



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS-UFP)**

EDILENA PINHEIRO GUERRA

**A LEITURA DE *O DIÁRIO DE ANNE FRANK* EM SALA DE AULA DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA NA AMAZÔNIA**

Belém

2020

EDILENA PINHEIRO

**A LEITURA DE *O DIÁRIO DE ANNE FRANK* EM SALA DE AULA DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA NA AMAZÔNIA**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior

**Belém
2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

G934l GUERRA, EDILENA PINHEIRO.
A LEITURA DE O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM SALA
DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
NA AMAZÔNIA / EDILENA PINHEIRO GUERRA. — 2020.
119 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2020.

1. Educação literária. 2. Letramento literário. 3. Formação
de leitores. 4. O diário de Anne Frank . I. Título.

CDD 807

EDILENA PINHEIRO

**A LEITURA DE *O DIÁRIO DE ANNE FRANK* EM SALA DE AULA DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA NA AMAZÔNIA**

A presente Dissertação, orientada pelo Professor Doutor Fernando Maués Faria Júnior, foi submetida à Banca Examinadora, designada pelo colegiado do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS-UFPA), em ___/___/___.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o trabalho:

_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior – Presidente (UFPA)

Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias – Membro externo (UFRJ)

Profa. Dra. Maria de Fátima do Nascimento – Membro interno (UFPA)

Profa. Dra. Germana Maria Araújo Sales – Suplente (UFPA)

*A Ian e Iza, razões da minha vida, que agora
terão a mãe de volta.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu refúgio em todos os momentos.

Aos meus filhos, Ian e Iza, razão de tudo, que tantas vezes suportaram minha ausência compreensivamente sem jamais deixar de me apoiar. Todo meu amor sempre.

Aos meus braços direito e esquerdo, meus filhos do coração, meus ex-alunos Brenda Pinheiro, Gabrielle Rodrigues e João Gabriel Dias, que contribuíram de forma fundamental para que eu conseguisse sobreviver profissionalmente. Sem o suporte de vocês, eu não seria nada.

À amiga Cynthia Rocha, mulher inspiradora, uma das grandes responsáveis por esse trabalho. Meu título é teu, mana.

Às amigas Cinara Rodrigues e Elaine Lima, amigas-irmãs que quero presentes o resto da minha vida, agradeço todo companheirismo, paciência e força. Vocês são exemplos para mim.

Às amigas extraordinárias e invencíveis Tatiara Ferranti, Nazaré Ferreira e Josiane Azevedo, pessoas com que pude aprender uma nova concepção de humanidade, generosidade e amizade. Vocês incontáveis vezes foram meu sustentáculo no curso e na vida. Amo vocês.

Ao querido professor orientador Fernando Maués, minha injeção de ânimo, a quem devo muito e com quem aprendi um novo significado de docência. Agradeço a paciência, o carinho e o acolhimento que tanto me foi necessário durante todo o meu percurso. Sem o senhor, não teria conseguido chegar ao fim. Muito obrigada.

Às professoras doutoras Ana Crélia Penha Dias (UFRJ) e Maria de Fátima do Nascimento (UFPA) pelas contribuições essenciais a esta pesquisa.

À inesquecível Cláudia Mancebo, secretária do Profletras, que se emocionou ao saber deste trabalho e sempre se dispôs a ajudar.

A todos os colegas e professores do curso, que me fizeram acreditar ainda mais que é possível realizar educação pública de qualidade neste país. A vocês toda minha admiração e o meu respeito.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado trata da leitura do texto literário e da produção de notas de leitura e cartas com 37 alunos, dispostos em duas turmas do 9º ano de uma escola pública municipal localizada no bairro do Guamá, o mais populoso da cidade de Belém (PA). O repertório teórico para a discussão do papel da literatura na formação humana e seu lugar na escola incluiu Candido (2007), Chartier (2001), Freire (2000), Manguel (1997), Maria (2016), Morin (2000, 2005), Petit (2009), Silva (1993), Todorov (2009) e Zilberman (1989). Nossa perspectiva metodológica teve como base as teorias da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996) e a Sociologia da Leitura (Horellou-Laforge e Segré, 2010). Foi elaborado um conjunto de atividades com o objetivo de promover o contato significativo com a leitura e a escrita, a partir das conexões entre a narrativa biográfica de Anne Frank e as vidas dos estudantes, adolescentes na faixa etária entre 13 e 16 anos, a maioria com 14, em situação de vulnerabilidade econômica e vivendo num contexto violento. *O diário de Anne Frank* (1974) foi lido integralmente, parte em sala, parte em casa; alguns leram em suporte de papel (livros, fotocópias), mas a maioria em aplicativos de leitura para formato ePub. As trocas de impressões sobre a leitura e avaliação das atividades se deram tanto no ambiente da sala de aula, quanto em espaços virtuais, de aplicativo de mensagens e redes sociais. A identificação imediata dos estudantes com a personagem do *Diário*, motivada pelo ambiente em que vivem, a opressão que experimentam e também pelos dilemas típicos da adolescência; a linguagem acessível; a organização em capítulos curtos, motivaram a leitura e promoveram o engajamento dos leitores com o texto. No final do processo, a leitura parece ter sido significativa e colaborado para enriquecer o repertório imaginativo, histórico, linguístico e estético dos alunos, além de humanizado as relações em sala de aula.

Palavras-chave: Educação literária; letramento literário; formação de leitores; O diário de Anne Frank.

ABSTRACT

This master's thesis deals with the reading of the literary text and the production of reading notes and letters with 37 students, arranged in two classes of the 9th year of a public school located in the neighborhood of Guamá, the most populous in Belém (PA). The theoretical repertoire for discussing the role of literature in human education and its place in school included Candido (2007), Chartier (2001), Freire (2000), Manguel (1997), Maria (2016), Morin (2000, 2005), Petit (2009), Silva (1993), Todorov (2009) and Zilberman (1989). Our methodological perspective was based on the theories of Reception (Jauss, 1994; Iser, 1996) and the Sociology of Reading (Horellou-Laforge and Segré, 2010). A set of activities was developed with the aim of promoting meaningful contact with reading and writing, based on the connections between Anne Frank's biographical narrative and lives of students, teenagers between 13 and 16 years old, most with 14, in a situation of economic vulnerability and living in a violent context. *Anne Frank's diary* (1974) was read in its entirety, partly at school, partly at home; some read on paper (books, photocopies), but most in reading applications for ePub format. Impressions on reading and evaluating activities took place both in the classroom environment and in virtual spaces, messaging applications and social media. The immediate identification of students with the main character of the *Diary*, motivated by the environment in which they live, the oppression they experience and also by the typical dilemmas of adolescence; accessible language; the organization in short chapters, motivated reading and promoted the engagement of readers with the text. At the end of the process, reading seems to have been meaningful and collaborated to enrich the students' imaginative, historical, linguistic and aesthetic repertoire, in addition to humanizing classroom relationships.

Keywords: Literary education; literary literacy; training of readers; Anne Frank's diary.

Quando escrevo, sinto um alívio, a minha dor desaparece, a coragem volta. Mas pergunto-me: escreverei alguma vez coisa de importância? Virei a ser jornalista ou escritora? Espero que sim, espero-o de todo o meu coração! Ao escrever sei esclarecer tudo, os meus pensamentos, os meus ideais, as minhas fantasias!

Anne Frank

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. UM LUGAR PARA A LITERATURA	15
2.1. Literatura na formação humana.....	15
2.2. A escola e a leitura da literatura	18
3. OBJETO E METODOLOGIA DA PESQUISA	28
3.1 Princípios teórico-metodológicos.....	28
3.2. Diagnóstico socioeconômico	32
3.3 Diagnóstico de cultura leitora	40
3.4. Ainda, algumas notas teóricas.....	42
4. ANNE FRANK VIVE NO GUAMÁ: RELATO DE ATIVIDADES	45
4.1 Na escola pública: primeiros relatos.....	45
4.2 Cartas vão	50
4.3 O Diário de Anne Frank	52
4.4. Cartas vêm – e a avaliação dos alunos	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
6. REFERÊNCIAS	82
ANEXO I – PRIMEIRA PRODUÇÃO DOS ALUNOS	86
ANEXO II – NOTAS DOS ALUNOS SOBRE <i>O DIÁRIO</i>	92
ANEXO III – CARTAS DA ESCOLA PRIVADA	112

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado trata da leitura do texto literário, da produção de notas de leitura e cartas, em duas turmas do 9º ano de uma escola pública municipal localizada no bairro do Guamá, o mais populoso e, historicamente, um dos mais violentos da cidade de Belém (PA). Nossa perspectiva partiu das teorias da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996) e da Sociologia da Leitura (Horellou-Laforge e Segré, 2010), a fim de elaborar um conjunto de atividades que promovesse um contato significativo com a leitura e a escrita, a partir das conexões entre a narrativa biográfica de Anne Frank e as vidas dos estudantes.

Como se notará, este trabalho se desenha mais tortuoso e irregular do que eu gostaria, talvez mais do que seja aceitável para um trabalho de natureza acadêmica. Após algumas tentativas pouco efetivas de emendá-lo e olhando em perspectiva, creio que é porque é reflexo dos muitos elementos nada regulares que o compõem: do relato de Anne Frank; do contexto da escola e dos estudantes; e, principalmente, do percurso muito acidentado que percorri para terminá-lo.

Licenciada em Letras – Língua Portuguesa em 2010, desde 2006 atuo como professora de Língua, Redação e Literatura em escolas privadas, no ensino médio. Sempre me senti bastante confortável e competente nessa posição. Em 2016, ano anterior ao início do mestrado, comecei minhas atividades na rede pública municipal de Belém (PA). Havia tido uma experiência bastante negativa em outra rede municipal, de Ananindeua (cidade conurbada a Belém), entre 2012 e 2014 e, de fato, não acreditava que nesta seria melhor. A rede pública era para mim, naquela altura, um “seguro”, com carga horária mínima. Ocupava um espaço sério, profissional, mas marginal na minha vida. Eu conversava com colegas, com o orientador, dizendo que não gostava do ensino fundamental, não me sentia confortável na escola pública. Aos poucos, fui compreendendo que o problema era eu, que a limitação era minha.

Os hábitos da rede privada, do matiz cultural daqueles alunos, do conteúdo extenso e corrido; o apego a certo produtivismo e acúmulo de “matéria” dada não podiam, nunca, funcionar bem no contexto da escola pública de ensino fundamental. Foi com colegas, professores, textos lidos, enfim, com o PROFLETRAS que comecei a entender, aos poucos, outras abordagens, outras perspectivas, até novos objetivos para minha profissão. O programa e tudo o que o cercava alteraram significativamente minha prática e a recepção dos alunos ao que eu fazia; também transformaram minha forma de enxergar os alunos, a escola. Passei a entender o que esses me ensinavam sobre a docência. O que se lê nesta dissertação deve

revelar um pouco desse caminho complicado, em alguns momentos desastrado, que atravesssei nos últimos anos.

Convém lembrar que, em 2018, quando defendi meu Relatório de Qualificação, o projeto tinha como tema “Nos trilhos da voz: a importância da performance na leitura do texto literário” e buscava pensar, a partir de teóricos como Paul Zumthor e Elizabeth Tonkin, como a performance na leitura de textos em sala de aula impactava na recepção dos alunos. Durante todo aquele 2018 eu estive “bloqueada”, nada saía na frente da tela em branco; eu até entendia os textos, mas não conseguia produzir a partir deles. Tudo piorou quando minha casa foi arrombada e, entre os pertences, levaram o computador onde eu guardava tudo – capítulos, fichamentos, resumos. Mas esse não foi o único obstáculo.

Cegueira (nada metafórica), síndrome do pânico, roubo do notebook. Esses foram apenas alguns dos problemas enfrentados no decorrer desse mestrado. Nunca imaginei que aquilo com que eu havia sonhado durante tantos anos pudesse ser um grande pesadelo. Conhecer Platão não me preparou para esse choque entre o mundo das ideias e o mundo sensível. Entretanto, agora vejo o quanto todos esses percalços foram importantes para chegar a esta dissertação. Fui presenteada com meus fardos.

O roubo do computador foi fundamental para me abalar e me desanimar completamente. Sem essa adversidade e o olhar atento do meu orientador, a nova dissertação e o novo tema não existiriam. Ele notou minha situação, pediu-me que olhasse para os meus alunos, de fato, e me perguntasse do que eles mais precisavam; depois de algumas semanas de observação e de meus comentários, propôs a mudança do tema e um recomeço. Não sei se aceitei por insanidade, por perceber minha incapacidade diante da proposta anterior ou por paixão ao trabalho realizado em sala com meus alunos. Agora, o trabalho teria muito mais significado para mim.

Essa mesma importância posso atribuir à síndrome do pânico desenvolvida no decorrer do mestrado. Ela me humanizou no sentido de que me tornou mais sensível e solidária a pessoas com problemas de ordem emocional. Há quinze anos como professora de ensino médio da rede particular recebi o estigma de “professora carrasca”, “linha dura”, “rígida”, “exigente”, que me acompanha até hoje. Num meio majoritariamente masculino, professora precisava ter conhecimento e se impor para ser respeitada pelos alunos, então adotei a postura. Lembro-me do orgulho que Fabiano sentia de si por “ser bicho”, em *Vidas secas*. Ele estava adaptado a uma condição que só admitia os mais resistentes. Eu sentia orgulho da minha postura, sem perceber o quanto isso me tornou desumana; o quanto, como o personagem de Graciliano, isso me animalizava. Gostaria de pedir perdão a cada aluno e ex-aluno meu.

A professora de literatura talvez fosse a mais insensível dentre todos os professores da escola. Tão preocupada em “desenvolver o senso crítico”, em “fomentar a reflexão por meio do texto literário”, a “empatia”, mas que não fazia uma autoanálise da sua postura, não refletia, não enxergava. O corpo respondeu: uma cegueira fisiológica me acometeu por três meses, durante o mestrado. Ela também me ajudou a ver.

No meio dessa tempestade, meus alunos e a escola pública apareceram para me curar. Em leituras e discussões pouco sistematizadas, experiências que emergiam dos cursos do PROFLETRAS, começaram a falar sobre suas realidades e carências, suas histórias de vida e frustrações. O primeiro pensamento foi desistir, por julgar não ter força o suficiente para lidar com esse tipo de situação, mas segui tentando dar-lhes voz. Pedi a eles que produzissem um texto, o qual não precisariam assinar, em que externassem suas angústias, seus medos, seus sonhos. Os relatos foram os mais diversos e desoladores: abuso sexual, abandono emocional, trabalho infantil, dependência química, prostituição e tantos outros. A leitura desses textos me paralisou. Não conseguia pesquisar sobre mais nada. Como produzir uma dissertação sobre “performance” quando não conseguia tirar as revelações de meus alunos da cabeça? Mais uma vez, meu orientador teve papel fundamental ao me compreender e propor a mudança que resultou neste trabalho.

Esse relato, talvez demais pessoal, é necessário por dois motivos. O primeiro para esclarecer que esta dissertação é fruto de uma crise, uma “tempestade perfeita” que fez confluírem cegueira, roubo, depressão, bloqueio e me transformou como pessoa e profissional. O segundo, o reconhecimento de que parte da intervenção iniciou antes mesmo de ser planejada, antes de que tivéssemos uma base teórica pensada especificamente para ela. Na verdade, o que me preparou para as primeiras atividades foram as leituras e conversas nas disciplinas do PROFLETRAS, sobretudo as de literatura, que me fizeram capaz de trabalhar significativamente com textos em sala de aula. Levar a teoria para a sala, para os alunos; vê-los responder às obras foi o que transformou tudo. Daí partimos, e sobre esta experiência buscamos, ao mesmo tempo em que atuávamos, juntar repertório teórico mais específico. Assim, certos enclaves de “teoria” que aparecem um tanto deslocados na dissertação refletem de maneira fiel nosso percurso.

Este trabalho se divide em 3 seções, além de Introdução e Considerações Finais. Na primeira, focalizamos o lugar da literatura na formação humana em geral e no âmbito da educação formal, em documentos oficiais, na visão de estudiosos, na realidade da escola. Adotamos estudos de Candido (2007), Chartier (2001), Freire (2000), Manguel (1997), Petit

(2009), Todorov (2009) e Zilberman (1989) para estabelecer o papel da leitura de ficção para a constituição do indivíduo, a partir da ampliação das possibilidades de uso da língua – em imagens, estruturas, vocabulário – e de encontros com outras subjetividades.

A seção seguinte é dedicada ao estabelecimento de nossa perspectiva teórica, vinda das teorias da Recepção e da Sociologia da Leitura; à descrição de nosso espaço de trabalho e dos alunos com quem trabalhamos, seus contextos social, familiar, de relação com a leitura e escrita.

Por último, descreveremos os passos das atividades de intervenção, realizadas no primeiro semestre de 2019. Optamos por entremear o relato – de cartas escritas e lidas, da leitura de *O diário de Anne Frank*, das anotações de leitura feitas, dos debates em sala de aula e em ambientes virtuais – com observações vindas da bibliografia, bem como de nossas próprias avaliações e as dos alunos.

Antes de passar para a próxima seção, lembro de dizer que, na minha primeira passagem, de dois anos, por uma escola pública, os motivos para deixá-la foram a falta de condições de trabalho e, mais que tudo, os relatos frequentes de todo o tipo de violência, abusos, abandono que vinham dos estudantes e suas famílias. Eu não tinha nascido para viver no meio daquilo. É significativo que hoje sejam exatamente os mesmos motivos que me fazem permanecer na escola pública, em especial no ensino fundamental. O que mudou foi o conjunto de instrumentos teóricos, de repertório, de condições emocionais que venho adquirindo para lidar com as dificuldades. Espero que essas mudanças estejam refletidas nesta dissertação e que, um dia, eu possa curar aquela escola tanto quanto ela tem me curado.

2. UM LUGAR PARA A LITERATURA

Santo Agostinho apontou, em suas *Confissões* (2004, p. 188), que a leitura de certas obras possuía o poder de lhe “revolver as ondas do coração”. Dom Quixote, personagem de Miguel de Cervantes, foi afetado de tal forma pela leitura de livros de cavalaria que acabou se tornando um cavaleiro andante. Emma Bovary, personagem de Gustave Flaubert, tocada pela leitura de romances românticos, enveredou pelos caminhos dos romances ilícitos. Há vários exemplos, ficcionais ou não, que apresentam o poder afetivo, mobilizador, transformador que a leitura pode exercer sobre um indivíduo.

Por reconhecermos esse poder, abordaremos neste capítulo o papel da literatura na formação do homem; o que foi planejado para ela na escola e o que, de fato, se realiza em relação à leitura do texto literário. Trataremos, ainda, da importância da literatura em contextos de crise.

2.1. Literatura na formação humana

Diversos escritores já abordaram em suas obras a importância da leitura e/ou dos livros para o desenvolvimento da sociedade. Na ficção, também é comum a identificação entre sua ausência e a amputação crítica das consciências. É o que se lê em distopias do século XX, como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, e *1984*, de George Orwell. Nelas percebemos o quanto a restrição aos livros, seja pelo prazer, seja pela dor, se torna uma ferramenta eficaz de dominação popular. Não por acaso, lê-se no posfácio de outra obra do gênero, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury (2009, p. 248): “Preciso de minha cabeça para rejeitar ou assentir, minha mão para saudar ou fechar em punho, meus pulmões para gritar ou sussurrar. Não irei gentilmente para uma prateleira, eviscerado, para me tornar um não-livro”.

Os livros citados são expressões de um ideal hegemônico durante pelo menos os últimos cinco séculos, o qual, certamente, é um dos pilares da escolarização em massa pós iluminista: a importância da leitura, incluída e, principalmente, a literária, para a formação de um ser crítico e consciente do seu papel no mundo; um indivíduo capaz de tomar suas próprias decisões, de perceber e não se deixar servir de instrumento de manipulação social. Essa leitura desveladora é permitida, sobretudo, por meio de textos literários, como esclarece Barthes:

Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado. (...) Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapeçar com a língua, trapeçar a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma

evolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 2013, p. 15-16)

Segundo Roland Barthes (2013), a língua seria um veículo de submissão e alienação devido ao aprisionamento às estruturas linguísticas, visto que confina os pensamentos e faz de todos nós escravos dela. Em contraponto, o semiologista declara que a literatura é a utilização da linguagem não submetida ao poder, não sujeita a regras de estruturação normalizantes. Terry Eagleton, ao tratar da perspectiva formalista do conceito de literatura, alude à mesma insurreição no uso da língua que, como consequência, chamaria atenção para seu próprio uso e elevaria o homem para além da “automatização”:

A especificidade da linguagem literária, aquilo que a distinguiu de outras formas de discurso, era o fato de ela "deformar" a linguagem comum de várias maneiras. Sob a pressão dos artifícios literários, a linguagem comum era intensificada, condensada, torcida, reduzida, ampliada, invertida. Era uma linguagem que se "tornara estranha", e, graças a este estranhamento, todo o mundo cotidiano transformava-se, subitamente, em algo não familiar. Na rotina da fala cotidiana, nossas percepções e reações à realidade se tornam embotadas, apagadas, ou, como os formalistas diriam, "automatizadas". A literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais "perceptíveis". Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa. (EAGLETON, 2006, p. 5-6)

Assim, por meio do tratamento particular da linguagem que caracteriza a literatura, em que as palavras assumem vida nova, com outras significações que não são aquelas conferidas usualmente a elas, pode-se refletir sobre a própria língua – por extensão, sobre tudo o que nos constitui – com maior liberdade. Isso é notório quando realizamos a leitura não utilitária, em que podemos nos prover contra os sistemas impositivos e rígidos de compreensão do mundo, contra os conservadorismos imobilizantes cada vez mais evidentes na sociedade.

Apesar do caráter libertário, a leitura também está carregada com atributos negativos. Michèle Petit (2009a, p. 23-25), em uma pesquisa de campo, percebe a linguagem como forma de controle e aponta que, aos sete anos, uma entrevistada já sabia, por experiência própria, que a manipulação da escrita é um instrumento decisivo de poder. A pesquisadora, acerca desse fato, cita Lévi-Strauss, que distingue a comunicação escrita em geral, ferramenta de servidão, daquela “desinteressada” e geradora de prazeres “estéticos”. Esta, porém, serviria muitas vezes apenas para “dissimular” a violência daquela:

A função primária da comunicação escrita foi favorecer a servidão. O emprego da escrita com fins desinteressados, visando extrair-lhe satisfações intelectuais e estéticas, é um resultado secundário, se é que não se resume, no mais das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular o outro. (LÉVI- STRAUSS apud PETIT, 2009b, p. 25)

Também, Alberto Manguel, em *Uma história da leitura*, lembra que tanto o chicote quanto o livro foram, durante séculos, o símbolo daquele que ensinava a ler (apud PETIT,

2009b, p.25). Nesse sentido, não apenas autores dizem, mas nossa experiência confirma, o medo que muitos alunos têm do livro ou da leitura pode ser resultado de um processo de escolarização autoritário e traumático, em que o texto escrito mais se identifique ao chicote que às portas para a liberdade. Essa visão relacionada ao poder tem sido, algumas vezes, expressa em romances de formação, como lemos em Graciliano Ramos:

Aos nove anos, eu era quase analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. Esses garotos, felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, freqüentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. (...) Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Parei surpreso, virei a folha, continuei a arrastar-me na gêmeira, como um carro em estrada cheia de buracos. (NETO, 2007, p. 27-29).

Ainda, no conto “Os astrônomos”, Graciliano Ramos conta como aprendeu a ler, fato que não ocorreu na escola que frequentou. Nesse ambiente, o autor define o tempo de estudo como “cinco horas de suplício”. Ele se afasta do colégio e inicia o processo de leitura por intermédio do pai, homem autoritário; posteriormente, recebe orientação da prima que lhe explica que ler é uma tarefa que se limita com a astronomia – aprender palavras como os astrônomos que desvendam segredos do céu, numa das mais admiráveis definições de leitura em um texto de ficção. A oposição entre o céu estrelado legado pela prima e o suplício da leitura na escola ilustra bem o quanto o domínio da leitura pode estar atrelado à questão do poder – de opressão ou libertação.

Desse ponto de vista, dominar a leitura – o que se lê, mas também como se lê, com que objetivos, em que contextos, com que profundidade etc. – é fundamental no exercício do poder. De acordo com Manguel (1997, p. 313-315), justamente por terem conhecimento de que “quem é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas”, os grupos hegemônicos sabem que o leitor tem a “possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar significado” e, por isso, restringem a democratização da leitura. No mesmo sentido, Etienne La Boétie assevera que “os livros dão aos homens, mais que qualquer outra coisa, o sentido e o entendimento para reconhecerem e odiarem a tirania” (1982, p. 24). De uma perspectiva ainda mais ampla, Bettelheim trata do papel da literatura na vida das crianças:

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isto, torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa. [...] Fui confrontado com o problema de deduzir quais as experiências na vida infantil mais adequadas para promover sua capacidade de encontrar sentido na vida; dotar a vida, em geral, de mais significados. Com respeito a esta tarefa, nada é mais importante que o impacto dos

pais e outros que cuidam da criança; em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida à criança da maneira correta. Quando as crianças são novas, **é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação**. (BETTELHEIM, 2002, p. 32, grifos nossos)

A partir dos autores mencionados, reconhecemos que a leitura, principalmente de literatura, pode se configurar como instrumento de dominação, mas que também é, ela, antídoto contra a servidão, ferramenta de desenvolvimento do espírito e ampliação do olhar e, mais que tudo, atividade que alimenta de imaginação, tanto do ponto de vista dos temas, como das formas e estruturas, para que se elabore os sentidos da vida.

2.2. A escola e a leitura da literatura

Verificamos, na sociedade, a imprescindibilidade de uma educação literária em que o ensinar a pensar esteja de acordo com as demandas sociais do homem contemporâneo. Entretanto, notamos que o próprio aspecto histórico educacional é um grande obstáculo a ser superado, a fim de eliminar o que foi identificado por Regina Zilberman (ZILBERMAN e ROSING, 2009) como uma “crise da leitura”, visto o enraizamento de determinadas concepções ainda presentes no enfoque utilitário do ensino da leitura e da escrita. Um desses aspectos é apontado pela estudiosa ao atestar que, em seus primórdios mesopotâmicos (aproximadamente milênio IV a. C.), a escrita surgiu como instrumento para procedimentos econômicos. Séculos mais tarde, ao fim do milênio III a. C., ela ganhou importância religiosa, fato que exigiu uma instituição para sua difusão. Essa instituição seria a escola (*é-dubba*).

A identificação entre aprendizagem do código e pertencimento a uma instituição permanece no inconsciente ocidental:

À escrita associa-se a leitura, colocando-se a escola como espaço de sua aprendizagem, domínio e uso, conforme uma ligação que o tempo não dissolve, ainda quando os demais vínculos — sobretudo os que se estabeleceram com a religião — desapareceram.

Escola e leitura instauram, desde então, sobretudo no ocidente, uma afinidade raramente indissociável. Essa associação não se dá, porém, por razões lógicas, já que se pode aprender a ler fora da sala de aula, como exemplificam tanto situações concretas [...] quanto imaginárias [...]. Por causa da mútua dependência, a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice-versa. (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 18-19).

É válido salientar, ainda de acordo com Zilberman (2009), o caráter elitista pertencente ao domínio do texto escrito, praticamente restrito a atividades urbanas (econômicas e jurídicas) ou religiosas, perspectiva que, histórica e propositalmente, excluía a maioria da população. Ao limitar o acesso geral dos indivíduos ao grafado, por milênios se “propiciou a expansão das manifestações mediadas pela oralidade” (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 20). No entanto, a partir do século XIX, há uma grande mudança na organização social,

devido à consolidação do sistema econômico capitalista:

Dentre os novos serviços, conta-se a transformação do sistema escolar, que amplia seu atendimento às classes populares e altera sua estrutura [...]. Por sua vez, a escola, agora modificada, propicia o aumento do público leitor e fortalece modalidades de expressão que se transmitem de preferência e quase exclusivamente por meio da escrita [como o romance], não mais por intermédio do código oral e da audição, como a poesia e a música, ou por intermédio do código performático e da visão, como o teatro, o circo e a pantomina. (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 21).

Por mais que denunciemos essa “popularização da leitura” como ilusória, o que nos interessa nesse registro de ideias é que o motivo que levou à proposta de letramento em larga escala é o mesmo que levou à valorização do romance, isto é, o tratamento da sociedade como um grande organismo, não mais como um conjunto de estamentos. A partir do século XIX, as principais funções da leitura, e, portanto, da escola, eram as mesmas: o conforto da vida individual e da vida social. Nesse ponto, Zilberman frisa que “esse público emergente, por sua vez, não se estabiliza sem a contribuição da escola, cuja reformulação, mencionada antes, visa igualmente atender às novas necessidades e requisitos do mercado” (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 22). Ela descreve a interpretação do letramento como exigência mercadológica, até o seu chamado para a mudança:

O contexto mostra-se, assim, bastante adverso para a leitura e seus adeptos, constatação que determina uma tomada de posição. Propalar as virtudes da leitura pode representar tão somente um retorno aos tempos idos, a um passado em que, se, de uma parte, ela significou a liberação do indivíduo para o conhecimento e a consciência de sua cidadania, de outra, representou a afirmação dos valores da sociedade burguesa, do consumo e da economia de mercado. Nesse caso, trata-se de resgatar a leitura, recuperando seu teor revolucionário, de que poderá advir igualmente a salvação da escola, instituição que, como se observou, conta com uma longa história no Ocidente, mas vê-se ameaçada de extinção, dadas as insuficiências apontadas (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 29).

