Rita.

À minha família: Elizeth e Gualter (mãe e pai que sempre zelaram pelos meus estudos e que estiveram comigo no meu primeiro ano em Coimbra, zelando pelo meu parto e pelo meu filho), Fernando Tiago, Luzia, Gegênia e Enzo. Obrigada pelo apoio nessa jornada que acabou sendo de todos nós de algum modo. Sei que voei para longe, mas não deixei de levá-los no peito.

Ao Fábio, que veio a tempo de aquecer o meu coração e de me acompanhar na conclusão dessa etapa.

Ao Miguel, que começa essa caminhada abrigado em meu ventre e que termina perguntando: “Está em que capítulo?”. Desculpa por roubar do nosso tempo para esse trabalho e obrigada por sua cumplicidade. Voltando ao mistério da vida, essa viagem foi desde sempre de nós dois. Amo a nossa história!



Resumo

O presente estudo surge na tentativa de responder a uma crescente inquietação diante do ensino da literatura. Considerando que a formação humana pode se redimensionar por meio do contato com o literário, partimos de dois princípios: 1) de que a literatura, sendo criação subjetiva, depende de uma abordagem didática que valorize esse mesmo caráter de subjetividade, de modo que o sujeito possa efetivamente apropriar-se dela; 2) de que o corpo, fortemente influenciado pelas subjetividades do ser, pode apontar caminhos de subjetivação do literário.

Acreditando que a literatura possui um potencial transformador do mundo, o que depende evidentemente de um contato – profundo, e só assim real – para que a ação ocorra, pode ser necessário devolver à disciplina de literatura seu lugar de subjetivação – que defendemos como fundamental em contexto escolar. De fato, muitas vezes o contato com o texto literário surge mediado por visões objetivas estritamente orientadas para a verificação de resultados. E, no entanto, privilegiar o que toca a vida – de que faz parte o literário – parece fundamental em qualquer sistema de ensino que se pretenda formador do humano.

Nesse sentido, tentar aproximar o estudante dos textos literários por meio da experimentação corporal é apostar num caminho de mergulho nas tantas vivências que nos unem na condição humana e que a palavra literária, de seu modo particular, traz ao mundo.

O trabalho aqui apresentado propõe uma abordagem do texto literário em sala de aula capaz de promover um encontro com a literatura envolvido pelas percepções dos estudantes – de que faz parte suas sensações, suas memórias, suas vivências. Seu diferencial aponta, quando comparado às abordagens convencionais, para uma experimentação da literatura por meio de um contato mais próximo com a palavra literária. Desse modo, em vez de uma literatura abstrata, de nomes de autores e de obras associados a períodos históricos, desejamos tocar a palavra literária viva dos sentidos que é capaz de evocar em sujeitos também vivos em seus saberes, presentes em seus corpos em permanente movimento.

PALAVRAS-CHAVE: literatura, corpo, ensino, sensibilização, subjetividade.



Abstract

The present study arises in an attempt to respond to an ever-increasing concern as to the teaching of literature. Considering that human formation can be reshaped through contact with the literary, we start from two principles: 1) that literature being a subjective creation, depends on a didactic broaching that worthies this very same subjective characteristic, in a way the subject can effectively appropriate it. 2) that the body, strongly influenced by the subjectivities of the being, can point to paths of subjectivation of the literary.

Believing that literature has a transformative potential in the world, what clearly depends on a contact – deep, and only this way, genuine – for the for the action to take place, it may be necessary to give back to literature its subjectivation place – which we defend as fundamental in the school context. In fact, the contact with the literary text often arises mediated by objective views strictly focused on verifying results. To prioritize what affects life – including the literary aspect – seems fundamental in any educational system that aims at shaping the human being. In this sense, attempting to engage students closer to literary texts through bodily experiences is to believe in a path that delves into the myriad of experiences which gather us in our human condition, and which the literary word, in its unique way, brings to the world.

The work presented here proposes an approach to the literary text in the classroom, capable of promoting na encounter with literature involved by students´perceptions which are part of their sensations, memories and experiences. When compared to conventional, its differential points out to an experimenting of literature through a closer contact with the literary word. In this way, instead of an abstract literature, of authors´names and works associated with historical periods, we wish to touch the literary word, alive in its senses, that is capable of evoking in subjects who are also alive in their knowledge, present in their bodies, in permanent movement.

KEYWORDS: literature, body, teaching, sensitization, subjectivity.



Índice

Dedicatória	2
Agradecimentos.....	3
Resumo	5
Abstract.....	6
Índice.....	7
Apresentação (Convite)	9
Introdução	12
A literatura que encontramos na escola	12
A literatura que buscamos na escola	14
O corpo na proposta	15
A tecnologia	18
A literatura na proposta	23
Alguns esclarecimentos	26
A sensibilização	30
Estrutura básica do estudo	32
Motivações pessoais: origens da pesquisa	35
Sobre riscos... ..	46
Objetivos	50
Capítulo 1. Importância da literatura na escola: o literário na formação humana.....	51
Os pilares da literatura escolar	51
A nossa proposta <i>versus</i> as práticas convencionais: os programas curriculares e a formação e atuação do professor	56
Contribuições teóricas	60
Por nossa quota de humanidade: a literatura na formação do homem	64
Capítulo 2. Ensino da literatura: o contexto brasileiro.....	79
A BNCC	79
Antes da BNCC	84
Retomada de pontos da BNCC – A literatura na nova base curricular	91
Ramificação I: Localizando a Literatura na BNCC	93
Visão geral da BNCC	94



Relato da experiência com duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, no ano de implementação da BNCC (2022).....	116
A experiência com o livro didático.....	121
Ramificação II: A BNCC e os aspectos relevantes para a nossa proposta, em torno dos apontamentos sobre o corpo	136
Sobre avaliação	148
Capítulo 3. Aspectos corporais: possíveis contíbutos do corpo para a abordagem do literário.....	156
O sentido de corpo	161
Pistas sobre o corpo	170
Capítulo 4. O estudo da literatura: outra proposta.....	180
4.1. Discutir literatura por meio da literatura.....	181
4.2. Desenvolvimento da proposta.....	191
4.3. Registro da experiência	202
Um capítulo à parte: pandemia.....	241
Considerações finais	284
Bibliografia	294
Anexo (“A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa).....	300



Apresentação

“Movimento é vida; sem movimento a vida é inconcebível.”

*Moshe Feldenkrais
(Vida e Movimento)*

Convite

A poucos dias de atravessar o mar que me distanciaria pela primeira vez do meu continente, concentrei forças para finalizar um ciclo de extrema importância para a pesquisa que viria a desenvolver e que aqui será apresentada. Foi a um mês da viagem para cursar o doutoramento em Portugal que encerrei a formação do bacharelado em dança, ao apresentar a monografia de conclusão de um curso iniciado dez anos antes. De 2005 a 2015, estive entre a dedicação aos diferentes vínculos empregatícios em sala de aula e os desdobramentos da formação acadêmica: mestrado em literatura brasileira e faculdade de dança, ambos iniciados paralelamente após a primeira graduação, em Letras. Recupero neste momento o trabalho de conclusão da graduação em dança por ter forte lembrança da palavra que abriu meu texto na ocasião e que agora retomo: *convite*. Assim nomeei, em um misto de pedido de licença e de apelo para ser lida.

Talvez porque fosse aquele um texto extremamente marcado pelo meu percurso, pelos atravessamentos das memórias em meu corpo. Falar de corpo é falar de um lugar tão íntimo que, para alguns, podem ser necessários dez anos de impulso para a amarração do emaranhado de fios que, ironicamente, essa mesma passagem do tempo tratou de ampliar, ao fornecer mais trama a ser tecida. Os dez anos de inconclusão do curso podem ser justamente os necessários para a sua conclusão, mas disso só sabemos quando, e se, chegamos ao fim.

Sinto-me do mesmo modo quando penso na conclusão desse doutoramento – e não uso o termo ao modo brasileiro, doutorado, já que falo de formação em terras portuguesas: se as palavras diferentes marcam presença nessa caminhada fora da minha terra de origem, um corpo diferente também se apresenta. Corpo que pela primeira vez



viu o território conhecido de fora. Distanciei-me da vida até então conhecida, ao mesmo tempo em que um novo território corporal se revelava: pela primeira vez, eu era habitada por outro corpo. Fazia aquela viagem grávida.

No decorrer desse 3º ciclo acadêmico, carreguei de novo essa sensação do tempo que não pude encurtar, do prazo que não pude cumprir, porque algum outro prazo intrínseco e de força maior se impôs, ignorando qualquer angústia de um calendário impessoal e externo a mim. Era ao meu próprio corpo que eu recorria a cada momento de reflexão sobre ele mesmo. E o corpo – corpo não forçado, corpo não medido – não segue calendário. Quis o destino que eu fosse corpo grávido, e corpo bebê no peito, e corpo bebê nos braços, e corpo bebê ao lado, e corpo bebê crescendo apartado, corpo mãe e corpo mulher após ser mãe, corpo para sempre mulher-mãe – tudo no período em que fui corpo-estudante emprestado à escrita deste trabalho.

Não sou capaz, por tudo isso, de dissociar experiência, escrita e corpo. E se a intimidade dessa minha relação pode só interessar a mim, talvez interesse a alguém mais também desdobrar a própria experiência pela lente do seu corpo. Nesse sentido, o convite que volto a fazer agora, apesar de pedir passagem por um lugar pessoal do meu corpo, abre as portas para um universo de possibilidades em cada outro corpo – como em seu corpo, que agora ocupa estas páginas com o meu.

Em terras novas, meu corpo viu novas formas de vestir-se, de mover-se, de falar, de sentir e até de parir. Novos espaços e novos tempos foram me preenchendo. Tais mudanças acabaram funcionando como uma pesquisa involuntária dentro da pesquisa: uma experimentação acontecia no meu corpo, enquanto outra tentava se esboçar no papel. A pesquisa do papel tentava ser materializada sob a tutela da estudante, enquanto a outra, a do corpo, estava sob a tutela da vida. E como educação e vida não deixam de se cruzar, a vida mesma é quem foi alimentando as reflexões sobre o ensino, sobre a literatura, sobre o corpo e sobre a própria vida.

Tinha uma pandemia no meio do caminho, no meio do caminho tinha uma pandemia...

Como a pedra no caminho de Drummond, vivemos todos a pedra da pandemia.



Quis o destino que, na sequência de retorno ao Brasil pós-licença para os estudos então incompletos, eu vivesse a pandemia, mundialmente compartilhada na individualidade do confinamento. O corpo como nunca vivemos antes na contemporaneidade passou a ser o perigo, e o seu confinamento, a solução. A proibição do contato revelou-se o primeiro recurso de segurança, o que colocou o corpo como veículo do mal, o grande vilão da pandemia. Vilão e vítima. O corpo foi atestado como perigo e como fragilidade ao mesmo tempo. Fomos isolados uns dos outros e obrigados a viver a proibição no corpo, coletivamente.

Por meio dele, do corpo, o vírus se propaga e tirá-lo de cena fez com que recursos fossem articulados para que a máquina do mundo não parasse com a sua ausência. Na educação, isso ficou patente pelo uso dos recursos tecnológicos. Em outras esferas da sociedade, também vimos a tecnologia cobrindo os espaços da presença corporal humana – que se tornara ausência. O que pôde ser feito à distância, assim o fizemos.

Esse afastamento do corpo trouxe algumas soluções em meio às carências. Quando essa nova ordem serviu ao ensino, pensando no cenário escolar, tudo pareceu ir se encaixando, com ares de evolução tecnológica finalmente acessível à educação. Algumas estruturas escolares passaram a usufruir de ferramentas até então desconhecidas ao espaço escolar corriqueiro, agregando certa eficiência e objetividade para o envio de tarefas, para o controle das presenças virtuais dos estudantes ou para a atribuição de notas avaliativas. No entanto, precisaríamos evidenciar o óbvio, agora sob a lógica pedagógica: retomar o ensino como convívio, como contato, em que o corpo recupera seu espaço, sendo novamente indispensável à vivência escolar. A não ser para a ordem tecnológica, a necessidade do toque se provou insubstituível.

Como as experiências não devem ser em vão, o imprevisível foi trazendo novas reflexões. Uma pandemia no meio do caminho de uma tese sobre ensino e corpo passa a assumir uma importância antes inimaginada. O que fazer com essa pedra no percurso da minha escrita?

Transformei-a em um capítulo.

Introdução

“Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. (...) Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo?”

*Tzvetan Todorov
(A literatura em perigo)*

A literatura é um meio de nos confrontarmos com nossa humanidade (em nossa relação conosco e com o outro, com o espaço e com o tempo), atuando como encontro que se faz de modo peculiar para cada um – ao mesmo tempo em que nos liga por sua universalidade. Por isso, defendemos que sua abordagem seja valorizada como uma experiência a vivenciar, diferentemente do modo como o ensino de literatura costuma ser privilegiado no sistema escolar brasileiro no decorrer do ensino médio – em regra, através de uma abordagem objetiva que privilegia a periodização.

A literatura que encontramos na escola

Tradicionalmente, o conteúdo literário esteve organizado pelo modelo historiográfico que, em linhas gerais, baseia-se em lista de autores e obras associados às datas que os periodizam (de acordo com os padrões definidos pelas escolas literárias), com ênfase em autores canonizados pela tradição¹. Segue, portanto, uma lógica

¹ A história da literatura brasileira se estabeleceu como meio de consolidação de uma identidade nacional no século XIX. Segundo Marisa Lajolo, em seu artigo “Literatura e história da literatura, senhoras muito intrigantes”, associado a esse modelo nacionalista é que surgem nossos primeiros compêndios de Literatura adotados nas escolas – a exemplo de História da Literatura Brasileira, (1888), de Sílvio Romero, “indicada,



fundamentada em características elencadas como as principais de cada período, apresentando autores e obras alinhados com o modelo literário em estudo. Partimos, portanto, de uma estrutura literária mais ampla da qual cada manifestação literária faz parte. Em certo sentido, é como se, ao apresentarmos a estrutura, pudéssemos abarcar o mais relevante que poderá ser comprovado em cada produção literária em questão. As palavras literárias em si passam a ser exemplificações da literatura categorizadora que importa entender; assim, estudam-se as categorias – a barroca, ou a árcaica, ou a romântica –, dentro das quais conhecemos uns autores e uns textos que bem ilustrem as características de cada movimento. É como se fosse possível entender, por exemplo, o estilo barroco antes mesmo de ler um texto barroco. A literatura fica parecendo esse conjunto de aspectos pré-definidos que guiam a leitura do texto, antecipando-o e por vezes até substituindo-o: um educador pode não conseguir ler o texto barroco, por culpa do pouco tempo para trabalhar todos os conteúdos obrigatórios, mas precisa garantir que as principais características foram apresentadas. Assim, pode-se afirmar que o conteúdo barroco foi cumprido.

Sem ignorar a relevância que pode haver nessa abordagem para fins didáticos, atentamos para a necessidade de fazer ouvir melhor a obra literária no que ela traz de invenção do mundo, potência criativa e transformadora. Para além de um conjunto de características moldadas em uma forma textual, a literatura tem mais a dizer e, acreditamos, a sua voz pode ter espaço na escola. Comparar textos e autores diferentes e ser capaz de delinear os pontos em comum da categoria a que pertencem – apontando traços deste ou daquele período literário – é um olhar possível, mas não o único. Este olhar pode permitir aprofundamentos, mas se arrisca a incentivar que seja projetada no

em 1892 para o sexto ano do Gynmásio Nacional.” Em torno desse modelo, a autora traz esclarecimentos sobre o cânone: “Não se trata jamais de uma sequência natural, ainda que seja cronológica: trata-se de uma sequência cujo estabelecimento passa pela mediação de inúmeras leituras seletivas que, pautando-se por igualmente seletivos protocolos (de leitura literária) foram aprovando certas obras e rejeitando outras, num gigantesco processo de seleção e combinação, cujo resultado constitui o canon da literatura brasileira.” (LAJOLO, Marisa (1993). “Literatura e História da Literatura, senhoras muito intrigantes”, Remate de Males, Campinas, (13): 105-112.) Artigo disponível em [Vista do Literatura e história da literatura, senhoras muito intrigantes | Remate de Males \(unicamp.br\)](#) ; acessado em 16 de julho de 2023.)

texto a transposição do que já se sabe sobre aquela forma textual genérica (“o texto barroco”, “o texto árcade”), conceituada antes mesmo de ser lida. Embora os conceitos possam elucidar também uma expressão do texto, buscamos outros modos de atravessamentos.

A literatura que buscamos na escola

Investigamos o estudo da literatura como uma vivência, como um mergulho na palavra literária – original em cada manifestação –, mergulho este que não pode ser antecipado ou reduzido a um conjunto de características.

Como desafio a este direcionamento acima questionado e que parece partir demasiadamente de fora para dentro do texto, surge a nossa busca por estratégias de visitação mais de dentro do texto para fora. Não ignoramos com isso a dimensão do que é externo e anterior ao texto². Podemos dizer que, em nossas vivências, nós mesmos somos *textos*, seja nas impressões subjetivas que nos formam, seja nas percepções estéticas que nos norteiam. Carregamos nossas histórias e é com elas que lemos os textos e tudo o mais que nos rodeia. Desse contato do texto que somos com o texto que nos propomos a visitar, acreditamos que possa surgir a intimidade que desejamos experimentar com a palavra literária. É um modo de confrontar as nossas subjetividades

² Parece-nos relevante recorrer à visão de Hans Robert Jauss em torno da teoria da recepção, em seu livro “*A literatura como provocação*” nos dois passos a seguir: **1.** “Uma obra não se apresenta nunca, nem mesmo no momento em que aparece, como uma absoluta novidade, num vácuo de informação, predispondo antes o seu público para uma forma bem determinada de recepção, através de informações, sinais mais ou menos manifestos, indícios familiares ou referências implícitas. (...) O processo psíquico que acompanha a recepção de um texto, neste primeiro estágio da experiência estética, não se reduz de forma alguma a uma sucessão de contingente de impressões subjetivas.” (JAUSS, 1993: 66 - 67); e **2.** “A recepção interpretativa de um texto pressupõe sempre o contexto anterior da experiência em que se inscreve a percepção estética.” (JAUSS, 1993: 70).



com as subjetividades do literário, indo ao encontro de uma experiência concreta com o texto – e não ao encontro da literatura abstrata proveniente dos conceitos aos quais o texto é vinculado.

Para a associação entre subjetividade e concretude não parecer apenas um jogo de palavras, é preciso reforçar essa ideia de que o contato com o concreto da palavra literária se dá por meio da subjetividade. Um conceito pode parecer palpável à lógica, quando se busca uma resposta objetiva, mas conceito é abstração. Fazemos muito uso das abstrações conceituais para a ordem do mundo, mas a palavra literária (e a arte em geral) parece ganhar força por transitar justamente por alguma desordem. Os conceitos em torno de uma obra literária podem nos acalmar – algo como “Eu entendi os aspectos dessa obra” –, mas é em algum caos instaurado pela obra que somos arrebatados por ela: esse algo que não entendemos bem, o não dito que somos capazes de ouvir, o caótico que nos ecoa e traz sentido, ou seja, traz sentir. Os conceitos podem nos tranquilizar, ao nos fornecerem respostas, e temos a estrutura escolar como exemplo disso. A escola muitas vezes é entendida como o lugar onde se vai em busca dos conceitos, dos saberes prontos, das respostas seguras. No entanto, a distância que acreditamos existir entre a palavra literária e o estudante na sala de aula parece surgir dessa contradição: tentar se aproximar de um material concreto como a literatura com a ferramenta distante do conceito. Ao tocar a literatura concreta de um texto, a ferramenta da nossa subjetividade não precisa ser acionada no contato com o também subjetivo universo literário?

Há aqui um mecanismo que se traduz no seguinte: ao acionar a nossa materialidade, tocamos a materialidade do texto. A materialidade evocada trata de uma concretude, de algo que nos coloque mais no corpo a corpo com a palavra literária. Não se trata mais de testar a assimilação de conceitos que se aplicam ao texto como uma fórmula, mas de concretizar um encontro com a literatura

O corpo na proposta

Um encontro pressupõe presença: interesse, participação, envolvimento. Para isso, somamos materialidade e subjetividade inerentes ao nosso corpo – modo singular de



ser e de estar no mundo –, e é nesse sentido que propomos a articulação entre este e a literatura; afinal, ambos se identificam como manifestações originais, irrepetíveis.

Recorremos ao corpo como veículo de abordagem do texto, em busca de uma aproximação provocada por um contato mais íntimo, de modo que tempo e espaço de leitura sejam favorecidos. Se o saber literário que é transmitido na escola não nos facilita o necessário tempo-espaço de aprofundamento no subjetivo, no profundo, o corpo entra como meio de nos colocar como sujeitos presentes nas sutilezas da leitura – do texto e do mundo.

Nossa abordagem reivindica o reforço da presença do corpo em sala de aula. De um modo geral, o corpo está ausente do cotidiano escolar. Se na educação infantil, etapa em que se reconhece a importância do movimento para o desenvolvimento da criança, seu espaço é mais garantido – em realização de trabalhos manuais necessários ao desenvolvimento motor, em atividades envolvendo jogos ou em cantigas de rodas, citando alguns exemplos –, à medida que vamos crescendo, o lugar do corpo é na passividade de uma cadeira, salvo nos espaços em que sua presença mais ativa é controlada, a exemplo do que acontece na aula de educação física (que no próprio nome já sintetiza uma educação do corpo). A prática de desportos se revela, para além dos benefícios físicos, como uma boa oportunidade de respeito às regras de convívio em equipe e da lógica de funcionamento da atividade desportiva em si. Também podem surgir momentos de convocação do corpo em atuações mais artísticas, para ensaios coreográficos ou para encenação de peças teatrais, sem que se deixe de associar a validade dessas iniciativas, em alguma medida, à boa assimilação das regras mais adequadas ao espaço escolar. Por vezes, é essa a justificativa para que tais projetos sejam reconhecidos na escola: como o desempenho dos envolvidos melhorou, refletindo-se nas notas do boletim ou no comportamento do estudante. O envolvimento do corpo interessa muitas vezes como modo dinâmico de assimilação de conteúdos, como em uma situação em que não há um grupo de teatro ou dança na escola, ou turmas específicas para o desenvolvimento dessas atividades, mas que um professor de qualquer disciplina resolve propor uma encenação para trabalhar determinado conteúdo. São manifestações louváveis de movimentação do corpo, quando confrontadas com a posição habitual que o estudante assume sentado na cadeira. Porém, indo um pouco mais fundo, são estratégias muitas

vezes de reforço do sistema escolar, a exigirem o corpo disciplinado. Sem desconsiderar o trabalho de professores que possam aproveitar o uso do corpo em suas aulas como meio de provocar sujeitos críticos, mais conscientes de si e do meio, não podemos ignorar que o corpo na escola é, na maioria das vezes, recrutado para caber na própria escola.

Trabalhar com o corpo em suas variadas possibilidades pode colocar em xeque o próprio sistema escolar, para o qual parece imprescindível o corpo moldado dentro dos seus limites – espaciais e temporais.

O corpo na escola frequentemente incomoda: fala na hora em que deveria só ouvir, move-se na hora em que deveria estar estático em atenção plena e passiva. Suas urgências não podem se sobrepor à ordem que a sala de aula exige para funcionar. A pausa para o recreio, além de servir à necessidade alimentar, pode ser útil para que a energia seja extravasada, de modo que os estudantes possam retornar ao espaço da aula para permanecerem quietos. Acaba sendo um momento para desconectar-se da rigidez corporal da sala de aula, ainda que as regras de comportamento se mantenham mais ou menos controladas de acordo com cada regimento escolar. Não deixa de ser o reconhecimento de que corpo e muita energia não combinam com a sala de aula. É ainda uma constatação de que a atividade da aula em si não consegue incluir uma atividade do corpo de modo integrado. Assim, realiza-se uma pausa para que o corpo possa satisfazer a necessidade de se mover, fora da sala, desconectado de conteúdos que professores precisam trabalhar na aula com o corpo já silenciado.

Nossa proposta de valorização do corpo como instrumento em sala de aula pode servir para conciliar corpo e espaço escolar, mais especificamente tratando da cisão corporal que encontramos no ensino médio. Oportunamente, destacamos nosso direcionamento ao estudo do texto literário no ciclo de ensino em que a disciplina literatura tradicionalmente passa a fazer parte da grade curricular, o que pressupõe uma abordagem do texto mais especializada que nos níveis de ensino anteriores. Também o maior amadurecimento nesta etapa de formação do estudante pode favorecer o aprofundamento em questões subjetivas que pretendemos realçar. No entanto, entendemos que a proposta possa ser adaptada a alunos mais novos, em salas de leitura e interpretação de texto, considerando evidentemente as etapas de desenvolvimento das crianças (para a escolha dos textos e encaminhamento dos temas discutidos a partir disso,

além de escolha das atividades motoras mais apropriadas); aproveita-se, do mesmo modo, as suas visões de mundo e as suas experiências de vida para o trabalho com a palavra literária.

A tecnologia

Quando pensamos no atual cenário de advento das ferramentas digitais, temos um outro aspecto a considerar: o corpo já negligenciado até agora pode passar a ser dispensado com o aval dos recursos tecnológicos. Se o *smartphone* pode atrapalhar (caso seja utilizado para fins alheios à aula), ele pode muito bem ser aproveitado como ferramenta dessa mesma aula. Seja em uma pesquisa no próprio *smartphone*, ou ainda em uma sala previamente planejada para uso dos aparatos digitais, em um cenário mais sofisticado, a tecnologia pode se transformar em um meio muito propício de direcionar a atenção, controlando exatamente onde o corpo está. Diante das telas, parado, não mais se coloca a necessidade de mover-se para além da movimentação virtual. Uma forma moderna de silenciar o corpo que nem precisa mais da quadra poliesportiva ou do recreio como estratégia, porque o corpo sequer está pedindo para mover-se (basta olharmos para os lados ou para o espelho para testemunharmos pessoas imóveis voluntariamente, concentradas em seus aparelhos celulares). Teríamos, finalmente, os estudantes sentados quietos em suas cadeiras, na escola tecnológica do futuro. Alunos atentos à ferramenta em mãos, sem dispersões provocadas por corpos inquietos.

Em torno desse assunto, levemos em conta dois aspectos que consideramos fundamentais: a escola como lugar de saberes, no plural, e a escola como lugar de convívio, também este plural. Com isso em mente, precisamos refletir sobre os hábitos favorecidos pela dependência tecnológica, dos quais destacamos alguns pontos:

– Há restrição do saber que, nessa tendência, passa a ser sempre tecnológico. Perdemos a pluralidade dos saberes que não se condicionam ao aparato da tecnologia: as vivências de contato com a terra, com a natureza, com o mundo material. A tecnologia pode se interpor entre nós e a experiência viva; o lugar que meu corpo visitava passa a ser visitado virtualmente. A planta que eu percorreria com as mãos pode ser quase toda analisada

diante de uma tela – sua estrutura tridimensional, seu ciclo, suas funções, quem sabe suas cores –, a não ser por uma parte importante que a define como planta: sua materialidade (suas texturas, sua temperatura, seus sabores, seus cheiros). Não é difícil perceber que a tecnologia pode nos roubar o contato com o mundo sensível.

– A tela pode nos furtar ainda do contato com o outro, quando passamos a olhar mais para ela e menos para os rostos. Defendendo a presença dos corpos, somos levados a pensar no aparato tecnológico que funciona como uma extensão nossa. Passamos a nos prolongar fisicamente pelas tecnologias: aparelhos cada vez mais móveis – que justamente pela mobilidade, agregam-se ao nosso próprio movimento, como continuidade de nossas mãos e de nossos olhos. E o movimento de ocupar o mundo, em vez de ser providenciado pelo corpo carnal, passa a sê-lo pela máquina. Então, não nos projetamos nem para dentro de nós, em nossos silêncios, nem para fora: ficamos atrofiados em um espaço do corpo envolto em próteses eletrônicas, e nos *linkamos* com o mundo por nossa presença virtual sem pele, sem sangue, sem pulsão... E vamos apreendendo a realidade por nossos olhos meio ofuscados pelas luzes das telas, enquanto o resto do corpo se imobiliza em torno do novo eixo, o aparelho tecnológico. Se esse cenário se replicar na escola, não a vemos como um bom projeto de futuro. Há, inclusive, discussões que associam a perda de empatia ao excesso de tecnologia.³ A empatia é um aspecto importante a considerar quando pensamos na escola. O distanciamento ou a apatia é o que não desejamos, é deles que estamos tentando nos desvencilhar quando propomos mais envolvimento em sala de aula, via texto e via presença corporal. Não precisamos de uma ferramenta virtual que normalize o distanciamento e que legitime a tela como meio de interação, virtualizando o outro – o humano.

³ Citamos entrevista de Sherry Turkle, estudiosa do tema, em <https://www.ver.pt/sozinhos-na-multidao/> (acessado em 15/março/2019), autora do livro *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other* (Traduzido livremente como “Sozinhos Juntos: Por que esperamos mais da tecnologia e menos uns dos outros”).



– Por último, para tratarmos de mais um hábito favorecido pela dependência tecnológica, repete-se um ritmo acelerado do mundo. Isso se reflete até, ilustrando bem superficialmente, em leituras cronometradas. Encontramos alguns textos de páginas virtuais com indicação do tempo de leitura estimado, o que é uma novidade para quem lia sem cronômetro, antes da era digital. A indicação dessa estimativa parece querer auxiliar o leitor a controlar seu tempo de modo eficiente, já que eficiência parece ser a tônica dos novos tempos. Antes de saber o que o texto diz, já se estima quantos minutos a tarefa tomará. Porém, quando a informação sobre o tempo que se gasta lendo antecede a leitura, a relevância do teor do texto pode se perder. A leitura como processo é colocada em segundo plano; o texto a ser lido é mais um produto entregue ao consumidor, com cálculo de tempo para a tarefa de leitura – como o tempo previsto para envio de uma encomenda que compramos ou como o tempo de validade de um produto de consumo. Quantificações necessárias dentro de uma lógica mercantilista. Nos textos cronometrados, vemos o tempo e a partir disso decidimos se lemos ou não, ou a partir disso até somos encorajados a escolher o que lemos: a indicação de um texto talvez menos relevante sobre um tema, mas cujo tempo estimado de leitura seja de 2 minutos e meio, contra um texto excelente que levaria 5 ou 10 minutos, pode servir como critério de escolha para leitores mais inexperientes e apressados. São as marcas das novas formas de leitura. Confrontamos isso com um tempo inquantificável, o tempo do silêncio, muito importante em nossa visão. O silêncio a que referimos não é, evidentemente, aquele em que nos colocamos quando estamos absorvidos por um aparelho tecnológico e que no caso é vazio de aprofundamento – apenas um silêncio exterior e aparente, diante do grande falatório virtual em que nos colocamos, seja com pessoas (virtuais), seja com informações.

No conceito de mundo globalizado com o qual nos deparamos, a tecnologia parece querer divulgar a noção de espaços cujas fronteiras se dissolvem. Porém, a promessa do mundo sem limites da virtualidade não se reflete no mundo concreto que nos alcança. Aliás, as barreiras se impõem mesmo dentro do universo virtual, cujas tecnologias funcionam como novas armas de territorialização: as fronteiras são agora colocadas nos espaços virtuais a que estamos sujeitos nesse novo território, definido pelos donos do

monopólio tecnológico.⁴ A expansão virtual não nos abriu para uma visão mais integradora, apenas diversificou os instrumentos de domínio. Essa parece ser a dinâmica da nossa história humana: vamos criando a partir do nosso estado mais primitivo de ser predatório. A promessa de uma tecnologia que desfaz limites se cumpre, e apenas em parte, para os que se colocam dentro das fronteiras da própria tecnologia, estas estabelecidas pelos líderes dessa territorialidade paralela.

Ao mesmo tempo, continuamos a testemunhar disputas acirradas por territórios fora do espaço virtual. Ainda enfrentamos as questões mais elementares de subsistência humana, problemas sociais velhos conhecidos nossos. Não superamos confrontos violentos envolvendo poderes de grupos quanto às suas fronteiras (espaciais, religiosas, políticas). Globalizamos os recursos tecnológicos de ponta – para os eleitos –, mas continuamos a tentar manter as tragédias dos povos em seus devidos limites geográficos.

⁴ Sugerimos leitura do livro *Ciberleviatán*, de José María Lassalle, publicado em 2019, no qual a era tecnológica e suas consequências são discutidas. O autor destaca uma importante perda nesse avanço tecnológico, que envolve a noção de corpo. Segundo Lassalle, estamos diante de um monopólio de poder baseado em estruturas de sistemas algorítmicos que instaura uma administração matematizada do mundo, com perda da subjetividade corpórea: “Hablamos de um fenómeno potencialmente totalitario que es consecuencia del colapso de nuestra civilización democrática y liberal, así como del desbordamiento de nuestra subjetividad corpórea.” [Em livre tradução, “Falamos de um fenômeno potencialmente totalitário que é consequência do colapso da nossa civilização democrática e liberal, assim como o transbordamento da nossa subjetividade corpórea.”] (LASSALE, 2019: 20 -21). O autor nos fala ainda de uma marginalização da corporeidade em favor de uma identidade virtual, já que as representações utópicas substituem a experiência corpórea do humano. (LASSALE, 2019: 25).

Destacamos um trecho muito relevante sobre a superficialidade do corpo na era da revolução digital, corpo este visto, inclusive, como obstáculo ao avanço tecnológico: “A medida que avanza la revolución digital, el cuerpo se hace cada vez más superfluo. Se ve, incluso, como un obstáculo que entorpece la asistencia de los agentes incorpóreos que pilotan nuestra conducta y que ponen de manifiesto la deficiencia de la sensibilidad corporal como plataforma de información.” [em livre tradução, “À medida que a revolução digital avança, o corpo torna-se cada vez mais supérfluo. Ele é visto, inclusive, como um obstáculo que dificulta a assistência dos agentes incorpóreos que controlam nosso comportamento e que revelam a deficiência da sensibilidade corporal como plataforma de informação.”] (LASSALE, 2019: 57).



A tecnologia é de todos, mas a miséria é de cada um. A mesma criança que mal tem o que comer pode sonhar em possuir um aparelho qualquer de última geração. Essa é a democratização do sonho tecnológico vivido na penúria individual.

Nesse contexto, quando confrontamos a dinâmica tecnológica com a literatura, talvez por meio desta possamos recuperar um sentido de tempo mais coletivo, menos fragmentado que este a que estamos sujeitos, no qual dividimos numa mesma época tecnologia extrema com morte por desnutrição. Produtos desenvolvidos por um vale de riquezas⁵ abundam sobre vales de pobreza. Não poderia ser a literatura um testemunho de nossa humanidade irreduzível e matematicamente indecodificável em meio aos algoritmos dominantes? E se pudéssemos inverter a lógica do materialismo tecnológico como evolução, para a sensibilidade (e empatia daí oriunda) como nossa melhor oportunidade de avanço humanitário? A questão é que a tecnologia nos vende a utopia de uma conexão⁶: juntos numa grande massa coletiva em que finalmente estamos unidos, quando, na verdade, são os nossos dados que se unem pelo valor de produto. Pessoas de diferentes origens se encontram na virtualidade e, ao menos superficialmente, não são diferenciadas por gênero, idade, religião – isso até que a invisibilidade de uma identidade virtual dê voz a alguma declaração de ódio ao diferente. E o problema continua a se localizar no que carregamos de humano. Os discursos de ódio são replicados no mundo virtual, ou seja, continuamos a repetir as mesmas formas de estar no mundo. Não é a tecnologia que resolve isso. Ela pode no máximo anular progressivamente a presença da manifestação voluntária do humano, em prol de uma presença-resposta eficiente e calculada pelos dados. Em contrapartida a esse homem-máquina (o *pós-humano* ou o

⁵ Referimo-nos ao Vale do Silício, na Califórnia, polo da tecnologia mundial.

⁶ Destacamos trecho de entrevista com Douglas Rushkoff, autor do livro *Team Human*, Professor de Teoria da Mídia e Economia Digital na *City University of New York*: “As mídias sociais e as empresas por trás delas estão nos atomizando e nos separando, de modo que dependemos dessas mídias, ao invés de uns aos outros. Quanto mais genuinamente sociais formos, menos medo teremos uns dos outros.” Concedida em março/2019, acessada em 28/outubro/ 2019. <https://digilabour.com.br/2019/03/13/team-human-entrevista-com-douglas-rushkoff/>



*trans-humano*⁷), miramos apenas o *mais-humano*, pois falamos simplesmente do que é exclusiva e intensamente humano – assumidamente mais humano porque mais presente em si, mais presente em um corpo sensível que faz parte do diferencial de nossa espécie. Não entendemos que a solução se encontra na superação do humano, no “pós” ou no “trans”, no “depois do humano” ou no “em troca dele”, que significa um “apesar de” – esse humano que continua a existir quase como uma concessão; acreditamos na solução que está no próprio humano. Isso significa não desistir do potencial humano que cada um de nós é. Concordar com uma subjugação à suposta perfeição da máquina é assumir que já fomos tudo o que poderíamos ser e que o resultado é quase sempre ruim, e que só a vida calculada proposta pela máquina pode nos manter no trilho certo.

A literatura na proposta

E se a literatura puder incentivar a nos apaixonarmos pelo sensível que há em nós, contra as conexões robóticas? E se a literatura puder contribuir para que gostemos menos das máquinas que dos seres humanos – vivos em suas imprevisibilidades, em suas criatividades, em seus mistérios...? Diante do olhar tecnológico sempre no tempo futuro, a literatura pode nos devolver ao tempo presente? Ela pode nos devolver à vivência do que somos agora e que abarcamos com o outro que conosco se move no mesmo tempo espaço? Interessante pensar que o livro em si nos apresenta a uma virtualidade muito antes das tecnologias, quando nos projetamos em mundos inventados. No entanto, trata-se de uma virtualidade diferente, que nos convoca a cada página, com nossas habilidades

⁷ Retomamos Lassale em *Cyberleviatán*, ao tratar da teoria do transhumanismo: “El contenido de su pensamiento se resume en la famosa *Declaración en favor de un ser poshumano, transcendental abstracto, puro y desprovisto del anclaje orgánico de su cuerpo gracias a la tecnología.*” [em livre tradução, “O conteúdo de seu pensamento se resume na famosa *Declaração em favor de um ser poshumano, transcendental abstrato puro e desprovido da ancoragem orgânica de seu corpo graças à tecnologia.*”] (LASSALE, 2019: 55). Nesse sentido, o autor reflete sobre o transhumanismo como a ideia de vitória sobre a própria morte, ao nos desprendermos da corporeidade perecível que nos faz caducos.



sensíveis e críticas. É uma virtualidade generosa que não abre mão de nossa presença (integralmente humana). Entre o mundo virtual da leitura e o leitor há a conexão sem intermediação calculada maquinalmente, e nisso reside a riqueza de uma interação misteriosa, livre de resultados programados. Há ainda a diferença de ter sido virtualidade inventada por outro ser também presente integralmente em sua humanidade, o escritor. Leitor e escritor criam relações particulares nessa virtualidade existente no livro, tratando-se, portanto, de uma virtualidade humana, a nos trazer uma nuance fundamental: na virtualidade do livro se cruzam as experiências de cada um e o mundo inventado abandona uma certa virtualidade abstrata, uma vez que os elementos que compõem o mundo criado pelo livro são compartilhados em alguma medida por escritor e por leitor. Aqui a virtualidade do livro deixa de ser a holográfica virtualidade tecnológica para fazer cruzar a materialidade de corpos sensíveis de escritores e de leitores igualmente viventes e sujeitos da condição humana.

É neste sentido que, quando convidamos o corpo para o encontro com a literatura, pensamos que pode ser mais fácil abraçar uma obra sem esquecermos de onde ela surge: pelas mãos de uma pessoa que traz algo elementar que nos iguala, o ser humano de carne e osso. Há um corpo que materializou um texto. As barreiras talvez se desfaçam quando penso, por exemplo, em um Camões que pulsa, que sente dor e amor, que se debate num corpo encarnado em um mundo.⁸ *Um corpo encarnado em um mundo...* Essa definição abarca qualquer um de nós. Não se trata aqui de uma busca ilusória de “contemporaneidade eterna” (BERNARDES, 2005: 23). Trata-se mais de uma espécie de

⁸ Aqui pensamos de modo genérico no ser humano, antes mesmo de recorrer a alguma biografia. No entanto, por vezes, aspectos biográficos de que temos notícia, lendários ou não, podem favorecer a construção do homem encarnado de que falamos. Transcrevemos ilustrativamente trecho de uma página brasileira sobre educação, em torno de Luís Vaz de Camões, que cita justamente a fala de historiadores portugueses em torno do aspecto da vivência carnal: “Viajante, letrado, humanista, trovador à maneira tradicional, fidalgo esfomeado, numa mão a pena e noutra a espada, salvando a nado num naufrágio, manuscrita, a grande obra da sua vida, **Camões assumiu e meditou a experiência de toda uma civilização cujas contradições viveu na sua carne** e procurou superar pela criação artística”. Este comentário foi feito por dois grandes historiadores da literatura portuguesa, Antonio José Saraiva e Oscar Lopes, apontando a grandeza de um dos maiores poetas de todos os tempos, Luís de Camões.” (*grifo nosso*) <https://educacao.uol.com.br/biografias/luis-vaz-de-camoes.htm> (Acessado em 16/outubro/2019).

atemporalidade humana. Não defendemos com isso que os estudantes assumam diante do texto literário a perspectiva de um sujeito universal descomprometido com sua realidade histórica presente, mas também não nos agarramos a uma estética da recepção radical que abandone os pressupostos teóricos tradicionais para se ajustar às realidades contemporâneas, tal como analisa Eagleton (EAGLETON, 2006: 331): não queremos depender de aproximações contemporâneas para despertar o interesse do aluno; deste modo, todas as obras de todos os tempos estariam condicionadas ao presente. Não gostaríamos de incentivar que o interesse seja apenas por questões que se aproximam de nós (em aspectos sociais, culturais, sexuais.). Para sermos presença no mundo, precisamos nos apropriar apenas dos discursos que nos dão voz imediata? O outro literário não pode gerar interesse só porque se parece conosco; isso não seria, no final das contas, forma de nos mantermos no mesmo lugar? Defendemos um interesse pelo ser que é outro na medida em que ele pode nos fazer contactar com diversas maneiras de ser, próximas ou não à nossa. Se eu visito uma obra clássica, o meu modo de me relacionar com essa obra, no que ela traz em sua forma clássica, pode traduzir-se em apropriação. Apropriar-nos dos discursos não é transformar tudo em contemporâneo; é emprestar nosso olhar para o que a obra traz em seus tempo e espaço próprios que a fazem obra. O corpo em nossa proposta funciona como uma dessas formas de apropriação.

Não encarnamos necessariamente um Camões nos nossos dias; levamos nós o nosso corpo para perto do dele. A sua criação literária parte desse corpo encarnado e, independentemente de por quais forças históricas ela chegou até nós (o que poderia nos colocar em embate com o canônico), podemos nos concentrar no que tal criação traz de potente pelo transbordamento de um sujeito em um mundo. Evidentemente que isso não nos impede a abertura para visitaçã a autores não-canônicos em suas formas literárias, desde que reconheçamos um modo inaugural de fazer escrita – podendo ser este um bom critério de escolha dos textos a serem discutidos em sala de aula.

Acreditamos que, pelas percepções do corpo, podemos apreender um recorte do sujeito literário, ligando-nos ao seu fazer. Não excluimos as contribuições dos estudos

tradicionais em literatura, que acrescentam⁹; mas estes não deveriam substituir o encontro com o Camões (permanecendo em nosso exemplo) que é, no final das contas, apenas alguém que se encarnou de um modo particular, de entre tantos outros modos possíveis. E se sua carne naturalmente pereceu, destino inevitável do ser humano encarnado, restamos o testemunho de suas palavras literárias, afinal, marca de alguma perenidade do humano.

Convidar o corpo para o debate em sala de aula (de literatura, no nosso caso) acena para um mergulho que se confronta com o aspecto imediatista que muitas vezes rege o sistema escolar – e que as ferramentas digitais tratam de reforçar, ao incentivarem o ótimo desempenho em velocidade e eficácia de resultados. Acabamos por nos opor ao imediatismo sob dois prismas: da abordagem do corpo na escola e da abordagem da literatura como disciplina, ambos inseridos no contexto mais amplo do sistema de ensino.

Alguns esclarecimentos

A fim de avançarmos mais objetivamente em nosso posicionamento, destacamos os pontos que consideramos importantes nesse trabalho, os ganhos ambicionados:

1. O protagonismo da literatura em si, ao trazer o vigor de seu conteúdo pelo contato com as obras.
2. A relação que se estabelece na escola, de troca de saberes entre todos os envolvidos – permeada pelo texto e pelo corpo.

⁹ Em um resumo publicado nos anais do congresso ABRALIC/ 2015, apresentando pela primeira vez a pesquisa que aqui desenvolvemos, em dado momento chamamos a atenção para não nos fecharmos na visão de que a historiografia necessariamente seja um problema: “O contato com o texto não precisa ser impedido por se estudar suas formas, seus contextos de produção (...) É historiografia enriquecedora, por exemplo, tratar do contexto das cantigas trovadorescas, de seus ambientes, dos pensamentos da Idade Média e dos homens ali gerados. Sem tal visão, como compreender a fundo o distanciamento respeitoso à Senhora amada, o sentido do amor cortês, a vassalagem amorosa? Evidentemente, a medida da historiografia que mais aproxima que afasta é desafio”. “Escritas do corpo - uma proposta de corporeidade no estudo da literatura”, Abralic, XIV Congresso Internacional, 2015, disponível em http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456108344.pdf



3. A valorização do corpo no espaço escolar;
4. A sensibilização, que é um meio para a literatura, mas que também é um fim em nossa caminhada de humanização.

Breve nota sobre o ponto um:

O protagonismo da literatura em si, ao trazer o vigor de seu conteúdo pelo contato com as obras.

Ao falarmos do contato com a obra, é preciso destacar a valorização, em certo sentido, da estética: sendo a literatura uma matéria artística (a arte da palavra), cabe-nos pensar em que medida podemos enfatizar seu teor de arte em sala. Recuperar seu potencial de objeto artístico, a partir de abordagens mais subjetivas, de modo que a literatura possa ser a um só tempo o objeto artístico estudado e o meio artístico de estudo – quando partimos de uma leitura criativa pelo corpo.

Ao propor enfoque menos no que se fala sobre a literatura e mais na literatura em si, concordamos com o que diz Tzvetan Todorov:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (TODOROV, 2009: 31).

Reforçamos o entendimento da obra como fim, o que não significa rejeição aos meios de estudo do texto literário referidos por Todorov. Uma análise estrutural pode ser importante para acessar o sentido do texto: na abordagem de um texto barroco, por exemplo, destacar características como o jogo de palavras (refletido em uso de figuras de linguagem recorrentes como a antítese ou a hipérbole) ou ainda o jogo de ideias (tão presente em textos de Padre Antônio Vieira) não é mera indicação de estrutura do texto, mas reforço do sentido fundamental do estilo, marcado pelas reflexões em torno do pensamento religioso e dos aspectos mundanos em conflito; na abordagem de um texto

modernista, fazer entender o desejo transgressor passa pelo reconhecimento dos aspectos de liberdade formal adotados (e para identificar uma transgressão à forma, antes há que se conhecer minimamente a forma). O entendimento da história literária ajuda a compreender os movimentos que os diferentes estilos representam, baseados em novas formas de pensar o mundo. A questão é o tempo que se dedica a isso, priorizado em detrimento do tempo de leitura e aprofundamento da obra. É precisamente nesse ponto que identificamos um grande desafio na proposta: conciliar o estudo teórico com a experimentação prática, fazendo com que as duas linhas sejam convergentes no estudo literário.

Breve nota sobre o ponto dois:

A relação que se estabelece na escola, de troca de saberes entre todos os envolvidos – permeada pelo texto e pelo corpo.

A troca de saberes referida parte do princípio de que o corpo traz um saber e de que o contato com o texto pelas vias da experiência (corporal, mas não apenas) pode ser vivido, portanto, como íntimo para um estudante, ainda que ele esteja em seus primeiros contatos com a literatura. Assim, este estudante não precisa ficar à espera de uma promessa de domínio do texto só possível quando for capaz de acessar e comprovar os conceitos aprendidos durante a aula de literatura. Em vez de fornecer um aval, autorizando o estudante a falar de literatura do modo supostamente correto, a disciplina literatura passa a ser o passaporte para a viagem que cada um pode fazer ao encontro do texto literário, com seus próprios recursos – que a aula trata de ampliar como um farol, nunca como a reguladora do saber. Assim, o saber-corpo do estudante está à altura do saber-corpo de seu colega de classe e do saber-corpo de seu professor, possibilitando a troca.

Breve nota sobre o ponto três:

A valorização do corpo no espaço escolar

O corpo, que acima associamos à ideia de saber-corpo, é o recurso utilizado como instrumento da viagem pela literatura. Por isso, acreditamos que a proposta pode fortalecer a sua valorização no espaço escolar como um meio da vivência com a literatura. Abandonamos o corpo acessório que se exigiria quieto para a concentração na leitura, convocando-o justamente em sua força de movimento e de construção de sentidos.

Este trabalho parte do corpo como caminho de sensibilização para a literatura, em um desdobramento que une teoria e prática. Reforçamos a literatura como potência criadora e transformadora de mundos; a isso somamos a subjetividade do nosso corpo enquanto modo particular de ser no mundo: daí surge o desafio de uma abordagem que reivindica o lugar do corpo em sala de aula, o que significa reconhecer os caminhos inventados por cada corpo dentro do sistema escolar.

Breve nota sobre o ponto quatro:

A sensibilização, que é um meio para a literatura, mas que também é um fim em nossa caminhada de humanização.

A proposta que apresentamos pode gerar ganhos no sentido de estudo do texto como obra aberta para o mundo, para os problemas que temos em comum, para o mundo que somos juntos. A sensibilização vem como uma meta a atingir com a literatura vista como obra habitada pelo mundo. Todorov, ao tratar do leitor comum que ao ler as obras busca “encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência” (TODOROV, 2009: 33), alerta-nos para um risco (e que não se restringe à realidade francesa a que ele se refere): “O caminho tomado atualmente pelo ensino literário (...) dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.” (TODOROV, 2009: 33). E diz isso ao considerar que a leitura dos poemas e romances não traz a reflexão sobre a condição humana, já que na escola aprendemos sobre o que falam os críticos e não sobre o que falam as obras. (TODOROV, 2009: 27).

Ao privilegiarmos a literatura que toca a vida, pretendemos reforçar o papel do ensino na formação do humano. E se a palavra literária cria mundos, não é menos verdade



que nosso corpo também o faz: ligar essas duas potências de vida é o meio que propomos para o aprofundamento do que somos, cada um de nós, abrindo-nos quem sabe para um percurso solidário entre nós e o outro.

Tratamos da literatura como possibilidade de reinvenção do humano; literatura como meio de resgate, talvez, de alguma sensibilidade perdida; literatura que, nas palavras de Antoine Compagnon, “nos ensina a melhor sentir, e como nossos sentidos não têm limites, ela jamais conclui”, (COMPAGNON, 2009: 51-52); literatura que, não sendo a única a nos falar de aspectos profundos da vida, o faz “particularmente na solidão prolongada da leitura.” (COMPAGNON, 2009: 55). Exploramos o sentido de solidão junto com o do silêncio, um ato de estar consigo e ouvir-se a si mesmo, ainda que pelos poucos minutos possíveis em uma aula. Pode ser até um leve semear da solidão, a semente do desejo de ter direito a ela, sem medo do que se encontra estando só. Sem disputas por nossa atenção (progressivamente mais requisitada diante de notificações sucessivas no *smartphone*, se quisermos retomar a realidade digital), sem sermos o receptáculo habitual de informações, concentrando atenção apenas no texto e em nós: quando eu ganho um pequeno tempo para ler umas linhas e abrir a escuta para meu sentir e meu pensar sobre elas, tempo para deixar-me atravessar por elas, o que surge? O que surge quando minha presença é chamada apenas como testemunho do meu modo de olhar? O que surge quando me comprometo a declarar um pedaço do que sou – ao emitir uma fala ou a mostrar um gesto corporal fruto do momento de solidão que me foi concedido, em companhia da palavra literária? E ainda: qual experiência só existe no mundo porque eu existo e que o tempo com a palavra literária me permitiu reconhecer? A resposta, seja qual for a experiência, culmina na sensibilização.

A sensibilização

Em tempos de discussão da diversidade, do respeito pela pluralidade da vida, do direito de ser o outro, na escola e fora dela, como é reconfortante reafirmarmos a leitura em seu lugar de aprendizado de si e do outro, ambos identidades em devenir.



(COMPAGNON, 2009: 56-57). *Devenir* traz o sentido de movimento: *é o vir a ser, a transformação constante pela qual passam todos os seres e coisas.*¹⁰

Colocar-se nesse devir – na leitura de si e do outro – é deslocar-se do olhar inflexível em direção à flexibilidade ilimitada do vir a ser, devir como espaço pleno de ser e de deixar ser. Quem reconhece o ser como mutável respeita cada um dos estágios desse movimento de construção do que somos, desprende-se de amarras muito rígidas de um certo e de um errado, de um bem e de um mal. Ao afastarmo-nos de uma visão maniqueísta de mundo, se não concordamos com tudo que se apresenta como parte do humano (pois sempre há o que nos horroriza), confrontamo-nos com o horror maior de perceber que somos feitos da mesma matéria humana que ora nos perturba: nosso horror maior, podemos concluir, é saber e ter de lidar com isso. Estaríamos redimidos se os horrores viessem de um monstro, o ser sobrenatural do nosso imaginário, e se nada tivéssemos a ver com isso. Não por acaso nomeamos de monstruoso o que não abraçamos

¹⁰ TREVISAN, R. (coord.); WEISZFLOG, W. (ed.). *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

Detenhamo-nos brevemente ao sentido de *devenir*, acrescentando ao conceito dicionarizado outros dois entendimentos do termo:

- 1) Primeiro, a análise de José Bártolo em torno de uma afirmação que faz sobre o livro *A lógica do sentido*: “Gilles Deleuze afirma que “o acontecimento é coextensivo ao devir e o devir, por sua vez é coextensivo à linguagem”, **sendo que o devir tem lugar, como intensidade que o atravessa, no corpo.**” (BÁRTOLO, 2007: 160, *grifo nosso*).
- 2) Depois, o sentido do termo em *O vocabulário de Deleuze*, de François Zourabichvili; na obra, a entrada do termo DEVIR [devenir] se inicia com referência a *Diálogos* (Guattari e Claire Parnet): **“Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade.** Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar.” E prossegue com a explicação: “Devir é o conteúdo próprio do desejo (máquinas desejantes ou agenciamentos): desejar é passar por devires.” (ZOURABICHVILI, 2004: 24, *grifo nosso*).

As concepções aqui evocadas nos fornecem pistas para o entendimento desse termo. Assim, seguimos com nosso entendimento de devir ou devenir que, sendo conteúdo próprio do desejo, confirma-se no corpo que evocamos, também ele não imitável ou conformável a um modelo, e concluímos: tratamos do devir como a capacidade de vir a ser e retornamos a Compagnon e à associação de leitura como caminho de aprendizado das nossas identidades em devenir – e que atravessam o corpo, de acordo com a intencionalidade de nossa proposta.

como atitude humana. Nosso maior drama, porém, é saber que nossos monstros são feitos da mesma carne que a nossa; é nossa tragédia enfrentar o monstro que poderia ser cada um de nós. Então vem a literatura, e aceitamos acompanhar as histórias mais variadas, dos monstros e dos santos, somos colocados ao lado deles, do bem e do mal, muitas vezes encarnados em um só ser. E vamos tornando mais profunda nossa visão do que é humano, tocando em feridas e aprendendo a encarar nossa natureza. A literatura permite que nos aproximemos daquilo do qual na vida cotidiana nos esquivaríamos. Não se pode ignorar essa potência que está ao nosso alcance, quando recorremos à literatura como meio de desbravar o mundo – o habitado por nós e o que nos habita.

E se a literatura como matéria escolar (do modo como vem sendo explorada) nos é dominável em termos de conteúdos abordados, o assunto ganha outros contornos quando pensamos no aprofundamento da literatura como potência transformadora de mundo, a exigir um envolvimento que ultrapassa a realização de tarefas escolares a serem cumpridas a cada etapa. É em busca de tal abordagem que surge nossa pergunta de investigação: **de que modo a consideração do corpo pode contribuir para um melhor aproveitamento do estudo da literatura em contexto escolar?** Devemos dizer que não se trata do aproveitamento no sentido mensurável do termo, de caráter quantitativo, mas de um aproveitamento que significa tirar o melhor benefício da literatura em seu limiar com a vida. Aproveitamos a dimensão do poético para acompanharmos atitudes, exercitarmos o pensamento crítico, sem nos distanciarmos das sensações.

É esse o espírito dessa pesquisa. Por isso, após refletir sobre ensino, literatura e corpo (ao dialogar com diferentes autores que acreditamos norteadores da visão aqui defendida), partiremos para uma proposta de estratégias que envolvam o corpo na abordagem do texto.

Estrutura básica do estudo:

Para uma visão geral, o presente estudo será apresentado em quatro capítulos, assim organizados:



- O capítulo 1 defende a importância da literatura na escola e a importância do literário na formação humana;
- O capítulo 2 apresenta um panorama do ensino da literatura em contexto brasileiro;
- O capítulo 3 trata de aspectos do corpo e dos possíveis contributos para a abordagem do literário;
- O capítulo 4 apresenta a proposta para o estudo da literatura envolvendo o corpo, contando com apontamentos para o desenvolvimento de tal proposta na prática e com relatos da experiência vivida.

À parte, um último capítulo tardio, pós-pandemia.

Os três primeiros capítulos trazem discussões que embasam a prática: iniciamos com uma reflexão em torno do fenômeno literário e da importância de que ele comprovadamente se reveste na formação humana (capítulo 1); depois, traçamos uma visão panorâmica do que prevalece no sistema escolar brasileiro¹¹ (capítulo 2); por fim, tratamos de aspectos do corpo envolvendo as possíveis contribuições que daí possam resultar para o aprofundamento da literatura na escola (capítulo 3).

Após essa primeira parte de reflexão sobre ensino, literatura e corpo, apresentamos a proposta prática (capítulo 4). Para isso, recorremos a um texto literário que nos serve de *corpus* para pensar a prática do corpo (apresentado na seção 4.1, **Discutir literatura por meio da literatura**); a seguir, partimos para o esboço de estratégias de ensino envolvendo o corpo, a partir do texto selecionado (na seção 4.2, **Desenvolvimento da proposta**); os resultados da prática realizada até a conclusão desta etapa de investigação são apresentados na seção seguinte (4.3, **A Prática - Registro da experiência**).

Encerrando o estudo, tratamos das experiências escolares oriundas da pandemia.

Explicando melhor a seção prática: apresentaremos textos e os estímulos corporais deles advindos, destacando passagens literárias vivificadas pelo viés corporal. Este ponto será melhor detalhado no capítulo 4, em que há uma exemplificação de proposta com o

¹¹ Realidade com a qual tenho contato em minha prática profissional cotidiana.



texto “A terceira margem do rio”¹², de João Guimarães Rosa. Trata-se de um exemplo ilustrativo e que deve ser olhado com reserva. Se ele nos direciona para as atividades de corpo sugeridas, pode igualmente abrir caminhos para pensar em outras atividades, sobre este mesmo texto ou sobre outros mais. Serve-nos, portanto, menos como um modelo e mais como possibilidade de percurso. Um modelo pressupõe alguma repetição de resultados. Como cada professor deve encontrar uma dinâmica própria de trabalho na exploração textual-corporal, é esperado que cada um imprima suas diferenças nas experimentações que realize. Se há algum conceito de modelo a ser aplicado aqui, ele se limita a provocar uma mesma energia de disponibilidade para exercitar olhares sobre o texto a partir do corpo e a traçar um esboço de experimentações corporais.

Evidentemente que alguns textos podem se abrir mais para tal exploração, ao menos em um primeiro olhar (e, atentemos, primeiro aqui não significa superficial; apenas significa a possibilidade de que um segundo olhar, dependendo dos tempos e dos espaços que passamos a abarcar em nosso corpo, façam surgir do mesmo texto marcas corporais antes ignoradas por nós). Também é provável que textos despertem estímulos corporais em um leitor/ professor e não em outro, o que significa que cada leitor/ professor pode localizar aspectos que outro não reconheceu. Isso é perfeitamente esperado no estudo que propomos. O texto que pouco nos diz em determinado momento de vida pode ganhar novos sentidos quando nos colocamos diante dele em outro momento. Louise Rosenblatt, inclusive, dedica o segundo capítulo de seu livro *Literature as exploration*¹³ ao caráter de cada leitura como acontecimento único. Em consequência, assim acreditamos, pode ser que surjam apontamentos corporais inexistentes em leituras anteriores, porque a vida mudou e porque nosso corpo passou a ter outros tempos, outros espaços, e com eles outras esferas de aprofundamento. Um texto que não dizia muito ao

¹² O conto pode ser lido integralmente ao final deste trabalho.

¹³ Título original em inglês, 1ª edição de 1938; em espanhol, *La literatura como exploración*, 2002, versão a que recorremos neste estudo. É no referido capítulo que somos apresentados à leitura como transacional, em que o termo transação amplia o significado de interação (associado a uma noção de entidades pré-definidas a atuarem uma sobre a outra); a leitura é entendida como transacional por tratar da organicidade de uma situação total envolvendo leitor e obra, ambos fundamentais para o processo de construção de significado.

nosso corpo pode passar a dizer, no momento em que condensamos novas experiências no percurso da vida.

Desse texto selecionado, ilustrativo da proposta de exploração corporal, é que seguiremos para o relato da atividade colocada em prática e das conseqüentes percepções do processo.

Motivações pessoais: origens da pesquisa

1. A falta de participação dos estudantes

Gostaríamos de evidenciar alguns aspectos direcionadores das reflexões e das ações propostas neste estudo. O caráter de abertura (e não dizemos ruptura) é importante de ser reafirmado em nossa proposta: estamos tratando do ensino da literatura em ambiente escolar, atrelado a um sistema de normas na abordagem dos conteúdos – tanto na cronologia em que os textos são apresentados, quanto nas técnicas de análise em si, “inspiradas em teorias literárias de extração universitária” (LAJOLO, 2001:15) – e na verificação de sua aprendizagem. Nesse contexto, pensamos em uma inserção nas atividades cotidianas de modo fluido, para que a proposta, primeiro, faça sentido nas ações (em se tratando de uma atividade corporal, precisamos praticar), para daí ir criando caminhos que possam significar rever este ou aquele ponto do processo de ensino aprendizagem, em um quadro harmônico de atuação. Em outras palavras: esta é uma proposta que parte de uma inquietação pela atuação em sala e não essencialmente de um posicionamento teórico – e tomo a liberdade agora de tratar do assunto sem reservas com a minha voz e falando do meu lugar.

Como professora, o incômodo gerado por apresentar um texto literário a uma turma e me deparar com o desinteresse da grande maioria me fez questionar de que modo a literatura, tão cheia de sentidos para mim, poderia fazer sentido para os estudantes. Exigir e tentar garantir uma leitura por meio de uma avaliação é um caminho de poder que, a meu ver, desmerece e desfavorece a literatura. Ler por obrigação se confronta com o encontro do prazer. Não excluindo os desafios de uma leitura literária, não anulando a



literatura em sua especificidade, provocar o prazer é meio de mover o sujeito. Prazer do jogo, do desafio, da possibilidade de fazer, ele próprio, as perguntas que envolvem sua presença no mundo diante do texto.

