



*Foi uma forma de ela se ver na literatura e compartilhar com os outros colegas como se sentia... (Sol)*

*Quem passa fome aprende a pensar no próximo e nas crianças. (Jesus)*

*Li um pouco. O livro é a melhor invenção do homem. (Jesus)*

*Só quem passa fome é que dá valor a comida. (Jesus)*

*Carolina transformou sua fome de comida em fome de viver, de escrever e de saber. (Ana Terra)*

*A Biblioteca itinerante chega até as crianças ribeirinhas por meio da embarcação é uma realidade de vários estados brasileiros e Matogrosso faz parte dessa realidade. (Ana Flor)*

*Então a leitura é literalmente vianjante porque eles pegam o barco todos os dias para a gente chegar na escola e tem que pegar o barco para retornar. (Vitória-Régia)*

*O encanto do encontro está no olhar e na percepção que cada uma tem de Carolina. (Lelê)*

*Alas moram numa ilha, mas eles não podem consumir digno. Eles têm que comprar água todos os dias. (Vitória-Régia)*

*Eu fiquei admirada quando eu me dei conta que eles não tinham um simples gibi. Então, pensei se eles não têm um gibi, imagina um livro? (Rosa)*

*Eu até comentei com meu colega de trabalho: estou apaixonada por este livro. Falei, tem que ser realmente compartilhado, a literatura realmente ela é importante, eu ainda fiquei ali questionando, é ficção? (Meg)*

*Os encontros estão me fazendo lembrar minhas memórias afetivas durante as leituras do livro "Quarto de Despejo-Diário de uma favelada". (Cecília)*

*Somos escravos do custo de vida. (Jesus)*

*O Quarto de Despejo nos despeja de nossas naturalizações, do anestesiamiento perante o sofrimento. (Elias)*

*Foi isso que essa mulher fez, espalhou a sua fome pelos diferentes países que sua literatura entrou, escancarando nossas mazelas e revelou os algozes. (Ana Terra)*

*A proposta de atuar com diários me fez pensar na travessia, esta palavra me encanta. (Morgana)*

*A literatura percorrendo as ruas tomando conta do povo num movimento de roupas coloridas. (Elias)*

**EM BUSCA DE UM PLANO**

Em uma forma de não se ver na literatura e compartilhar com os outros colegas como se sente... (Só)

Como posso fazer quando o prazer se aproxima e nos distraímos... (Lena)

Li um poema. O livro é e melhor conexão de amor... (Lena)

Se quem pensa, pensa é que dá jeito a conexão... (Lena)

Carolina transformou sua forma de conectar em forma de viver, de escrever e de saber... (Ana Terra)

...E isso é diferente porque ali os ritmos vibrantes por meio da redutibilidade e uma realidade de viver em meio à tradição e à linguagem, por vezes desde realidade... (Ana Terra)

Enfim e depois é um conhecimento porque não segue a linha mais de não para e quem chega no estado é um que segue a linha para voltar... (Ana Terra)

O mesmo de escrever está no olhar e na percepção que está em um de Carolina... (Lena)

Então, não dá para pensar assim, não dá para pensar assim... (Ana Terra)

Esquece o passado quando se não dá conta que não dá conta um espírito... (Ana Terra)

Esse é o momento em que não dá conta um espírito... (Ana Terra)

Os momentos estão no futuro redimir todas as memórias e fazer... (Ana Terra)

Se não escrevo de nada de nada... (Lena)

O Quarto de Despejo nos desperta de nossas materializações, de questionamentos por onde e sofrimento... (Lena)

Em um que não dá conta de espalhar e nos fazer pelo diferente porque que nos tornamos, mas, necessariamente nos tornamos e vemos os olhos... (Ana Terra)

A proposta de estar com, deixar-me ser, pensar na tradição, esta palavra me encontra... (Morgana)

A literatura permeando os rios tornando como de uma nova invenção de responsabilidade... (Lena)

Autora da capa: Mara Elaine de Lima Elias  
 E-mail: maraelaineelias@gmail.com  
 Cidade: Pelotas, 2024.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**MARA ELAINE DE LIMA ELIAS**

**LITERATURA NA ESCOLA COMO EQUIPAGEM  
NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ÉTICA**

**São Leopoldo**

**2024**

MARA ELAINE DE LIMA ELIAS

**LITERATURA NA ESCOLA COMO EQUIPAGEM  
NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ÉTICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler

Linha de Pesquisa: Linha de Pesquisa II - Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

São Leopoldo

2024

E42I

Elias, Mara Elaine de Lima.

Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética / Mara Elaine de Lima Elias. – 2024.

362 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler”.

1. Cuidado de si. 2. Escola. 3. Equipagem. 4. Literatura. 5. Violência ética. 6. Subjetivação. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

**MARA ELAINE DE LIMA ELIAS**

**LITERATURA NA ESCOLA COMO EQUIPAGEM  
NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ÉTICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Betina Schuler (orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz  
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

---

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Sabrina Vier  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

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

Dedico esta tese a todas as pessoas vítimas de violência, almejando um mundo mais compassivo com possibilidade de existência.

## AGRADECIMENTOS

### ***Hoje sou só gratidão!***

*Gratidão...* A Deus pela vida em abundância e por todas as pessoas que foram colocadas no meu caminho possibilitando diversos conhecimentos.

*Gratidão...* A minha família... a minha mãe Neri, que sonhou um dia ser professora e que mesmo não conseguindo alfabetizou os filhos antes mesmo de irem para a escola e que nos ensinou que a educação é a base de tudo. Ao meu pai Edy que contava histórias da Bíblia, histórias dos pássaros, da natureza, dos rios... e que ao longo dos dias após seu trabalho ainda compartilhávamos as leituras literárias. Aos meus irmãos Valdecir e Erli, pela magia da infância, entre livros infantis, teatro de fantoche, teatro de sombra, cinema, circo, banho de chuva e muitos risos compartilhados. Ao Ricardo, meu companheiro de todas as horas, pelo amor e incentivo nesta jornada. À Andrielle, filha muito amada, por entender minhas ausências. Ao Jô (Joaquim) pelas interrupções necessárias chamando minha atenção para: “vovó vamos brincar?” ou “vovó conta uma história?”. À Fernanda, ao Cristiano e ao Pedro (filha, filho e neto do coração), que a vida me emprestou e que me escolheram para ser mãe e vó, gratidão pelos laços de afeto que nos une. A Gabriella (sobrinha) e Henrique (cunhado), por acreditar no meu potencial quando muitas vezes eu estava enfraquecida para continuar. À Andressa (mãe do Pedro), gratidão pelo carinho e incentivo nessa caminhada.

*Gratidão...* Aos amigos: Nair, Marli, Edison, Ester, pela alegria do encontro, pelo incentivo, motivação, orações, cafezinhos, audições e pela torcida para que eu concluísse mais essa etapa.

*Gratidão...* A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, cujas aulas foram fundamentais para obter conhecimento no campo da pesquisa em educação.

*Gratidão...* À professora orientadora Betina Schuler, pela sua generosidade no olhar, no escutar, no falar, em nos envolver numa magia e nos transmitir seu encantamento com a educação e nos mostrar que podemos ter uma educação mais humanizadora e existir de outros modos através da prática da leitura e da escrita. Gratidão pela presença constante, pelo incentivo, pela ética, pela rigorosidade sem perder a doçura.

*Gratidão...* Ao grupo de pesquisa Carcarás - Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita. Gratidão pela amizade, alegria dos encontros, pelas discussões compartilhadas, pela seriedade na leitura e escrita necessária para a qualificação deste trabalho de pesquisa. Gratidão aos colegas: Alini, Carini, Deise, Gabriela, Joja, Josiane, Marli, Maria Alice, Marcelo, Patrícia, Vilani.

*Gratidão...* Às colegas professoras representando as cinco regiões do país, que participaram das oficinas literárias num momento de ataques violentos às escolas, onde a insegurança afastou muitos alunos e familiares da comunidade escolar. Gratidão às professoras: Alini, Alciléia, Beatriz, Diane, Lucilene, Mariley, Mary Jane, Marli, Solany; que participaram da empiria desta pesquisa. Gratidão pela disponibilidade, pelo compartilhamento, pelas trocas, pela alegria do encontro.

*Gratidão...* À professora Aline Rubiane Arnemann, pela revisão textual; à professora Vivian Heinle, pela formatação; à professora Mara Rosane Haubert, pela transcrição do material empírico; ao professor Ivo Liçarasa Junior, pela arte nos slides.

*Gratidão...* Aos professores: Dra. Angelica Munhoz; Dr. Luciano Bedin, Dra. Sabrina Vier, Dra. Viviane Weschenfelder, pelo aceite do convite para compor a banca desta tese, numa leitura atenta indicando caminhos possíveis para melhoria desta escrita nesta pesquisa.

Carolina é uma prova de que nós podemos ter voz. E que essa voz, ela pode chegar mais longe de nós mesmos. Uma mulher favelada, negra, mãe solteira e que produziu um livro formidável. E o que é mais interessante, lá no meio daquele despejo todo tinha alguém ali com uma visão tão ampla sobre o que era a vida, sobre o que era políticas públicas, sobre o que era ser mulher, criar filho, a fome, o sofrimento. Como é que ela retratou tanto? Como é que ela tinha essa presença de espírito sobre o que era literatura? Mas lá no final do livro ela fala, quais foram as influências que ela teve. Ela retrata a professora. Eu fiquei pensando, um professor marca a vida de um aluno para o resto da vida.

Fonte: Meg, Várzea Grande/MT (2023).

## RESUMO

Esta Tese problematiza a literatura na escola a partir da questão de pesquisa: como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética? Como ferramenta conceitual trabalhou-se com os conceitos de cuidado de si e equipagem em Michel Foucault; violência ética em Judith Butler; literatura como crítica da violência em Ricardo Timm de Souza; a literatura com os autores Jorge Larrosa; Antônio Candido; Michèle Petit, entre outros. Os caminhos metodológicos se deram através da criação de um espaço online de formação de professores de redes públicas das cinco regiões do Brasil, os quais foram realizados por meio de grupos focais e experimentação de um clube de leitura trabalhando a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Carolina Maria de Jesus), com fragmentos de *Diários 1909-1912* (Franz Kafka) e *O diário de Anne Frank* (Anne Frank). A partir da gravação dos encontros, da escrita nas oficinas e de diários das professoras, buscou-se pensar a questão de pesquisa por meio dos seguintes objetivos: identificar quais as práticas de literatura utilizadas na escola; compreender a relação da literatura com a violência ética, com a escola e com os processos de subjetivação; potencializar as práticas literárias entre as professoras, como brechas no enfrentamento das questões cotidianas, criando condições de possibilidades para outras experiências com a literatura na formação de professores. Deste processo investigativo construiu-se duas regularidades analíticas, examinadas com inspiração no conceito de subjetivação em Foucault. A primeira delas discutiu o não-direito à literatura como violência ética. A segunda regularidade tratou da formação de professores a partir de um exercício de fruição literária, escrita e conversação. As professoras trouxeram a literatura vinculada à viagem; a não estarem sozinhas; a se apaixonarem mais uma vez por um texto; a pensar e pensar-se de outros modos; a infanciar-se com tempo para ler e escrever novamente; à apresentação dos clássicos, autores contemporâneos e locais para os recém-chegados; à necessidade sensorio-motora de sentir os livros; a lidação com livros, HQ, cordéis, poemas voadores, festas de rua, museus, bibliotecas.

**Palavras-chave:** literatura; escola; equipagem; cuidado de si; violência ética; subjetivação.

## ABSTRACT

This Thesis problematizes literature at school based on the research question: how can literary practices at school operate as equipoise in confronting ethical violence? As a conceptual tool, we worked with the concepts of self-care and equipoise in Michel Foucault; ethical violence in Judith Butler; literature as a critique of violence in Ricardo Timm de Souza; literature with the authors Jorge Larrosa; Antônio Candido; Michèle Petit, among others. The methodological paths were taken through the creation of an online space for training teachers from public schools in the five regions of Brazil, which were carried out through focus groups and experimentation with a reading club working on the work *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Carolina Maria de Jesus), with fragments of *Diários 1909-1912* (Franz Kafka) and *O diário de Anne Frank* (Anne Frank). Based on the recording of the meetings, the writing in the workshops and the teachers' diaries, we tried to think about the research question through the following objectives: to identify which literature practices are used in the school; to understand the relationship between literature and ethical violence, with the school and with the processes of subjectivation; to enhance literary practices among the teachers, as loopholes for dealing with everyday issues, creating conditions for other experiences with literature in teacher training. From this investigative process, two analytical regularities were constructed, examined with inspiration from Foucault's concept of subjectivation. The first discussed the non-right to literature as ethical violence. The second regularity dealt with teacher training through an exercise in literary enjoyment, writing and conversation. The teachers described literature as linked to travel; to not being alone; to falling in love with a text once again; to thinking and thinking of oneself in other ways; to becoming substantial with time to read and write again; to introducing the classics, contemporary and local authors to newcomers; to the sensory-motor need to feel books; to dealing with books, comics, cordels, flying poems, street parties, museums, libraries.