Nesse novo contexto, apesar da valorização da leitura em geral, a literatura em específico continuou a ser desmerecida: “dentre os materiais postos à disposição do público leitor, foram os de natureza ficcional os que mais sofreram críticas e restrições, especialmente por parte dos pedagogos” (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 29). Assim, justamente por conta de sua exclusão, as autoras destacam que a literatura apresenta-se como antítese da situação de leitura alienada: “a leitura da literatura poderá, nesse caso, apresentar-se como alternativa possível” à funcionalização total da escrita. Mesmo marginalizada no ensino formal, a leitura literária (que, evidentemente, difere da alfabetização ou do conhecimento da história da literatura) apresenta um teor revolucionário “que raramente se perde” (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 29).

Dentro dessa perspectiva, salientamos que, segundo Hannah Arendt, “a identidade de uma pessoa transcende, em grandeza e importância, tudo o que ela possa fazer ou produzir” (2007, p. 223). De forma semelhante, Zilberman afirma que a leitura inclui tanto um aspecto

decodificativo, do mero texto expresso, quanto um hermenêutico, que transcende os limites da grafia e da denotação. Nesse sentido, o clássico, pela definição de Ítalo Calvino, seria uma metáfora do ser humano, porque “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (2007, p.11), assim como a pessoa ainda não expressou completamente quem ela é.

Em nossa sociedade, que privilegia o que a pessoa faz sobre quem ela é, a escola privilegia a decodificação do texto em detrimento da interpretação deles. Contudo, segundo Zilberman, ler não é apenas ler um texto escrito: toda a nossa interpretação do mundo é uma leitura. “Ler qualifica toda a nossa relação com o real” (2009, p. 31), que, evidentemente, transcende o mero conjunto do que recebemos pelos sentidos. Assim, a leitura da literatura (especialmente de clássicos) reproduz a convivência com o mundo exterior. Nesse aspecto, a obra de ficção, fundada na representação da realidade, exerce tal papel sintético de forma mais acabada, fazendo com que leitura e literatura constituam uma unidade que mimetiza os contatos materiais do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los.

Em virtude disso, se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, já que engloba tanto um convívio com a linguagem, quanto o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelos inacabamentos das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor. Desse modo, à tarefa de deciframento implanta-se outra: a de preenchimento, executada particularmente por cada leitor, imiscuindo suas vivências e imaginação (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 32-33).

Quando o texto é julgado apenas pela sua função para uma sociedade de empregados, a leitura não é mais integradora ao mundo como antes. Hannah Arendt assinala que “o único atributo do mundo que permite avaliar sua realidade é o fato de ser comum a todos nós” (2007, p. 221). Na escola, esse texto é o livro didático, que, seja do ponto de vista do educando ou do educador, alfabetiza e ensina a história do cânone para que o aluno o use no futuro, “quando o estudante eventualmente precisar dele, no exame vestibular, em um concurso ou na redação de um ofício ou requerimento. [...] O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor” (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 35).

Nesse âmbito, Zilberman propõe que “a leitura seja enfatizada na sala de aula”, porque,

assim, se recuperará “sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção” (2009, p. 35). Assim, o isolamento causado pelo uso apenas técnico e decodificador da leitura poderá ser revertido.

Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites — até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte — a que o ensino se submete (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 35).

Diante disso, a proposta da pesquisadora “trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores” (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 35). Em vista disso, ressaltamos o que diz Arendt sobre a obra de arte: “o que é certo é que a medida não precisa ser nem a compulsiva necessidade da vida biológica e do labor, nem o ‘instrumentalismo’ utilitário da fabricação e do uso” (2007, p. 187).

Ademais, como a interpretação individual passa a ser valorizada, perde-se gradualmente o papel do professor como aquele que manda *porque* sabe, e do aluno como aquele que obedece *porque* não sabe.

Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o docente e o discente. E com consequências relevantes, já que o aluno se torna coparticipante, e o professor, menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo (ZILBERMAN e ROSING, 2009, p. 36).

Se é imprescindível que a literatura faça parte da formação humana, sabemos que, no contexto socioeconômico brasileiro, a escola ainda é o lugar em que a maioria das crianças e dos jovens passa a conviver de forma consistente com o texto literário, seja durante as aulas, seja no convívio social fora delas. Daí a importância de tratar do lugar da literatura no ambiente escolar. Tal reflexão deriva, imediatamente, para a precariedade que marca o tratamento da literatura na escola brasileira, um problema atual com profundas raízes históricas que se expressam na estrutura do ensino de língua materna e suas literaturas.

Vivemos uma longa história de exclusão do mundo letrado, cuja evidência cabal é que, em meados do século XX, o Brasil tinha a metade de sua população maior de 15 anos analfabeta (BRAGA e MAZZEU, 2017, p. 26) e, mesmo entrada a segunda década do século XXI, prevalecem no país 4 milhões de analfabetos absolutos e 35 milhões de analfabetos funcionais, definidos pela UNESCO como:

Aqueles que sabem escrever o próprio nome, ler e escrever frases simples e fazer cálculos básicos, mas que não são capazes de usar a leitura e a escrita em atividades rotineiras do dia a dia, estando, assim, impossibilitados de se

desenvolverem pessoal e profissionalmente. (CONCEIÇÃO e PESSÔA, 2018, p. 3).

Como se espera, a situação é mais grave entre os mais pobres, usuários típicos da escola pública: “dentre os que possuem renda familiar de até um salário-mínimo, 38% são analfabetos funcionais” (CONCEIÇÃO e PESSÔA, 2018, p. 4).

O ensino de língua materna na escola, como se estruturou e disseminou no Brasil a partir de meados do século passado, é, por um lado, reflexo de uma perspectiva muito prescritiva, estruturalista e normativa da língua, que provocou a identificação de “aula de Português” com “aula de Gramática”:

Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado (FARACO e CASTRO, 1999, p. 1-2).

Se é bem verdade que, nos anos de 1980 e 1990, iniciou-se uma ampla discussão sobre o viés do ensino, sobretudo a partir da ampliação do acesso à escola pública para novos alunos, oriundos de contextos econômicos desfavorecidos, e que “deram um novo tom à discussão, redirecionando o debate a partir, principalmente, da inserção do tema da variação linguística e suas decorrências, seja quanto ao conceito de gramática, seja quanto à funcionalidade das variantes” (FARACO e CASTRO, 1999, p. 1), também o é que tal discussão, impressa em documentos oficiais (PCN, PCN+, OCN-EM, BNCC etc.) e emergente em novas coleções de livros didáticos, ainda está longe de se tornar hegemônica nas salas de aula do ensino fundamental e médio. Nesse cenário, a leitura e, mais ainda, a literatura, se veem francamente marginalizadas.

De modo geral, ainda observamos nas instituições a priorização do ensino prescritivo do código, que continua manipulando mecanicamente as palavras, descrevendo-as, deixando de lado a sua funcionalidade. O aluno não aprende a ler verdadeiramente, sua aprendizagem se resume à decodificação de palavras, mais tarde à análise de questões morfológicas e sintáticas, sem ser estimulado a refletir sobre a presença da linguagem no mundo, da relação entre a leitura do contexto e dos textos, como tão bem advertiu Paulo Freire:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 2000, p. 8)

Se isso é verdade para toda e qualquer leitura, incluindo a de textos não verbais, é ainda mais para os textos literários que, ao serem simbólicos por definição, dependem umbilicalmente de suas relações com a vida, interior e exterior.

Diante do que foi apontado até o momento, acreditamos ser relevante pensar na forma como o ensino de literatura é abordado em um dos documentos norteadores da Educação Básica, no ensino infantil e fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e estabelecida como uma nova matriz de propostas pedagógicas para as instituições de ensino, para a reformulação de seus currículos e de planejamento para professores de todas as áreas do conhecimento. Ela insiste na necessidade de haver um currículo comum para todos, a fim de traçar um “projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto.” (LOPES, 2018, p. 26).

Com a leitura da BNCC, percebemos uma continuidade de propostas presentes na Matriz de Referência do ENEM e nos PCN. Se o novo documento de parâmetro nacional da educação – de caráter regulamentar – mantém as perspectivas de sistematização educacionais, o resultado não há como ser diferente dos já conhecidos e insuficientes para se obter uma educação de qualidade. Um exemplo disso é a ausência explícita da literatura como disciplina no ensino fundamental, o que revela a desvalorização histórica da leitura literária como elemento vital à formação humana.

No que tange às competências de Língua Portuguesa, destacam-se orientações para o trabalho com gêneros textuais, leitura, produção e tratamento das linguagens. Na enumeração das seis competências específicas da área de linguagens, o vocábulo “literatura” não é contemplado em momento algum. Desse modo, observamos o desprestígio da literatura nesse documento oficial. Em relação às práticas sociais, a BNCC enfatiza que o digital deve ser contemplado de várias formas:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, BNCC, 2017, p.63).

No que diz respeito aos textos digitais, há um direcionamento sobre o que trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, como “comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 71). Conforme verificamos, não há, novamente, no documento, referências diretas acerca da abordagem de literatura ou de seus gêneros.

A importância atribuída aos gêneros textuais digitais em detrimento do trabalho com o texto literário, na BNCC, acentua o caráter “utilitarista” da educação, voltada para o mercado

de trabalho. Nesse sentido, é transmitida a ideia de que os textos da cultura digital são mais importantes que os literários para a formação do aluno. Essa visão, em nosso entendimento, constitui-se um projeto de manutenção de poder e opressão: uma vez que a leitura não pode ser excluída da formação da “mão de obra” contemporânea, o recurso mais apropriado para limitar seus efeitos humanizantes e críticos é limitá-la a determinados gêneros e práticas melhor manipuláveis.

A falta de compromisso com a formação de leitores literários e a oclusão da literatura, como vistas na Base Nacional Comum Curricular, podem sedimentar e agravar o já problemático quadro da educação literária, como já mostrado nas pesquisas de Regina Zilberman publicadas há três décadas. No seu livro *A leitura e o ensino da literatura* (1991), a estudiosa trata da importância de difundir o gosto pela leitura e literatura e de suplantar uma situação de atraso cultural:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor (ZILBERMAN, 1991, p.16).

Compreendemos, com Zilberman, que a escola ainda é, neste país, apesar de muitas ações independentes de bibliotecas comunitárias, pontos de leitura, centros culturais, a principal e mais abrangente responsável pela formação de leitores. Acreditamos que, nela, o trabalho realmente significativo para os alunos será aquele que respeitar a especificidade do texto literário como ferramenta de conhecimento da realidade, de formação estética e de humanização de alunos e professores no decorrer do processo. Vislumbramos aqui o sentido de humanização pela perspectiva apontada por Antonio Candido (2007):

Entendo aqui por humanização (Já que tenho falado tanto nela) como um 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, 2007, p. 35).

O papel da escola, assim, mais do que ensinar preceitos e métodos, é educar, em sentido amplo, alargar o mundo interior e as capacidades pragmáticas e críticas dos alunos, permitir a expressão mais extensa possível de suas “humanidades”. Para tanto, a literatura é essencial, desde que abordada de forma consistente, regular, significativa.

O que chamamos de “significativa”, aqui, deriva das ideias de Petit (2009b), para quem o primordial da leitura seria trabalho “de pensar, de devaneio. Seriam aqueles momentos em

que se retiram os olhos do livro e em que se esboçam uma poética discreta, nas quais surgem associações inesperadas”. Em outras palavras, ler de forma significativa é, em nosso trabalho, entendido como ler permitindo que o decodificado, o dito (escrito) pelo outro, encontre uma dimensão íntima no leitor, em sua vida, em seu contexto.

Isso se faz ainda mais relevante, visto que é possível afirmar que o mundo se constitui como um “espaço em crise”, estabelecido seja por transformações de caráter brutal – mesmo se anunciadas há tempos –, seja pela violência permanente e generalizada. Esses eventos tornam inoperantes os modos de regulamentação, sociais e psíquicos, que até então eram praticados.

Petit (2009b) evidencia o papel da:

[...] Ora, a aceleração das transformações, do crescimento das desigualdades, das disparidades, da extensão das migrações alteraram como elementos que fizeram desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolvia, vulnerabilizaram homens, mulheres e crianças, de maneira obviamente bastante distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem. (PETIT, 2009, p. 21)

Tais contextos poderiam se constituir como elementos propulsores para reconstrução das desordens interiores, para a organização da área emocional e psíquica por meio da literatura e da arte como ferramentas fundamentais. Para além dessas situações extremas, a contribuição da leitura para a reconstrução de uma pessoa após uma desilusão amorosa, um luto, uma doença etc. – toda perda que afeta a representação de si mesmo e do sentido da vida – é uma experiência corrente, e numerosos escritores a testemunharam. É nesse sentido que, conforme aponta Petit (2009b), Marc Soriano conta como Pinóquio o ajudara, quando criança, a sobreviver à morte de seu pai e à grave anorexia que, em seguida, ameaçou sua vida.

Se nos momentos de “desarranjos” internos os livros servem de auxílio, mais ainda quando acontecem crises que afetam simultaneamente um grande número de pessoas (PETIT, 2009b, p. 11). Isso experimentamos nas etapas finais de nosso trabalho, que ocorreram entre a ocupação da Força Nacional no bairro periférico onde está situada nossa escola, até os primeiros efeitos da pandemia que nos ameaça a todos, mas principalmente os mais vulneráveis economicamente, como nossos alunos.

Nesses momentos, mais do que nunca, entendemos com Petit que a leitura induz a um processo de simbolização, a uma forma de se ver, refletir, narrar a própria história entre as linhas daquilo que é lido, ao se relacionar ao que se vive. Por isso a literatura é ainda mais importante – provavelmente a coisa mais importante – na escola brasileira nesses tempos de crises.

A questão, porém, vai além da quantidade de leitura de literatura, é preciso atentar para

a qualidade. Evidencia-se entre os principais desafios do trabalho com o texto literário em sala de aula o fato de se utilizá-lo, muitas vezes, como pretexto para abordar conteúdos de outras áreas do conhecimento e/ou como um objeto de análise técnica da linguagem. Essas abordagens podem ser verificadas no próprio material didático recebido pelas escolas e refletidas na prática docente, aspecto que privilegia a análise técnica em detrimento da autonomia leitora.

Não se pode ignorar, evidentemente, que o ensino de técnicas de leitura e de escrita aprimoram a recepção de um texto literário, uma vez que permite aos alunos a apropriação de mecanismos da construção textual. Entretanto, o ensino de literatura não pode ser restrito a esse caráter, desperdiçando seu valor para formação integral do ser humano, de sua subjetividade. Nas palavras de Todorov:

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. E preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ("nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação"), arrisca-se a nos conduzir a um impasse - sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2009, p. 32-33).

Parte da problemática que permeia o ensino de leitura literária, como vimos, reside no fato de que as práticas focalizam o texto literário principalmente como recurso didático, como acessório para a aprendizagem de outros saberes. A abordagem autônoma, subjetiva e não instrumental praticamente inexistente. Assim, a literatura é amputada na sua natureza e perde, mesmo, relevância. Além desse fator, outro entrave reside no uso moralizador dos textos, que visam a moldar comportamentos, tornar as crianças obedientes. A possibilidade de inculcar valores morais é, inclusive, um dos mais valorizados pela escola, sendo frequentemente o critério principal de muitos professores ao selecionar um texto para trabalhar em sala de aula. Regina Zilberman (1990) enfatiza que o uso da literatura com objetivo pedagógico é uma "traição ao leitor", uma vez que faz dela um instrumento de manipulação.

Diante desses tipos de tratamento destinados ao texto literário, verificamos que não há uma identificação, ou melhor, o reconhecimento da literatura como meio que veicula a cultura de um grupo social, como um forte aliado à produção e perpetuação do conhecimento da

herança e dos traços culturais da sociedade. Este foi o sentido da leitura pensado neste trabalho, com base nos teóricos pesquisados: como instrumento que propicia não apenas a apropriação da língua e o acesso ao conhecimento, mas também a reflexão, a construção de si mesmo, a extensão do horizonte de referência e a elaboração de um mundo próprio.

3. OBJETO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (BOFF, 1999, p. 33)

Ao conhecermos nossos alunos, sentimos a necessidade de cuidar, no entendimento apontado por Leonardo Boff (1999), como uma atitude. Com esse objetivo, enfocamos em um suporte teórico de educação literária que visasse privilegiar nossos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Nesse viés, voltamos nossa proposta à função social da leitura, uma vez que essa está diretamente relacionada aos valores sociais, culturais, históricos e políticos compartilhados pelos jovens. Por esse motivo, apoiaremos-nos sobre os estudos da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, por enfatizarem a figura do leitor como participante no processo literário e evidenciarem o contexto de produção e recepção de textos.

3.1 Princípios teórico-metodológicos

É imprescindível, para que avancemos no trabalho, uma breve contextualização dos fundamentos que o suportam. Iniciemos pela sociologia da leitura.

De acordo com Vera Aguiar (1996), a Sociologia da Leitura compõe um dos campos da Sociologia da Literatura que está voltada à análise do público como agente no processo literário. Esse enfoque é relevante, visto que as preferências dos leitores impactam de modo direto na circulação de livros, desempenham papel importante como mediador de leitura e de condições específicas dos consumidores, tais como as marcas de seus lugares sociais, culturais, etários, sexuais, profissionais.

Horellou-Lafarge e Segré (2010) ratificam a afirmação de Aguiar, pois apontam, por meio da perspectiva sociológica, as constâncias e as especificidades que envolvem a leitura. O primeiro elemento observado pelas pesquisadoras é o de que os leitores hoje se diferenciam pela temática de suas leituras e que, “apesar de sua relativa banalização, o livro continua sendo um bem reservado àqueles que gozam do benefício da cultura” (p. 105). O segundo aspecto diz respeito ao fato de que “quanto mais se ascende na hierarquia social, mais aumenta o número de livros lidos” (p. 105). O terceiro fator destacado atesta que “as atividades masculinas, em particular voltadas para o ‘mundo das coisas materiais’, reclamam leituras técnicas e científicas (p. 119) e que as atividades das mulheres, mais ligadas ao mundo das ‘coisas humanas’ [...], envolvem leituras documentais sobre os problemas de saúde e doença, a educação, a infância, a crise da adolescência” (p. 120). Esse último

verificamos no desenrolar das atividades executadas em sala, nas quais se notou uma adesão maior por parte das meninas. Petit já anotava esse fenômeno: “A ausência ou pelo menos a raridade dos homens nos grupos de leitura foi comprovada por estudos anglo-saxônicos” (2009a, p. 62).

A partir dos aspectos elencados por Horellou-Lafarge e Segré (2010), inferimos que os interesses de variadas esferas sociais e grupos etários, no que tange à leitura, apresenta muitas similaridades. Diante disso, averiguamos que a leitura deixa de ser uma prática distintiva para se transformar em uma experiência de usos sociais diversos. Nesse viés, Regina Zilberman (1998) pondera que os atos integrantes do processo da leitura — produção, circulação e difusão — são formados socialmente devido à história da literatura se desenvolver “na concretude dos fatos sociais” (p.18). Dessa forma, o papel do leitor é fundamental, pois ele consome o sistema de recepção das obras a partir do seu contexto social e de suas práticas culturais.

Além de Zilberman, podemos evidenciar a relevante contribuição de Antonio Candido acerca da importância das ciências sociais para o estudo literário. Em seus estudos, o autor ressalta que “O externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se assim, interno” (2002, p. 14). Fica claro que, para o sociólogo, o elemento social opera na composição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte, não apenas em seu tema, mas em sua estrutura mais profunda.

De acordo com Candido (2002), ainda, observamos que é proveitoso partir de uma análise das relações sociais, para entender as obras com mais profundidade e riqueza de percepção. Tudo faria parte de um “fermento orgânico”, que possibilitaria um estudo mais aprofundado e estruturado em bases históricas, sociológicas e críticas (p. 17). Nessa perspectiva, alcançaríamos uma pesquisa mais concreta. O cientista social elenca seis modalidades de estudos do tipo sociológico no campo literário, que alternam entre a sociologia, a história e a crítica de seu conteúdo. Dentre essas categorias, salientamos a da pesquisa de caráter estritamente sociológico, que consiste no estudo da relação entre a obra e o público. Essa especificidade exploraria a função da literatura junto aos leitores, mediante a aceitação, ou não, dessa.

Outro estudioso atento à temática relacionada à formação de um indivíduo como leitor é Ezequiel Theodoro da Silva (1993), que chama atenção para o fato de que um leitor não se forma simplesmente com o acesso a livros. Sobretudo, faz-se necessário que sejam criadas condições sociais e escolares para o desenvolvimento da prática de leitura. Ele alerta que é

fundamental a inserção do ato ler como prática social no cotidiano das pessoas por meio do hábito.

Do ponto de vista da sociologia da leitura, o estudo da circulação das obras na sociedade se sobrepõe ao valor estético dos textos. Em relação a isso, Pierre Bourdieu, em um diálogo com Roger Chartier (2001), afirmou que um livro jamais chega às mãos de um leitor sem a presença de um sistema de classificação implícito. Perceber o modo de criação desse conjunto de marcas históricas utilizadas pelos leitores ao identificarem se um livro é de interesse dele ou não é uma das funções da sociologia da leitura propostas por Bourdieu.

Dessa maneira, acreditamos que o papel da formação de leitores, baseado na concepção da Sociologia da Leitura, se constitui na construção de um leitor atuante em seu tempo, desempenhando sua função política e cidadã em sociedade. Ele será um indivíduo que se posiciona diante do que lê e reformula seus conceitos e sua percepção de mundo. Por esse motivo, escolhemos essa vertente de leitura como um dos suportes de nossa pesquisa.

A outra perspectiva que sustentou nosso estudo e nossa intervenção foi a dos estudos da Recepção, conjunto de teorias formulada por Hans Robert Jauss no final da década de 1960. O estudioso faz uma discussão acerca da história da literatura por não concordar com a orientação da escola idealista ou da escola positivista para a construção do assunto, visto que essas não realizam seus estudos embasados na aproximação entre o aspecto histórico e o estético e, menos ainda, consideram o leitor, que formaria com a obra e o autor a tríade literária.

Para Eagleton, Hans Georg Gadamer (1900-2002) ampliou a visão sobre a estética da recepção ao afirmar que, na interpretação de uma obra do passado, existe a possibilidade do surgimento de um novo significado para o texto. Esse aspecto depende da posição histórica do leitor e da capacidade dele de dialogar com o texto: “Quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos” (1997, p. 98). Desse modo, é possível – na verdade, inescapável – estabelecer uma interseção das expectativas da obra com as do leitor no ato da leitura.

Em relação a essa temática, Zilberman afirma que a estética da recepção facilita a percepção da importância do papel do leitor, posto que ele é imprescindível para a existência da criação literária:

A estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social. (ZILBERMAN, 1989, p.10-11).

Ao evidenciar o papel do leitor, analisamos que as teorias da recepção podem ser uma ferramenta vital no trabalho que envolve a leitura do texto literário. Sem apontar, de fato, nenhuma estratégia nova, elas nos ajudam a reconhecer os mecanismos subjetivos da leitura, estabelecer uma relação dialógica entre o texto e o leitor. Isso constitui uma das teses propostas por Jauss (1994), ao atestar que o texto nunca é um monólogo atemporal, pois sempre permite sua atualização no ato da leitura.

Diante dessa observação, verificamos que o uso da perspectiva recepcional em sala de aula possibilita ao professor promover o despertar do aluno, não apenas para as qualidades estéticas da obra, mas para o reconhecimento de que esta só existe a partir do leitor e de uma conexão do universo contido no texto com o mundo em que vive quem lê. Nas palavras de Zilberman:

De um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, de certo modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor; de outro, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida a obra e dialogar com ela. Sobre esta base, de mão dupla, acontece a fusão de horizontes, equivalente a concretização do sentido. Nesse sentido, Estética da recepção permite avaliar que as leituras mudam com o passar do tempo, com cada época e que o leitor interage com a obra literária de acordo com suas experiências culturais e de vida. Isso terá um impacto direto na forma como ocorrerá a recepção literária. (ZILBERMAN, 1989, p. 65).

Tal perspectiva permite reconhecer, nas aulas de Língua Portuguesa, um envolvimento de subjetividades expressas na interação durante a prática da leitura. Isso é o que foi detectado no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa.

Em sala de aula, por meio da troca de experiências durante a leitura em voz alta, foi possível verificar o impacto que esse momento provocou nos alunos. Eles iam percebendo o quanto, apesar do afastamento no tempo e no espaço, suas histórias de vida apresentavam aspectos semelhantes à de Anne Frank. Perceberam e verbalizaram que também tinham conflitos familiares, que estavam limitados a horários de saída devido à violência em seus bairros e, muitos, se reconheceram sós, como a protagonista se sentia.

Sob essa ótica, a obra não é um produto acabado, não apresenta uma alma unívoca que deverá ser extraída por meio da leitura. O significado dela se constrói na leitura realizada, na interação que ocorre entre ela e o leitor. Este momento de síntese entre o mundo do livro e o do leitor é o que nos interessa, principalmente, em nossa intervenção.

Dessa forma, ponderamos que tanto a Sociologia da Leitura quanto a Estética da Recepção foram ferramentas fundamentais na execução dessa proposta, uma vez que enfatizam a figura do leitor como elemento participativo. Por meio delas, podemos realizar o trabalho com o texto literário como provocação, à medida que permitiram a condução do

leitor à elaboração de novos sentidos e a uma visão mais ampla e crítica, tanto da obra literária, como de sua própria identidade.

3.2. Diagnóstico socioeconômico

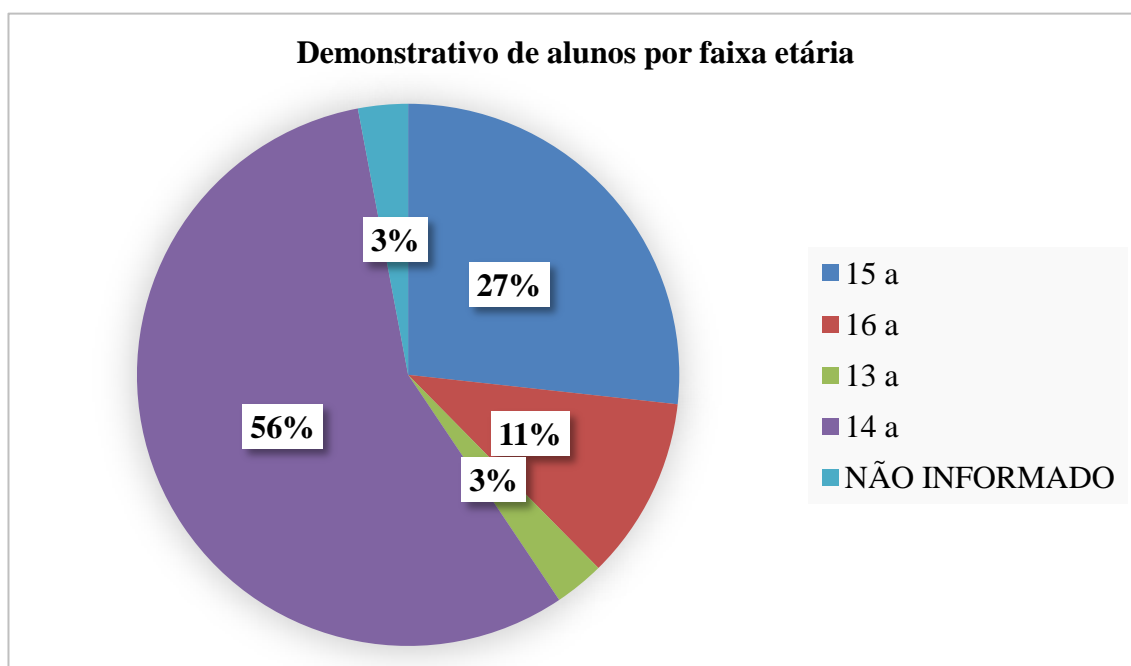
Nossa proposta de intervenção foi executada em duas turmas de 9º ano, 901 e 902, do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Francisco da Silva Nunes, componente da rede pública municipal de Belém-PA, no primeiro semestre de 2019. As turmas totalizam 54 alunos matriculados, mas apenas 35 assíduos.

A escola em que foi desenvolvida a proposta caracteriza-se por ser de médio porte, que atende 470 alunos nos turnos matutino (educação infantil e ensino fundamental I) e vespertino (ensino fundamental II). Dispõe de 11 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de atendimento educacional especializado, um espaço destinado à coordenação pedagógica e direção, uma sala para os professores, onde se guardam os recursos didáticos, uma secretaria, uma sala interditada em 2019 por insalubridade (antiga secretaria), dois banheiros, uma cozinha, um refeitório e uma quadra. A instituição conta com uma diretora, 5 técnicos pedagógicos, 4 técnicos administrativos, 37 professores e 11 funcionários de manutenção e limpeza. Ela está localizada no bairro do Guamá, o mais populoso e um dos mais violentos da cidade de Belém (PA).

A fim de realizar um diagnóstico acerca de características socioculturais das turmas, importantes para o caráter de nossa abordagem, aplicamos um questionário aos alunos das turmas, que foi respondido por 26 discentes do sexo feminino e 11 do sexo masculino, em um total de 37 alunos presentes no dia da atividade. A faixa etária dos estudantes é a esperada para a etapa, não sendo encontrada grande distorção série/idade.