Com plena consciência de que esta proposta faz sentido primeiro para mim, dentro do contexto do meu percurso de formação acadêmica em literatura e em dança, ela busca facilitar para outros o caminho de curiosidade, angústia e prazer por mim percorrido. A formação em dança, após a formação em letras, devolve-me à literatura em busca das pistas da presença do corpo e das contribuições que o corpo pode permitir, ao mergulhar nas entrelinhas da palavra literária. É a partir da experiência que se tenta desenhar uma proposta de ensino da literatura que não repita modelos esgotados, que se desafie na tarefa de privilegiar o contato com a literatura (no lugar das informações externas ao texto, de seu sobrevoo raso), reconhecendo o papel fundamental do estudante de mover-se para a palavra literária, ela mesma mobilizadora de mundo.

Significa que as mudanças começaram a ser pensadas em sala e em movimento, desde sempre no corpo. Corpo de professora que se viu diante de corpos ausentes, desinteressados, imóveis; corpo de professora que sentia falta da presença da literatura pulsátil. Reconhecendo a importância do vigor do corpo em todas as idades, na juventude (quando muito do mundo tende a uma atmosfera de novidade) é particularmente preocupante presenciar corpos desmotivados. Fomos historicamente aprisionados, em escolas com muros, em salas, em cadeiras, de modo a ocupar no máximo o espaço físico de nossos corpos, e mesmo assim com restrições. Não é de estranhar que os corpos não tenham respostas quando deveriam ser a resposta. Não ignoramos que gostos diferentes despertem reações diferentes, à literatura e a qualquer outra matéria. Tratamos, no entanto, da não reação. É possível um estudante não reagir diante de textos literários? Talvez; mas não cremos que diante de qualquer texto. Quando ouvimos um estudante dizer ‘não gosto de literatura’, é preciso nos perguntarmos de que literatura ele está falando. De que texto, de que estilo, de que autor/autora ou ideia? Ou o estudante simplesmente não gosta de ler? E nesse caso, ao não gostar de ler, ele não está dizendo que não gosta exatamente de literatura, pois estacionou no estágio anterior, o de leitura. Então precisamos mostrar que um mundo de possibilidades deixa de ser conhecido com esse afastamento, e também que diante de tantas formas de literatura, fechar-se baseado



apenas em uma abstração de literatura é fechar-se para uma dimensão do humano que somos. Ao cuidar da literatura, que o papel do professor possa ser de provar que não existe uma literatura genérica, da qual não se gosta. Existem literaturas diversas e concretas, com autores e personagens carnis, e só podemos dizer se gostamos ou não ao experimentá-las. Acreditamos que a barreira imposta pelo estudante a tal literatura genérica pode ser ultrapassada quando apresentamos a ele o contato com a literatura de fato, que só se dá por meio do contato com os textos. E se o ato de ler é muitas vezes uma barreira real a estudantes desacostumados a essa tarefa, incluímos o corpo não como substituto da leitura. O corpo vem contribuir para um envolvimento desse sujeito carnal que pode, ao se reencontrar com ele próprio vivo em seu corpo, reestabelecer o elo que o motiva a se abrir às diversas manifestações do humano, em que se inclui a palavra escrita.

O que propomos é enriquecer as formas de contato com a palavra, estimulando a sensação: como a sensação de arrepio diante de algo que nos alcança em toda a superfície da pele, arrepio que nos penetra mais profundamente e que por vezes podemos tentar mapear por um fio imaginário que atravessa a coluna vertebral ou ainda pelo súbito vácuo que nos chega ao centro do corpo, bem no meio da barriga, ao mesmo tempo em que suspendemos a respiração. Isso pode acontecer quando lemos um poema. Pode ser a sensação de dor por uma saudade que, sendo do personagem, reconhecemos como nossa. Pode ser a sensação de amor que sentimos no personagem acolhedor e que desejaríamos mais presente na humanidade.¹⁴

¹⁴ Falamos em fio *imaginário* dentro do domínio do que conhecemos, fora de uma especialidade em estudos corpo/mente. No entanto, encontramos em Alexander Lowen – médico psicanalista estadunidense que, na década de 50, desenvolveu com John Pierrakos uma linha terapêutica de abordagem psicossomática (conhecida como análise bioenergética) – um aspecto que muito se aproxima do que aqui tentamos expressar, sob um olhar especializado e que serve de base à sua prática: em seu livro *The Language of the Body* (que aqui consultamos em edição espanhola), ele diz ter tomado consciência de um fluxo de movimento, enquanto escutava Chopin, que descreve como dirigido para cima, a que nomeia como anseio/melancolia, sentimento tão forte que pode levar à necessidade de suspirar; descreve ainda como se o sentimento ficasse preso na garganta. Avança para outras formas de expressão em que há um impulso ascendente (do diafragma até a cabeça), até a emissão verbal: o choro, o riso, tal como ordinariamente a fala. Tais expressões vocais são meios de buscar contato com o meio, com os demais, juntamente com outras manifestações – esticar os braços para alguém ou oferecer os lábios para um beijo – e têm o



Cada um pode construir para si uma imagem do que é se aprofundar em algo, deixar-se tocar intimamente, seduzir-se e encontrar-se de um modo novo com o que somos. Há momentos em que vivemos o que faz tanto sentido em nós que é como se tudo tivesse nos encaminhado para aquele ponto de encontro com qualquer coisa que nos faltava e de que não tínhamos conhecimento até encontrar – mas que sabemos, no momento exato em que o encontro se dá. E tratando desse encontro como acontecimento no corpo: é corpo que se lança a um transbordamento *para dentro*, uma ampliação, e como nosso dentro é também corpo, é como se deslizássemos em um espaço expandido internamente (espaço expandido apenas para evidenciar o vazio que a sensação percebe): um vazio que surge enquanto é já preenchido, vazio que desconhecíamos racionalmente. Tais preenchimentos trazem em si uma ausência que só a partir de então passamos a reconhecer. Somos ampliados, nesse sentido, de vazios e de preenchimentos. Experimentamos o paradoxo da vida – ele que é da vida, antes de ser da literatura. Como se o contato com a palavra, com a imagem, com o toque ou com o som em suas formas inusitadas nos colocasse em contato a um só tempo com a necessidade e com o que a supre, e descobrimo-nos presentes de uma carência que desconhecíamos, já acompanhada do seu preenchimento. Significa que se o encontro não se dá, talvez nunca venham a surgir as demandas de preenchimento; vazio permanece vazio e só. Nesse sentido, estimular a literatura é fazer reconhecer a falta que ela faz.

No momento em que meu corpo de professora sente a força de uma palavra literária – e que tudo isso que se processa em meu corpo testemunha outros corpos inertes

significado fundamental de alcançar alguém ou algo fora de nós, sentimento básico que Lowen nomeia como anseio, neste caso, o anseio de contato (LOWEN, 1985:93). O olhar de Lowen muito nos interessa por ter – partindo das contribuições de Wilhelm Reich, com quem havia se formado – desenvolvido seu método tendo em consideração que o organismo se expressa mais claramente através do movimento (posturas, atitudes, gestos) que por meio de palavras. A linguagem corporal transcende a expressão verbal. Relaciona ainda a estrutura corporal com as atitudes emocionais. Questiona se é possível mudar o caráter ou temperamento de um indivíduo sem produzir alguma mudança em sua estrutura corporal ou em sua mobilidade funcional, e vice-versa, partindo da ideia de que: se os determinantes da personalidade e do caráter estão estruturados fisicamente, deveria dirigir o esforço terapêutico também ao físico, o que reflete em sua prática – conceito de *terapia bioenergética*. (ver LOWEN, Alexander (1985). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder (9-13, Prefácio).

à mesma palavra com tanto potencial de dizer –, daí resulta o sentido de uma atividade que busque “invadir” o texto e, junto, “invadir” tais corpos, apresentando-os a algo que de algum modo os estremeça e os coloque em contato mais profundo com o lido.

2. A repetição do livro didático

O sentido da atividade também resulta do lugar de onde eu mesma, em grande parte, abordava a literatura: muitas vezes, era e ainda é dos livros didáticos, da facilidade de ter uma ferramenta que nos entrega planejamento e execução prontos a um só tempo. Sabemos o que vamos ensinar e como vamos abordar, tudo vindo do livro didático (quando este tem alguma qualidade)¹⁵. As diferentes coleções que usei em sala, de modo geral, não me desagradavam. Já considerei alguns livros ruins, o que resolvia utilizando livros didáticos de outras coleções para complementar, para diversificar os textos sobre um assunto (por exemplo, procurar em outras coleções exemplos diferentes de gêneros textuais: outros trechos de peças teatrais ou de epopeias, outras poesias líricas). E se tais materiais podiam variar nos exemplos (que não raramente também coincidem), os conceitos trabalhados ou a ordem dos assuntos tratados eram mais ou menos os mesmos. Seguir algum material de apoio sempre me pareceu natural. São ferramentas de auxílio, porque nelas muitas vezes encontrei prontas as explicações que como professora precisaria passar aos alunos. Foi muitas vezes nos livros didáticos que vi as relações entre

¹⁵ No Brasil, contamos com o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), “destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (...) São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.” A logística de aquisição dos materiais didáticos selecionados pelo Ministério da Educação é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Mais informação sobre o Programa pode ser acessada em: PNLD - Ministério da Educação (mec.gov.br).



manifestações artísticas diferentes associadas à literatura: reproduções de pinturas e de esculturas, referências a músicas, a filmes ou a montagens teatrais, em comparação a textos literários que coincidem em época ou em temática. Talvez o enriquecimento que a intertextualidade permite combine com um material como o livro didático que, não podendo se aprofundar em muito, opta por pincelar um pouco do que é possível; podemos logicamente tirar partido disso. Em um bom livro didático, podemos ter panoramas históricos, janelas com biografias, paralelismos com as produções de outros países... Ainda podemos encontrar recursos de análise estilística, sugestões de *links* a acessar para ouvir músicas barrocas ou clássicas, e por aí vai. O livro do professor traz ainda as respostas esperadas para as perguntas – que ele mesmo formula, claro. O profissional perspicaz é capaz de, no momento em que compara pergunta e resposta, avaliar as limitações e até honestamente levar essa reflexão aos seus estudantes, acolher as respostas diferentes e pertinentes vindas da turma, ou sugerir outras respostas (e outras perguntas). É uma aula quase pronta que pode facilitar o trabalho. Muitas vezes, do livro recebemos pela primeira vez a orientação sobre como faremos a aula de literatura, sobre como transformaremos assuntos literários em conteúdos de sala de aula; um guia organizado de uma maneira que nem a formação de professores nos forneceu com tanta precisão. Na falta de outra, toda orientação é bem-vinda. E sempre podemos agregar a esse material, quando ele não nos satisfaz totalmente, nossos acréscimos de atividades, nossas reflexões, nossas críticas a partir da base que o livro nos fornece. A seção dedicada a questões de concursos/ vestibulares pode incomodar por sua função instrumental, ao mesmo tempo em que pode socorrer na hora da formulação de uma prova em que faltam algumas questões e também ideias. Isso denuncia que as forças de manutenção do estado das coisas são grandes (sem nos aprofundarmos na realidade de ter a regência de diversas turmas – de literatura, de português e de redação – que o professor costuma enfrentar em uma ou mais escolas, avolumando-se o trabalho). Para questionarmos essa engrenagem, tem de acontecer algo mais forte que nos mova em desacordo com ela. No meu caso, algo na dinâmica dessas noções que o livro abarca não coincidia com o que eu esperava de envolvimento em uma aula de literatura, mesmo que sentisse estar ensinando os conteúdos com responsabilidade e com motivação. Talvez porque todos os pontos aproveitáveis do livro didático elencados acima satisfaçam mais a uma ótica do professor,



mas não a do estudante. O livro que chega às mãos do professor, não podemos esquecer, encontra um sujeito formado que conhece a literatura além desse instrumento e nele reconhece um recorte. Esse mesmo livro encontra um estudante que verá no livro a materialização da própria literatura. Há uma distância nisso.

E quando decidimos mudar o lugar de onde vemos, podemos desconfiar de que o desinteresse do aluno pode refletir um desajuste que é difícil de enfrentar: talvez o problema esteja em algum ponto do modo como professamos nossa tarefa. E se o método de nossa prática é corroborado pelas instâncias que reconhecemos em nosso percurso (acadêmico, desde quando ainda éramos estudantes, aliás) e pelos materiais oficiais de apoio ao nosso trabalho (as diretrizes educacionais e os livros didáticos), torna-se ainda mais difícil enxergar onde pode estar o desajuste. Não por acaso é mais simples lançá-lo para quem está chegando, o estudante. O reflexo da falta de leitura (que o estudante muitas vezes traz com ele, resultado de um quadro cultural maior no qual este se insere) é um bom exemplo do problema que vem de fora da escola. Desinteresse em estudos mais exigentes e aprofundados, de um modo geral (sinal dos novos tempos de facilidades tecnológicas?), é outro. No entanto, estes são diagnósticos que, corretos ou não, apenas serão úteis se a partir deles soubermos providenciar soluções.

Antes de completar uma década lecionando, mesmo sendo a literatura a matéria de eleição e encontrando relativo espaço para discussões importantes (em alguns perfis de turmas mais do que em outros), por vezes era desanimador perceber mais desinteresse que interesse – e nem posso garantir que o que vinha dos estudantes era desagradado pela aula de literatura em si; mais parecia ser desagradado por estar em uma sala de aula. Claro que há momentos em que se desperta um ou outro vigor, em que a leitura de um texto chama atenção, a energia surge e a aula se movimenta; mas sempre pareciam momentos fugazes, comparados à rotina de muitas vezes sentir que estava obrigando o estudante a conhecer a literatura. Por isso fui procurar uma solução que me tirasse do incômodo que me acompanhava de vez em quando. E se o comodismo de trabalhar com os livros didáticos e com a repetição da ação pode falar alto na correria dos dias, temos a favor da mudança a insatisfação que pode transparecer quando intuitivamente começamos a não saber mais porque ensinamos tal coisa de determinado modo, se há algum sentido ainda no que estamos fazendo. A meu favor tive principalmente a literatura. Ela, no que me diz



intimamente, lembrava a cada aula meio cansativa e desencontrada que aquele não estava sendo o meio mais proveitoso de promover o contato com ela.

3. O impulso da experiência corporal

Tive a meu favor ainda o corpo. As práticas corporais, desde cedo experienciadas em atividades de teatro e de dança na época de escola, serviram de estímulo para olhar o texto literário por um viés mais ativo, envolvendo o movimento. Desde então, fui chamada a olhar para o texto literário por meio do corpo. Estive envolvida, ainda adolescente, em encenações e coreografias envolvendo personagens literários; e se o balé clássico marcou o primeiro contato com a dança, ainda menina, foi já crescida que a dança contemporânea me colocou em contato com a presença do corpo em diálogo com outros sentidos que não os propostos pelas formas clássicas e rígidas conhecidas desde a infância. A dança contemporânea, já conhecida em montagens coreográficas mais livres e esporádicas durante as aulas de dança e de teatro da adolescência, foi solidificada na formação em dança posterior à primeira formação, em letras. Foi nessa ocasião que pude reverter formas padronizadas de ver o corpo e de usá-lo em amplo espectro de movimento, tal como a dança contemporânea propõe. Já advinda de uma formação acadêmica em literatura, pude investigar os dizeres do corpo a partir de palavras literárias, unindo as formações pelas quais transitava. Ter um repertório literário fortaleceu minha passagem pela dança, marcando um modo de comunicar poético também pela corporalidade. A paixão pela prática corporal passa pelas danças desde criança até a formação acadêmica, passa pelo teatro e pelas aulas de luta – a que me dedicara inicialmente como meio de fortalecer o corpo para a dança. Primeiro, procurei o kickboxing pensando em ampliar minhas possibilidades corporais, em ser mais forte para dar saltos melhores na dança; mas também procurei a luta em um momento de notícias de certa brutalidade no meio escolar, em que agressões entre estudantes e destes contra professores em escolas públicas (a que sempre estive vinculada desde formada) eram relatados em alguns cenários da realidade brasileira. A luta foi também um modo de me sentir mais forte e contornar a fragilidade de uma professora recém-formada, não no intuito de combater estudantes agressivos (a aprendizagem da luta sempre foi mais defensiva que ofensiva), mas como forma



simbólica e emocional de me fortalecer e me sentir segura em um cenário mais bruto¹⁶ e diante do qual minha vida profissional se firmava. Eu queria não ter medo de estar em uma sala com uma média de quarenta estudantes agitados e passíveis de se envolverem em algum conflito.¹⁷

¹⁶ Cenário que, inclusive, eu desconhecia como estudante que fui de escolas particulares (instituições de algum modo seletivas econômica/ socialmente, ainda que fossem escolas de um município desprivilegiado do estado do Rio de Janeiro) até o final do ensino fundamental. No ensino médio, apesar de ter passado para uma escola pública, era uma escola federal com ingresso via concurso e, portanto, também seletiva.

¹⁷ Na minha escola atual, da rede federal do Rio de Janeiro, as turmas não costumam ultrapassar 30 estudantes nos ensinos fundamental e médio. Em números reais, no momento trabalho com: 3 turmas de 7º ano/ Redação (**28 estudantes cada**), 1 turma de 9º ano/ Língua Portuguesa (**31 estudantes**) e 3 turmas de 3º ano do ensino médio, uma de Língua Portuguesa e duas de Literatura (**uma com 20, outra com 26 e outra com 21 estudantes**).

Para termos um quadro mais amplo do cenário brasileiro (que incluem as escolas das esferas municipais e estaduais), encontramos um projeto de lei que trata da média de estudantes por sala (consta no Portal da Câmara que o processo foi arquivado em 28 de junho 2022): “A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 4731/12, do Senado, que fixa em 25 o máximo de alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental e em 35 nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio. (...) O parecer da relatora, deputada Alice Portugal (PCdoB-BA), foi favorável ao projeto e contrário às propostas apensadas (PLs 6924/13, 4628/16 e 1188/19) e às emendas apresentadas à comissão. “Embora os estudos realizados até o momento sejam inconclusivos sobre a relação entre tamanho dos agrupamentos e desempenho acadêmico, é também verdade que turmas menores são frequentemente vistas como benéficas porque possibilitam aos professores oferecerem um atendimento mais individualizado aos alunos, mais atento a suas necessidades específicas no processo de aprendizagem”, avaliou a relatora. “Além disso, facilitam a manutenção da disciplina em sala de aula, um aspecto que tem sido causa de grande estresse para os professores, e influenciam as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos”, completou. Fonte: Agência Câmara de Notícias (publicado em 21/10/2021, no Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)).

Também a esse respeito, os dados de uma matéria publicada na BBC News Brasil, de 2018, retratam o cenário brasileiro: “O Brasil possui um dos maiores números de alunos por sala de aula no ensino médio entre mais de 60 países analisados no estudo *Políticas Eficazes para Professores: Compreensões do PISA* (...) De acordo com o documento, as escolas públicas do Brasil têm 37 alunos por sala de aula no primeiro ano do ensino médio e têm também um dos números mais elevados de alunos por professor, 22. Os dois dados têm influência direta sobre o volume de trabalho dos professores e da qualidade de ensino.” (Salas

A luta trouxe mais repertório para meu corpo, mais recursos físicos, e de novo fui devolvida às minhas reflexões sobre corpo. Este que tantas vezes está ameaçado ou combativo em realidades mais precárias é também o corpo que eu desejei ver em suas sensibilidades, em seus modos mais livres e respeitosos de ser, seguros e com direito à presença fluida no mundo: presença não assustada pelo medo, pela violência a que muitos estudantes estão submetidos em suas realidades cotidianas; ao contrário, corpo que pode se conhecer como presença de delicadeza em espaços de respeito e em espaços de amor; corpo que se reconhece como lugar do sagrado e que não normaliza um ato de brutalidade tantas vezes banalizado em nossa sociedade. Em certo sentido, o corpo como lugar de sermos quem somos estimula o reconhecimento do diferente – que o outro conosco é. O respeito pelo outro passa pelos espaços de convívio que nos apaziguam em nossas diferenças.

A literatura pode funcionar como a voz da delicadeza a que o corpo atende para tocar alguma sensibilidade. Nesse sentido, serve em nosso estudo tanto como provocação à apatia mais imediata diante de uma aula, como, em uma camada mais profunda, ao despertar de alguma parte de nós adormecida pela banalidade. É como um combate à ignorância do tempo presente – presente mais imediato de uma aula e de um texto ignorados ou o presente mais amplo do que acontece na vida. A literatura pode ser provocativa e nos mover da apatia – agora em sentido mais abrangente que a apatia diante do texto – que referimos no início dessa reflexão sobre as motivações que envolvem essa pesquisa.

4. O desejo de mudança

lotadas e pouca valorização: ranking global mostra desgaste dos professores no Brasil - BBC News Brasil, acessado em 22/setembro/ 2023).



Nossa proposta, portanto, é fruto de um desejo de ação diante de uma realidade dada, partindo de uma situação vivida em sala de aula. E quantas situações reais diferentes temos nas mais diversas salas de aulas (no Brasil, em Portugal e pelo mundo afora)? Em comum, no entanto, todas elas têm a presença dos sujeitos em seus corpos.

A questão que me surge é esta: se cada um de nós é um mundo, como compartilhar com outras pessoas um caminho que de algum modo possa ser útil, abarcando tantas particularidades inerentes aos mundos que cada um de nós representa? Lidar com isso não deixa de colocar em evidência algo da essência deste trabalho e sobre o qual não tenho controle: o *outro*. Se as experiências que um professor invoca diante de um texto não são imediatamente transponíveis a seus estudantes, pode ser que a materialidade do corpo seja capaz de oferecer um leque de possibilidades de encontro pessoal com o texto. Não é possível adiantar uma forma de sentir; o papel do professor enquanto mediador é oferecer o encontro.

Como criar o elo que fará de uma inquietação tão íntima um possível contributo para esse *outro* que está fora de mim? O desafio para seguir com essa proposta é primeiro provocar a abertura para o outro. No papel de educadores em sala, o outro é o nosso campo de ação – o estudante; aqui neste estudo, o outro é alguém para quem esta abordagem possa fazer algum sentido. Talvez a ideia sequer atravesse o pensamento de profissionais mais convictos em sua prática de sala de aula, tranquilos em sua atuação, o que é um bom caminho também. Porém, se há professores com algum incômodo, talvez encontrem na proposta um estímulo para práticas flexíveis. Saberão que, como eles, há outros professores buscando uma segurança mínima que não se encontra na repetição do conteúdo certo na correria dos dias – e, voltando à nossa questão: professores que assumem o risco de reconhecer o outro que a cada dia se apresenta em sala de aula, na figura de um estudante, mas também de reconhecer o outro que ele próprio, o professor, é, diante de uma categoria abstrata de professores. Isso é válido para qualquer disciplina escolar. Neste caso, evidenciaremos o papel específico do professor de literatura.



Sobre riscos...

Abra pistas. Esta é umas das lições que Célestin Freinet nos apresenta em “A pedagogia do bom senso”, ao desenhar o cenário de caminhada numa montanha, através do prado ou das encostas. Neste cenário, “nunca há uma solução única, um caminho exclusivo, mas atalhos caprichosos mais ou menos paralelos, com um leque de outros caminhos que se abrem, a cada curva, para outros horizontes.” (FREINET, 2004: 50). E continua:

Se, em dado momento, o leque se aperta, é porque a passagem é difícil, porque o atalho vai dar num desfiladeiro ou terminar na única ponte de troncos que atravessa a corredeira; mas, passado o obstáculo, como uma flor que se abre, de novo se espalham os atalhos aventureiros que partem ao alcance da montanha a ser conquistada. Também a vida oferece assim a sua plenitude aos que querem enfrentá-la. (...) Não desespere os seus alunos, transformando a escola num desfiladeiro de sentido único, cuidadosamente ladeado por barreiras, blocos oscilantes e precipícios, sem que haja esperança de ver, finalmente, na curva seguinte, abrir-se o leque generoso dos atalhos que sobem para a plenitude da vida. (FREINET, 2004: 50).

Quando paro para pensar nos riscos da proposta, não consigo pensar em nenhum outro que seja maior do que o risco de aceitar a escola como o *desfiladeiro de sentido único*. Nos últimos anos de atuação, muitas vezes me vi pensando no sentido da escola nos dias de hoje, em que há tantos recursos disponíveis: acesso fácil a muitos livros, a aulas virtuais às quais se escolhe quando e onde assistir – formas de aprendizagem que podem superar a presença corriqueira em uma sala de aula. Se para gerações anteriores ir à escola poderia representar um modo de ter contato com um mundo mais desafiador do que o vivido em casa (especialmente para as pessoas com menos recursos), atualmente, ir à escola pode significar para muitos ter de abandonar por algumas horas intermináveis o mundo que se tem, de alcance fácil, por meio de tecnologias acessíveis a muitos de nossos estudantes nas pontas dos dedos. Quando comecei a testemunhar, como professora, o avanço tecnológico e a compará-lo à minha realidade enquanto aluna de pouco poder aquisitivo, cuja escola era a fonte elementar de saber, já pensei que o espaço

escolar nesses casos de estudantes com acesso aos melhores recursos poderia servir apenas para que o professor estivesse disponível como uma espécie de tutor, orientando sobre as possibilidades de estudo dos conteúdos e sanando dúvidas muito pontuais dos estudantes, fora da configuração de uma aula padrão – já que muito hoje pode ser estudado de forma independente, ao menos quando se fala de populações com fácil acesso à tecnologia. Evidentemente, isso exigiria uma nova forma de lidar com o estudo, com responsabilidade para aproveitar autonomamente a tecnologia de forma produtiva para a construção do conhecimento.

Paralelamente à possibilidade de utilizar recursos tecnológicos, porém, temos comunidades escolares cujos estudantes são oriundos de realidades de extrema carência (pode haver discrepância entre as realidades em um mesmo território nacional, como é o caso do Brasil, isso quando a discrepância não acontece em uma única sala de aula), em que a escola representa a abertura para um universo não possibilitado pelo ambiente familiar – sem ignorarmos as situações extremas de estudantes cuja garantia de refeição encontra-se na merenda escolar, caso em que temos a escola como recurso não apenas cultural, mas também de subsistência.

Fui percebendo que nossa presença como educadores hoje está se situando gradualmente em outro lugar. É por esse lugar que me sinto mais responsável, e menos pela eficiência de um conteúdo a ser transmitido. Um lugar em que pouco importa (sem exageros), em determinados contextos, o conteúdo ensinado – conteúdo esse por vezes sufocado pela prioridade de administração do caos em sala¹⁸. O conforto que atualmente me permite pensar minha prática é um privilégio. Sinto-me responsável por ajudar a fortalecer o nosso papel na escola de hoje: o papel de não permitir que se perca o mais

¹⁸ Já estive em sala com quase 50 alunos do 1º ano do ensino médio, como professora do Estado do RJ, há anos; mas podemos enfrentar o caos mesmo diante de turmas menores. Reconhecemos que turmas numerosas podem inibir um trabalho de expansão no espaço, como o trabalho corporal que ora propomos. Colocá-lo em prática nesses cenários de superlotação exigiria pensar em alternativas de uso de um espaço mais contido: talvez apenas o espaço ocupado pelo corpo sentado ou de pé, sem deslocamentos, por exemplo, até que alguma opção de deslocamento harmônico fosse possível – o que certamente não é simples de se conquistar em turmas numerosas. São desafios que surgem na realidade brasileira, caso se deseje trabalhar a presença corporal consciente nos ambientes escolares adversos.



importante a ser oferecido a um estudante nas diferentes realidades. Cheguei à conclusão de que a escola existe hoje principalmente para garantir um convívio. Defendo com força o direito de ter acesso ao conhecimento (é o modo de termos a escola democrática, cujo espaço é, para muitos, o único onde têm acesso ao conhecimento); escola que ensina conteúdos, que forma para a resolução de situações práticas do cotidiano, que prepara para o trabalho, que fornece ferramentas para o crescimento profissional – recursos para a ocupação do lugar que cada um desejar ocupar na sociedade, seja qual for a sua origem. No entanto, cada vez que eu penso que tive em média trinta pessoas diante de mim e que me vi obrigada a passar um conteúdo (mesmo sabendo que para a maioria não fazia muito sentido, muitas vezes pela formação deficiente desde os primeiros anos de escolaridade, outras vezes pelo total distanciamento da necessidade do que era ensinado), reconheço que perdemos a oportunidade de crescer no que nos era possível. Uma conversa sobre um texto, sobre a vida, sobre uma forma de ver o mundo, ou sobre um comportamento deles que pudesse gerar a reflexão... Eu me permiti isso algumas vezes, mas não se pode fazer isso durante o ano letivo inteiro, quando se tem o programa a cumprir. Então, o que eu decido quando penso no ensino da literatura é que seja possível trazer para o conteúdo um sentido mais profundo – e que aproveite o fato de estarmos juntos naqueles tempos de aulas, com aquele grupo que só naquele espaço-tempo específico existe. É sobre isso que precisamos tomar partido, a meu ver, para fazer o encontro em sala ter sentido. Para fazer com que, tanto o estudante que tem todos os recursos, quanto o que não tem quase nada, encontre em sala algo que não pode encontrar nos livros didáticos ou em outras ferramentas de acesso à informação.

Existe, com a proposta que apresentamos, o risco de não se conseguir dar a conhecer o melhor da literatura? Existe o risco de os estudantes questionarem se isso é literatura? Existe o risco de perdermo-nos do cronograma? Sim, são todos riscos reais, mas riscos diante dos quais nos colocamos quando mudamos uma rota. Como disse o criador da pedagogia Waldorf¹⁹, por ocasião de sua criação,

¹⁹ Rudolf Steiner criou a pedagogia Waldorf, que consiste em uma “observação íntima do ‘ser criança’ e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil.”, inserindo-se na Antroposofia, uma ciência espiritual criada por Steiner no início do século XX, baseada no entendimento de que o ser humano se



Ora, por enquanto não poderemos criar, em adição à escola Waldorf, também o restante mundo social ao qual ela efetivamente pertence. Sendo assim, desse mundo social circundante irradiará algo que estará continuamente contrariando o eventual currículo ideal desta escola. Mas então só seremos bons professores na escola Waldorf conhecendo as relações entre o currículo ideal e aquilo que por ora o nosso ainda deve ser por força da influência do mundo social externo. (STEINER, 1919: 114).

Assim acontece com nossa proposta (sem que pareça termos a pretensão de fazer algo à altura da pedagogia de Steiner): depara-se com um mundo ao qual pertence e que de algum modo contraria sua dinâmica, o que ao mesmo tempo a torna necessária. Quando consegui um encontro para realizar a proposta, eu senti que era um bom caminho. Os relatos dos estudantes de que mais aulas assim pudessem acontecer, de que era agradável aprender se divertindo um pouco ou que gostaram mais da parte final de relaxamento, em que puderam acalmar corpo e mente em silêncio, tudo isso foi animador; mas me marcaram especialmente os relatos em que alguns desses estudantes disseram que a atividade serviu para nos aproximar, eles de mim, e eles deles, seus colegas de turma, e que serviu para vermos que cada um tem um jeito de se mover, de ser... Senti o mesmo, porque me vi sendo outra professora quando decidi me colocar na aula também com meu corpo. Se desejarmos intensificar o contato com a literatura como paixão e se, ao mesmo tempo, pudermos encontrar na literatura o caminho para um espaço de maior intimidade de ser e de deixar ser, então, precisamos nos permitir dançar de mãos dadas com os riscos.

diferencia dos outros seres por sua capacidade de decidir sobre si mesmo por meio de escolhas conscientes. (LANZ, 2016, no prefácio).

Objetivos

Objetivo geral:

- Favorecer o contato com o texto literário, intermediado pelo corpo, facilitando sua apropriação por parte de quem o lê.

Objetivos específicos:

- Investigar caminhos para que a relação corpo-palavra possa servir de aprofundamento ao estudo do texto literário.
- Na conjugação corpo-palavra, pensar em estratégias possibilitadoras de abordagem do texto, a fim de aproximar o leitor/estudante.
- Evidenciar o lugar da literatura como inauguradora de mundos e, nesse sentido, inauguradora de possibilidades de humanização do ser.
- Discutir a relevância do corpo atuante e criativo em contexto escolar.



Capítulo 1 - Importância da literatura na escola: o literário na formação humana

“Tentaremos mais adiante determinar qual poderia ser o objetivo da literatura. Mas desde já podemos concluir que o escritor decidiu desvendar o mundo e especialmente o homem para os outros homens, a fim de que estes assumam em face do objeto, assim posto a nu, a sua inteira responsabilidade. Ninguém 'pode alegar ignorância da lei, pois existe um código e a lei é coisa escrita: a partir daí, você é livre para infringi-la, mas sabe os riscos que corre. Do mesmo modo, a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele.”

Jean Paul Sartre
(*O que é a Literatura?*)

Os pilares da literatura escolar

A prática de uma abordagem objetiva na disciplina de literatura parece atender a uma necessidade da própria escola do nosso tempo, cronometrado pelas tarefas quantificáveis. Privilegiar aspectos pontuais em torno de obras trabalhadas, estruturais ou históricos, facilitam tal objetivação: primeiro, na transmissão do conhecimento, e depois, na verificação dos conteúdos assimilados. Aqui a literatura é entendida como um saber a ser repassado, a partir dos pilares que a sustentam e a legitimam como literatura. Essa é uma literatura que se fortalece como instituição²⁰ e que, como tal, precisa ser reconhecida. O reconhecimento em sala vem do professor, que reproduz seu saber para o estudante; este assimila e reproduz, para fins de comprovação do saber assimilado, sem necessariamente passar pelo reconhecimento. Para o domínio deste saber literário, portanto, pode ser suficiente dominar as suas ferramentas. Com elas pode-se analisar os principais pontos; para isso servem as escolas literárias, as diferenciações dos gêneros literários ou ainda os recursos linguísticos (figuras de linguagem, tipos de versos e de

²⁰ Sobre a dificuldade de se fixar a obra literária, Eagleton nos indica que, “Uma das maneiras de torná-la fixa é dar-lhe um significado fixo”, o que passa pelas determinações dessa instituição literária, que “inclui editores, organizadores literários e comentaristas, bem como as academias.” (EAGLETON, 2006:134).



rimas) para análise dos estilos textuais estudados. Para esta concepção de literatura, portanto, é natural que se valorize um quadro fixo que envolva as bases desse conhecimento instituído, bases essas reconhecidas e legitimadas como o modo correto de acessar a literatura.

Os livros didáticos corroboram esse trabalho de organização, análise, compartimentação. Esses modos de estudos são importantes para quem se dedica a conhecer a literatura como instituição. Porém, quando o conteúdo literário entra na escola, parece acontecer uma incongruência. Os sujeitos que dominam tais ferramentas da instituição literária, os professores, passam a ter em mãos as ferramentas da literatura como material de trabalho em aula, não a literatura. O professor acaba sendo o filtro entre a literatura e o estudante, sendo que o que mais fica retido pelo filtro é justamente a literatura. O problema é que os recursos literários não servem necessariamente para pensar literariamente ²¹. Falamos sobre a literatura o ano letivo inteiro e pode ser que pouco nos aproximemos dela de fato. É nesse excessivo falar sobre em que talvez resida o problema em sala de aula. Quando falamos *sobre*, não estamos falando necessariamente *por meio* dela, devido à sua própria natureza subjetiva. Queremos dizer que os instrumentos não garantem que o estudante terá contato com a literatura. O domínio dos instrumentos pode parar no ponto de um mero domínio desses instrumentos. Por exemplo: reconhecemos as características de uma figura de linguagem (nosso instrumento) e identificamos sua presença em um dado texto; até entendemos que determinado período literário fez muito uso desse mesmo instrumento em questão. Muitas vezes não passamos desse passo. Ao associar o uso dessas figuras a formas de pensar partilhadas por indivíduos daquela época, avançamos, mas ainda não chegamos ao conteúdo mais profundo da literatura; simplesmente porque a literatura não se encerra nesse domínio do reconhecimento das figuras de linguagem e do reflexo desse pensamento coletivo, para

²¹ Os recursos literários aqui referidos, a exemplo das figuras de estilo estudadas, podem fornecer uma espécie de decupagem do texto, apresentando um recorte de linguagem explorada por determinado autor. Muitas vezes tais recursos formais marcam o estilo do autor – a exemplo da ironia tão usual em Machado de Assis. Nesse sentido, não duvidamos de sua importância, desde que sua presença seja ampliada dentro do quadro literário de que é parte (e não como mero exemplo dentro de uma lista de figuras de linguagem a ser decorada).

permanecermos no exemplo dado. A ferramenta citada pode e deve ser usada como uma de entre tantas outras ferramentas importantes, mas ela não é o fim. Quando na leitura do texto sou capaz de apreender mais ricamente seu sentido pelo auxílio de tais ferramentas, aí a instrumentação está sendo útil: por que aquela figura de linguagem, unindo o reconhecimento de sua estrutura ao pensamento que reflete (partilhado pela época ou não), faz sentido na dinâmica daquela obra. Para ilustrar, lembremos da antítese que marca genericamente o Barroco, mas que se particulariza, tornando-se palpável, em Gregório de Matos e em um de seus poemas como “Pequei, Senhor”²², em que a antítese materializa a essência de um conflito humano barroco diante do sagrado e que só existe, tal como é (em forma e em sentido), em “Pequei, Senhor”. Ou seja: existem antíteses e

²² PEQUEI, SENHOR...

Pequei, Senhor, mas não porque hei pecado,
de vossa alta clemência me despido;
porque quanto mais tenho delinquido,
vos tenho a perdoar mais empenhado.

Se basta a vos irar tanto um pecado,
a abrandar-vos sobeja um só gemido:
que a mesma culpa, que vos há ofendido,
vos tem para o perdão lisonjeado.

Se uma orelha perdida e já cobrada,
glória tal e prazer tão repentino
vos deu, como afirmais na sacra história,

eu sou, Senhor, a ovelha desgarrada,
cobrai-a; e não queirais, pastor divino,
perder na vossa ovelha a vossa glória.

Gregório de Mattos. Do livro: *Livro dos Sonetos*, LP&M Editores, 1996, RS.

Observação: Este e outros poemas de Gregório de Matos costumavam estar presentes nos livros didáticos de literatura do 1º ano do Ensino Médio, no capítulo destinado ao estudo do Barroco no Brasil – ao menos até a reformulação do Ensino Médio.

conflitos em outros poemas, barrocos ou não, mas o modo como antítese e conflito concretizam-se em um determinado poema como o citado é único.

Para reforçar que instrumentalização e conteúdo não deveriam se confundir no ensino da literatura, basta pensarmos que o texto pode ser acessado de modo intenso, antes mesmo de se dominar tais ferramentas específicas; quer dizer que essas ferramentas podem abrir caminho ou contribuir para aprofundar esse caminho, mas não são rota exclusiva para se conhecer um texto. Podemos até considerar se, ao apresentarmos as ferramentas prematuramente com a boa intenção de “preparar o terreno” (afinal, quando o estudante as encontrar no texto, já estará familiarizado com elas), não corremos o risco de antecipar uma lógica de encaminhamento da leitura, fechando possibilidades. Claro que o leitor escolarizado não deve sair da escola como um inocente desconhecedor das estruturas enriquecedoras do texto; mas, o mais provável, ao que nos parece, é que ele saia sem lembrar das estruturas vistas, já que estas foram apenas decoradas para uma avaliação, e sem conhecê-las por uma dinâmica de leitura das obras. Quer dizer: a antítese barroca ou a ironia machadiana não deveriam ser apresentadas exclusivamente por meio de fragmentos de texto com a indicação das respectivas figuras de estilo (quase como uma equação matemática, assim: *fragmento de texto X = figura de estilo Y*), mas reconhecidas harmonicamente pela leitura do texto de que são parte. Desse modo, a ironia passa a ter significado no todo da obra machadiana ou a antítese passa a compor o espírito barroco na voz de Gregório de Matos.

Por que não aproveitarmos o que a literatura traz de matéria criativa, a palavra que toca a vida, como instrumento mesmo de sua abordagem? Quer dizer: a literatura que se promete como a arte da palavra acaba sendo tratada com e como palavra sem arte. Não nos seria possível contemplá-la também a partir de uma visão artística? Por que precisamos deixar que seus instrumentos exclusivos sejam os ditados por um pensamento metódico e racionalizado? Favoreceria que ela fosse mais valorizada pelo fio que a liga à vida – convergindo ferramenta e conteúdo literário no que ambos trazem de intersecção, a subjetividade; a rigidez dessa ideia de instituição e o distanciamento que gera enfrentar um monumento literário por vezes dificulta esse cruzamento. A contradição é que ela, a



literatura, precisa se firmar no conceito de instituição para caber na lógica da escola²³; este conceito domina a cena e retira da escola a literatura como fio da vida. E se o professor tenta demonstrar esse aspecto mais vivaz, movido por alguma paixão na leitura mais solta de um texto, estabelecendo conexões mais sensíveis com a vida, logo precisa retomar a literatura instituição que se impõe na estrutura escolar. Ou seja: a dominância da literatura como instituição combina com a escola, mas não combina com a própria literatura em sua essência subjetiva tal como aqui a entendemos.

Parece haver também alguma indefinição em torno de sua abordagem, o que faz com que a disciplina literatura por vezes se confunda: com História, quando trata de datas e escritores de cada tempo; como um anexo da disciplina de Língua Portuguesa, quando trata de servir para ilustrar um dos modos de uso da língua; com Sociologia ou Filosofia, quando motiva algum olhar sociológico ou discussão filosófica. Já nos afirmou Roland Barthes que

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. **Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis –**

²³ Marisa Lajolo, em seu livro “Do mundo da leitura para a leitura do mundo” (1ª publicação de 1993), discute a leitura na escola dentro da realidade brasileira, e em dado momento fala exatamente dessa lógica, em um capítulo intitulado “Poesia: uma frágil vítima da escola”. Ao analisar um exercício de interpretação de poesia (proposto por um manual escolar para turmas iniciais do ensino fundamental, Lajolo afirma que “transformam a leitura numa atividade reprodutora e repetitiva, em tudo homóloga às funções que a escola, como instituição social, tende a cumprir.”. (LAJOLO, 2001: 50). A constatação de que a tarefa de trabalho com o texto literário é extensão da função institucional da escola continua sendo realidade em nossos dias.



insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência (BARTHES, 2007: 17-18, *grifo nosso*).

Tais ramificações provam que a literatura é multifacetada, mas também podem estimular que o mais explorado nos estudos em sala sejam esses saberes que a envolvem, não o seu conteúdo menos objetivo e mais sutil, o conteúdo *indireto precioso* lembrado por Barthes, dependendo do enfoque que o professor privilegie. Não é tão fácil que a literatura seja apreendida como o saber instaurado na profundidade do texto, porque muitas vezes os textos são pouco acessados. Para se ter espaço de aprofundamento nela mesma, precisaríamos abdicar de algumas interferências que dominam o tempo em seu ensino, invertendo a hierarquização dos meios (as ferramentas) que se sobrepõem ao fim (a literatura).

A nossa proposta *versus* as práticas convencionais: os programas curriculares e a formação e atuação do professor

Neste ponto precisamos reconhecer que a proposta colide com as práticas convencionais. Estamos todos nós, colegas de profissão, inseridos no universo dominante de tal convencionalidade. Por isso, é preciso olhar objetivamente para o que temos, para a partir disso pensar em como converter caminhos.

Pensemos: existe um programa curricular que se impõe, anterior à proposta. Para abrir espaço para uma nova aula, alguma aula antiga tem de ser sacrificada – conflito que se parece com o que vemos na discussão sobre o cânone literário: para entrar algo novo, o que será retirado?²⁴ Os dias letivos continuam correndo, pontuados pelos conteúdos que serão cobrados na prova – cobrados do estudante e do professor.

²⁴ Talvez seja uma solução possível inserir uma experimentação aos poucos: aproveitando a abordagem de um texto que já seria trabalhado em aula, tirar tempo de alguma análise mais prolongada (algo que poderia ser estudado como tarefa de casa orientada) e explorar uma atividade prática desse texto no tempo compartilhado em sala.



Quando falamos em novos conteúdos, tirando algo antigo para que algo novo possa surgir, não nos esquecemos do principal sujeito dessa ação de mudança inicial, o professor. Dele parte a possibilidade de sucesso ou de fracasso na aceitação da proposta. Substituir um conteúdo antigo por um novo pressupõe que o agente mediador desse conteúdo esteja disponível e apto para tal abordagem; isso deve ser pensado antes de se considerar abstratamente um currículo. Pensamos em uma mudança que precisa partir de algum lugar, entendendo que o professor possa ser esse motor.

Sem ignorar que a definição dos programas é anterior à decisão do professor em sala de aula, acreditamos que pode estar nas mãos dos profissionais do estudo da literatura a reivindicação do espaço da disciplina e o enfrentamento das mudanças que isso implica. Porém, para começarmos a pensar nisso, é preciso observar aspectos que envolvem a realidade do professor.

Maurice Tardif, ao discutir os saberes docentes, afirma:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2000: 14)



É com base no seu saber heterogêneo que um professor atua, ainda que a formação acadêmica inicial possa ser preponderante. Nesse sentido, não deve haver um pudor que envergonhe o professor a experimentar o corpo porque esse não está na base da sua formação; afinal, o corpo é mais uma das construções que compõe a sua base de diversos saberes e que pode se ligar à sua experiência de trabalho.

No entanto, se quisermos tratar mais diretamente também dessa formação acadêmica, por sua relevância na atuação do professor em sala, chegamos a um ponto importante e que, por ora, ultrapassa o campo de atuação dessa proposta: uma formação de professores (inicial ou continuada) que considere práticas de corpo. Uma prática corporal naturalizada no meio acadêmico colocaria os professores mais confortáveis com a exploração do tema em suas aulas. No entanto, demarcando o que conseguimos projetar no horizonte conhecido, dedicaremos esforços para propor uma base de trabalho que possa ser útil para o profissional que deseje começar a experimentar a partir da sua realidade formativa – realidade essa sem prática de corpo ligada à formação de professores de literatura.

Paralelamente à ausência de uma formação acadêmica corporal, o estudo literário repetidamente valorizado como a instituição de que falamos pode forjar professores com certo receio de que a literatura perca o seu lugar de reconhecimento, o seu relativo *status* de saber de domínio do professor, caso possa se cruzar com questões mais simples que a tornem mais íntima de qualquer um. Talvez ela perdesse seu posto de grande saber institucional, caso pudesse ser abordada pela pele – essa pele que todos temos e que não dependeu de uma escola para funcionar: à escola vamos para refletir sobre essa literatura intelectual e etérea. Para esses educadores, a literatura talvez seja esse saber cultuado e dominado por poucos, e nisso residiria a importância da escola: transmitir esse saber (não seria a escola essa transmissora autorizada de saberes em todas as disciplinas, aliás?). Fomos acostumados a vermos educadores como aqueles que dominam um saber a ser transmitido: transmissão já pressupõe a entrega de algo pronto, construído antes do momento da entrega desse saber. Reconhecemos o conflito que pode gerar colocar-se, como educador, no lugar da incerteza. Não incerteza no passo a passo mais metódico da prática textual/ corporal a que possamos nos dedicar, mas incerteza que o envolvimento subjetivo, seja ele corporal ou não, pode gerar. É mais garantido ter uma lista de perguntas

e respostas prontas para avaliar o texto que seguir caminhos particulares e incertos de visitação à palavra literária. Como dizer se o estudante está certo ou errado? Como quantificar a entrega de sua tarefa? Como continuar a ser o professor detentor do saber nesse cenário em que o saber se concretiza, em grande parte, no próprio corpo do experimentador no ato da experimentação?

É necessário um ajuste no perfil do educador que se vê como detentor do conhecimento literário institucionalizado e fechado. Para o professor que se reconhecer dentro dessa característica (acredito que a maioria de quem me lê) e que desejar visitar essa experiência, podemos sugerir que se posicione com firmeza como um importante canal que conduz à experimentação por parte dos estudantes, sendo esse o seu papel fundamental no ato da proposta – promover a vivência literária tal como a entendemos aqui: não a assimilação de conceitos sobre a literatura, mas a apropriação subjetiva do literário. Ademais, o seu saber acadêmico será sempre importante para as escolhas das abordagens que fizer. Esse saber apenas se tornará mais flexível, abrindo-se do campo das verdades conceituais objetivas para o campo das verdades investigativas, de caráter subjetivo.

Pode ser que a própria escola, ironicamente, deixe de ser insubstituível como detentora dos saberes instituídos. Temos muitos recursos hoje que podem ser acessados estando o estudante sozinho, através da tecnologia (livros digitais, aulas virtuais cheias de conteúdos didáticos atrativos). A solução dramática seria nos deslocarmos todos os professores para atuarmos nos ambientes virtuais, de modo a sermos vistos e acessados pelos interessados? Ou seja: defender a importância da escola como transmissora de conteúdos nos coloca em perigo com nossos saberes fechados e objetivos, visto que a oferta desses conteúdos prontos se torna cada vez mais diversificada e acessível. Em oposição a isso, nosso diferencial enquanto representantes da escola pode se firmar justamente pela capacidade de promovermos encontros que, investidos pelos saberes que construímos, podemos propiciar em uma aula de sujeitos presentes únicos e atuantes – presença essa que não dispensa os corpos.

Sabemos que é mais fácil acalmar nossa ansiedade no cumprimento de conteúdos objetivos, modo usual de medirmos o avanço do nosso trabalho em aula. Respondemos às exigências do pensamento acelerado e fragmentado de nossa época, da visão objetiva



do mundo que o conhecimento escolar compartimentado favorece. Faltam-nos os silêncios necessários para respirarmos em um ritmo que não se mede. Não por acaso a leitura das obras literárias fica tantas vezes de fora da escola, pois é nesse tempo imensurável que a leitura de textos literários se coloca – e vamos deixando-os de lado, para serem lidos pelos estudantes no silêncio que supomos existir em casa, fora da escola, até nos darmos conta de que a escola reflete a falta de tempo silencioso no mundo. Que indivíduo surge desse tempo-mundo no qual pouco se ouvem os silêncios? Repetir o tempo do mundo na escola é conformar-se com as regras da realidade dada, apesar de tantas vezes nos dizermos contrários a ela. Trabalhamos por mudanças e vamos tentando isso dentro da engrenagem imposta, em ações possíveis, desde que rodem na velocidade dessa mesma engrenagem.

Contribuições teóricas

Para tratarmos da importância do ensino em geral, e da literatura em particular, aproveitamos a contribuição dos pensadores Paulo Freire (especialmente em “Pedagogia da autonomia” – 1996 e em “Uma educação para a liberdade” – 1972) e Antonio Candido (em “A literatura e a formação do homem” – 1972 e “O direito à literatura” – 1988). A escolha dos referidos autores justifica-se, em primeiro lugar, pela importância especialmente duradoura e intensa do seu impacto em contexto brasileiro; num outro plano, a nossa escolha encontra fundamento na especial identificação que nos despertam em seus modos de pensar a escola e a literatura, respectivamente.

Segundo Paulo Freire, “Não se pode encarar a educação a não ser como um *quefazer* humano. *Quefazer*, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros” (FREIRE, 1972: 7). Concordamos em que é preciso começar a pensar na condição do ser humano no mundo para, então, considerar uma noção de educação, pois “Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios de acção educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo.” (FREIRE, 1972: 7). Ao defendermos a educação como meio de humanização, podemos partir da noção de que



No fundo, há só dois métodos educativos diferentes, revelando atitudes específicas face aos iletrados; o primeiro, o da educação visando a domesticação do homem; o segundo, o da educação que visa a libertação do homem (FREIRE, 1972: 45).

Por via do segundo método, devemos ter em mente a aprendizagem como processo ativo, em que a relação aluno-mestre e mestre-aluno envolve sujeitos reais do mesmo processo (FREIRE, 1972:54). Torna-se interessante notar que, apesar da inscrição temporal da obra em questão, 1972, o quadro que se desenha da realidade latino-americana, “fome, desemprego, penúria de alojamento, dificuldades de acesso à cultura, marginalização política” (FREIRE, 1972: 62-3), ainda se mantém nos dias de hoje, e não apenas na América Latina. Ao acreditarmos na educação que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, favorecendo a capacidade criadora (FREIRE, 1972: 67), confiamos na sua potência para gerar mudanças. Se o mundo dado e insatisfatório já existe, é no mundo a ser criado que pode estar o que desejamos. Criar mundos novos depende de pensar caminhos novos, desejar e inventar realidades outras que não as que aprendemos a ver como as possíveis.

Paulo Freire logo nas “Primeiras Palavras” de *Pedagogia da Autonomia*, assume seu compromisso com uma ética universal:

O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de ética universal do ser humano. (FREIRE, 2004: 14).

Posicionando-se sobre as questões de seu tempo, o autor defende uma prática educativa inseparável da ética.²⁵ O que podemos fazer diante do mundo conhecido e da

²⁵ A passagem em referência a ações terroristas traz à tona uma digressão necessária por nos devolver, podemos dizer, à gênese do projeto: um episódio vivido em sala no início de 2015 e que marcou a retomada do projeto que aqui partilhamos (e que estava sem avanço desde 2013). Veio como uma urgência. Na ocasião, a aula de 7h da manhã em turma de 1º ano do ensino médio foi iniciada por um alvoroço dos estudantes, que comentavam sobre vídeos que estavam circulando pela internet e a que tinham acesso em seus telefones. Vivíamos momentos de divulgação de vídeos de atos terroristas, que até

ideologia fatalista que “insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural””? (FREIRE, 1998: 19). Intervir no mundo – ação que deve atravessar todas as disciplinas escolares. A este propósito, evocamos a reflexão de Edgar Morin, ao tratar dos grandes progressos em conhecimentos especializados, no século XX, porém desunidos nos sistemas de ensino; estes provocam

a disjunção entre as humanidades e as ciências, assim como a separação das

então eu desconhecia, o que desencadeou uma conversa a respeito, em que toda a turma se envolveu. Uns tinham assistido a determinado vídeo, alguns relatavam que receberam e abriram sem saber de que se tratava (execuções de reféns). Conversamos sobre o que sentiam diante das imagens, uns evidentemente chocados, outros dizendo que não tanto, pois assistiam à cena como se assiste a um filme, como se fosse de mentira, por estarem bem distanciados dos envolvidos. Comecei então a questionar: e se lembrarmos que esse homem executado tem uma família que sofre por ele agora? E se pensarmos em quem conhecemos e amamos? Mais: e se pensarmos em nós próprios? É possível se distanciar desse episódio e assistir a tal cena (para os que conseguiram assistir) sem reconhecer o outro como um ser igual a nós? Com um corpo que sente a mesma dor que o nosso, com sentimentos como o nosso? E o assunto que tomou grande parte daquela aula serviu para me devolver à questão do sentido da disciplina literatura – que eu ali representava –, da sensibilidade que eu supunha ser pré-requisito ao contato com a sutileza do literário, diante de uma espécie de anestesiamento, de suspensão da sensibilidade à dor mais óbvia que eu testemunhava ao ouvir um estudante dizer que não sentiu nada, que não se envolveu com uma cena de execução de um homem refém de outros homens. A lucidez nos traz a noção de que as pessoas sentem de modo diferente e têm maior ou menor habilidade para lidar com algumas cenas; não poderia afirmar haver maldade ou prazer em ver uma cena assim, mas alheamento. O alheio representa o isolamento do eu, o que se conserva distante, afastado, indiferente; estar alheio é isentar-se, é ignorar. Do latim, o *alienus*; o alienado. E se um outro ser humano, feito da mesma matéria que a nossa, pode ser visto com total distanciamento, onde fica um personagem cuja matéria é a palavra? Fui confrontada duramente com o sentido da literatura e, mais, com o sentido da profissão de educadora. Fiquei semanas acompanhada dessa espécie de dor do mundo.

Na profissão de educar, quando algumas situações são empurradas contra nós, uma espécie de obrigação da qual não conseguimos nos desviar nos força a pensar em como resolver. Uma espécie de pacto tácito que fazemos com a profissão de professor; do latim *professus* (aquele que declara algo em público): esse nosso ato de professar que não deixa de ser a declaração pública de nosso compromisso de fé na humanidade.



ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas.

Desse modo, as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo.

Os problemas fundamentais e os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares. (MORIN, 2000: 40).

A escola pode ampliar os aspectos *subjetivos, existenciais e poéticos*, desconfinando-os dos departamentos de literatura e confrontando-os com a complexidade que envolve o humano. Tal como aponta incisivamente Antonio Candido em seu influente texto “O direito à literatura”: “A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 2004: 176). É preciso tratar da complexidade (contraditória e humanizadora) no sentido usado por Morin, do *complexus* como o que está tecido junto e da complexidade como “a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000: 38). Se no contexto escolar as disciplinas já estão isoladas, uma disciplina como a literatura não pode sofrer um segundo isolamento, sendo isolada dela mesma (no sentido de ser isolada da complexidade que a caracteriza, ao ser estudada por meio de uma abstração, de uma cisão com o concreto que a furta da essência de concretude que a confronta com a vida).

Acreditando nessa concretude, reconhecemos a literatura como potência transformadora de mundo, por meio da qual aspectos como a responsabilidade e a solidariedade talvez possam ser recuperados nesse tecido humano.

Antônio Candido nos facilita caminho ao falar da função da literatura como conhecimento do mundo e do ser, visto que, “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes



de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos de mundo.” (CANDIDO, 2004: 177).

A literatura permite experienciar a complexidade da vida. Podemos pensar que, se a literatura é o dizer que só de determinado modo se diz, ela pode gerar resultados que só o ouvir através da literatura é capaz. Seu modo de tocar, de envolver e de criar mundos é único, o que talvez represente modos também únicos de intervenção no mundo por parte de quem se deixou atravessar pela literatura.

A função humanizadora da educação, nas palavras de Paulo Freire, “realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo.” (FREIRE, 1972: 16-17). A literatura, ao inaugurar mundos, inaugura também o *homem-mundo*. Conforme escreveu Roland Barthes, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens.” (BARTHES, 2007: 18). É nesse sentido que acreditamos no papel humanizador da literatura – meio de devolver o ser humano à sua humanidade, à sua relação consigo, à sua relação com o outro.

Por nossa quota de humanidade: a literatura na formação do homem

I

*A vida só é possível reinventada.*²⁶

As palavras de Cecília Meireles são a síntese poética do modo como aqui estamos pensando as ideias de Antonio Candido nos dois textos acima referidos – “A literatura e a formação do homem” e “O direito à literatura”. Em ambos, o autor aborda a literatura como expressão e formação do homem – e parte importante da dimensão de fantasia a ele necessária. Trata-se da vida reinventada; e partindo-se do pressuposto de que apenas assim a vida é possível, a reinvenção torna-se um direito.

É pensando no vínculo entre fantasia e realidade que Antonio Candido discute o papel da literatura, inicialmente em uma espécie de *função psicológica*, a suprir uma “necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois

²⁶ Poema “Reinvenção”, publicado no livro *Vaga Música* (1942).



aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares.” (CANDIDO, 1999: 82-83). É desse ponto que, à luz das investigações de Gaston Bachelard e de sua poética do devaneio para tratar da imaginação criadora, o autor vai tratar da associação entre imaginação literária e realidade concreta do mundo, entendendo que:

(...) a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Isto leva a perguntar: a literatura tem uma função formativa de tipo educacional? (CANDIDO, 1999: 84).

O autor avança para o questionamento da função educativa da literatura, a segunda função, para concluir que ela não é estritamente pedagógica (não segundo uma pedagogia oficial que a coloca ideologicamente como veículo do Verdadeiro, do Bom e do Belo (CANDIDO, 1999: 84), visto que “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1999: 85). Aqui tocamos em um ponto interessante: se a literatura *humaniza em sentido profundo*, ela não poderia restringir-se, evidentemente, a uma ou outra ideologia educacional que elencasse o que pode e o que não pode ser lido, em função de algum juízo moral que se atribua à obra. Nas palavras do autor, “Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta.” (CANDIDO, 1999: 84).

É por isso que a literatura não *corrompe* nem *edifica*, porque não assume para si o papel pedagógico de educar: se ela *humaniza em sentido profundo*, é justamente *porque faz viver* – em todas as suas complexas possibilidades de tocar o humano.



O caminho está aberto para o ponto que o autor considera mais delicado: a terceira possível função da literatura, de conhecimento do mundo e do ser.

Por outras palavras: o fato de consistir na construção de obras autônomas, com estrutura específica e filiação a modelos duráveis, lhe dá um significado também específico, que se esgota em si mesmo, ou lhe permite representar de maneira cognitiva, ou sugestiva, a realidade do espírito, da sociedade, da natureza? (CANDIDO, 1999: 85).

Para tratar dessa representatividade do real, Antonio Candido traz o exemplo de textos regionalistas brasileiros, que tanto trouxeram aspectos de identidade quanto de idealizações (às vezes humanizadores, às vezes alienantes), dependendo da obra analisada. Faz isso para apontar que as obras não alienantes despertam o senso de humanidade já referido, pois o leitor “se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.” (CANDIDO, 1999: 89-90).

Basta pensarmos em obras profundamente humanizadoras (qualidades que as destacam do enquadramento regionalista, ao menos no sentido por vezes restrito de retrato de uma região que o termo carrega), tais como as produzidas por um Graciliano Ramos ou por um Guimarães Rosa. Aqui podemos considerar, por exemplo, o seguinte aspecto de uma obra do primeiro autor: o sofrimento que o capitalista de *São Bernardo*, Paulo Honório, pode despertar em nós diante da tragédia de sua vida – por sua incapacidade de lidar com o que há de humano ao seu redor (seja na relação com os funcionários de sua propriedade, seja na relação com a mulher Madalena). Remontar à tragédia por meio do personagem Paulo Honório nos leva a considerar a experiência de um homem que representa a ruína não só de uma vida, mas de todo um sistema que a produziu. Mesmo com aspectos marcadamente regionais (de linguagem, de espaço), testemunhamos uma narrativa na qual há uma fusão entre consciência e experiência, de modo que a realidade se instaura por meio das percepções do personagem. É através do perspectivismo de Paulo Honório que sua existência se configurará aos nossos olhos, e essa escolha narrativa em si já nos envolve na cumplicidade de olhar pelos olhos do personagem trágico. Os apontamentos regionais servem para reforçar os aspectos humanizadores do texto.



O mesmo poderíamos afirmar sobre outra obra de Graciliano Ramos, *Vidas secas*, cujos aspectos regionais são indissociáveis das angústias humanas que envolvem a família de Fabiano. Nas palavras de A. Cândido a respeito da obra, “Ora, o drama de *Vidas secas* é justamente esse entrosamento da dor humana na tortura da paisagem.” (CANDIDO, 2006: 66).

As duas obras aqui brevemente citadas interessam-nos como testemunho de uma literatura que Antônio Cândido deseja apresentar por sua capacidade de *confirmar a humanidade do homem*, palavras que abrem a apresentação de seu ensaio (CANDIDO, 1999: 81).

Seguindo esse caminho das questões do sujeito atreladas a dado espaço geográfico – e para oferecermos mais um exemplo à reflexão da literatura em sua representatividade do real, na função de conhecimento do mundo e do ser –, pensemos em *Grande Sertão: Veredas*, obra que nos apresenta a essa literatura capaz de enriquecer a experiência humana do leitor. Nas palavras de A. Cândido, “Não se trata de livro realista nem pitoresco, embora pitoresco e realismo nele se encontrem a cada passo; mas de um livro carregado de valores simbólicos, onde os dados da realidade física e social constituem ponto de partida.” (CANDIDO, 1977: 146). E continua:

Daí sermos levados a dizer que há em Guimarães Rosa um “ser jagunço” como forma de existência, como realização ontológica no mundo do sertão. Sem prejuízo dos demais aspectos, inclusive os rigorosamente documentários, este me parece importante como chave de interpretação. Ele encarna as formas mais plenas da contradição no mundo-sertão e não significa necessariamente deformação, pois este mundo, como vem descrito no livro, traz imanente no bojo, ou difusas na aparência, certas formas de comportamento que são baralhadas e parciais nos outros homens, mas que no jagunço são levadas a termo e se tornam coerentes. O jagunço atualiza, dá vida a essas possibilidades atrofiadas do ser, porque o sertão assim o exige. (CANDIDO, 1977: 149-150).