**Keywords:** literature; school; equipage; self-care; ethical violence; subjectivation.

## RESUMEN

Esta Tesis problematiza la literatura en la escuela a partir de la cuestión de pesquisa: ¿cómo las practicas literarias en la escuela pueden operar como equipaje en el enfrentamiento a la violencia ética? Como herramienta conceptual fueron movilizados los conceptos de cuidado de si y equipaje en Michel Foucault; violencia etica en Judith Butler; literatura como crítica de la violencia en Ricardo Timm de Souza; la literatura a partir de los autores Jorge Larrosa; Antônio Candido; Michèle Petit, entre otros. Los caminos metodológicos fueron construídos a través de la creación de un espacio en-línea de formación de profesores de redes públicas de las cinco regiones de Brasil, los cuales fueron realizados por medio de grupos focales y la experiencia de un club de lectura trabajando la obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Carolina Maria de Jesus), con fragmentos de *Diários 1909-1912* (Franz Kafka) y *O diário de Anne Frank* (Anne Frank). A partir de la grabación de los encuentros, de la escrita en los talleres y de diários de las profesoras, se buscó pensar la cuestión de pesquisa por medio de los objetivos: identificar cuáles las practicas de literatura utilizadas en la escuela; comprender la relación de la literatura con: la violencia etica, con la escuela y con los procesos de subjetivación; potencializar las practicas literárias entre las profesoras, como lagunas en el enfrentamiento de las cuestiones cotidianas, creando condiciones de posibilidades para otras experiencias con la literatura en la formación de profesores. De este proceso de investigación, se construyeron dos regularidades analíticas, examinadas con inspiración en el concepto de subjetivación en Foucault. En la primera de ellas se problematizó sobre el no-derecho a la literatura como una violencia etica. En la segunda regularidad se trató de la formación de profesores a partir de un ejercicio de fruición literaria, escrita y conversación. Las profesoras trajeron la literatura vinculada al viaje; a no estar solas; a enamorarse una vez más por un texto; a pensar y pensarse de otros modos; a infantilizarse con tiempo para leer y escribir nuevamente; a presentación de los clasicos, autores contemporáneos y locales para los recién-llegados; a la necesidad sensorio-motora de sentir los libros; olerlos, hojearlos, HQs, cordeles, poemas voladores, fiestas de calle, museos, bibliotecas.

**Palabras-clave:** literatura; escuela; equipaje; cuidado de si; violencia etica; subjetivación.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da empiria .....	185
Figura 2 - Desenhos inspirados na obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> .....	233
Figura 3 - Gaiola literária .....	248

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Feira de Literatura, Cultura e Turismo .....	240
Fotografia 2 - Crianças participam da Feira do Livro.....	241
Fotografia 3 - Prática literária interativa.....	246
Fotografia 4 - O colorido das crianças no desfile do Arraial do Pavulagem .....	247

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória dos programas federais de fomento à leitura e à literatura .....	88
Quadro 2 - Legislação sobre os Programas do Livro .....	91
Quadro 3 - Narrativas dos encontros literários em forma de diário .....	189
Quadro 4 - Dissertações: literatura AND violência .....	272
Quadro 5 - Teses: literatura AND violência .....	273
Quadro 6 - Artigos: literatura AND violência.....	273
Quadro 7 - Dissertações: literatura AND ética.....	274
Quadro 8 - Teses: literatura AND ética .....	275
Quadro 9 - Artigos: literatura AND ética .....	276
Quadro 10 - Dissertações: literatura AND subjetivação .....	276
Quadro 11 - Teses: literatura AND subjetivação .....	277
Quadro 12 - Artigos: literatura AND subjetivação.....	278
Quadro 13 - Dissertações: literatura AND escola.....	279
Quadro 14 - Teses: literatura AND escola.....	279
Quadro 15 - Artigos: literatura AND escola .....	280
Quadro 16 - Literatura AND violência.....	281
Quadro 17 - Literatura AND ética .....	287
Quadro 18 - Literatura AND subjetivação.....	293
Quadro 19 - Literatura AND escola .....	298

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professoras que participaram do curso de formação com oficinas literárias .....	186
Tabela 2 - Matrículas das professoras que participaram do curso de formação com oficinas literárias.....	188
Tabela 3 - Dissertações, teses, artigos - primeira etapa .....	272
Tabela 4 - Dissertações, teses, artigos - segunda etapa .....	281
Tabela 5 - Dissertações, teses, artigos - terceira etapa .....	305

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPAVE	Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DOU	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
NOEPEL	Núcleo de Orientadores Educacionais de Pelotas
PA	Pará
PI	Piauí
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNDE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PRODELIVRO	Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura

RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIM	Sistema de Informações sobre Mortalidade
SNB	Serviço Nacional de Bibliotecas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA UMA VIDA LITERÁRIA .....</b>	<b>20</b>
1.1 DA FORMAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO.....	21
1.2 ATRAVESSAMENTOS DA VIOLÊNCIA.....	24
1.3 PENSANDO A PESQUISA.....	31
1.4 DIÁRIOS LITERÁRIOS COMO "SISMÓGRAFO" DO NOSSO TEMPO.....	34
1.5 CONSTRUÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	38
<b>2 LITERATURA E SUBJETIVAÇÃO .....</b>	<b>44</b>
2.1 LITERATURA, EQUIPAGEM E CUIDADO DE SI .....	45
2.2 LER E ESCREVER COMO FORMA DE APRESENTAR O MUNDO NA ESCOLA .....	63
2.3 POLÍTICAS DE FOMENTO À LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL E SEUS ATRAVESSAMENTOS .....	79
<b>3 LITERATURA, ESCOLA E A CRÍTICA DA VIOLÊNCIA ÉTICA .....</b>	<b>99</b>
3.1 ESCOLA-INSTRUMENTAL COMO UMA FORMA DE VIOLÊNCIA ÉTICA .....	100
3.2 LITERATURA NA ESCOLA COMO CRÍTICA DA VIOLÊNCIA ÉTICA E EQUIPAGEM DE SI NA FORMAÇÃO HUMANA .....	132
3.3 LITERATURA, MODOS DE EXISTÊNCIA E DIÁRIOS-CARTAS: OS EXEMPLARES DE CAROLINA DE JESUS, FRANZ KAFKA E ANNE FRANK .....	143
<b>4 PERCURSOS TRILHADOS E UM ENCONTRO METODOLÓGICO .....</b>	<b>170</b>
4.1 PENSANDO NA CONSTRUÇÃO DESTE MOMENTO METODOLÓGICO.....	176
4.2 PLANEJAMENTO DA MONTAGEM DAS OFICINAS LITERÁRIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO.....	185
4.3 DIÁRIOS INTERATIVOS DA PESQUISADORA .....	189
<b>5 TRILHA LITERÁRIA: ANÁLISES DE UMA PESQUISADORA .....</b>	<b>194</b>
5.1 O NÃO-DIREITO À LITERATURA COMO VIOLÊNCIA ÉTICA.....	197
5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LITERATURA E EQUIPAGEM .....	227
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TERCEIRA MARGEM DO RIO: ENTRE VIOLÊNCIA ÉTICA E A LITERATURA NA ESCOLA COMO EQUIPAGEM .....</b>	<b>256</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>264</b>
<b>APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>271</b>
<b>APÊNDICE B - CURSO DE EXTENSÃO.....</b>	<b>306</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>311</b>

<b>APÊNDICE D - CRONOGRAMA DAS OFICINAS LITERÁRIAS .....</b>	<b>312</b>
<b>APÊNDICE E - PLANEJAMENTO DAS OFICINAS LITERÁRIAS.....</b>	<b>316</b>

## 2 DE SETEMBRO

...eu durmi.  
 E tive um sonho maravilhoso.  
 Sonhei que eu era um anjo.  
 Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa.  
 Eu ia da terra para o céu.  
 E pegava as estrelas na mão para contemplá-las.  
 Conversar com as estrelas.  
 Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me.  
 Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso.  
 Quando despertei pensei: eu sou tão pobre.  
 Não posso ir num espetáculo, por isso Deus envia-me estes sonhos  
 deslumbrantes para minh'alma dolorida.  
 Ao Deus que me protege,  
 envio os meus agradecimentos (Jesus, 2019, p. 120).



Fonte: disponível em: [diplomatique.org.br/exposicao-apresenta-o-projeto-literario-da-escritora-carolina-maria-de-jesus/](http://diplomatique.org.br/exposicao-apresenta-o-projeto-literario-da-escritora-carolina-maria-de-jesus/). Acesso em: 15 mar. 2024.

## 1 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA UMA VIDA LITERÁRIA

Quando escolhemos nos debruçar sobre algum assunto, o fazemos sempre a partir de algum recorte, selecionando os aspectos pelos quais nos interessamos ou estamos habilitados a falar (Quental, 2016, p. 96).

Ancorando meu pensamento em Dulce Quental (2016), começo a escrita como um movimento de lançar-se a algo que desconheço, que me desacomoda, que me inquieta, que me violenta, para poder contar minha história e fazer a relação com a tese proposta. “Mas contar uma história de si não é o mesmo que dar um relato de si” (Butler, 2019, p. 23). A escrita nasce de uma vontade, de um desejo de escrever, mas escrever sobre o quê? Toda escrita faz romper com seu imaginário e colocar para fora aquilo que está transbordando. Mas, como vencer o medo de se expor, de se mostrar e demonstrar as fragilidades da alma? Assim é a escrita. Ela te atravessa, percorre teu ser, rasgando cada espaço para explodir gloriosa numa folha de papel, transformando as palavras em uma linguagem, em imagens, em um signo de memórias, em uma narrativa, em prosa, em versos, em poesia, em arte.

A escrita na forma de apresentar o mundo, de recepcionar as realidades vividas, de acolher e transformar em sensibilidades. Escrever ou inscrever? Segundo o professor Ricardo de Souza (2018, p. 9-10), “inscrever para tumultuar a inércia dos dias escritos em linguagens binárias e línguas afins. Inscrever para conturbar os espíritos precocemente apaziguados [...]. Inscrever para-ainda-sobreviver”. Escrever com responsabilidade, com cuidado. “Escrever como um ato ético” (Souza, 2018, p. 55). Ao escrever este texto, perpasso por este sentimento de implosão e explosão para que a escrita flua em compartilhamento com saberes, pessoas, tempos. Para isso, viajo no tempo e busco nas minhas memórias de infância a relação com este contemporâneo que exige uma referência a minha história familiar.

A primeira memória, além das histórias de pássaros, que vinham enfeitando as caixas de fósforo, eram histórias da Bíblia, narradas pelo meu pai, histórias dos moinhos de vento de Miguel de Cervantes em sua obra prima *Dom Quixote*, contadas por minha mãe, único livro que ganhara na sua infância, presente de sua professora primária, o qual guardava com carinho e com zelo, também a consulta a um dicionário antigo para descobrir palavras novas ou mesmo entender a receita do médico, mais os almanaques doados pela farmácia, faziam parte das leituras da

casa. Fui crescendo e os provérbios que justificavam os acontecimentos do dia a dia eram uma maneira de minha avó materna me apresentar o mundo que eu começava a fazer parte.

E, já na escola, a biblioteca era meu refúgio na hora do recreio, na hora do conto, as histórias contadas e reproduzidas no flanelógrafo, o retirar o “livrinho” para ler em casa. Ainda consigo sentir o cheiro dos livros novos, do sol entrando pelas janelas e iluminando os livros, um lugar de conforto e aconchego num espaço de diversidades. Na adolescência, os livros de Erico Verissimo — *Olhai os lírios do campo*; *Clarissa*; *Caminhos cruzados*; *Música ao longe*; *Um lugar ao sol*; *O tempo e o vento* —; Monteiro Lobato — *Reinações de Narizinho*; *O marquês de rabicó* —; e, José de Vasconcelos — *Meu pé de laranja lima* —, povoavam meu imaginário, juntamente com os clássicos da literatura infantil — *Contos de Grimm*; *Contos de Hans Andersen* — que eram solicitados pelo curso de magistério, no Instituto de Educação Assis Brasil, onde estudava e depois vim a ser docente e orientadora educacional.

Lembro que tinha livros que não podíamos ler, ou porque não tínhamos “idade” ou porque eram livros censurados pela ditadura militar. Entre alguns autores, estavam os livros de Ana Maria Machado, Erico Verissimo, Jorge Amado e Monteiro Lobato. Mesmo assim aquele universo da leitura me dava vida, transportava-me, fazia viajar por um mundo paralelo, como narra a escritora e antropóloga Michèle Petit (2019, p. 51-54):

[...] ler e se lembrar de suas leituras ou de suas escapadas culturais serve para projetar no cotidiano um pouco de beleza, dar um plano de fundo poético à vida, esboçar histórias que talvez jamais se realizem, mas que são uma parte de si. [...] Ler também permite aventurar-se no outro, explorá-lo, apaziguar sua estranheza.

## 1.1 DA FORMAÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO

Ao chegar à graduação, cursei Pedagogia com habilitação na área do Magistério (Filosofia, Psicologia, Didática) e Orientação Educacional, realizada na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), mas os textos e livros eram mais voltados para os estudos específicos da área. Apesar disso, não deixava de ler uma vez ou outra algumas obras literárias e somado a isso, o desejo de aprender pulsava dentro de mim, o que me mobilizou a ir à busca de mais conhecimento. Assim

sendo, cursei duas especializações: pós-graduação em educação, com habilitação em Educação Especial, realizado na UCPEL; e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, cursado no Portal Faculdades.

Após, fui em busca de um novo caminho, de outro curso, agora em âmbito de Mestrado, pois o que estava me instigando era a falta de políticas públicas, a falta de recursos na educação, a falta de acesso das crianças e adolescentes aos serviços básicos de saúde e das redes de proteção. Com este propósito cursei a pós-graduação em nível de mestrado em Política Social, realizada na UCPEL. Continuando nesta caminhada acadêmica em busca de conhecimento, em 2020, aconteceu a seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na qual fui classificada.