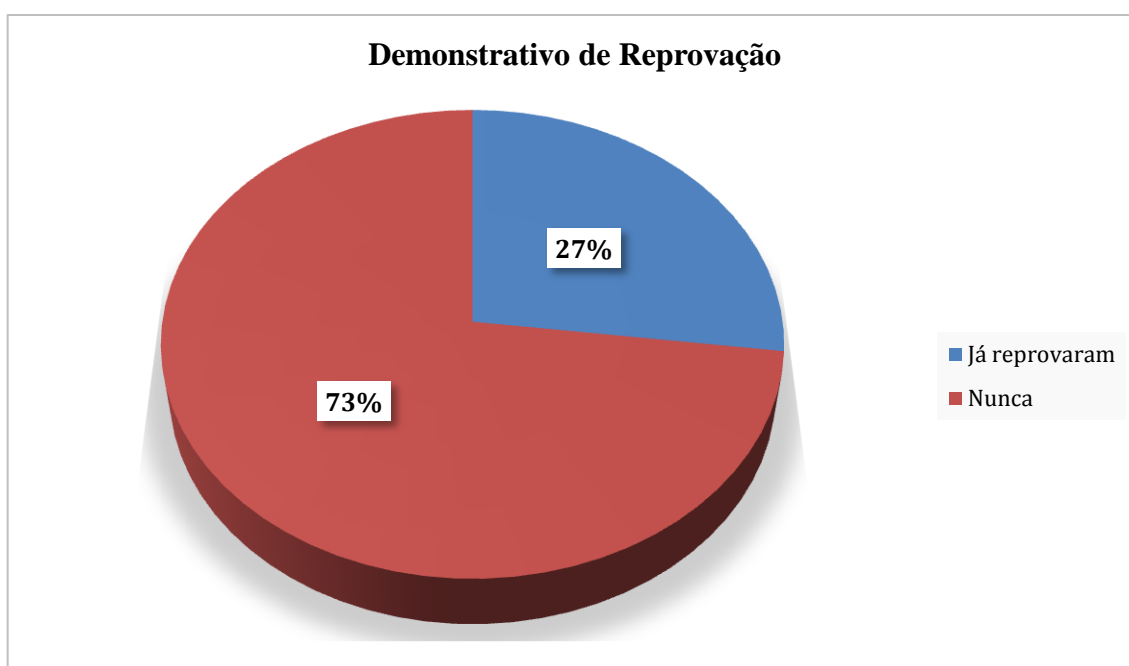
Varia entre 13 a 16 anos, divididos em: 21 alunos da idade de 14 anos; 10 alunos de 15 anos; 4 alunos de 16 anos; 1 aluno de 13 anos e 1 aluno não identificou sua idade.

Gráfico 1



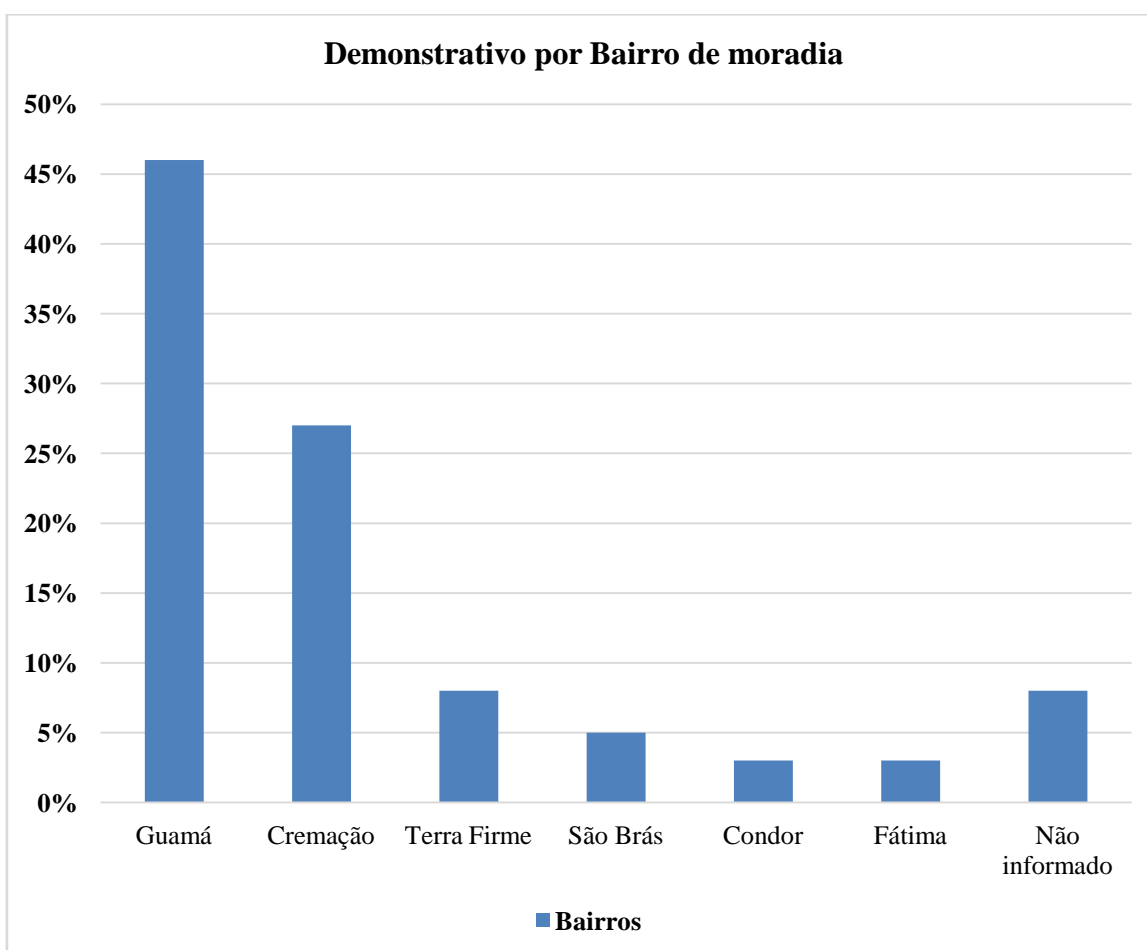
A adequação da faixa etária se reproduz na investigação acerca da repetência escolar: a maioria, 27 alunos, responderam que nunca repetiram de série; os 10 alunos restantes, responderam que já passaram pelo processo de reprovação escolar. Desse montante, 6 reprovaram em outras escolas e 4 repetiram de série na escola atual.

Gráfico 2



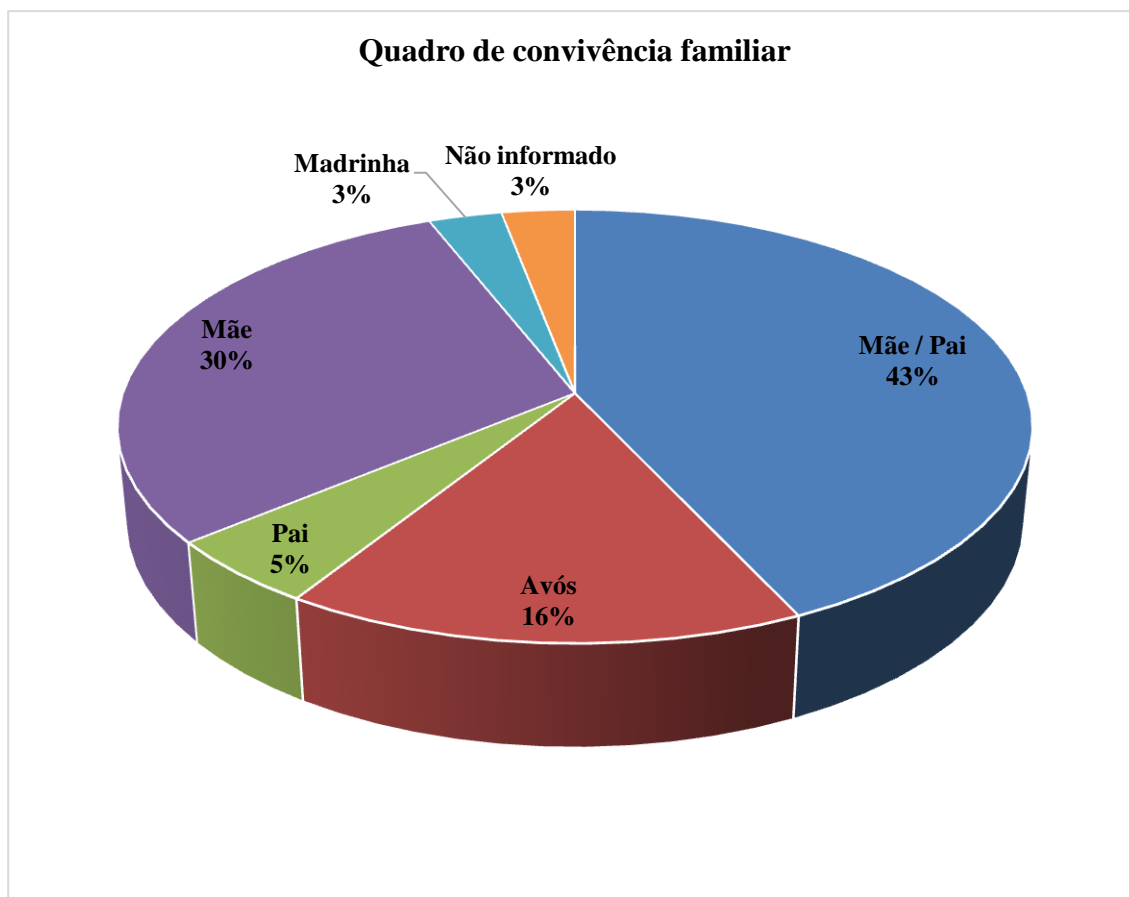
Em relação aos bairros em que residem, revelou-se que a maioria mora no bairro da escola (Guamá) ou em bairros adjacentes (Cremação, Terra Firme, São Brás e Condor); apenas um mora em um bairro mais afastado (Fátima) e três não indicaram resposta. Seguem os dados: 17 alunos moram no bairro do Guamá; 10 alunos moram no bairro da Cremação; 3 alunos moram no bairro da Terra Firme; 2 alunos moram no Bairro de São Brás; 1 aluno mora no bairro da Condor; 1 aluno mora no bairro de Fátima e 3 alunos não identificaram o seu bairro.

Gráfico 3



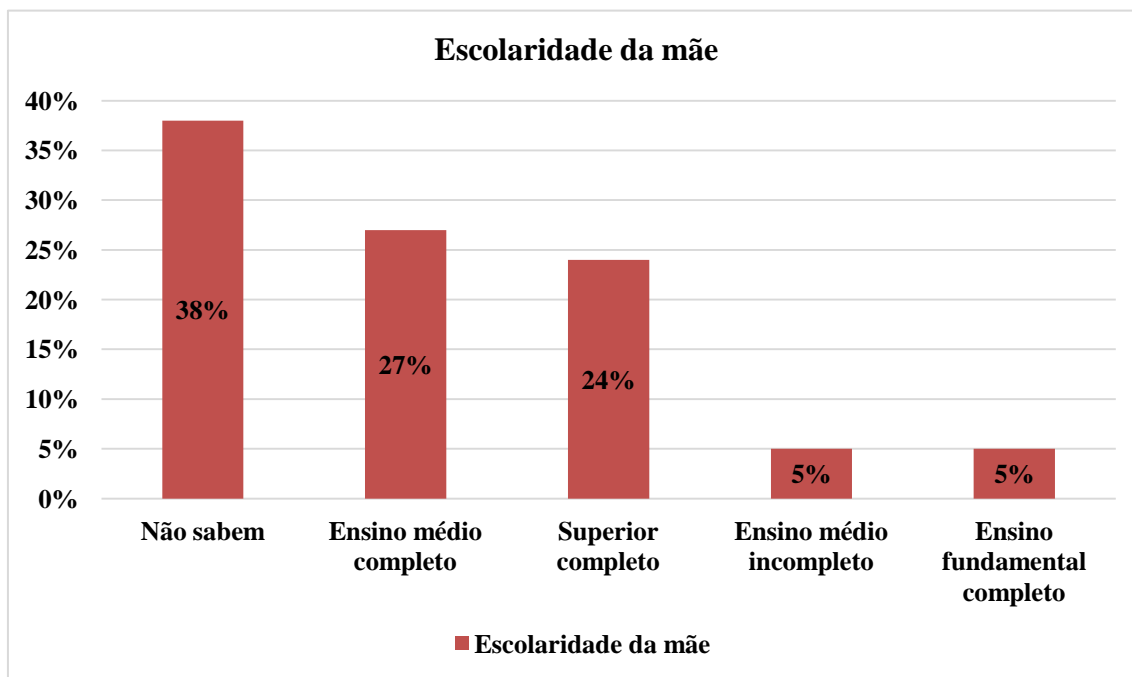
O questionário também abordou com quem os alunos convivem diariamente no seu âmbito familiar e chegamos nos resultados a seguir: 16 alunos afirmaram que moram com o pai e a mãe; 11 alunos afirmaram que moram apenas com a mãe; 6 alunos afirmaram que moram com os avós; 2 alunos afirmaram que moram apenas com o pai e 1 aluno afirmou que mora com a madrinha.

Gráfico 4



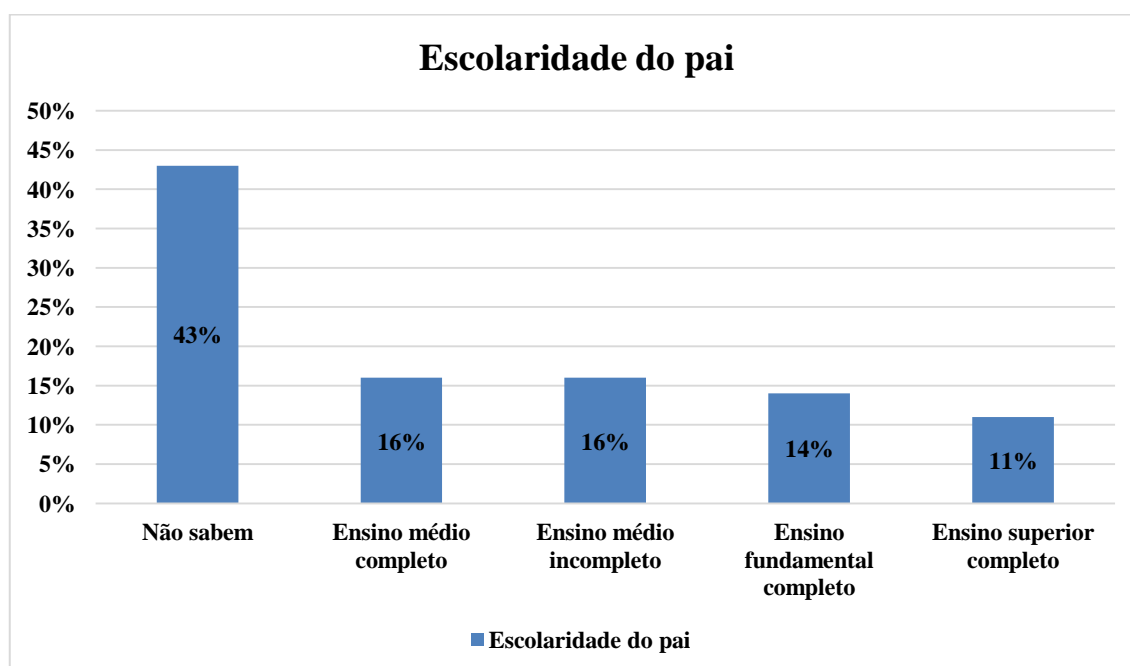
Outro questionamento sobre o contexto familiar foi acerca do nível de escolaridade dos pais. Esta pergunta, pareceu-nos, demandava uma explicação prévia aos alunos, sobre o que representavam estes níveis e o fizemos. Mesmo assim, é digno de nota que cerca de 40% não souberam indicar a escolaridade dos responsáveis, ou talvez não tenham se sentido confortáveis para informar. Os resultados foram estes: sobre a escolaridade da mãe, 14 alunos responderam que não sabem o grau de escolaridade; 10 alunos responderam que a mãe cursou o ensino médio completo; 9 alunos responderam que a mãe cursou o nível superior completo; 2 alunos responderam que a mãe obteve o nível médio incompleto e 2 alunos responderam que a mãe cursou o ensino fundamental completo.

Gráfico 5



Sobre a escolaridade do pai, 16 alunos responderam que não sabem informar; 6 alunos responderam que o pai cursou o ensino médio completo; 6 alunos responderam que o pai obteve o nível médio incompleto; 5 alunos responderam que o pai cursou o ensino fundamental completo e 4 alunos responderam que o pai cursou o nível superior completo.

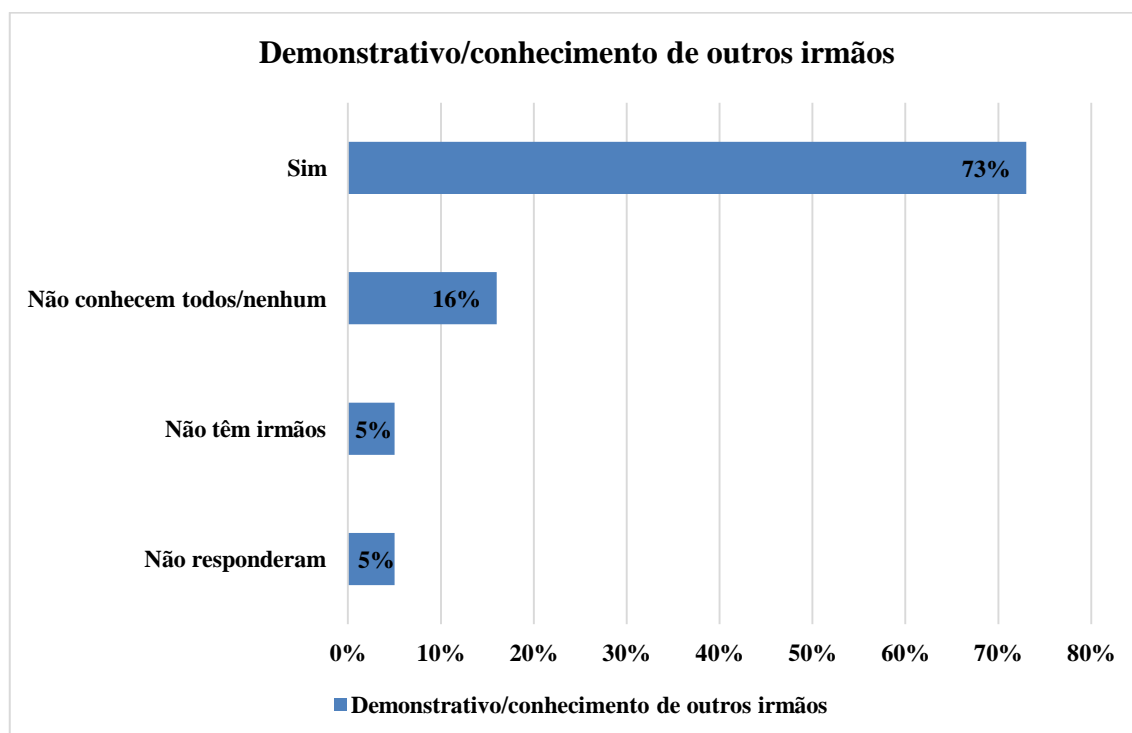
Gráfico 6



Salvo erro de informação, chama a atenção, sobretudo entre as mães, o número de responsáveis com nível superior completo, o que, ao se confirmar, revelaria o avanço de uma parcela da população pelos degraus da educação formal. É, de todas as formas, uma boa notícia, ainda que careça de discussões mais profundas e detalhadas acerca da qualidade dos cursos e do impacto disso na vida e no trabalho desses pais.

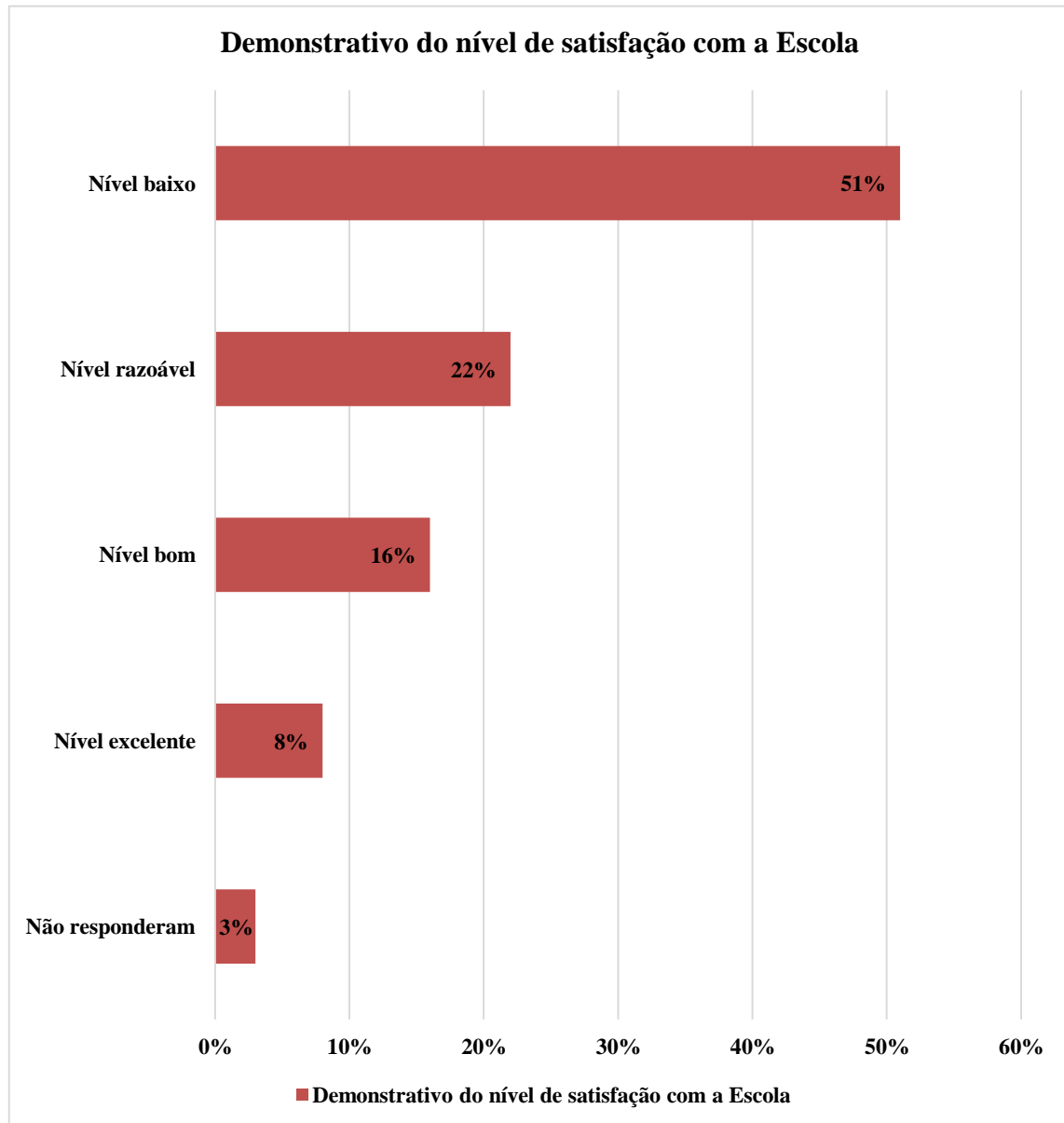
Ainda, os alunos foram questionados se conheciam seus irmãos. Os resultados observados foram os seguintes: 27 alunos responderam que conhecem seus irmãos; 6 alunos responderam que não conhecem todos ou nenhum dos irmãos; 2 alunos responderam que não têm irmãos e 2 alunos não responderam à pergunta. A questão evidencia, para esses alunos, uma estrutura familiar relativamente estável.

Gráfico 7



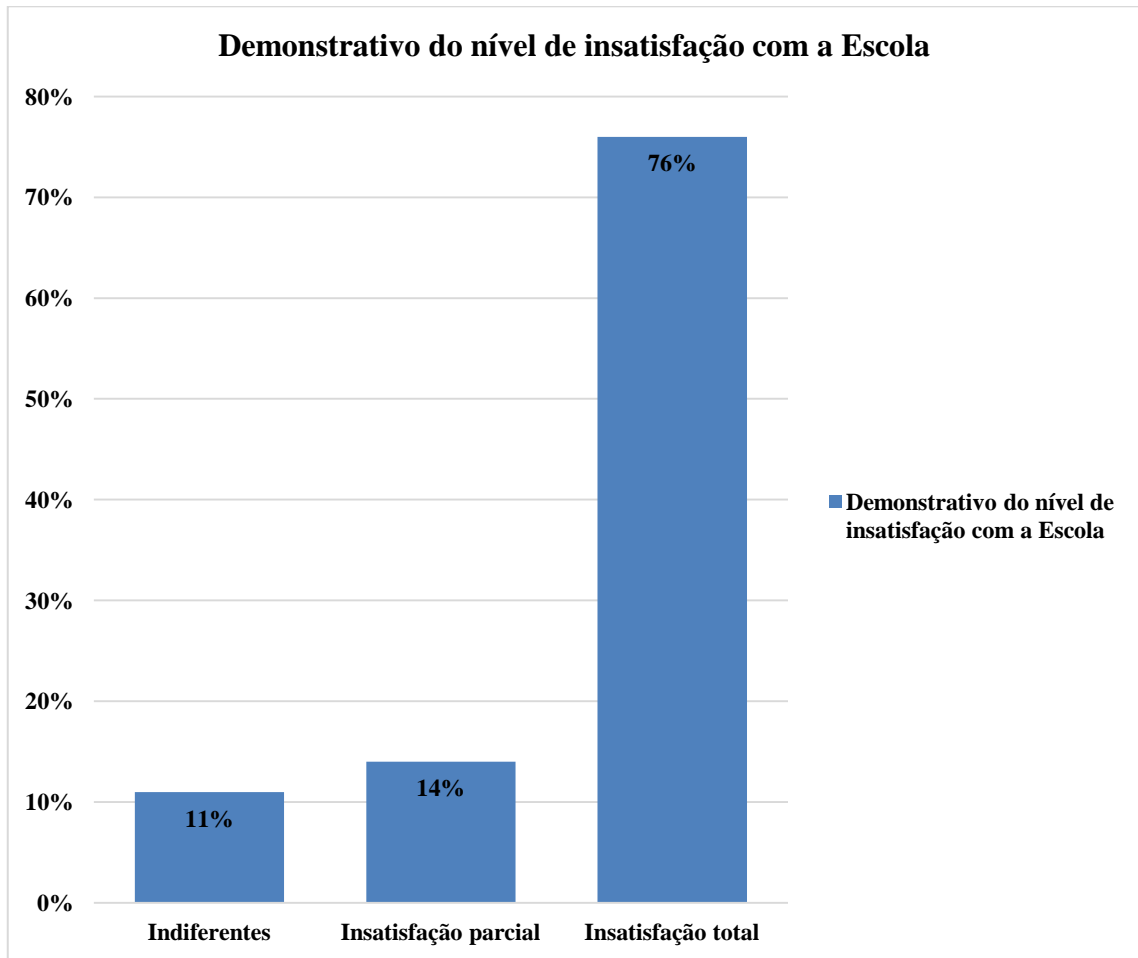
Passamos, então, às perguntas referentes ao ambiente escolar. Sobre o nível de satisfação em relação à escola, no que se refere a comportamentos, à estrutura, ao ensino e aos métodos avaliativos, chegamos aos seguintes resultados: 19 alunos demonstraram um nível baixo ou nulo de satisfação; 8 alunos demonstraram um nível razoável de satisfação; 6 alunos demonstraram um nível bom de satisfação e 3 alunos demonstraram um nível excelente de satisfação.

Gráfico 8



Em relação ao nível de insatisfação dos alunos sobre a escola, os dados foram estes: 28 alunos demonstraram estarem insatisfeitos com diversos aspectos; 5 alunos demonstraram estarem insatisfeitos com poucos aspectos da escola e 3 alunos não demonstraram nenhum nível de insatisfação em relação à escola.

Gráfico 9



Os estudantes também informaram acerca da renda familiar. Entendemos que, vindo dos estudantes na idade em que se encontram e com pouco controle sobre o orçamento familiar, as respostas talvez sejam imprecisas, mas os dados são os que seguem: 29 alunos sobrevivem com uma renda familiar semelhante de R\$ 400,00 reais até 1 salário mínimo (R\$ 998,00, na época); 6 alunos sobrevivem com uma renda semelhante a 1,5 salários mínimos (R\$ 1,497,00) e 1 aluno sobrevive com uma renda semelhante a 2 salários mínimos (R\$ 1,996,00).

O cenário que se revela a partir do diagnóstico é o de um grupo razoavelmente típico dos bairros periféricos do país, marcado por: renda baixa; um nível escolar ainda limitado, mas que experimentou crescimento nas últimas décadas, sobretudo para as mulheres; estrutura familiar com alguma estabilidade, o que se deduz da quantidade de alunos que vive com os pais ou, pelo menos, com a mãe e que convive com os irmãos; com consciência suficiente para não se acomodar com as condições oferecidas pela escola.

3.3 Diagnóstico de cultura leitora

Neste ponto do trabalho, planejamos averiguar o tipo de relação que os alunos estabeleciam com a literatura, numa “sondagem [...]geral e ampla”, para usar a expressão cunhada por Livia Ferreira (1970, p. 43) há cinco décadas. Para tanto, contei com a vantagem de conviver com os estudantes muitas horas por semana e pude adotar, como procedimento de sondagem, uma abordagem pouco sistematizada, que consistia em ler narrativas – e, algumas vezes, poemas –, conversar sobre eles, escutá-los, anotar seus interesses e suas recusas.