Antônio Cândido, na análise crítica da obra que inaugura o *ser jagunço*, facilita nosso caminho no entendimento da literatura em seu papel humanizador e, por isso, tão importante na formação do homem. O despertar da cumplicidade com as vivências do



Fabiano ou do Paulo Honório também se evidencia em relação ao jagunço Riobaldo de Guimarães Rosa, pois o autor

supera e refina o documento, que não obstante conhece exhaustivamente e cuja força sugestiva guarda intacta, por meio da sublimação estética. Por isso, não basta procurar nele em que medida a ficção vale como transposição dos fatos; mas também em que medida o comportamento do jagunço aparece como um modo de existência, como forma de ser no mundo, encharcando a realidade social de preocupações metafísicas.

A este respeito, um teste fácil. Quantos de nós se reconhecem no José de Arimatéia, de Mário Palmério, ou no fiel vaqueiro Joaquim Mironga, de Afonso Arinos, - tipos aceitáveis literariamente? Provavelmente, ninguém. No entanto, todos nós *somos* Riobaldo, que transcende o cunho particular do documento para encarnar os problemas comuns da nossa humanidade, num sertão que é também o nosso espaço de vida. Se “o sertão é o mundo”, como diz ele a certa altura do livro, não é menos certo que o jagunço somos nós. (CANDIDO, 1977: 151).

Todos nós *somos* Riobaldo, e *somos* Paulo Honório, e *somos* Fabiano... E nos reinventamos no que somos cada vez que estamos diante de personagens que encarnam *os problemas comuns da nossa humanidade*. Teríamos, de certo modo, nas grandes obras literárias, uma espécie de junção das duas funções anteriormente apresentadas por Antonio Candido – a da fantasia e a da formação da personalidade – com a função de conhecimento do mundo e do ser. Por tais funções que se alternam e se complementam, é o direito a essa literatura de formação do ser humano que o autor defende em seu segundo ensaio, *O direito à literatura*, como garantia de acesso à sua força humanizadora. Não podemos ignorar que se, numa obra, um mundo que não existia passa a existir (o sertão mundo, ou qualquer outro), junto com esse mundo, um ser humano que não existia também passa a existir, na obra e fora dela, através do leitor.



II

É o direito de formação do ser humano – de que a literatura é parte – que Antonio Candido pretende firmar, partindo de uma reflexão sobre os próprios direitos humanos. Começa por apontar nossa contradição máxima, visto que “os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria” (CANDIDO, 2004:169). Nem todos os membros de uma sociedade têm direito aos bens por ela conquistados, o que gera o problema dos direitos humanos, pois contraria seu pressuposto: “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.” (CANDIDO, 2004:172).

Porém, o ponto fundamental para pensar o direito à literatura está na reflexão sobre a importância dos bens culturais frente aos bens mais elementares (aqueles que atendem a uma necessidade mais urgente ou objetiva, digamos), enfrentando a obnubilação – uma espécie de ofuscamento da consciência – a que Candido se refere:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (CANDIDO, 2004: 172).

Estamos diante, portanto, de uma reflexão sobre a democratização dos bens (com foco de discussão nos bens intelectuais, especialmente os literários) que uma sociedade elenca como não compressíveis para um grupo, mas dispensável para outro:

Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis



decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc. e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004:173-174).

Em termos populares, é como diz a letra de famoso rock brasileiro²⁷: “A gente não quer só comida/ A gente quer comida/ Diversão e arte/ A gente não quer só comida/ A gente quer saída/ Para qualquer parte”. É na *saída para qualquer parte* que a democratização acontece. As possibilidades de escolha decorrem daí: mais que a oferta do alimento para o corpo, há urgência pelos alimentos da alma. Para servir como a *Comida* que sacia e que de fato nos interessa, usando ainda as palavras do rock, só há um modo: “A gente quer inteiro/ E não pela metade.” – *não apenas os [bens] que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual*, para repetirmos oportunamente Candido; tal como ele, a música reivindica os direitos de uma sociedade integral.

Os caminhos que uma pessoa pode escolher (a *saída para qualquer parte*) pressupõem que ele tenha acesso às escolhas. Nesse campo de ofertas de escolhas, ao tratarmos da literatura – “necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004: 175) –, acabamos por adentrar no lugar em que se processa formalmente essa oferta: a escola.

Concebendo a literatura como poderoso instrumento de educação, Antonio Candido atenta para o seu uso nos meios escolares. Por ser a potência transformadora que é, por sua força de desdobramento da complexidade da vida, a literatura pode gerar conflitos: alguns textos literários propostos nos ambientes da sala de aula podem muitas vezes contrariar as próprias estruturas que envolvem a escola. A literatura poderia, nestes casos, colocar os educadores diante dos efeitos que não se controlam no confronto com o texto literário. Nesse jogo contraditório, a brincar com o risco, importa saber da natureza

²⁷ Trecho da música *Comida*, de autoria de Arnaldo Antunes, Sérgio Brito e Marcelo Fromer, sucesso na voz do grupo Titãs.

da Literatura pelas faces que Antonio Candido aponta: 1, ela é uma construção de objetos autônomos, como estrutura e significado; 2, ela é uma forma de expressão; 3, ela é uma forma de conhecimento. Esses apontamentos servem para que, desvendando sua natureza, essa característica motriz da literatura não se perca no uso de uma intenção moralizante qualquer de bem e de mal já referida. Esse é um ponto fundamental ao tratarmos do direito à literatura: limitar a abordagem de uma obra a partir de determinado interesse ideológico, depois do que já refletimos sobre a potência humanizadora do literário, traz o perigo de apenas superficialmente fomentar o direito à literatura. No fundo, seria como falsamente oferecer a fruição do literário; o direito estaria sendo ainda violado: “Uma sociedade justa pressupõe respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as suas modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2004: 191).

Parece que esse cuidado com a garantia de acesso aos diferentes níveis de cultura (incluindo a literária) justifica a preocupação de Candido em reforçar a complexidade da literatura e de sua abrangência, dando destaque à atuação do educador nisso: garantir que a literatura assuma seu papel em suas variadas formas, sabendo que sua força criadora (e não determinado direcionamento de interesses) é que a define como grande.

III

Um último ponto nesse caminho de entendimento do literário e de sua particularidade, que nos convém aqui considerar: a concretização material do literário, a construção em si – que torna um texto literário e que é a chave de acesso aos outros aspectos que envolvem a palavra literária. Evidentemente que, se estamos falando de desvelamento do literário, de acesso a ele, faz sentido dominarmos a matéria que o encarna. Novamente, trata-se de fortalecer o acesso, garantindo o direito a ele. Retomemos a voz do próprio Antonio Candido para encaminharmos estas últimas considerações a respeito do literário:



Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. **Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.**

Por isso, um poema hermético, de entendimento difícil, sem nenhuma alusão tangível à realidade do espírito ou do mundo, pode funcionar neste sentido, pelo fato de ser um tipo de ordem, sugerindo um modelo de superação do caos. **A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.** (CANDIDO, 2004: 177, *grifo nosso*).

A coisa literária que transforma o caos em ordem pode, por extensão, organizar o nosso próprio caos. Parece oportuno confirmarmos as palavras de A. Cândido com um exemplo dessa palavra organizada (já que estamos falando de materialização do literário), recorrendo ao fazer poético de um autor que metalinguisticamente tratou desse fazer: João Cabral de Melo Neto.

Ao estudarmos um pouco das produções do poeta, deparamo-nos algumas vezes com a “folha em branco” que precede a escritura do poema. Assim é em *A lição de poesia*²⁸, em que o eu poético se percebe diante da poesia por vir, que se mantém inacessível mesmo no esforço de toda a manhã – conforme vemos nos versos que abrem o poema:

²⁸ Poema completo ao final deste capítulo, página 76.



*Toda a manhã consumida
diante da folha em branco:
como um sol imóvel
princípio do mundo, lua nova.*

Há “A luta branca sobre o papel / que o poeta evita” (1º e 2º v, parte III), mas não abandona, por saber-se diante de um papel em branco que “pode aceitar, contudo, qualquer mundo”. (11º e 12º v, parte I). É o fascínio de qualquer mundo a ser escrito que mantém o poeta em sua busca, dedicado à sua lição de poesia que será retomada em outro de seus poemas no qual ressurge a folha branca, *Psicologia da composição*²⁹:

*Esta folha branca
me proscree o sonho
me incita o verso
nítido e preciso.*

Nota-se que é a folha branca o sujeito da ação: é ela que proscree e que incita, é a partir de sua provocação que o não-existir passa a existir. A folha em branco, por poder aceitar qualquer mundo, passa a ser potência transformadora:

*Neste papel
pode teu sal
virar cinza;

pode o limão
virar pedra;
o sol da pele,
o trigo do corpo
virar cinza

(Teme, por isso,
a jovem manhã
sobre as flores
da véspera.)*

²⁹ Poema completo ao final desse capítulo, página 77.



Vemos surgir agora não mais uma manhã que se compara a um sol imóvel e implacável, uma manhã resistente à criação, como a apresentada em *Lição de poesia*. A manhã de *Psicologia* teme pela transformação do mundo que se materializa na folha, pois nesta se imprime a possibilidade de fenecimento das coisas. Nesse momento verificamos o mundo instaurado pela escrita³⁰, que pode transformar sal, sol da pele, trigo do corpo, tudo, em cinza – transformação essa que se tornou existência poética porque antes se transformou papel em branco em palavra.

Falar em “flores da véspera” significa falar no que ontem foi e que hoje já não é mais. Tratar de coisas da véspera implica olhar para o tempo e para a contínua mudança que se processa nas coisas. No entanto, a mudança que se concretiza no mundo *pode* se materializar no papel (*Neste papel/ pode teu sal/ virar cinza; pode o limão /virar pedra;*), em verso, de modo “*nítido e preciso*” como a própria vida em essência não é. Na folha, o impreciso da vida se organiza. O movimento materializado no papel é uma certa organização do que se encontra em constante estado caótico, envolto em transformações

³⁰ Esse mundo inaugurado pela escrita é esclarecido pelo filósofo Gaston Bachelard em *A poética do espaço*, no qual lemos que: “É preciso estar presente, presente à imagem no minuto da imagem: se houver uma filosofia da poesia, essa filosofia deve nascer e renascer no momento em que surgir um verso dominante, na adesão total a uma imagem isolada, no êxtase da novidade da imagem. (...) Também não há nada de geral e coordenado que possa servir de base a uma filosofia da poesia. A noção de princípio, a noção de “base”, seria arruinante nesse caso. Bloquearia a atualidade essencial, a essencial novidade psíquica do poema. Enquanto que a reflexão filosófica que se exerce sobre o pensamento científico longamente trabalhado deve fazer que a nova ideia se integre num corpo de ideias já aceitas, mesmo quando esse corpo de ideias seja forçado, pela nova ideia, a uma modificação profunda, como é o caso de todas as revoluções da ciência contemporânea, a filosofia da poesia deve reconhecer que o ato poético não tem passado — pelo menos não um passado no decorrer do qual pudéssemos seguir a sua preparação e o seu advento.” (BACHELARD, 1978: 183). É nesse sentido que entendemos a palavra poética como organização inaugural de uma realidade que passa a existir no momento presente da escrita.

A nossa afinidade com as ideias de Bachelard se justifica pelo seu interesse no imaginário poético, que o filósofo estuda como um meio particular de apreensão da realidade, fazendo cruzar a ciência e a poesia, a razão e o devaneio (se quisermos sintetizar com base nas palavras que encontramos na abertura da coleção que aqui utilizamos, sob consultório de José Américo Motta Pessanha).



que trazem o incessante recriar das coisas no mundo e do mundo nas coisas. Assim a recriação se processa, em permanente fluir daquilo que, do caos, emerge ao todo articulado referido por A. Candido.

O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 2004: 178).

João Cabral nos serve aqui como prova poética desse *material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma* – prova essa genuína, porque trata de um mundo que nos é dado a conhecer apenas em sua obra. É um modo de *superação do caos*, a partir da proposta de sentido do poeta, para pensarmos a *humanização* tão falada por Candido, como

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, 2004: 180).

As criações de João Cabral de Melo Neto aqui evocadas, ilustrações poéticas da superação do caos – caos no mundo e caos em nós –, convergem com as reflexões de Antonio Candido acerca da capacidade humanizadora da literatura na qual acreditamos e a que recorreremos em defesa da literatura na escola.



Apresentada a nossa visão, agora consideremos como o ensino da Literatura no Brasil surge sob a forma de disciplina escolar no ensino médio.

– Poema citado na nota 28, página 72.

A Lição de Poesia

(João Cabral de Melo Neto)

1. Toda a manhã consumida
como um sol imóvel
diante da folha em branco:
princípio do mundo, lua nova.

Já não podias desenhar
sequer uma linha;
um nome, sequer uma flor
desabrochava no verão da mesa:

nem no meio-dia iluminado,
cada dia comprado,
do papel, que pode aceitar,
contudo, qualquer mundo.

2. A noite inteira o poeta
em sua mesa, tentando
salvar da morte os monstros
germinados em seu tinteiro.

Monstros, bichos, fantasmas
de palavras, circulando,
urinando sobre o papel,
sujando-o com seu carvão.

Carvão de lápis, carvão
da idéia fixa, carvão
da emoção extinta, carvão
consumido nos sonhos.

3. A luta branca sobre o papel
que o poeta evita,
luta branca onde corre o sangue
de suas veias de água salgada.

A física do susto percebida
entre os gestos diários;
susto das coisas jamais pousadas
porém imóveis — naturezas vivas.

E as vinte palavras recolhidas
nas águas salgadas do poeta
e de que se servirá o poeta

em sua máquina útil.

Vinte palavras sempre as mesmas
de que conhece o funcionamento,
a evaporação, a densidade
menor que a do ar.

MELO NETO, João Cabral de (1997). *Serial e Antes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 325 p.

– Poema citado na nota 29, página 73.

A Psicologia da Composição
(João Cabral de Melo Neto)

Saio de meu poema
como quem lava as mãos.
Algumas conchas tornaram-se,
que o sol da atenção
cristalizou; alguma palavra
que desabrochei, como a um pássaro.

Talvez alguma concha
dessas (ou pássaro) lembre,
côncava, o corpo do gesto
extinto que o ar já preencheu;
talvez, como a camisa
vazia, que despi.

Esta folha branca
me proscreeve o sonho,
me incita ao verso
nítido e preciso.

Eu me refugio
nesta praia pura
onde nada existe
em que a noite pose.

Como não há noite
cessa toda fonte;
como não há fonte
cessa toda fuga;
como não há fuga
nada lembra o fluir
de meu tempo, ao vento
que nele sopra o tempo.

Neste papel
pode teu sal
virar cinza;
pode o limão
virar pedra;
o sol da pele,
o trigo do corpo
virar cinza.

(Teme, por isso,
a jovem manhã
sobre as flores
da véspera.)

Neste papel

logo fenecem
as roxas, mornas
flores morais;
todas as fluidas
flores da pressa;
todas as úmidas
flores do sonho.

(Espera, por isso,
que a jovem manhã
te venha revelar
as flores da véspera.)

O poema, com seus cavalos,
quer explodir
teu tempo claro; rompendo
seu branco fio, seu cimento
mudo e fresco.

(O descuido ficara aberto
de par em par;
um sonho passou, deixando
fiapos, logo árvores instantâneas
coagulando a preguiça.)

Vivo com certas palavras,
abelhas domésticas.
Do dia aberto
(branco guarda-sol)
esses lúcidos fusos retiram
o fio de mel

(do dia que abriu
também como flor)
que na noite
(poço onde vai tombar
a aérea flor)
persistirá: louro
sabor, e ácido
contra o açúcar do podre.

Não a forma encontrada
como uma concha, perdida
nos frouxos areais
como cabelos;
não a forma obtida
em lance santo ou raro,
tiro nas lebres de vidro
do invisível;

mas a forma atingida
como a ponta do novelo



que a atenção, lenta,
desenrola,
aranha; como o mais extremo
desse fio frágil, que se rompe
ao peso, sempre, das mãos
enormes.

É mineral o papel
onde escrever
o verso; o verso
que é possível não fazer.

São minerais
as flores e as plantas,
as frutas, os bichos
quando em estado de palavra.

É mineral
a linha do horizonte,
nossos nomes, essas coisas
feitas de palavras.

É mineral, por fim,
qualquer livro:
que é mineral a palavra
escrita, a fria natureza
da palavra escrita.

Cultivar o deserto
como um pomar às avessas.

(A árvore destila
a terra, gota a gota;
a terra completa
caiu, fruto!

Enquanto na ordem
de outro pomar
a atenção destila
palavras maduras.)

Cultivar o deserto
como um pomar às avessas:
então, nada mais
destila; evapora;
onde foi maçã
resta uma fome;
onde foi palavra
(potros ou touros
contidos) resta a severa
forma do vazio.

MELO NETO, João Cabral de (1997). *Serial e Antes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 325 p.



Capítulo 2 – Ensino da literatura: o contexto brasileiro

“A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.”

Roland Barthes

(Aula)

Com o intuito de mapear brevemente o que se preconiza a respeito do estudo da literatura em sala de aula, recorreremos a alguns direcionamentos do currículo nacional brasileiro.

Em 2022, teve início a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trataremos de pontos relevantes dessa reformulação, considerando documentos anteriores que tratam do norteamento do ensino literário no Brasil.

A BNCC

Inserida em um contexto de polêmica em sua implementação³¹, a Base Nacional se inicia como um projeto de ampla participação da sociedade e se conclui a partir de uma intervenção política (iniciada por um projeto de lei) que altera sua essência de construção coletiva, passando a ser tratada como uma decisão do Congresso Nacional – alterações que refletem o período de crise política vivido no Brasil nos anos de debate sobre a nova Base, entre 2015 e 2016. Uma primeira versão do documento foi divulgada no Portal da Base Nacional Comum – <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base> – em 2015, com o objetivo de compartilhar as discussões e agregar contribuições da ampla sociedade. Em 2016, uma segunda versão da BNCC foi divulgada, já com interferências mais diretas

³¹ É importante ter em conta que há no país uma campanha de Revogação da Reforma do Ensino Médio. Uma carta aberta com pontos criticados na reforma pode ser lida em: Carta aberta PELA REVOGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) | CNDE (campanha.org.br) Acessado em 14/03/2022.



do que se desenrolava no cenário político daquele ano, sendo as decisões sobre o documento deslocadas “das instâncias legitimamente constituídas e reconhecidas pelo PNE, como aquelas responsáveis pela condução do processo – o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação – para o Congresso Nacional.”³².

Esta proposta foi concretizada em fevereiro de 2016, quando se apresentou, à Câmara dos deputados, o Projeto de Lei Nº 4.486, de 2016 que “Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional.” (...) Como parte dessas iniciativas, realizou-se, em 31 de maio de 2016, um Seminário, na Câmara dos Deputados, com o objetivo de discutir a BNCC. O referido Seminário, que teve repercussões nos meios acadêmicos, dados os posicionamentos, especialmente do Movimento Escola sem Partido, que nele se manifestaram, foi parte do processo de tramitação do Projeto de Lei Nº 4.486.

Em função deste contexto, a equipe que participou da elaboração da BNCC divulgou, imediatamente, uma nota denominada “**NOTA DE ESCLARECIMENTO E MANIFESTAÇÃO DE POSICIONAMENTO DO COMITÊ ASSESSOR E EQUIPE DE ESPECIALISTAS QUE ATUARAM NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**”, alertando sobre os riscos de se perder o caráter democrático, de consulta e produção coletiva do documento que tínhamos

³² O artigo de opinião “PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação” (2016), de Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, ambas com atribuições de coordenadoras na construção da BNCC, trata de aspectos políticos envolvendo essa mudança no percurso de sua construção, podendo ser acessado em: [PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação | ANPEd](#) - Acessado em 14/03/2022.

Registramos, como contraponto às visões críticas sobre o teor colaborativo dessa construção, a posição oficial que encontramos na própria BNCC e que transcrevemos: “Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento.” (BRASIL, 2018: 20).



conseguido instituir até o momento em que foi divulgada a segunda versão. (Micarello e Frade, 2016).

O momento é marcado pela decisão de deslegitimar o processo anteriormente aplicado na construção da BNCC, até então em discussão por parte de várias instâncias da sociedade, passando a uma defesa de que o documento cabia à esfera do Poder Legislativo, sendo o Congresso Nacional o espaço dessa discussão, o que vigorou na versão final da BNCC.³³

Na introdução da BNCC, encontramos a seguinte definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

³³ “Após a elaboração da versão preliminar da Base, foi lançado o Portal da BNCC, no qual a sociedade brasileira teve a oportunidade de se manifestar sobre a primeira versão do documento, entre setembro de 2015 e março de 2016. Foram cerca de 12 milhões de contribuições para a primeira versão do documento em todas as áreas. Vários seminários e discussões entre professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, foram realizados em todo o país para debater a segunda versão da BNCC. Após a sistematização das contribuições, o Ministério da Educação (MEC) deveria aprovar a BNCC até junho de 2016. No entanto, o MEC adiou a decisão e dividiu a aprovação em etapas: 2016 para o ensino fundamental e 2017 para o ensino médio. Tal fato deveu-se à elaboração da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, da Reforma do Ensino Médio. **Paralelamente a esse processo, o Projeto de Lei nº 4.486, que transferiu para o Congresso Nacional a decisão final sobre a BNCC, foi aprovado na Comissão de Educação em 30 de agosto de 2016.** Ainda em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com a Base da segunda versão. Nesse processo, audiências públicas foram realizadas com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC do ensino fundamental ao CNE, que elaborou o Parecer e Projeto de Resolução sobre a BNCC, e o reencaminhou ao MEC. A BNCC do ensino fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e a do ensino médio em dezembro de 2018. Embora o processo tenha sido desmembrado, o documento publicado hoje apresenta-se como um processo único. Verifica-se aí um apagamento da memória de parte desse processo.” (Vânia Maria Siqueira Alves e Márcio Eurelio Rios de Carvalho (2022). “Capítulo 2: A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos”, no livro *Veredas e (re)configurações da formação docente*, Organizadoras: Carla Maria Nogueira de Carvalho, Ivanete Bernardino Soares, Mara Lúcia Rodrigues Costa. Editora UEMG. - *grifo nosso*). [veredas-cap2.pdf \(uemg.br\)](#) Acessado em 13 de março de 2023.



etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018: 7).

Com o objetivo de superar a fragmentação das políticas educacionais, a Base tem a tarefa de garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (BRASIL, 2018: 8). Baseia-se no desenvolvimento de dez competências gerais, sendo competência definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018: 8).

Apresenta como marcos legais a Constituição Federal de 1988³⁴ e ainda a LDB (lei de Diretrizes e Bases)³⁵, de modo a retomar dois conceitos que considera

decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das

³⁴ O documento cita o seguinte trecho da Constituição: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).” (BRASIL, 2018: 10).

³⁵ “Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada)” (BRASIL, 2018: 10).



aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BRASIL, 2018: 11).

O documento destaca a importância do desenvolvimento de competências na construção de diversos currículos, nas esferas nacional – em municípios e em estados brasileiros – e internacional – fazendo referência a dois programas de avaliações: da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa³⁶), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE³⁷). Portanto, segundo a BNCC, “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”. (BRASIL, 2018: 13). Além disso, traz o compromisso com a educação integral, não associada à duração da jornada, mas relacionada

à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018: 14-15).³⁸

³⁶ Programme for International Student Assessment

³⁷ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

³⁸ A respeito da proposta de não fragmentação disciplinar do conhecimento, faremos um esboço de como essa tendência foi orientada, na prática, na disciplina de Língua Portuguesa, por ocasião da implementação do novo ensino médio na primeira série do ciclo. Será um breve relato da experiência na escola em que atuo e com a qual estive diretamente envolvida, em duas turmas do 1º ano do ensino médio, inaugurais nessa reformulação no ano de 2022 na minha escola.



Antes da BNCC

Recuperando um pouco a construção reflexiva inicial desse trabalho em torno dos fundamentos legais para o ensino da literatura no Brasil, quando ainda não se tinha implementado a BNCC, parece-nos apropriado trazer alguns pontos importantes, antes de voltarmos a tratar do tema no novo documento.

O caderno “Linguagem, Código e suas Tecnologias”, volume 1 integrante das “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”³⁹ (2006) – que daqui por diante nomearemos apenas de “Orientações” – dirige ao professor “a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.” (BRASIL, 2006: 8).

A literatura é apresentada separadamente da seção sobre a língua portuguesa em um capítulo dedicado a ela (intitulado “Conhecimentos de literatura”), que começa com a reflexão “Por que a literatura no ensino médio?”, passando por tópicos como “A formação do leitor”, “A leitura literária” e “Possibilidades de mediação”, trazendo uma preocupação com o lugar da literatura (preocupação devidamente justificada na introdução do capítulo):

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas.⁴⁰ (BRASIL, 2006: 49).

³⁹ Disponível na página virtual do Ministério da Educação, onde encontramos a seguinte apresentação – tanto na página de abertura, quanto no interior do documento (na seção “Carta ao Professor”): “As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.

O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.” Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br), acesso em 27/fev/ 2023.

⁴⁰ Neste ponto, as Orientações citam trecho que comprova a escolha metodológica dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de incorporar a literatura no estudo geral de linguagem: ““Ao ler este texto, muitos



O texto das “Orientações”, apesar de reconhecer a Literatura como um modo discursivo entre outros, destaca seu caráter menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas, garantindo o exercício de liberdade das possibilidades da língua. (BRASIL, 2006: 49). A partir disso, defende a função da literatura e sua importância no currículo do ensino médio. Fazendo uma revisão do passado, o texto nos diz:

Até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta “por que a Literatura no ensino médio?”: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. É bem verdade que muitas vezes os textos literários serviam apenas como objeto de culto; culto do estilo, do “bem escrever” e até mesmo do exagero retórico de alguns escritores; ou, então, apenas como suportes das análises sintáticas e morfológicas. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura... De qualquer modo, o domínio da Literatura era inquestionável. (BRASIL, 2006: 50-51)

Daí passamos para a mudança dos tempos, em que “o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo) provocaram a derrubada dos valores” (BRASIL, 2006: 52), fazendo-se necessária a pergunta “por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?” (BRASIL, 2006: 52). A resposta se atrela ao sentido de literatura “como arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006: 52), que atua

como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros

educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam.” (PCN, 2002, p. 144).” (BRASIL, 2006: 49).



caminhos; como meio de por 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. 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. (BRASIL, 2006: 52-53).

As “Orientações” dialogam com o conceito de literatura como meio de humanização pensada por Antonio Candido, para chegar a um alerta sobre o que parece distanciar a prática do ensino literário no Brasil dos objetivos humanizadores de educação da sensibilidade: “Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido” (BRASIL, 2006: 54). No lugar disso, discorre sobre a importância do letramento literário, entendido como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (BRASIL, 2006: 55).

Ao discutirem incoerências dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Médio, de 2002, as “Orientações” apontam: “foco exclusivo na história da literatura. Apesar de assinalar a permanência dessa prática viciada no ensino da literatura (...), não indica como romper com ela.” (BRASIL, 2006: 58).

Em um texto intitulado “Literatura” (2004), de FREDERICO e OSAKABE – que compõe a leitura crítica no decorrer das “Orientações” –, os autores fazem algumas considerações sobre o panorama de ensino brasileiro que nos ajudam a entender a ênfase dada à história da literatura até os nossos dias.

Pode-se creditar à grande crise do chamado ensino secundário, ocorrida a partir de meados da década de 60, a situação confusa na qual se encontra a área a que pertencem os estudos literários, em particular, no Ensino Médio. Ainda que as distinções entre domínios tais como gramática, literatura e redação não fossem sempre claras, ou que houvesse uma espécie de recomendação geral contemplando sobretudo as duas primeiras áreas, a



verdade é que, até então, dificilmente o professor entrava em sala de aula sem saber quais os conteúdos a ministrar e como se comportar diante deles.

Fruto de certa inércia científico-pedagógica, de um lado, e, de outro, de uma suposta homogeneidade cultural (e por que não social?) do corpo discente, no Ensino Médio (o antigo colegial, nas suas modalidades mais prestigiadas, o clássico e o científico) não se admitiam dúvidas hoje tão frequentes tais como: “Devemos ensinar os clássicos?” “Devemos forçar os alunos a escrever (e falar) segundo os parâmetros da gramática normativa?” (...)

O processo de “democratização” do ensino ocorrido a partir de 1967, com a ampliação de vagas, eliminação dos chamados exames de admissão, entre outros fatores, colocou o ensino ginasial e, conseqüentemente, o colegial, numa nova e difícil realidade: de um momento para outro, um novo público, agora formado por alunos provenientes de origens sociais diversas, com experiências culturais e linguísticas muito peculiares, chega às escolas públicas. Suas demandas em todas as áreas do ensino eram muito distintas daquele público suposto pelos antigos programas. (FREDERICO, OSAKABE, 2004: 60 e 61)

A democratização gerou, segundo os autores, o rebaixamento de nível de ensino às condições do aluno, “versão perversa do velho preconceito segundo o qual não se deve deitar pérolas aos porcos, ou seja, as classes subalternas só merecem um ensino à sua altura.” (FREDERICO; OSAKABE, 2004: 62), que se reflete no fato de que “ainda hoje a palavra de ordem é ajustar o ensino (em suas estratégias e conteúdos) ao aluno, ministrando apenas aquilo que ele supostamente pode assimilar”. (FREDERICO; OSAKABE, 2004: 62).

Acompanhando ainda o raciocínio dos autores, chegamos ao reflexo do percurso de ensino brasileiro especificamente no ensino da literatura:

Essas considerações gerais remetem-nos diretamente aos desencontros e impasses do ensino de Literatura na escola pública, particularmente no Ensino Médio: **se, de um lado, o professor tem como referência os livros didáticos existentes, a maior parte obedecendo à partição tradicional (gramática, literatura e redação), fica ele em um impasse entre o conteúdo e sua organização nesses livros, e a capacidade do aluno de assimilá-los.** Por outro lado a tentativa de atenuar o impacto da distância entre as manifestações literárias consagradas e as condições de recepção do aluno



(envolvendo o repertório e a experiência linguística) resulta sempre numa redução do processo de assimilação da experiência literária em resultados tais como:

- a) **substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;**
- b) **simplicificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;**
- c) **substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos.**

Assim, tentando cumprir uma espécie de programa já consagrado pela tradição, a solução encontrada pelo professor no enfrentamento de um público tão heterogêneo, como o descrito acima, tem origem numa abordagem bastante discutível do que seja a aprendizagem da literatura. **Veja-se que nos três casos que acabamos de indicar, a solução adotada pelo professor baseia-se num processo de deslocamento de foco: no primeiro caso, trata-se do deslocamento do texto considerado difícil para o texto fácil; no segundo, o deslocamento se processa do estudo da obra, ou do texto, para as informações contextuais; e, no último, do estudo da obra para a incorporação do seu simulacro. É notável, nos três casos, o fato de que implicam numa espécie de fuga ao contato direto com o fenômeno literário.** (FREDERICO; OSAKABE, 2004: 62-63, *grifo nosso*)

As reflexões dos autores nos esclarecem as questões que envolvem o ensino da literatura no Brasil hoje – desde a priorização da visão cronológica da literatura (que parece querer garantir que o quadro geral da literatura seja conhecido) até os recursos de apresentação do texto em sala (que acabam por representar o afastamento do contato direto com a literatura), de modo que “a presença da Literatura no Ensino Médio tende a responder a desígnios estranhos à vida dos seus maiores interessados, que são os alunos.” (FREDERICO; OSAKABE, 2004: 67)

Essa literatura estranha à vida corresponde diretamente à ausência de fruição tocada pelas “Orientações”, visto que

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto



mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será.
(BRASIL, 2006: 59-60)

É essa apropriação que defendemos e que serve de motivação para a associação proposta entre a literatura e o corpo. Em defesa da escolha pela literatura, ficamos com as palavras de Roland Barthes que abriam esse capítulo, “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.” (BARTHES, 2007: 18). Nossa proposta de tocar a sutileza da vida evocada pela literatura ganha força quando pensamos que o corpo pode ser um caminho de aproximação. Ao fazê-lo mover-se, em um primeiro momento, não negamos a obviedade da movimentação primária de se levantar da cadeira habitual da sala de aula para pensar o texto, com o corpo todo. Porém, queremos tratar de uma movimentação que envolve o sujeito em suas ações, em suas decisões em direção ao texto e, em outro nível, em direção à vida; queremos tratar da leitura do texto por uma motivação que se funda na sua leitura de mundo, a ser traduzida também por seu corpo. Diferentemente de uma leitura feita por obrigação com objetivo de uma verificação qualquer a atender a expectativa do professor, importa uma leitura que, embora possa ser impulsionada pelas perguntas provocadas inicialmente pelo professor, instigue as perguntas feitas pelo próprio sujeito estudante, com as respostas daí oriundas.

Das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)⁴¹, um documento de 1998 que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio, recuperamos um aspecto que nos cabe reforçar nessa sedimentação anterior à BNCC: a estética da sensibilidade. Sendo parte da base legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), as Diretrizes nos dizem que:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver**

⁴¹ Há uma publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica revisada e atualizada de 2013, que pode ser acessada na página do Governo Federal: d_c_n_educacao_basica_nova.pdf (www.gov.br). Recorremos à reprodução das Diretrizes que integra o PCN.



com o incerto, o imprevisível e o diferente. Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza **a leveza, a delicadeza e a sutileza** [o documento indica que esses conceitos foram retirados de *Seis propostas para o próximo milênio*, de Ítalo Calvino]. (...) Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. (...) Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca. Finalmente, a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as subassume, explica, entende, critica, contextualiza porque não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência. (BRASIL, 2000: 63-64)

Por uma estética da sensibilidade, acreditamos na importância da democratização da literatura – que não queremos continuar a ver como matéria distanciada da vida. É preciso permanecer em busca da literatura acessível aos estudantes vindos de destinos sociais diferenciados. A literatura, para muitos, não está presente na realidade fora da escola. Iniciativas de contato com o livro durante a vida escolar podem ser meios de estimular o gosto pela leitura para a vida e por isso a escola precisa manter-se firme na função de estabelecer esse elo do estudante com a palavra literária.

Pela nossa proposta, o leitor que se encontra com a literatura pelo viés de sua experiência corporal pode carregar mais fortemente consigo as marcas dessa leitura literária – que ficam registradas por sua experiência viva com o texto. O contato com a obra literária precisa se revelar como meio de conhecimento prazeroso e não mero instrumento obrigatório de avaliação escolar.

Repetindo as palavras do documento acima citado: *Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a*



diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Estes aspectos são valorizados em uma aula de troca de experiência corporal, visto que cada corpo traz em si a diversidade. Se somarmos a essa troca a palavra literária, tomamos emprestada a sutileza da linguagem poética e transferimos para o movimento: espaço e tempo da sala acolhem a troca de significados permeados pelo corpo e pela palavra. O trabalho com a língua, já tantas vezes privilegiado na instituição escolar de modo instrumental – com foco no aperfeiçoamento de seu uso – ganha os contornos da delicadeza da palavra poética, criativa em sua essência. Visitar usos diversificados da língua, de que a literatura é exemplo, amplia a capacidade crítica e criativa que buscamos potencializar com o uso do corpo também criativo e provocador do espírito crítico no cruzamento de significados palavra-corpo em sala de aula.

Retomada de pontos da BNCC – A literatura na nova base curricular

Vejamos como a literatura aparece na nova Base Curricular. O artigo “O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola” (de 2019, portanto, já considerando a base em sua versão final, de 2018), de Sarah Ipiranga⁴², nos ajuda a olhar para alguns aspectos que nos interessam. Segundo a autora,

No Brasil, vem se verificando, há mais ou menos duas décadas, um esforço contínuo das instituições oficiais (MEC, INEP etc.) em reconfigurar o ensino a fim de adaptá-lo ao novo modelo de sociedade que se desenha: informatizada, ágil, fragmentada, imagética. São, portanto, muitas as políticas públicas que buscam essa aproximação e que se materializam em leis e planos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (...) Na sequência dessa transformação, está a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que se propõe, no caso do Ensino Médio, a descentralizá-lo, mantendo, como forma de união, as habilidades e as competências, paradigma

⁴² Professora Adjunta de Literatura Brasileira da UECE (Universidade Estadual do Ceará).

Artigo publicado em: Rev. de Letras - no 106 . 38 - vol. (1) - jan./jun. – 2019 (Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará/UFC - Fortaleza-CE www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras).



já estabelecido pelos PCN como nova forma de compreender a educação. A Base, inspirada em outros modelos, sobretudo o português (Programa e Metas Curriculares de Português/DGE-Diretório Geral de Educação, 2014), de onde vem a primeira divisão de conteúdos para o Ensino de Língua Portuguesa nos PCN (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática), é hoje o documento oficial da Educação para o Ensino Médio. (...) Teoricamente bem elaborada, atenta às modificações por que passa o mundo e a nova juventude que emerge desse contexto, ela, no entanto, furta-se a enfrentar a questão curricular, que deixa solta, construída por indicativos de formação. (IPIRANGA, 2019: 107-108).

Esse trecho sintetiza o percurso das políticas públicas que nos faz chegar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Deste ponto, a autora nos traz a literatura tal como está inserida na BNCC – dentro de Linguagens e suas tecnologias, contemplando Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa – de modo que “ela não vem configurada especificamente e sim como um campo da segmentação do componente Língua Portuguesa” (IPIRANGA, 2019: 108). Por essa escolha inicial de como a literatura se apresenta na BNCC, diferentemente da seção específica a ela destinada nas “Orientações” antes referidas, já conseguimos ter uma noção do lugar que a literatura passa a ocupar nesse documento. Faremos um breve panorama da BNCC para visualizarmos com mais clareza as orientações sobre o ensino da literatura.

A fim de estabelecermos uma melhor convergência dos aspectos da BNCC com nosso estudo, seguiremos duas ramificações no nosso mapeamento: primeiro, trataremos de localizar a literatura; depois, falaremos de um modo geral sobre pontos relevantes para nossa proposta, em torno dos apontamentos sobre o corpo.

Ramificação I: Localizando a Literatura na BNCC

Quadro da estrutura do Ensino Médio na BNCC



(Reprodução - BRASIL, 2018: 32)



Visão geral da BNCC

Na formação geral básica⁴³, deve-se garantir as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC (BRASIL, 2018:476):

- I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (BRASIL, 2018: 476).

⁴³ No sistema de ensino brasileiro – regido pela Lei de Diretrizes e Base (LDB- 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – cabe aos Estados a obrigatoriedade de oferta do ensino médio, etapa final do ensino básico (que se organiza em três séries – 1º, 2º, e 3º anos), de gratuidade garantida (Art. 4º). Entende-se por ensino básico a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Os Municípios oferecem prioritariamente o ensino fundamental (com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública), sendo responsáveis também pela oferta da educação infantil. Cabe à União a coordenação da política educacional, ficando os Estados incumbidos de *elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação* (Art.10º).



Chamamos a atenção para a primeira aparição da literatura em torno do ensino médio, ainda tratando da formação geral básica (item VII), associada à história e cultura afro-brasileira e indígena.

O quadro acima reproduzido é descrito na seção sobre os itinerários formativos (já que o novo currículo é composto, “indissociavelmente, por **formação geral básica e itinerário formativo**” (BRASIL, 2018: 475):

O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2018: 468; 475).

Sobre a especificidade da área I, de Linguagens e suas Tecnologias (e aqui estamos afinando do geral – a área – para localizarmos o particular – a literatura):

No **Ensino Médio**, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018: 471).

A respeito da área (que se subdivide nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), fala-se em aspectos socio-culturais de uso da língua, “com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens.” (BRASIL, 2018: 481). Especificamente sobre o componente Língua Portuguesa, temos:



o componente **Língua Portuguesa** – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Assim sendo, as habilidades desse componente são apresentadas adiante, organizadas por campos de atuação social, como no Ensino Fundamental, mas sem indicação de seriação. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola.

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam **vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias** (impressa, digital, analógica), situadas em **campos de atuação social** diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018: 485).

Apesar de entendermos que o *enriquecimento cultural próprio* inclui o estudo literário, não há uma referência direta à literatura na descrição do componente língua portuguesa até aqui.

Nota-se já acima a referência a diferentes mídias, que mais adiante se desdobrará na indicação de uso das diversas linguagens para se adequar à prática de cruzamentos multimodais já presente na sociedade: “Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica.” (BRASIL, 2018: 486). Há a preocupação de, apesar de manter a centralidade da cultura impressa, “considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos” (BRASIL, 2018: 487). É um modo de corroborar o que se vê na sociedade contemporânea, preparar para ela – sem necessariamente confrontar-se com ela, para repensá-la.

A área de Linguagens e suas Tecnologias propõe a vivência dos estudantes em cinco **campos de atuação social**, sendo eles: *o campo da vida pessoal; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o campo jornalístico-midiático; o campo de atuação na vida pública; o campo artístico* (BRASIL, 2018: 488-489). Enquanto somos conduzidos para a apresentação desses campos de atuação, localizamos na BNCC dois pontos que nos permitem estabelecer associação com o estudo literário – mas que não é claramente indicada pelo documento:



1º) A literatura pode ser o meio de atuar na observação da **diversidade de contextos e compreensão dos valores éticos e estéticos** (um mesmo tema é tratado por diversos autores com visões diferentes de mundo, em um leque de atitudes ficcionais éticas e estéticas passíveis de ricas discussões pedagógicas):

Particularmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas. (BRASIL, 2018: 486).

2º) A arte em geral e a literatura em particular promovem a **criação e o encontro com o inusitado**:

Para isso, é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas. **Tais oportunidades também devem ser orientadas para a criação e o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes.** (BRASIL, 2018: 486, *grifo nosso*).

Embora possamos defender a importância do literário para o campo de atuação social e para o campo da vida pessoal – que devem ser abertos para experiências diversas (inclusive experiências estéticas como a literatura, depreendemos nós ao lermos o documento) –, é no último campo – o artístico – que encontramos características que tocam o literário e que amparam práticas diversificadas como a do projeto que ora tentamos situar na legislação vigente:

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para



• U • C •

FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

a constituição de identidades, a **vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.** (...) Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, **clubes de leitura** e de teatro, **núcleos de criação artística e literária**, oficinas culturais e desportivas etc.). Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos. (BRASIL, 2018: 489, **grifo nosso**).

As orientações acima nos atendem – ou são atendidas por um projeto de literatura – em vários sentidos: vivência de processos criativos, reconhecimento da diversidade, expressão de sentimentos e de emoções, fruição estética, exercício da sensibilidade. Mais: reconhece a possibilidade de que novos espaços e tempos (a exemplo de *clubes de leitura* e *núcleos de criação artística e literária*) se organizem na prática pedagógica pela flexibilização do currículo.

A partir disso, o documento afirma que “a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de **competências específicas**, sendo que

Três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área. (BRASIL, 2018: 489).

Observemos que sobre os saberes historicamente construídos acerca das Línguas (competência específica 4) acima referidos encontramos:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo



suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018: 490).

A referência à especificidade do componente Língua recai sobre seus usos, em suas variedades expressivas identitárias (“variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.” (BRASIL, 2018: 494)). Dentro do componente língua, como competência específica primeira, não temos o espaço especial da literatura, embora possamos lembrar de sua existência na língua como fenômeno histórico e cultural acima tratados.

No entanto, nas demais competências que contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área, encontramos uma referência direta à obra literária na competência específica 2:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (...) Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*, uma peça musical para coro e orquestra como *Choros nº 10* ou uma canção como *O bêbado e a equilibrista*, um espetáculo de dança como *Gira* em suas relações com a música do Metá Metá etc.) quanto textos de outros campos (o remix político George Bush/Imagine, determinado projeto de lei, uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos). Desse modo, os estudantes poderão compreender a pluralidade dos discursos e produzi-los de maneira posicionada – valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos –, e também atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo. (BRASIL, 2018: 492).



É uma exemplificação que não trata da literatura em sua especificidade, mas como uma possibilidade de produção artística entre as outras citadas. Além disso, o objetivo é a pluralidade de discursos e a atuação em uma esfera social.

Localizamos na competência específica 6 a referência à apreciação estética mais geral:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018: 496).

A competência considera reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes e traz a orientação de que “A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.” (BRASIL, 2018: 496).

A partir desse momento de preâmbulo sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias, com seus campos de atuação e competências específicas, chegamos à explicação objetiva do componente Língua Portuguesa, da qual extrairemos orientações sobre o estudo literário. Antes, o documento destaca as práticas contemporâneas de linguagem no Ensino Médio:

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio. **Se, por um lado, trata-se de enfrentar e buscar minimizar os riscos que os usos atuais da rede trazem, por outro, trata-se também de explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação, a possibilidades variadas de disponibilização de conteúdos sem e com intermediação, à diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e**



vivência de processos colaborativos. Todos esses fatores requerem aprendizagens e desenvolvimento de habilidades que precisam ser contempladas pelos currículos. (BRASIL, 2018: 498, *grifo nosso*).

O documento atribui ao componente Língua Portuguesa um papel de promover estratégias pedagógicas que explorem o uso das mídias virtuais – com os devidos preparos para seus riscos. Abrimos uma pequena reflexão a esse respeito: o espaço da aula de Língua Portuguesa, não podendo ignorar as culturas digitais juvenis, precisaria preparar para essa realidade, adotando dentro da escola o movimento já existente fora dela: “Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados.” (BRASIL, 2018: 498). Interessamos aqui observar a relevância dessas culturas digitais no documento, em que o tema ocupa a primeira página da seção sobre o componente Língua Portuguesa; na página seguinte, segunda da seção específica sobre a língua, finalmente teremos a palavra *literatura*; o tema será desenvolvido em dois parágrafos:

Em relação à **literatura**, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs⁶², têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2018: 499).

Podemos extrair dois apontamentos interessantes: 1) a afirmação crítica de que o estudo da literatura, por meio de interferências didáticas simplificadoras (biografias de autores, características de época – a historiografia, resumos e outros gêneros artísticos como cinema e HQs) tem deixado de lado o texto literário; 2) o reconhecimento do papel da literatura como potência transformadora de mundo.

Dois dos oito tópicos sobre o que deve ser levado em conta no trabalho com a Língua Portuguesa falam da literatura intencionalmente (nos demais tópicos, depreendemos a possibilidade de uso do texto literário como mais um gênero para ampliação de repertório da língua, mais uma prática de diversificação cultural de entre as citadas). Sobre os dois tópicos, são eles:

- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018: 500).

Observa-se nos itens acima a orientação de ampliar o repertório do estudante por meio de múltiplas experiências literárias, das clássicas às contemporâneas, devendo-se considerar as culturas juvenis.

Por fim, dentro do componente Língua Portuguesa, volta-se a falar dos campos de atuação já aqui apresentados em torno da área mais abrangente de Linguagem e suas Tecnologias (mas agora especificamente dentro do componente Língua Portuguesa). Como não há grandes acréscimos, pontuaremos apenas o que se sobressai em torno do tema literatura.

No campo artístico-literário específico de Língua Portuguesa, lemos que “Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição.” (BRASIL, 2018: 503). Além disso:



A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados). (BRASIL, 2018: 503 e 504).

Podemos notar que a tônica de protagonismo também se aplica ao estudo literário, quando se fala na escrita literária que, não sendo o foco do componente de Língua Portuguesa, é visto como um exercício – e a BNCC fala em *desenvolvimento de textos construídos esteticamente como meio de explorar emoções, sentimentos, ideias que não encontram lugar em outro gêneros e que por isso devem ser explorados*. A ênfase recai sobre a escrita – reflexos do protagonismo na reformulação do Ensino Médio.

Não descartando a possibilidade de produções criativas (textuais ou não) em torno do texto literário, parece-nos que a escrita literária está colocada como indispensável *como meio de explorar emoções, sentimentos, ideias*. Porém, não são todos que nascem com a propensão para produzirem textos literários (e assim funciona com todos os ofícios); além disso, devemos considerar a natureza da escrita que surge em um exercício de escrita literária (que pode ser muito produtivo e até revelar escritores, mesmo que não



seja o objetivo) comparada à natureza de um material literário reconhecido como tal. A BNCC, nesse momento, afirma que é preciso buscar essa escrita como meio de exploração de empatia, solidariedade, emoções (“O exercício literário (...) é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais.”(BRASIL, 2018: 503-504)”), sendo que esse dito exercício literário é tratado como desenvolvimento de textos construídos esteticamente; como se não nos fosse possível despertar as mesmas emoções, sentimentos e ideias com o exercício literário de leitura dos textos já existentes em seus valores artísticos peculiares (e a partir de um material reconhecidamente literário) – e aqui apontamos um desequilíbrio nessa busca que nos parece por vezes equivocada e até desesperada pelo protagonismo juvenil. O protagonismo que parece não poder ser exercido se o estudante leitor apenas... ler. Como se, para a realização do protagonismo, o exercício literário referido se completasse apenas com a escrita; o trecho em questão parece sugerir que a leitura é passiva e que a escrita é ativa, o que pode deixar um pouco de lado as possibilidades de o estudante protagonizar a obra literária como leitor – ainda que o produto desse encontro não seja a escrita literária.

Por fim, continuando a olhar para os campos de atuação descritos separadamente em torno da Língua Portuguesa, alguns aspectos nos chamam atenção sobre a literatura.

Ao tratar dos campos de atuação social, o direito à literatura aparece como forma de exercício dos Direitos Humanos (“direito à literatura, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.” (BRASIL, 2018: 505). No entanto, a ideia não se desenvolve nas habilidades elencadas. A maior associação que encontramos com a literatura dentro desse campo estaria na habilidade 3 (EM13LP03)⁴⁴:

⁴⁴ A BNCC apresenta códigos que podemos entender pelo exemplo: **EM 13 LGG 103**: **EM** = Ensino Médio; **13** O primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos (do 1º ao 3º ano - da série 1 à série 3); **LGG** = Linguagem e suas tecnologias (**LP** quando trata do componente Língua Portuguesa); **103** = Os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números) – ou seja, neste exemplo, “terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares.” (BRASIL, 2018: 34).



Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2018: 506).

Outras habilidades desse campo social continuam a tratar de questões linguísticas em seus mecanismos argumentativos de posicionamento crítico, a exemplo da habilidade 4, uma espécie de desdobramento da habilidade 3 acima transcrita:

Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas. (BRASIL, 2018: 506).

Mais exemplos do foco no uso da língua podem ser encontrados nas habilidades 5, “Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, (...) e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.” (BRASIL, 2018: 507), ou nas habilidades 7, “Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito (...) com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.” (BRASIL: 2018: 507).

As habilidades descritas no item 13 tocam em questões estéticas e culturais em que poderíamos inserir o literário nas ditas *referências contextuais, estéticas e culturais*, mas o foco está em produções de áudios:

Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação. (BRASIL, 2018: 508).



Como podemos observar, mesmo apresentando o direito à literatura nos campos de atuação social, não se tratou especificamente da obra literária em nenhuma das 18 habilidades associadas.

Destacamos que as novas mídias aparecem em algumas das habilidades (12- “Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais”; 17- “Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.”; 18- “Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas” (BRASIL, 2018: 508-509).

No campo da vida pessoal, há destaque para a base legal do Estatuto da Juventude, em que “os fóruns de discussão, debates e palestras devem contemplar a condição juvenil, (...) a produção de textos reivindicatórios pode incluir eventuais demandas por equipamentos e programações culturais” (BRASIL, 2018: 510). Além disso, na linha do protagonismo juvenil e de matérias de seu interesse,

“ganha destaque o domínio de gêneros e produções como perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas (e outras formas de registro) comentados e dinâmicos, almanaques, playlists comentadas de produções culturais diversas, fanzines, e-zines (esses três últimos também considerados na esfera artístico-literária), entre outras possibilidades.” (BRASIL, 2018: 510).

Atentemos para “a esfera artístico-literária” na transcrição acima, que aparece ligada a produções culturais das novas mídias.

Sobre os parâmetros curriculares do campo da vida pessoal, fala-se de garantir espaço para que os estudantes possam “discutir sobre temáticas vinculadas a questões que os preocupam ou instigam sua curiosidade, privilegiando as que tiverem maior repercussão entre os estudantes;” (BRASIL, 2018: 510). Sobre a literatura, podemos mais uma vez inseri-la nas produções gerais, pelo “trato e vivência com produções culturais e artísticas cujo interesse e gosto se mostrem constituídos, como também experimentação de novas possibilidades.” (BRASIL, 2018: 511). Confrontando os dois trechos, pode ser difícil encontrar o equilíbrio entre discutir temáticas que já são atrativas, privilegiando o



que tem maior repercussão entre os estudantes, e experimentar novas possibilidades de instigar – possibilidades literárias no nosso caso.

Nas habilidades específicas do campo da vida pessoal, localizamos a presença do livro (não necessariamente o de teor literário), na habilidade 21:

Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (BRASIL, 2018: 511).

No campo da vida pública, a textualidade está associada a “procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à proposição, debate, aprovação e implementação de propostas e projetos de lei” (BRASIL, 2018: 512).

No campo das práticas de estudo e pesquisa, a proposta é “fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento” (BRASIL, 2018: 515). A literatura pode ser pensada nesse campo como uma das linguagens de construção humana situada sócio-historicamente:

compreensão dos jovens sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa. Dessa forma, contribui-se para a compreensão de procedimentos de investigação da área e para o entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente. Sendo assim, elas são passíveis de interpretação e mudança, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis (BRASIL, 2018: 516).

Dentro dos parâmetros curriculares desse campo, o literário pode estar inserido na “diversidade de gêneros escritos, orais e multissemióticos ao longo dos três anos nas práticas de leitura, escuta e produção propostas.” (BRASIL, 2018: 516), que podemos associar à habilidade específica que indica: “Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do



conhecimento em questão.” (BRASIL, 2018: 517). Poderíamos incluir aí o conhecimento literário. Mais uma vez, não há uma referência direta à matéria literária.

Sobre o campo jornalístico-midiático, “Trata-se de ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/ midiática.”(BRASIL, 2018: 519), em que a prática textuais pertencem “a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias” (BRASIL, 2018: 519). Nos parâmetros associados ao campo, o papel de leitor mais uma vez vem associado à ação de protagonista crítico que *compartilha, comenta e avalia*:

Possibilitar que, ao longo dos anos, os estudantes experimentem, de forma significativa, diferentes papéis envolvendo a circulação de informação e opinião: repórter, fotorrepórter, editor, comentador, articulista, curador, leitor (que compartilha, comenta e avalia), crítico de produções culturais, booktuber, vlogger e outros. (BRASIL, 2018: 519).

O campo artístico-literário trata “principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores. (BRASIL, 2018: 523):

Ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica. (BRASIL, 2018: 523).

Notamos a obra artística como parte do engajamento social, atrelada às práticas midiáticas. Sobre a prática da leitura literária, continuando o trecho acima, temos os próximos seis parágrafos (BRASIL, 2018: 522-523), que transcrevemos na íntegra e em sequência, mas separadamente, para destacarmos o que julgamos pertinente:

1. A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz **também de resgatar a historicidade dos textos**: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) **e em seus movimentos**



• U • C •

FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.

- Orientações mais diretas sobre o trabalho com o literário: resgate da historicidade dos textos; movimentos de tradição e de ruptura.

2. Espera-se que os **leitores/fruidores** possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que **toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética.**

- Fruição da arte como atuação crítica, pela visão de mundo expressa.

3. **Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas**, mediante sua própria produção artística, **combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão.** Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos da língua e da arte.

- Combinação da escrita literária com outras formas semióticas de expressão, ponto que nos interessa especialmente pela proposta ora em curso, de práticas corporais em torno da palavra literária.

4. No Ensino Médio, **devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais.** Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas.



- Orientação de literaturas a serem trabalhadas (africanas, afro-brasileiras, indígenas, contemporâneas), ao lado das obras de tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de modo mais sistematizado – com aprofundamento dos períodos históricos, artísticos e culturais.

5. Nesse sentido, **a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores.** Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos.

- Importância da tradição literária como patrimônio cultural/ social e como recurso de apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma época (capazes de alcançar os leitores nas emoções e nos valores até hoje), junto à ampliação do repertório linguístico.

6. Está em jogo, também, nesta etapa, **um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor.** Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções. (BRASIL, 2018: 523-524, *grifos nossos*)

- Entendimento da escrita literária como exercício de outro tempo mais lento – mas que não foi referido em relação à leitura literária. Mais uma vez a escrita é colocada como meio de mobilizar ideias, sentimentos e emoções (processo de autoconhecimento), mas *tendo em vista um interlocutor*. Chama-nos atenção o destaque do interlocutor – seria uma reprodução do falatório do mundo digital marcado pelas curtidas virtuais? –, em que a literatura parece não se opor muito ao mundo barulhento em que vivemos, não explorada como lugar do silêncio. A literatura, quando surge, integra-se ao mundo tal como ele é,



adapta-se de certo modo a ele, estando o contato com ela ligado a uma testemunha – o interlocutor – do mundo lá fora, até quando se fala de autoconhecimento. Parece que é preciso atuar, ter voz e emitir opiniões sempre, faltando tratar das delicadezas do literário e do encontro consigo – capaz de fazer vigorar um posicionamento mais sensível e talvez menos crítico (falamos do fim mesmo no sentir e não exclusivamente no pensar, ou seja, sentir que não necessariamente se traduz em pensar); literário capaz de despertar o sujeito protagonista mais para si e menos para o mundo: em alguma medida, o protagonista para si pode tornar-se capaz de mover o mundo – como quando nos surge uma ideia de atuação diferenciada; no entanto, o protagonista para o mundo por vezes apenas repete o mundo, e esse protagonismo nada mais é que a voz que o mundo já aceita ouvir. Em outras palavras, queremos dizer que o protagonismo que temos lido na BNCC parece favorecer a manutenção do mundo, reproduzir a sua dinâmica – a exemplo das orientações sempre a favorecerem as práticas sociais midiáticas que acontecem fora da escola e que agora devem ser transportadas para dentro da escola. Parece que os jovens precisam ser estimulados a atuarem na escola como já atuam nas redes sociais, e que só assim poderemos resgatá-los do desinteresse escolar. E perguntamos: a escola, por mais que precise se adaptar, não deve reservar um lugar para o confronto com o mundo dado, instigando novas formas de estar nele?

Após essa introdução sobre o campo artístico-literário, somos apresentados a parâmetros curriculares mais direcionados a esse campo, dos quais extraímos referências diretas à literatura:

1. Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), **minicontos, nanocontos⁴⁵, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis,**

⁴⁵ “Narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço geralmente limitado a um único ambiente), unidade de tempo, e número restrito de personagens.” *Significado de nanoconto: sm Narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação... (dicionarioinformal.com.br)* Acessado em 13/março/2023.



cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.

2. **Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.**
3. Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem **diferentes gêneros literários**, culturas e temas.
4. Abordar **obras de diferentes períodos históricos**, que devem ser apreendidas **em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas** para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.
5. Propor a leitura de **obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.**
6. **Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados.** Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros



ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de **sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária**. (BRASIL, 2018: 524, *grifos nossos*).

No primeiro parágrafo, notamos que a referência à literatura termina por relacionar-se à formação identitária; no segundo, a orientação de ampliar o repertório com obras clássicas; na sequência, fala-se do trabalho com obras de diferentes gêneros e períodos históricos. No quinto parágrafo, temos a indicação de leitura de *obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época*; há ênfase na leitura da obra, deixando a abordagem dos *movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente*, a critério local (entendemos que isso significa a critério da instituição de ensino, apesar de local poder querer dizer regional – de cada estado ou região do país), abordagem essa que pode ser estabelecida ou não e na ordem em que se desejar.

Por fim, o parágrafo seis, que apesar de trazer a necessidade de outros tempos e espaços para a literatura, traz destaque novamente para o trabalho de escrita literária, mas não apenas a literária (“uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária.” (BRASIL, 2018: 524)).

Para fecharmos essa parte da literatura na BNCC no Ensino Médio, temos nove habilidades específicas do campo artístico-literário – acompanhadas da ideia principal que dela extraímos. São elas:

(EM13LP46) **Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários**, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018: 525).

- Forma dialógica de tratar dos textos literários.

(EM13LP47) **Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura,**



• U • C •

FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (BRASIL, 2018: 525).

- Incentivo de eventos/ práticas culturais, incluindo produções autorais, literárias ou não.

(EM13LP48) **Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa,** para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (BRASIL, 2018: 525).

- Indicação de obras canônicas, em suas construções históricas e estéticas.

(EM13LP49) **Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários** (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, **a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances,** a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BRASIL, 2018: 525).

- Estudo de gêneros literários; a obra literária como reflexo da condição humana.

(EM13LP50) Analisar **relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos,** explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (BRASIL, 2018: 525).

- Estudo das relações intertextuais e interdiscursivas entre obras literárias.

(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a



constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (BRASIL, 2018: 525).

- Apropriação de obras contemporâneas para constituição de um acervo pessoal, com fins de atuação nos meios culturais.

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018: 526).

- Leitura de obras das literaturas brasileiras e de outros países (especialmente literatura portuguesa, indígena, africana e latino-americana), com referência à abordagem da crítica literária, considerando contexto de produção e diálogo com o presente.

(EM13LP53) **Produzir** apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). (BRASIL, 2018: 526).

- Produção crítica em torno de obras literárias e artísticas no geral.

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BRASIL, 2018: 526).

- Produção de obras autorais (incluindo as de suporte tecnológico) que dialoguem com o texto literário.



Esse nosso breve percurso pela BNCC confirma a ressalva de Ipiranga em seu artigo, quanto à

abstração desconcertante na apresentação das competências e habilidades, que se mostraram, em boa parte, um discurso retórico alinhavado por várias perspectivas, as míseras quatro páginas dedicadas à Literatura e a repetição de ideias que faz com que quase todas as habilidades e competências possam ser fundidas. (BRASIL, 2019: 112).

A autora observa que há na BNCC uma mudança na nomenclatura anteriormente utilizada, passando de *ensino da literatura à educação literária*,

por compreender que a leitura literária se constrói num processo complexo de formação, que não pode ser necessariamente ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos. O que a educação literária (LEAHY-DIOS, 2000)⁴⁶ enfatiza é a **experiência** vivenciada com a literatura. Isso diverge frontalmente das aulas movidas a excertos de textos, como é o corrente hoje na escola brasileira. Na verdade, toda a indústria do livro didático que invadiu as escolas nacionais trabalha essencialmente com trechos de livros, propugnando um ensino em que as referências são dadas de forma fragmentada, o que compromete sobremaneira o estudo efetivo das obras literárias. (BRASIL, 2019: 112).

Na prática, apesar do conceito de experiência literária registrado no documento, a apresentação de trechos de livros se manteve no livro didático que serviu de base para o breve relato de experiência.

Antes de partirmos para a segunda ramificação no nosso mapeamento da BNCC (sobre pontos relevantes para nossa proposta, em torno dos apontamentos sobre o corpo), daremos prosseguimento com o relato dessa experiência em sala de aula; assim poderemos confrontar a presença da literatura na prática de uma aula (já à luz de um livro didático confeccionado de acordo com a BNCC) com a literatura indicada no documento.