Quanto a minha trajetória profissional, ingressei na docência em 1982, em que comecei a atuar em uma escola da rede privada, como professora da educação infantil e como professora do ensino básico da rede municipal de Pelotas; já no ano de 1989 comecei a docência na rede estadual do ensino básico. Com um novo concurso, após 25 anos de docência, passei a atuar como orientadora educacional, articulando minhas ações com toda a comunidade escolar (não só com os alunos, mas com os professores, pais, equipe diretiva, coordenação, funcionários). Atuando em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental de primeiro a nono ano, ensino médio, curso Normal (Magistério, primeiro, segundo e terceiro anos, com alunas estagiárias; com alunos na complementação do ensino médio; com alunos que cursavam aproveitamento de disciplinas) e com alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Paralelamente à escola, trabalhei na diretoria do Núcleo de Orientadores Educacionais de Pelotas (NOEPEL), começando no ano de 1983, ajudando na fundação e formação do núcleo na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul (RS) e, após, trabalhando na diretoria até 2017, com a responsabilidade de organizar e realizar a formação continuada dos orientadores educacionais das redes de ensino municipal, estadual, federal e privada. Nesta linha de pensamento, por atuar no contexto escolar como orientadora educacional e por atender à comunidade escolar em diversas situações, muitas delas de constrangimento, abuso, conflito, violência, vulnerabilidade, violação de direitos, fui levada a pesquisar para construir a dissertação de mestrado, investigando as violências surgidas no cotidiano escolar

e as ações que possibilitassem buscar alternativas para solucionar ou minimizar o problema em foco.

Além de atender a comunidade escolar, individualmente e em grupo, trabalhei com oficinas pedagógicas, com turmas diversas. Primeiro fazendo o diagnóstico dos assuntos de interesse de cada turma, faixa etária e nível de aproveitamento, conforme a realidade apresentada, depois, junto com o professor conselheiro e a coordenadora pedagógica, mapeando essas áreas para trabalhar, contextualizando as necessidades em pauta. Os assuntos eram diversos, tais como afetividade, bullying, violência, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sexualidade, disciplina, adolescência, hábitos de estudo, valorização da vida, entre outros, necessários ao cotidiano da comunidade escolar. Essas oficinas alcançaram toda a comunidade escolar, pois contemplou trabalho com grupos de professores, alunos, alunos-representantes, com os pais (de acordo com os interesses e dificuldade da turma do seu filho), também com todos os funcionários e com a equipe diretiva da escola.

Esse trabalho ultrapassou os muros para fora da escola, de forma que foram feitos encontros com conselheiros tutelares, palestras, oficinas em outras escolas, outras comunidades e outros municípios, também para professores, alunos, funcionários e pais. O nome do projeto era *Valorização da vida*. Outro projeto em que estávamos envolvidos ultimamente era a Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE), juntamente com outras redes de atendimento, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL), o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), atuando na prevenção à violência e trabalhando a cultura da paz dentro da escola. Fundamentada nessas práticas, procurávamos, no processo histórico da infância, a sociedade que nos permitisse analisar inúmeras situações de agressão e maus tratos sofridos por crianças e adolescentes, ao longo do tempo. Entre todos os estudantes da escola, de diversas faixas etárias, escolhemos a criança e o foco nas infâncias.

## 1.2 ATRAVESSAMENTOS DA VIOLÊNCIA

Considerando documentos de ordem jurídica, encontramos, no ECA (Brasil, 1990), a caracterização da criança e do adolescente como cidadãos de direitos sociais e pessoais, o que desafia os governos a implantarem políticas públicas que garantam a plena integridade da vida desses sujeitos. Assim sendo, a violação dos direitos da criança e do adolescente é considerada negligência, abandono, violência. Na sociedade, a violência se apresenta de diversas formas: por meio da força física, da discriminação, do preconceito, da humilhação, do constrangimento, do abuso físico e/ou psicológico, do racismo, do roubo, do desemprego, da exclusão, da corrupção, da falta de acesso, da falta de oportunidade, da fome e da miséria, entre outras.

De acordo com Mariza Alberton (2003), a violência não escolhe classe social, econômica ou cultural. Ela é como um vírus que se espalha, evidenciando sua face cruel contra quase todos os sujeitos. Essas violências acontecem contra a mulher, o idoso, a criança, a pessoa com deficiência, o imigrante, o negro, o indígena, o pobre, por questões de preconceito de gênero, dentre outros. Encontramos essas violências em diferentes instituições, como famílias, escolas, prisões, asilos, hospitais, nas redes sociais e em diversas comunidades.

Hoje, no mundo contemporâneo, essa violência aparece com uma visibilidade impressionante. Ficamos perplexos diante da pandemia que nos assolou em 2020, em que a covid-19, vírus esse que surgiu na China e espalhou-se pelo mundo, atacando o sistema respiratório nos seres humanos, dissipando vidas, fazendo com que elas fossem obrigadas a um isolamento necessário, visto que não havia cura e nem vacinas para combatê-lo. Apesar dos esforços dos pesquisadores do mundo todo, a vacina só chegou no ano de 2021. No Brasil, a vacina chegou lentamente, pois não houve um planejamento antecipado do governo brasileiro para a compra dos insumos e fabricação das vacinas, ou mesmo para adquirir as vacinas produzidas por outros países. Foi desconsiderado o momento pandêmico vivido no país.

Enquanto discutiam ou não a eficácia da vacina, o vírus se propagou assombrosamente, fazendo sua mutação mais efetiva, causando um número

devastador de óbitos. Foram mais de 710.427mil<sup>1</sup> mortos no Brasil, deixando-nos congelados, impactados perante tamanha tragédia e, paralelo a essa calamidade, a violência do desemprego, da fome, da miséria que devastou nosso povo. Vimos abertamente a fragilidade da existência!

E, entre todos os acontecimentos vivenciados, questiono sobre as crianças e, ancorada no pensamento da filósofa e professora Judith Butler (2018), problematizo: como a infância estava vivendo os efeitos da pandemia? Como a infância está vivendo o momento pós-pandêmico? Quais são as violências sofridas? Em se tratando de todos os indivíduos, quais as vidas preservadas? Que importância tem para o país aquelas que são dizimadas? Por que essas vidas e não outras? O que é uma vida? Quando a vida é passível de luto? Conforme Boaventura Santos (2020, p. 27) quando existe uma crise sanitária, os grupos mais afetados são aqueles que vivem em ambientes vulneráveis:

quando o surto ocorre, a vulnerabilidade aumenta, porque estão mais expostos à propagação do vírus e se encontram onde os cuidados de saúde nunca chegam: favelas e periferias pobres da cidade, aldeias remotas, campos de internamento de refugiados, prisões etc. Realizam tarefas que envolvem mais riscos, quer porque trabalham em condições que não lhes permitem proteger-se, quer porque são cuidadoras da vida de outros que têm condições para se proteger.

Essas violências aparecem devido à falta de prevenção, à escassez, à falta de recursos básicos de higiene, alimentação, moradias precárias, sem espaço para circulação de pessoas. Trabalhos em atividades de risco, contaminação, prisões lotadas, sem as mínimas condições de higiene. Violências da escassez entre os refugiados, entre pessoas que perderam suas casas devido a situações climáticas, de guerras, dentre outras situações. Os dados da Sociedade Brasileira de Pediatria trazem, em suas pesquisas com o apoio do Ministério da Saúde, os casos comunicados de violência e agressões contra crianças e adolescentes; a Sociedade Brasileira de Pediatria relata que, em média, são notificadas 243 agressões de diferentes tipos (física, psicológica) contra crianças e adolescentes, entre o nascimento e 19 anos de idade, por dia. Ao analisar entre os anos, de 2010 a 2019, o volume de agressões chegou a 629.526 registros, ou 173 casos por dia. Em 2010, foram 24.040 notificações (média de 66 por dia). Em 2019, foram 88.572. No período analisado, o aumento foi de 268% (e aqui estamos falando apenas os casos

---

<sup>1</sup> Óbitos por covid-19 no Brasil. Disponível em: [covid.saude.gov.br](https://covid.saude.gov.br). Acesso em: 15 mar. 2024.

registrados). Cenário da escrita dessa Tese que iniciou com a pandemia da covid-19, em 2020 e o cenário de término desta Tese, assistindo uma realidade dura demais, onde milhares de crianças da faixa de Gaza na Palestina, em 2024, vieram à óbito devido à guerra, à fome e diversas violências e aquelas que ainda vivem não estão suportando as violências da guerra e suas atrocidades, estão pedindo para morrer<sup>2</sup>.

Além disso, destaca Marco Gama, presidente do Departamento Científico de Segurança da Sociedade Brasileira de Pediatria, que estudos pontuais em todo o mundo já indicam que a crise sanitária e a necessidade do isolamento social causados pela covid-19 agravou esse cenário de violência e a fome. Na sua narrativa, ele coloca que: “infelizmente, a casa não é um lugar seguro para todos, pois muitas crianças e adolescentes da família precisam compartilhar esse espaço com a pessoa que os violenta”<sup>3</sup>.

A violência nos assola diariamente com agressões e morte de crianças inocentes, como o caso do menino Henry Borel, com apenas quatro anos de idade, que veio a óbito no Rio de Janeiro e têm como suspeitos o padrasto e a mãe; assim como o caso do menino Miguel Santana, que morreu após cair do nono andar de um prédio de luxo de Recife, onde sua mãe trabalhava. O menino ficou aos cuidados da dona da casa, enquanto sua mãe descia com o cachorro de estimação da família. Outros casos de crianças e jovens assassinados em grande número, principalmente nas periferias das cidades do Brasil, vêm somar às estatísticas em casos de violência, que só aumentam e engrossam os gráficos.

De acordo com o Observatório da Criança e do Adolescente como exemplo, a taxa de homicídio de crianças e adolescentes, que foi calculada em 10,4 no ano de 2019 para cada 100 mil habitantes. Essas taxas de homicídios, porém, só foram referidas para os municípios com mais de 100 mil residentes, menores de 19 anos de idade. “No ano de 2021, mais de 43,9 mil mortes por homicídios foram notificadas

---

<sup>2</sup> “O número de palestinos mortos devido à agressão israelense ultrapassou os 24.285, dos quais 75% são crianças, mulheres e idosos. (+10.600 crianças, 7.200 mulheres e 1.049 idosos)”, afirmou o ministério. Disponível em: [cnnbrasil.com.br/internacional/mais-de-10-mil-criancas-foram-mortas-em-gaza-diz-ministerio-ligado-ao-hamas](http://cnnbrasil.com.br/internacional/mais-de-10-mil-criancas-foram-mortas-em-gaza-diz-ministerio-ligado-ao-hamas). Acesso em: 15 mar. 2024.

<sup>3</sup> Disponível em: [sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/quase-250-casos-de-tortura-violencia-fisica-ou-psicologica-contra-criancas-e-adolescentes-sao-notificados-todos-os-dias-no-brasil/](http://sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/quase-250-casos-de-tortura-violencia-fisica-ou-psicologica-contra-criancas-e-adolescentes-sao-notificados-todos-os-dias-no-brasil/). Acesso em: 15 mar. 2024.

ao Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM). Destes, 5,9 mil foram cometidos contra crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos”<sup>4</sup>.

Essa violência que se perpetua entre as faixas etárias em questão, tanto na cidade como na zona rural, e em determinado momento, causando comoção ou, em outros, a espetacularização, com a mídia fomentando a audiência, para ver o desfecho de mais um assassino preso ou morto, provoca uma insanidade, uma falsa sensação de segurança, uma ilusão que dormiremos mais tranquilos, como foi o mais recente caso de Lazaro de Sousa.

Segundo a mídia, Lazaro, adulto de 32 anos de idade, acusado de vários crimes, entre eles assassinatos, roubos, sequestro, estupro, invasão de domicílio, porte ilegal de arma, entre outros, com a caçada a esse sujeito “criminoso, assassino, facínora, assassino em série, como nomeou a mídia, mobilizando quase 300 policiais, helicópteros, drones, cães farejadores; foram vinte dias à procura do criminoso, “psicopata” descrito por laudos médicos, “matador profissional” relatado pela polícia.

Dias vividos esperando o desfecho desse acontecimento, que mobilizou a mídia e a sociedade em geral, à espera da famosa caçada dos policiais atrás do seu algoz, com muitas informações e especulações causando mais pânico à população. E, por fim, o desenlace que todos queriam e almejavam, com os policiais sendo ovacionados e Lazaro morto, com suas fotos, que viralizara nas mídias sociais, virando “memes”. Segundo relato de um dos jornais, “o homem morreu em área de mata, na cidade de Águas Lindas, em Goiás, durante troca de tiros com policiais, que dizem ter atirado 125 vezes”. De acordo com o secretário da Saúde do município, Rui Borges, “há 38 marcas de tiro no homem, em um cálculo aproximado”<sup>5</sup>.

Mas, qual a relação desses relatos de violência com esta Tese? Por que a morte de Lazaro se aproxima de *Mineirinho* no relato da escritora e jornalista Clarice Lispector (1999)? Para compreender e justificar, trago um pouco de sua crônica quando, em 1962, no Rio de Janeiro, mataram com 13 tiros o “mineirinho”.

---

<sup>4</sup> Disponível em: [observatoriocrianca.org.br/system/library\\_items/files/000/000/035/original/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2023.pdf.pdf?1678125969](https://observatoriocrianca.org.br/system/library_items/files/000/000/035/original/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2023.pdf.pdf?1678125969). Acesso em: 15 mar. 2024.

<sup>5</sup> Disponível em: [g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/06/28/policiais-dizem-ter-atirado-125-vezes-durante-confronto-com-lazaro-barbosa-cita-boletim-de-ocorrencias.ghtml](https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/06/28/policiais-dizem-ter-atirado-125-vezes-durante-confronto-com-lazaro-barbosa-cita-boletim-de-ocorrencias.ghtml). Acesso em: 15 mar. 2024.