Com o decorrer dos meses, no primeiro semestre de 2019, depois de vários contos e crônicas lidos, chamou-me a atenção a conexão que os alunos realizavam, consistentemente, entre os textos que líamos e a realidade na qual viviam. Principalmente a partir da leitura de “Última crônica”, de Fernando Sabino, começaram a falar a respeito de situações constrangedoras que viviam, do fato de não se sentirem confortáveis em alguns ambientes e de diferenças sociais que experimentavam.

Num bairro recém “ocupado” pela Força Nacional¹, militarizado, o que nos chamou atenção foram as frequentes expressões de experiências com a violência comum na periferia urbana pobre, tão bem caracterizada pelo bairro onde está a escola, em que vivem os estudantes.

No mês de abril, por ocasião do aniversário da escola, os alunos das duas turmas criaram grupos de *Whatsapp*, a fim de organizarmos uma apresentação musical. A apresentação não ocorreu, mas os grupos no aplicativo foram mantidos e, neles, os alunos se expressavam cada vez mais e, o mais importante, muitas vezes como se esquecessem de que “a professora” estava lá. Esse recurso foi fundamental para a compreensão mais profunda da realidade dos alunos, de suas reações à vida dentro e fora da escola.

Diante da necessidade de instaurar espaços de negociação entre educadores e educandos que possibilitem a troca de visões de mundo e permitam a aproximação entre esses agentes num mundo de aprendizagem e cultura digital, o aplicativo se tornou um lugar de encontro complementar e qualitativamente diferente da sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Gomes (2016, p. 81-92) quando afirma que a interatividade proporcionada pelas redes sociais pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender. No caso específico de nossa proposta, o uso “inesperado”, não planejado previamente do recurso tecnológico trouxe

¹ Na Portaria nº 198, de 6 de março de 2019, o Ministério da Justiça do Brasil dispôs “sobre o emprego da Força Nacional de Segurança Pública em apoio ao Estado do Pará, na Região Metropolitana de Belém”. Em decorrência desta, 200 homens da Força Nacional passaram a atuar na região metropolitana da capital paraense, em especial no bairro do Guamá, em que se encontra nossa escola. A atuação iniciou em março e, após prorrogação determinada pela Portaria nº 556, de 23 de maio de 2019, estendeu-se até julho de 2019.

enorme riqueza para tarefa de sondagem e para as etapas posteriores da proposta.

Nos grupos de *Whatsapp*, mais ainda que nas conversas em sala, multiplicaram-se os relatos a respeito de mortes, agressões físicas e psicológicas vividas pelos estudantes. Eu tinha conhecimento de dados estatísticos que apontavam Belém como uma das 10 cidades mais violentas do mundo, sabia do grande número de mortos em chacinas, do índice de homicídios, mas nunca havia sido atingida por essa realidade. Parecia, de certa forma, algo distante, até (re)conhecer meus alunos e seus familiares como peças, normalmente alvos, dessa violência e notar o quanto isso afetava sua forma de agir, de ver o mundo, de se comportar.

As imagens a seguir, cujos nomes foram apagados para proteger a identidade dos adolescentes, exemplificam alguns dos relatos dos alunos e publicações no grupo.

IMAGEM 1



IMAGEM 2

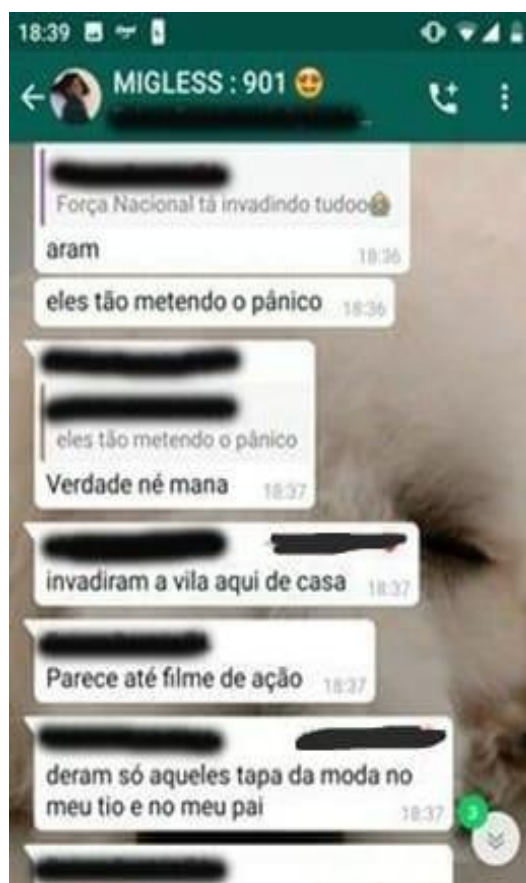
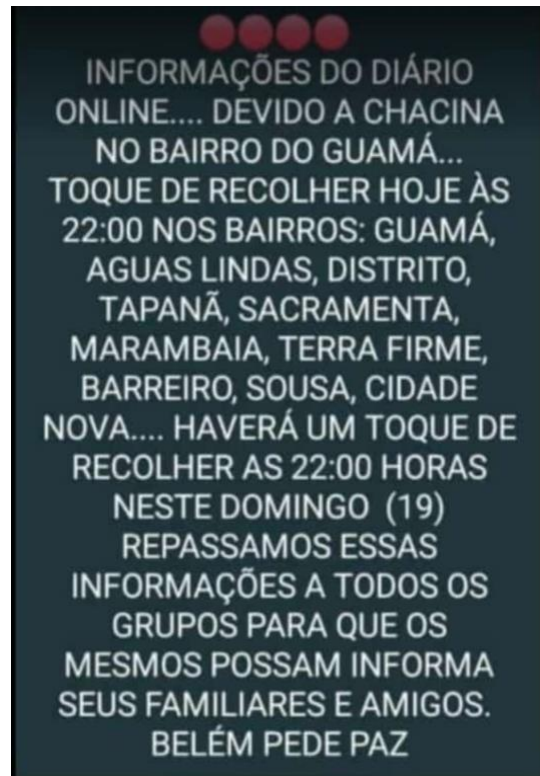


IMAGEM 3



IMAGEM 4



Sim, eu perguntei se “era verdade” – e naquele momento era a negação de que meus alunos, aquelas crianças inquietas e afetuosas que eu via 3 vezes por semana, viviam em “guetos”, com invasões em suas casas, agressões aos seus pais, toques de recolher. Sob o impacto da leitura das mensagens no grupo, do reconhecimento – mesmo ainda superficial – das realidades dos alunos, dei por finalizada a etapa de sondagem e, a partir dela, optei por direcionar as atividades à discussão, sustentada em textos autorais e literários, em especial *O diário de Anne Frank*, das repercussões da violência urbana sobre as vidas dos estudantes.

3.4. Ainda, algumas notas teóricas

*Tudo isso em ti
Se deposita
E cala.
Até que de repente
Um susto ou uma ventania
(que o poema dispara)
Chama
Esses fósseis à fala.*

Ferreira Gullar

Como mencionamos na introdução, esta dissertação é a expressão do caminho tortuoso que nossa formação e nossa pesquisa seguiram, com idas e vindas, altos e baixos, sentimentos de fracasso e êxito. Esta subseção, que bem poderia fechar a seção 2, em que apresentamos o suporte teórico de nosso trabalho, de fato só nos ocorreu depois do diagnóstico sobre a turma,

depois de ler tantas mensagens no grupo do aplicativo. Mesmo sem certeza, decidimos inseri-la aqui, pois, nos parece, ganha um sentido mais específico ao suceder as escritas dos alunos além de refletir melhor o percurso da investigação.

No poema “Muitas vozes”, Ferreira Gullar (2010) sugere que muito de nós fica submerso pela falta de expressão, pela falta de palavras e estruturas para expressar experiências e sentimentos, até, repentinamente, ocorrer o contato com o texto literário. Este, muitas vezes, nomeia nossas angústias, mostra perspectivas e provoca transformações. Por essa razão, pensamos em uma proposta de educação literária que possibilitasse aos alunos o compartilhamento da mesma leitura a fim de potencializar seus afetos, suas impressões, suas vivências, visto que compartilhar é um ato tão humano. Assim, evidenciamos que o foco deste trabalho não é a crítica literária, mas a compreensão do outro e de si mesmo por meio da leitura como forma de possibilitar um novo olhar ao nosso discente, pois muitas vezes a pessoa, como escreve Caio Fernando Abreu, “tão voltada para sua própria dor que estava, também, meio cega. Via para dentro: charco, arame farpado, grades” (2006, p. 77).

Em um contexto de constante mudança tecnológica, cobrança por produção e celeridade, as pessoas vivem em um ritmo que as têm adoecido e desumanizado. Grande é o número de transtornos, de síndromes, de indivíduos medicalizados que muitas vezes não conseguem verbalizar seus sentimentos. Infelizmente, notamos que é crescente o número de crianças e adolescentes que sofrem dessa mazela, haja vista que, segundo a Associação Brasileira de Psiquiatria (VERSIANI, 2000), cerca de 10% dos adolescentes brasileiros sofrem dessa doença. Em todo o mundo, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003), 20% dos jovens têm alguma desordem mental. Diante desses eventos, é imprescindível o resgate de nossa humanidade para não termos a alma esvaziada, pois, como declarou Bartolomeu Campos de Queirós, “viver sem esperança é como ter casa sem janela” (1995, p. 12).

Nesse sentido, a literatura pode ser um importante instrumento de humanização. Conforme nos aponta Edgar Morin (2003, p. 48), a literatura, a poesia e o cinema deveriam ser considerados escolas de vida em diversos sentidos. O primeiro sentido seria porque revelam todas as qualidades da língua por meio das obras, dos escritores, poetas e permitem ao adolescente, que se apropria dessas riquezas, expressar-se plenamente em suas relações com o outro. O segundo sentido, por serem escolas da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento. O terceiro, por representarem escolas de descoberta de si, em que o jovem pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances ou filmes. Eles podem descobrir a manifestação de suas aspirações,

seus problemas, suas verdades não só no “livro de ideias”, de acordo com Morin, mas também, e às vezes mais profundamente, em um poema ou romance.

Para Morin (2003, p. 48), os livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade, na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e se torna nossa verdade. Além disso, parte do efeito do literário (do artístico em geral, na verdade) sobre o homem é promover a consciência da complexidade da realidade que nos envolve, como se lê nesta longa citação de Morin:

No século XIX, enquanto o individual, o singular, o concreto e o histórico eram ignorados pela ciência, a literatura e, particularmente, o romance – de Balzac a Dostoiévski e a Proust – restituíram e revelaram a complexidade humana. As ciências realizavam o que acreditavam ser sua missão: dissolver a complexidade das aparências para revelar a simplicidade oculta da realidade; de fato, a literatura assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências de simplicidade.

Revelava os indivíduos, sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios; envolvidos em relacionamentos de amor, de rivalidade, de ódio; inseridos em seu meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto.

Todas as obras-primas da literatura moderna foram obras-primas de complexidade: a revelação da condição humana na singularidade do indivíduo (Montaigne), a contaminação do real pelo imaginário (o Dom Quixote, de Cervantes), o jogo das paixões humanas (Shakespeare).

Melhor ainda: a literatura revela o valor cognitivo da metáfora, cujo espírito científico rejeita com desprezo. Como dizem Knyazeva e Kurdymov: “A metáfora é um indicador e uma não-linearidade local no texto ou no pensamento, é um indicador de abertura do texto ou do pensamento a diversas interpretações ou reinterpretções, para encontrar ressonância com as ideias pessoais de um leitor ou de um interlocutor.” (apud MORIN, 2003, p. 91).

Como se verá no relato que se segue de nossa proposta efetivada na escola, tanto a “experiência de verdade”, quanto a percepção da complexidade da realidade e do valor da metáfora foram experimentados pelos alunos – e por nós – no decorrer das leituras, nas discussões sobre elas, sobre nós, sobre nossas vidas e nossos contextos.

Em meio a uma sociedade violenta e excludente, realidade refletida no ambiente escolar por meio de práticas como a do *bullying*, da automutilação, da exclusão, da marginalização, da agressão etc., é imprescindível que a literatura emergja como objeto prioritário de discussão e estudo, mas sobretudo de experiência, e que atue como elemento humanizador. Por esse motivo, após ler/ouvir os estudantes, averiguamos a imperiosidade de se criar condições para proporcionar ao aluno o encontro com o texto literário como agente transformador de si mesmo em sua comunidade escolar e familiar.

4. ANNE FRANK VIVE NO GUAMÁ: RELATO DE ATIVIDADES

Nesta seção, relatamos e, ao mesmo tempo, procuraremos refletir acerca das atividades realizadas na escola. Como se lerá, trataram-se de intervenções múltiplas, em ambientes diversos, mas cuja intenção foi a de que mantivessem uma unidade de abordagem e objetivos.

4.1 Na escola pública: primeiros relatos

A primeira etapa de nossa proposta consistiu em propor aos alunos que produzissem um texto individual, anônimo, em que externassem suas angústias, seus medos, seus sonhos. A ideia da produção se inspirou nos estudos de Petit (2009a, 2009b), que discutem as relações dos jovens com a leitura, a importância desta nas adversidades e na defesa que Joe Bouch (2012, p. 161) faz da “escrita reflexiva” (*reflective writing*) como forma de encontrar um melhor equilíbrio mental. Dessa perspectiva, e a partir dos debates que surgiram na turma após a leitura de narrativas, em especial da “Última crônica”, de Sabino, promovemos a atividade.

No caso de nossos alunos, a grande maioria se engajou à proposta – apenas 4 não produziram texto. Os relatos foram os mais diversos e desoladores: abuso sexual, abandono emocional, trabalho infantil, dependência química, prostituição etc. – e estamos falando de adolescentes, na faixa etária de 13 a 16 anos com apenas uma aluna de 18 anos. Seguem, como amostra, 4 relatos, nos quais mantivemos a grafia e estruturas gramaticais originais e fizemos alguns recortes. Outros relatos são reproduzidos no Anexo I.

Texto 1

Sofro com uma pequena parte da minha família, uma parte são traficantes e a outra são ladrões, eu odeio eles por isso. Tenho sonho de ser policial militar para tentar salvar algumas famílias, já que não salvaram a minha.

Tenho medo de perder meus pais, eles são as pessoas mais importantes para mim, eles são os meus únicos amigos.

Tenho uma grande dificuldade de fazer amizades, sou o tipo de pessoa “chata”, não gosto de ninguém pra mim amizades verdadeiras não existe.

Não sei falar uma mentira para uma pessoa, isso acaba comigo e com o sentimento de qualquer pessoa.

Às vezes acho que não sirvo pra nada, me sinto uma pessoa inútil.

Cansei de pensar em mortes e outras coisas, não paro de pensar em como seria bom um momento sozinha sem ninguém enchendo o saco.

Só queira ter paz em algum momento da minha vida.

Texto 2

Eu as vezes deito em minha cama e penso como seria se eu não existisse, e eu choro vendo como sou um fardo para a minha família e para todos. Acordo com os olhos inchados pois chorei a noite passada, lembro de como meus pais me colocando para baixo dizendo que sou incapaz de fazer algo. Estou sempre triste e angustiada. Eu tenho sonhos e espero conseguir alcança-los algum dia e tentar ser feliz.

Texto 3

Meu medo é que tenho medo é de alguém me abuse novamente como fui, mas, também tenho medo de perder minha mãe, pai e minha avó por parte de mãe. Se eu

perdesse minha avó perderia o sentido da vida. Tenho medo de aranha muito medo. Mas, meu maior medo deles é o primeiro, pois fico muito triste pra mim, definitivamente é um trauma por isso não gosto muito principalmente, meninos que me toquem por brincadeiras sem graças.

Angustias tenho por vezes me reconhecer. Minha autoestima ela me pega de um jeito doido. Me cortava, mas, hoje não faço isso desde que minha mãe viu e foi um dia muito triste. Choro todo dia por não está no meu momento de amar. Também sou chorona demais e também por não ter muitos amigos com que eu possa socializar. Perdi muita gente. Mas, vida que segue, dificuldade tenho em matemática(delta).

Eu também tenho dificuldade em me abrir com as pessoas, sou muito sorridente e fechada. Tenho dificuldade de superar meus medos, dificuldade de me achar suficiente e linda. Eu sinto todos os dias eu perdendo algo de mim, tento ver tudo diferente, mas, não. Tenho ansiedade e insegurança.

Meu sonho é que eu possa ser orgulho da minha família. Quero ser médica, cursa em clinico geral pediatra e ser uma cirurgiã. Meu sonho é ter minha casa em Amsterdã, viajar e viajar. Ajudar minha família e pessoas que precisam de alguma coisa, mas, meu maior sonho é encontrar Jesus e pode passar toda a dor do mundo, guerra e fome.

Texto 4

Hoje eu contarei um pouco de mim, eu pareço ser uma pessoa feliz pela vista dos meus amigos, mas a verdade que não é assim. Nos meus 5 anos de idade, minha mãe foi assassinada, acusaram meu pai de estupro, uma coisa que não é verdade. Desde aí minha vida mudou, minha família não é feliz, eu não sou feliz. Tenho tantas angustias passo por tanta coisa, estou aqui escrevendo, mas, com uma vontade imensa de chorar.

Minha avó me criou desde os meus 5 anos, e só tenho a agradecer a Deus por ter ela ainda em minha vida e meu pai também, eles são tudo pra mim.

Eu várias vezes venho tentando me matar, realmente, do fundo do meu coração não tenho vontade de viver, já tentei cortar o pulso, já tomei veneno, vivo pensando em suicídio e conto isso como um desabafo. Nunca contei a ninguém, experimentei maconha e até hoje, faço isso, mas, tenho tentado sair do vício, mas, é algo que me prende nele. Já me vendi por dinheiro apesar, de não precisar fazer isso, mas, parece que é algo que me preenche por dentro. Eu realmente, acho que não tenho amigos, raramente vejo minha família unida, meu tio bebe de segunda a segunda e isso me dói no peito, me sinto só. Eu só queria a minha mãe aqui comigo para me instruir das coisas e me ensinar as coisas, mas, graças a Deus, ele me deu uma avó pra isso minha única amiga e eu a amo de coração.

O primeiro aspecto que nos chamou atenção nas dezenas de relatos foi a dimensão da exposição dos adolescentes, num trabalho escolar que seria lido por sua professora. Mesmo protegidos pela anonimidade (alguns chegaram a assinar, mas a maioria não), estavam em um contexto de fácil identificação e, mesmo escrevendo em uma sala cheia de gente, em horário predeterminado e sem uma preparação específica anterior, relataram experiências e angústias quase indizíveis. É também importante notar como uma “tarefa” organizada, como indicava Bouch (2012), é motor de reflexões. No Texto 10, presente no Anexo I deste trabalho, lê-se:

Provavelmente, se a professora não tivesse pedido, talvez nunca escreveria esse tipo de coisa, porém, não creio que termine de escrever sobre meus problemas nesse curto prazo, quer dizer, onde mesmo que minhas aflições começaram? Talvez só talvez, eu tenha uma ideia, ah! Aquele dia tão icônico, em que ocorreu o acidente... não vou falar muito sobre, somente o que achar necessário, na verdade eu estou enrolando, confesso. Nem em todos os meus mais profundos e coloca-las num papel, fazer o que? Sempre achei que isso é bobagem, não vale a pena se ninguém se importar, o engraçado é que nessa quarta-feira, um dia tão comum em minha rotina, eu tenha tido tempo e oportunidade para tal ato, e o estranho é que lá no fundo,

realmente traz uma sensação de leveza, sei que pode ser consideravelmente superficial o que escrevi, mas, mesmo assim eu tenho que admitir: isso foi libertador.

A aluna, aqui, deixa clara a qualidade “libertadora” do exercício de se narrar. O texto de outro adolescente (Texto 11, no Anexo I) permite vislumbrar problemas quase universais dessa etapa da vida: a dificuldade de adaptação, de comunicar-se.

No meu dia a dia é como se a felicidade não existisse, mas, meus dias são de lágrimas e tristezas porquê de um tempo pra cá a minha vida anda sem direção porque não sou compreendida em casa. Minhas angustias, minhas aflições, até mesmo quando preciso de um abraço não tenho a coragem de chegar e falar tudo o que estou sentindo.

A leitura dos relatos, nesse aspecto, nos lembra o conflito entre reconhecimento da realidade e desejo de outra existência expresso na “Tabacaria” de Álvaro de Campos / Fernando Pessoa (1993):

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Este sentimento, mais do que em qualquer etapa da vida, é um dos problemas centrais da adolescência. A palavra adolescência vem do latim *adolescere*, que significa crescer. É considerada, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), como período biopsicossocial que compreende a segunda década de vida do homem. Diante disso, talvez por se pensar nesse momento da vida como um estágio em que o indivíduo está em crescimento, tal qual afirma o sentido originário do termo, preparando-se para a entrar na fase adulta, é comum o pensamento de que o adolescente é um ser inexperiente, levado a tomar decisões tão impulsivas quanto as fortes mudanças biológicas pelas quais seu corpo passa, ou ainda pouco maduro para enfrentar algumas adversidades em suas vivências. Muitos os veem e os tratam como indivíduos infantis, incapazes de tomar decisões importantes, bem como também os percebem como idealistas demais, sonhadores irremediáveis, com os pés ainda não firmados o bastante na realidade como ela é.

Pela ótica desses próprios seres, no entanto, é possível conceber a adolescência tal qual a descrição de Campos no recorte do poema supracitado: muitos adolescentes se veem como “nada”, com planos nem sempre ambiciosos ou muito claros, mas, contraditoriamente, repletos de sonhos. Essa visão dúbia, do indivíduo que desacredita ter um papel relevante na sociedade e que, mesmo assim, não descarta do roteiro imaginado para sua vida uma imensidão de sonhos que acredita ser capaz de realizar, é bem evidente nos textos produzidos pelos alunos da escola Francisco da Silva Nunes.

Nota-se, em primeiro lugar, uma autoestima fragilizada, abatida, ou até traumatizada, encontrada em autodescrições presentes em quase todos esses textos. Palavras como “fardo”, “triste”, “estranha”, “inútil”, “problemática”, “angustiado”, “babaca” foram usadas por alunos que estão nessa fase do crescer, mas que reproduzem em seus discursos concepções nada infantis, nada imaturas, nada inexperientes.

Nesses textos, encontram-se relatos parecidos quanto às angústias descritas. Uma aluna diz pensar frequentemente sobre como seria a vida se ela não existisse. Quase todos relatam o medo de perder tudo o que têm e aqueles que amam, bem como atestam crises de ansiedade, as quais já se tornaram cotidianas.

Também há explanações sobre a realidade socioeconômica desses indivíduos, na maior parte das vezes expressas em insegurança econômica: não basta não ter dinheiro para ir ao cinema ou lanchar com os amigos, mas indica-se um sentimento constante de não saber como viver sem aqueles que, precariamente, os sustentam. Em relação a esse aspecto econômico, há o relato, por exemplo, de uma aluna que perdeu os pais muito nova e a pessoa que a sustenta já se encontra desempregada há bastante tempo. Em virtude disso, não possui dinheiro para roupas novas, e menos ainda para comprar livros, considerados a sua maior diversão.

Outro fato reconhecível é o papel que a educação escolar representa, no imaginário das famílias, como instrumento de ascensão social. Nesse sentido, o fato de não pertencerem a famílias abastadas cria neles uma expectativa muito grande sobre o desempenho escolar, pois sabem que suas famílias dependem dos bons resultados deles na escola e, futuramente, no vestibular, para verem que criaram, de fato, “cidadãos de bem”, os quais poderão trazer algum tipo de mudança em suas realidades com a profissão escolhida.

Além desse aspecto, muitos alunos descrevem suas complicadas relações familiares: brigas constantes com os pais, irmãos, avós. Um aluno diz não esquecer de uma surra que levou do pai por não querer ir para a escola, ou dos xingamentos que ouviu dele por ter tirado notas baixas. A relação com o pai o faz se sentir, em suas próprias palavras, um “inútil” sempre, fazendo com que ele até pensasse em se matar. Outra aluna descreve as tristezas sobre o alcoolismo do tio, uma das pessoas que deveriam estar cuidando dela, diante da ausência de seus pais. Já há uma aluna que possui um pai alcóolatra, e sua mãe, que já está em outro relacionamento, sofre violência doméstica. Uma aluna diz considerar suas professoras como mães, desde o derradeiro dia em que sua própria mãe disse, “com todas as letras”, que a odiava.

Outros expõem alguns problemas de relacionamento dentro mesmo da escola, como um aluno que sente dificuldades em fazer amizades ali pelo fato de os colegas pensarem que ele

tenta sempre se aproximar de professores para ganhar privilégios. Ele afirma que as pessoas entendem errado o jeito dele, e que a aproximação dele com os professores é para o seu próprio desenvolvimento pessoal. Mesmo assim, o resultado desse comportamento sempre acaba sendo o afastamento dos colegas, e isso o abala bastante. Outra aluna, por ter problemas de fala, já foi apelidada na escola de “língua presa”, “mudinha”, “esquisita”, o que ela diz ter gerado nela diversos problemas de interação social, por medo de não receber a aceitação das pessoas.

Infelizmente, apesar da pouca idade, muitos desses relatos atestam fortes traumas sofridos ou até mesmo pensamentos suicidas, ligados ao transtorno da depressão. Uma aluna afirma: “Tem dias que acordo com uma vontade de chorar igual uma criança de cinco anos espero que um dia isso acabe, vontade de me jogar lá do alto, isso vai me matando”. Outra diz o seguinte: “Eu pareço ser a pessoa mais feliz do mundo mais só Deus e eu é claro sabe o que eu passo, é uma mistura de sentimentos ruins, é uma tristeza que não tem fim, eu estou sem forças”.

Assim como foram expostos em vários textos pensamentos suicidas, houve alguns que chegaram a relatar não só isso, mas tentativas reais de suicídio, como o de uma aluna que perdeu o sentido da vida após a morte do pai, quando ela tinha apenas 10 anos de idade. Ela afirma em seu texto: “eu tentei me matar várias vezes, de todas as formas, já tentei me enforcar, cortar os meus pulsos, me sufocar, já me joguei de propósito da escada da minha casa, eu me afastei de todos os meus amigos, familiares, passei 8 meses sem ir pra escola, foi uma fase muito ruim”.

São relatados traumas, advindos de abusos, tal qual neste que se segue: “eu tenho medo é de alguém abusar de mim novamente como fui. [...] Tenho medo de aranha, muito medo, mas o maior de todos é o primeiro, pois cada vez que eu me lembro eu fico muito triste”. Além disso, há relatos de traumas familiares: “nos meus cinco anos de idade, minha mãe foi assassinada, acusaram meu pai de estupro, uma coisa que não é verdade, desde aí minha vida mudou minha família não é feliz, eu não sou feliz”.

Outra questão que também se mostrou frequente nas angústias e preocupações desses alunos foi quanto à violência na cidade e o medo de perder seus entes queridos em meio a essa realidade. Em um dos textos, é dito o seguinte: “Hoje uns dos meus maiores medos em não tem um lugar onde posso falar que é seguro, pois dos jeitos que a violência tá tendo que lida com essa incerteza de não sabe se onde estou é seguro”.

Apesar de muitos deles terem em comum o sonho de se formar e de ter uma profissão, as razões para isso se dão de maneiras diferentes. Um dos alunos afirma querer se tornar

policial militar, pois odeia o fato de ter nascido em meio a ladrões e traficantes, uma realidade que o faz não considerar nenhum desses como membros de sua família. Outro sonha em ser um soldado do exército para poder ajudar as pessoas. Uma aluna diz que sonha em ter uma profissão na área em que ela escolher, porque ela “gostaria de trabalhar para viver uma vida feliz, não viver para trabalhar”.

Percebe-se, portanto, que apesar das situações adversas, expressas em praticamente todos esses textos, essas pessoas não deixaram de ter em si mesmas “todos os sonhos do mundo”. Na verdade, são seres que aprenderam a viver e a sonhar “apesar de”, em uma perspectiva similar à encontrada na obra “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres”, de Clarice Lispector:

Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida. (LISPECTOR, 1998, p.26).

Assim, apesar de tanta angústia e tanto sofrimento, esses adolescentes procuram superar as dificuldades para ter uma vida realmente feliz. É possível ver o quanto almejam por um futuro decente, no qual possam retribuir a ajuda recebida hoje, trazer algum orgulho para aqueles que os amam e, com suas profissões, realizar suas vontades, alcançando, de fato, a felicidade.

Há uma observação importante a fazer aqui. De posse desses relatos, bastante angustiada, procurei colegas da escola e coordenação pedagógica para que me orientassem sobre a melhor maneira de agir. Não sou psicóloga, não tenho formação específica para lidar com possíveis “gatilhos” – enfim, não sabia o quanto minha proposta poderia ajudar ou não os adolescentes. A recepção por parte do corpo técnico foi pouco atenta e alguns colegas chegaram a me dizer que não acreditavam em nada daquilo, que os alunos inventavam para se vitimizarem e conseguirem vantagens. Senti-me, naquele momento, sozinha, como os alunos diziam se sentir, desamparada. Por sugestão do orientador, assumi que o melhor que poderia fazer ali era continuar o trabalho, mostrar-me aberta ao diálogo e a ampará-los, promover situações em que pudessem, através da leitura e da escrita, escutarem-se e se narrarem, na esperança de que todos pudssemos elaborar melhor nossas angústias, nossos traumas.