Trata-se de uma experiência escolar, a partir da abordagem do livro didático adotado durante o primeiro ano de implementação da BNCC – que na ocasião se fez

⁴⁶ LEAHY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Rio de Janeiro: UFF, 2000.



apenas com turmas do 1º ano do ensino médio (os 2º e 3º anos do ensino médio se mantiveram no modelo anterior). Com isso, pretende-se perceber como as orientações legais foram seguidas por um livro didático determinado e como essa tendência se realizou na prática, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Relato da experiência com duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, no ano de implementação da BNCC (2022)

Conforme já dito, a experiência relatada a seguir é um recorte que ajuda a olhar para uma prática de implementação da nova base. Sendo uma experiência inicial, as aulas foram tentativas de adequação ao novo modelo. Nele, a disciplina de Língua Portuguesa passou a abarcar os conteúdos das disciplinas antes denominadas Literatura e Redação (ou produção textual). No cenário anterior à reforma, na escola em questão, para as turmas de 1º ano do Ensino Médio, 2 tempos semanais eram destinados à disciplina Língua Portuguesa, 2 tempos à disciplina Literatura e 2 tempos à disciplina Redação (totalizando 6 tempos). Apesar de serem disciplinas ministradas em aulas isoladas, normalmente por professores diferentes, Redação e Língua Portuguesa se juntavam como partes de uma mesma nota trimestral (com o somatório das notas, cada componente valendo 5 pontos: 5 pontos de redação + 5 pontos de língua portuguesa, totalizando 10 pontos). Já Literatura se mantinha como uma disciplina isolada, inclusive na atribuição de conceitos, valendo 10 pontos. Com a reforma, a aula de Língua Portuguesa passou a incluir os assuntos de literatura e de produção textual, totalizando 4 tempos semanais (dois tempos a menos que antes, quando somávamos os tempos destinados aos três componentes). Ou seja, houve redução da carga horária destinada aos conteúdos que envolvem as três tradicionais vertentes de estudo da língua. Estamos aqui falando da formação geral básica do Ensino Médio, já que os itinerários formativos só viriam a ser implementados a partir do 2º ano do ensino médio, no ano seguinte (2023). O livro adotado⁴⁷ no cenário que nos serve de exemplo integra os três conteúdos e serve de base para os três anos do ensino médio.

⁴⁷ Utilizamos, para nossa análise, o manual do professor (livro com orientações sobre o trabalho a ser feito e com respostas para os exercícios propostos): *Ser protagonista - A voz das juventudes: língua portuguesa: ensino médio/ obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação; editora responsável Andressa Munique Paiva. — 1. ed. — São Paulo : Edições SM, 2020.*



Vamos ao livro. Ele, que traz no título o protagonismo recorrente na BNCC, diz sobre o estudante que:

Com a ascensão do uso de tecnologias digitais no Brasil, sobretudo com a ampliação do acesso à internet, notaram-se mudanças consideráveis no comportamento dos jovens em relação às formas de acesso à informação e ao conhecimento, aos modos e modelos de trabalho e à participação social e política. (...)

Esses novos paradigmas de interação e organização social, de trato com informações e de produção de sentidos e valores são próprios das juventudes e reveladores de mudanças culturais. E isso precisa ser reconhecido, valorizado e incorporado pelas instituições de ensino de modo a promover, de fato, a inclusão e o engajamento nessa etapa de ensino” (*Ser protagonista*, 2020: 327).

Apresenta para o estudante, ao final, um *Anexo BNCC*, no qual justifica que “as atividades foram desenvolvidas de acordo com as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, e as habilidades de Língua Portuguesa presentes na BNCC.” (*Ser protagonista*, 2020: 312).

Nas apresentação para os professores, começa tratando da centralidade da área de Linguagens e suas tecnologias para a formação dos jovens estudantes, sendo necessário “possibilitar aos jovens letramentos múltiplos e uma formação capaz de propiciar sua atuação nas mais diversas práticas socioculturais contemporâneas.” (*Ser protagonista*, 2020: 321). Sobre o papel do professor, diz que a obra “procura fortalecer a autonomia do professor” (*Ser protagonista*, 2020: 328), quando explica que o as seis unidades modulares do livro podem “ser utilizadas na sequência que for mais conveniente para o professor e considerando-se o fato de que cada unidade corresponde a um semestre letivo.” (*Ser protagonista*, 2020: 328). À diante detalharemos um pouco mais essa divisão.

A respeito do ensino da Língua Portuguesa,



a perspectiva de linguagem adotada nesta obra, em conformidade com a BNCC, é a enunciativo-discursiva. Essa perspectiva se caracteriza por considerar que todo enunciado é produzido por sujeitos ativos em uma determinada situação; sujeitos esses que carregam influências diversas e uma dada intencionalidade. (*Ser protagonista*, 2020: 329).

Sobre a orientação de trabalho no campo artístico-literário, “sugere-se a leitura de textos literários que estabelecem diálogo com outros textos e descortinam diferentes olhares sobre determinado tema (unidades ímpares).” (*Ser protagonista*, 2020: 330). O livro apresenta, portanto, as unidades ímpares (unidades 1, 3 e 5) como as destinadas ao trabalho com o literário. É adotada a concepção do teórico Hans Robert Jauss⁴⁸ em torno da estética da recepção, que questiona o estudo da história da literatura, conforme podemos ler na seção “Formação do leitor literário”:

O ensino de literatura com foco na formação do leitor literário **prioriza o contato do leitor com o texto literário, de modo a romper com uma concepção de ensino baseada na periodização dos movimentos artístico-literários.** (...) Esta obra, portanto, tem como principal contribuição, no âmbito da formação do leitor literário, **viabilizar uma educação para a sensibilidade**, em sentido amplo, respeitando sempre o leitor como agente desse importante trabalho de humanização por meio da arte. Essa concepção aponta, portanto, para uma abordagem não linear dos fatos literários, a qual pode ser evidenciada nas unidades ímpares deste livro. (*Ser protagonista*, 2020: 335, grifo nosso).

Na mesma seção, explica-se a estrutura de seleção dos textos, da qual extraímos alguns exemplos:

Tais unidades partem, via de regra, da produção de autores contemporâneos, como “Conversa de fim de tarde”, de Olívio Jekupé; *Outros cantos*, de Maria Valéria Rezende; e *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, para estabelecer relações intertextuais e interdiscursivas com textos de outras épocas e lugares, como *Iracema*, de José de Alencar; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; e *Terra sonâmbula*, de Mia Couto. (...)

⁴⁸ O livro didático cita a seguinte obra do autor: Jauss, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.



Assim, o contato dos estudantes com os textos literários deve ter precedência em relação ao estudo formal da literatura, de modo a auxiliá-los a reconhecer os aspectos que singularizam o texto, entendendo-o antes como obra aberta à compreensão e à interpretação e não como obra fechada a leituras previamente validadas.

Para viabilizar esse trabalho, a coletânea de textos literários aqui oferecida objetiva a ampliação do repertório dos estudantes e a garantia de que tenham contato com obras diversificadas, reunindo textos canônicos da literatura brasileira, produções periférico-marginais, obras da tradição lusófona e da literatura contemporânea, indígena, africana e latino-americana, além de produções da cultura juvenil. Em conjunto com essa diversidade de textos, **sugerem-se diferentes formas de apreciação e apreensão de tais obras, por meio de propostas de produção que buscam repercutir os gostos e as opiniões, como playlist comentada e podcast, bem como encorajar a criação de novos produtos culturais, por meio de adaptações de textos clássicos para novos formatos e gêneros ou do exercício de escrita literária em si.** (*Ser protagonista*, 2020: 335-336, grifo nosso).

A produção voltada para gostos, opiniões, bem como possíveis adaptações de textos clássicos por meio de linguagens dominadas pelos jovens (*playlist, podcast*) é valorizada como forma de apreensão das obras literárias.

Esclarecendo melhor a proposta de divisão das unidades, temos a seguinte informação:

Esta obra foi organizada em seis unidades (uma para cada semestre) com dois capítulos cada uma. Três dessas unidades têm maior enfoque nas habilidades do campo artístico-literário (unidades ímpares) e as outras três são mais voltadas às práticas dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública (unidades pares). Sugere-se que, no decurso de cada ano do Ensino Médio, tendo em vista que Língua Portuguesa é disciplina obrigatória em todos os anos, o professor trabalhe com um grupo de unidades par e ímpar. Por exemplo:

- 1o ano: unidades 1 e 2;
- 2o ano: unidades 3 e 4;
- 3o ano: unidades 5 e 6.

Outras formas de organização são possíveis, pois as unidades são modulares, ou seja, a sequência em que são apresentadas pode variar a critério



do professor. Recomendamos apenas que a unidade 6 seja trabalhada no 3º ano, em razão de sua temática estar mais voltada à finalização da etapa do Ensino Médio e, portanto, direcionada ao projeto de vida do estudante e focada em questões relativas ao mundo do trabalho. **O eixo organizador da obra é temático (e não por gênero ou escola literária). Isso significa que cada unidade tem um tema, de caráter mais geral, do qual se desdobram os assuntos abordados nos capítulos.** (*Ser protagonista*, 2020: 340, *grifos nossos*).

A experiência com o livro didático

No trabalho realizado com o livro em 2022, seguimos a divisão proposta na própria obra – unidades 1 e 2 para o 1º ano do ensino médio. O trabalho foi realizado com as 5 turmas de 1º ano do ensino médio, únicas turmas da escola a estarem com o novo currículo. Meu trabalho foi desenvolvido com duas dessas turmas. Houve, dentro do possível, trocas contínuas com a professora que atuou nas outras três turmas, de modo que o trabalho fosse o mais alinhado possível. No entanto, pelas diferenças evidentes de habilidades, formações e gostos, e por termos ainda poucas orientações sobre o que fazer na prática de sala, seguimos por vezes caminhos distintos. Além disso, a outra professora cumpriu carga horária regular exclusivamente com as três turmas do novo ensino médio, enquanto eu dividi a carga horária com outras 3 turmas de Língua Portuguesa no 3º ano do ensino médio, o que me colocou em trânsito entre currículo novo e currículo antigo, dificultando uma dedicação mais integral à reforma do ensino.

Nossa análise não pode desconsiderar que foi um ano experimental, em que tentávamos entender a reforma do ensino médio, fato que se soma à retomada do ano letivo presencial após dois anos de ensino predominantemente remoto devido à pandemia.

Optei por começar a estudar o livro didático, que foi usado como principal material de apoio, para entender o trabalho proposto. As aulas foram complementadas por folhas de atividades, quase em sua totalidade propostas pela outra professora: a maioria desse material tratava de conteúdos de produções textuais, uma preocupação dessa profissional, visto que a escola tem importante atuação na prática textual voltada para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), porta de acesso ao ensino superior – ainda que a preparação esteja mais concentrada no 3º ano do Ensino Médio. Quanto a este ponto, eu praticamente reproduzi, sempre um passo atrás, as atividades com as minhas

turmas, para que não ficassem com conteúdos atrasados em relação às outras três turmas da colega. A proposta do livro em torno da produção – uma proposta mais dialogada, a partir também de atividades orais, de debates integrados com os temas apresentados pelo livro, não foi realizada (acredito que pelo pouco tempo para aprendermos a conciliar mais harmonicamente as tarefas dos três componentes integrados).

Nesse sentido, o trabalho de produção textual realizado ficou mais isolado da proposta do livro, que trazia esse conteúdo de modo mais diluído nas atividades, sendo por vezes difícil localizar conteúdos ditos de produção textual e que as folhinhas trataram de objetivar e compartimentar (construção do parágrafo, estrutura do texto argumentativo, artigo de opinião etc.). O modo habitual de trabalhar com conceitos não foi superado, o que também é compreensível após tantos anos seguindo esse padrão.

Utilizamos algumas folhas de atividades sobre figuras de linguagens e funções da linguagem, explicações dadas de forma isolada do fluxo das atividades do livro – uma aula sobre figuras de linguagem, outra aula sobre funções da linguagem. No entanto, não é essa a proposta de trabalho do livro, que traz alguma figura de linguagem conforme surge no texto. Por exemplo: após apresentar a introdução de um texto do Romantismo brasileiro (*Iracema*, de José de Alencar), abriu-se uma janela “É bom lembrar”, que reproduzimos a seguir, em torno da conhecida metáfora de Iracema, “a virgem dos lábios de mel”:

Figuras de linguagem: comparação e metáfora

Muito usadas em textos literários, a **comparação** e a **metáfora** podem até gerar dúvidas por serem muito parecidas, já que são construídas por meio de relações de identificação de semelhanças entre dois elementos. A comparação usa determinados termos para comparar explicitamente especificidades de dois ou mais elementos. Já a metáfora faz uma equiparação de forma direta, sem o uso de conectivos comparativos, criando semelhanças por meio de termos com significados diferentes daqueles com que estamos acostumados, como “lábios de mel”. (*Ser protagonista*, 2020: 21).

Também é em uma seção “É bom lembrar” que se apresenta uma explicação de aspectos gramaticais, a partir de outra passagem do mesmo fragmento:

Além do aposto e dos adjetivos, existem outras maneiras de caracterizar personagens e espaços. Observe:



Iracema, a virgem dos lábios de mel, **que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna** [...]

Para Iracema, são atribuídas características pelo aposto (“a virgem dos lábios de mel”) e pela oração em destaque (“que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna”). Essa oração é denominada pela gramática descritiva como oração subordinada adjetiva. (*Ser protagonista*, 2020: 22).

Em uma seção “Repertório”, de 16 linhas, foram apresentados breves traços da prosa romântica brasileira, em suas vertentes (prosa social-urbana, prosa indianista, prosa regionalista e prosa histórica). Assim os conceitos são apresentados no decorrer do livro. Apesar de tentar integrá-los, o material se aprofunda pouco, além de trazer uma abordagem que parte do pressuposto de que o estudante já viu aquele conteúdo em séries anteriores, bastando “relembrar” algo, o que nem sempre é tão seguro de determinar e equalizar em uma turma.

Meu trabalho ficou mais voltado (por meu interesse pessoal e pelo momento de pesquisa em que me encontrava, evidentemente) para tentar entender como a literatura se apresentava nesse novo material, qual o espaço dedicado a ela a partir da interpretação e recorte do livro sobre a literatura na BNCC. Com a redução dos 6 tempos anteriores (somando 2 de língua portuguesa, 2 de literatura e 2 de produção textual) para os 4 tempos do novo currículo para integração dos três componentes, é evidente que os conteúdos de cada componente teriam que ser reduzidos; não se poderia trabalhar os mesmos conteúdos que antes se trabalhava em nenhum dos componentes isolados. Assim, se um dos conteúdos predomina (o que notei acontecer com os conteúdos de produção textual/ língua portuguesa), sobra pouco tempo para os outros. No decorrer do ano, fui mais consumida pelas atividades de produção textual/ língua portuguesa, sobrando pouco tempo para uma busca mais eficiente de suprir o pouco espaço dedicado à literatura. Por ser um ano de mudanças, não adotamos um livro paradidático, o que antes era feito, normalmente, de acordo com os assuntos literários tratados a cada período letivo (trimestre, no nosso caso). Que livro escolher se ainda não entendíamos o lugar da literatura no novo currículo? Não escolhemos nenhum para o ano de 2022⁴⁹. Ao final

⁴⁹ Particularmente, para suprir essa carência de leitura de um livro literário, trabalhei com uma proposta em que cada aluno, ao longo de algumas semanas, apresentaria para os demais colegas uma resenha sobre um livro lido, com as principais ideias e possíveis experiências ou lições apreendidas pela leitura, o que o



deste ano letivo, voltamos a falar disso, com algumas sugestões, de modo que o livro paradidático talvez pudesse ao menos abarcar o que não conseguimos pelos conteúdos integrados: sugeri, por exemplo, a “Carta de Pero Vaz de Caminha”, pelo seu significado histórico e como meio de tratar das origens da nossa literatura, que o livro pouco menciona – o faz apenas em um exercício sobre A carta⁵⁰; sugeri ainda um texto dramático como “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, que poderia servir para explorar os gêneros literários (assunto que antes costumava surgir no preâmbulo dos estudos da literatura no 1º ano do ensino médio, ao lado de temas mais gerais de fundamentos do literário, como literariedade ou intertextualidade), ou o texto “O Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente (uma ponte para falar dos aspectos do Humanismo tal

motivou a escolher o livro em questão e por que seria interessante que os demais colegas o lessem. A apresentação oral foi acompanhada de um resumo por escrito que foi entregue e contou como uma atividade avaliativa (ou seja, com atribuição de conceito).

⁵⁰ A atividade em questão encontra-se na seção “Entre textos”, em diálogo com o texto 1, de um indígena, que reproduzimos a seguir:

13. A carta de Pero Vaz de Caminha é considerada um marco da literatura brasileira. Inserida no contexto do Quinhentismo – período de produção literária no Brasil que abrange o século XVI –, esse texto tem como objetivo descrever “o novo mundo” ao então rei de Portugal, dom Manuel. Leia um trecho desse texto e responda às questões a seguir.

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. [...]

Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepenete, de boa grandura e rapados até por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas.

Caminha, Pero Vaz de. A carta de Pero Vaz de Caminha.

Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf.

Acesso em: 7 jul. 2020.

a) Em relação ao texto de Jekupé, houve mudanças no modo de se vestir, nos hábitos e no uso de armas pelas populações indígenas para defesa e caça? Justifique.

b) Para o narrador de “O dia seguinte”, essas incorporações de costumes e técnicas dos não indígenas pelos povos indígenas não levam à perda de identidade. Qual é o argumento usado para essa afirmação? (*Ser protagonista*, 2020: 17).

como estudado no Brasil, outro tópico não tratado no livro, bem como o Classicismo, o Trovadorismo, o Barroco e o Arcadismo, movimentos literários antes trabalhados na escola em questão). Ou seja, o livro literário poderá ser o ensejo para tratar de temas que, ao menos até esse momento e a partir desse material didático, não estão garantidos no novo currículo. Uma observação sobre “O Auto da Compadecida”: há uma sugestão de atividade no capítulo 2 da unidade 3 (prevista, portanto, para o 3º ano do ensino médio) – que trata do estudo de romances ambientados no sertão –, na seção “Sua voz no mundo”, com a orientação de uma gravação em vídeo de texto dramático (a cena sugerida é de “O Auto da Compadecida”). Na mesma página, há nas margens do fragmento da peça umas poucas observações sobre a obra: uma breve sinopse dos apuros que envolvem o personagem principal, João Grilo, e uma explicação sobre o sentido das rubricas, que “descrevem a movimentação e os comportamentos das personagens.” (*Ser protagonista*, 2020: 151).

E como a literatura apresentada no material foi trabalhada no 1º ano do Ensino Médio? Vejamos.

<p>UNIDADE 1 10</p> <p>Diversidade e identidade</p> <p>INTRODUÇÃO 12</p> <p>CAPÍTULO 1 - Literatura e identidade 13</p> <p>Sua leitura 1: Conversa de fim de tarde (Olívio Jekupé) 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por dentro do texto 14 • Identidade étnica na literatura 15 • Entre a escrita e a oralidade 16 • Entre textos 17 <p>Sua leitura 2: Iracema (José de Alencar) 18</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prosa romântica brasileira 19 • O discurso do texto 20 • A construção do texto 21 <p>Sua leitura 3: Macunaima (Mário de Andrade) 23</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por dentro do texto 24 • O Modernismo no Brasil e suas características na obra 26 • A linguagem de Mário de Andrade 27 • Entre textos 28 <p>Sua voz no mundo: Produção de podcast 29</p> <p>CAPÍTULO 2 - Literatura negra: resistência e (re)existência pela palavra 33</p> <p>Sua leitura 1: Meu rosário (Conceição Evaristo) 33</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construindo sentidos 34 • Por dentro do poema 34 	<ul style="list-style-type: none"> • As vozes do poema 35 • A linguagem no texto poético 37 • Entre textos 39 <p>Sua leitura 2: O navio negreiro (Castro Alves) 41</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por dentro do texto 44 • O Romantismo no Brasil 45 • A construção do poema 45 • Entre textos 46 <p>Sua leitura 3: Negra (Noémia de Sousa) 47</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade e representatividade na literatura 48 • A reconstrução de sentidos no poema 50 • Entre textos 51 <p>Sua voz no mundo: Produção de playlist comentada 52</p> <p>NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Representação: A mulher negra nas grandes mídias televisivas 56 INCUBADORA: Sarau cultural 60 ENEM E VESTIBULARES 64 AVALIANDO 65
<p>UNIDADE 2 66</p> <p>As culturas juvenis e o consumo</p> <p>INTRODUÇÃO 68</p> <p>CAPÍTULO 1 - Consumidor ou consumista: quem sou eu? 69</p> <p>Sua leitura 1: Unboxing (Gustavo Danone) e anúncio publicitário Mizuno 69</p>	

Reprodução de parte do Sumário (*Ser protagonista*, 2020: 7)



Do sumário acima, interessa-nos particularmente a unidade 1 (unidade ímpar e voltada à literatura do 1º ano, conforme divisão já explicada pelo livro). A unidade 2 seria voltada para as questões da língua portuguesa.

Sob a temática “Diversidade e identidade”, a unidade está dividida em dois capítulos: o primeiro, portanto, de apresentação da literatura ao estudante, com o título “Literatura e identidade”; o segundo, “Literatura negra: resistência e (re)existência pela palavra”. Não há aqui um capítulo introdutório sobre questões como o papel da literatura ou o sentido de literário.

A unidade 1 abre o livro com uma foto de uma mulher indígena pintando o rosto, cuja legenda esclarece: “Mulher indígena da etnia Huni Kuin (Kaxinawá) olhando-se no espelho e pintando o rosto com jenipapo, na aldeia Novo Segredo, em Jordão, no Acre, em 2016.” (*Ser protagonista*, 2020: 11).

Na sequência, a unidade é assim apresentada:

A conquista de espaço das vozes de pessoas pertencentes a grupos marginalizados, seja devido à cor, ao sexo, à etnia, etc., é relativamente recente na literatura brasileira e está associada às lutas desses grupos por direitos e por visibilidade. Nesta unidade, você vai estudar de que modo a identidade coletiva dos povos nativos e dos afrodescendentes é apresentada sob a perspectiva desses próprios sujeitos. Paralelamente, será possível confrontar as representações feitas deles em textos canônicos da literatura brasileira, revelando os interesses e as ideologias que sustentam tais representações. Nesse percurso, você produzirá um podcast e uma playlist comentada relacionados ao tema da unidade, investigará a representatividade da mulher negra na mídia televisiva e, ao final, poderá apresentar seu texto predileto ou uma composição autoral durante o sarau organizado pela turma. (*Ser protagonista*, 2020: 12).

A unidade traz os seguintes objetivos e justificativa, abaixo reproduzidos integralmente:

- Ler e analisar textos literários produzidos por escritores pertencentes a grupos marginalizados e por autores canônicos.
- Relacionar aspectos ligados à cultura, ao pensamento e à história de diferentes povos, especialmente indígenas e negros, aos modos de construção do texto literário.



- Analisar as formas de representação de grupos minoritários em obras fundamentais do patrimônio literário nacional.
- Reconhecer o diálogo entre diferentes culturas na produção literária contemporânea em língua portuguesa.
- Fazer curadoria de informações, tendo em vista a produção de podcast cultural ou noticioso e de playlist comentada.
- Participar de projetos que envolvem produção e análise de podcast e playlist comentada.
- Envolver-se em práticas de pesquisa, tendo em vista a análise da representatividade da mulher negra nas grandes mídias televisivas e publicitárias.
- Produzir infográfico, considerando o contexto de produção e utilizando conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica.
- Participar do processo de criação e realização de um sarau.

JUSTIFICATIVA

O estudo literário de textos produzidos por escritores pertencentes a grupos marginalizados se justifica na medida em que visa garantir a incorporação de suas histórias, seus valores e seus pontos de vista, para propiciar aos leitores experiências estéticas diversificadas, valorizando a diversidade social, étnica, linguística e cultural que forma a sociedade brasileira. Com essas leituras, será possível ampliar seu repertório cultural, além de sistematizar os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento das produções de texto da unidade.

Desse modo, no caminho trilhado pelas leituras apresentadas, você poderá refletir sobre a própria realidade e a do outro, aprimorando seu senso crítico para estabelecer relações interdiscursivas e intertextuais com a contemporaneidade, de modo a desenvolver habilidades, atitudes e valores que contribuam para a formação de uma sociedade justa e igualitária. (*Ser protagonista*, 2020: 12).

Conforme fica claro ao lermos os objetivos elencados, o trabalho literário está voltado para textos literários produzidos por grupos marginalizados, historicamente invisibilizados do contexto de produção literária. Apesar de fazer referência a autores canônicos, isso se justifica como meio de “Analisar as formas de representação de grupos minoritários em obras fundamentais do patrimônio literário nacional.” (terceiro objetivo acima transcrito), como meio de “garantir a incorporação de suas histórias, seus valores



e seus pontos de vista, para propiciar aos leitores experiências estéticas diversificadas, valorizando a diversidade social, étnica, linguística e cultural que forma a sociedade brasileira.” (justificativa apresentada acima). Embora defenda a ampliação do repertório cultural, não parece haver a preocupação de definir o lugar, nesse repertório, das obras clássicas canônicas. Parece um modo de, segundo o pensamento que o livro defende, corrigir um erro histórico e agora dar a conhecer aos estudantes as escritas contemporâneas da diversidade, mesmo que não se tenha claro em que medida a literatura clássica já teria sido ou precisaria ser incorporada a esse repertório – o que evidentemente importa numa busca lúcida de diversidade.

Partindo desse preceito de dar espaço a vozes marginalizadas, a atividade do capítulo 1 (Sua leitura 1) começa com um texto indígena, a partir da seguinte introdução:

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, no final do século XV, a história dos povos indígenas foi contada por não indígenas. O fato de os indígenas constituírem sociedades que inicialmente não faziam uso da escrita alfabética contribuiu para o silenciamento de suas vozes por séculos. No entanto, desde meados do século XX, indígenas pertencentes a diferentes etnias começaram a ver na escrita uma forma de ativismo em prol de suas causas. Assim, a literatura nativa, ou seja, a produção literária de autores de origem indígena, surge em razão da necessidade desses povos originários de se tornarem autores de sua história, divulgando seus valores, suas línguas e seus saberes, em um contexto de afirmação cultural e social. Neste capítulo, vamos estudar esse tipo de literatura, além de obras da literatura brasileira que apresentam diferentes olhares sobre os povos originários desta terra. (*Ser protagonista*, 2020: 13).

Mais uma vez surge evidenciada a preocupação com as vozes historicamente silenciadas, não sendo apresentadas as produções literárias existentes antes de os indígenas começarem a fazer uso da escrita alfabética: as produções literárias até então estudadas como a base para o entendimento do estudo literário – como as medievais, e as que mais diretamente nos influenciaram historicamente, as portuguesas, não são tratadas.⁵¹ Apenas após a apresentação do texto indígena seremos apresentados a um texto

⁵¹ Normalmente, os livros de literatura começavam por tratar das literaturas desde as origens (Trovadorismo, Classicismo, Humanismo, Barroco, Arcadismo), sendo que as que se cruzavam com a

canônico da literatura brasileira, *Iracema* (de José de Alencar), como meio de confrontar a representação literária indígena tradicional.

O texto de Olívio Jekupé⁵², que trata um pouco da rotina de caça e preparação do alimento, é assim apresentado:

A narrativa que você vai ler, de Olívio Jekupé, está inserida em “Conversa de fim de tarde”. Transitando entre a crônica e o relato pessoal, no texto o narrador conta o cotidiano na aldeia e reflete sobre o que é ser indígena na contemporaneidade, questionando alguns preconceitos presentes no senso comum. **Que ideia você tem de um indígena? Como o texto a seguir pode modificar esse imaginário?** (*Ser protagonista*, 2020: 13, grifo nosso).

Notamos que a pergunta pré-leitura orienta o olhar do leitor, ao menos nesse primeiro momento, não para a observação de um aspecto da escrita literária em si, mas para a construção do ser indígena e da medida em que o texto produzido pelo indígena pode modificar o imaginário construído em torno disso – e de certo modo limitado pelas produções clássicas, a exemplo da obra *Iracema*, que será apresentada a seguir.

Os exercícios pós-leitura são introduzidos por um subtítulo “Identidade étnica na literatura”, e em um deles temos a reflexão de um professor indígena em torno da literatura indígena:

história de produção brasileira – Literatura de Informação e Jesuítica (ou de Formação), Barroco, Arcadismo, eram apresentadas em paralelo com a literatura portuguesa. Assim, era comum que os materiais didáticos trouxessem, por exemplo, no capítulo sobre Arcadismo, uma seção sobre o Arcadismo geral (origens, principais características), uma seção específica sobre o Arcadismo em Portugal (algumas características e seus principais autores), e finalmente uma seção sobre o Arcadismo no Brasil (com as características de manifestação nacional da escola literária).

⁵² Uma janela após a apresentação do texto (Autor de sua história) reproduz uma foto do autor e assim o apresenta: “Olívio Jekupé (1965-), natural do Paraná, vive atualmente na aldeia Krukutu, em São Paulo. Estudou Filosofia e é autor de vários livros, nos quais apresenta a cultura guarani, misturando relatos, fantasia e autobiografia. Pioneiro na produção de literatura nativa, o autor teve muita dificuldade no início de sua carreira, nos anos 1980, pois, segundo ele, as questões indígenas eram apenas tratadas no campo da Antropologia, relegando-se os povos indígenas à posição de objeto de estudo, e não de autores de sua própria história. Atualmente, Jekupé tem mais de 18 livros publicados, entre eles, *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* (2011). Algumas de suas obras apresentam edição bilíngue, em português e guarani, como *O presente de Jaxy Jaterê* (2017).” (*Ser protagonista*, 2020: 14).



(Questão 8) **No Brasil, a circulação de obras de literatura nativa para o grande público ainda é muito restrita, sendo que a maior parte das produções de autores indígenas é direcionada ao público infantil e juvenil. Leia a seguir as considerações feitas por Daniel Munduruku, ativista, professor e escritor indígena, sobre essa questão.**

Acho que a literatura indígena nasceu como um caminho natural naquelas pessoas que militavam no movimento indígena enquanto conquista por direitos. Esta literatura tem um caráter pedagógico oriundo da necessidade de educar o olhar na sociedade brasileira sobre a diversidade nativa. Tenho a impressão que desde sempre a produção literária dos indígenas teve como foco as escolas, sejam indígenas ou não. Portanto, penso eu, o público acaba sendo o das crianças e jovens. Não penso que foi exatamente uma escolha de quem escreve, mas um caminho natural de educar olhares.

Martins, Andrea Castelaci. A literatura de temática indígena – múltiplas vozes e olhares: entrevista com Ciça Fittipaldi, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku e Olívio Jekupé. Entrevista cedida a Andrea Castelaci Martins. *Literartes*, n. 5, p. 11-35, 16 out. 2016.

(*Ser protagonista*, 2020: 15).

Conforme o autor compreende, a literatura indígena parece surgir para a escola, como meio de *educar olhares* em torno do movimento indígena, uma literatura, portanto, pedagógica. As questões provocadas pelo exercício, como previsto, voltam-se para a identidade indígena, em uma reflexão sobre o caráter pedagógico da literatura nativa (indígena).

Após o subtítulo “Identidade étnica na literatura”, somos apresentados a um outro, “Entre a escrita e a oralidade”, em que serão discutidos aspectos mais textuais, como a tensão entre oralidade e escrita, “uma das marcas da literatura nativa”. (*Ser protagonista*, 2020: 16). Em uma janela “Oralidade x escrita”, de onde extraímos a transcrição anterior, temos ainda uma informação que julgamos relevante reproduzir, para refletirmos mais um pouco sobre que espaço terá a literatura na escola:

A tensão entre oralidade e escrita é uma das marcas da literatura nativa. Antes da invasão dos europeus, os conhecimentos e as tradições dos povos indígenas eram transmitidos pela fala. A memória, então, atuava como guardiã das histórias criadas e vividas por eles. Com a implementação de políticas linguísticas no processo de colonização, essas memórias ancestrais passaram por um processo de silenciamento. Nesse sentido, embora a escrita



alfabética seja uma tecnologia trazida pelos europeus, isto é, pelos responsáveis pelo extermínio das populações indígenas e de suas culturas, para Daniel Munduruku, um dos autores de maior expressão da literatura nativa, a história precisa ser escrita, pois já foi muitas vezes negada. (*Ser protagonista*, 2020: 16).

O texto, que trata da verdade de uma invasão colonizadora, traz um discurso que, parece-nos, conduz ou no mínimo predispõe o estudante a uma resistência à literatura dos invasores, aqueles que estiveram de posse da tecnologia, “responsáveis pelo extermínio das populações indígenas e de suas culturas” (trecho transcrito acima).

Pode ser importante não perdermos a ideia de que estamos tratando de tempos históricos diferentes, o que eu tentei pensar e discutir com os estudantes, dentro do possível, enquanto trabalhei tanto o texto do indígena Olívio Jekupé, quanto o texto de José de Alencar, *Iracema*. A voz do indígena que retrata legitimamente seu povo traz o olhar do indígena contemporâneo, ainda que esteja ligado evidentemente à história dos seus ancestrais. Quando lemos como acima que “a história precisa ser escrita, pois já foi muitas vezes negada”, não precisamos assumir uma postura de que o texto clássico é incompatível com o texto do indígena contemporâneo, como uma inverdade absoluta, visto que o texto que falou do indígena em terceira pessoa (como o de José de Alencar) o fez, primeiro, em outro momento histórico; depois, no universo da ficção. Estamos, não devemos nos esquecer, tratando de registros literários, não históricos, o que a condução do material didático em estudo parece por vezes fazer confundir, ao tentar cruzar o discurso de vozes apagadas da história com os estudos literários.

Por tratar-se de um estudo mais recente, se comparado aos estudos clássicos, a literatura indígena ocupa lugar como meio de escrever essa história negada, sem dúvida, mas não fica claro em que medida essa correção histórica acompanha ou se equilibra, ao menos pelo que o livro apresenta, com uma justiça também literária. O texto nativo, porque traz a voz do indígena, seria por si só um registro literário? E por quais parâmetros vamos nos fundamentar para a abogagem literária desses registros?⁵³

⁵³ Pela impossibilidade de nos adentrarmos na questão da literatura dos povos indígenas, deixamos uma indicação de leitura do texto de Daniel Munduruku, “Literatura indígena e as novas tecnologias da memória”*, em que o autor trata de uma “mentalidade nacional que sempre colocou as sociedades indígenas sob a ideia de que estão num processo “evolutivo”. Vê-se isso marcado nos livros didáticos de tempos atrás



A seção da qual começamos a tratar, “Entre a escrita e a oralidade”, traz exercícios especialmente voltados para aspectos linguísticos: uma questão trata do foco narrativo; outra questão trata do uso de palavras da língua guarani como recurso linguístico utilizado pelo autor na luta pelo não desaparecimento da língua guarani. Há o estudo de uso da língua, mas não encontramos um estudo estético (em uma seção de “Construção do texto”, como a que o livro apresenta sobre *Iracema* e as figuras de linguagem, por exemplo). Talvez porque não seja possível medir uma escrita nativa com as réguas de estudo da literatura clássica – o que faz todo sentido, mas que não deixa de revelar alguma lacuna no estudo da literariedade dessa literatura (repetimos, por receio de cometermos uma injustiça: ao menos pelo que o livro apresenta a professores e a estudantes).

Para encaminharmos o fim desse breve percurso sobre a literatura no primeiro capítulo, temos em “Sua leitura 2” o início do texto *Iracema* (1865), de José de Alencar, a partir do qual somos apresentados a algumas breves características do Romantismo brasileiro, e em “ Sua leitura 3” o início da obra *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* (1928), de Mário de Andrade. De tempos históricos diferentes, as duas leituras foram colocadas, juntamente com o texto indígena da leitura 1, como parte do projeto didático

e na literatura que hoje é produzida Brasil afora e que traz a figura do “índio” folclorizado e estereotipado: usando penas, despido, corpo pintado, empunhando arco e flecha, entre outras imagens.” (BELMIRO, 2014: 169). O texto é rico na reflexão que propõe em torno de memória como resistência (“A memória é, pois, parte fundamental na formatação de um corpo que resiste.” (BELMIRO, 2014: 173)) e da palavra como construção dessa memória (“A Tradição é passada pelo uso da Palavra. O “dono” dela é o ancião, o velho, o sábio. (BELMIRO, 2014: 174)). Nesse sentido, “A literatura passou a ser um instrumento de atualização da Memória que sempre utilizou a oralidade como equipamento preferencial para a transmissão dos saberes tradicionais. Na compreensão que temos desenvolvido, esse instrumento engloba muito mais que o texto escrito, abrangendo as diversas manifestações culturais como a dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais. (...) Assim sendo, a literatura – escrita, falada, dançada, cantada – passa a ser um referencial para a Memória que pretende informar a sociedade brasileira sobre a diversidade cultural e linguística.” (BELMIRO, 2014: 176-177). Os breves excertos nos servem para confirmar a complexidade de uma produção textual que a abordagem do livro didático aqui em análise afirma como escrita de resistência, mas não contempla mais profundamente pelo viés de um estudo literário em si – em suas poéticas particulares de construção de linguagem e de invenção do mundo.

*In BELMIRO, Celia A.; MACIEL, Francisca I. P.; BAPTISTA, Mônica C.; MARTINS, Aracy A. (org.). (2014) *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

de esboçar uma identidade nacional brasileira, cruzando especialmente a construção do indígena. No meio disso se inserem umas características do Romantismo e do Modernismo brasileiros. Vale lembrar que o Romantismo no currículo anterior era trabalhado no 2º ano do ensino médio e que o Modernismo era trabalhado no 3º ano do ensino médio. Perde-se a linearidade dos estilos em suas relações temporais.⁵⁴ Estudamos, portanto: o texto indígena, um trecho da Carta de Caminha, um trecho de *Iracema*, outro de *Macunaíma* (sobrevendo o significado da linguagem dessa obra que traz na figura desse herói sem caráter a própria flexibilidade e vastidão da identidade nacional). Foi muito difícil tratar de tanto e em tão pouco tempo, nessa mistura que tende a igualar por um fio temático de identidade e diversidade nacional obras muito diferentes como uma romântica e uma moderna, especialmente se falarmos de um livro como *Macunaíma* – que sai do contexto de um 3º ano do Ensino Médio, envolto por outras obras e explicações sobre o significado de desconstrução do Modernismo já após as escolas literárias anteriores terem sido apresentadas. Falei em sala da desconstrução literária do Modernismo a partir do vago conceito de uma literatura convencional de antes, que foi reconhecida pela introdução da obra romântica *Iracema*. Ficamos na superfície de tudo e, como professora, estive perdida sobre em que a literatura está se transformando na escola, no momento em que abandonamos o antigo sem saber como fazer esse novo.

Avançando um pouco para o capítulo 2, cujo título é “Literatura negra: resistência e (re)existência pela palavra”, mas para tratarmos brevemente da literatura dele extraída, vejamos: seguindo o padrão de dar espaço a vozes antes silenciadas, agora tratando da literatura afro-brasileira, há maior foco no uso da língua e no trabalho de produção textual, com propostas de composições textuais autorais durante um sarau, além de criação de *playlist* e de *podcast* sobre a temática principal explorada (a representatividade da mulher negra na mídia televisiva). As atividades em questão não foram colocadas em prática com a turmas – não houve sarau, criação de *playlist* ou *podcast*. Conforme já dito, o caminho de produção textual seguido foi o já conhecido e praticado anteriormente. A temática da

⁵⁴ Tentei suprir um pouco essa flutuação temporal com a apresentação de um quadro cronológico a situar minimamente os tempos históricos de cada movimento literário, apenas para localizar a distância entre o Romantismo e o Modernismo, além da literatura de informação da Carta de Caminha, colocados em sequência pela temática. Foi uma necessidade minha, como professora, mas também de alguns alunos que já haviam estudado um pouco de literatura em anos anteriores e se viram sem os parâmetros anteriores.

mulher negra também não foi abordada por esse caminho. No entanto, consegui tratar um pouco da produção de uma mulher negra e das questões que a envolvem com a poesia de Conceição Evaristo, “Meu Rosário”⁵⁵, texto apresentado no livro (capítulo 2, leitura 1) e

⁵⁵ Meu rosário

Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.

Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum e falo
padres-nossos e ave-marias.

Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques
do meu povo

e encontro na memória mal adormecida
as rezas dos meses de maio de minha infância.

As coroações da Senhora, em que as meninas negras,
apesar do desejo de coroar a Rainha,
tinham de se contentar em ficar ao pé do altar
lançando flores.

As contas do meu rosário fizeram calos
em minhas mãos,
pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas,
nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.

As contas do meu rosário são contas vivas.
(Alguém disse um dia que a vida é uma oração,
eu diria, porém, que há vidas-blasfemas).

Nas contas de meu rosário eu teço intumescidos
sonhos de esperanças.

Nas contas de meu rosário eu vejo rostos escondidos
por visíveis e invisíveis grades
e embalo a dor da luta perdida nas contas
de meu rosário.

Nas contas de meu rosário eu canto, eu grito, eu calo.

Do meu rosário eu sinto o borbulhar da fome
no estômago, no coração e nas cabeças vazias.

Quando debulho as contas do meu rosário,
eu falo de mim mesma um outro nome.

E sonho nas contas de meu rosário lugares, pessoas,
vidas que pouco a pouco descubro reais.

Vou e volto por entre as contas de meu rosário,
que são pedras marcando-me o corpo caminho.

no qual optei por focar. Diante da presença um tanto indefinida da literatura, procurei me demorar um pouco mais nas propostas em que o literário surgia com alguma solidez – o que não foi muito fácil diante dos acréscimos dos assuntos que foram enxertados ao longo do ano – a maioria de produção textual, no caso específico dessa experiência.

O livro traçou um paralelo temático da poesia de Conceição Evaristo (2008) com a poesia de Castro Alves, “Navio Negreiro” (1868) – texto da seção “Sua leitura 2”, quando são apresentadas brevemente as três gerações da poesia romântica brasileira. Na seção “Sua leitura 3”, a associação temática se completa com o poema “Negra”, da poeta moçambicana Noémia de Sousa, que não chegou a ser trabalhado por falta de tempo.

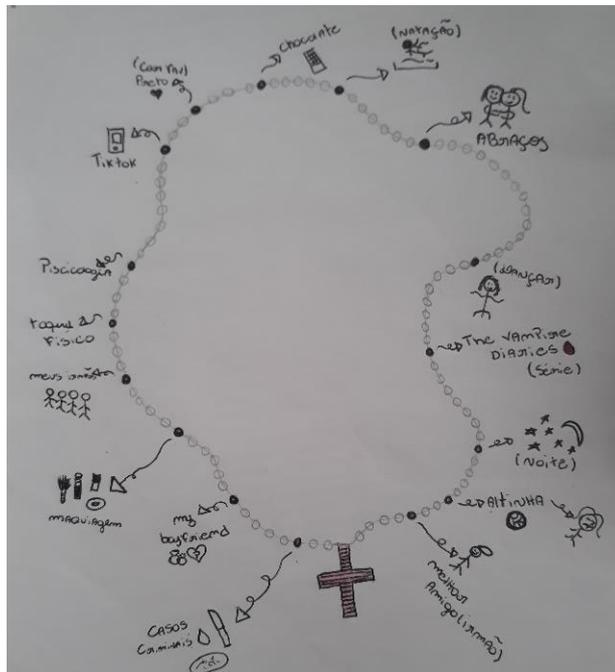
Considereei o trabalho com a poesia de Conceição Evaristo o mais equilibrado em torno de envolvimento com a palavra literária ao longo do ano letivo; incluí uma proposta criativa e pessoal a partir da leitura do poema. Por ser uma poesia, foi possível a leitura integral e mais cuidadosa do sentido das palavras. Após a leitura e interpretação de “Meu Rosário”, cada estudante criou seu próprio rosário subjetivo: uma imagem de um terço com contas pessoais a descreverem gostos, desejos, dúvidas, metas. O rosário aqui foi metáfora e meio de tratar do subjetivo próprio do fazer literário, não se associando à uma religiosidade específica – a exemplo das contas mágicas do rosário da criação de Conceição Evaristo, a abraçarem sua religiosidade própria e a traduzirem sua caminhada.

Havia uma ideia de desdobrar a criação do rosário em uma criação corporal, o que não foi possível frente à dinâmica do ano letivo. O trabalho de literatura se encerrou

E neste andar de contas-pedras,
o meu rosário se transmuta em tinta,
me guia o dedo,
me insinua a poesia.
E depois de macerar conta por conto do meu rosário,
me acho aqui eu mesma
e descubro que ainda me chamo Maria.

Evaristo, Conceição. Meu rosário. In: Evaristo, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017. (*Ser protagonista*, 2020: 32-33).

com a entrega dessa atividade, à medida em que avançamos nas aulas com a leitura e discussão do poema “O Navio Negreiro”, de Castro Alves.



Exemplo da criação de uma estudante, a partir do poema “Meu rosário”.

Ramificação II: A BNCC e os aspectos relevantes para a nossa proposta, em torno dos apontamentos sobre o corpo

Para localizar o corpo fora da abordagem já esperada em torno das aulas de educação física, precisamos sair do ensino médio e olhar para a etapa da educação infantil no contexto do ensino básico. Nela a BNCC nos fala sobre os campos das experiências, que assim são entendidos:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018: 40).

Nos referidos campos das experiências em que se organiza a BNCC, temos uma dimensão que nos interessa particularmente, **Corpo, gestos e movimentos**, pelas pistas que nos traz sobre o corpo:



Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no **entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem**. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, **identificam suas potencialidades e seus limites**, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. **Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão**. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, **explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo** (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018: 41-42, *grifos nossos*).

Partindo do reconhecimento da importância do corpo para o ensino infantil, podemos observar, desde logo, que a sua importância não se restringe ao ensino médio. Evidentemente que, ressalvadas as condições de desenvolvimento motor próprias das crianças, parece-nos que características destacadas acima (como entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem ou a identificação de potencialidades e de limites) não se renovam com o avançar dos anos, na vida dos mais crescidos. Como se elas fossem construídas e concluídas na fase infantil de desenvolvimento, quando na verdade tais noções se alteram e se ampliam à medida que vamos nos desenvolvendo. Não fica claro o motivo pelo qual a centralidade do corpo infantil é desejada (ao menos em teoria) em práticas *orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão* e o mesmo não se aplica aos estudantes mais maduros. Mais uma vez: emancipação e liberdade estariam sendo vistos como processos que se controem e se concluem na infância? Ou



seria apenas o reconhecimento de que tais habilidades podem se tornar mais indesejáveis para a escola, conforme os estudantes vão se aproximando da vida adulta?

Para concluirmos a análise do trecho acima, explorar e vivenciar repertório de movimentos serve na infância para descobrir modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, o que novamente faz parecer que essa é uma aquisição que se encerra na infância, deconsiderando, ao não voltar a falar dela no ensino médio, o redescobrir que renovamos conforme vamos crescendo.

Uma outra dimensão do campo das experiências nos interessa, **Escuta, fala, pensamento e imaginação** – esta pelo que diz a respeito da linguagem:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. **Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.** (BRASIL, 2018: 42, *grifos nossos*).

Este é um ponto muito importante: podemos observar que a interação corporal que dominava a situação comunicativa desde o nascimento passa a ser dominada pela língua materna – palavras substituem gestos. Parece ser natural que a apropriação da língua deixe para segundo plano as interações corporais; mas como as necessidades corporais seguem sendo cuidadas na escola, neste novo universo de privilégio de ensino da linguagem verbal? É evidente que o corpo naturalmente passa por silenciamentos das outras manifestações mais livres de seu gestual, passando a ser na escola o porta-voz... da voz. A palavra domina a cena, manifestando o pensamento que desenvolvemos; às vezes ela se manifesta pela oralidade, outras vezes pela escrita. Porém, há quase sempre uma manifestação verbal organizada primordialmente por nossa racionalidade, não sendo perguntado como organizamos nossa presença também através de e no nosso corpo. E se formos perguntados a esse respeito, o corpo sempre acaba tentando se traduzir para outra linguagem que não a corporal: se perguntarmos como um estudante se sente, ele vai



falar... Não é esperado que ele dê um golpe na parede, por exemplo, porque está com raiva, e se isso acontecer, será possivelmente advertido pela falta de controle. Se, numa resposta, o estudante se mostrar irritado, se balançar agitado, ou suar de nervoso diante de alguma situação que o deixe mais tenso, por exemplo, os sinais corporais nos alertam pelo fato de destoarem do que entendemos por equilíbrio. O corpo nos chama atenção porque fala de algo que está fora do esperado. Ele aponta uma falha. Dificilmente ele nos diz algo significativo, quando algo nele não está gritante e fora do que entendemos como padrão. O corpo controlado é esperado e exigido, porque crescemos, evoluímos, e crescer e evoluir parece significar menos reações corporais e mais comportamentos sociáveis de “fala” e de “escuta”. Usar palavras para falar de palavras é um pouco difícil às vezes, por isso as aspas: fala e escuta podem ser usadas em sentido corporal, mas as em destaque são as específicas que envolvem a língua – portuguesa, no nosso caso – para esclarecermos. Quanto mais crescemos, mais nossos corpos tendem a ficar quietos, inversamente ao que esperamos das crianças ainda aprendendo a se controlar socialmente.

Por fim, dentro do campo das experiências, queremos tratar de outra dimensão: **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.** Sobre ela:

as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. **Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno,** levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, **a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural** e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2018: 43, *grifos nossos*).

Acima há o reconhecimento da necessidade de a criança manipular objetos, do contato corporal com o mundo físico, para investigá-lo também pelos sentidos. No entanto, quando crescemos, parece ser natural entendermos haver uma menor necessidade



desse contato corporal, por já termos apreendido o mundo físico. No entanto, seria tal construção algo conhecido uma vez dado, ou a nossa relação com o espaço físico e social se constrói, e em que medida, ao longo da vida? Evidentemente que na infância, quando conhecemos o mundo, essas percepções dos espaços físicos vêm em uma avalanche de estímulos diante de tanto novo que nos cerca, mas ao longo dos anos tendemos a abandonar essas experiências corporais cotidianas mais básicas – ou porque já racionalmente entendidas (olhamos uma folha e já sabemos o que ela é, ao menos genericamente no universo das folhas, sem precisarmos ir lá saber com a mão, como talvez uma criança fizesse ao querer conhecer aquela folha concreta), ou porque temos pressa a caminho de nossos compromissos adultos de folhas já conhecidas, ainda que apenas genericamente. Talvez devêssemos nos devolver mais a essas experiências infantis de contato com o mundo físico já conhecido de alguma outra fase que não a presente. Parar para ver ou ir lá e tocar aquela folha ou qualquer outro algo do espaço físico que nos rodeia, sem que isso esteja ligado a alguma tarefa laboral. E, de volta à escola jovem e adulta, apreender a folha e outros objetos do espaço físico em atividades que não se restrinjam aos laboratórios científicos, engajando mais nossas experiências sensoriais como parte do cotidiano – não apenas por meio de metodologias científicas de observação, fragmentação, análises objetivas reconhecidas na escola dos saberes racionais.⁵⁶

Nesse nosso mapeamento da BNCC, saindo do reconhecimento do corpo no ensino infantil, localizamos alguns aspectos em torno das juventudes no Ensino Médio que julgamos importantes:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, **que garanta aos estudantes ser**

⁵⁶ Como exemplo de uma atividade escolar que apreende a experiência viva da realidade, desde 2015 funciona na minha escola o “Projeto Jequitinhonha”, transdisciplinar, sob a coordenação do professor de geografia, Dr. Warley Pires. Nascido no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, o professor teve a iniciativa de criar uma imersão em que estudantes do ensino médio (do Rio de Janeiro) viajam por uma semana para conhecer a região, envolvidos em estudos que abordam os diversos aspectos da realidade local (geográficos, históricos, econômicos, sociais). É um trabalho que enriquece os conceitos aprendidos na escola com a experiência de reconhecê-los na realidade visitada.



protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar- -lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, **permita-lhes definir seu projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. **O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção** quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, **abrindo-se criativamente para o novo**. (BRASIL, 2018: 463, *grifos nossos*).

Vale ponderarmos sobre a relevância do processo criativo corporal como parte da construção de abertura para o novo. Destacamos a ênfase dada ao protagonismo, que pode ser favorecido pelo domínio do próprio corpo: não apenas sob os aspectos motores básicos, mas também considerando o repertório corporal expressivo que envolve nossa presença no mundo. O domínio do corpo pode trazer mais autoconfiança em fases de mudanças tão significativas para o desenvolvimento, muitas dessas mudanças se processando justamente no corpo em desenvolvimento.

O projeto de vida presente na BNCC faz parte do estímulo ao protagonismo. Sobre ele:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (...) o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), **em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos**. (...) É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, **de forma mediada e**



intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018: 472-473, *grifos nossos*).

Um dado que surge agora, sobre a promoção ou a constrição do desejo, faz-nos considerar a contribuição que podemos tirar do corpo na escola, quanto à regulação do ato de desejar em seus estímulos e em suas frustrações inerentes a esse ato, em um contexto de vontades e interesses diversos (já que estamos tratando de interações com o outro, com as outras pessoas dos desejos) que por vezes se complementam e que por vezes se confrontam – no espaço escolar primeiro, na trajetória pela vida afora depois. Atentemos para o papel da escola no trabalho de propor interações de forma *mediada e intencional*, o que uma prática corporal também mediada e intencional pode vir a abarcar.

Ao falar do papel do ensino médio, o documento nos fala que “o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2018: 464-465):

Para atingir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias. Com base nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve: (...) **promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares** (BRASIL, 2018: 465, *grifo nosso*).

Nos trabalhos partilhados de pesquisa corporal, desenvolvemos a capacidade colaborativa que envolve um aspecto muito relevante de respeito ao espaço corporal de si e do outro, em seus limites de acesso que o jogo de contato com um outro corpo exige. Mais adiante, toca-se na necessidade de preparação básica para o trabalho e a cidadania,

o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe **o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável** em um mundo do



trabalho cada vez mais complexo e imprevisível (BRASIL, 2018: 465, *grifo nosso*).

Apesar de tratar de inserção no mercado de trabalho, há a preocupação de que a atuação do estudante seja ativa, crítica, criativa e responsável, aspectos que reforçam uma formação a que os domínios do corpo podem vir a contribuir.

Continuando a tratar da estrutura necessária para acolher as juventudes, o documento nos fala de uma escola que precisa:

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; (BRASIL, 2018: 466).

Aqui, atendo-nos à palavra resiliência – que no contexto acima foi associada ao empreendedorismo –, pensamos nessa característica que é estimulada quando aprendemos a respeitar os limites do próprio corpo, cada um com suas características próprias de adaptação ao meio e ao outro; também resiliência que se faz necessária ao lidar com o espaço do outro e ao qual nossas vontades não se impõem.

Destacamos seis características da escola elencadas pela BNCC, relacionadas à finalidade do Ensino Médio de “aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018: 466) – na ordem em que aparecem na BNCC e comentadas em cruzamentos que julgamos podermos fazer com nossa proposta de pesquisa:

Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes:



- conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais; (BRASIL, 2018: 466).

O primeiro item, acima apresentado, faz referência direta à relevância do conhecimento do corpo no ensino médio, para fins de melhor regulação dos sentimentos e emoções – que envolvem o respeito por si e pelos outros.

- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; (BRASIL, 2018: 467).

A percepção de grupos étnico-raciais distintos pode ser favorecida quando identificamos sem julgamentos as aparências diversas que carregamos; a percepção corporal pode ser esse instrumento de trabalho, por meio de observação visual ou exploração tátil de traços do rosto de si e do outro, por exemplo. Do mesmo modo, as percepções podem ser inclusivas para o caso de uma necessidade corporal específica – desde o fato mais evidente e aceito de todos andarmos de modos diferentes, à especificidade do andar ou do não-andar da pessoa com alguma necessidade especial de locomoção, sendo um meio de trabalho que, ao estimular o respeito ao outro tal como o outro é, pode favorecer a inclusão.

- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos; (BRASIL, 2018: 467).

O respeito ao outro, mais uma vez, pode ser estimulado pelo respeito ao corpo do outro: é a ele que temos acesso primeiro no contato com o outro, contato do qual nenhum de nós podemos nos furtar no convívio social. Uma prática como o *bullyng* parece insensata quando entendemos o outro no que é a presença dele, o corpo que carrega e do qual não pode e nem deve querer se desvencilhar. O seu corpo e o que ele aparenta deveria



ser, nesse sentido, sagrado. Através dessa forma física corporal, em suas movimentações, em suas posturas, precisamos não nos esquecer da obviedade que deveria ser respeitar o outro no que o outro é, no modo como o outro se revela no mundo – assim como aceitamos as árvores tal como elas são, e não rimos da árvore mais fina ou mais grossa, mais alta ou mais baixa, porque oferece mangas e não laranjas, ou porque não é frutífera – elas são como são e isso compõe a diversidade da natureza que devemos respeitar.⁵⁷ Olharmos para nossos corpos como composição dessa natureza diversa e necessária em sua diversidade poderia nos acalmar em nossos julgamentos de exclusão do diferente. E refletindo um pouco sobre a comunicação não violenta, quando falamos há pouco do corpo que chama atenção quando aponta uma falha, um gesto mais violento, aqui nos perguntamos: seria um caminho para a comunicação não violenta – para evitar que se chegue às vias da violência física – o exercício de se acostumar a mover o corpo de modo mais consciente e sensível (que não seja apenas a exploração cotidiana utilitária que todos reconhecemos como andar, levantar, pegar objetos etc.)? Seria como se, ao oferecer mais instrumentos de expressão desse corpo em certa liberdade criativa, pudéssemos deixá-lo mais em equilíbrio com suas formas de manifestar-se: de modo que ele não esteja tão sedento de mostrar-se – em uma espécie de movimento reprimido –, mas só capaz de fazê-lo em descontrole, como em um contexto de força física violenta, encorajado a mover-se apenas no ímpeto da reação “necessária” para sobreviver no mundo por vezes primitivo que ainda segue a lei dos mais fortes. Ao não se conhecer o mundo de delicadezas, resta mover-se no mundo da sobrevivência. Práticas guiadas de atenção ao corpo podem auxiliar nesse processo, a exemplo do que vemos em defesa de yoga e de outras práticas de abordagens meditativas ou contemplativas. Para nós aqui, voltando ao nosso foco, palavras sutis como a literária em práticas de investigação corporal seriam um caminho possível de habituar o corpo a mover-se, sem vergonha, com poética. Quanto menos envergonhados nos sentirmos de nos movermos corporalmente no território das

⁵⁷ É bem verdade que muitos desrespeitam a natureza, problema que a educação escolar também deve se desafiar a cuidar, em estímulo à prática de respeito que fala de nossa presença no mundo; se ela é respeitosa, ela o é com todos os seres. Ou, nas palavras de Albert Schweitzer, Nobel da Paz de 1952, “Quando o homem aprender a respeitar até o menor ser da criação, seja animal ou vegetal, ninguém precisará ensiná-lo a amar seu semelhante.”

delicadezas na escola, mais natural pode se tornar não ver o corpo no caminho oposto da brutalidade reativa. Falamos pouco de corpo subjetivo – as aulas de abordagem do corpo na escola costumam ser voltadas para questões anatômicas, funcionais – e não deveria ser estranho termos aulas para falarmos do campo do corpo subjetivo, das nossas sensações, que envolveria falar também de nossas emoções. Isolamos tanto nossos sujeitos subjetivos da escola, que eles só se revelam nas negações – ou seja, nas discordâncias, nos confrontos. A afirmação do corpo em suas profundidades por vezes só encontra espaço em ambientes de auxílio dentro da própria escola (quando há), como na sala da psicologia. Isolamos as atuações, porque não somos, os professores, profissionais aptos a cuidar da cura do emocional de sujeitos já doentes – e assim deve ser, de acordo com a responsabilidade profissional de cada formação. Mas, perguntamos sem ter a resposta: uma escola cuja prática fosse de integração do sujeito, sem a cisão do corpo sutil que referimos, não poderia promover espaços de equilíbrio e de “cura” contínua de sujeitos menos fragmentados?

- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; (BRASIL, 2018: 467).

As ideias discutidas em torno dos itens anteriores sobre corpo aceito e respeitado (com foco no respeito à diversidade e na comunicação não violenta) também dialogam com este quarto item acima, que defende o combate às discriminações de qualquer ordem e o convívio com o diferente.

Por fim, abaixo, os dois últimos itens em que localizamos a atuação cidadã, sob valores como liberdade, democracia, solidariedade, coletividade e sustentabilidade, dos quais a presença do corpo ativo, motivado e responsável consigo, com o outro e com o meio (natural e social) não poderia se excluir:

- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e



- “construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade. (BRASIL, 2018: 467).

Para fecharmos esse nosso percurso pelo documento legal que ora nos orienta, destacamos dois últimos pontos, ambos a tratarem de competências específicas dentro da área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio.

O primeiro, ao tratar da competência específica 5 (“Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.” BRASIL, 2018: 495), diz que:

Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens experimentem práticas corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens. (BRASIL, 2018: 495).

Associada a essa competência, a primeira habilidade menciona o corpo que desejamos reconhecer na escola e que pode ser trabalhado não apenas nas aulas de Educação Física (disciplina que supomos que o documento leva em conta ao inserir essas considerações na área de linguagens, visto que a Educação Física faz parte dessa área):

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. (BRASIL, 2018: 495).

Conforme se reconhece na competência 5, a exploração dos movimentos corporais pode se dar em diferentes linguagens, o que pode se desdobrar, acrescentamos nós, também em diferentes disciplinas, ampliando o incentivo às relações construtivas, empáticas e éticas por meio de práticas corporais desenvolvidas nas demais matérias do conhecimento, como é o caso da aula de literatura.

O segundo e último ponto de nosso interesse, que trata da competência específica 6 (“Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando

suas características locais, regionais e globais, (...) exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.” BRASIL, 2018: 496), fala sobre fruição:

A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.

Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. (BRASIL, 2018: 496).

Nessa base para a sensibilização da apreciação artística, a interseção de linguagens que propomos envolve os processos criativos corporais e literários. Apesar de supormos que os aspectos sobre as linguagens corporais abordados no documento sejam mais imediatamente relacionados com o componente Educação Física, bem como as referências às linguagens artísticas estejam mais ligadas ao componente Artes, interessou-nos reter as aparições desses modos de linguagens dos quais precisamos para a prática na aula de literatura que investigamos – a literatura como experiência artística (não apenas cultural e social, como nos parece estar mais fortemente marcada na BNCC), bem como a literatura como experiência corporal.

Antes de encerrarmos este capítulo sobre o ensino da literatura em contexto brasileiro, ao pensarmos em como unir nossa proposta à realidade escolar brasileira, precisamos ainda de alguns direcionamentos. Falta-nos discutir um ponto: a avaliação.

Sobre avaliação

Alinhados à ideia de uma literatura que progressivamente se constrói como uma experiência, não rejeitamos a necessidade de verificação objetiva de algum conteúdo específico. Enfatizamos, porém, o processo e os diversos modos de apropriação do saber



que se ligam a uma prática socioconstrutivista⁵⁸, em que o sujeito tem papel ativo na construção de sua aprendizagem. Isso pode significar esforço para a criação de uma forma de verificação mais global, até por não podermos desconsiderar que os diferentes meios de verificação da aprendizagem podem ser agregadores: há os aprendizes que melhor se adequam a testes objetivos, há os que se desenvolvem melhor na discursividade; há os que preferem a oralidade e há os que preferem a escrita. Indo ainda mais fundo, Howard Gardner, a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, trata da importância central da avaliação que “pode sugerir rotas alternativas para um objetivo educacional (aprender matemática através das relações espaciais; aprender música através de técnicas linguísticas).” (GARDNER, 1995: 33).

Abrimos aqui um breve parêntese, apenas para sinalizar oposições à teoria das inteligências múltiplas, em que se questiona a validade científica da nomeação de inteligências distintas para o que poderiam ser apenas habilidades dentro da inteligência geral – opinião de Scott A. McGreal (Universidade de Sidney, Escola de Psicologia) no artigo *The Illusory Theory of Multiple Intelligences (A Ilusão da Teoria das Múltiplas Inteligências)*, publicado na *Psychology Today* em novembro de 2013.⁵⁹ Entendemos que a ideia de inteligências múltiplas é mais contundente que a ideia de habilidades dentro da mesma inteligência, apesar de não considerarmos que a divergência anula o mais importante, que é o reconhecimento de que habilidades ou inteligências diferentes

⁵⁸ Aqui remetemos às visões de teóricos que se dedicaram à compreensão da gênese e desenvolvimento da psicologia humana, especialmente Jean Piaget (1896-1980), Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934) e Henry Wallon (1879-1962) – o primeiro, pela associação da aprendizagem à maturação biológica, o segundo, pelo viés da interação social e o terceiro, pela integração do afeto, cuja ideia destacamos: “Vale ressaltar, ainda, que para Wallon o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida.” (GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène (2010). *Henri Wallon*. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores). p. 36.