[...] a primeira lei, a que protege corpo e vida insubstituíveis, é a de que não matarás. Ela é a minha maior garantia: assim não me matam porque eu não quero morrer, e assim não me deixam matar, porque ter matado será a escuridão para mim. Esta é a lei. Mas se há alguma coisa que, se me faz ouvir o primeiro e o segundo tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossegada, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo primeiro digo em espanto o nome de Deus, no décimo segundo chamo meu irmão. O décimo terceiro tiro me assassina — porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro. Essa justiça que vela meu sono, eu a repudio, humilhada por precisar dela. Enquanto isso durmo e falsamente me salvo. Nós, os sonsos essenciais. [...] Se eu não for sonsa, minha casa estremece. Eu devo ter esquecido que embaixo da casa está o terreno, o chão onde nova casa poderia ser erguida. [...] Até que treze tiros nos acordam e com horror digo tarde demais vinte e oito anos depois que Mineirinho nasceu — que ao homem acuado, que a esse não nos matem. Meu erro é o meu espelho, onde vejo o que em silêncio eu fiz de um homem. Meu erro é o modo como vi a vida se abrir na sua carne e me espantei, e vi a matéria de vida, placenta e sangue, a lama viva [...] Sua assustada violência. Sua violência inocente não nas consequências, mas em si inocente como a de um filho de quem o pai não tomou conta. Tudo o que nele foi violência é em nós furtivo [...]. [...] essa coisa é um grão de vida que se for pisado se transforma em algo ameaçador — em amor pisado; essa coisa, que em Mineirinho se tornou punhal, é a mesma que em mim faz com que eu dê água a outro homem, não porque eu tenha água, mas porque, também eu, sei o que é sede [...] A justiça prévia, essa não me envergonharia. [...] aquela que vê o homem antes de ele ser um doente do crime. Porque quem entende desorganiza. Há alguma coisa em nós que desorganizaria tudo — uma coisa que entende. [...] Essa alguma coisa muito séria em mim fica ainda mais séria diante do homem metralhado. Essa alguma coisa em mim é o assassino em mim? Não, é o desespero em nós. Feito doido nós o conhecemos, a esse homem morto onde a grama de radium se incendiara. Mas só feito doido, e não como sonsos, o conhecemos. [...] o radium se irradiará de qualquer modo, se não for pela confiança, pela esperança e pelo amor, então miseravelmente pela doente coragem de destruição. [...] O que eu quero é muito mais áspero e mais difícil: quero o terreno (Lispector, 1999, p. 253-256).

Quando a nossa sobrevivência depende desses extermínios, um erro está sendo praticado. De acordo com Butler (2018, p. 71-73),

[...] a guerra procura negar as formas irrefutáveis e contínuas de que todos estamos submetidos uns aos outros, vulneráveis à destruição pelo outro e necessitados de proteção [...]. A razão pela qual não sou livre para destruir o outro — e porque as nações não são [...] é que o sujeito que sou está ligado ao sujeito que não sou, que cada um de nós tem o poder de destruir e de ser destruído, é que estamos unidos uns aos outros nesse poder e nessa precariedade. [...] minha capacidade de sobrevivência, depende da relação com os outros. [...] quem eu sou não é nada sem a sua vida, e a própria vida deve ser repensada como esse conjunto de relações [...].

Alinhavo o pensamento de Butler (2018) com Lispector (1999) quando, na sua crônica “Mineirinho”, faz-nos refletir o quanto somos todos responsáveis por desumanizar o humano e com nossa desigualdade social não propomos um terreno

fértil, um terreno que prepare o solo para os “recém-chegados” (Biesta, 2013). Utilizando-se de um “amor cuidadoso”, de um “pai que tome conta do filho” antes que se torne um “doente pelo crime”, mas se deixarmos aquele medo que aprisiona, paralisa, tomar conta do nosso corpo, de nossa mente, do nosso espírito, poderemos nos tornar inumanos, desumanizados, brutalizados, “sonsos” ou indiferentes aos acontecimentos que nos cercam, permitindo ou fingindo que não enxergamos as diversas violências que nos rondam, e é para contestar essa política, para pensar o valor da vida é que Lispector (1999) fica impactada e escreve.

Com base em Lispector (1999), além das cenas de violência problematizadas no início, esta tese traz como principais conceitos: literatura, violência ética, subjetivação, escola, cuidado de si como equipagem. Quando falo de literatura, estou referindo-me à arte literária que pode ser encontrada na prosa, em narrativas de ficção, na crônica, conto, novela, romance e em verso, no caso dos poemas. Antônio Cunha (2010) traz a etimologia da palavra equipagem como equipar como guarnecer, prover uma embarcação para uma manobra, defesa, sustentação do pessoal, preparar. Todavia, o que me interessa é pensar o termo equipagem junto ao conceito de cuidado de si desenvolvido por Foucault (2010).

Utilizar-se da literatura como “exercícios de pensamento e práticas de leitura e escrita”, segundo Foucault (2010), a fim de equipar-se. Petit (2013, p. 102-103) expõe o equipar-se “para ter controle sobre esse destino, inclusive em contextos sociais muito restritivos” literatura “[...] para resistir a alguns processos de marginalização ou a mecanismos de opressão. Para elaborar ou reconquistar uma posição de sujeito, e não ser apenas objeto dos discursos dos outros”.

Para construção desta Tese comecei a questionar: mas equipar quem? Professores e alunos das escolas públicas. Equipar contra quem? Contra a violência. Mas qual tipo de violência? Observando o momento de pandemia que vivenciamos cheguei ao conceito de violência ética. A violência ética, que segrega; a violência que exclui; a violência da indiferença; a violência da desigualdade; violência que isola; que passa despercebida, a que destrói; que corrompe; que mata os sonhos; as possibilidades; a que banaliza as injustiças (mas o que é justo ou injusto)?

Apresento esse conceito de violência ética ancorada no pensamento de Butler (2018; 2019), para pensar o que significa ter uma vida ética, problematizando o sentido de ser sujeito na sociedade contemporânea e a dificuldade de relatar a si.

Questiona, a partir disso, também a violência da normatividade que nos constrange e limita, e como se constrói esse enquadramento de ser reconhecido ou não como vida passível de luto. Para compreender esse conceito de violência ética, Butler (2019) vai buscar em Theodor Adorno, Emmanuel Levinas, Michel Foucault e em outros pensadores, um diálogo para entender a construção do sujeito em relação ao mundo social existente. Butler (2019, p. 17) assevera que Adorno usa o termo violência em relação à ética, no contexto da universalidade, não colocando o problema na universalidade, “mas como operação da universalidade”.

Butler (2018) trata da violência da normatividade. Aqueles que estão fora dos quadros normativos sequer chegam a alcançar a condição de ser reconhecidos, lutam para serem reconhecidos mesmo que os corpos não se enquadrem nos padrões pré-estabelecidos, não têm direito a vidas vivíveis nem passíveis de luto (Butler, 2018, p. 85). Os excluídos dos processos (pobres, imigrantes, indígenas, refugiados etc.) são aqueles que vivenciam a violência que ignora o direito do outro, violência que aprisiona, que não deixa reagir, que desencoraja, desmotiva, a micro violência que se ramifica na sociedade com ações egoístas, camufladas em ações solidárias acompanhadas de registros, de likes, de exposição midiática. Resultado de uma política ilusória produzindo comportamentos de “rebanhos”, manipulados e direcionados para aceitar migalhas pela sobrevivência. São essas violências que esta Tese aborda. Para Souza (2018, p. 28-29), vivemos as intempéries do século e milênio que habitamos:

[...] o real debate-se exatamente nessa contradição: o “está consumado” — “consumado” que não significa, ao fundo, senão a violentação do passado e do futuro no presente totalizante, sua impessoalidade escatológica, deixa por trás de si um volume imenso de restos, traços, espectros, espessuras, sonhos vivos, não aceitos, não relacionados, não resolvidos. [...] E, em meio a esses fatos, as hipócritas promessas de felicidade, esses espíritos vagantes insuflam-se, sempre novamente de aceitabilidade no mundo de escolhas muito escassas.

Mas como acordar de um estado de letargia em que essas violências me cercam? Cogito que pode ser por meio do conhecimento que o outro me proporciona. Esse outro começa no início de tudo, na concepção, no mundo a que sou apresentada, na informação que vou adquirindo, na educação, na cultura, nas artes, na música, na literatura, na escola. Os atravessamentos que vão percorrendo o sujeito, nos modos que vão se constituindo esse sujeito, transformando,

metamorfoseando-se, a cada momento e em cada movimento e naquele instante, tornando pele, equipagem, uma nova forma de estar no mundo, de olhar o mundo, de se colocar no mundo, de agir com e para o mundo.

E, contextualizando com os autores Alberton (2003); Foucault (2010); Santos (2018); Butler (2018; 2019) e com outros citados ainda nesta introdução, que trazem conceitos de violência, ética, subjetivação, literatura, escola; com a minha história acadêmica, profissional; trazendo estas leituras “do espaço da intimidade para o espaço público” (Petit, 2013, p. 17); participando do Carcarás - Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Leitura e Escrita; da disciplina de Seminário da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas; o estágio supervisionado em Literatura Infanto-Juvenil, mais as orientações e prática com a professora orientadora Betina Schuler, entre outras disciplinas da Unisinos, venho justificar e propor como tema desta Tese: *a literatura na escola como possibilidade de equipagem de si, em se tratando da violência ética*.

### 1.3 PENSANDO A PESQUISA

Para a construção desta pesquisa, elaborei diversas questões que atravessavam meus pensamentos, para chegar a problematizar o objeto desta Tese. Apresento, a seguir, algumas questões que me motivaram na investigação deste tema. São elas: a leitura e a escrita podem vir a ser dispositivos de transformação social? Que tipos de literatura são trabalhadas na escola? Por que esses e não outros? A leitura e a escrita podem potencializar outros modos de subjetivação? O que o leitor faz do que lê? Como apresentamos o livro ou o texto? Como vamos produzindo a comoção? Como a literatura funciona como crítica política? E ela pode funcionar desta forma? Como ela pode ser confronto com o mundo? Como encantamento pelo outro e como comoção pela dor do outro? Como a literatura pode comover, sensibilizar, e transformar as formas de violências sofridas pelo sujeito? A literatura pode funcionar como ferramenta, como um olhar para desnaturalizar a violência? Como a literatura pode fazer um enfrentamento à violência ética e como criar condições para essas práticas na escola? Como produzir o pertencimento? Como os professores estão trabalhando com a literatura na pós-pandemia?

Como pensar a literatura, em meio a tantas crises, como o negacionismo da ciência, da pandemia, da vacinação, da falta de comprometimento, do entupimento das unidades de tratamento intensivo; da doença, da morte, dos refugiados, dos migrantes, do desemprego, da fome? “Como falar ainda uma linguagem ingênua em um mundo bem provado e não mais ingênuo?” (Souza, 2018, p. 29). A realidade da pandemia, em especial no ano 2020, mostrou-nos um movimento desigual em que muitas pessoas morreram, milhares de covas eram abertas diariamente e, por outro, lado pessoas de diversas idades fingiam desconhecer esse momento de luta contra a morte, aglomeravam-se nas praias, em festas clandestinas, utilizando o cemitério no interior do estado do RS como local oculto para uma festa em plena pandemia. E, “em uma pequena cidade do interior do RS, quatro festas clandestinas foram descobertas, somando o total de vinte e quatro no Estado do Rio Grande do Sul”. Foi determinado pelos governos que todos deveriam estar isolados em suas casas em completo *lockdown*, evitando assim o contágio e a propagação da doença e somente os serviços emergenciais deveriam atuar. Essas festas ocorreram conforme a narrativa do jornal em diversos municípios desconsiderando o momento de crise da saúde e de preservação da vida<sup>6</sup>.

Com base nesses acontecimentos questiono: a que literatura esses sujeitos tiveram acesso ou será que não tiveram acesso a nenhuma literatura? Que atravessamentos essas leituras literárias tiveram nessas pessoas? Quais os impactos dessas literaturas em suas vidas para que pudessem transformar suas dores e olhar para o mundo, para o coletivo, com mais empatia, colocando-se no lugar do outro, a fim de sensibilizar-se pela dor do outro e não banalizar essa dor? A literatura teria uma potência nessa formação e transformação? Por intermédio dessas questões, com embasamento teórico dos autores Jorge Larrosa; Alfredo Veiga-Neto (2007); Michel Foucault (2010); Walter Benjamin (2012); Gert Biesta (2013); Michèle Petit (2013); Ricardo Timm de Souza (2018); Judith Butler (2018; 2019), entre outros, e olhando a minha trajetória pessoal, profissional e as observações do cotidiano, trago o problema desta Tese: *como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética?*

Juntamente com os conceitos de violência, subjetivação, exercício de pensamento, práticas de leitura e escrita na escola sobre essas situações

---

<sup>6</sup> Disponível em: [g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/05/23/festas-clandestinas-sao-encerradas-apos-fiscalizacao-no-interior-do-rs.ghtml](https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/05/23/festas-clandestinas-sao-encerradas-apos-fiscalizacao-no-interior-do-rs.ghtml). Acesso em: 15 mar. 2024.

contemporâneas, na conversação, escuta, nos silêncios, no deixar-se atravessar pelo outro para nascer de muitas outras formas, na criação de um escape, numa ética, fui trilhando caminhos. Procurando novos vieses por intermédio da pesquisa, da apropriação do saber, que poderia levar para uma transformação ou uma transfiguração. Nessa metamorfose, fui experimentando passagens, em busca dessa nova forma de saber.