4.2 Cartas vão

Chegada à rede pública um pouco antes de iniciar o Mestrado, em 2016, sou professora, desde 2006, da rede privada em Belém, principalmente com aulas de Literatura e Redação. Pensei, então, em estender uma ponte entre esses dois universos, tão afastados na capital

paraense.

Assim, os textos produzidos pelos alunos da escola municipal foram levados a uma turma de terceiro ano do ensino médio da escola privada – religiosa, com público de classe média – em que trabalhava há 13 anos. No lugar da aula programada sobre a segunda fase do Modernismo brasileiro, fizemos um círculo, entreguei um texto fotocopiado produzido na escola pública a cada aluno, que o leu em voz alta para a turma. Após as leituras, conversamos sobre os textos, sobre que relação possível eles teriam com escritores que estávamos estudando, como Graciliano Ramos. Surgiram manifestações que diziam que os problemas sociais denunciados pelos escritores modernistas não eram apenas ficção e não estavam reduzidos ao Nordeste, que há inúmeros Fabianos, meninos mais novos, meninos mais velhos e sinhás Vitóriaias mais próximos do que imaginamos, porém nossas “bolhas” não nos permitem enxergar. Muitos se emocionaram. Propus que, diante do que leram e ouviram, escrevessem cartas para os discentes da escola pública. A atividade seria espontânea e não valeria ponto. Eles ficaram muito interessados neste momento.

O envolvimento dos alunos da rede particular – na verdade, exclusivamente das alunas – com o que leram dos meninos da pública foi tão grande que eles queriam saber o que mais poderiam fazer para ajudar. Mandar cartas, na visão delas, não seria suficiente. Afirmei que, naquele momento, a produção das cartas como forma de apoio seria muito proveitoso, pois eles “conversariam” com jovens de quase a mesma idade. Essas produções deveriam ser feitas de modo geral, destinadas a qualquer aluno daqueles de quem haviam ouvido os relatos. Duas alunas me procuraram em particular e me pediram para fazer cartas direcionadas às autoras dos textos que leram. Um desses textos relatava as marcas que um abuso sexual deixou e o outro as condições financeiras precárias de uma adolescente órfã de pai e mãe que estava com os responsáveis desempregados, sem condições de comprar o que mais lhe dava prazer: livros. Permiti que escrevessem direcionadamente. No momento em que me entregaram as cartas, uma mandou dois livros para serem entregues à destinatária de sua carta.

Concomitantemente à ponte feita com a escola privada, após tomar conhecimento do contexto dos alunos da pública, de alguns de seus traumas e dores, convencemo-nos da imperiosidade de se fazer uso do texto – biográfico ou ficcional; as vidas da periferia ou as *Vidas secas* – como instrumento de intervenção, de elaboração, de abertura da capacidade de enxergar o mundo ao redor. Além de propiciar certas experiências através da vida de um ser fictício, a literatura permite a vivência com realidades que, muitas vezes, se afastam do rigor das práticas desempenhadas socialmente. Essa vivência de liberdade singular propicia ao leitor certo estado de lucidez ou de devaneio que o aproxima da criança em seu olhar

inaugural das coisas, produzindo sentidos que fogem à lógica habitual, ao mesmo tempo em que revelam o lado oculto de certas verdades automatizadas.

4.3 O Diário de Anne Frank

Segundo Luzia de Maria (2009, p. 132-133), é mais interessante que os alunos tenham liberdade de escolher suas próprias leituras, visto que um livro só não agrada a todos ao mesmo tempo. Isso é importante para que a leitura possa ser executada com interesse real e contribuir para a formação de leitores. Ela defende ser necessário romper com a forma tradicional de ensino que torna a leitura um ato de obrigação artificial que afasta e diminui substancialmente possíveis leitores ativos. Segundo a autora:

A educação do gosto se faz por encontros, aos poucos, paulatinamente. E, se no início o jovem se apaixona pela história e pelos personagens, se chega à última página tendo a curiosidade como dínamo e os lances do enredo a acioná-lo, quando acontecer o contato com as grandes obras da literatura, este jovem já terá um referencial para comparação. E, se defendo, com veemência, que o prazer da leitura é ingrediente básico, fundamental, indispensável na formação de leitores, não acho justo esperar que estudantes com pouca ou nenhuma leitura de obras literárias, às vezes nenhuma leitura de livro algum, comecem a ler pelas obras-primas. (MARIA, 2009, p. 44-45).

Snyders (apud LOPES, 1988, p. 47) acrescenta que os discentes trazem consigo uma experiência das situações de vida, das relações pessoais e uma multiplicidade de informações e conhecimentos que apesar de se apresentarem de modo fragmentado devem ser considerados pela escola. Ele afirma que a identificação de problemas ou temas relevantes para os alunos é fator fundamental na definição do repertório a ser utilizado no ambiente escolar.

Em razão desse conhecimento, obtido na fase de sondagem, e do desejo de promover uma experiência de leitura compartilhada por todos os alunos, realizamos a escolha da obra *O diário de Anne Frank* para lermos em sala.

A motivação da escolha da obra se sustentou em um tripé de possibilidade de identificação pelo enredo, acessibilidade da linguagem e representatividade da obra. Ao tratar de uma vida sitiada, de guetos, de terrores e opressões institucionais, armadas e militarizadas, mas também de angústias típicas da adolescência, o conteúdo, expresso em uma linguagem acessível àqueles alunos, dividida em trechos curtos de “entradas de diário”, pareceu-me possibilitar a identificação entre leitores e personagens, entre contextos da vida e da obra.

Anne Frank era adolescente e registrou em seu diário os sentimentos que todos nós, de alguma forma, já vivenciamos e que estão claros nos textos produzidos pelos nossos alunos. Entre tais sentimentos, estão as dúvidas acerca da sexualidade, os conflitos com os pais, o fato de se sentir incompreendida pelos adultos e questionar o ser humano e o desejo de expressar

seus pensamentos mais profundos. Além disso, ela testemunhou um dos piores contextos da história da Humanidade, em que inúmeras pessoas estavam completamente privadas de direitos e do exercício de sua cidadania. Vivendo em regime de reclusão e sob constante ameaça de morte, Anne usou a escrita como forma de desabafar e elaborar, para si mesma, o que estava ocorrendo ao seu redor. Ainda que conscientes de que, como lembra Petit (2009b, p. 53), a apropriação da leitura, pelos alunos, fosse dar-se por caminhos singulares, às vezes até mesmo desviando-se do livro proposto, “com um senso de descoberta desconcertante”, com cada um farejando “o que estava secretamente vinculado com as suas próprias questões”, o que lhes permitiria escrever suas próprias histórias nas entrelinhas, acreditamos que as questões expressas por Anne Frank, o contexto desta e o dos alunos iriam se encontrar em algum momento e permitiriam que estes, auxiliados pelas palavras da vítima do Holocausto nazista, também organizassem seus devaneios e escrevessem suas histórias, mesmo que apenas para si.

Acreditamos que a literatura possibilita, além do óbvio acima do que o aprimoramento linguístico, a formulação e organização do pensamento, dos sentimentos, das experiências. Como afirma Candido (2007, p. 175), ela é um bem incompressível, uma necessidade universal do ser humano e, da mesma forma que o sonho asseguraria o equilíbrio psíquico, ela asseguraria o equilíbrio psicossocial de uma sociedade. Dessa forma, diante de alunos que têm se mostrado emocionalmente fragilizados, às vezes sem motivação para viver, desesperançosos, é imperioso viabilizar esse direito humano.

Por outro lado, tratando-se de obra mundialmente conhecida e valorizada, originada em local e época distantes da periferia urbana brasileira do século XXI, permitiria o acesso à alteridade, ao conhecimento do outro, certo abalo do sentimento egótico, como menciona Todorov:

A literatura faz menos remediar nossa ignorância do que nos curar de nosso "egotismo", termo entendido como uma ilusão de autossuficiência. A leitura de romances, segundo ele, tem menos a ver com a leitura de obras científicas, filosóficas ou políticas do que com outro tipo bem distinto de experiência: a do encontro com outros indivíduos. Conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas. (TODOROV, 2009, p. 80).

Além de aproximar realidades aparentemente muito distantes em suas identidades desoladoras, de permitir o encontro com “outras pessoas” / personagens, o livro, relativamente breve, deveria permitir uma experiência de leitura coletiva e significativa, realizada em sua maior parte na sala de aula.

Além disso, o *Diário* é um clássico em muitos sentidos daqueles propostos por Ítalo Calvino (2007, p. 10) e permite a elaboração de inquietações na alma do leitor, principalmente

quando abordam problemas e situações que advertem ao ser humano que não pode se esquecer de sua própria humanidade. Nesse aspecto, Antonio Candido, ao defender o direito universal à fruição da arte, observa que 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” (2007, p. 180). Nos dias de hoje, em que prevalece o individualismo, a busca pelo sucesso a qualquer preço, o preconceito e a discriminação contra minorias, a lembrança da humanidade, alheia mas também a nossa própria, é absolutamente necessária em sala de aula.

Destacamos, também, nas palavras de Ítalo Calvino, a ideia já tão difundida no último meio século por vários escritores e teóricos, mas tão pouco praticada, de que a leitura de literatura só se realiza, de fato, a partir das obras originais. O que o italiano afirma sobre os clássicos serve, penso, para qualquer obra, sobretudo no ambiente da escola básica:

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele. (CALVINO, 2007, p. 12).

A proposta de leitura integral das obras em sala de aula costuma esbarrar em duas dificuldades: a falta de livros e a de tempo. No caso da primeira, o problema é fornecer exemplares da obra a todos os estudantes no contexto de uma escola precária, incapaz de prover a todos, e de famílias que não podem comprar livros. Para resolver isso, apostamos em velhas e novas tecnologias. Num primeiro momento, reproduzimos uma parte do *Diário* para lermos em sala, especificamente, 17 páginas da versão do Círculo do Livro (1974), traduzida por Elia Ferreira Edel e disponível *online* em PDF². Gostaríamos de ter comprado um livro para cada um ou de tê-lo reproduzido para todos os 54 alunos, mas financeiramente seria inviável. Por esse motivo, iniciamos a leitura em sala com a parte fotocopiada e indiquei-lhes o aplicativo *Lithium*³ para que prosseguissem a leitura da obra em seus celulares. A edição

² Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-o-diario-de-anne-frank-anne-frank-em-epub-mobi-e-pdf/> [acesso em 17 de abril de 2019]. No mesmo local encontramos disponível a versão ePub, lida por parte dos alunos no telefone celular.

³ O *Lithium* é um aplicativo de leitura de livros eletrônicos, em formato ePub, para sistemas Android. O aplicativo permite diversos ajustes, de tamanho e tipo da fonte, do espaçamento entre linhas, da cor do fundo, do brilho da tela; também conta com conveniências como marcadores de texto e de páginas e funções de compartilhamento. Várias obras no formato ePub podem ser encontradas gratuitamente na internet, em sites como Domínio Público, de universidades, bibliotecas públicas, coletivos.

adotada, em formato ePub, foi a mesma do Círculo do Livro da qual havíamos produzido cópias. Para oito alunos cujos celulares não permitiam o uso do aplicativo, compramos seis exemplares da edição da editora BestBolso (2007) e fornecemos duas fotocópias da edição do Círculo do Livro (1974).

A questão do tempo na escola para a leitura, sempre escasso diante de longas listas de conteúdo a cumprir, foi resolvida da seguinte maneira: depois de uma leitura coletiva, em sala, do início da obra (as primeiras 17 páginas fotocopiadas), eram estabelecidos, a cada semana, trechos para serem lidos em casa e discutidos em classe. A estratégia, como se verá adiante, teve resultado satisfatório, ainda que não totalmente.

A primeira etapa das atividades, de leitura em classe da parte inicial, fotocopiada, do livro, ocorreu durante duas semanas, no final de maio de 2019. Nestas semanas foram usadas as 5 aulas de que dispunha, num total de 10h para a leitura das 17 páginas, com paradas, comentários, perguntas, discussões.

O processo iniciava com a minha leitura de um parágrafo ou dois e, em seguida, fazia a indicação de um aluno para comentar a percepção dele do que achou interessante, do que gostou acerca do que foi lido. Depois, ele indicava outro aluno para a leitura, o qual apontaria o comentarista da leitura e assim por diante. Essa dinâmica ocorreu durante todo o processo. Contudo, no decorrer da atividade, com a familiaridade com o texto e com a metodologia, não apenas os estudantes designados para comentar o faziam, mas outros que se interessavam com aquilo que havia sido lido.

Entre o fim da leitura compartilhada e a indicação da leitura em domicílio, houve um intervalo de 21 dias. Reconhecemos que o tempo decorrido para a realização da atividade foi ínfimo se levarmos em consideração o volume da obra e o período: final do semestre letivo e proximidade do período avaliativo. Acreditamos que, em um tempo maior, mais alunos leriam o texto integralmente com mais calma e fariam o registro de modo mais profícuo devido à participação deles durante o trabalho no ambiente escolar.

Ainda durante leitura em sala do material que foi reproduzido, orientamos os alunos a iniciar a leitura em casa – por se tratar de uma obra extensa – e a registrar palavras, frases, trechos, em que houvesse algum tipo de identificação entre a vida deles e aquilo que foi lido.

Diferente da leitura em sala, aquela feita em casa era um acontecimento solitário, um encontro privado com outro mundo:

O que difere essencialmente entre um livro e um amigo não é a sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual nos comunicamos com eles. A leitura, ao contrário da conversa, consiste para cada um de nós em receber comunicação de outro pensamento, ao mesmo tempo em que permaneceremos sozinhos, isto é, continuando a usufruir do poder intelectual que temos na solidão e que a conversa

dissipa imediatamente, podendo continuar inspirados, permanecendo no pleno trabalho fecundo do espírito sobre ele mesmo. (OUAKNIN, 1996, p. 16-17).

Consideramos o momento da leitura solitária tão fundamental processo quanto a coletiva, pois, como afirmou Ouaknin, ela embasa-se no recebimento da comunicação de outro pensamento para poder elaborá-lo sem intermitências. Isso permite aos estudantes realizar as pausas necessárias para processar o que foi lido sem a interferência de outro, como ocorre na leitura coletiva. Além disso, a leitura propicia uma relação do autor com o leitor em que há um encontro entre duas subjetividades, o que permite o diálogo com autores que viveram em outras épocas e lugares distantes. Essa ligação ocorreu entre Anne Frank e meus alunos.

Ressaltamos aos alunos que não seria pedido para responderem perguntas específicas sobre o livro nem abordaríamos a estrutura do texto, como foco narrativo, características estilísticas, gênero, a não ser que fossem importantes para a compreensão de alguma questão ou eles tivessem curiosidade. O essencial seria o registro do que sentiram, pensaram, lembraram associando às suas experiências pessoais, pois, como já foi explicado, o objetivo principal da intervenção não eram o exercício intelectual ou a ampliação de repertório cultural, mas sim ajudá-los a superar barreiras, preconceitos ou posturas já incorporadas que comprometem o seu desenvolvimento emocional e dificultam suas relações cotidianas. Assim, buscamos a ampliação do conhecimento humano para o autoconhecimento e a reformulação de perspectivas e atitudes – tudo isso através da palavra.

Nos seus “Estudos sobre a histeria”, de 1896, Freud (1905, p. 283) apresentou uma explicação do poder “mágico” da palavra. A linguagem, para ele, serviria de substituta para a ação, uma vez que, por meio dela, um afeto poderia ocorrer a “ab- reação”, isto é, um processo de descarga emocional que liberaria o afeto ligado à lembrança de um trauma e anularia seus efeitos patogênicos quase com a mesma eficácia. Para o autor, as pessoas podem ser curadas tornando conscientes seus pensamentos e motivações inconscientes, que se dá ao liberar emoções e experiências reprimidas, isto é, conscientizar o inconsciente. É ter uma experiência catártica, de cura, para que a pessoa pode ser ajudada e a literatura pode exercer um papel importantíssimo nesse processo, pois – de acordo com Caio Fernando Abreu – “pensamentos, como cabelos, também acordam despenteados” (2006, p. 91).

Acreditamos que a leitura e a escrita podem contribuir para trazer conflitos reprimidos à consciência e ajudar os alunos a lidarem com ele, como afirma Bartolomeu Campos de Queirós:

As palavras podem abrir feridas, mas também cicatrizam as chagas. A palavra não sangra, a palavra cura. A palavra liberta a dor. E quando escrita, a dor nos pacifica.

A palavra é flor fechada quando dentro de nós. Escrever é deixar a flor se abrir. (QUEIRÓS, 2007, p.49-50).

Diante do contexto de desesperança, de carências apresentado nos textos dos nossos alunos, verificamos que a literatura, por meio da leitura de “O diário de Anne Frank”, oportunizaria o reencontro desses meninos com as fontes humanas de suas existências. Isso se realizaria pelo despertar de emoções e pelo desencadeamento do processo reflexivo que os permitiria “rasgar a cortina das ideias feitas”, como diz Milan Kundera:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. (KUNDERA, 2006, P. 114).

A leitura do texto literário, ao propiciar um conhecimento diferente do conhecimento convencional ou científico, possibilita compreender os comportamentos e as motivações humanas de uma forma mais ampla e profunda. Esse aspecto fica evidente nas seguintes mensagens trocadas por alunas no grupo de *Whatsapp* da turma:

IMAGEM 5



IMAGEM 6

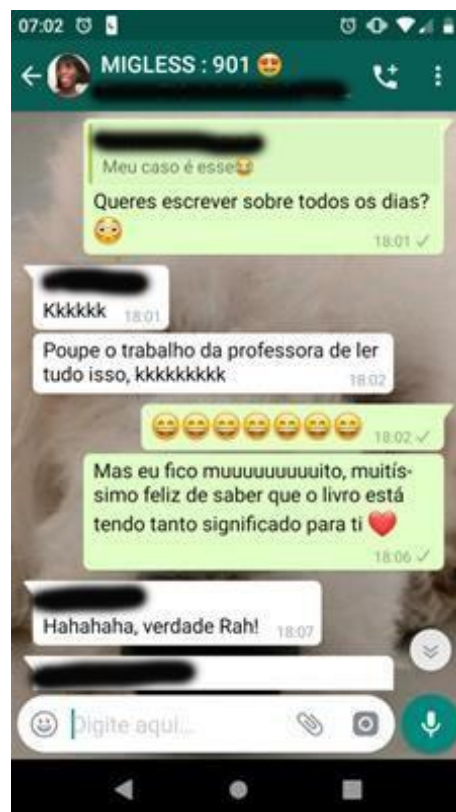


IMAGEM 9

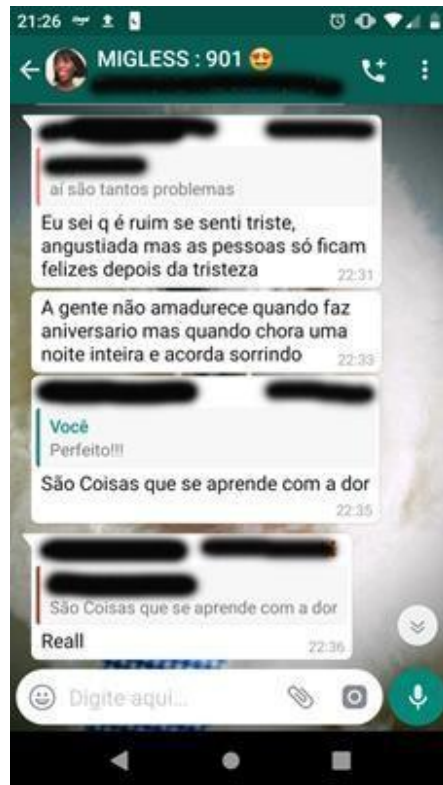
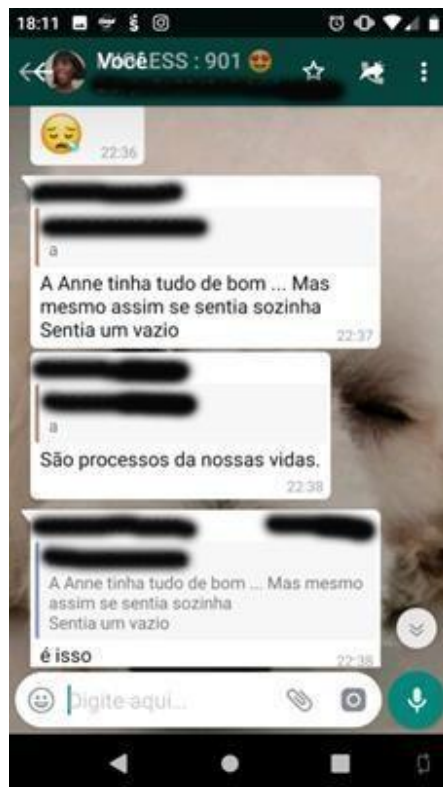


IMAGEM 10



Ao ler esses depoimentos, ao ouvir as manifestações dos alunos nas discussões em sala e, várias vezes, em contatos nos corredores, sentia ressoar as palavras de Antoine Compagnon: “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” (2006, p. 48). Animava-nos, sobretudo, perceber que os adolescentes se engajavam à narrativa e a utilizavam como instrumento para entender e expressar as próprias realidades.

Em um mundo extremamente mecanizado, fragmentado, a literatura contribui para o alargamento da alma. Por esse motivo, a abordagem fundamentalmente vivencial da proposta interventiva apresenta-se como recurso para assegurar o efeito humanizador que buscamos desenvolver nos alunos, que percebemos pelas suas produções, em grande parte, esvaziados do mundo interior. Esse esvaziamento desumanizador tem se alastrado na sociedade e gerado inúmeras patologias. Acerca disso, citamos Mia Couto ao anunciar que “existe, afinal, a outra incurável doença: a síndrome da humanodeficiência adquirida. Proliferam as ciências desumanas e os cientistas ocultos” (2012, p. 146).

Como indicamos, a leitura do texto era acompanhada de anotações sobre momentos em que encontravam semelhanças entre a narrativa e aquilo que viviam. Consideramos o ato de escrever sobre as partes da obra, mais ainda sobre a relação que ia se construindo entre a obra e suas subjetividades foi imprescindível. Ao escreverem, mexiam “com funduras”, para usar a expressão de Caio Fernando Abreu, ou escavavam “o que o silêncio palavra”, como escreveu Viviane Mosé.

Seguem dois exemplos dos textos escritos pelos alunos (um número maior está reproduzido no ANEXO II):

IMAGEM 11

Quinta-feira, 9 de julho de 1942

[...] Assim corremos debaixo da chuva, a mãe, o papai e eu, cada um com uma pasta escolar e uma sacola de campesinos completamente cheia, sabe deus com que. [...]

C = Me identifico muito nessa parte, quando o papai e a mamãe brigaram mamãe pegou eu e a minha irmã com duas mochilas e saíram de noite para ir à casa da vovó. isso não sai da minha memória.

Domingo, 27 de setembro de 1942

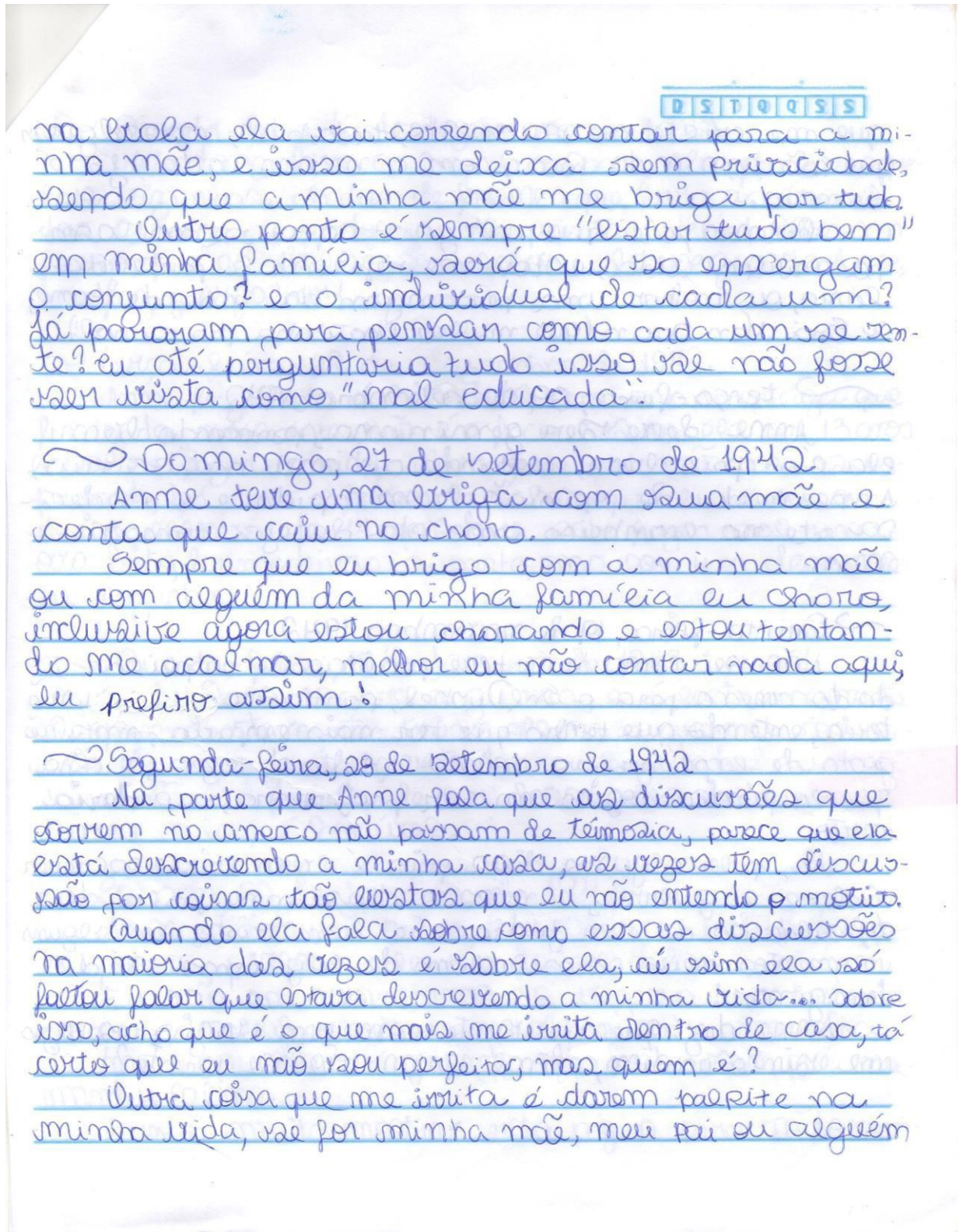
[...] Outros aborrecimentos com a mamãe. nem sei quantos foram ultimamente! A maior parte das vezes não mais entendemos. também com a Margot já não tenho a mesma intimidade. [...]

C = no meu caso é com o meu pai, todo dia temos que discutir ou se irignorar, não mais entendemos não sei o porque mamãe assim, tem dias que ele é simpático e tem outros que não aguenta muito. mas como ele independente de tudo.

Segunda-feira, 28 de setembro de 1942

[...] Mas não parece ficar indiferente se os giram em volta da minha pessoa. dizem de mim coisas e coisas: A minha aparência, o meu caráter as minhas maneiras, tudo é remexido, criticado e condenado [...]. Sei bem que tenho muitas defeitos e fraquezas [...]. se quiser conhecer

IMAGEM 12



Como se nota, a maioria optou por usar as datas do *Diário* como entradas para suas anotações. O que encontramos, principalmente, são identificações e reflexões sobre as próprias vidas a partir do que leem na obra. Evidenciamos isso em trechos a seguir, com grifos nossos:

Domingo, 27 de setembro de 1942

Anne teve uma briga com sua mãe e conta que caiu no choro.

Sempre que **eu** brigo com minha mãe ou com alguém da minha família **eu** choro, inclusive agora estou chorando e estou tentando me acalmar, melhor **eu** não contar nada aqui, eu prefiro assim.

[...] Quando ela fala sobre como essas discussões na maioria das vezes é sobre ela, aí sim só faltou falar que estava descrevendo a **minha vida**.

Senti como se fosse **eu** nessa frase porque meu pai é demais ciumento e não gosta que nenhum garoto chegue perto de mim ou me abrace.

Igual **eu** todos os dias repito a mesma frase que nem ela retrata no Diário: "Deixem-me desaparecer, sumir do mundo". Mas não posso fazer isso, não quero que saibam do meu desprezo, não quero que vejam as feridas que causam.

Note-se, a identificação vai dos aspectos mais leves, o ciúme do pai, uma fofoca da vizinha na vila, até desabafos sobre o desejo de desaparecer, a incapacidade de comunicação com a família, o desprezo por quem a cerca.

Também temos comentários acerca da narrativa em si, duração, modo de escrever; sobre a especificidade do gênero diário. Às vezes, o leitor toma lugar na história e dialoga com Anne Frank:

Como assim? Eu sabia que Anne morria, mas não tão depressa e momentaneamente, estou bem chateada, gostaria de ler mais sobre ela, ou ver um pouco mais da sua evolução! Infelizmente o que me resta dizer é: que livro! Amei muito fazer esta leitura.

Estudar a Segunda Guerra Mundial é diferente de ler descrições de quem viveu nela, é horrível.

Kitty não respondeu, mas eu respondo, as pessoas escondem seus sentimentos com medo de se machucar, pelo menos eu sim!

Em muitos casos, notamos o que Petit (2009b) chama de “devaneio”, uma extrapolação do que o livro diz. De fato, nesses casos, as palavras impressas são apenas uma fagulha que movimenta a expressão de sentimentos que tenha urgência de revelar, de elaborar para si.