⁵⁹<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/unique-everybody-else/201311/the-illusory-theory-multiple-intelligences> / Artigo traduzido em: <https://universoracionalista.org/a-ilusao-da-teoria-das-multiplas-inteligencias/#comments>.

marcam sujeitos diferentes em uma escola que parece moldada para lidar com o igual. A crítica, por fazer uma análise a partir da concepção de ciência positivista, aponta o fato de as possíveis inteligências não terem sido comprovadas; conclui que a popularidade das teorias de Gardner em contextos educativos, apesar do apelo sentimental e intuitivo, não se baseia em evidência científica que valide seu conceito. Os diferentes tipos de inteligência seriam difíceis de medir e de avaliar, e algumas inteligências propostas são difíceis de definir claramente; o próprio Gardner “se recusou a especificar os componentes das várias inteligências ou como essas podem ser medidas, tendo fornecido apenas descrições nebulosas acerca delas”, segundo o artigo. Para nós, faz sentido que uma teoria de inteligências múltiplas não se dê a um modelo de medições, o que, segundo o crítico, dificulta apoio científico e explicaria a escassez de pesquisas empíricas sobre o assunto. Ficamos com o que a ideia das inteligências múltiplas (sem insistirmos no termo *teoria*, por nos remeter à lógica do pensamento científico) faz triunfar: “acreditamos que a competência cognitiva humana é mais bem descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de inteligências.” (GARDNER, 1995: 20).

Contrário aos testes de QI (Quociente de Inteligência), desenvolvido inicialmente pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), Gardner faz vigorar um belo sentido de inteligência, atento aos modos de ação dos *marinheiros, cirurgiões e feiticeiros*⁶⁰. Ao se opor a uma testagem objetiva padronizada, Gardner acredita que apenas uma pequena

⁶⁰ “Pensem, por exemplo, nos marinheiros dos mares do sul, que encontram seu caminho em torno de centenas, ou mesmo milhares, de ilhas olhando para as constelações de estrelas no céu, sentindo a maneira pela qual um barco passa sobre a água e observando [p.13] alguns marcos dispersos. Uma palavra para a inteligência nessa sociedade de marinheiros provavelmente se referiria a esse tipo de habilidade para navegar. Pensem nos cirurgiões e engenheiros, caçadores e pescadores, dançarinos e coreógrafos, atletas e treinadores de atletas, chefes e feiticeiros de tribos. Todos esses papéis diferentes devem ser levados em conta se aceitamos a maneira pela qual eu defino a inteligência – isto é, como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. Até o momento, eu não estou dizendo nada sobre a existência de uma dimensão, ou mais de uma dimensão, da inteligência; nada sobre a inteligência inata ou adquirida. Em vez disso, enfatizo a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos. Em meu trabalho, eu procuro os blocos construtores das inteligências utilizadas pelos marinheiros, cirurgiões e feiticeiros acima mencionados.” (GARDNER, 1995:13-14).

proporção de capacidades intelectuais se mede e de modo descontextualizado, e por isso valoriza a capacidade de resolver problemas (GARDNER, 1995: 34). É nesse sentido que os testes se opõem aos saberes dos *marinheiros, dos caçadores e dos pescadores, dos dançarinos e dos coreógrafos, dos chefes e feiticeiros de tribos*, cada um deles inteligentes nos papéis que desempenham em seus campos de ação. Diríamos, concordando com Gardner, que não se trata de uma inteligência isolada e medida em laboratório, mas de uma inteligência que se aplica à vida concreta, saberes que se mesclam e que são ativados não em um intelecto isolado, mas atravessam todo o corpo atuante: do pescador que conhece os ciclos da natureza, do curandeiro que conhece a cura nas texturas e cheiros das plantas. Não é difícil supor a dificuldade de avaliar inteligências que não se localizam em compartimentos isolados do cérebro. Gardner, sendo contrário aos testes baseados em uma pretensa medida perfeita de inteligência, sugere a necessidade de meios de avaliação capazes de buscar as variadas capacidades. Claro que os corriqueiros testes com lápis e papel testam alguma capacidade, de modo objetivo e rápido, atendendo às exigências escolares. Tais testes, como a escola, uniformizam, objetivam o processo, numa tentativa equivocada de isonomia: todos estão sendo avaliados do mesmo modo, mantendo o padrão. Faria sentido, se todos fossem iguais. A escola atual abre exceções (um estudante com alguma dificuldade de leitura como a dislexia pode ter auxílio para realizar uma avaliação, com alguém lendo a prova com ele; do mesmo modo, pode – e deve – haver inserções de estudantes com dificuldades motoras, auditivas, visuais); isso parte do princípio de que, não havendo uma diferença precisa e irrefutável (de preferência comprovada por atestado médico), somos todos mais ou menos iguais diante dos testes escolares, medidos por nossas capacidades que se comprovam na avaliação predominantemente escrita. E as outras habilidades que não se deixam registrar no papel muitas vezes se perdem.

Explorar os diferentes meios de verificação pode significar ampliar a percepção dos sujeitos em suas variadas aptidões, para eles próprios e para o professor. Na escola, muitas vezes nos deparamos com uma mistura de ações: ora avaliação de múltipla escolha, objetiva, ora avaliação mais discursiva. Junto a essas avaliações (seja objetiva ou discursiva, oral ou escrita), pode-se incluir uma avaliação mais global, pelo comportamento, pela participação em tarefas. Evidentemente que tais escolhas muitas vezes podem se combinar no trabalho de um mesmo professor, ao longo do ano letivo,



com maior ou menor peso na composição da nota final do aluno, a depender da visão do docente. Há professores que conseguem equilibrar variadas formas de avaliação em suas aulas (trabalham com seminários, valorizando a oralidade), ou ainda com apresentações artísticas, explorando outras habilidades.⁶¹ Porém, ainda nestes casos, partimos de um sistema geral em que há uma nota a ser atribuída ao final do percurso letivo. Encaixar a

⁶¹ Levantamos aqui uma questão em torno do aspecto artístico: como professora, admito a falta de um critério objetivo de avaliação de uma atividade artística, a exemplo de uma realização de peça teatral. Sendo uma aula de Língua portuguesa ou de Literatura, posso me ater a aspectos textuais de avaliação, caso tenha feito parte da atividade (se houve uma boa escrita de adaptação da peça, ou se houve um bom resumo da obra literária). No entanto, quando partimos para a avaliação da atividade artística em si, isso se torna mais complexo. Não é uma aula de teatro, em que os alunos devam ser avaliados pela desenvoltura ou por algum aspecto mais técnico de atuação, por exemplo. Pode-se atribuir a nota pela participação, pelo envolvimento no processo, e isso exige um olhar tão subjetivo diante da objetividade da nota, que a solução que eu encontro é atribuir uma nota fixa pela participação – normalmente uma nota parcial que se somará às demais notas de outras avaliações, estas sim as notas que, confesso, a minha visão cristalizada de professora entende como notas mais precisas e por isso de maior peso, vindas das avaliações escritas. Assim: 3 pontos pelo envolvimento na criação artística (cumprimento da proposta, roteiro, figurino etc) + 7 pontos das demais avaliações não artísticas compondo a nota total. Não tenho como negar que sou fruto de muitos anos de um sistema de ensino, como aluna e como professora. Junto a isso, há o fato de termos em algumas escolas o sistema de provas únicas para todas as turmas de uma mesma série. É o caso da escola em que atuo: há uma primeira avaliação (AV1) livre para cada professor em sua turma e uma segunda avaliação (AV2), esta unificada: a prova que minhas turmas farão serão as mesmas feitas pelas turmas dos colegas que dividem a série comigo, e nisso a avaliação escrita comum acaba por ter um aspecto relevante e até dominante, a começar pela elaboração e abordagem dos conteúdos comuns obrigatórios que terão de ser apresentados em aula e que em breve serão cobrados na prova comum. Ainda trabalhamos presos ao modelo de avaliação. Questionamos muitos aspectos de utilidade de conceitos, de assuntos defasados e que reconhecemos por vezes não acrescentar muito aos estudantes, mas então nos deparamos com o dilema: “O que então será cobrado na avaliação”? Vamos mantendo os conteúdos de acordo com uma prova quantificável e diante da qual nós, professores, já temos domínio da correção. É um assunto muito delicado, que surge aqui não em tom de julgamento, mas como reflexão de uma situação na qual me incluo e que reconheço como dificuldade entre meus pares. Por mais que seja importante aprofundar o estudo do texto, em uma aula de língua portuguesa menos presa às nomenclaturas, com um uso mais vivo da língua, precisamos nos projetar para as avaliações: como avaliar os conteúdos menos objetivos, os meandros de textos que se opõem à prova concreta que se alimenta de respostas corrigíveis mais mecanicamente pelo professor (localização dos termos da oração; características de um estilo de época, uso dos conectivos adequados ao parágrafo)? E seguimos trabalhando para as provas já conhecidas.



proposta aqui em causa no sistema escolar dominante traz, portanto, desafios inerentes às limitações deste mesmo sistema, evidentemente.

Trata-se não só de identificar o que o estudante sabe, mas identificar o modo como ele sabe, ou com quais inteligências. À luz de um olhar para o sujeito complexo sobre o qual refletimos, o corpo está ativo sempre, conscientemente ou não, e precisamos não nos ater à imagem de uma estrutura cognitiva isolada numa mente sem corpo.

Consideramos que o conhecimento escolar se torna mais eficiente quando colocado de algum modo em contato com a realidade do estudante. O pesquisador David P. Ausubel⁶² trata da necessidade desse contato (neste caso, podemos dizer que com ênfase na realidade cognitiva) em seu conceito de aprendizagem significativa – a necessidade de se partir do que o aprendiz já conhece, de modo a ancorar o novo conhecimento. E mais adiante reforça:

Os seres humanos têm tendência a trabalhar mais e sentem-se muito mais motivados quando as actividades de aprendizagem que iniciam fazem sentido, em vez de não o fazerem, e se podem lembrar e depois articular pelas próprias palavras. (...) quando a aprendizagem surge acompanhada de interiorização e de compreensão das relações, formam-se ‘vestígios estáveis’ que se recordam durante mais tempo. (AUSUBEL, 200: 15-16)

Acreditamos que a interferência do corpo constitui um meio de interiorizar a experiência de contato com os textos, favorecendo os tais vestígios estáveis de que fala Ausubel. É ao mesmo tempo um meio de tornar a atividade significativa e enfatizar uma construção ativa do conhecimento: ação de mover-se para o texto, ação de descoberta não em uma estrutura cognitiva isolada, mas em um todo do indivíduo atuante.

Em torno da aprendizagem significativa de Ausubel, por estarmos tratando aqui do estudo da literatura, precisamos considerar que os conhecimentos prévios necessários situam-se em um campo complexo, referente ao domínio do instrumental necessário para

⁶² Psicólogo norte-americano, Professor Emérito, The City University of New York, E.U.A.

Ver Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. (Em tradução portuguesa: AUSUBEL, D. P. (2002). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Trad.: Lígia Teopisto. Plátano Edições Técnicas, Lisboa.)



ler o texto enquanto: 1) recurso de expressão linguística e 2) recurso de expressão do mundo e de tudo o que ele abarca (incluindo sentimentos e emoções).⁶³ Como fica evidente, não se trata de traçar tão facilmente uma organização objetiva ou quantificável de tudo o que já se sabe, para seguir para o que não se sabe: em termos textuais, talvez sim – Vincent Jouve, aliás, também nos fala da ideia de *pontos de ancoragem, espaços de certeza fornecidos pelo texto e que delimitam a leitura* (JOUVE, 2002: 70); em termos de conhecimento de mundo, certamente não. “A interação que se produz na leitura é sempre inédita e resultante do encontro entre livro e leitor” (JOUVE, 2002: 102), em que o leitor soma sentido aos níveis de sentido perceptíveis por todos.

Lidar com o texto literário – ainda quando formos capazes de discriminar os conhecimentos prévios de leitura necessários para avançar com determinado leitor (recursos linguísticos que precisa dominar, um ou outro conhecimento de mundo que o texto exige para melhor compreensão) – significa nos confrontarmos com uma parte do leitor indecifrável. É entender a leitura como espaço coletivo de experiências por um lado, mas também como espaço de experiência que não se pode adentrar, por outro. O professor Jorge Larrosa Bondía (Universidade de Barcelona), em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, reafirma esse lugar subjetivo da experiência – que aqui delimitamos em um contexto escolar, no qual os acontecimentos muitas vezes impõem-se como objetivos:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por

⁶³ Diferenciando sentimento e emoção, António Damásio nos diz: “É através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente.” (DAMÁSIO, 2017: 56). Converte Lowen, ao afirmar que a própria palavra emoção significa movimento para fora. (LOWEN, 1985: 125).



sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA BONDÍA, 2002: 27)

Se a leitura é uma experiência porque, “de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” (JOUVE, 2002: 123), precisamos reconhecer a impossibilidade de controlar esse modo de agir; mas aqui se trata, no entanto, de permitir que a possibilidade de alguma ação se dê. É oferecer o acontecimento, ainda que não se possa garantir a experiência. Isso retira do professor a garantia, e obrigação, de que o texto – pautado pela experiência que esse sujeito leitor, o professor, viveu com a leitura – abarcará tudo que se supõe ser possível despertar no outro sujeito leitor, o estudante.

É preciso aceitar francamente que, como disciplina escolar, muito pouco se poderá aferir objetivamente do encontro com a literatura que buscamos. Nesse sentido, entendemos que a avaliação, ao passar a incluir a prática corporal aqui proposta, também possa se abrir a outras possibilidades: seja no ato da realização em si (pelo envolvimento na atividade) ou por uma percepção posterior ao que foi realizado (relatos do passo a passo da construção do estudante; comentários críticos sobre a proposta; percepções pessoais do processo; relações estabelecidas com o texto literário; novas criações – artísticas ou não – oriundas do processo: ilustrações, registros escritos, criação de cenas, apresentação em forma de seminário etc). A avaliação não necessariamente servirá para medir um determinado conhecimento adquirido, pontuando um saber que já aconteceu, mas se configurará – estando ela mesma no interior do processo de construção – como um meio de atestar experiências.

Capítulo 3 – Aspectos corporais: possíveis contributos do corpo para a abordagem do literário

“Em vez de rivalizar com a espessura do mundo, a de meu corpo é, ao contrário, o único meio que possuo para chegar ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo-as carne.”

Maurice Merleau-Ponty
(*O visível e o invisível*)

As estratégias de ensino que aqui envolvem o corpo consideram os ganhos para o estudo e a fruição da literatura. Desdobrando o sentido de fruição enquanto posse, enfatizamos o estudo da literatura como momento de contato prazeroso com o texto, com um adendo: a fruição não é um simples jogo de prazer; é um jogo também de aprofundamento, o que pode envolver até mesmo a dor. “Eu me interesso pela linguagem porque ela me fere ou me seduz”, já nos disse Roland Barthes em *O prazer do texto* (BARTHES, 1987: 51.). Pode até seduzir ferindo, acrescentamos nós. Pode despertar a diversão, tanto quanto a visitação de zonas mais complexas de nosso interior. Os caminhos que cada um pode percorrer ao se aprofundar em um texto não são todos de leveza: muitos podem ser densos como a matéria literária e, por extensão, como a vida. Trazemos a fruição de poder brincar com o texto no corpo, saindo da cadeira e se movendo, tornando-se corpo brincante, mas fruição que traz a seriedade que envolve nos apossarmos de algo – talvez fruição indizível de Roland Barthes, para quem “o prazer é dizível, a fruição não o é.” (BARTHES, 1987: 31). E o indizível, podemos localizá-lo no corpo? Se sim, recorrer ao domínio do corpo é uma possibilidade de intensificar a fruição.

O corpo, ao contrário de se interpor criando um hiato entre texto e leitor, amplifica esse contato, no sentido de trazer a ligação que esperamos do texto com o leitor. A maior proximidade leitor-palavra literária, intermediada pelo corpo, faz com que o corpo se anule como um mero colocar-se entre, por sua aderência com o ato de ler. Não usamos o corpo como um possível veículo de leitura, um meio opcional de ler; lemos nele: a partir dele, através dele e sempre com ele. Reforçamos isso pela exploração das práticas corporais, colocando uma espécie de lente sobre esse corpo que desde sempre está presente, manifestando-se mesmo quando ignorado.



Podemos pensar que, sendo a literatura a possibilidade de trapacear a língua fascista⁶⁴ aludida por Barthes, ouvindo-a fora do poder, “no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2007:16), se não estaríamos entregando a palavra literária de volta às estruturas de poder, quando a condicionamos às formas de leituras legitimadas na escola – escola que reproduz ela mesma o poder. Por que razão aceitamos, como professores – mas antes como leitores – que a literatura seja organizada, fragmentada, explicada, e por isso tantas vezes menos lida? A intenção de propiciar a fruição na literatura, contra a regra de fragmentá-la pelo discurso estereotipado escolar, acaba sendo uma tentativa de experimentar uma oposição ao abuso contra o qual a literatura em si é resistência.

Em que condição tal palavra revolucionária, que brinca com o discurso estabelecido, é colocada na escola? É apresentada a estudantes que devem fazer todas as análises intelectuais permitidas pelo discurso legitimado: analisar as figuras de linguagem, as formas dentro dos quadros que definem os gêneros, as características de estilo dentro das formatações das épocas. Às vezes, podem até ter algum espaço para sondar as impressões que o texto causa, ou para dizer o que sentem com o texto, desde que estas impressões e sensações, no domínio da mente, reencaminhem para uma adequação às definições estabelecidas. As impressões e as sensações se processam em estudantes de mentes sem corpos. Nossa proposta se coloca neste lugar: lembrar que as obras literárias, escritas por sujeitos vivos, são apresentadas na sala de aula a outros sujeitos vivos; sujeitos com corpos escrevem o que sujeitos com corpos lêem. É uma tarefa de desfazer a imagem de um escritor movendo apenas a mão e a caneta, olhando talvez para as nuvens, escrevendo com seu repertório tirado da cabeça e fazendo surgir a literatura que vem povoar o campo das ideias e do etéreo. Esta imagem é muito propícia à escola, porque para o produto do intelecto basta a abordagem do intelecto – intelecto que a escola tem sob tutela; o estudante só precisa da mente para ler: ele

⁶⁴Estamos de acordo com o que Barthes discursa sobre essas forças históricas de poder: “à medida que os aparelhos de contestação se multiplicavam, o próprio poder, como categoria discursiva, se dividia, se estendia como uma água que escorre por toda parte, cada grupo opositor tornando-se, por sua vez e à sua maneira, um grupo de pressão, e entoando em seu próprio nome o próprio discurso do poder, o discurso universal” (BARTHES, 1987: 33).

aprende a ler os repertórios possíveis dos autores canonizados e a literatura foi dada a conhecer. Perde-se, no entanto, a oportunidade de provocar outros novos sentidos.

Nosso ponto de partida é a escola de autores normalmente desencarnados e mumificados nos livros didáticos, que voltam a ser desencarnados a cada vez que suas palavras literárias são repetidamente despersonalizadas nas máquinas de conceitos literários em que podem se transformar as aulas de literatura. O lugar aonde desejamos chegar é a escola em que os corpos se presentifiquem, apresentando sujeitos encarnados na escrita a sujeitos encarnados na leitura.

O corpo, para nós experimentado como possibilidade, não é nem poderia ser defendido, evidentemente, como método excludente de outros (brincantes ou não) que, conjugados, ampliem a fruição da matéria literária. Não poderíamos desejar que ele, o corpo, se tornasse a regra, visto que regra pode ser abuso; mas, talvez, tornando-se o corpo uma presença mais constante, pudéssemos exercitar a exceção que cada um de nós pode ser em nosso sistema atual, em nosso próprio corpo permanentemente novo de fruição.⁶⁵ Reivindicamos a fruição como direito da literatura de ser deleite: trata-se mais de um respeito a ela, a literatura, em sua natureza estética. Com essa fruição estabelecemos a ponte com o proveito que podemos tirar dela como leitores: trata-se agora de um respeito ao que nós temos direito para além da fruição. Falamos do proveito da literatura que, no caso dos estudantes, somos nós professores os responsáveis por propiciar; a literatura que traz em si saberes que, indo além do domínio da língua (tarefa reconhecido do professor de língua portuguesa), permitem-nos explorar outras capacidades: descoberta do que não está visível, cultivo do espírito crítico (sob o ponto de vista estético, mas também ético). Literatura que assume, afinal, um compromisso com as humanidades e do qual não deve abrir mão.

⁶⁵ Aqui lembramos de corpo como experiência, nos termos que encontramos na pedagogia de John Dewey, sobre a qual “Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência.” (TEIXEIRA, A (2010). “A Pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de Educação de John. Dewey)”. In: WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.) Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 136 p. - (Coleção Educadores). p. 33).



O que Rudolf Steiner nos diz em *A filosofia da liberdade* sobre a percepção⁶⁶ ajuda-nos a esclarecer que: quando propomos que a percepção do texto se dê por meio da experiência corporal, pela realização do próprio estudante e por observação das demais atuações do grupo, acreditamos na vivacidade dessa presentificação posterior (quando afastados do material de leitura). Isso tornará a relação de novo presente quando a organização total (mental-corporal) do leitor retornar à experiência daquele texto de algum modo. Quer dizer: a inserção do corpo serve a um aprofundamento da percepção do texto, de modo a ampliar a experiência literária.⁶⁷ Pretendemos que a vivacidade das percepções se ligue aos conceitos normalmente utilizados em abordagens sobre o texto. Precisamos, retomando Steiner, dos pensamentos do erudito tanto quanto da presença perceptiva do viajante para a experiência que propomos com o texto. Estamos acostumados a colocar o contato com a literatura como domínio do intelecto, em que o corpo pouco tem a ver com a tarefa – no máximo, o que o corpo cede são prioritariamente as mãos para o escritor e os olhos para o leitor, meros instrumentos para a tarefa literária. Esquecemos dos olhos do próprio escritor (não os meramente instrumentais, que precisam

⁶⁶ “No momento em que surge uma percepção no horizonte da observação, aciona-se através de mim também o pensar. Um membro do meu sistema de pensamentos, uma determinada intuição, um conceito associa-se à percepção. Quando a percepção mais tarde desaparece do horizonte da minha vista, o que sobra? Minha intuição associada às percepções dadas pelo meu ato de perceber. O grau de vivacidade com que conseguirei mais tarde tornar presente de novo essa relação, depende da maneira como funciona minha organização mental e corporal.” (STEINER, 2000: 33).

⁶⁷ “À soma daquilo sobre o qual posso formar representações posso chamar de minha experiência. Terá uma experiência mais rica aquele que dispuser de um número maior de conceitos individualizados. Uma pessoa sem qualquer faculdade de intuição conceitual não é capaz de adquirir experiência. Perde os objetos do seu horizonte, dado à falta de conceitos para estruturar os objetos. Uma pessoa com capacidade de pensar bem desenvolvida mas dotada de uma capacidade perceptiva atrofiada, em virtude da falta de sensibilidade, tampouco poderá se tornar experiente. Ela adquirirá de uma ou outra maneira conceitos, mas estes carecerão de vivacidade por falta do contato com percepções concretas. Tanto o viajante distraído quanto o erudito mergulhado em sistemas abstratos de pensamentos são incapazes de adquirir uma rica experiência.” (STEINER, 2000: 33). Assim, o aprofundamento da percepção do texto por meio da presença ativa do corpo pretende favorecer a sensibilidade, ampliando a experiência de percepção do texto e a capacidade de pensar o texto para além dos conceitos que o definem enquanto objeto literário.



ver o que escreve, mas olhos que se emprestam como testemunhas de mundo para a escrita – mundo vivido como experiência corporal, aliás); esquecemos de toda a presença física do autor, bem como da presença física do leitor, que também por meio de seus olhos faz misturar, no ato de leitura, o mundo apresentado pela leitura imediata e o mundo do qual seu olhar traz testemunho como parte de um corpo vivo, antes, durante e depois da leitura.

Ainda com Steiner, precisamos da seguinte relação entre corpo e percepção:

Para o meu perceber, estou inicialmente confinado aos limites da derme do meu corpo, mas o que está dentro dessa derme pertence ao universo como um todo. Para que exista uma relação entre o meu organismo e um objeto fora dele, não é necessário que alguma parte do objeto me penetre e cause uma impressão em minha mente, como um sinete na cera. A pergunta *como obtenho informações sobre a árvore que se encontra a dez passos de distância?* é totalmente mal colocada. Ela provém da opinião de que os meus limites corpóreos constituem uma cisão absoluta e que as notícias sobre as coisas precisam atravessar essa fronteira e migrar para dentro de mim. As forças que atuam dentro da minha derme corpórea são as mesmas que existem fora. Portanto, sou realmente as coisas, porém não eu enquanto sujeito da percepção, mas eu enquanto parte do devir geral do mundo. A percepção da árvore e o meu eu pertencem ao mesmo todo. (STEINER, 2000: 31).

É essa noção de corpo com outros corpos que nos estimula, entendendo que nossos limites corpóreos não são fronteiras absolutas entre o dentro e o fora; se pudermos criar uma imagem, é como uma borda: ora *transbordamos* de dentro para fora, ora de fora para dentro. E nos transbordamentos, no fora encontramos objetos, encontramos outros corpos, encontramos histórias, e através deles vamos nos prolongando e deixando que em nós se prolonguem. Somos parte do mesmo devir geral do mundo, somos o mesmo todo, e é desse lugar que nos é possível sermos também o outro. É nisso que se fundamenta a ideia de que por meio do despertar corporal somos capazes de, pela consciência dessa borda que convida a entrar e a sair, tornarmo-nos mais mundo e reconhecermos o outro como o lado de fora de nós. O outro pode configurar, na medida da sensibilidade a que me abro, uma versão do eu em outro corpo, e graças a isso posso sentir com ele: suas dores, seus medos, suas carências, se não são as minhas, poderiam ser. O outro não me chega como uma notícia vinda de fora a atravessar meus limites corpóreos em cisão com o mundo; as

mesmas forças atuam sobre nossas dermes, retomando Steiner. E o encontro se dá conforme nos reconhecemos como parte desse mesmo todo.

A literatura pode construir progressivamente um inventário (de pessoas, de situações, de experiências) com o qual nos confrontamos e por meio do qual vamos construindo novas camadas de derme, mais e mais densas. Então, passo a ter na minha espessura a presença de outras formas de ser no mundo; carrego um pouco do Fabiano de Graciliano Ramos, um pouco do Homem Duplicado de Saramago, um pouco do Riobaldo de Guimarães Rosa. Carrego ainda um pouco das pulsões de um Carlos Drummond de Andrade, de um Pablo Neruda, de uma Florbela Espanca, de um Manuel Bandeira, de uma Cora Coralina... E graças a essas novas presenças a mim cedidas, graças às bordas que eu me permiti transbordar, posso talvez me identificar com mais indivíduos que encontro pelo caminho: quem sabe uma dessas camadas de derme, ao esbarrar com as dermes de outra pessoa pela rua, não possa reconhecer o que há de igual? Solidarizar-nos com o outro é acolhê-lo com uma das camadas de derme de que somos feitos. Oferecemos o que possuímos, e quanto mais repertório temos (de mundo, de espessuras de pele), mais temos a oferecer.

O sentido de corpo

Aproximamo-nos das ideias desenvolvidas por Merleau-Ponty, ao entendermos o corpo como nosso modo de existir, meio pelo qual fazemo-nos mundo e chegamos ao âmago das coisas. (Merleau-Ponty, 1999, 2003). Destacamos duas passagens que ilustram um pouco essa ideia nas duas obras indicadas: 1. “O corpo é o veículo do ser no mundo (...) meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo.” (MERLEAU-PONTY, 1999: 122); 2. “este mundo que não sou eu, e ao qual me apego tão intensamente como a mim mesmo, não passa, em certo sentido, do prolongamento de meu corpo; tenho razões para dizer que eu sou o mundo.” (MERLEAU-PONTY, 2003: 63). E retornando à epígrafe que abre esse capítulo, o corpo é o nosso meio de chegar ao âmago das coisas, fazendo-as carne enquanto fazemo-nos mundo.



Também nos favorecem as reflexões de Michel Bernard (2016)⁶⁸, começando com sua opinião categórica que abre a introdução de *O corpo*: “É inútil justificar *a priori* uma reflexão sobre o corpo: manifestamente, a vida nos impõe fazê-lo cotidianamente, tendo em conta ser por ele que nós sentimos, desejamos, agimos, exprimimos e criamos.” (BERNARD, 2016: 11).

Em nossa reflexão sobre o corpo, situamo-nos na carne: no permanente ir e vir da carne que se faz mundo e do mundo que se faz carne, apropriando-nos de Merleau-Ponty, e na condição corporal que Michel Bernard faz confundir com o viver. Bernard ainda afirma que “aquele que deseja “viver melhor” deve experimentar mais a sua corporeidade, para melhor compartilhar o mundo e a sociedade que o rodeiam”. (BERNARD, 2016: 11). Para Michel Bernard (2001)⁶⁹, o termo *corporeidade* se opõe ao uso corrente do termo *corpo*, tradicionalmente conceituado de modo homogêneo e objetificado. Sem desconsiderar a necessidade do autor de usar o termo corporeidade como meio de evocar uma forma determinada de entendimento do corpo e esclarecido nosso viés de abordagem plenamente solidário ao sentido de corporeidade também vivificado por Merleau-Ponty – “pela experiência perceptiva eu me afundo na espessura do mundo”. (Merleau-Ponty, 1999: 275) –, usaremos a palavra *corpo*, repetindo-a como um modo de devolvê-la ao seu sentido para nós essencial: corpo que nos materializa e com o qual nos manifestamos em

⁶⁸ O autor, em seu livro *O corpo* (utilizamos a edição brasileira de 2016, traduzida da obra original, *Le corps*, edição original francesa de 1976), auxilia-nos na clarificação da temática do corpo, traçando um panorama de perspectivas relevantes nas diversas áreas do conhecimento. Serve-nos, portando, como norteador na organização sobre a visão de corpo que, vinda de “fontes diversas e às vezes opostas convergem bastante paradoxalmente para permitir eclosão de um canto de louvor ao corpo humano” (BERNARD, 2016: 18).

⁶⁹ BERNARD, M. (2001). *De la creation choregraphique*. Paris: Recherches – Centre National de la Danse, cuja definição de corporeidade para o autor encontramos em discussão nos dois trabalhos a seguir: 1. CAETANO, Patrícia de Lima Caetano (2017), “Pistas somáticas para um estudo da corporeidade: uma aprendizagem das sensações”. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 29, n. 2, p. 168-176, maio.-ago. 2017. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2226> Acessado em 07/08/2023.

2. BRAGA, Paola Secchin (2018). “Dramaturgia no corpo”. *Poiésis*, Niterói, v. 19, n. 32, p. 121-134, jul./dez. 2018. <https://doi.org/10.22409/poiesis.1932.121-134> Acessado em 07/08/2023.



todos os aspectos de expressão do que somos.⁷⁰ Corpo que traz do latim *corpus* várias acepções⁷¹ – e a que juntamos a contribuição do *soma* grego, por nosso interesse no sentido de somático⁷². Se Bernard, ao evocar a categoria corporeidade, o faz para desconstruir a noção cristalizada de corpo ocidental, queremos aqui nos apossar do direito do termo *corpo*, reintegrado em seus múltiplos sentidos. Corpo em seu significado complexo que lhe atribui a experiência humana, corpo em amplitude que não se dá a

⁷⁰ A esse respeito, sempre que na formação em dança ouvi a palavra “corporeidade”, sentia um pouco como se ela significasse um certo saber privilegiado, acadêmico, algo complexo e meio indefinido. É uma palavra que surge, a grosso modo, para corrigir o entendimento falho e usual de corpo objeto, trazendo uma gama de subjetividades. Nesse sentido, o termo “corporeidade” parece avançar mais que o termo “corporalidade” (apesar de podermos encontrá-los em dicionários como sinônimos); este parece mais objetivo, mais direto na relação com o corpo físico. A corporalidade parece mais diretamente traduzida como “qualidade do que é corporal”, ao passo que a corporeidade traz meandros que superam o corpo físico objetivo. No artigo “Do porto ao palco, um estudo dos conceitos de corporeidade e corporalidade”, de SOARES, KANEKO e GLEYSE (2015), encontramos referência à relação que Jacques Gleyse estabelece entre carne e verbo: carne é o corpo biológico, incluindo as normas sociais que a ele se impõem e o verbo é o acesso ao imaginário, ao simbólico, ao cultural – relação da qual surge a aprendizagem social. “Ao apreciar o propósito deste estudo Gleyse enuncia que, se, e somente se, é necessário estabelecer lógica de pensamento como opção teórica entre os conceitos de corporeidade e corporalidade, a forma de explicar para caracterizar essa lógica é correlacionar a corporeidade ao verbo e a corporalidade a carne.” (SOARES, KANEKO & GLEYSE (2015), “Do porto ao palco, um estudo dos conceitos de corporeidade e corporalidade”. *Dialektiké*, v. 3. P. 70.) A diferenciação teórica, como o texto reconhece, responde a uma lógica de pensamento; o aprofundamento, no entanto, faz os termos voltarem a se cruzar: não há um corpo da carne, e um corpo do verbo. Há um corpo. Para nós, tanto “corporeidade” quanto “corporalidade” se somam e convergem na palavra “corpo” (tal como pretendemos pronunciar simplificadamente aqui).

⁷¹ Servem aqui os conceitos de estrutura física, forma, matéria, aparência.

⁷² Para o entendimento de somático (dicionarizado como o relativo ou próprio ao corpo, ao organismo físico), pensamos no corpo como espaço das sensações e que se cruza com o sentido de corporeidade, tal como nos confirma o artigo “Pistas somáticas para um estudo da corporeidade: uma aprendizagem das sensações”, de Patrícia de Lima Caetano: “A noção de soma que dá origem ao termo somática(o) foi utilizada pela primeira vez pelo pesquisador Thomas Hanna em 1976, em seu artigo “The field of somatics”, no intuito de evocar um corpo vivido e experienciado a partir da percepção daquele que experimenta o corpo.” (CAETANO, Patrícia de Lima Caetano (2017), “Pistas somáticas para um estudo da corporeidade: uma aprendizagem das sensações”. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 29, n. 2, p. 168-176, maio.-ago. 2017. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2226> Acessado em 07/08/2023).

conhecer evidentemente por um mapa anatômico; corpo que é movimento; corpo que, relembando Merleau-Ponty, podemos dizer que “não está alhures, mas não dizer que ele esteja aqui e agora, no sentido dos objetos” (MERLEAU-PONTY, 2003: 143): esse corpo que, assim entendemos, não se localiza no aqui e agora, visto que, com ele, somos tempos e espaços intangíveis – e que por isso mesmo abarca o aqui e o agora sem a eles pertencer exclusivamente. Segundo Merleau-Ponty, “Só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo.” (MERLEAU-PONTY, 1999: 114). Temos aqui a função do movimento que se apreende quando se é corpo em ação; não olhamos tal corpo de modo distanciado, pois podemos dizer que “ele nunca está verdadeiramente diante de mim, que não posso desdobrá-lo sob meu olhar, que ele permanece à margem de todas as minhas percepções, que existe *comigo*.” (MERLEAU-PONTY, 1999: 134).

Sob a ótica da nossa proposta, esse corpo em movimento será emprestado para o contato presente com a palavra literária, de modo que a atividade faça surgir uma experiência com o texto que cada estudante vivenciará por meio de seu corpo – corpo que se expande para além de um aqui e agora, pois ele comporta toda a história de quem o carrega. Por isso, embora haja um mesmo texto, há um corpo próprio – o corpo que existe *comigo* – que cada leitor apresenta como recurso de leitura.

Sobre essa ação do corpo que se apresenta na nossa proposta, voltamos a Alexander Lowen⁷³ para tratarmos de uma distinção que o autor faz ao tratar de dois diferentes focos de uma atividade: “Quando o foco incide sobre o que se está fazendo no mundo externo, a atividade pode ser classificada como fazer. Quando o foco se dirige ao que está acontecendo na interioridade da pessoa, ou seja, às sensações que a pessoa vive durante a atividade, esta pertence ao ser.” (LOWEN, 1980: 107). Ao buscarmos o prazer no trabalho com o texto como motivação, tentamos destacar o “ser” (dentro dos limites possíveis de uma atividade escolar, em si ligada ao “fazer”), tentando driblar o mero cumprimento de tarefas. Nossos objetivos encontram diálogo com a distinção entre fazer e ser destacado por Lowen, no que se refere à interioridade *versus* exterioridade, pela valorização exatamente das sensações que a prática corporal propõe: a busca por encontrar ecos desse texto no interior de quem o lê.

⁷³ Em seu livro *Medo da vida* (1980).



O autor nos fala ainda de outro ponto relevante do qual já tratamos em nossas reflexões: o tempo.

De facto, é diretamente a esse fator que Lowen alude, quando identifica o processo de redução ocasionado pela falta básica de tempo:

As pessoas são tão apressadas que não têm tempo para respirar ou ser. Ser custa tempo: tempo de respirar, tempo de sentir. Quando nos motivamos para produzir ou realizar coisas, agimos como máquinas e nosso ser fica reduzido. Contudo, se prestarmos pelo menos tanta atenção ao processo quanta ao objetivo, o fazer torna-se uma ação criativa ou auto-expressiva, aumentando a sensação do ser. No que diz respeito a ser, o que vale não é o que a pessoa faz, mas como o faz.” (LOWEN, 1980: 108).

O processo de construção nos importa e a presença do corpo garante tempo de respirar, tempo de sentir: sem forçar uma leitura pronta, mas deixando-a fluir no sujeito que a constrói.

A respeito de ser e fazer, Lowen trata diretamente da escola, ao afirmar que:

Infelizmente, um número excessivo de nossas atividades pertence ao modo fazer. Isso é especialmente verdadeiro a respeito do processo educacional. A ênfase sobre resultados finais e a falta de interesse pelos sentimentos e sensações tornam a criança resistente à escola porque ela sente que seu ser está sendo negado pelo sistema. (LOWEN, 1980: 109).

Falamos anteriormente sobre a importância de fazer reconhecer a falta que a literatura faz, e agora podemos acrescentar que tal reconhecimento passa por sua força de fazer o sujeito reconhecer a falta que a ação de *ser* faz.⁷⁴: reconhecer-se como sujeito

⁷⁴ Ao tratar da pedagogia de Dewey, Anísio Teixeira nos fala o seguinte sobre a aprendizagem: “O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida. O que sucede é fácil de perceber. Alguma coisa sempre se aprende, seja lá qual for o método. Mesmo na escola tradicional. Conhecimentos decorados, ou um meio-saber livresco e intelectualista. O aluno ganha, porém, por meio dessa aprendizagem uma singular indisposição para a ação.”(TEIXEIRA, A (2010). “A Pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de Educação



composto de intenções que o motivam, demandando-as por ter direito a elas nos trabalhos em que se empenha no processo escolar.

Para concluirmos essa nossa reflexão sobre o corpo, e como estamos em defesa de sua presença, vejamos os impactos de sua negação em um trecho que exemplifica a anulação do movimento, apresentado no livro *A busca da excitação*, de Norbert Elias e Eric Dunning⁷⁵ – um estudo sociológico do desporto. Trata-se concretamente de uma passagem que apresenta um momento de controle do corpo (citando Will Crutchfield, «To Applaud or Not to Applaud», *International Herald Tribune*, 1-2 de Junho de 1985):

O pulso acelera; a mão esquerda do músico torna-se uma mancha assim que os dedos do pianista correm de um lado para o outro do teclado. O momento construído para a série final e acordes triunfantes: Ta tah! Turn tummmm! O violinista esboça uma longa e intensa inflexão para baixo; ao desprender os seus braços estes voam, exultando, para o ar.

Então: incómodo silêncio, um pouco de tosse, algumas mudanças de posição nos lugares; o solista olha para o chão; o braço inclina-se timidamente para baixo. Para retomar a sintonização, uma nota ou acorde do pianista, assim que os executantes retomam alento do intenso excitação que construíram sem que se desprendesse uma resposta de confirmação.

Onde estamos? Num grande auditório, entre uma sofisticada assistência. De outro modo, algumas pessoas que tenham sido estimuladas por toda esta actuação teriam feito aquilo que parecia óbvio, e os seus vizinhos conhecedores tê-los-iam feito calar imediatamente. E porquê? Porque é apenas o final do primeiro andamento embora a música diga «aplauda, por favor», o decoro, num concerto nos finais do século XX, diz «Por favor, aguarde.» (ELIAS, DUNNING, 1992: 82)

de John. Dewey)”. In: WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.) Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 136 p. (Coleção Educadores). p. 60).

⁷⁵ Norbert Elias foi um sociólogo alemão (1897 – 1990) que considerou a importância das emoções na construção das relações sociais; Eric Dunning (1936 – 2019) foi um **cientista social britânico**, aluno e colaborador próximo de Norbert Elias.



A descrição da situação em que a vontade de manifestar uma reação – como o aplauso (que é movimento e que é som) –, é reprimida pelo decoro social certamente se repete em muitos outros quadros sociais em que o impulso da emoção não se pode manifestar. Em nota, Norbert Elias e Eric Dunning seguem refletindo sobre a não movimentação imposta em contextos sociais:

Uma variedade de exemplos demonstra que, no decurso de um avanço de civilização, os movimentos tendem a ser refreados, por vezes, refinados. Em sociedades que se encontram num estágio anterior de um processo de civilização, o discurso dos movimentos tende a associar-se de forma mais profunda aos movimentos dos membros ou de outras partes do corpo de uma pessoa. Num estágio posterior de um processo de civilização, gestos efusivos e que chamam a atenção são, de uma maneira geral, condenados. O discurso dos movimentos tende a ser isolado. (...) Os psicólogos investigam, com frequência, as emoções dos indivíduos da sua própria sociedade, como se elas tivessem apenas um carácter fisiológico, como se não fossem muito afectadas pelos contra-impulsos incrustados sob a forma de controlos sociais aprendidos. Em qualquer caso, na sua forma primária, as emoções estão profundamente ligadas aos movimentos. Os bebês ou as crianças revelam isso com bastante clareza. Só gradualmente é que o potencial humano natural para as restrições é activado, e só quando os contra-impulsos aprendidos se interpõem entre os impulsos de sentimentos e os órgãos motores é que os primeiros assumem o carácter das emoções depois observadas nos indivíduos mais velhos de sociedades em que um elevado nível de restrições civilizadoras constitui uma parte integral dos hábitos sociais da maioria dos adultos que são considerados «normais». (ELIAS, DUNNING, 1992: 82-83)

A reflexão em torno do avanço da civilização associado ao ato de refrear ou refinar o movimento, somada à percepção de que as emoções estão profundamente ligadas ao mesmo, traz um ponto que permeia nosso estudo: em que medida é possível estimular a sensibilização por meio do estímulo às expressões dos movimentos corporais? Ao nos mantermos modelados nas movimentações cotidianas tidas como normais em uma sociedade sob controle, estamos vivendo no dito refinamento do que somos enquanto pessoas civilizadas dessa mesma sociedade, porém, em uma anulação de movimento em



todos os aspectos que a presença implica, incluindo as emoções. Os autores nos dizem ainda que:

Nas nossas sociedades, de uma maneira geral, os adultos não revelam as suas emoções. As crianças de todas as sociedades fazem-no. Para elas, o estado de sensibilidade ao qual nos referimos como emoção é um aspecto de um estado dinamizado por todo o organismo, em resposta a uma situação estimulante. Sentir e agir, nomeadamente movimentar os seus músculos, os seus braços e pernas, e talvez todo o corpo, não estão ainda divorciados. Este, pode dizer-se, é o carácter primário do estado de sensibilidade a que nos referimos como emoção. Só gradualmente aparece na experiência das pessoas como um estado de sensibilidade, quando elas aprendem a fazer aquilo que as crianças nunca são capazes de fazer, ou seja, a não movimentar os seus músculos — não agir — de acordo com o impulso emocional para agir. No discurso comum, referimo-nos às pessoas «controlarem os seus sentimentos». De facto, não controlam os seus próprios sentimentos, mas, o movimento, a parte actuante de um estado de agitação de todo o organismo. O lado sensível deste estado pode assumir realmente o carácter de emoção em parte porque ela não pode ser libertada nos movimentos. Mas nós não suspendemos a sensibilidade. Apenas impedimos ou diferimos a nossa acção de acordo com ela.

Nas nossas sociedades, os adultos tornaram-se, em regra, tão habituados a não agirem de acordo com os seus sentimentos que esta restrição, com frequência, lhes parece ser o normal, o estado natural dos seres humanos, em especial se, em larga medida, a auto-restrição se torna automática. (...) O grau e o padrão deste treino para o autocontrolo varia de sociedade para sociedade, de acordo com o estágio do padrão específico do seu desenvolvimento. (ELIAS, DUNNING, 1992: 165-166).

Quando divorciamos *sentir* e *agir*, que reconhecidamente serve, em nome da exigência da convivência social, para filtrar ações impulsivas de incômodo ao coletivo, não estamos também nos divorciando da parte do sentir necessário a essa mesma vivência coletiva? O texto afirma que “nós não suspendemos a sensibilidade. Apenas impedimos ou diferimos a nossa acção de acordo com ela”, mas pensemos: para a sensibilidade não ser de fato suspensa em alguma medida, precisaríamos pensar em um corpo que sente e outro que age – o corpo da sensibilidade (o que se emociona a ponto de querer aplaudir) manda o comando para o corpo que age (o que se move e bate as palmas). Apesar de



entendermos que, acompanhando Norbert Elias e Eric Dunning, o controle do impulso do sentir (no exemplo, a vontade de aplaudir) possa reprimir a ação imediatamente ligada a esse sentir (que seria a ação de aplaudir), podemos considerar que a ação que surge, possível após a repressão, carrega o sentir inicial (o não aplaudir carrega a vontade de aplaudir), mesmo que como negação: o corpo parado, sem aplaudir nesse momento, é diferente do corpo que estava parado antes do desejo de aplaudir; existe o aplaudir latente nesse corpo, é o que queremos dizer. Assim teríamos uma ação que sempre parte de um sentir (ou de um não-querer/não-poder sentir, indissociáveis, de todo modo, da ação). Então temos ações corporais carregadas de ação e de negação da ação; de sentir e de negação do sentir. No jogo sentir – agir, ao tentarmos divergir a ação da sensibilidade, devemos considerar o que da sensibilidade negada segue para a ação e retorna para essa mesma sensibilidade. Isso para dizermos que: impedir ou diferir nossa ação da nossa sensibilidade pode acabar por afetar, de algum modo, essa mesma sensibilidade – sensibilidade reverberada pelo agir. Então, pouco a pouco, vamos adormecendo nossa sensibilidade que, para o bem ou para o mal, deixa de ser acionada nos diferentes momentos de contato com o mundo, movimentos anulados de nosso sentir, de nosso ser/estar no mundo. A mesma suspensão do sentir que faz com que seguremos a emoção desejosa de ser movimento de aplausos (no caso trazido por Norbert Elias) pode estar, pela repetição cotidiana de anulação da expressão do sentir em vários outros contextos sociais, roubando-nos dessa nossa capacidade de sentir, mesmo quando ela se faz necessária. Por exemplo, e para voltarmos ao nosso ponto principal: a sensibilidade que desejamos presente no contato com a literatura e, mais, no contato com o outro.

Ao acionar o corpo no estudo do literário em contexto escolar, pensamos em burlar a racionalidade dominante, abrindo espaço para o sentir. Reintegrar conscientemente o corpo ao sistema escolar⁷⁶ é meio de, ao tentar superar nossa herança do século XX de

⁷⁶ A respeito do tema “corpo e educação”, indicamos estudo de Bezerra e Moreira, de 2013, “Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem”. Trata-se de um levantamento dos artigos que tratam do tema entre 2008 e 2012, vinculados ao banco de dados SciELO (SciELO - Scientific Electronic Library Online, uma biblioteca digital que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros), dos quais 12 foram identificados pela intenção de estudo da relação do corpo no processo de ensino aprendizagem. Os autores concluem que a temática ainda precisa de ser mais incorporada no processo de ensino aprendizagem, sendo necessário “sair de pesquisas que teorizam



hiper racionalização do ensino – “que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma” (MORIN, 2000: 70) –, repensar modos de estar na escola.

Pistas sobre o corpo

A intenção é esboçar um roteiro de trabalho voltado para profissionais de língua portuguesa/literatura, oriundos de uma formação específica que não envolve estudo do corpo e de suas movimentações – e, neste sentido, este roteiro deverá se mostrar básico ou simplório para profissionais que estudam técnicas corporais a fundo. O que poderia representar uma dificuldade para os profissionais de língua, pela presença do corpo, passa a ser o diferencial do trabalho: justamente ser dirigido pelo olhar desses profissionais. Não sendo a busca por um virtuosismo de formas, a sensibilidade no trato com o texto deve ser o primeiro mecanismo de direcionamento das ações. Deste modo, apresentaremos o que chamamos de pistas para as aulas práticas, um percurso simples na

sobre o assunto, como foi a maioria dos artigos analisados, para estudarmos o dia a dia da sala de aula”. (BEZERRA; MOREIRA, 2013:73).

Para ilustrar uma prática pedagógica ao nível do ensino superior, cito uma disciplina optativa “Literatura e Dança” (do curso de graduação em dança da UFRJ, que me foi ministrada no ano de 2004, pela professora Maria Ignez Calfa), que trata de “aspectos transdisciplinares das relações da linguagem literária com a linguagem da Dança”, segundo consta na ementa. Mais recentemente, sobre os assuntos **corpo, literatura, ensino**, localizei trabalhos acadêmicos que tratam da ligação de dois ou mesmo dos três temas e que passo a citar: artigo “**Corpo de letras: ensinar ou encenar literatura?**”, de Claudicélio Rodrigues da Silva, Universidade Federal do Ceará, 2016 (disponível em <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.42.2>); artigo “**A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem**”, de Fabíola Teixeira Araujo Rios e Wagner Wey Moreira, 2015 (<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/468>); artigo “**O corpo na escola: mapeamentos necessários**”, de Marisa Helena Silva Farah, Universidade de São Paulo, 2010 (www.scielo.br/paideia); tese de doutorado “**Leituras radicais: uma experiência construtivista para a leitura literária**”, de Valéria Moura Venturella, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010; artigo “**Corpo a corpo com o texto literário**”, de Eliana Kefalás Oliveira, XI Congresso Internacional da ABRALIC de 2008, e tese, de mesmo título, UNICAMP, 2009, cujo resumo apresenta o desafio “de debruçar sobre um conjunto de reflexões acerca da literatura e da leitura, tomando-as como lugar de formação, de transformação e de desestruturação do sujeito.”.



exploração de algumas habilidades de movimentação, de modo que um profissional não formado em técnicas corporais se sinta seguro para atuar também no trabalho de orientação dos corpos na abordagem do texto⁷⁷.

Uma metodologia facilita que a realização da atividade seja consciente (tratando-se de corpo, temos de considerar que a falha no seu uso pode gerar lesões físicas). O que apresentamos poderá ser seguido pelos que buscam um método a testar e poderá igualmente enriquecer-se das mais diversas contribuições das vivências corporais de cada educador. Durante os encontros em sala, podem surgir novas ideias e ainda adaptações para a condução da atividade corporal, o que é esperado diante de diferentes turmas, textos e contextos em que a atividade se realize. Caberá a cada mediador ser capaz de decidir como usará as pistas encontradas por ele para a melhor condução do trabalho; pode surgir um movimento, uma emoção ou uma palavra em determinada aula e que de repente passará a encaminhar a atividade. É esse o percurso que defendemos, de apropriação da proposta por cada um que queira envolver-se nela a seu modo, abrindo-se para a escuta do próprio corpo mediador.

Evidentemente que as diversas experiências de movimento que me atravessam (sejam as da vida cotidiana, sejam as mais especializadas em práticas corporais) estão presentes nessa reflexão; muitas vezes sinto a necessidade de abandonar o teclado e de me levantar da cadeira, na experimentação de um ou outro ponto sobre o qual escrevo e que desejo trazer para uma linguagem da professora de literatura/ língua portuguesa. Há um trabalho permanente de observação do corpo, do meu corpo, trabalho esse que defendo que cada um que pense em experimentar a proposta realize, de modo a atualizá-la como considerar pertinente e em função da própria vivência e da própria linguagem. No entanto, deixo como principal indicação o estudo de Rudolf Laban em seu livro *Domínio do Movimento*⁷⁸. Do autor vêm estudos minuciosos sobre os movimentos e os

⁷⁷ Não sendo condição para a realização da proposta, seria muito enriquecedor se os profissionais do ensino de letras (e do ensino de outras disciplinas) pudessem ter contato, em sua formação de professores (ou ainda em uma formação continuada) com experiências de expressões corporais diversas que os auxiliassem na abordagem do corpo, de modo a naturalizar sua inserção consciente no cotidiano de sala de aula. Parcerias entre faculdades de educação e faculdades de dança ou teatro seriam bem-vindas para esse fim.

⁷⁸ O autor é importante referência para o estudo de práticas corporais. “Rudolf Laban nasceu na Bratislava, então pertencente à Hungria, em 1879. (...) Certo de que o movimento humano é sempre constituído dos



sentidos que os envolvem. A título de exemplo do teor de seu trabalho, deixamos dois registros:

- 1) O primeiro registro abre o livro indicado e ilustra suas reflexões em torno dos sentidos do movimento:

O **HOMEM** se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação, tem por objetivo atingir algo que lhe é valioso. É fácil perceber o objetivo do movimento de uma pessoa, se é dirigido para algum objeto tangível. Entretanto, há também valores intangíveis que inspiram movimentos. Eva, nossa primeira mãe, ao colher a maçã da árvore do conhecimento, executou um movimento ditado tanto por um objetivo tangível, como por um intangível. Desejava ter a maçã para comê-la, mas não apenas para satisfazer seu apetite por comida. O tentador lhe havia dito que, comendo a maçã, ela alcançaria o máximo do conhecimento: era esta sabedoria o valor fundamental a que ela aspirava. Conseguiria uma atriz representar Eva colhendo uma maçã de uma árvore, de modo tal que um espectador totalmente ignorante da história bíblica ficasse a par de seus dois objetivos, o tangível e o intangível? Talvez não de todo convincentemente, mas a artista interpretando o papel de Eva pode colher a maçã de várias maneiras, usando movimentos de variada expressividade. Pode fazê-lo ávida e rapidamente ou lânguida e sensualmente. Pode também colhê-la com uma expressão destacada no braço estendido e na mão crispada, em seu rosto e em seu corpo. Muitas outras são as formas de ação, cada uma delas podendo ser caracterizada por um tipo diferente de movimento. Ao definir o tipo de movimento como voraz, sensual ou destacado, não se define apenas aquilo que se viu de concreto. (...) O movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode

mesmos elementos, seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana, empreendeu um estudo exaustivo sobre estes elementos constitutivos e sua utilização, dando ênfase tanto à parte fisiológica, quanto à parte psíquica que levam o homem a se movimentar. Desenvolveu uma notação de movimento capaz de registrar qualquer um de seus tipos, a "Kinetography Laban"; conhecida nos EUA como Labanotation. Bailarino, autor de várias coreografias famosas, renovador da dança e de seu enfoque teatral, com grupos profissionais de onde saíram os mais importantes nomes da dança expressiva europeia, diretor de movimento da ópera Estadual de Berlim e outras, dirigiu seu trabalho principalmente para a dança, como meio de educação." (LABAN, 1978: 9).

tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. (LABAN, 1978: 19-20).

2) O segundo registro revela a didática objetiva do movimento analisado:

As ações corporais produzem alterações na posição do corpo ou em partes dele, no espaço que o rodeia. Cada uma dessas alterações leva um certo tempo e requer uma certa dose de energia muscular.

É possível determinar e descrever qualquer ação corporal respondendo-se às quatro questões seguintes:

- (1) Qual é a parte do corpo que se move?
- (2) Em que direção ou direções do espaço o movimento se realiza?
- (3) Qual a velocidade em que se processa o movimento?
- (4) Que grau de energia muscular é gasto no movimento?

Suponhamos que as respostas a estas quatro questões sejam:

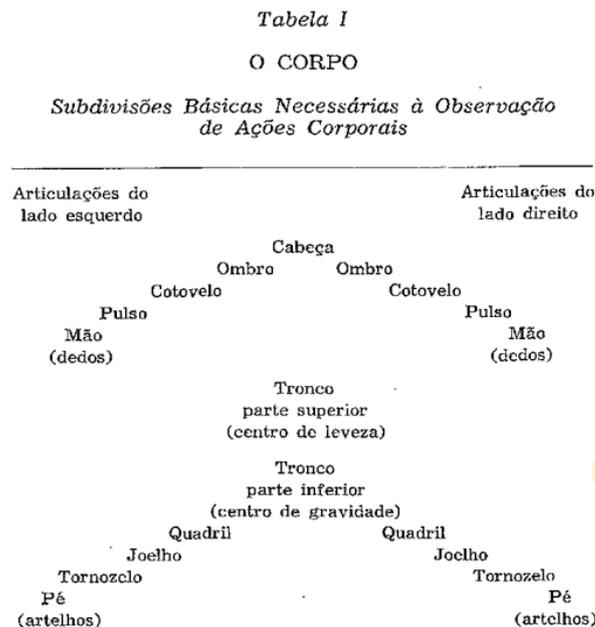
- a) A parte do corpo que se move é: a perna direita.
- b) A região do espaço para a qual o movimento se dirige é à frente. O movimento é: direto.
- c) A energia muscular gasta no movimento é relativamente grande. O movimento é: forte.
- d) A velocidade do movimento é rápida. O andamento relativo é: rápido.

Entender-se-á que o movimento descrito acima não é um passo, mas um súbito chute dado com ímpeto pela perna direita, à frente do corpo. (LABAN, 1978: 55-56).

Não cabendo nos estender no estudo dessa obra em si, evidenciamos seu trabalho como importante referência cujos exercícios corporais que permeiam essa pesquisa trazem ecos⁷⁹.

⁷⁹ Os estudos de Rudolf Laban foram muitas vezes referidos durante a minha formação acadêmica em dança. No entanto, é oportuno registrar que o Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (no currículo em prática no ano de ingresso de 2005) teve como base a linha de pesquisa iniciada pela professora Helenita Sá Earp (que se dedicou à dança na UFRJ nos anos 40), através do conceito de “Fundamentos da Dança”, que divide a dança em parâmetros, a saber: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo. A descrição da formação em dança da UFRJ pode ser acessada no site do curso – PR1

Sugerimos que se mostre aos estudantes a tabela com uma subdivisão básica que Laban nos apresenta (reproduziremos abaixo) e que poderia ser consultada em uma aula prática ou em uma aula preparatória, antes da prática, de modo que cada um tomasse consciência das partes articuladas que formam o todo do corpo:



Reprodução (LABAN, 1978: 57).

Com essa tabela visualmente simples é possível ter uma visão estrutural que contribui para a percepção dessas partes no próprio corpo, no ato da experimentação do movimento.⁸⁰

- Dança (ufrj.br), acesso em 06 de julho de 2023. Mais sobre os estudos da professora pode ser encontrado em um site de divulgação do seu trabalho – Helenita Sá Earp (helenitasaearp.com.br).

⁸⁰ Podemos, a partir desta tabela, criar nós mesmos uma tabela pessoal, por meio de ilustração ou esquema, em que cada um possa desenhar o seu corpo e as partes que o compõem. Aqui vem a ideia de uma construção do corpo pessoal, em que cada estudante possa escrever nas partes do seu corpo as suas particularidades (se percebe uma perna mais curta, se um pé pisa mais para a borda que o outro, se sente dores em alguma articulação, se chuta melhor com o lado direito, se não consegue apoiar o joelho esquerdo no chão, se sua cabeça vira menos para o lado esquerdo, se quebrou o dedo mindinho quando era criança e assim por diante). As possibilidades são inúmeras e esse é um caminho interessante de estudo do corpo por meio das experiências de cada um, de modo que o trabalho posterior de movimentação do corpo possa fazer uso dessas percepções – o que contribui inclusive para o autocuidado, em que cada um respeite os limites do



Para as atividades de prática corporal, pensamos em dois eixos:

1º. Aula prática mais genérica, sem um texto alvo e que possa servir de introdução para qualquer aula prática – serve para aquecimento do corpo, familiarização com o espaço, interação da turma (desinibição).⁸¹

2º. Aula prática específica atrelada a um dado texto (a exemplo do que apresentaremos em nosso texto modelo, “A Terceira Margem do Rio”).

Como já foi dito, a proposta está sendo pensada por meio de algumas pistas de trabalho; não se tratando de um manual de atividade física/ expressão corporal, mas um recurso que nos sirva para um trabalho com o corpo na exploração do texto, considera dois fins:

1. Garantir que o corpo esteja saudável, por um trabalho seguro de preparação/condicionamento básico (aquecimento, alongamento, relaxamento) – aqui pensamos especialmente no cuidado para não gerar lesões corporais;

próprio corpo. Contribui ainda para que cada corpo seja legitimado em suas diferenças (o estudante cadeirante irá desenhar a condição de seu corpo em suas limitações e possibilidades, tanto quanto o estudante que caminha representará o corpo em suas limitações e possibilidades). Lembrei-me de uma aluna cadeirante que tive; não cheguei a fazer um trabalho corporal com sua turma. Evidentemente que as tarefas gerais aqui propostas (como o simples ato de caminhar) já se mostrariam impossíveis para uma realidade de cadeirante. Caberá ao professor o olhar especial quando estiver diante de um caso extremo de imobilidade. Como incluir tal estudante, o que fazer no momento em que todos caminham? Propor mover-se com a cadeira de rodas ou de outro modo que seja usual em sua locomoção cotidiana? Propor uma observação do ato de caminhar dos colegas? Propor uma imaginação desse ato no próprio corpo, se isso for confortável para o estudante? Propor relato de como se sente diante da atividade proposta? Pedir auxílio na organização e execução da atividade (voz de comando, por exemplo, sendo esse estudante o que irá falar as coordenadas desse exercício – *caminhem lentamente... acelerem... agora parem... observe como seu corpo se move... observe sua respiração etc.*)? Não tendo aqui evidentemente uma resposta ao modo ideal de conduzir essa situação, é fundamental que seja com a sensibilidade necessária e a partir de um diálogo com o envolvido. Se a escola contar com uma equipe de apoio pedagógico/ psicológico, pode ser uma opção interessante buscar a parceria desses profissionais para que se estabeleça um diálogo sobre o melhor modo de conduzir a atividade nesse grupo. Deverá ser um momento de pensar em formas de inclusão na escola.

⁸¹ A contribuição para esse eixo estará exemplificada em “Um capítulo à parte: pandemia”.

2. Favorecer que o corpo esteja disponível para explorações criativas diante do texto – o que significa também fornecer ferramentas de exploração de movimentos (por exemplo: saber que um movimento pode ser realizado devagar ou rápido, de pé ou sentado, amplia a gama de possibilidades de execução).