Utilizo as palavras de Rubem Alves e Maurício Souza (2010, p. 6), que nos acalenta dizendo que “é só no mundo do faz de conta, nesse teatro que é o livro, que eles podem ser outros”. Reflito na emoção e no prazer de descobrir o mundo através da literatura, neste primeiro contato do sujeito com essa linguagem em que a literatura é muito mais do que apenas decodificar a escrita por meio dos símbolos e códigos, mas uma sensação de aconchego, de desacomodar-se, de sentimentos diversos, do transportar-se para viajar junto com os personagens, do arrancar-se de si mesmo para viver outras possibilidades, conhecer outras culturas, ter empatia, colocar-se no lugar do outro e ter a capacidade de despedir-se daquelas leituras, de deixar ir aqueles personagens que povoaram por um tempo a imaginação e ir em busca de novos saberes e de outros caminhos.

Na abertura desta Tese, ofereço a sensibilidade da escritora, poetisa e compositora brasileira Carolina de Jesus (2019) e apresento ao longo do trabalho, fragmentos de obras literárias, pensamentos de autores, misturados a experiências vivenciadas, que vão lapidando ideias, pincelando em palavras, construindo conversações com a elaboração desta pesquisa. Assim também como essa Tese foi se tecendo na conversação com diferentes autores e conceitos. Para trabalhar os conceitos de literatura, cuidado de si, práticas de si, equipagem, subjetivação, busquei apoio nos estudos foucaultianos e nos autores que dialogam com essa perspectiva, como Jorge Larrosa e Alfredo Veiga-Neto (2007); Alfredo Veiga-Neto (2009); Michèle Petit (2013; 2019), entre outros. Para pensar as infâncias, apresentei os estudos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007); Philippe Ariès (2012), dentre outros. Quanto à violência e à ética, as reflexões vão ancoradas em Ricardo Timm de Souza (2018) e Judith Butler (2018; 2019). Com as políticas educacionais: Anísio Teixeira (1956); Miguel Arroyo (2011), entre outros, e as políticas de fomento à literatura, procurarei trazer com o contemporâneo a agenda 2030, consulta aos documentos Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Plano Nacional de Educação (PNE) e, finalizando os autores Sandra Corazza (1995);

Paula Sibilia (2012); Alfredo Veiga-Neto (2012); Gert Biesta (2013); Byung-Chul Han (2017); Claudio Dalbosco (2019); Cristian Laval (2019); Michel Foucault (2021) foram o arcabouço teórico para as discussões quanto à crítica à escola instrumental contemporânea.

#### 1.4 DIÁRIOS LITERÁRIOS COMO “SISMÓGRAFO” DO NOSSO TEMPO

Esta Tese durante a sua construção, fez um atravessamento com a literatura apresentada nos diários de Anne Frank, Carolina de Jesus e Franz Kafka, por entender que essa literatura, escrita na forma de diário, não é somente uma literatura de diário de confissão, mas uma literatura de diário de possibilidade de existência, diários do cuidado, diários que funcionaram como um “sismógrafo” do nosso tempo (Souza, 2018).

Diários em que as narrativas fruíram como cadernetas de anotação, não só trazendo o cotidiano dos autores, mas suas leituras, sua vida social, política, registros de seu tempo, operadas em cada página com a potência da escrita como forma de obra literária, “leitura-anotação-redação de uma espécie de diário de bordo e correspondência [...] diário íntimo, diário de vida, diário de bordo de existência e também de correspondência” (Foucault, 2010, p. 323).

Nesse sentido, apresentei *O diário de Anne Frank* (Frank, 2023) no contexto da Segunda Guerra Mundial e do holocausto, em que uma garota de treze anos, judia, narra, entre o mês de junho de 1942 a agosto de 1944, no seu diário, sua vida, a vida da sua família e de amigos próximos, a convivência no confinamento, os momentos de exaustão, de apreensão com as notícias de violência e extermínio que chegavam de fora do “anexo secreto” que serviu de esconderijo para sua família, mas ao mesmo tempo relata a beleza e os conflitos da adolescência, suas leituras, seus planos para quando terminasse a guerra voltar para a escola, para sua liberdade. Seu diário é um símbolo de luta pelos direitos humanos contra a violência, documento esse de referência que relata os horrores da Segunda Guerra Mundial.

Sábado, 15 de julho de 1944

É por um milagre que eu ainda não renunciei a todas as minhas esperanças, na verdade tão absurdas e irrealizáveis. Mas eu agarro-me a elas, apesar de todos e de tudo, porque tenho fé no que há de bom no homem. Não me é possível construir a vida tomando como base a morte, a miséria e a confusão. Vejo o mundo se transformar num deserto, ouço, cada vez mais forte, a trovoadas que se aproxima, essa trovoadas que vai nos matar. Sinto o sofrimento de milhões de seres e, mesmo assim, quando ergo os olhos para o céu, penso que, um dia, tudo isso voltará a ser bom, que a crueldade chegará ao fim e que o mundo virá a conhecer de novo a ordem, a paz, a tranquilidade. Até lá, tenho que manter firme os meus ideais — talvez ainda os possa realizar nos tempos que virão (Frank, 2023, p. 226).

Frank (2023) relata as agruras dos tempos vividos com a guerra, o holocausto, o extermínio de milhões de pessoas. Apesar da realidade cruel, ela não consegue deixar de esperar e acreditar na possibilidade de vida, de futuro.

Com Jesus (2019), apresentei o *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, narrativa realizada na década de 1950. Migrante de Sacramento, Minas Gerais, moradora da favela do Canindé, na cidade de São Paulo, uma mulher, brasileira, negra, mãe de três filhos, solteira, catadora de papel, com o segundo ano do ensino fundamental, apaixonada por livros, traz na sua obra literária a violência, a miséria, a fome vista, sentida, sofrida no próprio corpo. Na sua luta por sobrevivência sonha através da literatura e da sua escrita um mundo possível para todos.

3-10-15-19-20 de maio/3-8 de junho/27 de dezembro de 1958

Os meninos estão nervosos por não ter o que comer. [...] Deixei de meditar quando ouvi a voz do padeiro: — Olha o pão doce, que está na hora do café! Mal sabe ele que na favela é a minoria quem toma café! [...] O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças. [...] As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. [...] Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos. [...] Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. [...] Eu penso que a violência não resolve nada. [...] Assembleia de favelados é com paus, facas, pedradas e violências. [...] Os vizinhos da alvenaria olha os favelados com repugnância. Percebo seus olhares de odio porque eles não quer a favela aqui. Que a favela deturpou o bairro. Que tem nojo da pobreza. Esquecem eles que na morte todos ficam pobres. [...] O senhor Dario ficou horrorizado com a primitividade em que vivo. Ele olhava tudo com assombro. Mas ele deve aprender que a favela é o quarto de despejo de

São Paulo. E que sou uma despejada (Jesus, 2019, p. 28-29; p. 32; p. 35; p. 37; p. 51; p. 55; p. 147).

Jesus (2019) retrata a cidade como uma casa, na qual o centro é comparado à sala de visita enquanto a favela significa um “quarto de despejo”, onde as coisas que não são importantes são descartadas. Na sua narrativa, reflete a invisibilidade da comunidade das periferias, a violência da fome, da pobreza que assola esses locais, a indiferença que sofrem todos os dias no contato com os outros, que vivem em “casa de alvenaria”. Descreve aos seus possíveis leitores, que não percebem ou que simplesmente ignoram o fato dessas pessoas existirem nessa mesma cidade, a realidade que vive. Mas, com leveza e humor, ela também vai tecendo seus sonhos, trazendo a beleza da natureza de forma poética. Sonha através dos livros e escreve:

21 de julho/23 de julho/15 de maio de 1958

Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. [...] Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler. [...] A noite está tépida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido (Jesus, 2019, p. 24; p. 26-32).

Durante a Tese também trouxe fragmentos da obra *Diários 1909-1912* (Kafka, 2019). Escritor, nascido na cidade de Praga, em 1883. Em seu diário, escrito entre os anos de 1909 e 1912, Kafka (2019) traz, nas suas anotações, narrativas referentes à vida profissional burocrática, às leis alusivas aos processos em que trabalhava e o sentimento de tédio que seu emprego proporcionava; sua vida literária, as leituras, seus autores escolhidos, a insegurança inicial da escrita e ao mesmo tempo sua paixão por escrever evidenciada na explosão de ideias de diversos gêneros literários, como contos, romances, novelas que escreveu.

O diário apresenta a análise que Kafka (2019) fazia sobre sua vida, inclusive sobre a educação que recebera, seus conflitos referentes ao mundo, à família, sua relação com o pai, o sentimento de solidão que vivenciava, os amigos, sua vida social nos saraus literários, suas visitas constantes ao teatro, a eventos literários, seus encontros e desencontros amorosos, seus questionamentos quanto aos costumes e rituais judaicos, a coletividade da vida, seu desconforto quanto ao seu corpo com aparência “franzina”, seus sonhos, angústias, estudos, viagens, doença. Além de trazer alguns relatos de sua intimidade, o diário nos permite acompanhar o princípio do seu trabalho literário, pois não contém somente anotações do seu

cotidiano, mas todo o processo de elaboração de sua escrita, com narrativas iniciais de suas obras literárias.

Domingo, 19 de junho de 1910, dormi, acordei, dormi, acordei, vida miserável. Quando reflito a respeito, tenho de dizer que minha educação me prejudicou bastante em vários sentidos. Essa censura atinge um grande número de pessoas, a saber, meus pais, alguns parentes, algumas visitas de nossa casa, vários escritores, uma cozinheira bem específica que, por um ano, levava-me à escola, um monte de professores (que em minha memória tenho de apertar compactamente, caso contrário escapa-me um aqui e ali, mas, visto que os comprimi tanto, o todo se despedaça em alguns lugares), um inspetor escolar, passantes andando lentamente, em suma, essa censura serpenteia como um punhal pela sociedade. Não quero ouvir protesto algum contra essa censura, pois já ouvi protestos demais, e, visto que na maioria dos protestos também fui refutado, incluo esses protestos em minha censura e declaro agora que minha educação e essa refutação me prejudicaram bastante em vários sentidos (Kafka, 2019, p. 31-32).

Com essa escrita inteligente, provocativa, instigante, enigmática, Kafka (2019) apresenta conceitos de luta, conflitos, família, solidão, a necessidade de relações, alienação, o sistema opressivo e as forças que controlam a vida das pessoas, a desesperança, a burocracia e o homem, mas também traz no humor e no horror na sua escrita o testemunho de seu tempo.

Esses três diários foram escolhidos e selecionados por conter nas suas narrativas histórias de vidas, lutas e resistências contra as diversas formas de violências, especialmente a violência ética que desconsidera algumas vidas como vida, pensando a importância da literatura como equipagem para ajudar a viver, a resistir e a dar sentido à vida. Esses diários contêm uma literatura que pontua a existência pela alteridade, que problematiza a violência que exige identidade, totalidade, estabilidade. Essa literatura narrada nos diários é semelhante aos poemas dos prisioneiros de Guantánamo, apresentado por Butler (2018).

Os poemas de Guantánamo estão repletos de anseios. São o eco do corpo encarcerado quando faz sua súplica. Sua respiração é sufocada, mas ainda assim continuam a respirar. Os poemas transmitem um outro sentido de solidariedade, de vidas interconectadas que transportam as palavras umas das outras, sofrem com as lágrimas umas das outras e formam redes que representam um risco incendiário não apenas para a segurança nacional, mas também para a forma de soberania global [...] são o testemunho de vidas obstinadas, vulneráveis, esmagadas, donas e não donas de si próprias, despojadas, enfurecidas e perspicazes. Como uma rede de comoções transitivas, os poemas — na sua criação e na sua disseminação — são atos críticos de resistência, interpretações insurgentes, atos incendiários que, de algum modo e inacreditavelmente, vivem através da violência à qual se opõem, mesmo que ainda não saibamos em que circunstâncias essas vidas sobreviverão (Butler, 2018, p. 96-97).

## 1.5 CONSTRUÇÃO DOS CAPÍTULOS

Para tornar este trabalho de Tese legítimo, foi importante a realização de uma revisão bibliográfica e, pegando as palavras emprestadas do filósofo e escritor Sêneca (2011, p. 88) sobre a leitura de pesquisa de outros autores, cito: “do meu ponto de vista, considero indispensáveis: primeiro, para evitar que me contente comigo mesmo; segundo porque me permitem, após ter conhecimento das pesquisas dos outros, poder avaliar as descobertas já feitas e refletir sobre as que ainda estão por fazer”.

Segundo o autor Italo Calvino (2009, p. 190), “um livro é escrito para que possa ser posto ao lado de outros livros, para que entre numa prateleira hipotética e, ao entrar nela, de alguma forma a modifique”. Penso: qual a prateleira em que este texto estará localizado? Qual a utilização desta Tese? Que local no mundo? Quais as Teses que existem com esse caminho? Em âmbito nacional, internacional? Esta pesquisa conversa com quais pesquisas já realizadas? Para responder essas questões, foi necessário ir à busca de diferentes interlocutores. A bibliografia são nossos interlocutores. Então, para quem escrevemos?

Enfatizo a importância da revisão bibliográfica, indicando assim os caminhos já percorridos e os que faltavam percorrer, em que outros autores deram o suporte e o embasamento necessários para a construção desta Tese. Essa revisão bibliográfica, foi alocada nos apêndices desta Tese na qual, busquei entre os descritores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do repositório digital da Unisinos investigar as produções existentes sobre o tema aqui proposto, que foi pensado na literatura na escola como possibilidade de equipagem no enfrentamento a situações de violência ética, verificando que não foi encontrado nenhum trabalho indicativo ao tema aqui apresentado.