"Sinto-me forte e capaz de suportar seja o que for." Anne é um exemplo para mim, essa frase me marcou, me fez chorar e refletir, sou forte, sou corajosa, sou capaz, sou mulher. Não devo deixar ninguém me fazer críticas sobre o meu corpo e etc.

Enquanto realizavam a atividade descrita nesta etapa da proposta, algumas alunas publicavam suas impressões em redes sociais, como se observa a seguir. É mais uma comprovação de que a obra circulou socialmente, de forma significativa.

IMAGEM 13



IMAGEM 14



IMAGEM 15

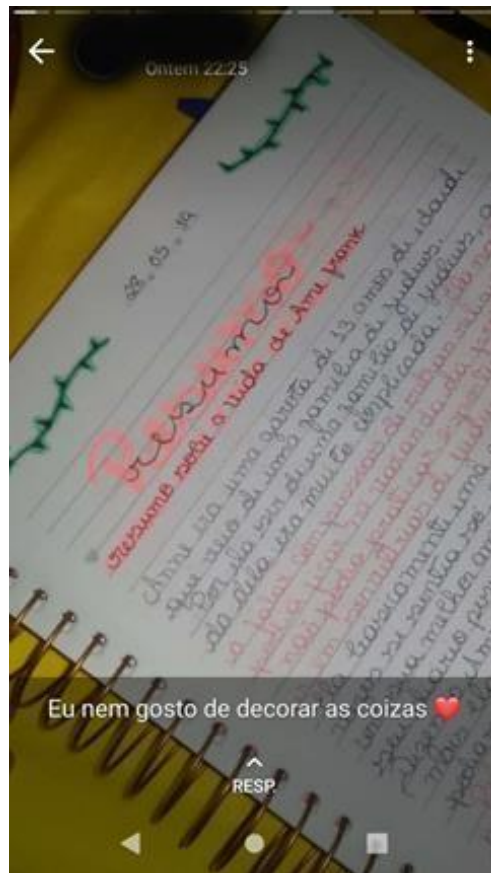


IMAGEM 16



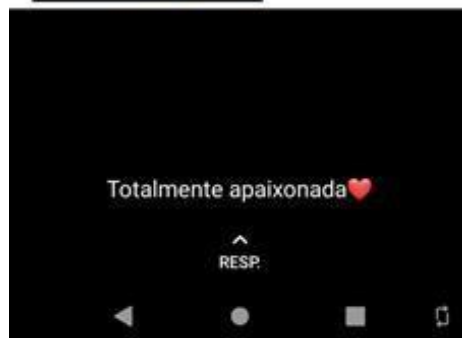
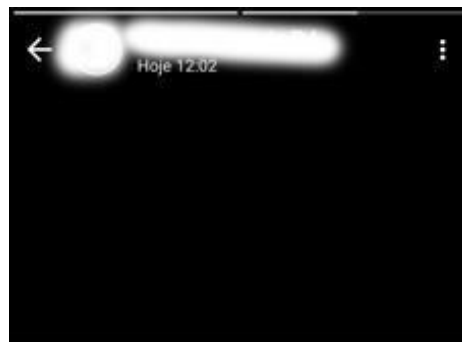
IMAGEM 17



"Espero poder confiar intensamente em você, como jamais confiei em alguém até hoje, e espero que você venha a ser um grande apoio e um grande conforto para mim."
Anne Frank, 12 de junho de 1942.



IMAGEM 18



Adélia Prado, em seu poema “Ex-voto”, declara: “Ao escolher palavras com que narrar minha angústia, eu já respiro melhor. A uns, Deus os quer doentes, a outros escrevendo” (1991, p. 471). Essa declaração literária vai ao encontro do “poder mágico” e terapêutico apontados por Freud e Bartolomeu Campos de Queirós, como já foi apontado, e, ainda, é ratificada pelas experiências de leitura ilustradas nessa pesquisa. Diante disso, atestamos que as obras literárias e as palavras podem funcionar como um remédio para as dores de viver e precisa ser utilizado frequentemente para divertir, para encantar, para encher a alma da esperança tão imprescindível na vida. Essa esperança foi vista na maior parte das relações feitas pelos alunos no final da atividade, o que serve de convite para mudanças ante as adversidades, como afirma Clarice Lispector na obra “Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres”:

Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida. (LISPECTOR, 1998, p.26).

A atividade seguinte tinha uma função dupla: a primeira, promover a circulação social da obra; a segunda, fomentar uma reflexão mais detida a partir da revisitação do *Diário*. Pedimos aos alunos que escrevessem uma carta a algum amigo, real ou fictício, para contar como foi sua experiência ao ler *O diário de Anne Frank*. Eles deveriam indicar ou não a leitura do livro ao interlocutor a partir do seu contato com o livro. Por meio dessa atividade, identificamos, mais uma vez, o contato significativo que os alunos tiveram e como essa os ajudou a refletir acerca de suas próprias realidades. Destacamos aqui algumas produções.

Carta 1

Queridíssimo XXXX,

Esta semana li um livro chamado O Diário de Anne Frank, achei interessante, queria comentar com você.

A história começou em 1942; no decorrer da guerra; como era um diário, se tratava do dia-a-dia dela. Gostei muito da história pois me identifiquei bastante em algumas situações em que ela diz que ela não confia mais em ninguém, no seu próprio pai, me lembrei quando a XXXX nos decepcionou, lembra?

Enfim, tem muitos outros detalhes, como o de minha avó querendo que eu seja igual às minhas tias que hoje estão bem de vida.

Achei tão emocionante este livro que lhe aconselho a lê-lo, acho que irá te ajudar de um certo modo, com o seu problema de sempre brigar com sua família, pois Anne também se desentendia, discutia e brigava com seus familiares.

O que quero dizer-te aqui é que você experimente ter o mesmo conhecimento que eu tive, fora que pode ser até uma solução para o seu problema.

Um beijão, te amo muitão, amigo.

Carta 2

Querido XXXX,

Terminei de ler um livro, Diário de Anne Frank e com certeza se você ler verá tudo diferente ao seu redor e lhe ajudará. Eu amei o livro e vivi uma experiência com Anne.

Nunca tinha ouvido sequer falar nesse livro. Até que um dia me apresentaram em sala de aula, eu logo me interessei e me identifiquei, foi algo surreal.

Anne é uma adolescente assim como nós, ela passou por diversas turbulências, assim como estamos passando. Ela brincou, ela chorou, etc...

Todo mundo a criticava pelo seu modo de ser, ela fazia de tudo para que ninguém soubesse da sua dor íntima. Todos a achavam muito forte.

Eu gostaria muito que você possa ler esse livro. Ele te traz através do diário de Anne força e esperança para nossas vidas. Pode ser que quase ninguém entenda que nós precisamos desabafar sobre os pesos que carregamos dentro de nós. Anne viveu os primeiros momentos que lhe trouxeram alegrias, medos, tristeza e esperança. Uma frase dela que temos que levar para nossas vidas: Sou capaz de suportar seja o que for! Viva a liberdade.

Espero que ame esse livro, seus pensamentos não serão os mesmos. Abraços,

Carta 3

Querida XXXX, estou com muitas saudades de você.

Quero lhe dizer que gostei um pouco do Diário e me identifiquei em algumas coisas que ela escreveu no diário.

Ela escreveu no diário que se sente sozinha mesmo tendo pai e mãe por perto e é assim que eu me sinto mesmo tendo pai e mãe por perto, às vezes fico triste, me sentindo sozinha, e chega até aquela vontade de cometer o mesmo erro outra vez.

Mas aí eu estaria fazendo algo que desagradasse a Deus. Eu tenho que ter fé e saber que tudo o que eu fiz foi errado e sei que Deus ficou triste com minhas atitudes, e nesse sentido eu me identifiquei com ela mesmo que ela tenha seus pais e sua irmã ela se sentia sozinha, triste vontade de ser livre, de poder brincar no seu próprio jardim à hora que ela quisesse, de fazer amigos que não sejam da mesma religião que ela. O que eu admirei nela e com certeza levarei na minha vida é de que, mesmo que tantas vezes ela ficou triste, ela nunca tentou fazer algo contra ela. Não li todo o diário, só o que foi apresentado em sala, e nisso que li pode até não ter mexido comigo na hora que eu li mas ficou na minha mente.

Te envio essa carta com todo o meu carinho e espero que possa ler com calma. Um forte abraço pra você, XXXX, beijos!!

Carta 4

Querida XXXX,

Gostaria que você lesse um livro chamado O Diário de Anne Frank, cujo o livro fala de uma garota que escreve em seu diário, onde está escondida dentro de um Anexo, a história dela se baseia na Segunda Guerra Mundial, Anne Frank era judia e como sabes os judeus não eram bem vistos por Hitler, por isso ela e a família se escondem com mais 4 pessoas neste Anexo Secreto.

Vou lhe dizer que eu li o livro, não gostei muito no começo, pois não me chamava a atenção, até que em um certo ponto comecei a me interessar por ele, eu lia de manhã e só parava a noite, o livro é interessante pois fala de como Anne se sentia no Anexo, posso lhe dizer que em algumas partes me sentia parecida com ela, como quando Anne menciona que não sentia amor por sua mãe, não me entenda mal, amo minha mãe, só que em determinado tempo eu me sentia mais confortável com meu pai, acho que pelo fato de minha mãe sempre trabalhar e meu pai ficar em casa cuidando de mim e da minha irmã, mas amo minha mãe, amo muito, outro motivo que me achei parecida com ela é na Mitologia, Anne diz que adora principalmente os deuses gregos e não sou diferente, não ache que eu siga eles, de jeito nenhum! Só gosto da história, outro fato é quando ela diz sobre sua avó que faleceu e a quem ela tanto amava, sei como é, meu avô faleceu há uma semana, não sei se irei superar, acho que nem tem como, eu o amava, mas sei que agora ele está em um lugar melhor. Bom, posso te dizer que eu particularmente gostei do livro, não posso dizer que você irá gostar também, pois não sei, no entanto eu recomendo a você ler este livro.

Beijos e Abraços,

O que se lê nessa pequena amostra é bastante representativo do conteúdo das cartas da maioria dos alunos, um misto de resenha, em que se conta do que trata a obra, com relato de impressões pessoais e possibilidades de conexão, não apenas com quem leu, mas para quem

se recomenda também. Há, ainda, observações sobre o progresso da própria leitura: “não gostei muito no começo, pois não me chamava a atenção, até que em um certo ponto comecei a me interessar por ele, eu lia de manhã e só parava a noite” (Carta 4).

A Carta 3 permite notar um fenômeno importante e ao qual nós, professores, devemos estar atentos: nem todos os alunos lerão os textos propostos com o mesmo engajamento, nem todos o farão na totalidade, muitos sequer perceberão as marcas que alguns trechos deixaram neles até serem instados a pensar nisso. Tal fenômeno exemplifica aspectos já indicados por Petit e Calvino. A francesa, ao tratar do que leitores em condições adversas consideravam leitura, escreve:

Nossos interlocutores se referiam a alguma coisa mais abrangente do que as acepções acadêmicas da palavra "leitura": aludiam a textos que tinham descoberto em meio a um *tête à tête* solitário e silencioso, mas também, algumas vezes, a leituras em voz alta e compartilhadas; a livros relidos obstinadamente, e **a outros que haviam somente folheado, apropriando-se de uma frase ou de um fragmento** (PETIT, 2009b, p 12, grifo nosso).

Calvino aborda de maneira mais oblíqua o que se lê na Carta 3: “pode até não ter mexido comigo na hora que eu li mas ficou na minha mente”. O italiano escreve sobre internalização inconsciente de certos conhecimentos, princípios, padrões em leituras da juventude que afloram e se tornam conscientes em situações propícias:

As leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. (CALVINO, 2007, p. 10).

É importante ressaltar que, apesar do engajamento geral da turma, a leitura, como era de se esperar, por depender de recepção subjetiva, encontrou ecos diferentes, quantitativa e qualitativamente, nos estudantes. Esta obra foi mais significativa para alguns, no contexto imediato; uma próxima escolha pode alcançar melhor outros leitores. Todos, porém, pelo menos a partir das discussões em grupo, da visível humanização das relações dentro da turma, foram beneficiados.

4.4. Cartas vêm – e a avaliação dos alunos

Após tomarmos conhecimento de aspectos íntimos da vida dos alunos, conhecermos suas realidades, dificuldades, frustrações, ficamos ainda mais convencidos de que, além do trabalho desenvolvido por intermédio do texto literário, havia a necessidade de um auxílio

profissional adequado. Por essa razão, entramos em contato com uma terapeuta, enviamos alguns textos produzidos pelos discentes para que ela tomasse ciência de suas dificuldades e agendamos uma palestra para o último dia letivo do semestre, no horário da disciplina.

No mesmo dia, antes da chegada da psicóloga, fizemos a entrega aos alunos das cartas escritas pelos estudantes da escola privada. Duas delas, como mencionamos antes, foram escritas para destinatárias específicas. Dentre as outras, escolhemos quatro (reproduzidas no Anexo 3) que avaliamos como mais representativas e as fotocopiamos. Devido ao conhecimento do conteúdo das cartas enviadas e das dificuldades relatadas pelos meninos da rede pública, as cartas foram divididas em envelopes coloridos e entregues de acordo com o que se sabia acerca do destinatário.

IMAGEM 19: Envelopes com cartas



A divisão das cartas nos envelopes coloridos foi executada da seguinte forma: os envelopes azuis seriam direcionados aos alunos que relataram tentativas de suicídio, mutilação, ausência de sentido na vida ou depressão. Os envelopes lilases e amarelos foram entregues àqueles que apresentam baixa autoestima, problemas familiares, ansiedade, entre outros. Já o envelope verde foi entregue a maioria dos meninos (exceto ao caso que se enquadrava nas características da carta de envelope azul) por ser a única carta direcionada ao sexo masculino.

Passamos à distribuição dos envelopes. As cartas do envelope cor de rosa foram dadas especificamente para quem haviam sido escritas. Com uma delas, foram entregues dois livros enviados pela aluna da rede particular à da rede pública devido ao conteúdo da carta lido pela primeira em sala de aula.

As cartas trazem vários matizes, mas sobretudo dois: relatos de identificação com o sofrimento dos adolescentes, mesmo estando em estratos sociais distintos; mensagens de ânimo, de que tudo vai melhorar, algumas vezes a partir de um sentimento religioso. Seguem alguns trechos das cartas reproduzidas no Anexo 3:

Eu tenho ansiedade, faço tratamento para depressão, já tentei me matar e tomo vários remédios para me segurar - e nunca enfrentei dificuldades tão grandes como as de vocês. Não posso dizer que sei como vocês se sentem, não consigo; mas sei como é se sentir vazio, fingir que está bem e tentar seguir com a vida, ou querer desistir constantemente de tudo.

Sem dúvida, vocês são mais fortes do que pensam, mais preparados para a vida que qualquer um e mais importantes que as pessoas dizem ser.

É importante lembrar que existem, sim, coisas que podemos fazer e que, no mínimo, aliviam a dor quando mais precisamos. Gosto muito de escrever o que penso (ajuda a esvaziar a mente e organizar os pensamentos quando parece difícil resolver).

A verdade é que eu venho me sentindo bastante desanimada, como todo adolescente tenho crises emocionais, amores não correspondidos, me acho feia, já pensei em sumir, enfim, vivo essa rotina "melancólica" com minha existência. Porém, eu digo e repito, saber que as coisas podem ser diferentes, um novo amanhã pode chegar e tem sim solução para o sofrimento, seja ele muito grande ou pequeno.

Durante a leitura individual e silenciosa, as alunas que receberam as cartas direcionadas a elas se emocionaram e choraram. Ao final dessa, perguntei o que haviam achado das cartas e o primeiro comentário geral foi “quem escreveu essa carta parece que me conhece e escreveu para mim”; o segundo, “a senhora me deu esta carta por que a senhora leu o meu texto e me conhece”. Por iniciativa própria, eles começaram a ler os textos entregues aos colegas, numa espécie de “troca”, e se sensibilizavam com o que liam.

IMAGEM 20: Leitura na turma 901



IMAGEM 21: Leitura na turma 902



Após a leitura das cartas, solicitamos que os alunos comentassem o que leram. Os comentários foram os mais diversos e a participação foi intensa. Até os meninos mais tímidos, que nunca se manifestavam em sala, falaram. Cada um pôde expressar suas opiniões, sentimentos, experiências, que logo se desviaram das cartas para todo o processo da proposta de intervenção. Além da expressão, houve exercício da escuta, da suspensão de julgamentos para ouvir o que o outro tinha a dizer, ambos importantes no desenvolvimento humano, pois, como escreveu Oscar Wilde, “na vida não há coisas grandes ou pequenas: todas têm o mesmo valor e o mesmo tamanho” (2002, p. 23).

De acordo com Mia Couto, a tristeza mais triste é aquela que não se ouve (2013, p. 62). Isso ficou evidente na fala de um dos alunos que, ao externar a sua experiência acerca da atividade, se mostrou bastante emocionado e relacionou a forma do que foi sentido com o convívio familiar. Contou o conflito existente entre os pais, numa relação que foi se deteriorando com o passar do tempo e causando a separação do casal. O estudante tinha em mente que o grande causador da separação de ambos era ele mesmo, mas ao desabafar e ver que não estava sozinho naquele momento, percebeu que ele não tinha culpa do ocorrido e tentaria perdoar os pais devido ao acontecimento.

Uma aluna mostrou-se surpresa com a atividade desenvolvida e disse como foi importante para desabafar sobre os seus medos e os seus sonhos. Inclusive, indicou uma melhora na forma de enxergar o próximo como alguém com capacidade de escutá-la e entendê-la. Em sua fala, a jovem relatou que esconde seus sentimentos de todos, pois todas as vezes que tentou externá-los foram reprimidos ou menosprezados pela família. Esse

ensinamento que ocorre com os indivíduos em face às decepções com outros é expresso em versos por Mário Quintana:

Da vez primeira em que me assassinaram,
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha.
Depois, a cada vez que me mataram,
Foram levando qualquer coisa minha.
Hoje, dos meu cadáveres eu sou
O mais desnudo, o que não tem mais nada.
Arde um toco de
Vela amarelada,
Como único bem que me ficou. (QUINTANA, 1999, p. 19)

Um aluno, bastante reflexivo e cabisbaixo até o momento de sua fala, relatou que, em sua casa, vive uma relação familiar conflituosa com o pai devido a uma cobrança exacerbada por alto desempenho escolar. Essa exigência já ocasionou violência doméstica, que o prejudica diariamente, mas, ao mesmo passo que ela é prejudicial, segundo o garoto, também é uma forma de incentivo a não desistir dos estudos e da vida e seguir na árdua caminhada em busca de horizontes melhores.

Outra aluna disse se surpreender por pessoas de outra realidade e camada social diferente da dela terem problemas iguais, como, por exemplo, se sentirem sozinhos e passarem por momentos de ansiedade. A estudante evidenciou a sua gratidão pela atividade desenvolvida e o quanto foi importante para o seu crescimento e fortalecimento psicológico.

Nos meses pelos quais as atividades se estenderam, foi sensível a mudança na dinâmica de relacionamento da turma. Textos lidos e escritos permitiram que aqueles adolescentes pensassem em si, nos colegas, expressassem angústias, problemas, mas também palavras de apoio, suporte aos males do outro, soluções. Eles perceberam os dramas comuns – à Anne Frank, à menina da escola privada, ao colega do lado – puderam elaborar melhor dores e saídas. O texto, como tanto se anuncia em estudos teóricos, promoveu a humanização.

Passamos, em seguida, para a palestra da terapeuta, com as duas turmas reunidas. Inicialmente, a psicóloga fez algumas dinâmicas que exigiram movimentação dos alunos. Após esse momento, elaborou algumas perguntas que foram respondidas coletivamente e abordou a questão da importância saúde mental em diversos aspectos. Os jovens tiveram grande interação com a palestrante e fizeram inúmeros comentários e questionamentos. Os comentários acerca da relevância do evento foram inúmeros e o impacto de todo o processo foi demonstrado de várias formas. Apresentamos algumas manifestações a seguir:

IMAGEM 22

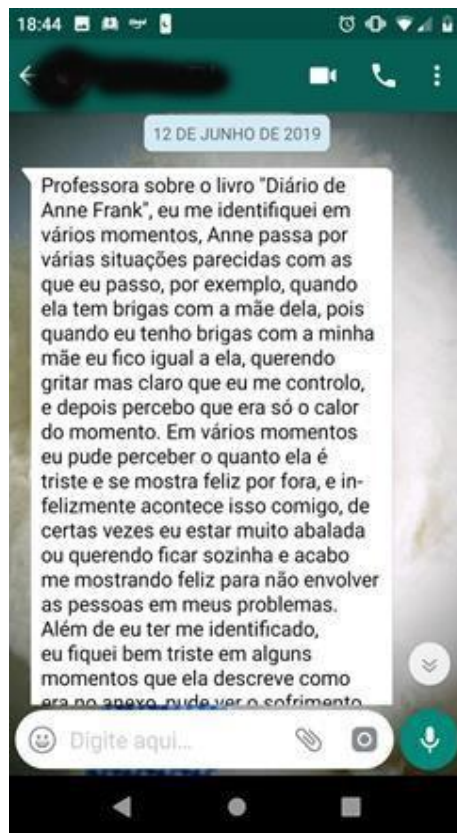


IMAGEM 23

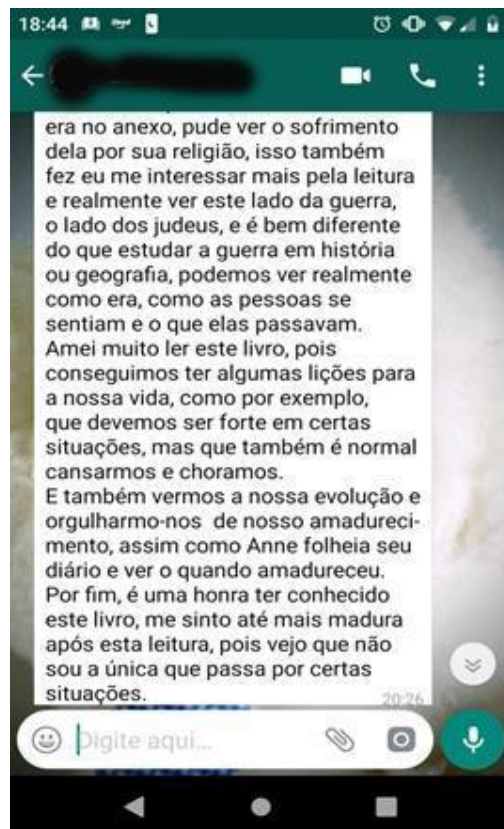


IMAGEM 24

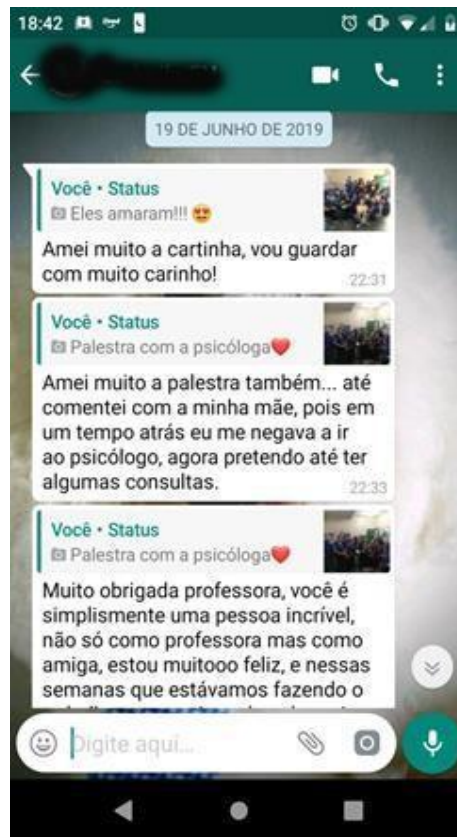


IMAGEM 25

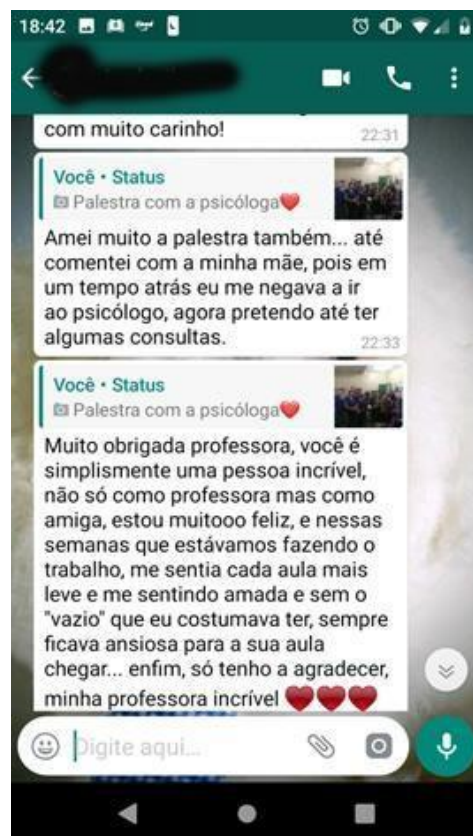


IMAGEM 26

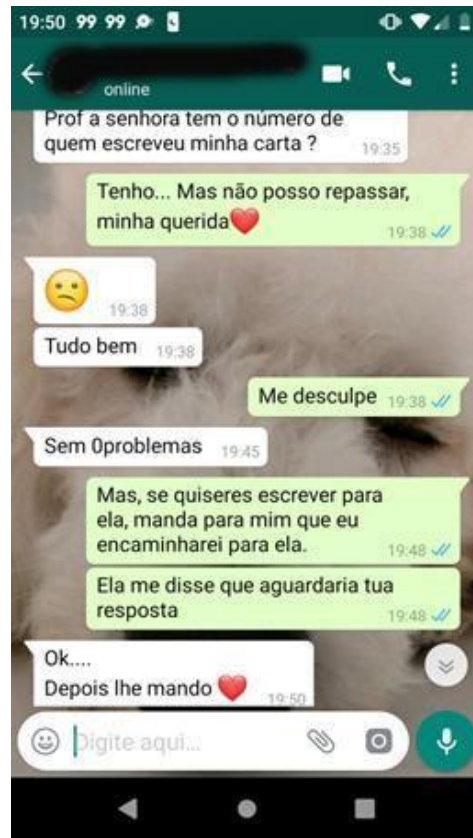


IMAGEM 27

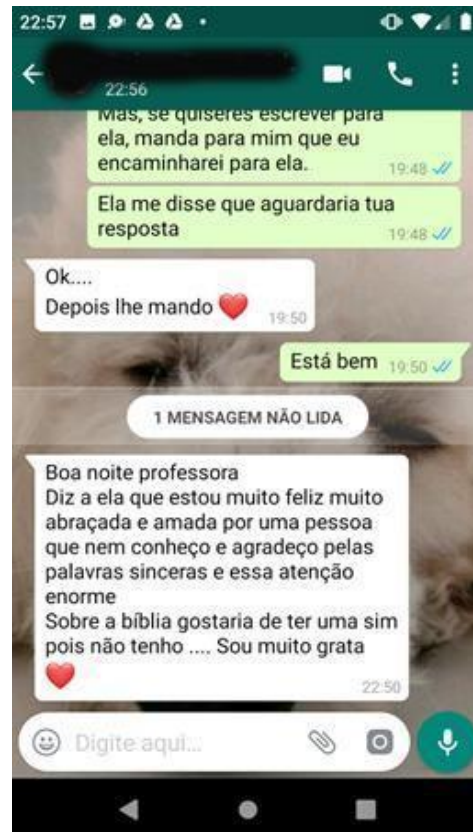


IMAGEM 28

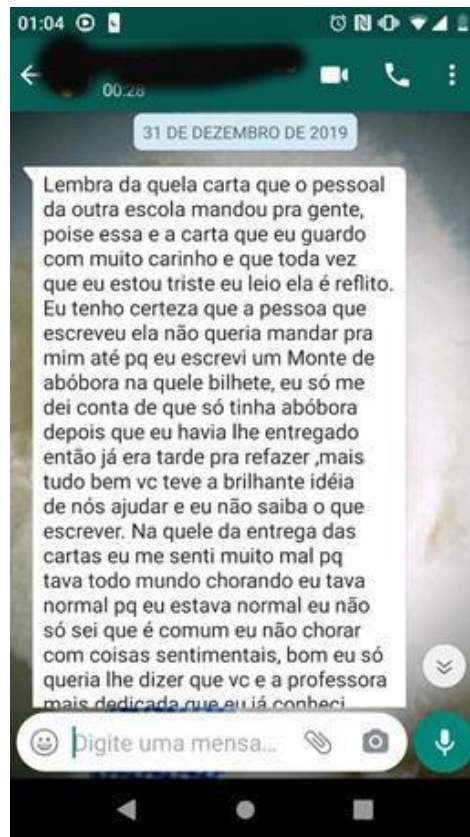


IMAGEM 29

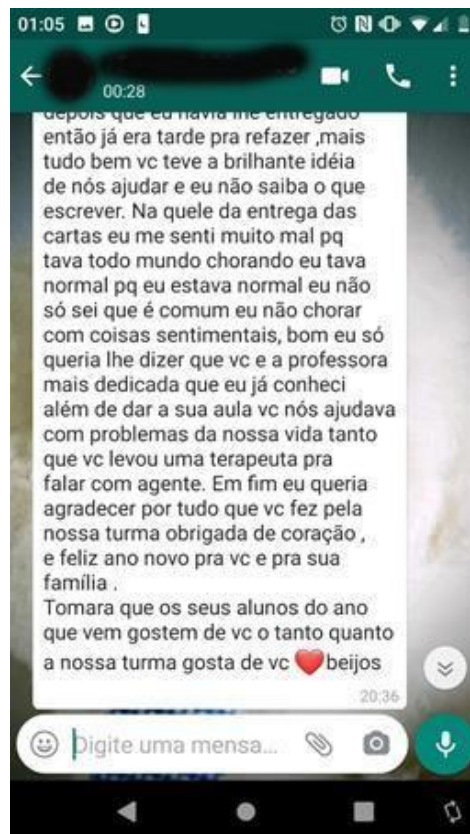


IMAGEM 30



Com o desenvolvimento dessa proposta interventiva, foi possível estabelecer outros tipos de relações entre nós, com outro nível de profundidade – num efeito que foi além do primeiro semestre, quando a investigação acabou, mas atravessou o ano, como se vê nas interações de dezembro de 2019, vistas nas imagens 28 e 29. Ao possibilitar a oportunidade de expressão, de compartilhamento de sentimentos e de experiências mais íntimas e, ainda, de ouvir as histórias de outros, acreditamos que conseguimos, de algum modo, resgatar o elemento humano que as frustrações vividas haviam embotado. Sabemos que os adolescentes participantes desta pesquisa não superaram o que os aflige há anos, mas percebemos que eles saíram desse processo com outro olhar sobre a leitura, a escola; sobre si mesmos e sobre o que os cercam. Esse olhar foi um olhar de alívio, de alegria e também de certa autonomia em relação ao que sentem, o que possibilitará um caminhar mais firme, um prosseguir, como confessado por Thiago de Mello: “Escondo o medo e avanço. Devagar. Ainda não é o fim. É bom andar, mesmo de pernas bambas” (2006, p. 156). Com o medo menos escondido; com companheiros ao lado, nos parece, as pernas bambeiam menos; com palavras aprendidas e ditas, anda-se melhor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que procuramos relatar, nesta dissertação, foi o progresso de nossa proposta para a leitura e escrita significativas em nossas turmas de 9º ano do ensino fundamental, desde a motivação, a aquisição do repertório teórico, a aplicação e avaliação das atividades.