Optaremos por tratar de aspectos mais básicos de movimentação do corpo – como caminhar, sentar, inspirar e expirar. Assim, estas são algumas coordenadas a serem exploradas:

1. Movimentações elementares/ usuais aplicadas ao corpo como um todo ou a partes específicas⁸²:

- respirar (inspirar e expirar) – concentrando-se no próprio corpo no ato de respirar, e enfatizando ora o movimento do diafragma (região abdominal), ora o pulmão (região do peito);⁸³
- caminhar, parar, correr;⁸⁴

⁸² A respeito dessas ações que sugerimos e que ora envolvem o corpo como um todo e ora envolvem as suas partes, Rudolf Laban nos explica: “Os movimentos do corpo podem ser divididos aproximadamente em passos, gestos dos braços e mãos, e expressões faciais. Os passos abrangem pulos, giros e corridas. Os gestos das extremidades da parte superior do corpo compreendem movimentos de esvaziar, de recolher e de espalhar, dispersar. As expressões faciais relacionam-se aos movimentos da cabeça, que servem para dirigir os olhos, ouvidos, boca e narinas na direção de objetos dos quais se espera ter impressões sensoriais. A coluna os braços e as pernas são articulados, isto é, subdivididos em juntas articuladas; a articulação da coluna é mais complexa que a dos braços e pernas.” (LABAN, 1978: 48).

⁸³ Tal sensibilização pode ser feita com uma simples sugestão da imagem de uma bola de inflar (de festa): posiciona-se uma das mãos sobre a parte observada (abdomen ou peito) e tenta-se inflar a região tocada como se ali dentro de nós tivéssemos a bola de ar a encher e a esvaziar, de modo que a mão possa mover-se com o movimento da respiração.

⁸⁴ Sobre os sentidos que envolvem o ato de caminhar, Alexander Lowen nos diz: “Além das funções de sustentação, equilíbrio e enraizamento, as pernas são as estruturas mais importantes para a função de movimentar o corpo. (...) A mobilidade das pernas se mede pela capacidade do indivíduo para fazer girar a pélvis [região da bacia] sem mover nenhuma outra parte do tronco.” (LOWEN, 1980: 112). Exercitar e observar a caminhada é cuidar da sustentação, da segurança de quem caminha, favorecendo os diferentes modos de mover; promovemos o aquecimento do corpo por um lado, e o seu relaxamento por outro, ao realizarmos uma ação simples que todos dominam. Começar por uma caminhada ajuda o corpo a preparar-



- sentar, levantar, deitar;
- pular/ saltar, abaixar, cair;
- virar: partes do corpo (cabeça, tronco, pés, braços etc.) ou corpo todo (girar).

2. Explorações de oposições que a própria língua nos oferece.

- estender/ esticar X retrair/ fletir;
- levantar/ subir X abaixar/ descer;
- segurar/ agarrar/ pegar/ prender / fechar X soltar/ liberar/ reter;
- acarinhar/ afagar/ acolher/ abraçar X bater/ socar/ empurrar/ puxar ⁸⁵.

3. Contato do corpo com o que está fora dele: contato com o solo, com outro(s) corpo(s) ou com objeto(s) e do corpo entre suas partes (meus braços em relação às minhas pernas, ou à minha cabeça; minhas pernas em relação ao meu tronco, etc.).

- formas de exploração do espaço: mover-se fazendo uma trajetória em linha reta ou em linha curva. Ex.: Caminho até um ponto em linha reta, ou em uma curva, ou em um zigue-zague; posso criar um labirinto imaginário com meus pés, ou posso fazer o menor percurso possível do ponto de partida ao ponto de chegada. Há muitas formas de se chegar ao mesmo lugar. Explorar a intenção do movimento pode

se em suas estruturas (musculares/ ósseas) e prepara o ânimo para mover-se com o que se tem, de modo mais disposto e seguro.

⁸⁵ Observe que este ato (puxar) pode unir-se ao sentido de acolher, dependendo da intenção (puxo para acolher ou puxo numa intenção de ferir). Assim, podemos propor variações considerando apenas os sentidos das palavras e as ações que elas nos suscitam. Isso por si já nos rende um encontro sobre movimentações: por exemplo, puxe com a intenção de acolher (isto é, puxe para dar um abraço); agora puxe com a intenção de repudiar (puxe com raiva). O que muda na movimentação (por exemplo, faço de forma mais ou menos delicada) ou onde consigo localizar a mudança: nas mãos, no olhar, na respiração? Ou seria no tempo de execução do movimento que realizo (acolho com mais calma e repudio com mais pressa talvez? E o inverso também é possível? – acolho com mais urgência e repudio com a demora de quem deseja ignorar?). São formas de explorar o movimento a partir da nossa experiência com a linguagem já conhecida.



determinar essa trajetória (tenho pressa, tenho desejo, tenho resistência, tenho medo?).

- tipo de contato com as partes do próprio corpo ou com outros corpos: com mais força ou com mais suavidade, em atitude de oposição ou de harmonia.

Atravessam essas coordenadas propostas as noções de:

- tempo: as variações que envolvem as oposições lento e rápido na realização do movimento;

- espaço/ direção: a partir de um referencial, qual a frente (onde está o objeto ou a pessoa com a qual me relaciono; onde está quem olha, o “público”);

- de comando ou liderança: que parte(s) do corpo inicia(m) predominantemente o movimento: começo pela mão e levo o resto do corpo, começo pelo pé direito, começo pela cabeça, e assim por diante.

Um exemplo: Andar muito lentamente, ou o mais rápido que se consegue, de frente ou de costas para seu referencial, e as intenções que isso envolve para quem realiza o movimento (quer ser visto como, de frente ou de costas? Quer realizar o movimento escondendo que parte do corpo, e fazendo que parte ser vista? Quer transmitir que sensação?). Dirige-se, numa caminhada, por exemplo, para perto ou para longe de um objeto/ pessoa/ lugar de referência (aproxima-se ou afasta-se?). E em uma caminhada para trás, por exemplo, é comandado predominantemente pelo quadril, que leva o resto do corpo a recuar (pense no tronco inclinado para frente e no quadril para trás) ou é comandado pela cabeça, que se projeta para trás como em esquiva (pense na cabeça mais atrás que o resto do corpo)? Intenções que podem ser exploradas em linguagem relativamente simples no decorrer das experimentações e que ampliam as possibilidades de exploração do movimento.

A ideia é que cada professor possa agregar novas formas de exploração de palavras e/ou de imagens quando pensa em conduzir o movimento. Ideias como “imagine que você está um mar de água relaxante”, ou “imagine que você está andando no deserto insuportavelmente quente” podem trazer qualidades de movimentações diferenciadas – movimentação mais fluida, caminhar mais dificultoso etc. Nesse sentido, as experiências



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

do mediador da prática corporal podem servir de inspiração para o seu repertório de técnicas na condução da experiência.



Capítulo 4 – O estudo da literatura: outra proposta

“o texto literário me fala de mim e dos outros, provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”

Antoine Compagnon
(*Literatura para quê?*)

A proposta que aqui se desenvolve explora a literatura por meio do corpo. Surge, em um primeiro momento, como forma de potencializar a experiência em sala com estudantes da primeira série do ensino médio.

De início, o principal foco de uma proposta de mudança na estratégia pedagógica foi aproximar o estudante dos textos, especialmente quando falamos de uma turma do primeiro ano do ensino médio (série que, no geral, inicia o contato com a disciplina denominada Literatura e a qual se destinam tradicionalmente as escolas literárias mais afastadas temporalmente, de acordo com o sistema de ensino brasileiro). Tal busca de aproximação segue pelo viés da experimentação, no próprio corpo, dos temas literários. Um breve relato dessa experiência inicial pode ser consultado em um artigo produzido após apresentação experimental da proposta no congresso Abralic 2015⁸⁶, a partir do qual procuramos avançar. Mantemos alguns questionamentos – “Como a palavra literária (a poesia, o romance, o texto dramático) se traduz no meu corpo? Como meu dizer se dá nessa relação corpo-palavra e, daí, constrói minha escrita de mundo?” – e seguimos para outro desafio: se em uma proposta inicial, muito embrionária, o lúdico acabou por ser o que mais se evidenciou na experiência, ficou a necessidade de fazer valer, por meio da proposta, o aprofundamento das subjetividades que envolvem o texto literário.

Estamos diante de uma polêmica reformulação do ensino médio no Brasil, com proposta de flexibilização da grade curricular a partir de um currículo mínimo comum que se complementa por um currículo flexível. Optamos por pensar em uma proposta que, esperamos, possa suplantar determinações curriculares circunstanciais – como a ordem

⁸⁶ “Escritas do corpo - Uma proposta de corporeidade no estudo da literatura”, que pode ser acessado no endereço http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456108344.pdf



da apresentação dos temas literários, mudança que chegou a ser proposta na elaboração da nova base curricular, mas que não foi mencionada na versão final –, fundando-se no caráter permanente e essencial da literatura enquanto matéria de estudo.

Até este ponto da pesquisa, focamos no trabalho em torno do texto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa. O objetivo é que o texto possa ilustrar a abordagem aqui proposta, indicando de que modo a atividade pode contribuir para a formação do leitor literário.

A respeito do direcionamento escolar que enfatizamos, aliás, trazemos as palavras do professor Vítor Aguiar e Silva em torno do ensino do texto literário:

Na educação estético-literária, é indispensável alcançar o que alguns especialistas da ciência cognitiva designam por «conhecimento quente» (*hot cognition*), ou seja, um conhecimento que está profundamente ligado às emoções e aos afectos. As emoções não são um factor de perturbação ou um resíduo impuro da experiência estético-literária, pois constituem a resposta natural e insubstituível do leitor às representações do mundo, da vida e do homem que o texto literário lhe proporciona. Nesta perspectiva, as emoções e os afectos são indissociáveis do conhecimento do mundo e da vida e do conhecimento de si próprio que o texto literário possibilita e desenvolve no leitor. As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário a nível da inteligência e a nível da sensibilidade e dos afectos, num diálogo em que a inteligência clarifica e depura as emoções e em que estas vivificam e fertilizam a inteligência. Este processo interactivo da razão e das emoções, mediado pelas formas linguístico-textuais, constitui umas das mais valiosas contribuições das Humanidades para a educação da criança, do jovem e do adolescente. (SILVA, 2010: 214-215).

Ao fazer interagir razão e emoção, ambicionamos que esse trabalho possa ser útil por alcançar esse conhecimento quente na experiência com a literatura.

4.1 – Discutir literatura por meio da literatura

I

De modo a esclarecer a proposta de estudo da literatura aqui pensada, propomos uma reflexão que acreditamos elucidar melhor nossa linha de raciocínio. Para isso,



lançamos mão da própria literatura, recorrendo ao texto “A terceira margem do rio”⁸⁷, de João Guimarães Rosa, que assim se inicia:

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta. (ROSA, 1994: 409-413).

Estamos diante do momento em que uma canoa encomendada pelo pai do narrador fica pronta e a partir do qual vamos progressivamente adentrando *a terceira margem do rio*. O pai “*era homem cumpridor, ordeiro, positivo (...)*”; essa é a primeira linha da apresentação da história, importante caracterização que contrastará com o personagem gerador da desordem que movimentará o conto a partir do momento em que o pai manda fazer para si uma canoa. É o filho que vai recuperando a história vivida por sua família e da qual não se pode desvencilhar em sua memória.

O pai – “*Só quieto*”, “*Nosso pai nada não dizia*” – como o rio “*fundo, calado que sempre*”, rio que é personificação do próprio pai, toma a decisão de ir viver na canoa longe da família, distância relativa, visto que “*se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele*”.

⁸⁷ O conto foi publicado no livro “Primeiras estórias”, de João Guimarães Rosa, lançado em 1962.



O que o pai silencia em suas ações a palavra literária nos revela (no dito e no não dito, ou nas linhas e nas entrelinhas). É nas poucas palavras que a mãe, que “*era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu*”, reage, movida pela perplexidade diante da ação do pai: “*a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!”*” Na descrição da manifestação corporal da mãe e na sua curta fala podemos depreender muito: a palidez do inesperado, o beijo constricto a bramar só o que conseguiu, rompendo a custo o silêncio que parece marcar a cena. É a única vez no texto que teremos sua fala e em discurso direto. No tratamento dado ao pai, e no uso dos verbos *ir, ficar e voltar*, percorremos toda a incompreensão da mãe: da proximidade do *Cê* ainda diante de um futuro anunciado pelo *vai*, passando pelo menos econômico e intermediário afetivo de intimidade *ocê* junto ao desejo-súplica do *fique*, até o tratamento distanciado ao máximo do *você* diante da constatação de que já não se reverte a ida – que só de um ponto afetuoso mais distante se pode acatar ordenando: *você nunca volte!*

Diante da fala da mãe, “*Nosso pai suspendeu a resposta*”, possivelmente porque não haveria uma resposta no campo das palavras, mas no campo das ações: é no silêncio que se mantém, mostrando-se somente em olhar e em gestos:

Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. (ROSA, 1994: 409-413).

No silêncio de sua sina o pai se vai, solitário, cabendo na canoa somente seu corpo – a canoa especial pequena, “*mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador*”. Era a justa medida de seu corpo e de sua busca, solitária e intransferível. A



canoa aqui, por seu tratamento como espaço poético, faz-nos retomar Gastón Bachelard em seu *A poética do espaço*:

Depois de seguir os devaneios de habitar esses lugares inabitáveis, voltamos a imagens que, assim como nos ninhos e nos sonhos, exigem que nos façamos pequenos para vivê-las. De fato, em nossas próprias casas não encontramos redutos e cantos onde gostaríamos de nos encolher? Encolher pertence à fenomenologia do verbo habitar. Só mora com intensidade aquele que já soube encolher-se. (BACHELARD, 1978 :197).

Só mora com intensidade aquele que já soube encolher-se. Não sendo exatamente o canto arquitetônico de uma casa, temos a canoa como o canto simbólico de refúgio do pai. O lugar em que ele se encolhe para então passar a morar. É nesse encolher-se que ele se revela.

A canoa passa a ser a extensão do pai, que tem suas carências supridas pelos recursos de seu corpo, necessidades inscritas no corpo-canoa: “*nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal.*”. Dentro dela, sendo ela, o pai “*cursava no rio, solto solitariamente.*” A canoa flutuante está onde está o rio, em suas movimentações de marés, em sua fundura e em sua largura – permanentes em suas inconstâncias.

Temos aqui um ponto interessante: acompanhando Gastón Bachelard e mantendo nossa associação da canoa como canto:

Inicialmente, o canto é um refúgio que nos assegura um primeiro valor de ser: a imobilidade. Ele é a certeza local, o local próximo da minha imobilidade. (...) A consciência do ser em paz no seu canto propaga, ousamos dizer, uma imobilidade. A imobilidade irradia-se. Um aposento imaginário se constrói em torno do nosso corpo que se acredita bem escondido quando nos refugiamos num canto. As sombras logo são paredes, um móvel é uma barreira, uma tapeçaria é um teto. (BACHELARD, 1978: 287).

O nosso canto-canoa que, enquanto refúgio, representa a imobilidade, vem junto com a não imobilidade do rio. Temos então o pai que se encolhe na imobilidade imposta dentro da canoa, mas se expande na movimentação do rio. O pai é aquele que transita na dualidade – no encolher-se e no expandir-se, ou no viver perto e longe de que fala o filho.



A sua sombra, que se estivesse no canto da casa se projetaria na parede imóvel, é a sombra que se amplia no espelho d'água. A sombra que a canoa deixa de rastro no rio é a sombra também da ausência do pai, sombra duplamente adjetivada: *comprida longa* – “*E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.*”⁸⁸

Quando é visto pelo filho, é “*só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio.*” Estava o pai distanciado na estrada-rio que era só dele, terreno em que adentrava e que só por ele era conhecido. Quando tentavam se aproximar, “*se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmas, a escuridão, daquele.*” A escuridão daquele lugar de juncos e mato, a escuridão daquele pai em sua trajetória.

O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. (ROSA, 1994: 409-413).

O homem não desembarca em canto algum, “*não pisou mais em chão de capim*”, apartado que estava das experiências terrenas, a exemplo da experiência humana da palavra e do contato com o outro: “*E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma*”. Não sendo mais palavra, o que restava de sua presença? Sua ocupação no espaço era o seu corpo, em sombra, em vulto. Seu chão é a canoa, o rio. É a prova da experiência transcendental que o faz viver “*sem fazer conta do se-ir viver*”. Não pertence mais ao espaço terreno. Ignora as intempéries do corpo, em sua viagem metafísica, e é por isso

⁸⁸ Ao ilustrar suas reflexões sobre refúgio com o romance *L'Amoureuse Initiation (A Iniciação Amorosa)*, do poeta Milosz, Bachelard nos diz que: “Quando o filósofo vai procurar nos poetas, num grande poeta como Milosz, as lições de individualização do mundo, logo se convence de que o mundo não é da ordem do substantivo, mas da ordem do adjetivo!” (BACHELARD, 1978: 291). Nossa lição de mundo individualizado por João Guimarães Rosa nesse trecho de “A Terceira Margem do Rio” confirma essa densidade da criação literária menos na concretude do substantivo que na adjetivação. É preciso se demorar um pouco nessa sombra comprida, longa. Em um aula de literatura, é importante guardar algum tempo para essa demora – é nela que o encontro com a literatura se dá, nessa e em outras demoras que a palavra poética traz para nos despojar de urgências.

que não pertence mais a nenhuma das duas beiras: funda ele próprio a terceira margem. “Para grandes sonhadores de cantos, de ângulos, de buracos, nada é vazio, a dialética do cheio e do vazio corresponde apenas a duas irrealidades geométricas. A função de habitar faz a ligação entre o cheio e o vazio. Um ser vivo enche um refúgio vazio.” (BACHELARD, 1978 :287). Ao habitar a canoa, o pai une presença e ausência, existir e não existir; e entre a margem direita e a margem esquerda, ele escolhe o entre.

II

“A terceira margem do rio” aqui nos motiva a uma reflexão sobre o sentido da literatura – a literatura nesse lugar do encontro com a terceira margem do rio: algo que não existe no nosso mundo conhecido, mas que a linguagem literária faz existir; um bom exemplo de um “*aquilo que não havia, acontecia*” que o filho diz para expressar a estranheza dessa verdade, do pai na canoa. Acontece a terceira margem diante da perplexidade dos que, buscando a explicação racional da vida, não alcançam o inexplicável da busca do personagem. Acontece a literatura a inaugurar margens; acontece a literatura a inaugurar mundos.

O desdobramento que propomos parte de uma ideia: no tratamento escolar, como evocar a literatura por meio da própria literatura? – indagação que parece ter resposta óbvia, quando pensamos que qualquer disciplina se apresenta por meio da própria disciplina. Ensina-se matemática por meio de seus números e sua linguagem matemática, evidentemente associada à língua em que se ensina – no nosso caso, a língua portuguesa; ensinamos história por meio da apresentação dos fatos históricos (sem que desconsideremos todas as possíveis estratégias interativas para tais apresentações, para a matemática ou para a história, a título de exemplo). Porém, com a literatura, temos um desafio: sendo a língua imediatamente percebida por seus falantes e sendo a literatura a exploração da língua em um outro nível, como trazer à superfície essa palavra que se coloca em uma camada mais profunda de entendimento? Se entrar em contato com o universo da matemática ou da história pode se dar pela exposição organizada e metódica de um determinado tema, o contato com a literatura pode não acontecer, de fato, ainda que estejamos diante das palavras literárias. Isso porque a matéria literária pressupõe uma série de aprofundamentos para que suas camadas se possam ir revelando.

A esse exemplo, apontamos estudo desenvolvido por Bernardes e Mateus em torno do ensino da literatura, ao tratarem do que são, na visão dos autores, as “cinco componentes essenciais da cultura literária (*língua, retórica, contextos, ideias, estética*)” (BERNARDES; MATEUS, 2013: 32). Cada uma das componentes exploradas pelos autores (tomadas isoladamente ou em articulação) são caminhos de se aprofundar a apropriação da palavra literária. O questionamento de como ensinar literatura pela literatura não deve ser entendido, portanto, como exclusão de tudo que não é a obra literária em si – pensamos aqui na validade de outras linguagens artísticas, por exemplo, abarcadas pelos referidos autores na componente estética, ou nos contextos das obras literárias também por eles discutidos. Ao contrário: pode-se e deve-se usar de todos os recursos, desde que estes sejam capazes de permitir maior mergulho na literatura, de modo que não se perca, repetimos, o ensinar a literatura pela literatura.

Porém, todas essas abordagens precisam ser dominadas pelo professor, que é quem deve ter a consciência do estudo que realiza e propõe, concordando com as palavras de Bernardes e Mateus⁸⁹. Defendemos que o estudo da literatura como matéria escolar tanto melhor se fará quanto menos essas tais componentes sejam percebidas pelos estudantes, de modo didático e estanque queremos dizer; ao menos em um momento de encontro com o texto. Explicando: um aluno não precisa ter consciência de que a única fala que a mãe pronuncia n’A *Terceira margem do rio* se processa por um aspecto específico de exploração do uso da língua (reconhecendo que há uma gradação em *Cê, ocê, você*, por exemplo); mas se ele é capaz de intuir tal aspecto, de ser sensibilizado por algo que ele ali percebe ainda que não explique exatamente, o encontro com a palavra literária se deu. Daí pode-se investir (ele mesmo, por interesse próprio, ou o professor na tarefa de educar literariamente) no conhecimento de que ele precisa para acionar quando o texto pedir, de modo que tal conhecimento esteja internalizado a fim de não representar

⁸⁹ “(...) embora munido de um manancial de conhecimentos pronto a ser mobilizado em cada momento, o professor saiba sempre discernir e hierarquizar. Como bem sabemos, o fundamento desta atitude é o de que se ensinará tanto melhor um determinado assunto quanto maior for o domínio que dele se tiver. Sem essa profundidade de conhecimento perde-se, desde logo, a possibilidade de *contagiar*, sob o ponto de vista retórico (quando falamos em literatura, a questão do contágio revela-se determinante);” (BERNARDES; MATEUS, 2013: 127).



embargo, facilitando que o contato com o texto se dê. O conhecimento precisa ser contributo para a fluidez do texto (objetivando a fruição – e nesse aspecto, até podemos abrir mão de alguma fluidez, desde que esta fruição se coloque num plano de desafio de aprofundamento; mas isso exige já um leitor persistente).

Sendo o professor o responsável pela mobilização do conhecimento literário, ele precisa se colocar o desafio de fazer experienciar a literatura: *ensinar* no sentido de promover uma experiência que se tem com a literatura. Aqui nosso questionamento: é possível promover ou encaminhar uma experiência? Não se trata de ensinar distanciado cientificamente do objeto de estudo, mas de fazer sentir a experiência. É possível? Vejamos: ao final da narrativa que ilumina nossa reflexão, temos o momento em que o filho tenta substituir o pai na canoa: "*Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...*" Porém, o filho percebe que propõe o que deseja – o compasso do seu coração se acerta –, mas que não pode realizar:

E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão. (ROSA, 1994: 409-413).

O filho não pode substituir o pai na experiência, a exemplo de todos nós, que vivemos experiências solitárias. É uma impossibilidade de quem se oferece para entrar na canoa, mas também de quem está na canoa prestes a ser substituído.

O filho, não podendo substituir o pai, conta a história. A narrativa é a tentativa de resposta ao seu grande drama, após o desencontro: "*Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado.*" É uma narrativa de memória, na busca de resolução do filho que se reconhece sendo *o que vai ficar calado* – e lembremos que, desde o início da narrativa, essa é a caracterização do pai, em quem o filho vai se transfigurando. O filho traz uma narrativa pós-falimento. O que na vida silencia se faz



palavra literária. A própria narrativa coloca-nos na terceira margem que é do pai, mas que também é do filho: *“Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.”* Em alguma medida, o filho, ao ser depositado *“também numa canoinha de nada”*, deseja ser devolvido ao pai – para, talvez, devolver-se a si mesmo: ele afirma ser *“o que não foi”* (o que não foi substituir o pai na canoa, mas também o que não se realizou em sua existência); se ele é *o que não foi*, não é menos verdade que terminou por ser o que não voltou. Não por acaso ficou impossibilitado de dar prosseguimento à vida cotidiana como os demais membros da família: *“Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito.”* Homem de *“tristes palavras”*, o filho tinha a paradoxal presença do pai, em ausência: *“Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo.”* E o filho permanece também na terceira margem, no movimento do *rio-rio-rio: pedindo, pedindo, pedindo* perdão (*“E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.”*). Ser depositado na canoinha é finalmente consumir a presença perpétua do rio do qual filho e pai nunca mais saíram. Rio em simbiose com o pai e com o filho que não abandona a margem. Uma margem de irresolução, de tempo em suspensão no devir, mas igualmente tempo de memória, do que nunca se pode esquecer: *“E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.”*

Tal como o homem e a canoa, somos nós e a literatura. Sendo a literatura matéria tão indissociável do sujeito, a experiência que ela evoca é única. Talvez por isso seja difícil o desafio de entregar o encontro com a literatura, de natureza pessoal, a outra pessoa. É preciso ter ciência disso, o que não retira do professor a tarefa de propor caminhos, fazer ouvir a literatura que diz de modo particular a cada um. Entramos na canoa e não podemos fazer ninguém entrar conosco, não na mesma canoa. Podemos no máximo acenar à distância para os que ficam na margem. Dizendo de outro modo: imaginemos o testemunho de uma leitora que, conhecendo o texto *“A terceira margem do rio”* desde há muito, de repente se depara com ele novamente; especialmente com o seguinte trecho:



Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a l, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados. (ROSA, 1994: 409-413).

O trecho novamente deverá despertar na releitura a evidente beleza da cena que se passa em um dia bonito e emocionante, como descrito pelo próprio narrador, mas acrescentemos um novo dado a respeito da leitora: ela volta a ler a história, mas é a primeira vez que a lê depois de ter tido ela mesma o seu menino. Estamos diante de uma experiência de vida de quem ainda não conhecia, na própria carne, o significado de *ter menino* e que agora se projeta no que lê duplamente: como filha e como mãe, melhor, como filha-mãe, posto que é nessa dubiedade que a filha do homem da canoa se coloca à margem do rio, com o filho no colo e à espera do pai. A leitura e a leitora agora são outras. Como a já repetida máxima segundo a qual não podemos atravessar o mesmo rio duas vezes, rio de Heráclito ou de Guimarães Rosa, porque a literatura pode ser lida, relida, e dizer de um modo diferente a cada reencontro. Porque cada um a lê com a sua bagagem. Provavelmente o texto se mostrará novo (de novo!) quando essa mesma leitora, que na nossa hipótese tinha um pai vivo, reencontrar-se com ele após seu pai ter partido também dessa vida em sua canoa. Porém, isso não quer dizer que: 1) é preciso ter um menino para entender a beleza da cena, e estariam as não-mães fadadas à incompreensão do trecho; 2) todas as mães necessariamente se deterão afetivamente a essa cena. Afinal, mesmo uma experiência superficialmente igual pressupõe as camadas de pré-experiências que a alicerçam, o que novamente nos coloca como seres solitários, ainda nas experiências ditas comuns. Isso para dizermos: se a leitora que ilustramos é também uma professora, como poderá fazer o texto chegar a um estudante adolescente, em momento tão diverso de vivência? A experiência se ensina? Se não se ensina, pois cada um vive pela própria experiência, o estudante pode ser sensibilizado pela experiência do outro? Sensibilizar-se é um exercício?

Acreditar na literatura é acreditar que sim. Como despertar essa sensibilidade do deixar-se afetar é o que se coloca como desafio. Quer dizer que um professor pode apresentar a literatura, e esforçar-se ao máximo por trazê-la em seu deslumbramento, e



pode preparar terreno na recepção do seu aluno, mas nos perguntamos: o encontro afetivo é garantido? Provavelmente não, pelo menos não nas mesmas leituras. Um texto pode ser muito bem encaminhado, mas talvez seja necessário pensar que o estudante não precisa se apaixonar por ele. Talvez essa paixão se dê pela vida afora, com outros textos, talvez nem isso. Não é uma visão pessimista, mas um modo de tirar a angústia em que por vezes os professores apaixonados se colocam. Porém, isso não significa se contentar com a literatura que não se propõe ao menos a promover o exercício de ampliação de afetos. Um estudante só poderá descobrir se o afeto acontece quando se coloca diante de um texto, abrindo-se para ele. É essa possibilidade de se abrir que entendemos como o exercício e como campo de ação do professor.

Da nossa parte, na pesquisa que ora esboçamos, a prática corporal é mais um caminho de se abrir para o mistério do texto, acessando-o com o mistério do próprio corpo: “É a formação e não a forma que permanece misteriosa.” (BACHELARD, 1978 :266). O que fala Bachelard sobre a formação das conchas nos serve para as imagens corporais que propomos. Temos a forma (uma determinada pose ou gesto final) como invólucro de um processo de formação envolvido pela palavra poética. O que se mostra não se encerra no que vemos, mas se prolonga no que é capaz de sugerir. Isso que é verdade para a palavra literária também é verdade para a criação corporal: esse prolongamento para além de uma forma final, preenchido de significados. Vimos um pouco a literatura como esse movimento latente que faz uma canoa ser mais que uma canoa; agora, tentaremos apreender um pouco os sentidos latentes nas formas corporais a partir das experiências com os estudantes.

4.2 – Desenvolvimento da proposta

A partir de agora, seguimos para uma parte descritiva, tratando de como as atividades foram planejadas e desenvolvidas; o item 4.3 trará os relatos da experiência por parte dos estudantes envolvidos.

Ao final, refletiremos sobre o objetivo inicial da proposta e os resultados obtidos a partir da experiência, considerando o encontro (ou desencontro) entre as expectativas e o alcançado até o momento de escrita da conclusão desse trabalho.



A fim de elucidar melhor o método proposto, apresentamos o roteiro de uma proposta de abordagem da palavra por meio do corpo, considerando o texto apresentado em nossa reflexão, “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa.

I. Planejamento:

Proposta pedagógica a partir do texto “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa

Atividade pedagógica a ser desenvolvida com alunos do Ensino Médio (aplicável às três séries – 1º, 2º e 3º ano – com idades entre os 14 e os 17 anos), em uma aula de Literatura⁹⁰.

1ª parte (leitura e discussão do texto):

- 1) Apresentação do título, “A terceira margem do rio”, de João Guimarães Rosa, e discussão do estranhamento que ele gera: O que seria uma terceira margem? Que sentidos esperar de um texto assim intitulado?

- 2) Leitura do texto em voz alta, em sala de aula (com acompanhamento de dicionário para eventuais dúvidas vocabulares).

- 3) Anotação pessoal de cada estudante em torno das principais questões que ficam após a primeira leitura (incômodos, dúvidas, surpresas etc.), em tópicos, a que voltaremos posteriormente.

- 4) Alguns apontamentos do(a) professor(a) sobre o modo de escrita do autor:

⁹⁰ A proposta considera um público de perfil econômico/ social variado – tendo por base uma escola assistencialista (há prioridade de vagas para filhos de militares de carreira da Aeronáutica transferidos para o Rio de Janeiro), cujo ingresso no 1º ano do ensino fundamental (crianças de 6 anos) é feito por sorteio de vagas excedentes para a comunidade. Nos anos subsequentes, há ingresso mediante disponibilidade e pedido de vaga. Provas públicas de ingresso são realizadas no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio.



- Pelas ideias: as características estruturais e temáticas normalmente apontadas em sua ficção (a abordagem do transcendental).

- Pela dimensão semântica: regionalismos, neologismos.

5) Discussão sobre temas que podemos identificar (algumas sugestões: identidade, solidão, busca, escolha, família, sociedade, transgressão, loucura, vida e morte, saudade, memória).

6) Observação do espaço e do tempo da história: o espaço geográfico (rio, canoa) e o espaço simbólico da terceira margem; o tempo cronológico e o tempo psicológico/emocional; o modo como o tempo passa para os outros membros da família e o modo como o tempo passa para o filho-narrador (indícios textuais da passagem do tempo, por exemplo: *E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.*)

7) Discussão do sentido de alguns jogos de linguagem (as figuras de linguagem e seus efeitos), como a oposição (*Nosso pai **não** voltou. Ele **não tinha ido** a nenhuma parte; Ao por fim, ele apareceu, **ai e lá**, o vulto; Os tempos mudavam, **no devagar depressa** dos tempos.), a repetição (*o **rio-rio-rio, o rio**; e estou **pedindo, pedindo, pedindo** um perdão*); a gradação (*cé, ocê, você*).*

8) Destacar alguns elementos da vida social e civilizada de que o pai se distancia: a palavra, o fogo (*Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo.*), contrapondo os personagens que aceitam a vida comum e o homem da canoa, que reinventa a sua vida.

9) O percurso do corpo do pai e o paralelo com o percurso do corpo do filho, que se parece mais com o pai, até a proximidade máxima da tentativa de substituição na canoa (*Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu; E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.*)



10) A narrativa: quem escreve e por que escreve; a tentativa de resolver a “*dor em aberto*” (*Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro.*)

Após essa primeira reflexão, cada aluno retorna às anotações que fez, a fim de verificar alguma questão que precisa ser discutida, momento de mais contribuições em torno da leitura.

2ª parte (Intertextualidade):

A seguir, partiremos para um segundo momento de trabalho com o texto, explorando as intertextualidades. Cada estudante deverá apresentar uma música ou poema que dialogue com algum trecho de *A terceira margem do rio*, em uma breve exposição do paralelo encontrado.

Esse é um exercício que permite: 1- ampliar o repertório textual, (musical / poético) do estudante; 2- chamar o estudante para o diálogo, a partir do momento em que lhe é permitido apresentar algo que ele conhece: mesmo não conhecendo o texto base (no caso, o de Guimarães Rosa), terá a chance de apresentar algo que conheça (ou que passou a conhecer após a busca proposta pela atividade) e que reconhece como relacionado ao assunto.

Como exemplo, segue a sugestão de duas letras de música:

- A primeira de João Nogueira, *Espelho*⁹¹, de 1977, feita para o pai, que também era músico. Curiosamente o filho de João Nogueira, Diogo Nogueira, também se torna músico e canta a música para homenagear o pai, autor da música. É um meio de abordar a relação entre as gerações (avô, pai e filho) e os exemplos, os ensinamentos, a saudade.
- A segunda de Cartola, *O mundo é um moinho*, de 1976 (a história que ronda a música é de que a letra seria um aconselhamento para a filha⁹²); pensaremos na relação família, afastamento, saudade. E voltaremos ao texto para pensar na filha d'*A terceira margem do rio*, que não teve o pai a vê-la sair de casa, não contou com seus aconselhamentos.

⁹¹ Música disponível em: Espelho - João Nogueira - LETRAS.MUS.BR , acesso em 5 de julho de 2023.

⁹² *O Mundo É Um Moinho* foi escrita e gravada em 1976 e a sua sonoridade delicada se contrapõe à letra um tanto árdua, que parece dar uma lição, porém, de uma maneira muito poética. Música disponível em: O Mundo É Um Moinho: a história do sucesso de Cartola (letras.mus.br), acesso em 4 de julho de 2023.



Espelho (João Nogueira)

Nascido no subúrbio nos melhores dias
Com votos da família de vida feliz
Andar e pilotar um pássaro de aço
Sonhava ao fim do dia ao me descer cansaço
Com as fardas mais bonitas desse meu país
O pai de anel no dedo e dedo na viola
Sorria e parecia mesmo ser feliz

Ê vida boa, quanto tempo faz
Que felicidade
E que vontade de tocar viola de verdade
E de fazer canções como as que fez meu pai

Num dia de tristeza me faltou o velho
E falta lhe confesso que ainda hoje faz
E me abracei na bola e pensei ser um dia
Um craque da pelota ao me tornar rapaz
Um dia chutei mal e machuquei o dedo
E sem ter mais o velho pra tirar o medo
Foi mais uma vontade que ficou pra trás

Ê que vida à toa, vai no tempo, vai
E eu sem ter maldade
Na inocência de criança de tão pouca idade
Troquei de mal com Deus por me levar meu pai

Assim crescendo eu fui me criando sozinho
Aprendendo na rua, na escola e no lar
Um dia eu me tornei o bambambam da esquina
Em toda brincadeira, em briga, em namorar
Até que um dia eu tive que largar o estudo
E trabalhar na rua sustentando tudo
Assim sem perceber eu era adulto já

Ê vida voa, vai no tempo, vai
Ah, mas que saudade
Mas eu sei que lá no céu o velho tem vaidade
E orgulho de seu filho ser igual seu pai

Pois me beijaram a boca e me tornei poeta
Mas tão habituado com o adverso
Eu temo se um dia me machuca o verso

E o meu medo maior é o espelho se quebrar

O Mundo é Um Moinho (Cartola)

Ainda é cedo, amor
Mal começaste a conhecer a vida
Já anuncias a hora de partida
Sem saber mesmo o rumo que irás tomar

Preste atenção, querida
Embora eu saiba que estás resolvida
Em cada esquina cai um pouco a tua vida
Em pouco tempo não serás mais o que és

Ouça-me bem, amor
Preste atenção, o mundo é um moinho
Vai triturar teus sonhos, tão mesquinho
Vai reduzir as ilusões a pó

Preste atenção, querida
De cada amor tu herdarás só o cinismo
Quando notares estás à beira do abismo
Abismo que cavaste com os teus pés

3ª parte (prática corporal):

Cada aluno receberá uma folha de papel e nela escreverá um trecho marcante do texto lido. Também escreverá algo que evoque, na própria vida, o significado da *terceira margem*. Uma situação, um desejo, uma incompreensão, um projeto... Cada um fará um barco de origami com essa folha escrita – o passo a passo do barco de papel deve ser apresentado pelo professor.

Depois, faremos um exercício.⁹³ Em uma sala preparada para uma atividade prática⁹⁴, cada um pensará:

1. Em três imagens corporais/ poses que incorporem o barco de papel (de modo que corpo e barquinho de papel estejam na imagem criada) – na intenção de conciliar o volume físico do barco com a ideia que nele escreveu. Cada um deve ser movido pelas seguintes ideias: onde/ com que parte seguro ou toco o barco (mão, pé, perna, pescoço, boca etc.) e de que modo seguro o barco (com que intenção, expressão facial, força) em cada uma das posições escolhida.
2. Cada um deve propor uma ligação entre as três posições escolhidas – um modo de transição de uma para outra: com força ou com suavidade, com pressa ou devagar, de modo contínuo ou interrompido – ou seja, pausando ou não o movimento durante a transição de uma pose a outra. Assim, as três poses serão ligadas em uma sequência de movimento criada pelo estudante.
3. No processo criativo, pensar em algumas características corporais:
 - nível do corpo em cada pose: alto, médio, baixo, ou seja, pode-se variar as alturas em que se realiza a posição, por exemplo, de pé, sentado, deitado;

⁹³ Seria interessante que esse momento pudesse ser iniciado com um breve aquecimento do corpo, de modo a torná-lo mais ativo para a proposta. Pode ser por meio de um exercício de respiração consciente (corpo parado, sentado ou de pé), que pode ser seguido de uma caminhada consciente das partes do corpo em movimento no ato de caminhar. Obs.: A prática relatada a seguir não contou com esse aquecimento, pelo pouco tempo destinado a ela (dois tempos de 45 min cada, totalizando 1h30 de aula). Este foi o tempo total dedicado à atividade, desde a parte 1, de leitura, até a parte de apresentação das imagens corporais. A parte 2, de intertextualidade, foi eliminada. Após a leitura e breve discussão, seguiu-se para a dinâmica de dobradura do papel e para a criação corporal. Como cada um criou formas em seu corpo a partir de suas escolhas, o esforço não deve gerar desconforto no sentido de exigir mais do que cada um consegue realizar – diferentemente de uma atividade que exija repetição de movimentos comandados pelo professor e que precisa garantir uma preparação adequada. Aliás, essa é uma orientação fundamental a se reforçar a cada prática: cada um deve respeitar os próprios limites corporais, bem como os limites corporais dos outros.

⁹⁴ A própria sala de aula, desde que as cadeiras sejam afastadas do caminho, liberando ao máximo o espaço no centro da sala. A atividade poderia ser levada para uma quadra aberta ou outro espaço mais amplo da escola, mas aqui pensamos de modo que ele possa ser realizado na própria sala de aula (tal como aconteceu na experiência relatada). A falta de um espaço especial não deve ser empecilho.

- direção do corpo: de frente ou de costas para quem assiste, lado esquerdo ou lado direito voltado para quem assiste, corpo com a frente voltada para alguma diagonal da sala (pensando na sala de aula: podemos olhar para os quatro cantos da sala e pensar na relação que se estabelece estando de frente para um deles – o que determina as linhas diagonais da sala –, diferentemente de quando pensamos na porta de entrada da sala, ou na parede onde se localiza a lousa, por exemplo, que podem servir como referências de frente ou de fundos).

Também deve-se pensar, junto à postura corporal, no lugar do barco nessa movimentação: ele fica no corpo, em contato com ele, ou afastado, “fora” dele; escondido ou revelado; permanece no mesmo lugar em todas as posições ou muda conforme a mudança corporal.

4. Em todo o exercício de criação, não deixar de pensar no que move o corpo (e o barco), a intencionalidade do movimento: por exemplo, movo-me com urgência, ou com delicadeza, ou com medo, ou com vontade, ou com raiva etc. Pensar também na relação entre corpo e barco: é de proteção ou de rejeição? De aproximação ou de distanciamento? Tais reflexões preencherão o movimento de significado.

Após as criações individuais, seguimos com trios ou quartetos, em que cada estudante aprende a fazer o movimento criado pelo outro, para criar uma junção dos movimentos individuais: de um modo criativo – unindo os movimentos de cada estudante, em uma sequência lógica (movimento do estudante 1 + movimento do estudante 2 etc.) ou em sequências que explorem outras possibilidades (um pedaço do movimento do estudante 1 + um pedaço do movimento do estudante 2 + outro pedaço do movimento do estudante 1 e assim por diante). Esta criação final será apresentada à turma.

Nessa junção, pode-se eliminar algum movimento, desde que se apresente o resultado da ligação harmônica dos movimentos corporais dos componentes do grupo (para que se mantenha o senso de coletividade e de valorização do movimento que cada um realiza, é ideal que se mantenha ao menos um movimento de cada estudante).

A turma assiste à apresentação de cada grupo; a seguir, conversa-se sobre as motivações de cada um (como o movimento surgiu para cada estudante e como o grupo

procedeu para a criação coletiva) e o que ficou da experiência de leitura do texto e da experiência corporal vivenciada.

Obs.: Cada parte da proposta pode ser realizada em um encontro semanal: 1º dia: 1ª parte (leitura e discussão do texto); 2º dia: 2ª parte (intertextualidade); 3º dia (prática corporal).

Ao final do processo, cada um redige um ou dois parágrafos com o relato da experiência.

Espera-se:

- Favorecer a aproximação com o texto literário, aprofundando as questões que ele suscita, para além da mera obrigação de leitura.
- Exercitar a leitura literária, incentivando uma atitude de atenção e profundidade.
- Reconhecer o paralelo entre a literatura e a vida (por meio das questões pessoais incorporadas pelos envolvidos na atividade).
- Valorizar uma discussão do texto mais ativa e questionadora, estimulada pela presença investigativa do corpo.

II. Realização da proposta

Segue breve descrição de como a proposta de estratégia corporal aconteceu de fato em aulas de duas escolas, uma da rede pública (na escola em que atuo)⁹⁵ e outra da rede particular de ensino (uma aula de língua portuguesa que foi gentilmente cedida para a experiência):

Para facilitar a visualização das etapas da atividade, indicamos como aconteceu o passo-a-passo mais objetivo da aula:

⁹⁵ O encontro para essa atividade foi realizado em tempos de aula cedidos e acompanhados pela professora Deisiane Rodrigues dos Santos em suas turmas, num período em que eu já estava afastada para os estudos do doutoramento em Portugal e em visita curta ao Brasil, ocasião em que aproveitei para avançar com essa parte prática da pesquisa.

- 1) organização das cadeiras em círculo e entrega do texto;
- 2) breve projeção/ discussão do(s) sentido(s) que o título anuncia;
- 3) leitura do texto (pela professora, em voz alta)⁹⁶;
- 4) discussão das principais ideias que surgem após primeira impressão de leitura; retorno a algumas passagens, quando se faz necessário durante a discussão;
- 5) cada estudante escreve numa folha de papel um aspecto/ trecho que considerou mais marcante do texto e ainda o que motivou a escolha do referido aspecto (se possível, tentando associar a alguma lembrança de sua própria experiência de vida). A escrita aqui serve para captar um momento do texto, de modo que seja mais fácil recuperá-lo na etapa seguinte;
- 6) a folha escrita é transformada em um barquinho de papel (origami), com cada estudante fazendo as dobraduras de sua folha sob orientação da professora (a ação do pai que manda construir uma canoa traz a ideia de cada estudante construir um barquinho de papel em aula, modo simbólico de materializar a canoa do texto);
- 7) pede-se que cada dupla de estudantes (a ideia da dupla surge para facilitar a desinibição, já que um colega pode apoiar o outro) crie três imagens corporais que, agregando os barquinhos de papel da dupla, ilustrem o que escreveram e as sensações/ memórias/ imagens que tiveram lendo o texto. A escolha das três imagens corporais deve associar a troca de ideias discutidas pelos dois estudantes em torno do texto; trata-se, portanto, de uma construção baseada no entrelaçamento das duas visões;

⁹⁶ O texto foi lido pela professora nessa experiência por algumas razões: a leitura de três páginas de texto pedia uma entonação mais cuidadosa, também para explorar as emoções do texto, aliada a uma dinâmica de altura e ritmo para manter a atenção dos estudantes durante o tempo de leitura; isso também garantiu que todos chegassem juntos ao final da leitura, para prosseguir com a discussão e atividade prática da aula, que se desdobrou em aproximadamente dois tempos de 45 minutos (totalizando 1h30).

- 8) parte-se para a apresentação (espontânea)⁹⁷ das criações de cada dupla.
- 9) na sequência de cada apresentação, a dupla pode falar brevemente sobre sua criação corporal, a que trecho ou ideia do texto remete (também espontaneamente);
- 10) por fim, pede-se que cada aluno escreva um breve relato com as impressões da atividade realizada.

Algumas reflexões sobre essa prática

Sabemos que a ideia de deixar que a etapa de apresentação seja feita espontaneamente pode trazer alguma aflição: e se nenhum estudante decidir apresentar sua ideia, por receio de se expor?⁹⁸ É preciso enfrentar isso com naturalidade, entendendo que o valor da atividade em si não se localiza na apresentação dessas imagens para os demais. É um momento de troca importante, mas o trabalho que envolveu discussão do texto, escrita das reflexões e troca corporal mais próxima em dupla (além da troca da

⁹⁷ A ideia de espontaneidade é importante pela coerência com a troca voluntária que defendemos em sala, mas também por tratarmos de uma abordagem que envolve uma exposição mais pessoal. Pode ser interessante que o professor tenha alguma alternativa de atividade tradicional (uma interpretação escrita sobre o texto usado na atividade prática, por exemplo), para o caso de algum estudante se negar a realizar a tarefa prática. Apesar de se desejar que mesmo os estudantes mais resistentes possam se abrir para conhecer a experiência de forma honesta (ainda que o resultado seja desconfortável – o que também torna a experimentação legítima), pode haver uma resposta negativa para a participação, que precisará ser administrada pelo professor mediador. Uma tarefa alternativa resolveria a questão: o estudante realiza a atividade escrita, enquanto os demais seguem para a aula prática.

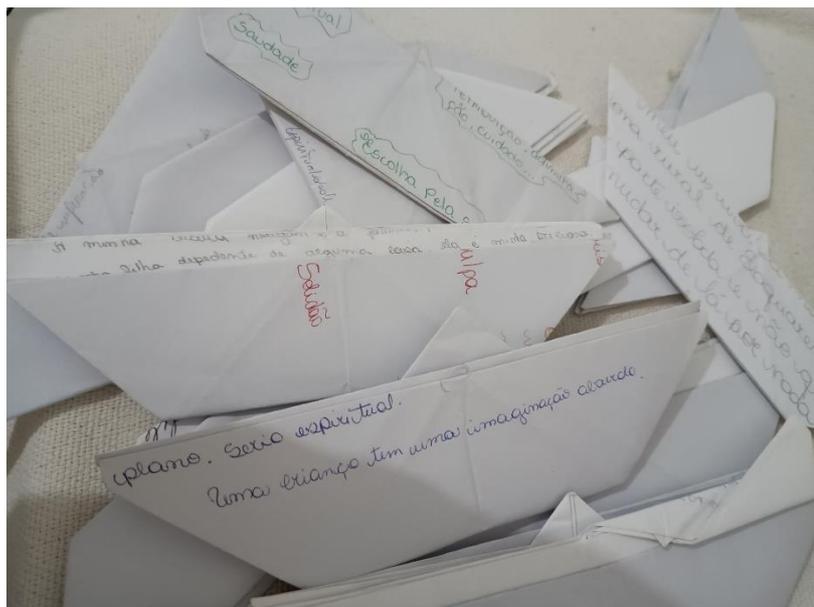
⁹⁸ Não aconteceu durante as propostas realizadas até aqui, mas poderia ter acontecido. No entanto, em uma turma pouquíssimos estudantes apresentaram suas criações. Esta não era uma turma minha e sequer lecionava nesta escola (fui apenas fazer a atividade), o que acredito que influenciou na situação, além do fato de a professora deles (que estaria em sala no tempo de aula cedido) ter entrado na sala e sentado ao fundo exatamente no momento mais próximo do encerramento da atividade, quando os primeiros começavam a apresentar suas imagens. Apesar de ela ser a professora deles, notei que fez diferença ter entrado uma pessoa na sala que não havia se envolvido com a atividade desde o início. São situações que, acreditamos, o entrosamento com o professor da turma poderia ajudar a resolver. Acreditamos ainda que a naturalização de momentos assim reduziria pouco a pouco as resistências, já que seria mais um momento normal da aula.

turma no momento coletivo de diálogo) não se perde pela falta da apresentação das imagens corporais ao grupo maior.

Por essa descrição, nota-se que foi a leitura do texto que trouxe percepções de como esse texto poderia ser trabalhado por meio de alguma dinâmica corporal. As ideias do texto e do título (“O que seria uma terceira margem?”, explorando o escapar da lógica que uma terceira margem impõe, ou: “Há momentos na vida em que nos sentimos na terceira margem?”) encaminham a leitura com os estudantes e a criação do barco de papel associada às três imagens corporais. A aula em questão poderia ter sido precedida ou seguida por aulas que aprofundassem a discussão em aspectos específicos desse texto (alguns pontos mais marcantes e imediatos envolvendo vocabulário/ linguagem foram discutidas já durante ou logo após a leitura), e ainda em torno da escrita do autor, das estratégias de criação textual usadas por ele, do contexto em que sua obra se insere e de suas contribuições para a literatura nacional/ mundial. Desse modo, colocaríamos a prática dentro de um quadro de estudo já praticado, se assim o professor desejasse integrar em seu planejamento.

4.3 – Registro da experiência

I. Ideias escritas nos barquinhos de papel



Observações:

- Foram recebidos 76 barquinhos escritos/ desenhados; 5 estavam em branco (3 na mesma turma de 3º ano); 1 barquinho foi entregue com a frase “Eu penso em dormir”⁹⁹.
- Os barquinhos foram abertos somente fora da sala, por mim, para as transcrições que veremos a seguir.
- Nem todos os estudantes se identificaram (alguns trabalhos foram entregues sem o nome de quem fez), o que explica a incerteza sobre o gênero de quem escreveu alguns dos relatos.
- Optamos por manter possíveis desvios da norma culta da língua, o que identificaremos por vezes dentro de colchetes []. Quando julgarmos necessário, para esclarecer ou questionar o sentido do que foi escrito, indicaremos entre parênteses ().

Para facilitar a visualização de pontos que desejamos destacar, as escritas dos estudantes foram agrupadas de acordo com o que identificamos como algum padrão recorrente: grupo 1: relações familiares; grupo 2: vida escolar/ projeção de futuro; grupo 3: predominância de interpretação das palavras do texto, sem associações imediatas com elementos externos ao texto; grupo 4: reprodução de trecho da história, estejam os trechos acrescentados ou não de comentários pessoais; grupo 5: intertextualidade.

Grupo 1: Relações familiares/ pessoais

1. (3º ano) “Esse texto comentou do fato do avô¹⁰⁰ ter partido, sem dizer uma palavra sequer. Fiquei um tempo sem ver meu avô, ela pareceu distante, não queria ninguém por perto. Após o falecimento dele, nós sentimos muito sua falta.”
2. (3º ano) “Esse texto fez com que me lembrara da minha vó e do meu pai. Por conta do meu pai ter morrido [a]¹⁰¹ 11 anos, e mesmo com todos esses anos ela não conseguiu se desprender e acabou indo ao cemitério todos os meses. E no texto esse cemitério pode ser retratado como a margem onde o filho fica vendo o pai e assim como esse filho ela tem que se desprender dessa margem.”

⁹⁹ Manifestação da falta de envolvimento na atividade (seja por desinteresse assumido, seja por sono).

¹⁰⁰ Note que a estudante, ao associar a história narrada à sua própria história, troca a relação familiar do texto lido (fala *avô* em vez de *pai*).

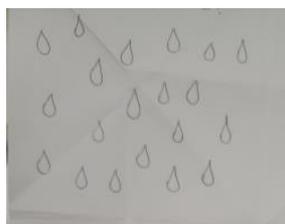
¹⁰¹ Como antecipamos acima, manteremos a escrita original do estudante, mesmo quando houver desvios em relação à norma culta da língua.

3. (3º ano) “Esse texto me fez recordar as duas perdas mais dolorosas na minha vida. Meu padrinho e meu avô. O texto inteiro me fez recordar isso, de como eles não estavam aqui para ver o que eu realizei, o que eu fiz com minha própria força.”
4. (3º ano) “A terceira margem remete [a] linha tênue entre a vida e a morte onde ele sempre continua no meio dela sem poder atravessar ela, ou seja, ficando entre a vida e a morte (...) em que a atravessa a da vida, o que explica as aparições. O sentimento de tristeza prevalece no texto, onde tem o sentimento de saudade daqueles que foram, onde sente culpa, seja por algo feito ou a falta de tempo passada com a pessoa. Lendo ele, remete ao relacionamento meu de meus avós, por sentir que nunca pude contribuir de volta.”
5. (3º ano) “Meu gato que morreu, me lembra o fato do pai ter partido e do filho não ter superado, eu também não superei.”
6. (3º ano) “Acredito que a terceira margem seja o passar da vida, enquanto as duas margens o nascimento e a morte. É o momento em que nos despertamos para realizar um sonho, um desejo, são os acontecimentos que temos durante a vida e que ficou marcado, porém é pessoal, o outro não consegue entender, mas que precisa ser feito de acordo com a própria pessoa. “A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de toda gente.”¹⁰² – ninguém entendia o porque dele ir. Na minha vida representa os meus sonhos, como o mais louco deles é fazer missão, ser missionária, viajar o mundo pregando a palavra de Deus e ajudando o outro. Além de ser militar e poder trabalhar em missões, como Síria, protegendo e ajudando o outro. Quero me sentir sendo útil para o outro.”
7. (3º ano) “Eu consegui compreender do texto, a dor e o sofrimento que o filho viveu quando o pai partiu, pois ele não conseguiu lidar com isso, pois o pai pra ele, era alguém importante e especial e ter que conviver com a ideia de que ele não estaria mais lá, foi algo que ele não conseguiu suportar, que foi a dor de perder alguém. E isso é algo que acontece no nosso cotidiano, muitas vezes somos obrigados a lidar com certos tipos de perdas, pessoas que são importantes pra nós e que simplesmente se vão, sem deixar um bilhete ou se despedir, e isso nos deixa fragilizados, a ponto de não conseguirmos até mesmo aceitar a ideia de seguir em frente.”
8. (3º ano) “Este texto remete a vários momentos na vida, como foi falado essa terceira margem pode ser o meio do rio, o entre, [oque] acontece de uma margem a outra, me traz a ideia de busca, da pessoa estar entre uma margem e outra de certa forma vivendo mas não chegando a nenhum extremo. Dá a ideia de constante busca dos porquês, o porquê da vida, o porquê de algumas situações, estar estagnado diante de alguns problemas, situações.
Passando para a minha vida, isto me tocou em 2 situações. A primeira em relação à morte da minha avó, mesmo depois de 2 anos eu ainda me sinto neste “entre”, eu entendo sua partida mas ainda me sinto em dúvida em relação a assuntos relacionados a ela, mesmo tentando seguir a vida ainda há algo que me prende a isto. Em segundo, em relação ao

¹⁰² Apesar de haver transcrição de um trecho, o relato pessoal mostra-se mais relevante neste registro.

futuro¹⁰³, esse constante questionamento, dúvidas, estar vivendo a vida mas sem um objetivo claro, não optando por uma margem ou outra, com as dúvidas e medos e sem saber algum porquê. [A] fim, este texto me passa tristeza, ao pensar que esta terceira margem não é apenas o pai, mas também o filho, que deixou de seguir sua vida para “viver” na mesma casa e tentar entender o seu pai, entre esta ideia de vida e morte, ausência e lembrança.”

9. (3º ano) “Pelo fato que o pai dele foi “embora” e ele não conseguiu superar isso. Isso tem uma semelhança com a minha vida, perdi meu pai e nunca irei conseguir superar isso, isso aconteceu tem exatamente 7 meses.”
10. (1º ano) “O distanciamento do meu pai na minha infância, pois ele não era muito presente.”
11. (1º ano) “O texto da terceira margem me lembra apenas uma palavra. Saudade, pois eu lembro do meu bisavô que faleceu.”
12. (1º ano) “Meu avô que tinha [características quieta] do personagem.”
13. (1º ano) “Saudades do meu avô paterno, eu costumava ir em casa dele, via televisão, comia biscoito quando eu era pequeno, agora não está entre nós.”
14. (1º ano) “A terceira margem pode vir a ser algo como um sonho impossível, que você fica querendo durante toda a sua vida porém nunca alcança.”
15. (1º ano) “A terceira margem, da minha vida, é Deus. Porque no texto, quando paramos para analisar não se sabe, se é realmente verdade, se é apenas uma invenção da mãe. Mas o filho acredita até o final e nunca desiste. E é assim, minha vida com Deus. Eu sei que Ele é real, que Ele existe e eu O amo, e NUNCA vou deixa-lo, porque Ele é o meu fôlego de vida. Porém, Ele é um Deus que não se vê, e precisa de fé, e não me falta!”
16. (1º ano) “A terceira margem podemos dizer que foi quando repeti de ano, foi algo difícil não para mim, mais para minha mãe, pois meu pai começou a discutir muito com ela após este acontecimento. Depois disto nunca mais soube conviver com meu pai bem e logo depois descobri uma traição dele com minha mãe, foi algo muito difícil para mim, algo que jamais esquecerei!”¹⁰⁴

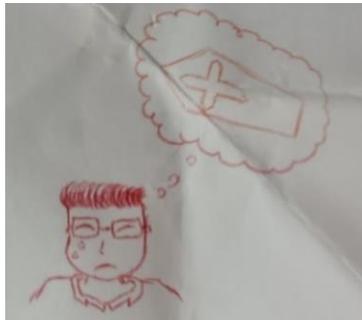


17. (1º ano) “Eu magoando alguém que amo.”

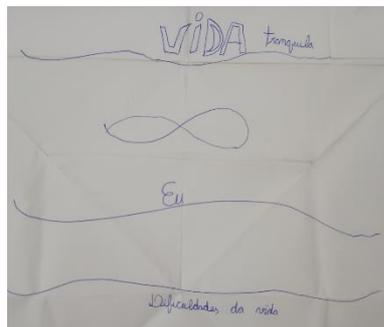
¹⁰³ Aqui temos também a perspectiva de como será o futuro do/a estudante, mas optamos por categorizar o registro pela experiência pessoal relatada primeiramente.

¹⁰⁴ O/a estudante (sem identificação na folha do barquinho) desenhou gotas que parecem remeter a lágrimas.

18. (1º ano) “A terceira margem na minha vida soube que minha mãe foi abusada sexualmente e tive vontade de estar lá para protege-la tive medo e me senti angustiada.”
19. (1º ano?) “Senti ao terminar o texto a dúvida que tenho ao terminar um texto sem uma continuação, sem ter um final que explica o fato que aconteceu. Para mim, aquele pai fez aquela canoa para navegar pelo rio porque era algo de dentro dele, um desejo ou uma ligação que ele tem com o rio e que ele precisava daquilo para se encontrar, ou ele se encontrou naquele estilo de vida, que para as outras pessoas [poderiam] ser uma coisa louca mas para ele era uma coisa normal que estava muito forte dentro dele.”
20. (1º ano) “Para mim, uma terceira margem não seria algo relacionado com um rio e sim algo pessoal que, no meu caso é a morte de meu pai. Esta situação que eu vivi há alguns anos, eu considero como uma terceira margem em minha vida.”



21. (1º ano) “Esse texto da terceira margem me faz lembrar da época em que meu avô cuidava do meu bisavô, e ele veio a falecer com uma grave doença.”
22. (1º ano) “O texto fica em volta do pai que [se] (sempre?) esteve presente, mas acabou-se indo me identifico meu pai não mora comigo, mas está sempre perto não todos os dias mas quando dá ele está perto.”
23. (1º ano) (Estudante fez apenas ilustração com as palavras *Vida tranquila – Eu – Dificuldades da vida*)



24. (1º ano) “Para mim o rio é como se fosse minha vida onde as duas margens (1ª e 2ª) são minhas direções, que me levam longe. A 3ª margem é a minha família que segue comigo em todo o meu caminho.”
25. (1º ano) “A terceira margem me fez pensar e significa para mim, o caminho da vida, nossa jornada ao longo do tempo.”

26. (2º ano) “A 3ª margem me remeteu minha vó, a qual não pude me despedir, somente se foi, ainda sinto sua falta, tenho remorso de ter sido privada de me despedir, minha vó era meu lar e eu nem se quer pude arrumar mudança e assim como no texto, mesmo o tempo tendo passado, ainda me sinto conectada a ela, mesmo não podendo me comunicar.”
27. (2º ano) “Um sentimento de saudade quando o meu irmão [no ano] meado do ano passado foi para um outro estado construir uma família e para mim foi difícil porque [nos] (nós) sempre protegemos um ao outro e agora vou ser tio e [nos] continuamos nos protegendo.”
28. (2º ano) “O fato [da] mãe “cuidar” do marido mesmo estando chateada com ele e ter falado tudo que fala para ele é uma prova de amor, coisas que acontecem em nossas vidas. Cuidar das pessoas que amamos e nos importar com elas. Isso acontece com nossos pais, parceiros e com todas as outras pessoas que amamos.”
29. (2º ano) “Quando diz do abandono, mesmo o pai estando “próximo” ele não está presente, não se faz ou fez presente. Assim posso dizer é comigo, eu moro com meu pai e minha mãe mas [as] vezes parece que são só eu e minha mãe, posso perceber a ausência dele.”
30. (2º ano) “A minha terceira margem é a família, pois eu não vou deixar minha filha dependente de alguma coisa, ela é minha preciosa e ter um emprego para dar algo de melhor.”
31. (2º ano) “A Terceira margem do rio, me fez lembrar de quando tive que [deixa] minha cidade onde nasci, Belém/ PA, deixando meu avô lá, enquanto vinha para o rio desde então não o [lá] vi, e o texto me fez lembrar desse momento.”
32. (2º ano) “Após ler o texto, eu considero a terceira margem como uma fonte de inspiração, uma base para meus problemas. Por diversas coisas como proximidade, amor, carinho... eu a levo como minha terceira margem, como minha vida (que seja eterno enquanto dure).”
33. (2º ano) “Para mim a terceira margem do rio, seria você sair da sua zona de conforto para ir atrás dos seus sonhos, pois só depende de você, ou seja, de certo modo você precisa se isolar um pouco, como o pai fez no texto.”
34. (2º ano) “Lendo esse texto, eu lembrei da infância que tive com a família e os parentes reunidos e que hoje em dia, que crescemos não somos tão próximos. Talvez seja tarde demais quando quisermos nos reunir.”
35. (2º ano) “Essa história me fez lembrar do meu tio avô. Ele mora numa zona rural de Saquarema numa parte isolada e não quer se mudar de lá por nada. A história me fez comparar com a vida dele.”
36. (2º ano) “A terceira margem para mim, foi o simples fato [do] meu pai, pegar os meus 18 anos como se fosse uma vida que mudou assim do nada. Que eu fosse uma adulta e ele saiu de casa assim que eu fiz 18 anos.”
37. (3º ano) “O significado da Terceira Margem do rio para mim é a vida eterna que me espera após a minha morte carnal. Vivo em dois rios terrenos repletos de violência e maldades, a terceira margem seria esperança de algo melhor.”