A partir desta revisão bibliográfica, percebi o quanto é potente para a pesquisa ter a ciência dos temas trabalhados e ver surgindo outros conhecimentos desconhecidos até então, como a literatura marginal<sup>7</sup> utilizada nas escolas, bem

---

<sup>7</sup> Literatura marginal foi uma nova concepção artística que surgiu na década de 1970, durante a ditadura militar. Disponível em: [normaculta.com.br/poesia-marginal/](http://normaculta.com.br/poesia-marginal/). Acesso em: 15 mar. 2024.

como as redes sociais mais acessadas pelos adolescentes para a leitura, que tem o nome de *skoob*<sup>8</sup>, entre outras aprendizagens descritas.

A partir desta revisão bibliográfica, foi construído cada capítulo em que a leitura, a escrita e a literatura se fazem presentes no desenrolar da construção desta Tese, com seus atravessamentos na vida dos sujeitos, trilhando caminhos, viajando através do tempo, procurando ancorada em vários autores sua historicidade, como cuidado de si e o cuidado com o outro, suas narrativas, seus deslocamentos, a palavra, a linguagem, a força dos discursos, a resistência, a luta, os conflitos, a violência ética, a infância, a imaginação.

Compondo esta Tese apresentei, no referencial teórico, “*Literatura e subjetivação*”. Este capítulo traz como primeiro subcapítulo “*Literatura, equipagem e cuidado de si*”, no qual procuro demonstrar a potência da literatura na constituição do sujeito, no enfrentamento das adversidades do cotidiano. No segundo subcapítulo “*Ler e escrever como forma de apresentar o mundo na escola*”, apresento a narrativa de como se constituía as infâncias através da literatura nos contos de fadas, literatura ainda amplamente trabalhadas nas escolas e suas outras possibilidades; no terceiro subcapítulo, “*Políticas de fomento à leitura literária no Brasil e seus atravessamentos*”, apresentando um breve resumo dos programas de literatura na escola. O capítulo “*Literatura, escola e crítica da violência ética*” apresenta a “*Escola-instrumental como forma de violência ética*”, na perspectiva neoliberal, de aceleração das habilidades e competências, da avaliação como essa violência ética que vai transformar o sujeito em empresário de si mesmo, com imaginário de flexibilização; o primeiro subcapítulo traz a “*Literatura na escola como crítica da violência ética e equipagem de si na formação humana*” e, finalizando o segundo subcapítulo narra a “*Literatura, os modos de existência e diários-cartas de Carolina de Jesus, Franz Kafka e Anne Frank*”.

O próximo capítulo foi reservado para os “*Percursos trilhados e um encontro metodológico*”. Para a construção do caminho metodológico, elaborei algumas questões que me atravessaram quando estava vivenciando o momento pandêmico e observava as narrativas de alunos, pais, professores e a própria mídia com a falta de acesso educacional pelos grupos em vulnerabilidade, então passei a pensar e questionar: Como somos subjetivados pela literatura? Quais relações entre a

---

<sup>8</sup> Ferramenta que auxilia a leitura. Disponível em: [blog.clubedeautores.com.br/2021/01/conheca-o-skoob-e-saiba-como-utilizar.html](http://blog.clubedeautores.com.br/2021/01/conheca-o-skoob-e-saiba-como-utilizar.html). Acesso em: 15 mar. 2024.

verdade e os modos de vida que estão implicando as leituras literárias operadas nas escolas? Como podemos preservar memórias em tempos de barbárie, desumanização, imobilidade? Que práticas são essas que impactam os alunos? Que livros foram esses em que percebemos essas modificações? Como e por quais práticas se deu a construção da subjetividade? Esses questionamentos funcionaram como processo de pensamento para chegar ao problema desta Tese, porém, essas indagações só tiveram sentido no encontro com um outro, na pesquisa.

Problematizei: *como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética?* Por conseguinte, elaborei os seguintes objetivos: *identificar* quais são as práticas de literatura utilizadas na escola; *compreender* a relação da literatura com a violência ética, com a escola e com os processos de subjetivação; *potencializar* as práticas literárias entre as professoras, como frestas, brechas no enfrentamento das questões cotidianas, criando condições de possibilidades para outras experiências com a literatura na formação de professores.

Os caminhos metodológicos percorridos na trajetória da constituição desta Tese, levaram em consideração o anseio em pesquisar junto a professores da rede pública, envolvendo as cinco regiões do nosso país. Para esse fim, o critério para selecionar os sujeitos de pesquisa voltou-se a um público específico: docentes de escola pública, de diferentes regiões do Brasil que abrangeram o norte, centro-oeste, nordeste, sudeste e sul. Para participar da pesquisa, foram convidados através de um card, enviado por e-mail e pela rede social *WhatsApp*, com a finalidade de participar do curso de extensão: *Oficinas literárias: literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética*, promovida pela Unisinos, juntamente com a pesquisadora, autora desta Tese, e sua orientadora.

Convém assinalar que pensei o outro na pesquisa, como sendo professoras de escola pública, de modo que o acolhimento, o diálogo se fez necessário. Diálogo esse em que as professoras puderam ver e dialogar a partir de suas práticas literárias na escola com possibilidades outras de se relacionar consigo e com as demais. A realidade que circulou em cada um nos momentos de pandemia e que circulou pós-pandemia, e como a escola se organizou e organiza-se para lidar com o tema da violência contemporânea (ética) naturalizado em mortes, desemprego, fome, migração, deixando ver em que medidas a literatura se fez necessária, repetiu-se e que rupturas provocaram diferenças.

Desse modo, o espaço escolhido para discussão, de afeto, de sensibilidades, de práticas e de formação foi o escolar. Nesse cenário, tem-se o professor como docente, mediador, aquele que ensina e ao mesmo tempo aprende; aquele que traz a paixão pelos livros, pela leitura, que conta histórias e que ouve o aluno numa troca mútua e constante. E os atravessamentos da política de direito e de acesso ao livro e o livro como uma potência para novas formas de existir e enfrentar o mundo. Assim apresentei esta Tese que buscou através da literatura, outras formas de existir no contemporâneo no enfrentamento da violência ética.

Como técnicas utilizadas no curso de formação literária, apresentei o grupo focal realizado em três encontros online e o clube de leitura com cinco encontros planejados trabalhando a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), juntamente com fragmentos de *O diário de Anne Frank* (Frank, 2023) e *Diários 1909-1912* (Kafka, 2019). Em cada encontro, foi proporcionado um momento destinado ao intervalo que chamamos de sarau literário nos quais se lia outras obras em forma de poesia, crônicas, música, livros infantis, e a atividade de fechamento de cada oficina foi dado como sugestão para as professoras, a produção do diário literário, em que cada participante foi convidada a produzir sua escrita com base no que foi trabalhado durante o encontro. A plataforma utilizada na sala virtual foi a *Microsoft Teams*.

Como resultado *das análises*, foram observadas duas regularidades importantes entre o grupo de docentes das cinco regiões do país que participaram das oficinas literárias. Uma delas é *O não direito à literatura como violência ética*, a qual sinalizou a precarização do docente com a desvalorização da sua profissão enquanto professora, a falta de ações assertivas quanto à política pública no fomento do livro literário para as escolas, para a formação docente; e a precarização das escolas sem estrutura básica de funcionamento. A violência ética revelando-se na falta de condições sociais ao professor que trabalha em comunidades distantes, num trabalho precário sem garantias de proteção favorecendo a necropolítica como se as vidas que estivessem ali naquele espaço escolar não tivessem importância. A precarização na falta de material escolar, de livro literário, do não direito a literaturas diversificadas, de falta de um espaço como sala de leitura ou uma biblioteca na escola, ou mesmo na comunidade que a escola está inserida. Em todos os estados, contatou-se, através da narrativa das docentes, que quando o livro literário chega à escola trata-se de livros escolhidos pelo governo, sendo que alguns governos por

intolerância já tiraram literaturas de circulação por entenderem que eram inapropriadas para a comunidade escolar, sem um diálogo com os professores.

A outra regularidade de análise diz respeito à *Formação de professores, literatura e equipagem*. Tem-se, aqui, as docentes como contadoras e escritoras das suas próprias histórias, em que a necessidade de formação continuada se revelou como necessária para conhecimento, compartilhamento e fortalecimento de suas ações na escola ou na sua comunidade. As participantes das oficinas reconheceram a importância do curso de extensão nessa conversação entre universidade e escola pública a partir das oficinas literárias. Não uma formação em que a universidade irá dizer dos modos de se trabalhar, mas que ofereceu um espaço e um tempo de fruição literária, de escrita e de conversação para as professoras pensarem juntas a força da literatura nas suas vidas e na sua docência.

As professoras perceberam o quanto a escuta fez parte do processo literário de compartilhamento das práticas narradas que aconteceram nas escolas de cada comunidade presente. Narraram o quanto a escuta das colegas nas oficinas foi necessária na hora dos relatos de violência que elas, seus alunos, ou sua comunidade escolar sofreram. A importância da professora como adulto de referência, como aquela que vai trabalhar a oralidade, que vai escutar, que vai ser a contadora de histórias, que vai planejar essas literaturas ou os textos literários para problematizar, para fazer pensar, para dar tempo para ler e escrever. A escuta também se fez necessária na prática do clube de leitura e da leitura dos diários literários, em que cada docente expunha as impressões dos encontros, das leituras, das práticas e o que reverberou cada texto trabalhado na sua vida e na sua comunidade escolar. A relevância da escola pública também recebeu notoriedade como espaço de diversidades, acolhimento, de desenvolver práticas de leitura escrita, de trazer a literatura de fruição para poder pensar de outros modos, como linha de fuga, de frestas, de cuidado de si, de equipagem no enfrentamento de questões cotidianas. Assim, as oficinas oportunizaram a viabilidade de trabalhar na escola uma literatura que humaniza, que faz pensar, que faz viver de outros modos.

12 DE JUNHO

Eu deixei o leito as 3 da manhã  
 porque quando a gente perde o sono  
 começa pensar nas misérias que nos rodeia.  
 [...] Deixei o leito para escrever.  
 Enquanto escrevo vou pensando que residio  
 num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol.  
 Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes.  
 Que a minha vista circula no jardim e  
 eu contemplo as flores de todas as qualidades.  
 [...] E preciso criar este ambiente de fantasia,  
 para esquecer que estou na favela (Jesus, 2019, p. 50).



Fonte: disponível em: [oglobo.globo.com/cultura/livros/com-cadernos-relatorios-cartas-acervo-inedito-da-escritora-carolina-maria-de-jesus-descoberto-25277957](https://oglobo.globo.com/cultura/livros/com-cadernos-relatorios-cartas-acervo-inedito-da-escritora-carolina-maria-de-jesus-descoberto-25277957). Acesso em: 15 mar. 2024.

## 2 LITERATURA E SUBJETIVAÇÃO

16 de dezembro de 1910

Não abandonarei mais o diário. Tenho que me agarrar a ele, pois só aqui posso me agarrar a algo. Gostaria de poder explicar o sentimento de felicidade que tenho em mim de tempos em tempos, como justo agora. É algo realmente borbulhante, que me enche plenamente com um tremor leve e agradável, e me incute capacidades de cuja inexistência posso me convencer com toda a segurança a qualquer momento, também agora (Kafka, 2019, p. 119).

No seu diário, Kafka (2019) traz a cumplicidade da escrita e manifesta a segurança com que a escrita atravessa seu modo de ser, a fragilidade da ausência, a felicidade de reencontrar na escrita seu aporte. O texto que segue faz esta tentativa de se deixar fluir, de levar o leitor a buscar entre as linhas este atravessamento para ir costurando como uma artesanaria e gerando, ao final desta leitura, possibilidades de modos de existir. Com esses comentários introdutórios, o texto a seguir traz consigo movimentos teóricos no seu corpo narrativo, tais como: *Literatura, equipagem e cuidado de si. Ler e escrever como forma de apresentar o mundo na escola*. Finalizando este capítulo, apresento *Políticas de fomento à leitura literária no Brasil e seus atravessamentos*.

Ao apresentar a literatura como pensamento, experiência, possibilidade, equipagem, formação, um primeiro movimento originou-se essa construção como exercício de subjetivação. Segundo Foucault (2004, p. 262), subjetivação é “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Para o autor, vamos sendo atravessados e subjetivados por diferentes práticas de si, tais como “[...] a escuta, a leitura, a escrita e ao fato de falar” (Foucault, 2010, p. 297).

Seguindo o mesmo contexto, anoro-me em Foucault (2010) e em outros autores, não menos importantes para a construção desta Tese, que tem a intencionalidade de buscar, por intermédio de seus conceitos, a literatura como possibilidade e cuidado de si no enfrentamento da violência ética. Procuo, nesse movimento, trazer os estudos foucaultianos, fazendo um atravessamento com a literatura, utilizando o conceito do cuidado de si, como práticas e exercícios de pensamento, leitura e escrita, equipagem, jogos de verdade, subjetivação e ética em Foucault (2010).

Em diálogo com os autores Larrosa e Veiga-Neto (2007); Benjamin (2012), dentre outros, que dão sustentação a este texto, ao proporcionar a literatura como experiência e as obras literárias pós-guerra percorridas por Benjamin (2012), vou compondo este capítulo *Literatura, equipagem e cuidado de si*. Costurando assim ideias, juntando fragmentos literários, para que, ao longo do caminho, possa transformar-se em possibilidade de conversação em um novo tempo.

No subtítulo: *Escrever como forma de apresentar o mundo na escola*, apresento a história da infância, a literatura infanto-juvenil e a constituição das infâncias, os contos de fadas, histórias de terror da oralidade à moralização das infâncias. Buscando embasamento teórico no autor Ariès (2012), trago também para dialogar as autoras Lajolo e Zilberman (2007); Hillesheim e Guareschi (2006), dentre outros. Justifico este subcapítulo por entender a importância de conhecermos a história das infâncias, as violências sofridas, a falta de proteção, os contos de terror através da oralidade, o disciplinamento dos corpos, como se constituíram as infâncias produzidas através dos contos infantis, os mediadores para as infâncias da burguesia e a arte de rua para as infâncias pobres e como podemos olhar para o contemporâneo de outras maneiras e trabalhar o cuidado de si através da literatura na escola.