Para tanto, iniciamos com a discussão sobre o lugar da literatura na formação humana em geral e no âmbito da educação formal. Recorremos a estudiosos como Candido (2007), Chartier (2001), Freire (2000), Manguel (1997), Petit (2009) e Zilberman (1989) para estabelecer como e em que medida a leitura de ficção contribui para a constituição do indivíduo, fornecendo um repertório de linguagem e episódios “de vidas”, promovendo o encontro com personagens e subjetividades distintas, permitindo encontros consigo mesmo e com o outro. Ler literatura torna a vida mais rica e sua experiência mais humana – no que tem de solidário, cruel, empático, doloroso –, mas, sobretudo, provê ferramentas para entender melhor o que nos cerca e expressar com mais qualidade o que queremos. Por esses motivos, a literatura é fundamental, dentro e fora da escola, de onde vem sendo há tanto tempo alijada em favor de conteúdos e abordagens que mal roçam a superfície do texto literário.

Em seguida, em seção dedicada ao estabelecimento de nossa perspectiva metodológica, tratamos da sociologia da leitura e das teorias da recepção a partir de Horellou-Laforge e Segré (2010), Jauss (1994) e Iser (1996). Procuramos, ainda, descrever o espaço da intervenção, uma escola municipal no bairro do Guamá, e descrever as condições socioeconômicas e familiares dos estudantes das duas turmas de 9º ano com os quais trabalhamos. Por fim, relatamos o processo de observação das respostas dos alunos a atividades de leitura e escrita, que tomou um “atalho” a partir dos grupos de *Whatsapp* e embasou nosso planejamento, em especial a escolha da obra a ser lida coletivamente, *O Diário de Anne Frank* (1974).

Por último, procuramos descrever os passos das atividades de intervenção, realizadas no primeiro semestre de 2019, durante nossas aulas de Língua Portuguesa. Nossa decisão foi entremear o relato – de cartas escritas e lidas, de leitura e anotações feitas, de debates em sala e em ambientes virtuais – com as conexões entre a prática e os estudos sobre o tema, assim como a avaliação que fazíamos, professora e alunos, de cada passo.

É importante ressaltar dois aspectos: o primeiro, ligado às avaliações; o segundo, aos meios digitais. No primeiro caso, esclarecemos que nenhuma das atividades descritas foi vinculada ao conjunto das avaliações formais da escola. Nenhuma “valeu ponto” para o primeiro semestre de 2019. Naquele momento, acreditamos, essa foi a melhor decisão a fim

de gerar um engajamento real e não “interesseiro” nos alunos. No segundo semestre, depois de terem criado uma relação mais significativa com a leitura e produção dos textos, passamos a usar, pontualmente, algumas atividades como avaliativas formais, sem prejuízo aparente da relação dos alunos com as propostas de trabalho. No ponto em que estamos, parece-nos que se o aproveitamento das leituras e produções como instrumento de avaliação formal, quantitativo, for eventual; se tomarmos cuidado para que ganhar pontos não se torne o único ou principal motivo para ler e escrever, trabalhar com um modelo de avaliação contínuo pode ser confiável e até mais preciso.

O segundo aspecto, não inicialmente planejado, foi a incorporação ao trabalho da comunicação por aplicativo de mensagens e a interação por redes sociais. Nesse ambiente, sobretudo no *Whatsapp*, os adolescentes se revelaram mais confortáveis para interagir, o que facilitou o início do trabalho e, em seguida, se transferiu para as discussões presenciais em sala de aula.

A consideração final é que os anos de formação no PROFLETRAS, as conversas com professores e colegas, as leituras, mas sobretudo as atividades desenvolvidas com meus alunos para este trabalho me transformaram. Transformaram a forma de encarar a docência, a disciplina, o meu papel como professora e a participação dos alunos. Ensinaram-me a constituir o texto – lido, escrito – como objeto central da aula. Deram-me instrumentos para lidar com o texto. Principalmente, mudou minha relação e percepção da escola pública, que se tornou meu foco principal, com abandono da maior parte da carga horária na rede privada. Entendi que posso ser útil ali, que aqueles adolescentes dão, mais que qualquer outro, sentido a minha profissão.

Concluir isso me fez recordar uma carta escrita ao meu orientador há mais de seis meses, entre as dificuldades de trazer para o papel as experiências vividas, o desejo de fazê-lo e o medo de não ser capaz de cumprir a tarefa. É com ela que concluo este trabalho:

Analisando neste momento tudo que aconteceu, percebo o quanto essa experiência atribuiu novo sentido a minha vida em todos os campos. Acredito que pela primeira vez refleti sobre a importância da sensibilidade no trabalho docente, sobretudo, na escola pública. Percebo agora o quanto era cega e graças a esse programa de mestrado, a essa dissertação agora posso ver.

6. REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. *Pequenas epifanias*. Rio de Janeiro: Agir, 2006.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução: Arnaldo Espirito Santo; João Beato; Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa Pimentel. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. *O leitor competente à luz da teoria da literatura*. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, jan.-mar. 1996, p. 23-34.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 2008b.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. de Arlene Caetano. 16ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BOUCH, Joe. Reflective writing. *Advances in Psychiatric Treatment*, 18(3), 2012, 161-161. [doi:10.1192/apt.18.3.161]
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel do livro pela fogo e queima*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo, Globo, 2009, 2ª reimpressão.
- BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. In: *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v.21, n.1, 2017, p. 24-46.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 2002.
- _____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro Sobre Azul, 2007, p. 169-191.
- CHARTIER, Roger (org). *Práticas da leitura*. 2ª. ed. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. “O mundo”. In: *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CONCEIÇÃO, Lorena Silva Eunapio; PESSÔA, Luís Alexandre Grubits de Paula. A experiência de consumidores com baixo letramento em redes sociais e comunicadores instantâneos: um estudo exploratório. In: *Sociedade, Contabilidade e Gestão*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, set/dez, 2018, p. 1-19.

COUTO, Mia. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. *Vozes anoitecidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: *Educar em revista*. n.15, Curitiba, Jan./Dec. 1999, p. 1-9.

FERREIRA, Livia. *A convivência com os textos: unidades no ensino de Literatura em nível médio*. Assis: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Assis, 1970.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Trad. Elia Ferreira Edel. São Paulo. Círculo do Livro, 1974.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREUD, S. (1905). Tratamento psíquico. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, p. 283). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1890).

GOMES, Luiz Fernando. Redes Sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson. *Redes Sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GULLAR, Ferreira. *Muitas vozes: poemas*. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. *Sociologia da leitura*. Trad. de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

ISER, W. *O ato de leitura. Uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.1-2.

JATOBÁ, J. A. V. N. ; BASTOS, O. (2007). Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(3).

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LA BOÉTIE, E. O discurso da servidão voluntária ou O contra Um. In: CLASTRES, P.; LEFORT, C.; CHAUI, M. S. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Alice Casemiro. Apostando na construção de currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, A. O. *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 1988.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIA, Luzia de. *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?* São Paulo: Global, 2009.

MELLO, Thiago de. *Poemas preferidos pelo autor e seus leitores: edição comemorativa dos 75 anos do autor*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o ensino*. 8ª ed., Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Ensinar a Condição Humana. In: *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. *Toda palavra*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

NETO, Miguel Sanches (org.). *Contos para ler na escola*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Organização Mundial da Saúde [OMS] (2000). Departamento de Saúde Mental. Transtornos Mentais e Comportamentais. Prevenção do suicídio: manual para professores e educadores.

OUAKNIN, Marc-Alain. *Biblioterapia*. São Paulo: Loyola, 1996.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. Ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009a.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir a adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009b.

PINTO, F.N.P; MELO, M.A. (Orgs) *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura*. Paraíba: EDUFCEG, 2016.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

_____. *Para ler em silêncio*. São Paulo: Moderna, 2007.

QUINTANA, Mario. *Antologia poética*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 23. ed. São Paulo: Martins, 1969.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

Versiani, M., Reis, R. & Figueira, I. (2000). Diagnóstico do transtorno depressivo na infância e adolescência. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 49(10-12), 367- 382.

World Health Organization – WHO (2003). *Statistical Information System (WHOSIS)*. Disponível em: <http://www.who.int/health_topics/depression/es/>.

WILDE, Oscar. *De profundis e outros escritos do cárcere*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____; SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *A Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global, 1998.

_____. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, ALB, 2009.

ANEXO I – PRIMEIRA PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Texto 5

Hoje uns dos meus maiores medo é não ter um lugar onde posso falar que é seguro, pois do jeito que a violência tá tenho que lidar com essa incerteza de não saber se onde estou é seguro, mas, tenho fé que as coisas possam mudar. Outro problema, é que tive recentemente uma briga familiar, onde os meus primos queriam matar um ao outro por bobagem, graças a Deus essa situação foi resolvida, mas, isso me angustiou muito. Às vezes fico oprimida por alguns acontecimentos, mas, lembro-me que Deus é o porto seguro e que posso confiar nele. Um sonho é me formar na área que irei escolher para seguir uma profissão, eu acho que isso que eu quero para o meu futuro.

Texto 6

Fazer uma autodescrição é algo difícil, ainda mais quando é sobre meus pontos fracos, mas, é algo bom pois desabafamos um pouco. Eu não tenho tantos problemas e nem do que reclamar, mas, é claro que eu tenho meus medos e angustias.

Primeiramente que eu sou bastante cobrada pela minha família, tendo que possuir sempre o título de menina perfeita, filha perfeita, só há um porém, ninguém é perfeito.

Todos nós temos falhas, momentos ruins e inseguranças, mesmo sabendo que isso não me define eu tenho medo, medo da imperfeição, medo de ser cobrada por minha mãe a ser perfeita, medo da reprovação da sociedade ao meu lado imperfeito.

Diante disso o meu maior sonho é uma sociedade sem rótulos, não ter que se preocupar em se encaixar em padrões.

Enfim, claro que sonho em me formar, ter uma boa profissão a qual eu me identifique, mas, acima disso, quando crescer, gostaria de trabalhar para viver uma vida feliz, não viver para trabalho ou fazer com que minha vida gire em torno do dinheiro, a verdade não desejo isso a ninguém.

Texto 7

Tenho medo de perder tudo que me resta e é pouco, medo de perder quem me resta e são poucos, medo de perder minha sanidade que é menor ainda.

Tenho vontade de subir e mostrar que consegui sem ajuda de quem me deixou com vontade de parar, de perder o pouco que tenho. Porque sou só e não tenho quem me ajude na minha dificuldade e não ter dinheiro para sair com as amigas e amigos e eles não me

entendem, tudo isso porque, uma vez perguntaram se eu fui ver algum filme e disse que não tinha dinheiro, falaram que eu estava me vitimizando, eu não estava me vitimizando eu não tenho pai ou mãe para pagar cinema, roupas e sapatos. Perdi os dois muito nova e a pessoa que cuida de mim está desempregada faz tempo então não consigo arrumar dinheiro nem pra comprar meus livros (a minha melhor diversão) para eu ler enquanto isso, escuto o final do livro que eu queria ler pela boca de quem comprou, a coisa que mais me acalma é subir no telhado, lá não tem como alguém me perturbar. Meu maior sonho é não ter patrão e trabalhar por conta própria.

Texto 8

Bom, pra falar de angustias é meio difícil, porque eu não sou muito de falar e nunca escrevi assim pra falar da minha vida. Então, uma delas foi o medo do meu pai, eu perdi muito nova tinha 10 anos, e com tudo isso eu acabei entrando em depressão, fiquei nisso durante 2 anos, demorei muito pra sair disso, mesmo sendo tão nova naquela época, tentei me matar várias vezes de todas as formas, já tentei me enforcar, cortar meus pulsos, me sufocar, já me joguei de propósito da escada da minha casa, eu me afastei de tudo, amigas, familiares, passei 8 meses sem ir para escola, foi uma fase muito ruim, e agora com 15 anos, muito tempo já se passou, mas, ainda não superei tudo isso. Eu venho trabalhando contra a depressão todos os dias da minha vida, tive recaída a um tempo atrás, faz um mês que essa angustia tinha voltado, e eu vejo várias e escuto vozes, vejo em sonhos até hoje. Agora o meu único refúgio é Deus, faz 7 meses que sou batizada, eu melhorei muito sim, mas, a perda do meu pai nunca vou superar. Depois dessa perda do meu pai, eu fiquei muito agressiva, ignorante, não me importava mais com nada. Enfim, hoje o meu medo é perder minha mãe, tenho muito medo disso, mesmo com todas as nossas brigas. Hoje o meu sonho, é construir uma casa nova para a minha mãe, me formar, construir o que é meu e ser muito feliz é obvio.

Texto 9

Sou uma garota muito problemática, cheia de ansiedade e varias outras coisas, eu tenho que lidar, mas, é difícil eu não consigo, estou fraca demais.

Eu pareço ser a pessoa mais feliz do mundo, mas, só Deus sabe e eu é claro, sabe o que eu passo, é uma mistura de sentimentos ruins é uma tristeza que não tem fim, estou sem forças.

Durmo na intenção de acordar melhor e acordo pior, se eu falar isso, seu eu desabafar vão falar que é drama, aliás, ninguém nunca me entende.

É uma situação complicada demais, mas, eu estou tentando não cair para pior.

Eu sinto medo, me sinto insegura demais e o meu maior medo é perder minha avó, já perdi minha mãe, não sei o que vai ser de mim.

Tenho alguns sonhos, tenho medo de não os realizar.

Texto 10

Provavelmente, se a professora não tivesse pedido, talvez nunca escreveria esse tipo de coisa, porém, não creio que termine de escrever sobre meus problemas nesse curto prazo, quer dizer, onde mesmo que minhas aflições começaram? Talvez só talvez, eu tenha uma ideia, ah! Aquele dia tão icônico, em que ocorreu o acidente... não vou falar muito sobre, somente o que achar necessário, na verdade eu estou enrolando, confesso. Nem em todos os meus mais profundos e coloca-las num papel, fazer o que? Sempre achei que isso é bobagem, não vale a pena se ninguém se importar, o engraçado é que nessa quarta-feira, um dia tão comum em minha rotina, eu tenha tido tempo e oportunidade para tal ato, e o estranho é que lá no fundo, realmente traz uma sensação de leveza, sei que pode ser consideravelmente superficial o que escrevi, mas, mesmo assim eu tenho que admitir: isso foi libertador.

Mas chega de enrolação, também quero contar um pouco de mim, bom não levo muito jeito para a escrita tenho certeza, mas, não custa nada tentar, então acho que irei escrever sobre o que tem me atormentado. Nesses últimos tempos: dor, sim dor, tento física quanto emocional, mas, aí você pensa “ué, dor física?”, tenho o “prazer” de informar que sim, desde o dia em que aquele carro bateu no ônibus onde eu estava à quase seis anos, fazendo eu ter até hoje, crises de agonia(pela dor) na parte da madrugada se façam presentes em meu corpo. Todavia, também tem a questão emocional (que vou explicar agora) também tem sua vez em minha tão vaga existência. Essa sim, posso explicar quando se iniciou: quando eu entrei na escola no primário, por ter problemas para falar me chamaram de língua presa, mudinha, esquisita e entre outros, esse foi o gatilho para mais problemas, ansiedade e medo da interação social por conta de aceitação. Acho que foi o bastante por hoje... só por hoje.

Texto 11

No meu dia a dia é como se a felicidade não existisse, mas, meus dias são de lágrimas e tristezas porquê de um tempo pra cá a minha vida anda sem direção porque não sou compreendida em casa. Minhas angustias, minhas aflições, até mesmo quando preciso de um abraço não tenho a coragem de chegar e falar tudo o que estou sentindo. Falo o quanto eu me

sinto só, mesmo estando rodeada de pessoas, mas, é como se eu estivesse só, muito das vezes venho pra aula com o coração triste e machucado. Às vezes as pessoas me olham, e “eu estou rindo”, mas, por dentro só eu sei como dói a ferida que há em meu coração.

Minhas alegrias, sonhos, que eu tenho não posso contar até porque na minha mente, eu tenho aquele medo, o anseio de poder expressar os meus sentimentos, assim como as tristezas que eu tenho é que ninguém acredita que nós jovens e adolescentes tenhamos esse tipo de sentimentos, mas, na verdade nós precisamos as vezes de uma palavra amiga, mas, o que recebemos são só palavras feias e falta de compreensão e por isso não gosto de falar o que eu sinto e prefiro guardar só pra mim.

Texto 12

A minha vida, vamos assim dizer que é legal, mas as vezes eu me pergunto porque eu nasci? Porque eu tenho essa vida chata? Mas, é claro que eu não tenho culpa de ter nascido. São tantos problemas que eu passo com os meus pais que as vezes, eu tenho raiva da minha vida (não é querendo dizer que não amo meus pais) é porque eu pensava como filha mais velha não teria esses problemas com os meus pais , só pelo fato deles serem surdos, eu sofro com o que eles fazem por exemplo, eu não imaginava que pai poderia virar um alcóolatra (ele está quase um alcóolatra) e também usar drogas, como pó, ele pensa que eu não sei, mas, eu descobrir isso e me dói muito, porque eu nunca imaginaria isso dele, mas, o que uma amizade não faz.

O problema que eu tenho com a minha mãe é que ela tem um marido que eu não suporto pelo simples motivo de que ele bate nela e eu tenho muita raiva dele e tento falar pra ela não ficar mais com ele só que ele não gosta e as vezes, ela até para de falar comigo por causa dele. Ele conseguiu levar ela para São Paulo e tenho medo que algo aconteça com ela e tirando a saudades imensa que sinto e eu tenho fé e rezo para que ela volte e que meus pais possam voltar a ser como eram antes, tenho muito medo de perder eles.

E o meu sonho é formar uma família e ajudar meus pais que eu amo mais que tudo no mundo.

Texto 13

Minha vida eu posso dizer que ela é boa, mas, um pouco cansativa. Acordo todos os dias 7:00 da manhã para poder fazer tudo em casa, tomo banho e depois café, depois disso varro a casa, lavo a louça e por último, faço a comida para ela estar pronta 11:30. Depois do almoço, eu me arrumo para vim para a escola, quando saio da escola, chego em casa, tomo

banho, tomo café e depois eu arrumo a casa de novo. Por esses dias fiz entrevista, passei uma semana indo direto para o treinamento e não passei, pois, tinham vagas para apenas 10 pessoas, eu estou triste, pois queria comprar minhas próprias coisas, não pedir tanto ao meu pai. Meu avô morreu faz um ano e a minha avó tem muita diferença entre mim e os meus irmãos, eu sinto falta do amor dela, quando o meu avô estava vivo, ele brigava com ela, ele me dava amor. Eu nem ligo para bens materiais, só queria escutar um “eu te amo” da minha avó. Eu guardo tudo para mim, fico rindo para ninguém perguntar o que eu tenho, pois, dói só de falar. Não quero escrever, mas, escrevi o que se passa hoje e não gosto desenterrar em detalhes, prefiro guardar para mim mesmo.

Texto 14

Minha vida é ruim, todos aqueles ao meu redor nunca me entendem, eu me faço de feliz, para que as pessoas não venham com falsidades e mentiras. Eu odeio ser quem sou, um inútil, babaca que só sabe magoar as pessoas boas ao meu redor e sempre que eu tento mudar, acabo fazendo mais besteiras, por causa do que eu sou tenho medo. Medo de perder as pessoas que eu amo de fazer mais mal as pessoas que se importam comigo. Tudo o que eu mais queria era que o mundo se cala-se por um instante, para eu aproveitar esse tempo com meus amigos e com as pessoas que se importam comigo, as que valem a pena está do lado.

Texto 15

Bem, minha vida foi normal no começo fui um bebê feliz, eles me cuidaram meu pai e minha mãe, minha família que eu amo. Aos cinco anos tive uma irmã no dia 20 de setembro de 2010, uma linda bebê de bochechas grandes e muito fofinha. Eu, a minha angustia começou aos seis anos de idade, quando eu estava cansado e não queria ir para a escola, ele meu pai, me bateu com uma cinta, um golpe doloroso que até agora não me esqueço, que agora eu tenho que ir para a escola nem que seja com febre, muita dor de cabeça, náuseas e etc. os tempos foram passando, até que quando cheguei no 6º ano, nessa escola diferente, na primeira aula foi matemática, uma das minhas matérias preferidas. No resto ainda conheci alguns colegas classe que são legais, mas, que não considero meus amigos. Continuando, depois de três semanas o professor de matemática passou um simulado que não valia ponto e eu tirei quatro e meio, cheguei em casa mostrei a nota e meu pai viu e me xingou e ficou com muita raiva de mim, desde e diante nasceu a angustia de que eu me sinto inútil, cada prova que eu faço fico muito nervoso, minha respiração fica muito difícil e minha visão fica embaçada e só penso nas palavras que meu pai disse: “eu vou te bater que nem sei o que vai

acontecer com você”. Depois disso nunca mais me sentir feliz, eu dou sorriso, mas, não é de verdade. E quando eu descobro alguma coisa ou, quando faço algo que deixa meu pai bravo, várias vezes, um dia até pensei me suicidar de tanta tristeza, eu penso vou para o inferno, mas, pelo menos vou deixar meus pais em paz, mas, minha mãe conversa comigo e diz: “se isso acontecer, eu nunca mais vou ser feliz de novo”, então eu pensou pouco mais sobre a minha existência, que eu ainda me sinto sozinho. Nos dois meses recentes no ano de 2019, eu tirei uma nota baixa e até hoje, choro todas as noites por causa disso, eu não tenho autoconfiança e eu não tenho confiança em mim mesmo. O meu sonho é ser um grande professor de matemática ou inglês que eu estudo no Aslan e eu amo. E eu quero me sentir feliz e útil.

ANEXO II - NOTAS DOS ALUNOS SOBRE O DIÁRIO

na liola ela vai correndo contar para a minha mãe, e isso me deixa sem privacidade, sendo que a minha mãe me briga por tudo. Outro ponto é sempre "estar tudo bem" em minha família, será que so encerram o conjunto? e o individual de cada um? Já poderiam para pensar como cada um se sente? eu até perguntaria tudo isso se não fosse ser vista como "mal educada".

~ Domingo, 27 de setembro de 1942

Anne teve uma briga com sua mãe e conta que caiu no choro.

Sempre que eu brigo com a minha mãe ou com alguém da minha família eu choro, inclusive agora estou chorando e estou tentando me acalmar, melhor eu não contar nada aqui, eu prefiro assim!

~ Segunda-feira, 28 de setembro de 1942

Na parte que Anne fala que as discussões que ocorrem no anexo não passam de teimosia, parece que ela está descrevendo a minha casa, as vezes têm discussões por coisas tão bestas que eu não entendo o motivo.

Quando ela fala sobre como essas discussões na maioria das vezes é sobre ela, aí sim ela só falou falar que estava descrevendo a minha vida... sobre isso, acho que é o que mais me irrita dentro de casa, tá certo que eu não sou perfeito, mas quem é?

Outra coisa que me irrita é darem palpite na minha vida, se for minha mãe, meu pai ou alguém

~ Quinta-feira, 10 de dezembro de 1942

Ainda sobre a Gra. Van Daan, ela parece aquelas vizinhas chatas de filmes que fura as paredes das paredes quando cai no quintal dela! Mas confesso que as descrições sobre ela, segundo Anne, me faz gargalhar!

~ terça-feira, 22 de dezembro de 1942

Anne fez bolo e biscoitos, com uma manteiga que foi doada, mas este não é o foco e sim ela ter 13 anos e saber fazer comida, claro que eu não me surpreendo, só com o fato de achar que eu sou a única menina de 14 anos que sabe fazer mal um ovo frito, brincadeiras à parte, mas sou um desastre na cozinha!

~ Quarta-feira, 13 de janeiro de 1943

Anne fala sobre a guerra, e é extremamente surpreendentemente triste olhar a guerra na visão de um judeu, estudar a Segunda Guerra Mundial é diferente de ler descrições de quem viveu nela, é horrível.

~ Sábado, 30 de janeiro de 1943

Anne está muito triste, envergonhada e irritada, pelo que as pessoas acham e falam dela.

Eu não sou assim, mas às vezes a vontade de chorar, desabafar, gritar e qualquer outra maneira de me expressar é grande, mas tento sempre me manter calma...

Queria muito mostrar esta página para Tedemum.

DS10055
seu momento, mesmo se sentido chateada por ser
meio "atrasada".

~ Quinta-feira, 6 de Janeiro de 1944

Anne está apaixonada por Peter, eu é impressão mi-
nha? Nunca tinha imaginado isso... mas coisas im-
previsíveis acontecem!

~ Sexta-feira, 7 de Janeiro de 1944

Ok, com certeza Anne está apaixonada por
Peter, que feliz, certamente apoio eles, por fazer
Anne escrever mais!

~ Sábado, 22 de Janeiro de 1944

Kitty não respondeu, mas eu respondi, as pessoas
escendem seus sentimentos com medo de se machu-
car, pelo menos eu sim!

~ Segunda-feira, 24 de Janeiro de 1944

Nunca falaria sobre isso com um dos meus
amigos, já pensou? tenho conversas com minha mãe
sobre o assunto, mesmo não me sentindo totalmente
confortável sobre isso, mas é necessário.

~ Quinta-feira, 2 de março de 1944

Eu percebi que há muita dor no anexo e nenhu-
ma fonte de amor, as adultas não sabem dar conse-
lha, e isso não muda, é raro encontrar um adulto
que saiba aconselhar corretamente, e nesse corretamen-
te, não quer dizer que elas devem falar o que eu que-
ro ouvir, e sim compreender a situação.

que vou falar um pouco de mim.

A coisa que eu mais gosto de fazer é assistir séries, já assisti tantas que eu já perdi as contas, mas tenho três favoritas, que são: "Teen Wolf", "Gossip Girl" e "Pretty Little Liars". São séries maravilhosas!

Outro passatempo meu é ler, como muito literatura, e meus livros favoritos são os da autora "Kiera Cass", infelizmente não tenho e tenho que ler por PDF, mas quando receber meu primeiro salário, vou comprar a trilogia de "A Seleção".

E por último, como escritor, quando criança, escrevi umas duas kalkulas que tenho até hoje em meu computador... mas, ainda pretendo escrever um livro.

~ Terça-feira, 11 de abril de 1944

É não tem ler e quanto a amizade de Anne e Peter está excluindo, achei muito lindo, o que não é muito surpreendente já que como romance, como os filmes de comédia romântica, é tudo tão lindo, pena que a realidade não é tão linda assim, pé no chão Ludmila!

Fora esta parte de Anne e Peter, este dia não foi nada bom... foi o mais tenso de todos, eu senti toda adrenalina ao ler!

~ Domingo, 16 de abril de 1944

Anne e Peter se beijaram, quem diria em da-
ra Anne, não era o Peter o menino "chato e mimado", en-
fim foi muito bom a descrição de Anne... estou fe-
liz por "meu casal".

ESTOQUESS

~ Sexta-feira, 28 de abril de 1944

Pierre Anne, finalmente encontrou a felicidade, e
tão que estender de todos...

"Lutar" já é difícil então imagina quando há
uma "luta" dentro de você, entre a razão e o cora-
ção, é simplesmente horrível.

~ Domingo de manhã, 7 de maio de 1944

Anne teve uma conversa com seu pai, e che-
rou bastante, seu pai perguntou a ela como ain-
da poderia reclamar, sendo que ela tem tudo de
bem.

Que situação chata não desejo passar por isso,
pai refletiria sobre isso e chegaria a conclusão
que realmente tenho tudo de bem... eu não se-
ria tão ruim, seria para o meu amadure-
cimento.