38. (3º ano) “A terceira margem do rio - representa a forma de como a minha prima lidou com a morte do pai dela.”

39. (3º ano) “Culpa/ amor/ saudade/ raiva - Odeio gostar de mulher aaaaa queria ser normal.”

40. (3º ano) “Esse sentimento que eu pude ver minha relação com o meu pai. Meus pais se separaram [há 4 anos]. Desse ano em diante ele se separou de nós! Somos três filhos também. Todos os dias tento me aproximar, mas, nada acontece. Meus irmãos já desistiram, meu pai falou coisas e fez algo para distanciá-los. Quando eles se separaram, eu não senti nada, não chorei, não tive nenhuma expressão. Não possuo nenhuma memória dele, ele nunca [este] tão presente, nunca foi em festa de escola.” (A estudante também escreveu ideias espalhadas na folha: *Culpa – Solidão – Saudades de algo que nunca foi meu.*)

41. (3º ano?) “Tive um passado o qual hoje eu considero absurdo. Fazia o que hoje eu acho que é errado, mas na época eu achava que era o certo.

Tentava estabelecer amizades por um outro caminho, criando uma rotina de sexta-feira que muitos achavam um absurdo, enquanto outros [achava] (achavam) legal.

Os lugares onde eu frequentava eram indescritíveis, pelo menos hoje, para mim, eles fogem de minha mente.

Com um tempo eu fui percebendo que aquele modo de viver era o errado para mim. O álcool e a fumaça fizeram parte de mim por um tempo, até o dia em que percebi que eu jamais deveria tê-los em minha vida.

Até o dia em que encontrei a minha luz, o meu rio, a minha terceira margem e hoje vivo muito contente com ela.”

42. (3º ano) “Lendo o texto, me lembrei do meu pai que se separou da minha mãe quando eu era pequeno, ele mora em outro estado, não cresci com uma imagem masculina em casa. Não tenho muito contato com ele. Essa terceira margem para mim seria um reencontro com meu pai.”

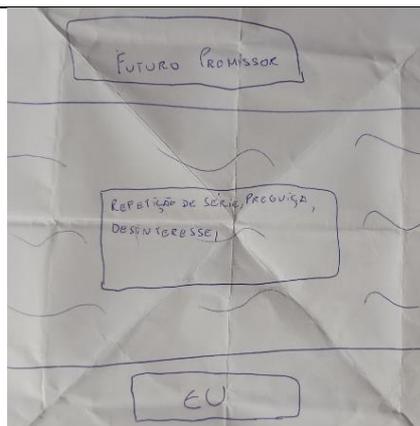
Grupo 2: Vida escolar/ Projeção de futuro

1. (3º ano) “Minha terceira margem do rio é o meu futuro, aquilo que eu pretendo chegar, a meta que eu quero conquistar, nada de ruim não, algo que não tenho, me sinto feliz, por saber que vou conquistar e ficar feliz assim que eu tiver essa conquista.”

2. (1º ano) “Pensei em como vai ser difícil para realizar meus objetivos.”

3. (1º ano) “Pensei em quanto difícil vai ser para ter meu futuro garantido, como se fosse uma 3ª margem pois não será fácil. FUTURO/ (palavra inelegível)= dificuldades / Eu”

4. (1º ano) (Estudante fez apenas ilustração com as palavras *Futuro promissor – Repetição de série, preguiça, desinteresse - EU*)



5. (3º ano) “- O medo de não ser o que ele próprio esperava de si mesmo, de não conseguir ser alguém. Traz a memória o meu medo do futuro, as minhas inseguranças, o desespero que bate, só no pensar.

- A saudade e o guardar das lembranças que prendiam o personagem no passado. A saudade, sentimento que consome e que faz com que cada lembrança, mesmo que pequena, a dor da perda volte, ou nunca se vá.”

Grupo 3: Predominância de interpretação das palavras do texto

1. (3º ano): “Será que ele não me ama? A culpa é minha! Eu sou um lixo! ABANDONO. Não sou boa¹⁰⁵ o bastante para estar na vida dele? É melhor ele se afastar. Se ele estivesse aqui, talvez eu fizesse mal a ele! SOLIDÃO. CULPA. Porque ele me abandonou? Volta, por favor!”
2. (3º ano) “Vejo o texto como uma fuga da realidade, para disfarçar a dor de uma perda, uma saudade. A terceira margem seria como fica em cima do muro. O fluir do rio seria a passagem da vida, assim como se perpetua, como a morte.”
3. (3º ano) “Saudade, o principal sentimento que me vem [a] cabeça após a leitura, o sentimento de uma “perda” não explicada. Incompreensão diante do caos da vida. Não me vem nada à cabeça a não ser sentimentos aleatórios sobre o mesmo. A saudade aperta de vez em quando, nós sabemos¹⁰⁶, e a sensação de que cada dia algo incompreensível possa vir e mudar tudo.”
Palavras na folha: *saudade/ inconstância/ perda/ busca incansável/ dor/ vida x morte/ destino.*

¹⁰⁵ Importante notar que, apesar de não haver uma associação clara com a vida da leitora estudante, ela se coloca na interpretação quando usa o adjetivo no feminino, “boa” – já que o personagem que conta a história é um homem.

¹⁰⁶ Mais um exemplo de inclusão do leitor estudante à interpretação, pelo uso da primeira pessoa do plural (“nós sabemos”).

4. (1º ano) “Angústia e tempo; tudo é passageiro.”
 5. (2º ano) “A vida segue se manifestando, tornando impossível, possível. Retrata o fato em que a mudança nos faz melhor, adquirindo experiências até então não vividas. Isto é, lembrando de coisas passadas, como perdas de laços parentescos ou amizades até então especiais que n” (resposta não foi concluída).
 6. (2º ano) “Saudade, Angústia, Lembranças, Distâncias... Palavras que, no final, possuem significados diferentes e especiais para cada um.”
 7. (2º ano) “A terceira margem, seria algo difícil de alcançar, pois como é mostrado, o pai dele não estava perto, e sim longe, algo que possa ser difícil de encontrar.”
 8. (2º ano) “A Terceira Margem é um encontro pessoal com si próprio, onde meditamos para acalmar a alma. Quando pensamos com nossos pensamentos, às vezes não notando esse pensar.”
 9. (3º ano) Ideias escritas na folha: *Vida espiritual – saudade – abandono – sentimento, apego, retribuição, [admiração], cuidado... – Escolha pela solidão – Imaginação.*
 10. (3º ano) Ideias escritas na folha: *Procura do eu interior – Revolução espiritual – Fuga das influências – Solitude*
 11. (3º ano) “A terceira margem do rio é uma forma de ser outro plano. Seria espiritual. Uma criança tem uma imaginação absurda.”
 12. (3º ano) “Entre a vida e a morte, há o movimento, entre a alegria ou o sofrimento da vida, e a paz da morte, a verdade é a constante transformação, é deixar o que aconteceu lhe fortalecer, e não se permitir estagnar, pois a vida é um oceano, nade, ou afogue-se.”
 13. (3º ano) “As margens seria como um termo, algo imaginário. Como se o filho estivesse doente, à margem. A imagem do pai é a morte e ele tivesse doente.”
 14. (3º ano) “Terceira margem retratando algo que já não existe verdadeiramente, só na mente do próprio garoto. Talvez o pai tenha ido por conta de doença e se isolado de todos para não contaminar os cidadãos da pequena cidade. E por muito tempo no mesmo ato de ir, ver o pai, ele acenando entre outros aspectos acabou se tornando paranóico e [afim] (ao fim) assumindo o lugar de seu pai.
- Pessoalmente falando sobre a terceira margem que é algo que não existe não passou de uma ilusão de seu pai feito por sua mente para confortá-lo. Atualmente não há casos do tipo em paranóias nesse estilo, porque né todos nós temos nossos níveis de loucura.”

Grupo 4: Reprodução de trecho da história

1. (1º ano) “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte.” Nessa parte do texto eu me identifiquei com uma parte da minha vida onde meu pai “abandonou” a gente, mas era tudo uma surpresa.”
2. (1º ano) ““Nosso pai não voltou” – esse trecho me lembra momentos tristes da minha vida. Então, o que é a terceira margem para mim? R: Para mim ela seria a esperança de que tudo ainda pode dar certo.”
3. (1º ano) ““Sou homem de tristes palavras. De que era eu eu tinha tanta, tanta culpa.” Essa frase mexeu muito comigo, pois é [impresionante] como atitude de alguém mexe com a gente, aceitamos uma culpa que em determinadas ocasiões nossos sentimentos são derrotados.”
4. ““Eu fiquei aqui, de resto. / Eu permaneci com as bagagens da vida.” Solidão.”
5. (1º ano) ““Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” O texto no geral, me lembra pessoas que partiram sem dar explicação, mas que nunca sairão do meu coração.”
6. (1º ano) ““Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte” O pai dele ter morrido / nunca se esqueceram dele/ vontade de partir”.
7. (2º ano) “Pai, o senhor me leva junto nessa sua canoa? Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás.”
8. (3º ano) ““Por favor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá”. Isso me remete ao sentimento que tomou conta de mim após a morte do meu avô. Eu não acreditava, e quando eu tomei consciência ... eu só queria fugir para um outro lugar, longe da dor.”
9. (3º ano) ““Eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” O sentimento de querer passar/sentir no lugar do pai para não ver ele sofrer e [o] eu já senti e sei que [as] vezes nos sentimos culpados por não poder fazer nada para mudar a situação.”
10. (3º ano) “Minha hipótese para esse texto é que após a morte do pai, o filho narrador sente remorso pela morte de seu pai, a parte do texto em que me baseio para essa afirmação é a parte em que o narrador diz que todos reconstruíram suas vidas, menos o narrador, fazendo assim uma analogia aos sentimentos, tentando dizer que todos mesmo após a morte do pai, mesmo tristes, reconstruíram suas vidas, mas o filho que não aceitava que seu pai havia partido, inda era angustiado, mas no fim da vida, quando já era tarde, compreendeu que seu pai havia partido em paz com ele, podendo partir em paz e reencontrar seu pai, fato reforçado pelo último parágrafo, onde o autor diz: “E, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio”, onde pode se subentender que também entrou no rio, da mesma forma que seu pai, isso, pode ainda ser reforçado no mesmo parágrafo, onde ele tem vontade de entrar na canoa.”

11. (3º ano) “A parte que o pai acenou para o filho porém não voltou¹⁰⁷. Essa parte me deixou muito triste pois nunca mais ele irá vê-lo.”
12. (3º ano) “Minha irmã se mudou”. Esse trecho me lembra algo que passei na minha vida. Eu vivi muitos anos com o meu irmão e ele se casou e teve que viver a sua nova vida, e foi difícil para mim aceitar [essa] isso.”
13. (3º ano) ““Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte.” Essa parte de [duvida].”

Grupo 5: Intertextualidade / Criação poética

1. (1º ano) “O trecho me remeteu à musica Trevo (tu) que diz: “Eu só quero o leve da vida pra te levar e o tempo para... Aaa / É a sorte de levar você pra passear pra cá e pra lá/ Prá lá e pra cá quando aqui tu tá!”
2. (ano?)
“As paredes da casa

Transmitem dor

Quando antes,

transmitiam amor

A razão diz que

Você se foi

Mas a emoção diz

Que continua aqui

Por que não deixa

Ninguém vir*?”

(*O estudante teria pensado no verbo *ver*?)

Os relatos demonstram que algumas vezes o estudante destacou um aspecto do texto (a exemplo do relato 27 do grupo 1, que trata do amor da mãe que não abandona

¹⁰⁷ Não há uma reprodução exata do trecho, mas o estudante faz uma referência direta ao trecho em questão.

o marido, apesar de ele ter ido embora). A discussão das diferentes interpretações poderia ampliar a leitura – um estudante poderia passar a olhar para um aspecto que não viu, a partir do que chamou mais a atenção do outro. É um modo de trocar experiências de percepções do texto.

Outro aspecto que merece destaque nas transcrições é o maior volume de relatos que se agruparam pelas associações familiares/ pessoais: foram 42 neste grupo (mais uma associação no relato 12 do grupo 4) de um total de 75 relatos. Neste caso, a partilha das percepções particulares a partir do mesmo texto pode ser um meio de compartilhar as diversas experiências de vida presentes na turma, caso os estudantes se sintam confortáveis para tratar de suas histórias com os demais.

II. Opiniões sobre a atividade

- Foram entregues alguns relatos sobre a atividade, após sua realização (alguns estudantes colocaram sua opinião no próprio barquinho; outros entregaram uma folha à parte, com as reflexões sobre a prática realizada).

Para direcionarmos o olhar, antes de apresentarmos os relatos, destacamos alguns aspectos mencionados sobre a atividade, tais aspectos foram classificados (A, B, C, D, E) para posterior localização:

A. Ensinou a trabalhar mais ideias, pensamentos / ajudou a expor o que sentimos/ tivemos um grande conhecimento (relatos 2, 15)

B. Abriu espaço para diversas visões sobre o texto/ analisar interpretações de vários ângulos/ ponto de vista de cada um (relatos 4, 6, 13)

C. Me trouxe diversas reflexões/ A experiência literária foi reflexiva/ trouxe reflexões importantes sobre a vida (relatos 8, 9, 11, 17)

D. Expectativa/ desejo de ter mais, de repetir a experiência (relatos 1, 9, 16)

E. Interação (relato 14);

Destacamos as impressões manifestas pelo uso das adjetivações: **bom, produtivo, legal, interessante, tocante, espetacular, diferente, agradável, divertida, dinâmica, reflexiva, triste/alegre, gostosa, tempo construtivo, experiência boa, fascinante**

(relatos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18). Os adjetivos foram mantidos em negrito nos relatos.

Relatos:

1. “Foi notoriamente **bom** e elegante. Espero ter outras experiências assim. (D)”
2. “Essa experiência foi algo **bom e produtivo**, que nos ensinou a trabalharmos mais as nossas ideias e pensamentos (A). E expormos o que nós sentimos (A).”
3. “Achei **legal**. Me fez lembrar da minha família.”
4. “A aula do dia 16/04 foi muito **interessante**. O texto abordado “A terceira Margem” foi **tocante** e abriu espaço para diversas visões sobre o texto (B). Foi **espetacular** ver as atividades feitas com origami pelos alunos onde eles [poderam] expressar sua arte para a turma.”
5. “Foi uma experiência bem **diferente**, mas foi **agradável e divertida**.”
6. “Passei a ver a vida de outra forma. Analisar interpretações de vários ângulos. (B)”
7. “Foi **legal**. Muito **dinâmica**.”
8. “Esse texto me trouxe diversas [reflexão] (reflexões)!(C)”
9. “A experiência literária foi reflexiva (C) e um pouco de **triste/ alegre**. Espero termos mais disso. (D)”
10. “A aula foi **diferente**, nem parecia Literatura. Se todas as aulas de literatura fossem assim, ficaria mais feliz.”
11. “Adorei a experiência da aula! Sinto que serviu para eu refletir sobre o que é a vida (C), uma passagem, sentimentos, como o amor, a saudade, que é o que complementa e é essencial para nossa vida, as relações entre as pessoas e principalmente a individualidade, os gostos, sonhos de projetos de cada um.”
12. “Gostei da apresentação que falou como é a relação com o pai, pois comigo também é assim, faz tempo que eu não vejo o meu.”
13. “A aula foi **diferente** da que temos, a dinâmica após a leitura e o debate que tivemos do texto sobre o que seria a 3ª margem foi bem **interessante**, pois nos fez pensar sobre várias possibilidades do que pode ser a 3ª margem. Houve diversas formas de interpretar (B) sobre o que seria a 3ª margem para cada um dos alunos,

- cada um mostrou uma visão diferente (B), o que me fez pensar sobre o ponto de vista de cada um.(B)”
14. “Uma aula muito **gostosa**, onde todo mundo entendeu e interagiu (E) de alguma forma, fazendo o tempo passar muito rápido, tempo esse muito **construtivo**.”
 15. “Foi uma **experiência boa**, pois tivemos um grande conhecimento. (A)”
 16. “Achei que foi uma **boa** [experiencia] **divertida** e [**facinante**], poderia haver mais [experiencias] como essa.(D)”
 17. “Uma aula **dinâmica**, que trouxe reflexões [importante] sobre a vida (C). Eu amei.”
 18. “Um pouco de dor de cabeça por pensar, vergonha de dizer algumas coisas, **interessante**.”
 19. “Foi uma aula boa para outras pessoas.”
 20. “Este barco representou a minha avó, o movimento de ele estar na minha frente significa os momentos que eu vivi com ela e o movimento do barco para o coração são as lembranças que eu guardo dela.”

Observações:

- O relato 19 foi o único com uma crítica negativa (o fato de ter sido uma aula boa *para outras pessoas*, mas não para o/a estudante que produziu este relato). Não há por parte de quem escreveu este relato uma explicação sobre o desagrado da experiência.
- O relato 20 foi o único que apresentou a explicação sobre a criação do movimento corporal apresentado. A seguir, reproduziremos o registro fotográfico feito no ato dessa apresentação. A estudante em questão está à esquerda; sua criação foi apresentada em dupla.



Fotografia 1



Fotografia 2

A estudante da esquerda movimentava o barquinho: na foto 1, o barco está distanciado, com o braço direito esticado à frente – “*Este barco representou a minha avó, o movimento de ele estar na minha frente significa o momento que eu vivi com ela*”; na foto 2, o barquinho está próximo ao corpo – “*o movimento do barco para o coração são as lembranças que eu guardo dela.*”

A estudante da foto acima / relato 20 é a autora do registro no barquinho transcrito no número 8 (Grupo 1: Relações familiares/ pessoais).

Sua colega (a da direita da fotografia) mantém o barquinho entre as mãos e junto ao coração nas duas imagens. Abaixo, temos a mesma fotografia, com um corte para aproximarmos e podermos comparar melhor a mudança na posição do braço direito da estudante à esquerda.



Corte da fotografia 1 – Braço esticado

Corte da fotografia 2 – Braço encolhido

Outros registros da apresentação das imagens corporais¹⁰⁸:



Fotografia 3 (Cada estudante segura o seu barquinho de papel)



Fotografia 4 (Os estudantes seguram um barquinho nas mãos.)

¹⁰⁸ Os registros de 1 a 5 foram feitos na turma gentilmente cedida pelo colégio particular para a realização da prática. As demais fotos são de turmas do colégio federal em que atuo.



Fotografia 5 (O estudante caminha com seu barquinho na mão, em direção ao outro estudante que está deitado no chão.)



Fotografia 6



Fotografia 7

Obs.: Fotografias 6 e 7 são seqüências de movimentos da mesma dupla.



Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10

Obs.: Fotografias 8, 9 e 10 são seqüências de movimentos do mesmo trio.



Cortes das fotografias 8 e 9, respectivamente, para melhor visualização das formas criada pelas estudantes.



Fotografia 11



Fotografia 12



Fotografia 13 (Exemplo de uso de outro elemento para a cena – a fita vermelha.)



Fotografia 14

Obs.: Fotografias 13 e 14 são sequências de movimentos da mesma dupla.

Questionário entregue aos estudantes que participaram da aula prática aqui descrita¹⁰⁹

Observação: A identificação do(a) estudante foi opcional.

Número de formulários recebidos	Série/ idade média
Total: 63	
16	1º ano - 15 anos
12	2º ano - 16 anos
35 (31 do colégio particular + 4 do colégio público) ¹¹⁰	3º ano – 17 anos

Antes de seguirmos para as transcrições das respostas fornecidas pelos estudantes, fizemos um resumo, para melhor visualização do resultado do questionário em sua totalidade (a seção I resume a seção II).

Seção I - Resumo das respostas:

Pergunta 1: A literatura é um assunto importante?		
	Sim: 56	Não: 7
Justificativas (das mais citadas para as menos citadas):		
PASSADO/ HISTÓRIA/ CULTURA	14	
NOVOS HORIZONTES/ PERCEPÇÕES SOBRE A VIDA/ PRESENÇA NO COTIDIANO	13	
HABILIDADES DE LEITURA/ ESCRITA/ LÍNGUA/ EXPRESSÃO/ COMUNICAÇÃO	10	
SENSO CRÍTICO/ CONHECIMENTO	9	
ARTE/ IMAGINAÇÃO/ FICÇÃO	5	

¹⁰⁹ O questionário foi entregue antes da atividade prática, como um meio de enriquecer a reflexão sobre o ensino da literatura.

¹¹⁰ A diferença no número de formulários nas duas escolas se deve à dinâmica na sua entrega aos estudantes: no primeiro colégio, da rede pública, os estudantes levaram os formulários para preencherem em casa, acabando por não entregarem respondido depois. Já na escola da rede particular, vinda da experiência anterior, entreguei o formulário logo no início do encontro, esperando uns minutos para que os estudantes respondessem; só depois continuei com a atividade. Isso garantiu que todos entregassem.

REFERÊNCIA À IMPORTÂNCIA DOS ARTISTAS/ POETAS	2	
COBRADA EM CONCURSO / A MATÉRIA VAI AJUDAR FUTURAMENTE	2	
*1 (um) sem justificativa.		

Pergunta 2: O contato com a literatura, de um modo geral, é agradável?	Sim: 53	Não: 10
---	---------	---------

Pergunta 3: Você gosta de ler?		
	Sim: 39	Não: 24
Que tipo de leitura mais atrai (das mais citadas para as menos citadas):		
REFERÊNCIA A DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS/ TIPOS DE LEITURA	29	
TODO TIPO DE LEITURA	4	
LEITURAS INFORMATIVAS	4	
LINGUAGEM SIMPLES/ VOCABULÁRIO FÁCIL	2	

Pergunta 4: Considera que a literatura se relaciona com a vida?		
	Sim: 53	Outras respostas: 7
*3 (três) não responderam		
Justificativas (das mais citadas para as menos citadas):		
IDENTIFICAÇÃO / PROXIMIDADE DO LEITOR COM OS FATOS NARRADOS/ TRAZ EXPERIÊNCIA DE VIDA OU RELATOS SENTIMENTAIS DE QUEM ESCREVE / FALA DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES DO LEITOR	14	
MOSTRA PERSPECTIVAS DIFERENTES SOBRE AS ÉPOCAS / TRATA DE FATOS PASSADOS OU COTIDIANOS	7	
RESPOSTAS POUCO PRECISAS/ REPETEM A PERGUNTA SEM EXPLICAR	7	
FAZ PENSAR/ IMAGINAR/ CONECTA COM A ARTE	6	
MUDA A VIDA DAS PESSOAS/ LIDA COM AS COISAS DA VIDA	5	

MUDA O MODO DE VER/ TRANFORMA ALGO RUIM E ALGO BOM/ RETRATA VISÕES DE MUNDO	5	
LER É ESSENCIAL/ LEMOS O TEMPO TODO/ VISÕES GENÉRICAS DE LITERATURA COMO QUALQUER TIPO LEITURA	5	
PERMITE OBTER CONHECIMENTOS	2	
ESTIMULA A LEITURA	1	

Seção 2 - Transcrições das respostas dos estudantes:

Pergunta 1: A literatura é um assunto importante?

Sim: 56 estudantes.	Não: 7 estudantes.
Justificativas – Associações referidas:	Justificativas:
<p>PASSADO/ HISTÓRIA/ CULTURA (14 respostas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender sobre a história do nosso país. - Porque faz parte da nossa história, da identidade do nosso país. - Aprender os ocorridos históricos de forma mais delicada, poética. - Porque nos faz viajar [atraves] do tempo e nos mostra como ocorreram grandes mudança através da escrita. - Volta ao passado e mostra suas culturas. - Ajuda a ver o passado de uma maneira diferente, de um ponto de vista artístico. - Ajuda a interpretar e ensina um pouco sobre a história. 	<ul style="list-style-type: none"> -A literatura não é importante, pois quando terminamos o colégio muita gente não vai usar pra nada. (2º ano) - Porque eu não gosto de estudar muito as obras dos autores. - Porque se não caísse em concursos, não acrescentaria em nada. - Não encontrei nada do meu interesse, e quando tem “matéria de literatura” para estudar, fico desorientado. <p>* 3 (três) estudantes não apresentaram justificativa.</p>

- Porque é um assunto cultural e histórico, importante para nossa sabedoria.
- Assim como história, precisamos estudar e contemplar todo o passado cultural.
- Com ela aprendemos novas coisas de antigamente e da atualidade.
- Porque é um estudo de história, mas do ponto de vista dos autores de livros ou das personagens dessa obra, mostrando os sentimentos teatrais das épocas.
- Porque nos mostra que os fatos ocorridos no passado são alguns bem parecidos com o que vivemos no presente, e também nos mostra fato do passado que a gente não presenciou.
- Ajuda no conceito, a visão pelo outro durante outra era.
- Pois abrange diversos assuntos importantes da antiguidade e do dia cotidiano.

NOVOS HORIZONTES/ PERCEPÇÕES SOBRE A VIDA/ PRESENÇA NO COTIDIANO (13 respostas)

- Pois nos mostra um novo mundo.
- Porque pode abrir e explicar novos horizontes em relação à vida.
- Faz perceber o mundo de outra maneira, escrever melhor, viajar pelas histórias.
- Pois ajuda na formação de ideias.
- Nos faz conhecer vários estilos de vida diferentes.
- Porque a nossa vida é baseada na literatura.

- Graças a ela muitos movimentos tomaram força para melhorar o mundo.
- Porque ela está presente no nosso cotidiano.
- Pois nos traz conhecimento.
- Gerar conhecimento do texto e da vida.
- Conhecer diferentes visões de mundo de diferentes épocas, conhecer palavras nova, nos fazer refletir sobre assuntos interessantes e diferentes que envolvem também outras matérias.
- Pois quanto mais estudamos mais nos aprofundamos e vemos com outros olhos. **(2 estudantes com a mesma resposta).**

**HABILIDADES DE LEITURA/ ESCRITA/ LÍNGUA/
EXPRESSÃO/ COMUNICAÇÃO (10 respostas)**

- Desenvolver sua escrita, exercitar a fala, conhecer poetas, escritores etc.
- Sem a literatura não teríamos a chance de aprendermos linguagens dos nossos antepassados nem o acesso à leitura de uma forma mais agradável de vê-la.
- Estudar os vários modos e o passado de como as pessoas se expressavam.
- Ajudar a nos comunicar.
- É importante no desenvolvimento da leitura.
- Porque estende o conhecimento sobre nosso idioma e cultura também.
- Porque ler livros é importante, e a literatura fala sobre livros.
(Aqui confirmamos com a resposta 1, segundo a qual a

literatura significa estudar livros e os tipos de linguagens deles).

- Porque quando se tem mais hábito de ler, automaticamente, sua leitura e a hora de redigir textos melhora.

- Nos ajuda a entender o português.

- Porque é por meio da literatura que adquirimos ou aprimoramos a habilidade de leitura e para ter conhecimento.

SENSO CRÍTICO/ CONHECIMENTO (9 respostas)

- Pois ela nos dá um senso crítico e mostra uma outra forma de analisar o mundo.

- Com ela formamos opinião.

- Pois toda fonte que nos proporciona conhecimento é importante.

- Pois nos faz conhecer mais sobre tudo.

- Porque com a literatura você lê bastante e com isso fica com alto conhecimento das coisas.

- Abre mais o nosso conhecimento sobre essa parte.

- Pois ajuda a expandir os pensamentos sobre certos assuntos.

- Porque ela nos permite ampliar os conhecimentos.

- Pois nos traz conhecimento.

ARTE/ IMAGINAÇÃO/ FICÇÃO (5 respostas)

- Aprender sobre arte.

<ul style="list-style-type: none"> - Para estudar e conhecer arte não só do nosso país mas do mundo. - Aprender sobre autores de poemas, livros etc. - Porque ela faz você ver algo fora do comum (pela resposta 1 do estudante, literatura é ter uma visão imaginária de algo que possa estar fora da realidade). - Pois estuda [estórias] que mostram cotidiano e fantasia. 	
<p>REFERÊNCIA À IMPORTÂNCIA DOS ARTISTAS/ POETAS (2 respostas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem um grande fator dos artistas. - Pois fala do passado dos poetas. 	
<p>É COBRADA EM CONCURSO / A MATÉRIA VAI AJUDAR FUTURAMENTE (2 respostas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pois é cobrado em concursos e incentiva a leitura. - Porque é uma matéria que vai nos ajudar futuramente. 	
<p>* 1(um) estudante não apresentou justificativa.</p>	

Em torno da pergunta 2, houve muita repetição das ideias escritas na resposta 1 (misturaram a justificativa para o estudo da literatura ser importante com o motivo para ela ser agradável para si). Por isso, achamos mais produtivo indicar apenas o que é apontado como motivos para que a disciplina não seja agradável.

Pergunta 2: O contato com a literatura, de um modo geral, é agradável?

<p>Sim: 53 estudantes.</p>	<p>Não: 10 estudantes.</p> <p>Motivos elencados:</p> <ul style="list-style-type: none">- Linguagem muito rebuscada e [cheio] de figuras de linguagem.- Porque eu não me agrado estudando literatura.- Pois nem sempre é fácil aprender determinadas coisas.- Muito texto.- Nunca foi pela experiência que eu tive com os professores, acho que o professor faz a diferença na matéria.- Eu acho que é uma matéria um tanto maçante pois grande parte da matéria é entender a motivação do autor o que é um tanto difícil para mim.- Pelo fato de não ser interessante. <p>*3 (três) estudantes não apresentaram justificativa.</p>
-----------------------------------	--

Pergunta 3: Você gosta de ler?

<p>Sim: 39 estudantes.</p>	<p>Não: 24 estudantes.</p>
<p>Se sim, que tipo de leitura atrai sua atenção?</p> <p>REFERÊNCIA A DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS/ TIPOS DE LEITURA (29 respostas)</p>	

- “Mitologias e livros baseados em filmes que eu já assisti.”
- “Romance.”
- “Narrativa, relatos.”
- “Romance e suspense.”
- “Contos de mitologias e ações.”
- “Romance, ação, suspense, literatura do séc. XVII e livros que falam sobre racismo, homofobia, etc.”
- “Leituras de romance.”
- “Ficção científica.”
- “[Poética, literaria e filosófica.]”
- “Aqueles que despertam suspense e curiosidade de saber o final.”
- “As mais atuais com histórias simples, porém, que nos fazem refletir sobre quem somos e como agimos, poesias, auto-ajuda, suspense.”
- “Romance e [suspense].”
- “Pois eu estou iniciando a minha vida literária, é um pouco tarde e com isso estou lendo cada tipo de livro para [vê] qual eu mais gosto.”
- “Livros de ficção científica, ou até mesmo biografias, livros de poesias e quadrinhos.”
- “Gosto de ler livros sobre coisas marcantes ou que marcaram de alguma forma a minha vida.”
- “Ação, romance, aventura, de época.”
- “Dramas e comédias.”
- “Mais voltada a mangá (desenhos japoneses para tanto ajudar a ler como compreender outra cultura).”
- “Livros de ficção científica, romance, aventura e de deuses e semi-deuses.”
- “Ficção Científica e História.”

- “Porém, não tenho lido muito, fictícios.”
- “Mas [as] vezes ler é um pouco cansativo, o tipo de literatura que me atraia.”
- “Mas apenas o que me convém.”
- “Ficção científica, drama e fantasia.”
- “Eu não leio muito livro eu leio mais fanfic onde há vários tipos de gênero textual fazendo com que me atraia por todos dependendo da história.”
- “Nunca fui muito de ler, mas com a faculdade chegando e eu tendo uma visão da matéria que eu quero, e os livros que estão chamando são sobre moda e [desing].”
- “Com a [excessão] de livros de terror, gosto de ler livros sobre romance, ação, ficção científica, histórias sobre a mitologia, e etc.”
- “Aventuras, romance, ficção. No geral livro que [levam] minha mente a mundos de fantasia.”
- “[Romantica], autoajuda e alguns livros de literatura “tradicional”.”

TODO TIPO DE LEITURA (4 respostas)

- “Todo tipo de leitura me atrai. Seja de um artigo até um livro de romance ou aventura para entretenimento.”
- “Todo o tipo, mas principalmente livros de ficção científica, ação, aventura e sagas.”
- “Todos os tipos, de jornais a histórias em quadrinhos.”
- “Praticamente, toda leitura, em [excessão] de biografias de personagens da política, economia ou fundadores de movimentos histórico-culturais. Porém o tipo de leitura que mais me agrada é mistério ou investigação que envolve aventura.”

LEITURAS INFORMATIVAS (4 respostas)

- “Leituras que me transmitam informações, exemplo: documentários, relatos históricos.”
 - “Leituras informativas.”
 - “Tipos de textos que demonstram algo real, como doenças, vida amorosa esses tipos de coisa.”
 - “As que me [traz] informações.”
-

LINGUAGEM SIMPLES/ VOCABULÁRIO FÁCIL (2 respostas)

- “Uma literatura suave, com linguagem simples.”
 - “A leitura que mais atrai minha atenção é aquela que não possui um vocabulário difícil e que tenha temas relacionados à drama.”
-

Pergunta 4: Considera que a literatura se relaciona com a vida? Por quê?

Sim: 53 estudantes.

**IDENTIFICAÇÃO / PROXIMIDADE DO LEITOR COM OS FATOS NARRADOS/
TRAZ EXPERIÊNCIA DE VIDA OU RELATOS SENTIMENTAIS DE QUEM
ESCREVE / FALA DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES DO LEITOR (14 respostas)**

- “Sim, porque, [voce] se identifica com alguns fatos.”
- “Sim, pois os textos em que lemos são sempre [escrito] de alguma experiência de vida.”
- “Sim, Porque tem alguns fatos ou conhecimentos de pessoas que [tem] as mesmas características da gente.”
- “Sim, nós [se] identificamos com alguns fatos.”
- “Sim, porque muitas das vezes é algo que já aconteceu na vida de alguém, e que por algum motivo se relaciona ou [conscide] (coincide) com algo que já vivemos.”
- “Sim, porque, de algum modo, são relatos sentimentais de alguém, seja esse alguém poeta, escritor, e até mesmo leitor.”
- “Sim, porque muitos poemas e pinturas retratam a vida do autor.”
- “[As] vezes sim, porque [a] certas [citações] que os autores conseguem retratar os nossos sentimentos ou atitudes sem ao menos nos conhecer.”
- “Sim. Porque através dela muitas realidades e histórias de vida foram contadas.”
- “Sim. Pois muitos acontecimentos eu já vi na vida real.”
- “Sim, bastante porque tudo que você escreve pode ter duplo sentido ou analogias [a] vida particular daquele autor.”
- “Sim, pois nas obras barrocas, por exemplo, mostra o modo de vida dos fiéis cristãos que se entregaram para a religião. Os livros tratam personagens que o leitor pode se identificar, mesmo sendo o personagem um deus ou herói, ela apresentará sentimentos e emoções humanas.”
- “Sim. Porque muitas histórias contadas por [meios] de texto, são experiências de vida real.”

- “Sim, pois tem parte dela que fala de sentimentos, das nossas emoções que sentimos, e também das artes de autores que alguns de nós conhece.”

MOSTRA PERSPECTIVAS DIFERENTES SOBRE AS ÉPOCAS / TRATA DE FATOS PASSADOS OU COTIDIANOS (7 respostas)

- “Sim, pois retrata a vida de cada época através da literatura.”

- “Sim, é algo do nosso passado e como vamos ver a vida.”

- “Sim, Porque ela transmite um legado de [reflequises] (reflexões) sobre o passado com o dia a dia.”

- “Sim, pois os deveres que fizemos do livro, relata [varios] momentos de nosso cotidiano. Uma das coisas que me lembro foi o assunto “favela, comunidade” que nos mostra o surgimento e o [poque].”

- “Sim, pois a literatura se inspira em fatos do cotidiano.”

- “Sim. Pois uns assuntos [abrange] muito o cotidiano.”

- “Obviamente. Tivemos marcos importantes através da literatura que continua acontecendo nos dias de hoje.”

RESPOSTAS POUCO PRECISAS/ REPETEM A PERGUNTA SEM EXPLICAR (7 respostas)

- “Sim, porque literatura está presente na nossa vida em todos os sentidos.”

- “Porque ela está presente em tudo.”

- “Sim, pois tudo que acontece ou aconteceu [esta baseada] na literatura.”

- “Sim, Poque está sempre relacionado em nossas vidas.”

- “Sim”.

- “Sim, pois tudo estudado na literatura aponta para a vida.”

- “Sim, para quem gosta muito.”

FAZ PENSAR/ IMAGINAR/ CONECTA COM A ARTE (6 respostas)

- “Sim. Pois faz a gente pensar nas coisas e testar nossa imaginação.”
- “Sim, porque faz você pensar de um jeito diferente.”
- “Sim, porque como já definiu Fernando Pessoa “A literatura existe porque a vida não basta”, a literatura existe para amenizar a dureza da vida, para nos dar momentos de fuga.”
- “Sim, pois ela nos conecta com a arte.”
- “Sim, tanto na escrita as pessoas podem gravar suas memórias e etc., assim quando ler ela um tempo depois motiva a mente a imaginar.”
- “Sim, pois como a vida a literatura [nós] faz imaginar coisas, aprender, etc.”

MUDA A VIDA DAS PESSOAS/ LIDA COM AS COISAS DA VIDA (5 respostas)

- “Sim. Porque é o estudo do conhecimento antigo que pode [moldar] (moldar) e marcar alguém pela vida inteira.”
- “Sim, pois, muitas vezes passamos pelo que conta o livro ou ele nos faz refletir para lidar com coisas da vida.”
- “Completamente, pela força dela ao longo do tempo a vida de milhares de pessoas pode ter mudado.”
- “Sim, Pois você passa a ter uma ideia de mundo quando lê, ao mesmo tempo você toma lições para sua vida.”
- “Sim, porque com ela aprendemos a lidar e a entender como as pessoas e como lidar com a vida.”

**MUDA O MODO DE VER/ TRANFORMA ALGO RUIM E ALGO BOM/
RETRATA VISÕES DE MUNDO (5 respostas)**

- “Sim, pois com a literatura é possível [enchegar] algo ruim como se fosse bom.”
 - “Sim, porque tendo uma visão melhor para a realidade.”
 - “Sim. Pois passamos a ver as coisas de uma forma diferente e aprendemos a importância das coisas e pessoas.”
 - “Sim, pois ela dá novos [horizontes] e traz esperança.”
 - “Sim, pois retrata as diversas visões de mundo que as pessoas têm.”
-

**LER É ESSENCIAL/ LEMOS O TEMPO TODO/ VISÕES GENÉRICAS DE
LITERATURA COMO QUALQUER TIPO LEITURA (5 respostas)**

***As respostas apenas dizem o óbvio: que a leitura se relaciona com a vida porque está presente, ou seja, constata-se a presença sem explicar que relação se estabelece.**

- “Sim. Porque a todo tempo temos que ler, é algo essencial.”
 - “De certa forma sim, pois ela está em tudo que lemos e pode nos mostrar uma visão completamente do livro.”
 - “Sim. Porque a leitura está em todo lugar, é algo que faz parte da vida de todos.
 - “Sim. Porque tudo na vida é a base de leitura.”
 - “Sim. Em todos os lugares temos leituras.”
-

PERMITE OBTER CONHECIMENTOS (2 respostas)

- “Sim, porque obtemos mais conhecimentos culturais.”

- “Sim, porque por meio da literatura podem abordar temas que acontecem no dia a dia para o conhecimento ou crítica e assim fazer que as pessoas saibam mais ou conheçam sobre o assunto.”

ESTIMULA A LEITURA (1 resposta)

- Sim, pois estimula a leitura no cotidiano e mostra perspectivas diferentes para momentos que [ja] foram [relacionado] [a] Literatura.”

Respostas diferentes de “sim” (7 estudantes)

- “Um pouco, pois explica algumas coisas que acontecem em nossa vida.”

- “Talvez, porque existem muitos aprendizados nos livros que levamos para a vida toda.”

- “Não totalmente, mas parece ter relação com algumas coisas.”

- “Não, pois não gosto muito de ler.”

- “Não, pois não tenho costume de ler e não tenho interesse em alguma profissão que envolva literatura.”

- “Não sei.”

- “Não.”

*3 (três) questionários sem respostas.

Análise dos dados do questionário mais relevantes para a pesquisa aqui desenvolvida

Sobre a pergunta 1, observamos que:

- O maior número de respostas confirma entre os estudantes a relação que se estabelece entre literatura e passado, história e cultura – ideia que pode estar relacionada à predominância do ensino da literatura pelo viés historiográfico. Todas as 14 (quatorze) respostas se referem à história no sentido de tempo cronológico (pelo uso dos termos ou expressões *história/ histórico/ ocorrido histórico/ viajar através dos tempos/ volta ao passado/ ver o passado/ fato do passado/ antigamente/ épocas/ outra era/ antiguidade*); 1 (uma) resposta traz ainda a referência à *identidade nacional*, que, como vimos, associa-se à tradição do ensino historiográfico.
- A segunda ideia que mais se repete (13 respostas) reconhece a importância da literatura na abertura de horizontes e sua associação com a vida, o que a quarta ideia mais citada corrobora (a construção do conhecimento e do senso crítico - 9 respostas). Nesse sentido, parece haver algum entendimento de que há a associação da literatura com aspectos importantes na construção do conhecimento.
- A terceira justificativa para a importância da literatura mais citada da lista (10 respostas) não deixa de confirmar uma justificativa muitas vezes presente no ensino da literatura, o uso do texto literário como instrumento para o bom uso da língua. A última justificativa, que aparece em 2 (duas) respostas, segue esse caráter de literatura como matéria utilitária – importante por ser cobrada em concurso ou por ajudar futuramente (não fica claro que tipo de ajuda).
- Também com 2 (duas) justificativas, encontramos referências vagas a artistas e ao passado dos poetas, parecendo que o artista/ o poeta recebe maior destaque que a obra – como se a literatura fosse o estudo do passado dos poetas. Parece haver correspondência dessa justificativa com o ensino historiográfico, em que a vida do autor do texto e seu contexto histórico têm grande relevância.
- A arte só aparece diretamente associada em 5 justificativas.

Sobre as perguntas 2 e 3, a maioria das respostas considera o contato com a literatura agradável (53 estudantes), apesar de um número menor gostar de ler (39). Dos

24 estudantes que responderam não gostarem de ler, 14 consideram o contato com a literatura agradável e 10 não. Parece haver uma contradição entre “não gostar de ler” e “gostar de literatura”: ou esse grupo gosta de ler textos literários, apesar de não gostar de ler outros tipos de textos; ou talvez o estudo da literatura para eles não esteja associado à leitura (das obras) – apostaríamos nessa segunda hipótese, ao pensarmos no modelo historiográfico geralmente aplicado. Assim, é possível não gostar de ler e gostar de literatura, aula em que estes estudantes não precisam de fato ler livros.

Por fim, a pergunta 4 confirma o reconhecimento, por grande parte dos estudantes, da relação que se estabelece entre a literatura e a vida, seja em níveis mais superficiais – pois a literatura estimula a leitura e o conhecimento e ambos fazem parte da vida –, seja em níveis mais profundos – por falar de sentimentos e emoções, por ser capaz de ampliar a visão de mundo por meio das experiências literárias.

Nas respostas fornecidas no questionário, notamos algumas reflexões mais confusas, algumas com desvios da norma padrão, revelando alguma fragilidade de expressão escrita em muitos desses estudantes – que estão no final da formação básica, em turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Nas transcrições, foram mantidos os desvios da norma padrão da língua (de ortografia, de pontuação) para que o registro fosse fiel à realidade desses estudantes.

Pensar sobre isso ajuda a pensar na literatura. Uma linguagem como a literária exige compreensão de sua sofisticação expressiva (o que pode explicar a resistência à leitura de obras literárias por parte de muitos estudantes). A dificuldade na escrita que é possível reconhecer em respostas deste questionário nos faz refletir sobre a dificuldade que muitos estudantes do sistema escolar, ao menos na realidade aqui em recorte, devem ter ao entrar em contato com a palavra literária. A experiência de leitura literária pode ajudar a desenvolver tais habilidades de leitura e de escrita, facilitando a expressividade.

A intenção ao criar o questionário e entregar a esse grupo envolvido com a prática foi tentar traçar um breve panorama do sentido de literatura para esses estudantes, bem como as afinidades com a palavra literária. Isso tratando de uma literatura genérica, ou um conceito de literatura internalizado pelo estudante. Só depois testamos essa afinidade através da experiência com uma literatura concreta, no caso, com o conto de Guimarães Rosa.

Na visão apropriativa de Louise Rosenblatt,

Queiramos ou não, a aula de literatura, se for um espaço onde realmente reside a literatura, torna-se palco de um vínculo com o mundo do estudante. O que ele traz para a literatura, o que experimenta através do texto literário, como é ajudado a lidar com isso em sala de aula, afetará o que obtém em termos de uma maior sensibilidade à linguagem e à vida. (ROSENBLATT, Louise, 2002: 209, *tradução nossa*).

A relação que se pode estabelecer entre a literatura e a vida (que foi reconhecida pela maior parte dos estudantes no formulário, ainda que com justificativas por vezes pouco precisas – na pergunta 4) se confirmou em muitos dos registros da atividade com o barquinho de papel na leitura de “A terceira margem do rio”.

Um capítulo à parte: pandemia

“Eu não sigo o vosso caminho, desprezadores do corpo!”

Friedrich Nietzsche

(Assim falou Zaratustra)

Este capítulo surge a partir das experiências colocadas em prática nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia. Sem nos prolongarmos muito, a fim de avançarmos para as descrições das atividades e posteriores registros do que foi feito, faremos uma breve contextualização de como foram as dinâmicas das aulas virtuais e de como surgiram as propostas envolvendo o corpo.

A primeira proposta surgiu em setembro de 2020 (primeiro ano de pandemia) e foi sobre o livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; este era o livro adotado como paradidático em um dos trimestres, nas turmas de 3º ano de Literatura, das quais eu era professora. O momento que vivíamos me trouxe a necessidade de fazer aqueles corpos tão esquecidos nas aulas virtuais se mostrarem. Também desejava deslocá-los, por um momento que fosse, do lugar de medo do contágio para um lugar de manifestação poética. Já voltaremos à descrição dessa primeira atividade.

Antes, para não perdermos a lógica dos acontecimentos, vejamos: estávamos desde março de 2020 vivendo na pandemia. Havíamos iniciado o ano letivo no Brasil em fevereiro, como de costume, e tivemos que nos adaptar e ajustar as aulas para o modo virtual. Por meio de uma plataforma, seguimos com as aulas à distância¹¹¹ até o término do ano letivo, em dezembro de 2020; com a pandemia ainda presente, o ano de 2021 começou por meio exclusivamente de aulas virtuais e assim permaneceu até novembro de 2021, momento em que as aulas presenciais na minha escola foram sendo retomadas paulatinamente, a fim de serem respeitadas as medidas de segurança exigidas naquele momento.

Com o retorno parcial à escola, muitos estudantes permaneceram acessando unicamente as aulas virtuais, por não se sentirem seguros para o retorno ao convívio social. Foi então, no mês dessa retomada (em novembro e após quase dois anos seguidos de aulas sem presença física), que surgiu a ideia de realizar a atividade prática inspirada

¹¹¹ Na minha escola, os estudantes assistiam diariamente às aulas online frequentadas em tempo real.

no estilo Barroco (com minhas três turmas de literatura do 1º ano do ensino médio), assunto que tratávamos desde as últimas semanas de aulas, até então virtuais. Foi o modo encontrado para tornar o retorno ao espaço escolar significativo por nossa ocupação daquele espaço, como que justificando o sentido de estarmos ali reunidos de novo, para os que puderam e que escolheram voltar para a escola. Nesse retorno, tivemos algumas conversas sobre a necessidade de estarmos de novo em convívio; muitos estudantes afirmaram precisar voltar, por não aguentarem mais a situação do distanciamento nas aulas virtuais. Cada um viveu uma situação particular em suas casas, enfrentando questões – de recursos financeiros, de estrutura familiar, de superação psicológica – em meio à pandemia. Precisavam tentar recuperar alguma normalidade. Estar de volta significava muito para todos nós. Era importante estarmos ali como uma presença marcante que se opusesse radicalmente a permanecer parado de frente para uma tela de computador ou de celular. Quanto a mim, eu sentia a necessidade de não continuar falando sozinha – como costumava ser nas aulas virtuais sem interações – e de mover-me. Também desejava fazer os estudantes se moverem. A proposta seria uma atividade que justificaria estarmos ali de novo, lembrando da existência de nossos corpos vivos dividindo um mesmo espaço, mesmo que com restrições com as quais nos adaptávamos. Achava importante que os estudantes se vissem integrados, fazendo sentido estarem todos juntos naquele cenário da escola, com aquelas paredes e com aquelas carteiras escolares (e não mais no cenário da casa). Por isso valorizei nesse momento uma atividade que criasse um quadro a partir do coletivo e que só naquele espaço poderia se realizar. Não queria apenas trabalhar conteúdos expositivos, pois isso era tudo o que fazíamos na aula virtual (muitas vezes por meio de slides). Precisávamos de interação e precisávamos nos ver naquele espaço.

Esse impulso de movimento começou pelas mãos: no primeiro dia de retorno, iniciamos a criação de um origami (uma dobradura de papel) na figura de um *tsuru*, um pássaro japonês. A ideia era mobilizar nossas mãos em algo que não fosse teclar o computador ou tocar a tela do celular. Foi também um modo tímido de criar aproximação com aqueles estudantes que eu praticamente não conhecia – mesmo sendo a professora deles desde fevereiro daquele ano. Embora não seja exatamente uma proposta de criação corporal, sua realização serviu para abrir caminho para a prática de movimento sobre o barroco. Naquele momento, eu deixava claro para os estudantes que eu desejava que nos

movêssemos, ocupando a carteira, a sala ou a escola com uma presença mais dinâmica – afinal, já havíamos ficado invisíveis e atrofiados por dois anos de pandemia¹¹².

Uma tarefa assim serviu como estímulo na busca por formas de se sentir confortável e tornar natural a experimentação do movimento em sala de aula. Não devemos esquecer que estávamos vindo de um total distanciamento, perdidos sobre como voltar a dividir espaço com o outro, fora de nossas casas. Começar com algo simples, como o uso das mãos em uma dobradura, foi a abertura para ousar a outra experimentação, a de inspiração barroca. Esta foi iniciada com uma atividade (de aquecimento do corpo) que precisou servir à logística daquele retorno ao ensino presencial: na ocasião, como professora, estava indo à escola para as aulas e, ao mesmo tempo, precisava postar os materiais trabalhados na aula presencial para os estudantes que continuavam a acompanhar as tarefas de casa. Era preciso que eles recebessem a orientação para realizar o que estávamos fazendo em sala naquele momento (no nosso caso, uma aula de aquecimento que serviria para a posterior experimentação corporal). Foi nesse contexto que postei um passo a passo de aquecimento para o corpo, que seria acessado de casa pelos estudantes que se mantinham em isolamento.

Vamos aos registros das atividades.

Prática corporal sobre *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos

A primeira atividade criada, conforme antecipamos, foi em torno de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Ela surge como meio de fazer o estudante mover-se em uma atividade diferente das que corriqueiramente eram mediadas pela plataforma virtual. Por quase dois anos utilizamos a plataforma *Teams* como único meio de contato com os estudantes (aulas, controle de presenças, envios de tarefas e avaliações). As avaliações eram criadas por meio de formulários no *Forms*, o que possibilitou certa praticidade no ato de envio, de correção e de atribuição da classificação (nota) do estudante. Repetíamos uma rotina de criar e receber formulários com questões mais objetivas, que na maior parte

¹¹² A prática sobre o barroco acabou acontecendo em um corredor da escola, unindo as três turmas nas quais eu estava trabalhando. Como poucas pessoas retornaram ao presencial em cada turma, foi mais fácil fazer essa atividade como uma apresentação única. Não havia muitos espectadores, exceto as poucas pessoas que circulavam pela escola.

das vezes continha opções do tipo “Marque a alternativa correta” (para ser possível cumprir as demandas de tarefas da ocasião). Diante disso, a atividade corporal – ainda que mediada pelo mesmo formulário – pedia uma resposta que viria por meio de fotos oriundas de uma construção pessoal. Trata-se de trabalhos autorais, subjetivos, em oposição à objetividade e à uniformidade impostas naquele contexto de solução tecnológica impulsionada pela pandemia.

Como professora, senti a grande diferença entre o trabalho que eu realizara até aquele momento de pandemia e a atividade que preenchia a tela do computador no dia em que eu abri o primeiro formulário enviado com a criação corporal de uma estudante:



Fotografia 15

Juntamente com a fotografia, a estudante deveria enviar uma descrição da sua imagem corporal, que reproduziremos a seguir¹¹³:

¹¹³ As respostas foram recebidas em um formulário do *Forms* (plataforma *Teams*). A tarefa permitia anexar as fotos da atividade no espaço da primeira resposta. Na segunda resposta, cada estudante deveria incluir a descrição de seu processo criativo. As respostas eram digitadas no próprio aplicativo. Reproduziremos, por

A ideia da foto é retratar o momento de partida dos personagens do sertão, a fim de buscar um novo rumo e mais próspero à família. Como eram pessoas simples, não obtinham muitos objetos de valor para carregar, tampouco roupas, logo, apenas um lençol daria conta de seus trajes. A expressão facial retrata a incerteza sobre o futuro e a hesitação em sofrer com a miséria ainda mais. A roupa branca representa o traje simples, e a cor preta e branca pode ser entendida como a falta de esperança por quem sofreu com as abstinências ao longo da vida.

Abaixo temos a proposta tal como foi apresentada às turmas de Literatura do 3º ano do ensino médio.

Proposta criativa a partir da leitura do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos¹¹⁴

Parte 1: Apresentar uma imagem corporal que recrie alguma CENA, IDEIA OU PERSONAGEM (de livre escolha).

- Aspectos a considerar:
 - Sua presença física (postura corporal, expressão facial);
 - Suas vestimentas;
 - O cenário;
 - Os objetos de cena.

- ✓ Considere as variações possíveis: posturas (de pé, sentado ou deitado); posições de braços, pernas, cabeça, tronco; expressões faciais; luz e espaço da casa. Tente aproveitar tais elementos a seu favor, para a construção da ideia que pretende passar.

meio de *prints* e sempre após as imagens correspondentes, as descrições recebidas, de modo que as respostas serão apresentadas exatamente do modo como os estudantes escreveram. Nesse caso, a possibilidade de reproduzir sem precisar transcrever traduz mais fielmente os resultados da tarefa escrita.

¹¹⁴ Foi revigorante ver os estudantes moverem-se pelos espaços da casa – alguns envolvendo os familiares para a criação ou para o registro fotográfico da cena –, em um momento em que a solução encontrada pela própria escola para a continuidade das aulas exigia estar passivamente conectado todos os dias a um dispositivo tecnológico.

- ✓ A cena deve ser construída em **uma imagem**, sendo possível enviar até três imagens – desde que em sequência, gerando a ideia de movimento (fotos 1, 2 e 3 compondo a mesma ideia).

Parte 2: Produção escrita descrevendo a sua criação.

Explique:

- 1- O sentido dos elementos utilizados em sua imagem (possíveis objetos, luz, espaço) e a posição de corpo escolhida.
- 2- A inspiração encontrada no livro (pode citar cenas, trechos, suas reflexões a respeito).

Reproduziremos a seguir outros trabalhos criados dentro dessa proposta.



Fotografia 16¹¹⁵

Na foto eu me passei pela personagem Sinha Vitória, me inspirei numa cena bem no início do livro, o momento em que a família anda pelo sertão, por baixo do sol quente a procura de uma vida. Eu quis fazer essa cena pois foi o primeiro contato com o livro e ele já começa mostrando a luta da família no sertão, e é a parte que eu tive bastante identificação. Minhas raízes são todas do sertão, meus pais foram criados no interior, humildes, sempre ouvi as histórias de como eles trabalhavam, da festa que era quando o inverno chegava e por isso me identifiquei com o livro. Retratei a Sinha exausta, após uma longa caminhada no sol escaldante, a luz forte bem próxima de mim para passar a ideia de calor, o pano sobre a cabeça é justamente para se proteger do sol e fiquei numa posição de descanso, com expressão de cansaço, com o olhar bem longe como se estivesse olhando para a caminhada infinita que estava por vir.

¹¹⁵ Aqui surge um claro cruzamento da leitura do livro com a história de vida da estudante.



Fotografia 17¹¹⁶

Primeiro foto- "os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos". Nessa foto eu peguei uma panela com farinha na mão para representar a pouca comida que tinham e a fome que eles se encontravam no momento , resolvi ilustrar o personagem Fabiano que era bem rabugento e sombrio onde ele está infeliz pela falta de comida , por todo aquele calor e por estar andando a horas com suas pernas doloridas , onde na foto eu dei uma intensidade no preto e branco para mostrar o calor do sertão. Também utilizei roupas que remetem o personagem que representei .

¹¹⁶ A montagem das duas fotografias em uma imagem foi feita, neste caso, pela própria estudante. Há diferença na posição da sua mão em cada foto.



Fotografia 18

A foto foi inspirada no início do capítulo VI, chamado "O Menino Mais Velho". O local da foto foi um quarto onde raramente alguém entra, foi escolhido para representar um lugar "quieto" para o menino mais velho chorar, a bagunça no quarto faz alusão ao lugar citado no livro; o cachorro representa o próprio cachorro da família, como a única que estava com o menino mais velho no momento; meus olhos fechados foram uma forma de mostrar que eu estava pensando em algo que, no caso do livro, seria o filho mais velho pensando refletindo sobre o papagaio, que representava sua vontade de aprender palavras novas.



Fotografia 19



Fotografia 20

Foi usado no cenário um facão cego, para demonstra a primeira cena, onde o Fabiano pensa em matar seu filho mais velho, mas apenas bate nele com a parte larga do facão, essa ação, foi porque seu filho parou de caminhar, pois estava com muita fome e sede.



Fotografia 21

Escolhi a representação do personagem Fabiano. Homem que trabalhava na fazenda, suportando ser mal tratado pelo patrão, para sustentar sua família. Usei na cena objetos que são utilizados em trabalhos braçais, lembrando ao trabalho que Fabiano realizava no livro "Vidas secas" de Graciliano Ramos. Na imagem, apareço de cabeça baixa limpando os materiais de trabalho descalço, com a ideia de cansaço e dor pela vida que levava. Além das vestimentas um pouco sujas depois de um dia de trabalho.



Fotografia 22



Fotografia 23

Os elementos escolhidos para a produção das fotos foram objetos domésticos, como a vassoura e o pano de prato colocado no ombro. O espaço físico e a postura remetem a um local e cultura do interior. A inspiração foi a personagem Sinhá Vitória, que é muito trabalhadora, ajudando o marido e cuidando dos filhos, mas que, infelizmente, vive num cenário de miséria.



Fotografia 24

Eu escolhi tentar reproduzir uma das cenas do capítulo 4, que é dedicado a sinhá vitória, nele eu tento imitar a mulher de Fabiano que sonha em ter uma cama de couro. "Sinhá Vitória desejava uma cama real, de couro e sucupira, igual à de seu Tomás da bolandeira." Como eu não tenho recursos para reproduzir a cena, eu tive que ir até o fundo da minha casa pra tentar tirar uma foto com umas árvores que estão secas, afim de que eu posso reproduzir um pouco da seca nordestina. Além disso utilizei uma vassoura e chinelos para dá ideia de simplicidade, já que o livro fala que a família de sinhá vitória era bem pobre e simples. Esse capítulo me chamou atenção, pois me mostrou como muitas pessoas, inclusive eu, é privilegiado por ter uma cama. Entretanto, ainda existem pessoas de baixa renda financeira que não conseguem ter acesso a estes privilégios, graças a desigualdade social presente no país.



Fotografia 25

A foto que tirei foi uma reprodução de uma cena que acontece no capítulo III e que me marcou muito, principalmente, pelos detalhes que o trecho traz. É o momento em que Fabiano está preso na cadeia e começa a pensar no estado em que sua família se encontra, visto que, ele saiu para comprar mantimentos e ainda não tinha retornado para casa. Questionava a existência dos soldados amarelos e entre outras questões que o atordoavam naquele ambiente conflituoso. Esse capítulo me tocou muito por ver em Fabiano a necessidade de se civilizar, pois ele não tinha um vocabulário muito vasto e era completamente subordinado a fazer tudo o que o soldado amarelo solicitava, logo, tendo em vista esta nociva ingenuidade, acabou aceitando tudo que o foi proposto, levando-o até a desacatar o supracitado soldado amarelo e parar na cadeia. Sobre o sentido dos elementos utilizados na minha imagem, confesso que fiquei bem perdido na hora da escolha de minha vestimenta e resolvi colocar uma roupa simples e preta a fim de trazer a ideia de neutralidade, já que não consegui imaginar o que Fabiano vestia naquele momento. Usei o espaço de meu condomínio, que tem grades, para simular uma cadeia e utilizei o máximo da minha presença física para tentar ilustrar o possível sentimento de Fabiano na prisão. Além disso, o cenário de fundo é o mais escuro possível- foi o que consegui imaginar ser a cadeia na qual ele estava preso- e não usei os objetos de cena, uma vez que o que ele descrevia eram coisas que não consegui reproduzir com condições tão escassas de material, apenas usei a grade que, ao meu ver, é o objeto principal desta cena.



Fotografia 26

Para esse trabalho de literatura, a inspiração foi a Sinhá Vitória. Nessa recriação de tal personagem é necessário levar em consideração que a mulher cuidava da casa e dos filhos, por isso, a escolha da vassoura (simbolizando a limpeza) e o cachorro atrás (simbolizando os filhos). Além disso, tentei igualar minhas vestimentas ao tipo de roupa que ela poderia usar na época e no livro, já que ela achava que se vestia mal. O espaço escolhido foi com o intuito de representar a miséria na qual a família vivia, por esse motivo também as roupas no varal e a bagunça estão presentes na foto. O livro inteiro é uma inspiração tendo em vista que Sinhá Vitória é uma das personagens principais.



Fotografia 27

Foram usados na foto: uma garrafa vazia (representando a seca), o meu cachorrinho Robin (representando a cadela Baleia), uma coberta representando a miséria e também uma forma de se sentir "protegido".



Fotografia 28¹¹⁷

O filtro de luz é preto e branco para impor antiguidade a cena, a minha postura é feita em relação a arrumação do personagem para ir a festa. A inspiração veio do início do capítulo VIII(festa), no trecho: -Fabiano, apertado na roupa de brim branco feita por Sinha Terta, com chapéu de beata, colarinho, gravata, botinhas de vaqueta e elástico, procurava erguer o espinhaço, o que ordinariamente não fazia.

¹¹⁷ Esta criação nos permite destacar um ponto: a postura do personagem Fabiano é uma característica associada à personalidade dele – ordinariamente se apresentando com o espinhaço caído. Sua condição de vida se reflete em uma coluna não ereta. O estudante, ao incorporar ele próprio essa postura (no caso, em dia de festa, quando o personagem procurava erguer a coluna), experimenta um meio de apreender melhor as condições desse personagem.



Fotografia 29



Fotografia 30

Eu usei um chapéu de palha porque ele usa um também e as algemas representam aquela parte em que Fabiano foi preso. A postura de cabeça para baixo é para expressar vergonha de ele estar naquela situação e a com a cabeça para cima para expressar resignação, tristeza e cansaço. Eu me inspirei na parte da história em que o Fabiano foi preso e assim extremamente cansado de "viver" por sua família, reflete com tristeza se realmente vale a pena passar por tudo isso por ela.