No terceiro subtítulo apresento: *Políticas de fomento à leitura literária no Brasil e seus atravessamentos*, fundamentando esta narrativa com os autores Anísio Teixeira (1956); Celina Souza (2006); Carlos Cury (2008; 2014); Pablo Gentili (2009); Miguel Arroyo (2011); Abdeljalil Akkari (2017); Andreia Garcia-Reis e Ariane Godoy (2018); Maisa Cordeiro (2018), dentre outros.

## 2.1 LITERATURA, EQUIPAGEM E CUIDADO DE SI

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha

delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo (Lispector, 2020, p. 9-10).

Lispector (2020) descreve o sentimento de felicidade da personagem com um objeto. Nessa narrativa, é um livro emprestado. Depois de várias tentativas, frustrações e esperas infundáveis, a personagem obteve a literatura tão desejada “*As reinações de Narizinho*”, de Monteiro Lobato. Sua analogia é de uma felicidade clandestina, secreta, de um prazer imensurável, sentia-se como uma “rainha delicada”, ao mesmo tempo uma arrogância e uma modéstia com aquele objeto tão caro e tão sofrido, porém agora somente seu! Essa narrativa nasce da própria relação com a vida e vai construindo-se na subjetividade da escrita de Lispector (2020) e sua personagem. Essa literatura nos instiga, faz pensar, desacomoda. Não é um texto que me “enfara”, que “tagarela”, mas um texto de “fruição” que te arranca do lugar e faz tua forma de olhar diferente, como diria Barthes (1987, p. 9). Assim é a literatura de Lispector (2020) e sua personagem, leitura essa que começa no corpo, no desejo de ler, na energia. No “depositar ali nossa alma e dar forma a lugares onde viver [...] a objetos que projetam em nosso cotidiano um pouco de beleza, de fábulas, de devaneios, de histórias que jamais aconteceram, que talvez jamais aconteçam, mas que ainda assim contribuem para nos definir” (Petit, 2019, p. 139).

Segundo Castello e Mársico (2023, p. 92), a literatura é definida como:

o estudo dos diferentes aspectos ligados à linguagem costuma ser denominado língua e literatura. O termo língua provém do latim, idioma. Literatura, por sua vez, remete ao latim littera, letra. Língua designa tanto o órgão envolvido na produção da palavra, como a linguagem resultante. [...] littera significa estritamente letra e, por extensão, escrito composto por letras, especialmente carta e depois qualquer obra escrita (litterae). [...] termo para referir-se à cultura e à educação, como na expressão homem de letras. [...] ciência das letras, da leitura e da escritura.

Literatura vista como uma “coleção variada de inscrições singulares no tecido do existente que, por sua vez, testemunham de modo particular, eloquente a realidade mesma”, ou seja, “é o momento em que a memória, narrada, desdobra-se ao presente como obra e ocupa nele o lugar que é eticamente seu” (Souza, 2018, p. 77-78).

Uma memória que vai se construindo, numa escrita heterogênea, numa montagem de escrita, uma escrita que firma a existência. Essa literatura que traz sua

força na palavra como arte é a força que pode nos fazer outros. É a possibilidade que nos faz transportar da realidade sofrida para outros lugares, outras dimensões, permitindo-nos um distanciamento para olharmos de outras formas, ressignificando nosso olhar, transformando nosso pensar.

É a necessidade do ser humano de se contar, de sentir e compreender o outro e o mundo que habita, problematizando e pensando essa sua relação com o outro, passando pelo outro, pela sua cultura, por meio dos exercícios de pensamento, por meio da prática da leitura e da escrita como apresenta Foucault (2010). Procurando fazer um atravessamento com a literatura e o cuidado de si, venho buscar nos estudos de Foucault (2010) a fundamentação teórica necessária para este tema. Para alcançar tal propósito, utilizo-me das práticas e exercícios de pensamento, leitura e escrita, jogos de verdade, subjetivação e ética para subsidiar e dar sustentação à literatura vista como um cuidado de si, como equipagem, como outra possibilidade de existência. Na mesma esteira de pensamento, peço as palavras emprestadas das autoras Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2014, p. 159), que apresenta a importância dessa caminhada:

[...] acreditamos na importância de realizar tal percurso, pois ele nos conduz a problematizar, de um lado, as formas pelas quais somos, como sujeitos deste tempo, também nós, convidados a nos constituir e a nos colocar em jogo com a verdade. Se o autor investiu nos textos greco-romanos, foi porque fora convocado por uma atitude filosófica de investigar a “história do presente” [...].

Com essa afirmação das autoras, busco nos estudos foucaultianos a construção do sujeito através do cuidado de si, dos jogos de verdade, das práticas que envolvem esse sujeito para se constituir numa tentativa de conexão com o contemporâneo. Foucault (2010) pesquisa na antiga cultura greco-romana a relação entre sujeito e a verdade ou a subjetivação, e a verdade com seus estudos de cuidado de si (*epiméleia heautoû*). Segundo Foucault (2010), a *epiméleia heautoû*, ou seja, cuidado de si, os povos latinos procuravam traduzir como *cura sui*, não sendo muito explorada pelo conhecimento histórico, filosófico na tradição do pensamento ocidental moderno, tratando-se de um conhecimento “marginal”, não sendo muito divulgado e publicado. A *epiméleia heautoû* “é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo” (Foucault, 2010, p. 4-5).

Prática essa que se estendeu ao longo dos séculos. Porém, a questão das relações entre o sujeito do conhecimento e a verdade estava vinculada à “prescrição

délfica do *gnôthi seautón*”, que significava conhece-te a ti mesmo. O autor então traz ao conhecimento esta diferença entre cuidado de si e conhece-te a ti mesmo e, segundo seus estudos, o *gnôthi seautón* aparece como uma inscrição na pedra, no templo, não possuindo um valor filosófico, no qual posteriormente foi proferido, a despeito de ter algumas interpretações, mas afirmava que não era o “conhecimento de si, nem como fundamento moral, nem como princípios de uma relação com os deuses” (Foucault, 2010, p. 5).

Para fundamentar essa questão, Foucault (2010) busca a interpretação de Roscher (1901), que relata, em um artigo do *Philologus*, que os preceitos délficos se endereçavam aos que vinham consultar o deus e deveriam ser lidos como “espécies de regras, recomendações rituais em relação ao próprio ato da consulta” (Foucault, 2010, p. 5). Esses preceitos délficos concentravam-se em três regras, quando o povo se dirigia ao templo: *medèn àgan* (nada em demasia), senão questões úteis; *engýe* (as cauções), não faças promessas que não poderás honrar; *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), cuidar em ver em ti mesmo o que tens precisão de saber. Esse preceito délfico, “cuida de ti mesmo”, aparece ligado ou subordinado, como disse Foucault, ao princípio “conhece-te a ti mesmo” e a Sócrates, Xenofonte e Platão, em seus textos (Foucault, 2010, p. 5-6).

Era dado como uma regra geral de ocupar-se consigo mesmo, não se esquecer de si e ter cuidado consigo. Sócrates então tomou para si essa função de instigar e interpelar a sociedade da época a ocupar-se de si mesma, da sua alma, a ter cuidado consigo e a não se descuidarem, função essa ofertada pelos deuses a ele, posição de mestre, exercendo o papel daquele que interroga.

Esses princípios, tais como cuidado de si; conhecer-se a si mesmo; pensamento da existência; propagaram-se como conceitos fundamentais por longos séculos (do século V a.C. até os séculos IV-V d.C.), abrangendo a cultura helenística e romana. Segundo Foucault (2010, p. 10), um “verdadeiro fenômeno cultural de conjunto (incitação, aceitação de que era preciso ocupar-se consigo mesmo)”, caracterizando não somente uma postura filosófica, mas também um princípio de toda a “conduta racional de toda forma de vida ativa que pretendesse”. Importante ressaltar que o cuidado de si, ou seja, *epimèleia heautoû*, conforme Foucault (2010, p. 11-12):

a *epiméleia heautoû* é uma atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo. [...] é também uma forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior [...] dos outros mundos, do mundo etc. para si mesmo. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. [...] exercício e meditação [...] designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, modificamos, purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos.

Nesse sentido, os conceitos voltam-se às práticas, às maneiras de ser, às formas de existência de um corpus, constituindo assim a história das subjetividades, como um importante fio condutor, para o conhecimento de si.

Com a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um *corpus* definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (Foucault, 2010, p. 12).

Com o deslocamento do tempo, houve um esmaecimento do cuidado de si, para conhecer-te a ti mesmo. Segundo Foucault (2010), esse deslocamento denominou-se “momento cartesiano” (momento de inflexibilidades), “desqualificando e excluindo o princípio do cuidado de si, do campo do pensamento filosófico moderno”. Conforme o autor, o conceito “conhece-te a ti mesmo” principia no século XVII, como fundador de certas práticas e procedimentos filosóficos. Esse processo de aceitação do conhece-te a ti mesmo é “como forma de consciência, [...] evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, [...] um acesso fundamental à verdade (Foucault, 2010, p. 15).

Foucault (2010) vai buscar assim, na filosofia do cuidado de si, a forma de pensamento que se interroga não sobre o que é verdadeiro e o que é falso, mas o que possa haver de verdadeiro e falso, o que torna possível ou não essa separação, a forma de pensamento em que se interroga o que determina as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Para o autor, a forma que se interroga esse pensamento poderia ser chamada de filosofia e espiritualidade, o “conjunto de buscas, de práticas e experiências, tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existências, que constituem”, segundo ele, “não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (Foucault, 2010, p. 15).

A verdade não é dada ao sujeito pelo ato de conhecimento, é preciso que o sujeito se “transforme, modifique-se, desloque-se”, não pode haver verdade sem uma “conversão”, “um movimento que arranca o sujeito do seu status e de sua condição atual, um movimento de ascensão do próprio sujeito, da verdade que vem até ele e o ilumina, um movimento de éros (amor), movimento de ascese (askési/labor)” (Foucault, 2010, p. 16). Essa verdade que “ilumina o sujeito”, que lhe dá “beatitude”, que dá “tranquilidade à alma”, que “completa o sujeito”, que o “transfigura”. “Um ato de conhecimento em si mesmo e por si mesmo, para o sujeito ter acesso à verdade precisa ser preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito” (Foucault, 2010, p. 16-17).

Porém, a verdade não pode ser atingida sem prática ou conjunto de práticas que transformam o modo de ser do sujeito, modificando-o, qualificando-o, transfigurando-o nessa perspectiva do cuidado. É por meio de todo um exercício, uma tecnologia de si para ter acesso a essa verdade, como os ritos de purificação, concentração da alma, recolhimento em si mesmo, retiro, desligamento, ausência sem sair do lugar, suportando tentações, como prática de resistência.

Foucault (2010) apresenta Pitágoras e a preparação purificadora para o sonho, como escutar música, respirar perfumes, praticar o exame da consciência, reconstituir o nosso dia, lembrando-nos das faltas cometidas para, nesse ato da memória, expurgá-las e, por conseguinte, purificando-nos. Outro exemplo da tecnologia de si, ainda para Pitágoras, é a técnica da provação, resistir às provas de tentação. Durante os séculos, houve deslocamentos dessas tecnologias de si, “organizaram e reorganizaram” essas técnicas, que viriam a ser, segundo Foucault (2010), a “cultura de si” (épocas helenística e romana). Sócrates, então, questiona o que é “ocupar-se de si, o que é o cuidado de si”. Nesse diálogo de Sócrates com Alcibiades, Sócrates, refletia: “se devo ocupar-me comigo é para tornar-me capaz de governar os outros e de reger a cidade”, (de que forma devo ter esse cuidado?). Deve ser de forma que ao mesmo tempo seja uma arte (*tékhe*, a habilidade).

[...] debes conhecer o que és tuas capacidades, tua alma, tuas paixões, se és mortal ou imortal, tens que ocupar-te contigo mesmo. [...] não certa relação instrumental da alma com todo o resto ou com o corpo, mas principalmente, a posição de certo modo singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo, e, enfim, a ele mesmo (Foucault, 2010, p. 48-53).

Alcibíades<sup>9</sup> então, descobre que é a alma que precisa de zelo, de cuidado. Nos diálogos socráticos com Alcibíades, é possível observar a ênfase à necessidade do cuidado de si que referência a uma pedagogia ruim. Alcibíades nada sabia em relação a governar a cidade, ignorava o que fazer. Baseado nesse fato, criticava que ele nada aprendera ou que seu ensino não foi suficiente para a atividade de governar. Conforme Foucault (2010), a prática de si tinha um papel corretivo, formador, crítico em relação a si mesmo, a sua cultura e aos outros. Segundo o autor, o elemento formador continua existindo, mas estará vinculado à prática da crítica. Porém, não se trata de formar profissionalmente, como reforça Foucault (2010), salientando, mais tarde, em outros diálogos platônicos o cuidado com a figura de Sócrates, de outros modos.

Na prática de si, que vemos desenvolver-se no decurso dos períodos helenístico e romano, ao contrário, há um lado formador que é essencialmente vinculado à preparação do indivíduo, preparação, porém não para determinada forma de profissão ou de atividade social: não se trata como no Alcibíades, de formar o indivíduo para tornar-se um bom governante; trata-se, independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo. Trata-se, conseqüentemente, de montar um mecanismo de segurança, não de inculcar um saber técnico e profissional ligado a determinado tipo de atividade. Essa formação, essa armadura se quisermos, armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se, é o que os gregos chamavam *paraskheué*, aproximadamente traduzido por Sêneca como *instructio*. A *instructio* é essa armadura do indivíduo em face dos acontecimentos e não a formação em função de um fim profissional determinado. Portanto, nos séculos I e II, encontramos esse lado formador da prática de si (Foucault, 2010, p. 85-86).