~ Quarta-feira, 14 de junho de 1944

Mais um ano se passou desde que Anne
escreve a Kitty.

Há muita coisa acontecendo, coisas políticas e
justiça, e anexo voltou a ser como no passado

Epílogo.

Como assim? eu sabia que Anne morria,
mas não tão depressa e momentaneamente, es-
tou bem chateada, gostaria de ler mais sobre ela,
eu ler mais um pouco de sua evolução! infeliz-
mente o que me resta dizer é: que livro! amei
muito fazer esta leitura.

Quinta-feira, 9 de Julho de 1942

[...] Assim corremos debaixo da chuva, a mãe, o pai e eu, cada um com uma pasta escolar e uma sacola de Campesano completamente cheia, sabe deus com que. [...]

C = Me identifico muito mais com o pai e a mãe brigaram muito com eu e a minha irmã com duas Machilas e saímos de noite para ir à casa da vovó. Isso não sai da minha memória.

Domingo, 27 de setembro de 1942

[...] Outro aborrecimento com a mãe. Nem sei quanto foram ultimamente! A maior parte das vezes não nos entendemos. Também com a Margot já não tenho a mesma intimidade. [...]

C = na minha casa e com o meu pai, todo dia temos que discutir ou se irromper, não nos entendemos. Não sei o porque sempre assim, tem dias que ele é simpático e tem outros que não aguenta muito. Mas como ele independente de tudo.

Segunda-feira, 28 de setembro de 1942

[...] Mas não parece ficar indiferente se os giram em volta da minha pessoa. dizem de mim coisas e largadas: A minha aparência, o meu carácter as minhas maneiras, tudo é sempre criticado e condenado [...]. Sei bem que tenho muitas defeitos e fraquezas [...]. se quiser conhecer

30 (domingo) Janeiro de 1943

[...] Deixem-me em paz! então não me deixem pensar uma única noite sem molhar o transeleiro de lágrimas [...] Querão ir embora deste Mundo! mas para que serviria? eles não sabem do meu desespero! nada sabem dos sonhos que me fazem [...] não quero chorar [...] faço muita depressão para não lhes mostrar a minha dor íntima.

C = esse desabafo de Amme, é muita coisa que eu falo, ninguém sabe a importância que as pessoas causam em minha vida ou na vida de alguém. Tem as mães que nunca choram. Eu gosto de ajudar pessoas, mas quando preciso ser ajudada eu faço de tudo para que ninguém possa saber que as vezes me sinto incapaz.

Domingo, 11 de Julho de 1943

[...] preciso de mais tempo para os meus estudos.

C = preciso muito me focar, e ter tempo para os meus estudos, para me aprender e me dedicar mais. esse exato momento em que escrevo, escrevo e escrevo muitas coisas. Se não fosse a melhor professora de português estaria dormindo. Obrigada.

Quinta-feira, 16 de setembro de 1943

[...] A medida que o tempo vai se passando
pior estão as pessoas umas com as outras.

C = infelizmente, nada mudou tudo tão pior as
pessoas com as outras, tratando como
se fosse lixo, nem todas temham empatia
as pessoas estão cada vez piores, violentas
usa da forma verbal como agressões etc...

Quinta-feira, 25 de Maio de 1944

[...] Ninguém sabe o que espera amanhã.

C = uma das frases que leio comigo, muitas
vidas são passageira. temas que experi-
tar cada momento.

Quarta-feira, 14 de Junho 1944

[...] Até as pessoas mais reservadas tem
vantade de se abrir com alguém, mesmo
que seja uma única vez.

C = sim, sou muito fechada não gosto
muito de me abrir para qualquer pessoa.
Ultimamente estou me abrindo a não so-
mente escrevo papéis para entregar, como
em outro trabalho. Como Anne diz
"O papel é mais paciente que os homens"

Quinta-feira, 6 de julho de 1944

[...] Uma consciência tranquila mas torna
parte.

c = Muito forte, pensar de toda turbulência
tem a mente saudável, mas faz refletir o quanto
usamos cuidados e partes

Sábado 15 de julho de 1944

[...] Sou forte e capaz de suportar
o que for.

c = Assim um exemplo para mim, essa frase
me marcou, me fez pensar e refletir, Sou
forte Sou Corajoso, Sou capaz e Sou Mulher.
Não devo deixar ninguém me fazer críticas
sobre meu corpo e etc...

Sou capaz de suportar o que for!

Viva a liberdade, Anne Frank.

Anne Frank

- Aquele que é feliz espalha felicidade. Aquele que
tristeza na infelicidade, que perde o equilíbrio e a
confiança, perde-se na vida.

10/06/19

Escola: Francisco Nunes

Diretora: Eliana

Professora: Edilema

Turma: 901

Aluna:

* O Incrível Diário De Anne Frank

20 de Junho de 1942 - Sábado

(Anne Frank)

Ela diz que é estranho alguém como ela manter um diário.

Me identifiquei com isso, pois é tipo como se eu estivesse querendo desabafar mas ao mesmo tempo não. Por medo da pessoa não se interessar pelos desabafos de um "Menina" de 14 anos.

Ainda no Sábado - 20 de Junho de 1942

A frase que ela diz "Se as coisas vão longe demais e eles falam em ir lá em casa "falar com papai", deu uma quina-da na bicicleta, deixei minha mala cair, e quando o garoto para, para apanha-la já tratei de mudar de assunto". Senti como se fosse eu nessa frase por que meu pai é demais ciumento e não gosta que nenhum garoto chegue perto de mim ou me abraçe... E se eles falam isso pra mim eu digo logo que meu pai não gosta e não quer ainda.

tilibra

40/06/19

Domingo, 27 de Setembro de 1942

Me identifiquei quando ela fala "Compreendo melhor meus amigos do que minha Mãe" - Eu entendo muito bem como é isso nos adolescentes confiamos mais em nossos "amigos" do que em nossa própria família que sempre, sempre estará do nosso lado, mas não vemos assim, eu sei, pensamos que eles querem o nosso mal mais verdade se querem o nosso bem!

Sábado - 30 de Janeiro de 1943

Anne se sentia referida prestes a explodir - igual eu todos os dias repito a mesma frase que nem ela retrata no Diário "Deixem-me desaparecer, Sumir do Mundo" - Mas não posso fazer isso, não quero que saibam do meu desprezo, não quero que vejam as feridas que causam.

Sexta-feira, 5 de fevereiro de 1943

Nas minhas famílias (por parte de pai e de Mãe) tenho primos(a) e tios(a) exemplares, mas não gosto de me espelhar neles pois quero ter o meu diferencial. Não quero ser só Mais um Espelho pra família, verdade quero! porém diferentemente tipo com algo mais emocionante, di-

10/06/19

certido sabe!? - Comentário a qual me identifiquei sobre o diário de Anne - "Meu contraste com eles é gritante, e estou sempre ouvindo: - Você deve ser Margot (irmã de Anne) ou Peter (morador do esconderijo também) fazerem isso. Por que não o exemplo deles?"

Terça-feira-dia 15 de Junho de 1943

Uma frase que gostei muito "Coragem, cabeça erguida que melhores dias hão de vir!"

Sexta-feira - 24 de dezembro de 1943

Chorei um pouco triste a situação dos Frank (família de Anne) por que ela tão nova ali trancafiada num esconderijo em plena véspera de natal e Natal...

Concordo com o argumento dela que "chorar alivia tanto".

Mesmo naquela situação a menina não deixava de sonhar mesmo. Sabendo que talvez não conseguiria sobreviver, ela dizia:

- Apesar de todas teorias e esforços, cada dia me sinto mais falta de uma Mãe de verdade, que me entenda. Por isso, tudo o que faço e escrevo e pensando na Mamsie (Mãe) que quero ser para meus filhos, mais tarde.

10/06/19

Dia 16 de Abril de 1944

Como conta a KITTY que deu seu primeiro beijo, me identifiquei muito até por que pra toda garota ganhar o primeiro é inesquecível não é mesmo?; mesmo que ele seja Ruim!

Dei, eu recebi; não lembro muito Bem como foi; mas vou contar o que lembro:
- Eu tinha uns 10 anos, fui à um passeio com minhas primas pro clube dos Rodoviários, lá tinha um Rapaz de 13 anos que se chama Fábio; Ele chegou em mim e (eu estava na piscina) pediu pra me conhecer, eu besta disse que não! mas tornou a insistir aí fomos pro cantinho da piscina e ele me beijou.

- É isto li o livro somente até a página 160.

Mas consegui entender o que ela quis dizer!

Não sou muito Fã de Ler mais de todos os livros que já li este foi o que mais gostei; por me identifiquei bastante com ele. Espero que tenha gostado!

Yes.

ALUNOS DA TURMA 902

Aluno A

/ /

frontes ao relatar, sobre pessoas reais mas sempre
hojeira as contraditórias, gosto do mesmo como esse
Diário pessoal, mas faz refletir a cerca das coisas
que fazemos e que no futuro nos faça ser uma
pessoa melhor. Muitas vezes as pessoas não estão nem
ai se passam ou não melhoram, mas não é o Diário que
nos define, nos definimos a nós mesmos, o Diário só
serve para nos incentivar em relação a nós, quando
ficamos tristes com certas coisas, nós ficamos pra
baixo, mas no fundo ainda há esperança de que
algum dia tudo vai melhorar, pois é com a esperan-
ça que nós ficamos fortes, para fazer o que precisa-
ser feito, as vezes tira notas baixas e fico extremamen-
te triste, mas eu sei que eu posso fazer melhor na próxi-
ma, por isso dá a importância da esperança, termina esse
diário com esse pensamento.

tilibra

29 de outubro de 1943

Aqui nesse dia quase nada me chama atenção, apenas um pequeno trecho em que Anne está sem sono devido ao stress e alguém (não lembro quem) diz que ela está com uma "cara nada boa", e a menina fica ainda mais emburrada. Quando me dizem que melhorar minha expressão, também me irrita. Era só isso mesmo.

8 de novembro de 1943

Anne citou ~~o~~ que está animada como o livro que seu pai deu, e queria compartilhar ~~o~~ seu entusiasmo com os outros, porém percebeu que não tem afinidade com os citados, e teve de se contentar e guardar pra si. Isso acontece frequentemente comigo, toda vez que estou lendo ou assistindo algo ~~o~~ nos meus dias interessantes, quero logo indicá-lo para alguma pessoa, porém não consigo por medo de ninguém se importar.

11 de novembro de 1943

Achei bem engraçado a citação do título ser
"Ode Minha Camélia-Tanteira"
"In Memoriam"

Ana Caroline Braga Rodrigues
~~1944~~, porque lembra-me de quando minha lapizeira presenteada acabou por se desmanchar, foi um grande choque na hora, pois quem tinha me dado foi meu primeiro mestre em desenhos, minha primeira influência a desenhar: meu avô. Tenho em mente até hoje o dia em que ele disse "toma essa lapizeira e vai desenhando", não goi lá os palavrões mais bonitos que ouvi, porém carregou elas comigo até hoje. Boas lembranças.

7 de março de 1944

Anne, agora tinha ~~30~~³⁰ despertado e percebia que sua vida de 1942 era tão perfeita, que comparada com a de 1944 a anterior parecia irreal. Eu já tinha notado ~~o~~ ^{isso}, a mudança relativamente drástica, e se sou reparar, até seus pensamentos se mudaram.

16 de Maio de 1944

Anne ~~o~~ presenciou ~~o~~ uma discussão entre o sr e a sra Von Darian, e ao que parece, a nossa protagonista se divertiu bastante com tal acontecimento. Eu ~~o~~ em particular, não consigo me segurar ~~em~~ em uma briga, sempre tenho que me segurar para não ter uma crise de riso, e tirar gozosa dos envolvidos.

PORTUQUÊS

O diário de Anne frank

Sábado, 20 de junho de 1942

Anne escreveu (o motivo pelo qual resolvei começar este diário: não possuo nem um amigo realmente verdadeiro).

Essa parte mexeu comigo, eu acho que realmente a gente não tem amigos verdadeiros, quando eu estou num momento maravilhoso da minha vida eu tenho eu tenho vários amigos junto comigo, mais quando eu estou num momento ruim não tem ninguém do meu lado. Por isso eu me identifiquei com que Anne escreveu.

Neste mesmo dia Anne escreveu (ninguém há de acreditar que uma garota de 13 anos se sintia sozinha no mundo).

As vezes eu me pergunto, será que meus pais sabem que eu me sinto sozinha? Eu acho que eu sei o que Anne sentia nesse momento, as vezes agente pode tá rodeado de amigos mais mesmo assim ainda sente um vazio enorme.

Quarta, 8 de julho de 1942

8 de julho Anne escreve o que eu sinto quando eu não consigo resolver meus problemas (tanta coisa aconteceu, que é como se o mundo tivesse virando de cabeça para baixo). É verdade as vezes acontece tanta coisa na minha vida que parece que o mundo tá desmoronando.

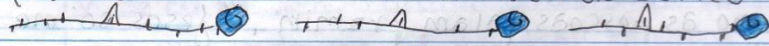
Eu tenho muitos problemas tanto da escola,

... os problemas

NOTAS DE SUP Quarta, 1 de outubro de 1942

Anne escreveu (Ontem, passei um susto terrível. De repente, às oito horas, a campainha tocou com força) Eu já tô até acostumada com esse tipo de susto que eu tenho em casa, em todos os sustos que eu já levei, os piores são as brigas da minha família.

Mas o pior foi quando um ladrão invadiu a minha casa e ameaçou matar todos, se o moço que tava lá não desse toda a grana que ele havia acabado de tirar do Banco.



Sábado, 3 de outubro de 1942

Anne escreveu (Eu disse a papai que gostava mais dele do que de mamãe) Eu sempre já lo isso, eu sou mais apegada ao papai do que na mamãe.

Sexta, 9 de outubro de 1942

Anne escreveu (Nossos amigos judeus estão sendo levado embora às dúzias. Essa gente está sendo tratada pela Gestapo sem um mínimo de decência.) As vezes eu fico imaginando e se eu fosse a Anne, eu não ia aguentar saber que meus amigos estão sendo levados.

Eu ia chorar tanto até eu não ter mais força pra chorar, eu ia gritar de dor até eu ficar sem voz, eu ia socar os espelhos até abrir toda a minha mão. Eu ia chorar muito, até de mais.



Quarta, 22 de dezembro de 1943

Anne escreveu a mais pura verdade (Como é horrível ficar doente) realmente é horrível ficar doente, eu prefiro tomar vacina do que ficar doente. Concerteza isso é melhor, mais a gente não escolhe o que vai acontecer com a gente, infelizmente não é assim.

Domingo, 2 de janeiro de 1944

Anne desabafou (Sofro agora, e na quele tempo sofria também).

Essa vai ser minha frase tema, **Sofro agora e na quele tempo sofria também**, só isso já diz como foi minha vida inteira, foi só de sofrimento, minha vida é muito ruim, mais também tem momentos bons.

Mais a pior coisa foi receber a noticia que seu próprio pai não vai poder vim no seu aniversário de 15 anos.

Quinta, 6 de janeiro de 1944

Anne escreveu (Minha necessidade de falar com alguém tornou-se tão intensa que, não sei como, resolvi escolher Peter.).

As vezes a gente precisa tanto conversa, que acaba desabafando do nada, mais a gente se sente aliviado depois, e como se você tivesse presa e quando fala tudo que quer se sente solto e aliviado.

segunda, 19 de julho de 1943

Anne escreveu (A destruição foi terrível):
Quando eu li a destruição foi terrível eu penso logo, a matança em Belém esta terrível nos dias de hoje, não podemos nem ficar na porta da nossa casa por que corremos o risco de ser assaltados até assassinados. Até na porta da nossa casa corremos risco de morte.

→ uma opinião ←

Minha

Em algumas partes do livro em julho e agosto de 1943, tiveram muitos conflitos, por isso não me indetifiquei, então vou da minha opinião sobre a Anne.

Apartir de julho, agosto e setembro teve muitos conflitos em voluendo os Uam daam, e a família de Anne também tava com muito medo de serem pegos, ou que vizinhos os denunciarem-os.

por estes motivos não escrevi nada por que não li nada que chama de minha atenção ou que fosse parecido com minhas experiências de vida.

Esse foi o jeito de eu explicar o por que eu pulei algumas partes, e não escrevi nada.

ANEXO III – CARTAS DA ESCOLA PRIVADA

Carta do envelope azul

Recentemente, minha professora de literatura trouxe, em uma das aulas, cartas de alunos, contando sobre medos, sonhos, esperanças e ansiedades, e nunca pensei que eu viria a que eu vivi naqueles momentos. Sabendo de algumas das coisas que vocês viveriam, posso dizer com toda certeza que já eu vivia muitas vezes (das poucas pessoas que conhecem de verdade o que vocês passam) "vai ficar tudo bem" ou "seja mais forte", coisas do tipo. Também sei que muitas vezes isso não é suficiente. Eu tenho ansiedade, faço tratamento para depressão, já tentei me matar e tomei vários remédios para me ajudar - e nunca enfrentei dificuldades tão grandes como as de vocês. Não posso dizer que sei como vocês se sentem, não consigo; mas sei como é se sentir assim, sentir que está bem e tentar seguir com a vida, ou querer descobrir constantemente de tudo. Por isso, antes de tudo, queria dizer a vocês que tenho de cada um de vocês que foi testado aos seus limites pela vida e ainda sou e serei em bem melhor, sendo ainda apenas um adolescente. Ao mesmo tempo que fiquei mais por ouvir as histórias que vocês foram obrigados a viver, fiquei impressionada pela quantidade de textos que diziam que, apesar de tudo, a pessoa era forte, ou que ia dar o melhor de si para mudar aquela realidade. Sem dúvida, vocês são mais fortes do que pensam, mais preparados para a vida que quaisquer um e mais importantes do que as pessoas dizem ser. Por favor, nunca deixem que ninguém os faça acreditar no contrário, nem de suas pais que vocês acreditam: isso nos torna humanos, únicos e especiais, independentemente das circunstâncias. Claro, é difícil, e muitas vezes continuo firme em suas crenças e esperanças avante tudo (e todos) parece ir contra seus objetivos. Mas ninguém controla a vida, nem como as pessoas nos tratam, se vai ser fácil ou difícil, nem nada; tudo o que podemos controlar é como agimos em situações ruins e como as transformamos

em aprendizdos, algo positivo para nós e para aqueles de nosso redor.

Queria prometer que as coisas vão melhorar, que tem uma fórmula mágica para salvar a dor, queria mesmo. Na verdade, sendo bem honesta, não sei se vai também melhorar completamente disso algum dia, apenas um dia de cada vez. Apesar de termos realidades tão diferentes, famílias, religiões, escola, costumes, entre outros, recomendo o mesmo para vocês: vivam com calma. Acredito que um dos maiores problemas na vida de adolescente é a pressão, seja das familiares ou da escola, seja de si mesmo. Sabam que o que vocês são é o suficiente, sempre foi e sempre será. O que nós fora do mundo é gente vivendo incompleta, nós acreditando em quem são ou no que podem fazer. Vocês são mais do que isso, mais do que todos os problemas, são disso pois vejo que aprenderam a conviver com todos essas ansiedades. Não é pra qualquer um. Não me entendam mal, não estou dizendo que aqueles que sentem mais, que discutem, são mais capazes. Somos humanos e ninguém é obrigado a atender às expectativas dos outros, muito menos a ser julgados por como lidamos com os medos. Como eu mencionei antes, somos todos apenas adolescentes, alguns de nós carregando o peso do mundo nos ombros. Não se cobrem tanto; sintam e vivam da melhor forma possível para vocês e para aqueles que amam.

Além das coisas que já escrevi aqui, é importante lembrar que existem algumas coisas que podemos fazer e que, no mínimo, aliviam a dor quando mais precisamos. Gosto muito de escrever o que penso (ajuda a esvaziar a mente e organizar os pensamentos quando parece difícil de expressar), além de escolher bem meus amigos e os comentários e conselhos que permito que me influenciem. Afinal, nunca vai faltarem opiniões sobre quem somos e como vivemos, mas nem todo mundo conhece a gente de verdade. Então, saibam que vocês

Sempre atrás apress, talvez não diretamente, mas tenham certeza no caso de que vocês não estão sozinhos nessa; todo mundo pode fazer um pouco perdido de vez em quando. Apesar de todos isso, essas pequenas coisas podem mudar nessa realidade, ~~até~~ acredito m, pois mudaram a minha. A questão é que, não importa o quão ruim fique, vale a pena viver pelos bons momentos, pelas boas pessoas. É isso vocês que me ensinaram. 😊

Carta do envelope lilás

Primeiramente queria dizer que eu não sei como fazer uma carta, mas prometo que vou tentar transmitir de uma boa maneira o que eu quero dizer. Bom, não posso afirmar em hipótese alguma que são os reais problemas que você passa, mas acredito que ~~o~~ não devem ser fáceis e talvez você já tenha tentado desistir de tudo ou até mesmo tirar a própria vida. Então, aí é que se encaixa uma coisa muito importante para a vida de todo mundo, chamamos de esperança. Pode parecer algo bobo ou clichê, mas uma coisa eu posso afirmar, a esperança é um dos únicos sentimentos que me movem a cada dia, ela me permite olhar o mundo de um jeito mais diferente, além de me dar forças para continuar quando eu tô me sentindo triste demais. Também, a verdade é que eu verho me sentindo bastante desanimada, como todo adolescente tenho crises emocionais, amores não correspondidos, me acho feia, já pensei em suicidar, enfim, vivo essa rotina "melancólica" com a minha existência. Porém, eu digo e repito, realize que as coisas podem ser diferentes, um novo amanhã pode chegar e tem um valor para o sofrimento seja ele muito grande ou pequeno. Por isso, faça tudo hoje que remota bons frutos para o seu futuro, uma boa dica é pensar nas novas atitudes como algo universal, ou seja, será que o que eu faço serviria ~~te~~ como um bom ^{exemplo} para outra pessoa? Quero apenas repetir não tome decisões ^{irreversíveis} hoje para não se ~~arrependa~~ arrepender depois. Ah, outra coisa que eu tanto fazo e dizem que é muito bom é tentar ajudar outra pessoa, porque parece que quando você ajuda alguém e pode ser qualquer tipo de ajuda, você começa a olhar para si de um jeito novo, uma sensação de liberdade ao encontrar um ser humano que precisa de atenção e ama de tudo, amor. Pois, como eu havia dito não sei se ~~me~~ consegui ser clara nas minhas palavras, mas ~~se~~ espero que você tenha entendido de alguma forma. Saiba que mesmo sem te conhecer estou torcendo pela tua felicidade. Um abraço, fique com Deus! ♡

Carta do envelope amarelo

(começa aqui)

Nunca recebi uma carta de verdade, então essa vai ser especial. Não sei quem vai ler essa carta, assim como você não sabe quem vai ser, mas independente de tudo, tem que pensar que todos têm seus problemas, uns mais graves, outros mais "leves". A classe social também não importa, tem muito vício por aí que não tem amigos, não tem família, não tem um braço ou uma perna, ou até vida, não tem, então, um primeiro lugar, temos que ser gratos pela nossa vida, mesmo que ela seja difícil, porque quando eu não, sempre vai ter alguém pior que a gente. Por isso que temos que ser educados com todos, pode estar em um dia próximo, que ninguém te entende, mas o próximo também pode estar numa situação muito parecida com a tua e vai ser mais horrível ainda aturar uma pessoa mal-educada.

Não sei se tem religião, mas se acredita que pra gente viver nesse mundo, é preciso acreditar em um ser superior, porque muitas coisas nessa vida não tem uma explicação concreta, os que tem muita gente por aí que pode dizer "Ah, como posso acreditar em Deus com essa vida ruim que tenho?", ele tem um propósito pra ti, mas pra isso tu tem que acreditar, demorei pra entender que bastava ter fé, essa é uma palavra importantíssima, lembro de me falarem que ela pode ser do tamanho de um grão de arroz, mas tu tem que ter. Se tu pensa no teu futuro, e especialmente na tua profissão, independente de qual seja, fácil ou difícil, não desiste dos teus sonhos e põe nas mãos dele que tu pode ter certeza que ele vai te ajudar, te colocando no caminho certo, claro que essa jornada pode ser longa, muito longa, por isso a fé tem que estar dentro do teu coração. Caso contrário, não sei o que aconteceria comigo, por exemplo, ia continuar me abalando com muitos problemas que acontecem em casa e não ia vir lá, isso podia me consumir, sabe? Claro que muitas coisas que acontecem a gente tem que saber ponderar sabe? Porque muitas coisas que as pessoas

(Linha apenas)

as tuas ações fazem são frutos do que elas viveram nesse mundo terrenal, então nem sempre elas têm culpa e tá nisso que eu acredito.

Talvez tu desizes alguma coisa, um abraço, um amigo, uma comida, uma mãe, qualquer coisa, mas cara, te lembra que essa vida, esse mundo e muitas pessoas não todos injustos, até para a pessoa mais merecedora do mundo falta alguma coisa, nada é perfeito. Muitas vezes tu tens que te conformar com o que tens, mas poder muito bem ir atrás de algo 1000 vezes melhor. E lembra: não são as coisas materiais que importam, são as experiências, os teus sentimentos, as tuas aventuras. Então, por favor, vive a tua vida da melhor maneira que tu conseguir, independente das dificuldades, e seja feliz, porque uma vida triste ninguém deseja pra si nem pra qualquer um. E NÃO ESQUECE! Tu não tá sozinho, sempre vai ter alguém (mesmo que tu acredite ou não) pedindo a Deus a melhor pra ti.

Espero que essa carta faça alguma diferença na tua vida, mesmo que seja mínima e obrigada por eu ter tido a oportunidade de escrever para ti, porque também vai me ajudar a refletir sobre várias coisas na minha vida 😊

Carta do envelope verde

DSTQSS
DLMMJVS

Oii, não sei seu nome... espero não ter problema eu te chamar de irmão, porque é assim que eu vou chamar você nessa carta.

Irmão, nós vivemos realidades muito diferentes, eu nunca imaginei que ouviria tudo o que ouvi nas cartas que a professora Ediene nos deu para irmos... Eu peguei justamente a sua, não sei quais são suas crenças, mas eu não acredito em coincidências, pra mim, tudo tem propósito.

Eu nem sei se você lembra o que escreveu, provavelmente você pensou que nunca teria uma resposta para aquele desabafo, mas eu tô escrevendo isso pra dizer que eu me importo, eu me importo com você, irmão, tanto que desde que fiquei sabendo da sua existência, mesmo não te conhecendo de verdade, eu comecei a cuidar por você e já fiz isso muitas vezes, continuo fazendo... É acredite, apresentar a vida de alguém para Deus é um ato de amor e eu faço isso não porque eu vou boa ou sinto pena, não, eu faço isso porque eu sei que existe um Deus que nos cura, pode ser o pior ser humano, Deus cura, e Ele é capaz de perdoar, de curar e de trazer de volta a alegria e a esperança de alguém.

Irmão, você disse na sua carta que ninguém ao seu redor te entende, acho que todo mundo já sentiu isso pelo menos uma vez na vida. Por trás de cada veste existe uma alma, uma alma que é um universo por ser tão complexa... às vezes, nem a gente entende a si mesmo, você já sentiu isso? Eu já, chorar tem um motivo aparente, ser grosso com alguém sem razão pra isso, se estressar por nada... Bem, as pessoas são complicadas e diferentes, mas sabe o que todas têm em comum? 2 coisas, 1 - todas são criaturas, ou seja, foram criadas, por isso, apenas o seu criador, no caso, Deus, sabe exatamente como elas agem, pensam e sentem, Ele te entende antes mesmo de você se entender. 2 - todas têm um vazio dentro de si que é exatamente do tamanho de Deus. Mas, acontece que quando Deus entra pra preencher esse vazio, você não é mais só uma criatura, você se torna filho do Deus vivo e Deus não desampara, nem abandona os seus filhos jamais.



Irmão, você também disse na sua carta que se acha um babaca, que tem medo de si mesmo, de magoar aqueles que se importam com você. Deixa eu começar te dizendo que nunca houve e nem haverá um homem verdadeiramente bom, porque todos, em algum momento, fazem máis para alguém, e a gente sabe que pensamos tanta maldade... A única exceção disso tudo foi Jesus. O próprio Deus se fez homem e viveu entre nós para nos mostrar o amor, o perdão, o cuidado, a bondade.

Agora, se Jesus foi o único homem verdadeiramente bom, porque justo ele morreu na cruz? Isso foi um sacrifício necessário, um homem totalmente sem pecado morrendo por todas as erros de todas as homens que existiram antes, durante e depois dele. Tudo isso por amor a nós.

Você deve saber que após 3 dias Cristo ressuscitou, ele venceu a morte e está vivíssimo no céu, esperando o grande dia em que ele voltará para buscar seus filhos. Mas, como tudo isso afeta a nossa vida hoje? Irmão, desde a ressurreição de Jesus, um caminho foi construído pra nós, um caminho que podemos ter uma vida de amor ao próximo, de realizar atos de bondade, de não ser um babaca... A gente aprende esse caminho por meio da Palavra de Deus, a Bíblia.

Irmão, isso não significa que uma pessoa que se torna filha de Deus não comete mais erros, claro que não, só significa que nós temos a possibilidade de fazer diferente, de amar, de cuidar, de ajudar.

Tudo o que eu falei pra você nessa carta é um resumo do que eu acredito com todas as minhas forças... é tudo isso que dá sentido a minha existência, que me faz continuar e ter a esperança de uma vida futura eterna, sem medo, sem dor, sem erros.

Se tiver dúvidas, se quiser conversar, continue me escrevendo, prometo sempre te responder!

Com muito carinho e amor, sua irmã.