Fotografia 31



Fotografia 32¹¹⁸

Retratando a cena que Fabiano foi preso depois de ofender a mãe de um soldado em um bar. As grades representam as celas da cadeia em que ele ficou preso. A expressão facial simboliza ele pensando na família, em como acabou naquela situação e acaba perdendo a cabeça, gritando com todos e pensando na família como um peso a carregar.

¹¹⁸ As criações dos dois estudantes foram colocadas em sequência intencionalmente, a fim de compararmos. A cena retratada do livro foi a mesma, ambos adotaram a postura de pé, com dois registros fotográficos, ambos com a cabeça baixa na primeira foto e com a cabeça erguida olhando para a frente na segunda foto. Os pontos em comum dos registros nos fazem pensar no seguinte: ainda que os estudantes, que são de turmas diferentes, tivessem copiado a ideia um do outro, combinando essas ideias, e ainda que o espaço escolhido fosse o mais parecido possível (o que não é o caso), mesmo assim teríamos duas criações diferentes em função da forma e da expressividade particular de cada corpo. Há oposição dessa tarefa com as que exigem respostas objetivas e que, portanto, ficam vulneráveis às cópias de respostas entre os estudantes. A proposta, nesse sentido, convoca o estudante para uma atuação própria.



Fotografia 33



Fotografia 34



Fotografia 35

1- Usei uma blusa do meu pai e o chapéu dele, para tentar imitar o estilo de roupa do sertão e de um homem. Para o cenário, busquei fazer as fotos em uma área mais natural. 2- Tentei representar a cena do início do capítulo 1, em que o menino mais velho da família, senta no chão e começa a chorar.



Fotografia 36



Fotografia 37



Fotografia 38

O livro "Vidas Secas" retrata a vida pobre de uma família de retirantes sertanejos que se deslocam para as áreas menos castigadas pela seca. Na primeira foto, eu tentei retratar a escassez da água, que é um problema social e está ligado ao tema do livro. Na segunda foto, eu fiz 4 desenhos para compôr o cenário, tentando demonstrar o que eu queria representar. A vida no sertão e na caatinga é muito simples, ou seja, nuiro humilde, com dificuldades e muita influência da natureza, conforme a representação dos desenhos. Na terceira foto, eu repredei uma sertaneja mais atual, da realidade na qual vivemos, com as vestimentas usadas por eles (sertanejos). O chapéu de palha, o colete e a bota fazem parte do vestuário dessas pessoas e eu tentei representar os elementos disponíveis que eu tinha em casa. Dessa forma, eu retratei algumas dificuldades e críticas sociais encontradas no sertão nordestino. Espero que tenha gostado! Beijo 🤗



Fotografia 39



Fotografia 40



Fotografia 40

3) 1- Utilizei um rosário, uma vela, uma cruz, imagem da santa e um livro para passar a ideia de que ela estava rezando, desliguei a luz e fiz um caixote de mesa para o ambiente ficar mais parecido com a roça. 2 - O livro me fez refletir em questão da sociedade. Vidas Secas é um retrato da sociedade brasileira que possui muitos problemas sociais, na nossa sociedade existem pouquíssimas pessoas com muito e muitas pessoas com pouco que vivem em total miséria como descreve no livro por falta de oportunidade.



Fotografia 42



Recorte 1



Recorte 2

*Temos um bom exemplo de integração da tecnologia com a prática corporal, pelo uso da imagem da cachorra na tela (recorte 2).

Destacamos ainda as lágrimas desenhadas no rosto do estudante (recorte 1).

Prática corporal sobre o estilo Barroco

Abaixo está a proposta apresentada às turmas de Literatura do 1º ano do ensino médio:

Criação corporal - Escultura barroca¹¹⁹

Cada estudante criará uma imagem corporal, uma escultura barroca no próprio corpo.

Inspiração: Um poema barroco (sugiro algum de Gregório de Matos trabalhado em aula) ou um texto em prosa (algum sermão do padre Antônio Vieira). TODOS devem partir de um texto barroco.

Pode-se ainda utilizar, além dos textos, os quadros e as músicas que vimos nos encontros virtuais como forma de inspiração.

Parte escrita

Cada criação corporal será acompanhada de uma explicação das ideias presentes na imagem: a postura corporal adotada, o sentido das roupas e dos objetos utilizados na sua escultura, quando for o caso.

Deve-se indicar o texto que serviu de inspiração (completo ou apenas trechos mais marcantes), podendo incluir nome do quadro ou da música inspiradora, quando for o caso.

Roteiro da aula prática

IMPORTANTE: Deve-se realizar cada etapa com cuidado, sem movimentos bruscos que possam gerar algum desconforto, sempre respeitando o limite do próprio corpo. Esteja com alguma roupa confortável, descalço, se possível.

¹¹⁹ A entrega do trabalho foi feita por meio de envio da fotografia com o registro da imagem criada, para os estudantes que não haviam retornado aos encontros presenciais. Os estudantes que já haviam retornado apresentaram a escultura na escola.

Os passos foram pensados de modo progressivo e cuidadoso. Siga-os com concentração e seriedade. Se tiver alguma limitação física, se sentir algum mal estar, alguma dor, pare a atividade. Respeite seu corpo.

Para quem está em casa¹²⁰:

Quando possível, seria interessante que o estudante pedisse ajuda para realizar a tarefa junto a alguém da casa. Em caso de não haver essa possibilidade, sugiro que a movimentação seja feita na frente do espelho, observando atentamente o que se faz (1º momento). Para o 2º momento, o próprio estudante pode fazer um movimento e, na sequência, tentar criar um movimento oposto – sempre atento ao que faz no espelho.

Caso não haja um espelho que permita tal experimentação, pode-se apenas realizar o movimento observando cada parte do próprio corpo. Pode-se ainda filmar o próprio movimento e depois se assistir (1º momento), para filmar novamente com uma movimentação oposta (2º momento).

Parte 1: Aquecimento – percepção das partes do corpo¹²¹

¹²⁰ Mantivemos a orientação direcionada para os estudantes que não estavam na escola (no contexto da pandemia), pois pode ser útil, caso a proposta precise ser feita em casa pelos estudantes.

¹²¹ No capítulo 3, na seção “Pistas sobre o corpo”, mencionamos um eixo de aula prática mais genérica, que pudesse servir de introdução para um encontro de criação corporal. É este um exemplo de aquecimento a que nos referíamos (ver nota 76). Esta proposta foi pensada na posição sentada, pois estávamos vivendo a pandemia (uns ainda em casa, outros já na sala de aula – mas ainda com as restrições de movimento e contato na escola). Em outra ocasião, a atividade de aquecimento foi feita por meio de movimentação espacial (cujos relatos da experiência foram registrados em um artigo aqui já citado na nota 80, página 174 (Escritas do corpo - Uma proposta de corporeidade no estudo da literatura”, que pode ser acessado no endereço http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456108344.pdf). Deixaremos um passo-a-passo desse aquecimento como sugestão, ao final dessa atividade sobre o Barroco. Incluiremos uma breve sugestão de relaxamento. É interessante que a dinâmica de uma aula assim possa ter, ao final, um pequeno momento dedicado a relaxar. Se o professor desejar, pode buscar recursos para esse comando em práticas meditativas. Ou pode apenas colocar a música suave, se houver estrutura para isso, e pedir que os estudantes se mantenham em silêncio, respirando e sentindo o corpo se aquietar. Na ocasião em que essa atividade foi feita, muitos estudantes descreveram esse como o momento mais agradável do encontro (há registros a esse respeito no artigo referido).

Sugestão: Para quem está em casa, seria bom que uma pessoa lesse para você, com calma, cada um dos passos abaixo, de modo que você possa seguir. Não sendo possível, leia cada passo gradualmente, antes de sua realização.

1º. Sentado (escolha, de preferência, uma cadeira confortável e firme; se não tiver, pode ser o sofá ou a cama, desde que mantenha sua coluna mais reta – não deite na cama), fique em uma posição confortável, mas ainda alerta, e **feche os olhos.**

2º. Observe a sua respiração. Puxe e solte o ar lentamente. Observe a entrada e saída de ar e a movimentação do seu corpo ao respirar (peito, abdômen – barriga). É um momento de observação, não se preocupe em modificar algo. Não existe certo e errado. **Apenas note o comportamento do seu corpo no ato de respirar.**

3º. Aos poucos, vamos nos concentrar em cada parte, ainda de olhos fechados. É uma observação que parte da sensação e não da visão:

Rosto:

- Comece observando sua face, como está? Experimente fazer movimentos faciais variados (caretas), de modo a exercitar os músculos faciais. Dê sorrisos, coloque a língua para fora, mexa as sobrancelhas e experimente levantar uma de cada vez, pisque, arregale seus olhos, volte a fechar os olhos, veja se mexe o nariz, as orelhas, o queixo. Brinque com essas possibilidades e reconheça movimentos que não costuma fazer.

Cabeça:

- Agora, observe a sua cabeça. **Posição inicial:** cabeça parada, como quando olhamos para a frente.

1. Mantendo a consciência da sua respiração, bem lentamente, vire a cabeça para um lado e volte à posição inicial (para frente). Depois, vire a cabeça para o outro lado e volte para a frente.

2. Agora, mova a cabeça devagar, como se quisesse olhar para o céu; desça a cabeça de volta para a posição frente; depois, mova-a como se fosse olhar para o chão. Volte à posição inicial frente.

3. Mova a cabeça como se quisesse tocar com a orelha direita no ombro direito. Atenção: a intenção é encostar, mas não o objetivo; você só deve ir até o ponto em que se sentir confortável. Devagar, volte à posição inicial e repita para o outro lado.

Ombros:

Sinta seus ombros e, alternadamente, levante e desça cada um: ombro direito sobe e desce (como se quisesse levar o ombro até a orelha); depois, ombro esquerdo sobe e desce. Agora, suba os dois e desça ao mesmo tempo.

Vamos repetir com os dois ombros ao mesmo tempo, mas observe: **puxe o ar quando subir os ombros (inspire) e solte todo o ar quando descer os ombros (expire)**. Repita, com essa respiração, num total de 3 vezes (sobe e desce, sobe e desce, sobe e desce).

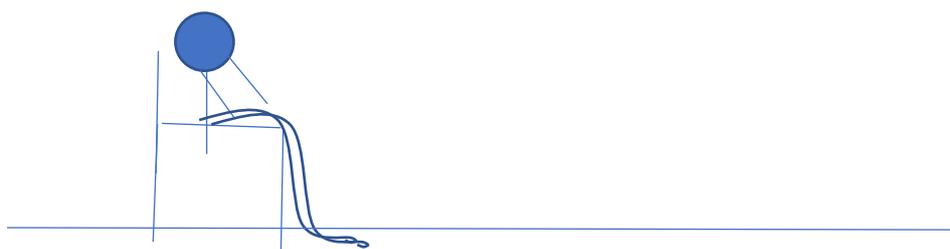
Braços:

Posição inicial: deixe seus braços caídos ao lado do corpo. Levante-os esticados pelos lados lentamente até acima da cabeça, mãos esticadas para cima como se quisesse tocar o céu. Se conseguir, suas mãos podem se tocar lá no alto, palma com palma. Pelos lados, voltando pelo mesmo caminho da subida, retorne os braços para baixo devagar.

Faça o movimento mais uma vez, **puxado o ar ao subir e soltando o ar ao descer**.

Pernas e pés:

Ainda sentado, confirme se os dois pés estão tocando completamente o chão - dedos, calcanhar, bordas do pé (a sua perna estará dobrada a 90°, como quando estamos sentados em uma cadeira; braços sobre as pernas ou ao lado do corpo – imagem abaixo, pessoa na cadeira¹²²):



- Após sentir o pé tocar o chão, comece com o pé direito: devagar, levante o calcanhar, de modo que os dedos continuem em contato com o chão. Volte o calcanhar para o chão, pé todo apoiado de novo. Faça o mesmo com o pé esquerdo (levante o calcanhar e mantenha dedos no chão; volte calcanhar para o chão).

¹²² A ilustração foi uma criação improvisada para a postagem da tarefa, com a intenção de garantir que os estudantes acompanhassem a atividade corretamente.

- Agora, ainda sentado, tire todo o seu pé direito do chão e, devagar, estique sua perna para frente, de modo confortável e até a altura que conseguir. Volte o pé para o chão devagar. Repita com o lado esquerdo (tire o seu pé do chão devagar, esticando a perna para frente, e volte o pé para o chão devagar).

- Estique as duas pernas para frente ao mesmo tempo, tirando do chão, e volte para a posição de pés para o chão.

Por fim, volte sua atenção para a respiração, puxando e soltando o ar lentamente, e perceba os músculos que foram trabalhados enquanto se movia. Abra seus olhos (caso tenha se mantido com eles fechados ao longo da experimentação). Fim da primeira parte. Levante-se, beba uma água (se for possível) e inicie a parte 2.

Parte 2: Experimentação “espelho”

Em dupla (estudante A e estudante B), um estudante fará uma movimentação que deverá ser copiada pelo outro. Após algumas experimentações, haverá a troca de comando (o que guia o movimento passará a seguir o movimento do outro).

Sugiro uma sequência de três a cinco movimentos para cada etapa, assim:

1º passo: Posição inicial (de pé ou sentado);

2º passo: Movimento 1. Pausa. Volta à posição inicial.

3º passo: Movimento 2. Pausa. Volta à posição inicial.

E assim por diante.

1º momento: movimentação igual, como em um espelho. Para a exploração, pense em cada parte do corpo que pode ser utilizada: rosto, mãos, braços, cotovelos, ombros, cabeça, coluna, quadril, pernas, joelhos, pés... Comece por movimentos mais simples, de uma ou de poucas partes do corpo, de modo que o colega possa acompanhar. O estudante A faz e o estudante B copia. Depois, trocamos os papéis: o que fazia o comando (A) passa a ser o que copiará o movimento do outro (B).

2º momento: o estudante que comanda (A) faz o movimento e o estudante que imita (B) deverá fazer algo que se pareça oposto ao que o colega fez. Pode ser o uso do braço oposto

ao usado pelo colega, por exemplo, ou pode ser uma movimentação mais lenta, caso o colega tenha feito a movimentação rápida; pode ser a mesma movimentação feita em pé, caso o colega tenha feito sua movimentação na posição deitada (dentre outras ideias que possam surgir de oposição¹²³).

Para finalizar:

De pé, pernas levemente afastadas, braços caídos ao longo do corpo, feche os olhos, inspire e expire (puxe e solte o ar), observando seu corpo acalmar, em silêncio. Faça essa respiração consciente e lenta por um tempo (se quiser, pode contar de 5 a 10 repetições). A cada repetição, sinta o seu corpo relaxar mais. Quando se sentir confortável, abra os olhos.

A experimentação tem o objetivo de ativar o nosso corpo, colocando-nos em contato com suas partes e com alguns de seus movimentos, de modo a fornecer elementos para a criação corporal proposta.

Parte 3: Criação da escultura barroca

Agora, cada um, a partir de sua inspiração, pode trabalhar uma imagem corporal (como uma escultura) em que seu corpo seja usado para transmitir a emoção/ ideia que o poema barroco inspirou.

Comece escolhendo o seu texto barroco (sugestão: uma poesia de Gregório ou um sermão de Padre Vieira). Releia os textos barrocos e escolha um que o motive mais.

Lembre-se dos pontos principais que discutimos em aula sobre o Barroco: tensão, conflito, jogo de oposições, claro e escuro, dramaticidade. Como o corpo pode expressar tais ideias em uma imagem?

¹²³ Aqui, apesar de termos como objetivo o aquecimento do corpo, já unimos a ideia de oposição para explorar o jogo de opostos que encontramos na literatura barroca (o foco dessa atividade). Poderíamos, inversamente, propor formas mais harmônicas ou simétricas – em que o movimento de um estudante completaria o movimento do outro, equilibrando-o –, caso quiséssemos explorar uma criação inspirada em um texto com a paisagem árcaica bucólica, só para deixarmos um exemplo. São formas de já aproveitar os movimentos dessa etapa como inspiração para a criação que virá a seguir.

Trabalhe em sua forma corporal e inclua elementos que julgar necessários: algum objeto, roupa, maquiagem.

Escolha um espaço da sua casa (para os que não retornaram aos encontros presenciais) em que você fará essa escultura humana, podendo colocar nesse espaço elementos que ajudem a passar a sua ideia. Lembre-se: os elementos podem auxiliar (tecidos, luz, outros objetos), mas o principal é a sua presença corporal.

Tire uma foto (peça ajuda a alguém, caso não possa fazer sozinho(a)) e envie pela tarefa que estará disponível, junto com uma explicação do que foi feito (texto inspirador, ideias, quadros ou músicas que o auxiliaram nessa tarefa). Você pode ter muitas inspirações ou apenas o texto barroco.

Registro da prática

Não houve participação satisfatória por parte dos estudantes que permaneciam em ensino remoto; poucos enviaram a tarefa proposta e, se enviaram, não justificaram a criação.

Alguns registros enviados:



Fotografia 43



Fotografia 44



Fotografia 45



Fotografia 46



Fotografia 47

As estudantes não enviaram as explicações sobre suas criações, exceto a criadora da fotografia 43 (que retratou um sofrimento amoroso após ler uma carta; não ficou clara a relação que ela estabeleceu com a linguagem barroca).

Para os estudantes que frequentaram as aulas presenciais, a apresentação foi registrada coletivamente no corredor da escola. Não foi uma atividade extremamente produtiva nas associações com a palavra literária¹²⁴, mas foi significativa para o momento que vivíamos: foi um encontro que serviu ao propósito de gerar interação e movimento.

¹²⁴ Para que fosse produtiva conforme o projetado, seria importante estabelecer claramente as relações com os textos barrocos, confrontando a interpretação do texto escolhido com a imagem criada.



Fotografia 48



Fotografia 49



Fotografia 50



Fotografia 51



Fotografia 52



Fotografia 53¹²⁵

¹²⁵ Esta estudante teve como inspiração o quadro “Narciso”, do artista barroco Caravaggio.



Fotografia 54



Fotografia 55

Sugestão de aquecimento com exploração espacial¹²⁶

* Deve-se ter cuidado com a integridade física dos demais colegas durante o deslocamento.

É apropriado que a atividade seja feita em um espaço livre de cadeiras; se não for possível uma sala ou espaço vazio, as cadeiras podem ser afastadas para os cantos da sala, deixando o melhor espaço possível no centro.

Caminhada:

I. Explorar diferentes direções, buscando ocupar o espaço: andar de frente, de costas, de lado.

II. Explorar diferentes ritmos: caminhar bem lento (o mais lentamente possível), ir acelerando até chegar ao deslocamento mais rápido (corrida). Voltar à caminhada lenta até parar. Durante a movimentação, o professor pode dar comandos alternados de parar (como uma brincadeira de “estátua”) e de voltar a se movimentar.

III. Explorar cuidadosamente diferentes formas de caminhar: nas pontas dos pés, com o calcanhar tocando chão, voltando a tocar o pé todo.

Este é um momento de percepção. Cada um deve perceber como anda: que partes dos pés tocam mais o chão, como é a própria pisada, como fica a postura durante a caminhada:

- A coluna permanece mais ereta ou mais curvada?
- O quadril e peito, projetam-se mais para frente ou mais para trás?
- O queixo aponta mais para frente, mais para cima, para baixo?
- De que forma o corpo balança ao caminhar?

Agora será um deslocamento percebendo o comando de partes do corpo. Cada parte indicada vai “sair primeiro”, movendo-se na direção que o resto do corpo irá tomar: nessa parte escolhida está a origem do movimento, que conduz o resto do corpo.

Sugestão de ordem:

¹²⁶ Esta foi uma atividade bem recebida pelas turmas envolvidas, cujos alguns relatos podem ser lidos no artigo já referido.

1. Uma das mãos conduz; depois a outra;
2. Um ombro conduz (por exemplo, o direito, depois o esquerdo);
3. A cabeça conduz (podendo pensar que ela pode mover-se para várias direções, começando pelos lados, pela frente, para trás, para baixo);
4. O peito conduz;
5. O quadril conduz;
6. O joelho conduz.

Voltar a caminhar normalmente.

IV. Explorar diferentes níveis do corpo durante a caminhada: alto, médio, baixo.

Ao ouvir o comando dado pelo mediador da atividade (alto, médio, baixo), cada um deve se colocar nesse nível (sugestões: de pé no nível alto, agachando no médio, deitando ou sentando no baixo).

Voltar a caminhar normalmente.

Interação:

Agora, cada estudante deve procurar um colega e fazer dupla.

Um dos colegas da dupla conduzirá o outro, com o comando das mãos (o que comanda vai movendo a mão devagar pelo espaço e o outro vai seguindo, acompanhando com os olhos, cabeça e resto do corpo; a ideia é como se um fio ligasse a mão de um com a cabeça / corpo do outro).

*Reforçar a importância de exercer o comando com respeito à segurança do corpo do colega; quem é comandado também deve cuidar do próprio corpo, respeitando os seus limites.

Ao comando, quem conduz passa a ser conduzido.

V. Mantendo as duplas, explorar o exercício de espelho (um se movimenta e o outro imita). Pode-se explorar o movimento variado de partes do corpo (mãos, cabeça, pernas etc.) parado no mesmo lugar, ou pode-se deslocar. Deve-se fazer em uma velocidade possível de ser copiada por quem é guiado.

Ao final, troca-se o líder.

VI. Dupla se une a outra dupla (grupo de 4 pessoas), todos caminhando. Escolhe-se um líder, que vai decidir como todos caminham (direção, modo de andar). Troca-se o líder, até que todos do grupo tenham ocupado a posição de liderança.

A seguir, cada grupo de 4 se junta a outro grupo (total de 8 pessoas), e continua o exercício com novas lideranças. Considerando uma turma de 25 a 30 estudantes, deveremos ter a essa altura 3 ou 4 grupos. Pode-se evidentemente ir reposicionando pessoas de um grupo para o outro, caso se queira equilibrar o número de participantes em cada grupo. Prossegue-se com a junção, até termos a turma dividida em dois lados (lado A e lado B). Obs.: Se houver tempo, pode-se promover a junção da turma toda, com apenas um líder no comando, e depois voltar a dividir a turma ao meio para a próxima etapa.

A atividade, quando foi realizada, chegou a essa etapa de toda a turma fazer o mesmo movimento. A essa altura da aula, os estudantes já estavam bem integrados e agitados, movendo-se como em uma espécie de cardume pela sala (todos fazendo o mesmo movimento proposto por algum dos colegas). Por exemplo: todos andando com o braço esquerdo apoiado no topo da cabeça, ou todos pulando como um sapo, todos andando de lado etc. Aqui paramos na sugestão de manter duas metades apenas para facilitar o trabalho do mediador, que não precisará voltar a separar a turma após a junção.

VI. Agora, cada componente de um dos lados (lado A) fará uma imagem, em um ponto da sala que escolher, em qualquer posição, permanecendo parado. Os componentes do outro grupo (grupo B) observam e completam a imagem de algum modo (escolhem um colega e se aproxima dele, compondo uma espécie de quadro com o colega). Pode-se ter contato (tocando) ou não. Aqui é importante o ato de observar o que o colega fez e pensar em uma forma de continuar a formar a imagem com o que vier à sua cabeça. Também é ideal que cada um procure um colega que ainda esteja sozinho em sua imagem, a fim de complementar, podendo acontecer de até três pessoas se juntarem, em uma turma com quantidade de estudantes ímpar.

Quando todos estiverem compondo uma imagem, desfaz-se e procede-se a troca dos grupos. Grupo A afasta-se e grupo B fica no centro, e recomeça a atividade; quem propôs a imagem primeiro na etapa anterior (grupo A) agora vai esperar e completar a imagem de alguém do grupo B.

* O trabalho deve ser feito com tranquilidade, sem correria. Cada uma deve circular pela sala e buscar a imagem que desejar completar.

A partir desse momento, com os corpos aquecidos, pode-se propor a pesquisa de movimento específica para uma abordagem do texto. Os corpos deverão estar mais disponíveis a essa altura, aquecidos e com um repertório de movimento mais rico.

Essa atividade deve ser entendida como uma sugestão de atividade que pode ser o ponto de partida para outras propostas criativas. Foi o modo pensado para despertar uma movimentação leve, além de promover a integração de um modo brincante. O uso de um ou mais dos exercícios descritos poderá ser ajustado, a depender do tempo que se dispõe para a aula.

Sugestão de relaxamento

*A atividade poderá ser acompanhada de uma música calma, de luz apagada. O professor deve tentar manter uma voz suave, com comandos simples e com as pausas necessárias para que os estudantes acompanhem com tranquilidade.

Ao final da atividade prática do dia, todos se sentam no chão. Acalmam o corpo. Procuram uma posição deitada confortável. Fecham os olhos e permanecem em silêncio. Observam a respiração. Depois, observam o modo como as partes do corpo tocam o chão. Se tem alguma parte mais tensa, se o coração está mais acelerado. A cada inspiração, sentem o corpo todo se preencher de ar, como um balão de soprar inflando; quando soltarem o ar (expiração), esvaziam esse balão imaginário e sentem o corpo ir pesando mais e mais no chão, como se estivessem sendo acolhidos por ele. Liberam as tensões aos poucos, tomando consciência de cada parte do corpo (testa, olhos, boca, ombros, braços, costas, quadril, mãos, pernas, pés...). Mantêm a atenção na respiração, repetindo ciclos de inspiração e de expiração algumas vezes.

Para encerrar, pede-se que cada um vá “acordando” as partes do corpo (mexendo dedos, mãos, pés, espreguiçando o corpo se desejarem), abrindo os olhos e voltando à posição sentada no chão. Aos poucos, todos retornam à posição de pé para prosseguir com a rotina escolar.

* A atividade acima, quando foi realizada, contou com poucos minutos finais de aula (em média 5 minutos ou menos); mesmo assim, os relatos dos estudantes sobre o relaxamento foram positivos. Quando for o caso de não poder se demorar nessa etapa, é interessante que se dedique algum tempo para a recuperação da tranquilidade (pode ser apenas pedir que cada um feche os olhos, em silêncio, sentado na própria cadeira de aula, para inspirar e expirar algumas vezes, percebendo o estado do corpo e a própria respiração).

Há uma última proposta a ilustrar, que foi desenvolvida com uma turma de Língua Portuguesa do 7º ano do ensino fundamental (estudantes com a idade média de 12 anos), pensada no mesmo momento em que surgiu a proposta para o 3º ano do ensino médio, em torno de *Vidas Secas*.

Proposta criativa a partir da leitura do livro Frankenstein, de Mary Shelley

Tarefa: Apresentar uma imagem artística corporal que recrie a criatura do livro (o “monstro” criado por Victor Frankenstein).

Poderá ter como base qualquer cena que tenha considerado marcante. Não se esqueça de que estamos falando de um personagem que traz uma aparência que se choca com o que ele sente, em muitos momentos da narrativa. Ao criar sua imagem, não pense só “no lado de fora”; pense também “no lado de dentro” desse personagem (suas emoções) e tente criar algo com base nessa profundidade: é possível transmitir isso por meio de uma foto? Como fazer isso? O olhar pode ajudar? Como fazer meu corpo dizer isso sem palavras?

Registros



Fotografia 56

O que eu utilizei: Lanterna do meu celular para luz no peito, outro celular para tirar foto
Inspiração: Uma luz forte me atravessou experimentei uma série de sensações



Fotografia 57

Ola tia, eu fiz a cena do Frankenstein matando a esposa do pai dele, eu sei que nao tem nenhum vestimento e nenhum cenario, mais é pq eu tive muitos mais muitos problemas mesmos, e estou sem nenhum material, pois estou isolado, espero que entenda. Mais ua vez desculpa por nao ter caprichado.



Fotografia 58

1-O ambiente escuro pois ele vivia em um chiqueiro que não podia chamar atenção, os objetos eram os livros que o "monstro" lia e a posição corporal era uma posição mais a vontade para ler. 2-A inspiração que encontrei nessa cena foi na qual ele está aprendendo com livros que encontrou na mata, e achei essa cena interessante, pois ele aprendeu tudo que ele sabia sozinho, olhando através da fresta da casa de Félix e lendo esses livros.



Fotografia 59

Por professora, primeiro desculpa pela demora da foto mais enfim, eu me expirei na parte em que o Monstro observa a família que o mesmo encontrou andando pela floresta. Na foto Não deu para mostrar muita coisa pois o espaço era muito pequeno, também usei um aplicativo de deixar a foto preto e branco (OBS: usei a camisa do meu pai que estava rasgada e usei, eu sei que o monstro não usava roupa mais foi para dar um aspecto diferente na foto) Bom espero que a senhora tenha gostado.



Fotografia 60

Eu escolhi a cena que o Frankenstein está nascendo, se levantando da cama com um respirador que o dava oxigênio. Como cenário usei o quadro branco com as anotações de Victor Frankenstein para a montagem da sua criatura, e na última cena retratei a expressão facial de espanto ao ver o criador pela primeira vez. "... — de 2,5 metros de altura, com todos os órgãos proporcionalmente grandes. Isso resolvido, atirei-me ao trabalho em minha casa nos arredores de Ingolstadt, perto da floresta. Transformei um quarto em laboratório, separado dos outros aposentos por corredores e por uma longa galeria." (trecho retirado da página 9 do livro Frankenstein, que serviu de inspiração para o trabalho). Obs.: professora, favor verificar no chat privado do Teams um vídeo com efeito "boomerang", que eu criei para complementar meu trabalho (ficou bem legal).



Fotografia 61

Resposta : 1 - um laboratório de fundos, eu deitado (fiz o sofá como maca, uma faixa como cinto de força), minha irmã como cientista (ela de jaleco e tetoscopio). Resposta: 2 - a cena retrata a parte que o cientista Victor dá a vida ao seu cadáver .



Fotografia 62

1: Eu usei somente livros, lápis de rosto para caracterizar o personagem, um espaço neutro da casa, e escolhi a posição que ele estava na ilustração no livro. E também procurei transmitir uma expressão de como o monstro se sentia. 2: Minha inspiração foi a parte do livro em que ele saiu pela floresta, e encontrou uma bolsa de couro com livros e roupas



Fotografia 63

Caracterização do personagem¹²⁷

Como estava escrito no livro, os lábios dele eram negros então passei uma maquiagem da minha irmã na boca para tentar fazer com o que a boca ficasse preta. (...) E as vestimentas, eu decidi fazer sem camisa pois imagino que Victor não tenha feito uma camisa para o monstro.

Cenário

Tentei também retratar o quarto de Victor porém não havia informações sobre o mesmo no livro, então, decidi imitar um quarto. Como tinha só a informação de que era por volta do século 18, tentei fazer um quarto arcaico em minha representação.

No cenário do quarto tinha 2 móveis de madeira (mesa e armário) como eu acho que era na época, uma vela que era a iluminação que as pessoas podiam desfrutar naqueles tempos quando anoitecia e, um esboço que possivelmente Victor havia desenhado do Frankenstein.

Expressão corporal

Nas expressões corporais praticamente o livro descreve todos os movimentos que Frankenstein fazia. Portanto só retratei o que estava escrito no livro:

Mãos em direção a Victor

Olhos focados

E a pesar de o livro retratar que ele havia aberto a boca e pronunciado um som, eu decidi não fazer essa parte pois achei que com a boca fechada eu conseguiria passar a mensagem que eu queria mais facilmente.

¹²⁷ Este estudante entregou a tarefa anexando um arquivo de *Word*.



Fotografia 64

Materiais: Uma cama Cadernos Lápis Mesinha Travesseiro e edredom Roupas rasgadas
Uso: como eles estavam em um navio e dentro da cabine eu fiz dentro do meu quarto, meu pai representou o Victor Frankenstein ele se deitou na cama se cobriu e só deixou a cabeça para fora, eu me vesti de Frankenstein colocando as roupas rasgadas e coloquei os cadernos em cima da mesinha junto com o lápis. A parte que eu escolhi foi a parte que o Victor Frankenstein morre e o Frankenstein diz que essa era a ultima vitima dele(capitulo 4). Essa cena foi impactante para mim pois eu fiquei triste pois o Frankenstein não queria matar o Victor Frankenstein ele só queria um amor.



Fotografia 65

O mostro com seu tronco grande estava deitado no laboratório, quando acordou para a vida!! "...Foi quando vi, pela luz da chama a ponto de extinguir-se, o olho mortiço e amarelo da criatura se abrir. Em seguida, respirou forte e seus membro sacudiram-se como numa convulsão. Estava viva!"

Considerações finais

“Cresce o oculto
elástico dos gestos:
a moça vê a planta crescer
sente a terra rodar:
que o tempo é tanto
que se deixa ver.”

João Cabral de Melo Neto

(A Moça e o Trem)

Ao tocar o humano em época de aparente perda de sensibilização – afinal, como acordar todos os dias com a consciência de vidas perdidas em guerras de todo tipo neste exato momento, a não ser isolando a parte de nós impotente ao horror que tantos vivem? –, a literatura pode ser o conteúdo a nos tornar permeáveis às camadas mais profundas de nossa própria humanidade. Não deveríamos ser forçados a seguir nossas vidas normais tratando de nada que não fosse resolver o que deu errado em nós, enquanto humanidade. Algo como isto: não vamos seguir enquanto aquele povo estiver sendo bombardeado, ou enquanto aquela menina de 10 anos estiver sendo prostituída, ou enquanto aquele homem do interior do país estiver sendo massacrado pela política que deveria cuidar dele, ou enquanto mulheres estiverem sendo tratadas como espólio de guerra... Mais ou menos isso. Evidentemente que não há soluções milagrosas, mas, felizmente, lidar com a literatura permite pensar em um caminho que, quem sabe, possa ajudar a resolver qualquer coisa em nós que torne impossível virar os olhos para o outro lado, tendo de tocar a fundo no que precisa ser tocado. A experiência com a literatura pode ser o modo de olhar para o outro – e quantos outros a literatura traz! E nesse contato com o outro, poder reconhecer-se nele que, não sendo eu, traz contradições que poderiam ser as minhas.

Porém, tratando do ensino como um todo, pensado muitas vezes para a satisfação de uma realidade objetiva circundante (nomeadamente de inserção profissional), não fica difícil supor que quanto mais diretamente as disciplinas escolares servem a esse objetivo, maior o seu grau de utilidade e validação. Por isso, a não ser pelos indivíduos voltados diretamente a formações que envolvem o saber literário, a literatura acaba por ficar em um lugar marginal, no grupo de matérias que *não servem para nada*. E, invertendo a cruel

lógica do utilitarismo, que bom que a literatura possa não servir para nada. Sem uma aplicação imediata na resolução de assuntos de ordem objetiva, fica ao profissional envolvido com a literatura a tarefa de colocá-la no seu lugar de importância que tanto mais se revela quanto mais se confronta com a realidade objetiva – já que estamos falando de uma realidade objetiva tantas vezes cruel em termos de aprofundamento do humano.

Na pesquisa aqui desenvolvida, tentamos tratar da literatura que passa pela experiência de cada um. Por isso, seguimos com uma proposta de abordagem do texto literário que envolvesse a subjetividade, o que experimentamos pela mediação do corpo. Ele age para nós como uma porta de passagem para o ato de sentir. Por ele se dá a apropriação da palavra literária. Assim foi com o conto “A terceira margem do rio”: o texto orientou nossas reflexões sobre a literatura em cruzamento com a vida e foi experimentado na prática corporal pelos estudantes. Por esse meio foi possível atualizar as minhas percepções como professora com as percepções dos estudantes em experimentação.

O procedimento de entrega de formulário sobre a literatura antes da prática permitiu mapear um pouco do entendimento genérico sobre literatura. Depois, quando passamos pelo trabalho com o texto, verificamos uma apropriação da palavra literária que se desdobra nos registros escritos no barquinho e que culmina na elaboração corporal. Com os registros escritos, atestamos a subjetivação que buscávamos conseguir provocar ao trabalhar a literatura em sala. Nesse sentido, os esforços dessa pesquisa apresentaram resultados satisfatórios.

Vimos que pela via subjetiva do corpo é possível a experimentação da literatura em sala de aula convencional (ou seja, em uma aula de literatura do ensino regular). Porém, o que se esboça aqui deixa um amplo espaço para futuros aprofundamentos, dos quais antevemos:

1. Testar variados textos que possam formar um *corpus* para abordagens corporais diferenciadas.

Parece não ter sentido proceder a uma lista fechada de textos com movimentos a serem repetidos, o que poderia retirar o caráter de experimentação pessoal da proposta. No entanto, um esboço de textos com possibilidades de abordagem corporal (como as pistas que oferecemos em torno do texto “A Terceira Margem do Rio”) poderia auxiliar, até que cada profissional pudesse desenvolver os seus planos de aulas práticas.

2. Associar professores de diferentes saberes na construção de uma aula transdisciplinar.

Muito enriqueceria a contribuição de outros professores com saberes afins – artes plásticas, música, educação física – ou com outros saberes que se possam associar. Por exemplo, o professor de educação física poderia auxiliar no trabalho de preparação corporal; os professores de música e de artes plásticas poderiam inspirar explorações sensoriais diversas a enriquecerem o contato com o texto.

3. Expandir o trabalho corporal para outros níveis de ensino.

Apesar de a proposta surgir pela realidade do ensino de literatura como disciplina escolar no ensino médio, aventamos a possibilidade de estender essa atividade para outros níveis de escolaridade, do infantil à formação universitária (ao menos em formações específicas de educação). É uma questão de adaptar o aprofundamento – o que já parte da adaptação do material de base, que é o texto literário. Se no ensino infantil precisaríamos pensar na abordagem corporal a partir dos textos mais próprios à infância, no ensino superior, o convite ao corpo não se anularia diante das reflexões mais especializadas que o nível de estudo pressupõe. Além disso, se a atividade passar a ser naturalizada, desde os primeiros segmentos de ensino, a progressão às esferas acadêmicas seguiria o fluxo de abordagem usual do corpo, pela prática corporal já familiarizada ao longo da vida escolar. Em um cenário assim idealizado, estaríamos mais abertos para as discussões aprofundadas e para os aprimoramentos necessários a uma prática mais abrangente de corpo no sistema de ensino.

Além de atuar no plano da sensibilização, a proposta pode contribuir para uma renovação do sistema escolar, ao estimular um olhar mais pessoal para o estudante. Quando um estudante traz uma imagem corporal em torno de um texto literário que se confronta com a imagem do outro estudante, a observação dessas diferentes manifestações corporais traz o particular de cada interpretação, o olhar de cada um para a mesma situação literária, sem a imposição de uma resposta esperada. Nesse sentido, a abordagem corporal pode contribuir para uma humanização do ensino, ao legitimar o que cada estudante manifesta – e não apenas os seus resultados numéricos comprovados muitas vezes por testes objetivos e uniformes.

Ao lidar com a literatura, o estudante passa a dispor de um instrumento de abordagem ao qual tem pleno acesso, o seu corpo. Se as palavras literárias podem em um primeiro momento inibir outras palavras que a ressignifiquem, resta-nos o corpo que *está sempre certo*. É este o corpo de que tratamos, capaz de aproximar-se da palavra. Não faria sentido se o corpo movente fosse um corpo que não soubesse o que fazer, que se sentisse errado diante de um movimento contra o qual há o movimento certo. O corpo que está sempre certo é o corpo de um sujeito que pode ainda não conseguir explicar a literatura, verbalizar o sentido de um texto, mas que já percebeu que há um caminho que ele sente, que ele sabe, que ele corporifica.

Se antes eu perguntei se a experiência se ensina, agora volto à reflexão com alguma certeza de que o ato de experimentar pode ser ensinado – por meio de estímulo à presença de corpos participativos – ainda que a experiência em si não seja ensinada: posso tentar envolver o estudante com a minha gama de percepções em torno do texto, mas ele vai encontrar as percepções dele. Um estudante descreveu a emoção diante da cena da Baleia de *Vidas Secas* (fotografia 42, página 252). Em sua descrição, ele diz sobre as lágrimas desenhadas em seu rosto na representação corporal que “representam a tristeza que eu e os filhos do Fabiano sentiram”; nota-se a adesão do leitor com os personagens que sofrem, os meninos filhos de Fabiano. Curiosamente, a cena da baleia é a cena mais forte do livro para mim, entre as mais marcantes que já li. É a primeira lembrança que tenho de ter me emocionado diante da descrição de uma cena. Por isso, as lágrimas que ele desenha na imagem corporal dele falam muito à leitora que sou. Ali nos reconhecemos, o estudante e eu, como sentidores do mesmo sentir (e aqui penso em como eu saberia disso se ele só pudesse me fornecer sobre o livro as respostas de um formulário de leitura impessoal a nós dois). Então, se a experiência em si não se ensina, ela se troca. E a sala pode ser esse lugar.

Não podemos ignorar que se numa obra um universo ficcional passa a existir (o retratado em *Vidas Secas* ou qualquer outro), junto com ele um ser que não existia também passa a existir, dentro da obra, como é óbvio, e fora da obra – através de mim, que o trago a mundo e que passo a reconhecê-lo como outro possível, se não em mim, quem sabe em alguém que me rodeia. Tzvetan Todorov, aliás, falou disso ao refletir sobre a literatura de Balzac, cujas personagens, uma vez criadas, “se introduzem na sociedade contemporânea e, a partir daí, não cessamos de cruzar com elas pelas ruas.” (TODOROV, 2009: 65- 66). E por meio do corpo, que nos iguala de algum modo pela possibilidade de

sentir, podemos estabelecer o elo com esse ser com os quais nos cruzamos, esse outro do mundo ficcional ou não. Mesmo que nossas realidades imediatas por vezes nos afastem, temos um ponto que nos liga que é nossa corporalidade, nossa condição de seres com um corpo (e nem precisa ser humano, pois podemos sentir com a cachorra Baleia). Carregamos conosco um pouco do que os corpos de outros personagens carregam; se não tenho nenhuma experiência com a privação da seca, da qual minha realidade me afasta, sou capaz de entender de algum modo, no meu corpo que conhece o conforto de uma cama, o sonho de Sinhá Vitória, mulher de Fabiano, de ter uma cama melhor que umas varas com uns nós nos meio das costas e no meio de mulher e marido.

O despertar de uma cumplicidade com as vivências de personagens pode enriquecer a nossa consciência da complexidade humana, importante para a compreensão do outro – tal como nos disse Edgar Morin a respeito.¹²⁸ Ele ainda nos diz:

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2000: 92)

Nesse sentido, temos com a disciplina literatura um recurso que nos favorece, por carregar em si a capacidade de despertar a compreensão da condição humana. Afinal, “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente (...) ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2009: 23-24). Louise Rosenblatt, ao se dirigir ao leitor na edição em espanhol de sua obra, explica que escreveu o livro por acreditar que a literatura oferece um meio para desenvolver a capacidade de nos colocarmos no lugar dos outros.

¹²⁸ “Assim, podemos buscar na literatura romanesca e no cinema a consciência de que não se deve reduzir o ser à menor parte dele próprio, nem mesmo ao pior fragmento de seu passado. Enquanto, na vida comum, nos apressamos em encerrar na noção de criminoso aquele que cometeu um crime, reduzindo os demais aspectos de sua vida e de sua pessoa a este traço único, descobrimos em seus múltiplos aspectos os reis gângsters de Shakespeare e os gângsters reais dos filmes policiais. Podemos ver como um criminoso pode se transformar e se redimir como Jean Valjean [*Os Miseráveis*] e Raskolnikov [*Crime e Castigo*]. Podemos enfim aprender com eles as maiores lições de vida, a compaixão do sofrimento dos humilhados e a verdadeira compreensão.” (MORIN, 2000: 101).

(ROSENBLATT, 2002: 12). Se a autora nos ajuda a pensar sobre a experiência no campo da literatura, Jorge Larrosa Bondía, professor de Filosofia da Universidade de Barcelona, reflete sobre experiência no campo mais amplo da educação. Ele clarifica dois eixos de pensamentos comuns: ciência/técnica e teoria/prática, o primeiro par remetendo a uma perspectiva mais positivista, envolvendo sujeitos técnicos, especialistas, e o segundo a uma perspectiva política e crítica, numa oposição entre sujeitos técnicos e sujeitos críticos, ou entre “os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política” (BONDÍA, 2002: 20). Oferece-nos a partir daí um outro ponto de vista, do qual julgamos mais nos aproximar neste estudo: “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade (...) a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.” (BONDÍA, 2002: 20)

Reconhecemo-nos no gesto de interrupção a que Jorge Larrosa Bondía recorre para o entendimento do par experiência/sentido:

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

O gesto de interrupção quase impossível em tempos de aumento de informação – proporcional à diminuição da experiência – é o que gostaríamos de conseguir recuperar com nossa proposta no contexto de sala de aula: em meio às informações e à cobrança acelerada da assimilação de tais informações, assumirmos a suspensão (do juízo, do automatismo); suspensão de um tempo a que estamos sujeitos e do qual somos meros objetos, para bailarmos em um tempo que nos pertence, pois é o tempo de escuta do que somos, tempo e espaço de encontros e de delicadezas.

Reivindicar para nós e para os estudantes o aprofundamento no texto literário é favorecer espaço e tempo para o diálogo. Pode ser que surjam conversas sobre o que sentimos, sobre nossas memórias ativadas ao ler o texto e que podem significar falar de

nós, pessoas – algo difícil durante as aulas, até que a situação esteja tão caótica que o estudante (ou o professor) precise ser encaminhado para o “espaço certo” onde possa falar de si, já enfermo, em alguma conversa profissional, na escola ou em algum consultório. Valorizamos muito o auxílio dos profissionais do campo psicológico quando isso se faz necessário. Questionamos, porém, o aumento do número de diagnósticos variados¹²⁹ em

¹²⁹ A questão exige cuidado. A percepção do aumento de diagnósticos surge através dos anos como professora em sala (diante das informações vindas dos serviços de orientação pedagógica da escola, a apresentarem com mais frequência fichas dos estudantes com seus respectivos diagnósticos). Reconhecemos a complexidade do tema e nossa impossibilidade de nele nos aprofundarmos, respeitando os profissionais desse domínio do conhecimento; deixamos, no entanto, indicação de pesquisa recente que trata da medicalização na vida escolar em um cenário brasileiro, “Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar”, Mariana D. Benedetti, Danielle Mirian M. de Moura Bezerra, Maria C. Guimarães Telles e Luís Antônio G. de Lima (Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 1, Janeiro/Abril de 2018: 73-81.). Os pesquisadores tratam da frequente medicalização em crianças com comportamentos considerados diferentes dos esperados pela escola, “o que tem causado uma epidemia de diagnósticos e um aumento considerável do uso de medicamentos por crianças e adolescentes em idade escolar” e questionam se a aceitação dos diagnósticos é o melhor caminho para os problemas relacionados à educação. Passam ainda pelo crescimento da indústria farmacêutica ao discutirem índices de prescrição de Metilfenidato (mais conhecido comercialmente como Ritalina no Brasil). Pesquisa disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n1/2175-3539-pee-22-01-73.pdf> (Acessado em 13/março/2019)

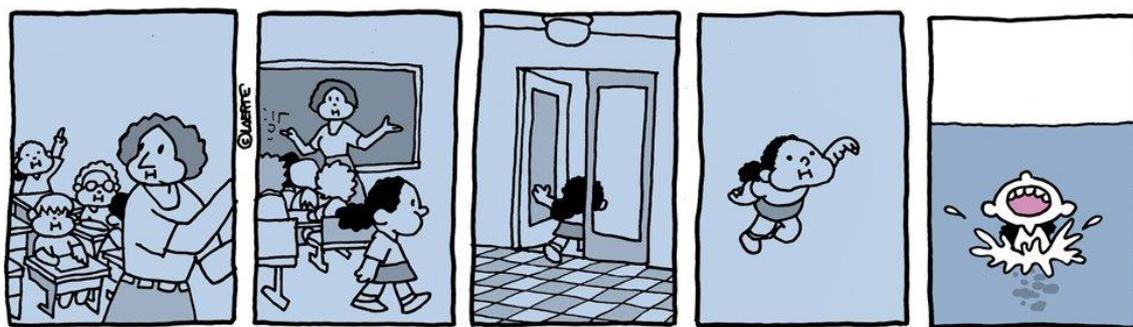
Indicamos ainda texto da Revista Ciência e Cultura, “Crianças com dificuldades na escola: onde mora o problema?”, da jornalista Chris Bueno, em que algumas profissionais apontam aspectos relevantes para o que entendem como uma epidemia de diagnósticos – apesar de não haver dados oficiais em torno dos diagnósticos errados e apesar de evidentemente não negarem a existência real das patologias: a popularização de termos científicos, o que contribui para seu uso indevido; a má interpretação da postura do aluno como sintomas de enfermidade. As profissionais destacam ainda o problema que se localiza nas condições de ensino: a realidade do aluno e da estrutura das escolas e ainda a falta de uma análise profunda das tarefas escolares (“Exercícios descontextualizados, tarefas fragmentadas, enunciados equivocados e atividades mecânicas (como ditados, cópia e listas de palavras) constituem a base do ensino de português, mas que não exigem reflexão e não fazem sentido para os alunos. “O 'não sentido' é um sintoma de um ensino padronizado que deixa de levar em consideração as experiências de vida, a história e a comunidade (cultura) da qual a criança faz parte”, diz Michelli Alessandra da Silva, linguista e pesquisadora do Grupo de Estudos em Neurolinguística (GEN) do IEL.”). A reflexão acaba por abordar a patologia do próprio ensino. (BUENO, Chris (2008). *Crianças com dificuldades na escola: onde mora o problema?* Ciência e Cultura, vol.60, no. 2. São Paulo.) Disponível em: *Crianças com dificuldades na escola: onde mora o problema?* (bvs.br) (Acessado em 13/março/2019).

contexto escolar. Reconhecemos que os estudos compartimentais avançaram, o que pode fazer ampliar os diagnósticos. Porém, devemos nos perguntar: vivemos o tempo de uma escola doente? Apenas sinalizamos a contradição que deve despertar o fato de uma sala, espaço de tantas pessoas em convívio diário, não incluir como parte de sua rotina a possibilidade de se falar dessas pessoas em sua condição humana. A proposta pedagógica aqui não ousa se inserir em práticas terapêuticas¹³⁰. Apenas pode ser um espaço também para falar de si enquanto sujeito sensível, conduzido pelos sujeitos literários.

A resolução por meio de laudos e, quando o caso, da consequente medicação, aos comportamentos ditos impróprios ao ambiente social escolar não nos coloca sujeitos a tal “forma actualizada da exploração do capital humano pelos biotécnicos”? (ANDRIEU, 2004: 112) – aproveitando o que nos fala o filósofo francês Bernard Andrieu em torno das inúmeras interferências contra a velhice, e que nos servem, tristemente, para os mais jovens. Segundo ele, as mudanças de retardamento da velhice “ao contrário da transformação, pressupõe uma nova identidade e não apenas a descoberta de uma qualidade inédita” (ANDRIEU, 2004: 112). Apesar de a reflexão de Andrieu nos referidos trechos tratar das intervenções a partir de uma definição patogênica do envelhecimento (Andrieu cita Bourdelais, 1993) e a partir da qual se lança mãos de recursos para vencer a natureza do corpo (em busca de imunidade perfeita, de uma saúde artificial, de uma sexualidade “viagrizada”), não estaríamos seguindo a mesma linha quando naturalizamos que crianças e jovens sejam medicados? Porém, em um sentido inverso: os idosos desejam ficar com seus corpos mais vigorosos, enquanto os jovens precisam, sem o desejarem, ter seus corpos acalmados. Além disso, tal solução vinda de fora em forma de medicação não nos faz desistir de uma solução que poderia vir da dinâmica de vida que envolve o sujeito? Quer dizer, aceitando que o problema não está isolado dentro do sujeito, seria necessário tratar da estrutura doente; as soluções precisariam vir de novas formas de se relacionar, o que tornaria necessário repensar os espaços, os comportamentos, o sentido de adequação ao meio externo – que no caso é a escola.

¹³⁰ Ficamos com o conselho de Louise M. Rosenblatt: “O professor prudente não trata de ser um psiquiatra. Sabe que o essencial é ser uma pessoa íntegra em sua relação com seus estudantes, aplicar em seu trabalho com eles toda a sensibilidade que aplicaria em suas relações com a gente fora da classe.” (ROSENBLATT, Louise, 2002: 230-231, tradução nossa). Não temos um papel terapêutico, o que não significa termos de nos esquivar de nossa sensibilidade.

Nossos espaços escolares e as dinâmicas das relações que neles se estabelecem não estariam configurados para que os estudantes – e até os professores – sejam compelidos a evadir-se? Como a menina do quadrinho abaixo, cuja saída da sala de aula é única forma de respiro. Fora da sala ela emerge de volta à condição de sujeito até então anulado no papel de estudante.



Cartunista Laerte, postada na “Folha de São Paulo”, em 9 de julho de 2019.

Não estamos dizendo que a proposta que apresentamos é solução garantida para este problema. Ainda há a sala, a escola, o professor e os estudantes. Ainda há a presença do mundo de que fazemos parte. Apenas exercitamos refletir sobre novos modos de estar no espaço, no tempo, nas relações escolares. Então, como conseguir ser o mediador de experiências em que a literatura possa ser disciplina escolar, ao mesmo tempo em que trata desse movimento de respiro?

Confesso que hesitei muito até conseguir propor a primeira prática do corpo em uma aula de literatura. Fui preparando os estudantes meses antes de conseguir o espaço de uma sala de aula sem cadeiras; expliquei que ia tentar fazer uma experiência de aula; pedi que levassem roupas confortáveis para a primeira experiência; avisei que precisaria contar com a disponibilidade deles; disse que estariam livres para opinar sinceramente. Estava, na verdade, disponibilizando a mim. Tinha medo. De ser um fracasso e de, ao sair da aula tradicional, perder o controle. De perder um pouco o lugar de professora. Isso me faz lembrar da lição “O mestre e o aprendiz”, de Célestin Freinet em *Pedagogia do bom senso*. Ao aprendiz, jovem pastor – que não consegue estar em paz diante da liberdade do rebanho, por preocupações obsessivas (“Um pouco mais e teríamos cercado ovelhas e carneiros para não os perder de vista, preferindo o trazer-lhes capim e galhos... se eles aceitassem.”) –, opõe-se o mestre pastor que partia calmamente atrás de seu rebanho.

Uma palavra, um grito, lançados oportunamente, e os animais seguiam na direção que o pastor sabia de antemão aonde ia dar. (...) Trabalho de mestre que conduz o seu rebanho com uma ciência e uma filosofia cujas linhas eficientes deveríamos procurar, para darmos à nossa pedagogia a quietude e a humanidade próprias das obras conscientes. (FREINET, 2004:14)

Cercá-los, na sala e nas cadeiras, para não os perdermos de vista. Eu só sabia me comportar como o aprendiz.

Precisei esperar até sentir que as turmas pareciam mais receptivas e que era possível fazer a chamada do corpo, a fim de abandonarem as suas cadeiras e a passividade diante do texto. Um estímulo aos estudantes e um estímulo a mim.

Tratamos de um questionamento da disciplina literatura a começar pelo questionamento do sistema escolar que a rodeia. Estamos dizendo que ela pode ser disciplina escolar, ao mesmo tempo em que trata de profundidades, de incertezas. E dizemos com isso que desejamos a escola como lugar de sermos também o que não se mede. Porque o que se mede já somos, por exemplo, cada vez que um professor verifica que seu estudante reconhece que uma obra como *O Santo Inquérito* encaixa-se no modelo de gênero dramático, mas que desconhece o quão tocante é a integridade de uma personagem como Branca Dias, que não abre mão de se dizer quem é diante do mundo.¹³¹ Nesse caso, a literatura escolar de conteúdos foi cumprida, ignorando a literatura capaz de despertar paixões.

Como professores, temos o direito de seguir nossa pulsão – nos termos usados por Todorov (TODOROV, 2009: 31) –, que nos fez escolher a profissão por amor à literatura. Não devemos reprimir nosso fascínio pelas obras quando somos colocados em sala de aula, como se o leitor apaixonado fosse um e o professor fosse outro. Não precisamos nos acostumar a tratar a literatura como mais um produto da escola – da qual precisamos sair para respirar. Entregamos a proposta como um convite aos educadores que não querem mais ver a literatura transformar-se em uma disciplina de obras sem corpo, esperando que ela possa ser um incentivo à pulsão de quem escolhe a literatura como possibilidade de tratar do humano em sala de aula.

¹³¹ *O Santo Inquérito*, peça teatral de Dias Gomes, de 1966, cuja personagem Branca Dias é vítima da Inquisição, confrontada em sua pureza com a ordem estabelecida.

Bibliografia¹³²

I. DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

_____. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

_____. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB.

_____. (2002). *PCN+Ensino Médio: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC.

_____. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC.

_____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases*. Presidência de República, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (consultado em 19/01/2017).

II. ENSINO DA LITERATURA

BARTHES, Roland (2007). *A aula*. Trad. e Posfácio de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix. 14ª ed.

_____. (1987). *O Prazer do Texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva.

¹³² Optou-se por apresentar as referências bibliográficas – aquelas obras que foram diretamente citadas ao longo do texto e que alinhavaram o pensamento aqui traçado. Sendo um trabalho que trata de um tema já amplamente desenvolvido como o ensino da literatura, a bibliografia reconhecida é certamente vasta. A opção passa pelas obras com as quais foram se estabelecendo um diálogo mais imediato com a proposta de trabalho literário aqui desenvolvida, a que se somam as obras sobre corpo e sobre pedagogia geral também em diálogo mais direto.

BERNARDES, José Augusto Cardoso; MATEUS, Rui Afonso (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

CALVINO, Ítalo (1993). *Por que ler os clássicos*. 2. ed. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras.

CANDIDO, Antonio (2006). *Ficção e confissão: ensaio sobre a obra de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

____ (2004). “O direito à literatura”, in *Vários escritos*. 4.ed. (reorganizada pelo autor) SP/ RJ: Duas cidades/ Ouro sobre Azul.

____ (1999). “A literatura e a formação do homem”. Remate de Males. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81- 90.

____ (1997). *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades.

COMPAGNON, Antoine. (2009). *Literatura para quê?* Tradução: Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG.

EAGLETON, Terry (2006). *Teoria da Literatura Uma Introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes.

FARIA, V. F. S. (2009). “O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais.” In: Revista Iberoamericana de Educación. n ° 49/7 – 25 de junio de 2009. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2801Faria.pdf> > (consultado em 25/01/2018).

JAUSS, Hans Robert (1993). *A literatura como provocação: história da literatura como provocação literária*. Trad. de Teresa Cruz. Lisboa: Vega.

JOUVE, Vincent (2002). *A Leitura*. Tradução: Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP.

LAIJOLA, Marisa (2001). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.

LARROSA, Jorge Bondía (2002). “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Tradução de João Wanderley Geraldi Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

MATEUS, Rui Manuel Afonso. (2023) “A Obra Integral nos Programas de Português do Ensino Secundário. Fragilidades de um Domínio Curricular Oficialmente Sólido”, In: *O Ensino das Literaturas em Português*. Portuguese Literary & Cultural Studies 38/39. Tagus Press/ UMass Dartmouth: Dartmouth, Massachusetts.

Disponível em: View of A Obra Integral nos Programas de Português do Ensino Secundário. Fragilidades de um Domínio Curricular Oficialmente Sólido (umassd.edu) (consultado em 01/09/2023)

MELO NETO, João Cabral de (1997). *Serial e Antes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. (2004). *Literatura*. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM.

ROSA, João Guimarães (1994). “A terceira margem do rio”. In: _____. *Ficção completa: volume II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, p. 409-413.

ROSENBLATT, Louise M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

SARTRE, Jean-Paul (2004). *Que é a Literatura?* Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ed. Ática.

_____ (2008). *Esboço para uma teoria das emoções*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM.

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (2010). *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política de língua*, Coimbra, Livraria Almedina.

TODOROV, Tzvetan (2009). *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel.

III. PEDAGOGIA GERAL E OUTROS DIÁLOGOS

AUSUBEL, David P. (2002). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Tradução Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

BACHELARD, Gaston (1996). *A poética do devaneio*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes.

BACHELARD, Gaston (1978). *A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução de Joaquim José Moura Ramos... (et al.). São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores).

- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERGSON, H (2006). *Memória e vida*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1999). *Matéria e memória*. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes.
- DAY, Christopher (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Tradução de Assunção Flores e Elodie Martins. Porto: Porto Editora.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1996). *Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 3* Tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34 (Coleção TRANS).
- FREINET, Célestin (2004). *Pedagogia do bom senso*. Tradução de J. Baptista. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (1972). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Publicações Escorpião.
- GARDNER, Howard (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronse, Porto Alegre: Artes Médicas.
- LASSALE, José María (2019). *Ciberleviatán El colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital*. (Ed.) Arpa, Barcelona.
- LANZ, RUDOLF (2016). *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 12. ed. -- São Paulo : Antroposófica. Rudolf Lanz, 1979 (conteúdo principal). Valdemar W. Setzer (texto do apêndice).
- LELIS, I. A. (2001): “Do ensino de conteúdo aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?”. In: Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n.º 74, pp. 43-58.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. (2004). *Conversas - 1948*. Tradução de Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1999). *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed.
- _____ (2003). *O visível e o invisível*. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva. 4ª ed.

_____ (1997). *O olho e o espírito*. 2. ed. Lisboa: Veja.

MORIN, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

SARTRE, Jean-Paul (2008). *Esboço para uma teoria das emoções*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação II - Metodologia e didática no ensino Waldorf*. Catorze conferências, proferidas em Stuttgart de 21 de agosto a 5 de setembro de 1919, por ocasião da fundação da Escola Waldorf. Tradução de Rudolf Lanz.

_____ (2000). *A Filosofia da Liberdade, A Filosofia da Liberdade – Fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais*. Trad. Marcelo Veiga. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2ª ed.

TARDIF, M. (2000). “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério”. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abril, n. 13.

TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Trad. António Rodrigues-Lopes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ZOURABICHVILI, François (2004). *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro. (Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação).

IV. ASPECTOS CORPORAIS

ANDRIEU, Bernard (2004). *A nova Filosofia do corpo*. Trad. Elsa Pereira. (Coleção Epistemologia e Sociedade). Lisboa: Instituto Piaget.

BÁRTOLO, José (2007). *Corpo e sentido - Estudos Intersemióticos*. Covilhã: Livros LabCom.

BERNARD, Michel. (2016). *O corpo*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Apicuri.

BEZERRA, F. L.; MOREIRA, W. W (2013). “Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem.” Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n.1, p. 61-75.

DAMÁSIO, António (2017). *O sentimento de si Corpo, emoção e consciência* Ed. Revista e atualizada. Temas e debates. Lisboa: Círculo de Leitores. 1ª ed. Set 2013, reimpresso em out 2017.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric (1992). *A busca da excitação*. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difel.

FELDENKRAIS, Moshe (1977). *Consciência pelo movimento*. Tradução. Daisy A.C. Souza. SP, Summus Editorial. 9ª edição (Novas buscas em psicoterapia. Vol. 5).

JOUSSE, Marcel (2008). *L'Anthropologie du Geste*. Paris: Gallimard.

LABAN, Rudolf (1978). *Domínio do movimento*. Ed. organizada por Lisa Ullmann. Tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus.

LOWEN, Alexander (1985). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.

_____ (1980). *Medo da vida*. Tradução: Maria Sílvia Mourão Netto. Círculo de leitores.

PERA, C. (2006). *Pensar desde el cuerpo: ensayo sobre la corporeidad humana*. Madrid: Triacastela.

VALÉRY, Paul (2005). *A alma e a dança e outros diálogos*. Rio de Janeiro: Imago Edição.

Anexo

A Terceira Margem do Rio, de João Guimarães Rosa

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em riço, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longo, sentado no fundo da canoa, suspensa no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depositei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrindo de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no

que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — “Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...”; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que

queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estiavam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que meurgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — “Pai, o senhor está velho, já fez o seu

tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n’água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

ROSA, João Guimarães (1994). “A Terceira Margem do Rio.” In.: _____ *Ficção completa: volume II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.