Na perspectiva helenístico-romana, o cuidado de si teve outras determinações, ele passa a ser um princípio geral para todos e não, como preparação para um cargo ou profissão, sendo que o que deveria ser cuidado eram os modos de vida.

O cuidado não só para governar a cidade, mas se ocupar consigo mesmo, com a finalidade em si. Por último, o cuidado não mais só como a forma de conhecimento, mas trazendo várias expressões no seu vocabulário, como exercícios ascéticos, formas de atividades, como estar atento a si, voltar o olhar para si, examinar a si mesmo, conversão do olhar, conversão a si mesmo.

---

<sup>9</sup> Entendemos a diferença entre o objeto desse cuidado que se desloca da alma no diálogo com Alcibíades para os modos de vida em outros diálogos platônicos (FOUCAULT, 2020), mas não entraremos nessa discussão, neste momento.

O autor tem como fundamentação, entre tantos textos, os de Sêneca, que trazem o saber, a linguagem, a escrita, a leitura, as anotações, os discursos que se reconhecem como verdadeiros pela tradição filosófica. Como exemplo, Foucault (2010) apresenta as cartas de Sêneca ao seu amigo Lucílio, as quais salientavam na frase o que achava interessante, para refletir sobre ele. A finalidade era “propiciar uma noção de meditação”, como prática de exercício de pensamento. Uma prática de exercitar-se, um exercício do pensamento, treinar, como uma “espécie de prova”, “uma maneira de se confrontar com a realidade”, como nos “confrontamos com o adversário para saber se somos capazes de lhe resistir ou de ser o mais forte” (Foucault, 2010, p. 318).

Para os gregos, *mélete* ou meditativo é “fazer um exercício de apropriação de um pensamento”. Segundo o autor, não se trata de perguntar ao texto o que ele quis dizer, mas, quando necessário, ou tiver oportunidade de apropriar-se como forma de equipar-se, de redizê-lo, acreditando ser verdadeiro seu discurso, fazendo dele um princípio de ação. Outro aspecto do *meditatio* é “exercitar-se na coisa em que pensa”, fazer uma experiência, colocar-se a si mesmo pelo pensamento na situação de alguém, “não é um jogo do sujeito com seu próprio pensamento, mas um jogo efetuado pelo pensamento sobre o próprio sujeito”. De acordo com o autor, é um exercício, uma função meditativa, como exercício do sujeito se põe pelo pensamento, em uma determinada situação fictícia, na qual se experimenta a si mesmo, ou seja, um “deslocamento do sujeito com relação ao que ele é por efeito do pensamento” (Foucault, 2010, p. 318).

Nos seus estudos, o referido autor proporciona ao nosso conhecimento o processo da escrita, como um processo que já aparecia nos séculos I e II. O processo como exercício de si mesmo, sendo que a prática da “leitura se prolonga, reforça-se, reativa-se pela escrita, escrita que, também ela, é um exercício, um elemento da meditação” (Foucault, 2010, p. 320). Sêneca (2011, p. 80) traz uma outra ideia da leitura e escrita:

devemos evitar apenas escrever e apenas ler, pois se só escrevemos esgotaremos nossas forças (falo do trabalho da escritura), enquanto somente escrever fará com que se diluam. É necessário passar de um exercício para outro com justa medida, a fim de que a escritura organize tudo que foi recolhido na leitura.

Para Foucault (2010), com base na carta 84 de Sêneca, é preciso fazer um equilíbrio entre a leitura e a escrita, de maneira que a escrita dê forma (*corpo/corpus*) àquilo que a leitura recolheu. A escrita vai constituir e assegurar esse *corpus*. Como prática de si e preceito de existência é preciso meditar, escrever, treinar, como exercício que pode ter duas vantagens: para nós mesmos, pois escrevendo assimilamos o que pensamos, e ajudando a implantar na alma, no corpo, um hábito.

Era hábito escrever o que tivesse lido e uma vez escrito, reler em voz alta. Ler, escrever, reler o que tinha escrito e as anotações feitas constituíam exercício de assimilação da verdade e do logos de reter. Incorporar o discurso verdadeiro para nós mesmos, que ouvimos ou lemos de outros. A escrita, assim, pode ter um uso para nós, mas também serve para os outros, de acordo com o autor, que se ancora nos conselhos de Epicteto:

guarda esses pensamentos noite e dia a tua disposição (*prókheira*); coloca-os por escrito e deles faz a leitura. [...] o objeto de tuas conversas contigo mesmo ou com outro podes vir em minha ajuda nesta circunstância? [...] para guardá-los a nossa disposição, é preciso colocá-los por escrito e deles fazer a leitura para nós mesmos (Foucault, 2010, p. 321).

Após, o autor faz referência às *hypomnêmata*, que em grego eram anotações, escritas sobre as leituras, as conversas, as aulas que os gregos presenciaram, lembranças, exercícios de memórias que partilharam, também usufruíam da “correspondência”. Isso se efetivava mediante cartas, as quais eram enviadas com a finalidade de dar ao outro notícias de si mesmo, de sua alma, de seus exercícios de pensamento, relembrar leituras importantes, conselhos, notas para poder serenar a alma.

Encontramos aí exatamente tudo o que lhes dizia há pouco. Escuta-se, escreve-se, transcreve-se o que foi dito. Arrianus insiste no fato de que ele realmente retomou as próprias palavras. E constitui os *hypomnêmata*, espécies de anotações de coisas ditas. Ele os constitui *heautô* (para ele próprio), eis *hysteron* (em vista do futuro), isto é, em vista precisamente de constituir uma *paraskeué* (um equipamento) que lhe permitirá utilizar tudo aquilo quando a ocasião se apresentar: acontecimentos diversos, perigos, infortúnios etc. (Foucault, 2010, p. 328).

Segundo Foucault (2010, p. 323), “[...] vemos aí uma prática em que leitura, escrita, anotação para si, correspondência, envio de tratados etc., constituem toda uma atividade, atividade muito importante de cuidados de si e cuidados dos outros”.

Dando continuidade aos seus estudos, o autor apresenta a arte de falar em dois registros, a arte de falar do lado do mestre, e a arte de falar através da escuta das palavras. Conforme o autor, a palavra do mestre se encontra de diferentes formas e com multiplicidades de ramificações, tendo a partir da pastoral cristã diferentes funções de ensino, pregação, confissão, direção, diferentes regras, diferentes suportes institucionais, diferentes táticas consideradas um processo complexo, com suas divisões e conflitos operada via a técnica da confissão que invade as instituições modernas.

A prática do cuidado de si passa a ser considerada a arte de viver, que visa a acompanhar toda a existência. Conforme o autor, o sujeito do cuidado de si é um sujeito de ação, atravessado pela presença do outro, a quem escrevemos e diante de quem nos medimos. O cuidado de si nos instiga a agir bem, constituindo-nos como sujeitos verdadeiros de nossas ações, permitindo-nos situar no mundo, da nossa relação com o mundo e com os outros (Foucault, 2010).

Apresento os estudos do cuidado de si, juntamente com Foucault (2010), os quais abarcam a cultura greco-romana, as falas de Sócrates com Alcibíades, as predições de Epicteto, as cartas de Sêneca a Lucílio, que muito ajudaram o autor nesses estudos entre a verdade e o sujeito e as práticas de si. Concretizando essas práticas de si, através da escuta, da leitura, da escrita e da palavra, venho fazer este atravessamento da literatura como possibilidade do cuidado de si. Não se trata de uma aplicação anacrônica, mas inspirar-se nesses estudos de Foucault (2010, p. 86), pegando as palavras emprestadas, *paraskheué* como equipagem ou *instructio*, armadura ou preparação para enfrentar os acontecimentos ou acidentes que possam se produzir, para se colocar ao lado da literatura, na “defesa dos acontecimentos possíveis da vida”, como possibilidade de existência.

Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor. [...] em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita desenvolveu-se, na qual se ligam o trabalho para consigo e a comunicação para com outrem (Foucault, 2020, p. 66-67).

Larrosa e Veiga-Neto (2007) apresentam a literatura muito próxima ao conceito de Foucault (2010) quanto ao cuidado de si. Larrosa e Veiga-Neto (2007, p.

130) pensam a literatura como “formação, como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos”, como algo que nos “forma e nos transforma”, literatura como experiência daquilo que “nos passa”, que conferimos um “sentido”. Uma formação literária que implica a escuta.

Ler devagar, com profundidade, com intenção profunda, abertamente e como olhos e dedos delicados. [...] A leitura é algo ao qual cada um deve se aplicar com lentidão, levando tempo, despreocupadamente, sem esperar nada em troca. [...] A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo. E é a partir desse ponto de vista que ler coloca em jogo o leitor em sua totalidade. Ler exige uma certa afinidade vital e tipológica entre o leitor e o livro (Larrosa, 2002, p. 14-17).

Conforme Larrosa (2002), ancorando seu pensamento em Friedrich Nietzsche, a leitura é vista como uma “arte rara” em tempos acelerados, de consumismo desenfreado, na qual devemos usar de mecanismos para pensar e nos apropriar do ato de ler, como coloca o autor. Portanto, para Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 133), “a leitura não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. [...] seria tentar pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos”. Mais adiante, os autores repensam esse conceito de “fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa e o que nos passa”, trazendo e atribuindo à leitura um “sentido em relação a nós mesmos como sujeitos” (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 133).

A literatura, assim, estaria vinculada à dignidade humana, pois em todas as sociedades, desde as mais “primitivas” até as mais contemporâneas, o homem sempre teve a necessidade de fazer um relato de sua história, de seu tempo, de narrar a si mesmo desenhando nas paredes, contando, escrevendo, apresentando sua vida, família, seus animais, comunidade, suas realizações, narrando de outra forma sua existência (Candido, 2004, p. 175). E hoje no Brasil, quem acessa e cria literatura?

Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 131), ao exporem esse pensamento quanto à leitura, estão pensando na leitura como formação, uma “relação íntima com o texto”, relação essa de “experiência”. Se a imaginação for associada somente à irrealdade, ficção, delírio, fantasia, alucinação, sonho, a imaginação perde seu “valor cognoscitivo”, ficando “enclausurada no informe psicológico” (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 131). Nessa perspectiva, ainda improvisa uma crítica quanto à associação,

acordando que pensando assim a imaginação tem seu valor diminuído ou poderá se perder, diferentemente dos povos antigos, para os quais a “imaginação era essencial ao conhecimento, mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o exterior e o interior”. Segundo os autores, a imaginação está ligada à linguagem, produz realidade, “a incrementa e a transforma” (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 131).

Complementando, trago Jesus (2019, p. 195-197), que nos abrilhanta com seu pensamento em relação à literatura:

seria uma deslealdade de minha parte não revelar que o meu amor pela literatura foi-me inculcado por minha professora, dona Lanita Salvina, que aconselhava-me para eu ler e escrever tudo que surgisse na minha mente. E consultasse o dicionário quando ignorasse a origem de uma palavra. Que as pessoas instruídas vivem com mais facilidade. [...] A transição de minha vida foi impulsionada pelos livros. Tive uma infância atribulada. É por intermédio dos livros que adquirimos boas maneiras e formamos nosso caráter. Se não fosse por intermédio dos livros que deu-me boa formação, eu teria me transviado, porque passei 23 anos mesclada com os marginais. [...] Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.

Por intermédio de sua professora primária, Jesus (2019) conhece a literatura. Carolina apaixona-se pelos livros. Essa literatura faz com que ela se transforme, funciona como força afirmativa de vida, uma resistência no meio dos conflitos diários, uma esperança de dias melhores, um refúgio das violências que atingiam sua vida.

Conforme Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 132), que faz alusão a Benjamin, a “abundância de estímulos e a pobreza da experiência que caracteriza nosso mundo, apesar de muitos de nós termos acesso aos livros ou obras de arte permanecemos alheios, impassíveis, diante dessa arte que consumimos, que não nos marca”, que “nada nos comove no íntimo”. Nada nos atravessa como uma viagem, diferente do pensamento de Sêneca, que, ao escrever uma carta a seu amigo Lucílio, falava do ler e do escrever como uma viagem.

[...] essas viagens que agitam a minha preguiça são vantajosas tanto para a minha saúde quanto para meus estudos. [...] o amor pelas letras me torna indolente e faz com que negligencie meu corpo. Carregado em liteira, desloco-me fisicamente sem me fatigar (Sêneca, 2011, p. 80).

Por fim, estamos dando espaço e naturalizando a falta de sensibilidade, a falta de nos comovermos, de nos afetarmos, de nos colocarmos no lugar do outro. Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 135) fazem esse movimento, observando o contemporâneo e a rapidez que nos devasta diariamente, sem percebemos e sem darmos importância à postura de alguns leitores frente à literatura:

esse leitor arrogante que se empenha em permanecer erguido frente ao que lê é o sujeito que resulta da formação ocidental mais agressiva, mais autoritária. É o homem que reduz tudo à sua imagem, à sua medida; aquele que não é capaz de ver outra coisa que não seja ele mesmo; aquele que lê se apropriando daquilo que lê devorando-o, convertendo todo o outro em uma variante de si mesmo; aquele que lê a partir do que sabe, do que quer, do que precisa; aquele que solidificou a sua consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão. Ao contrário, na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. O outro. Enquanto outro é algo que não posso reduzir à minha medida. Mas é algo do qual posso ter uma experiência que me transforma em direção a si mesmo.

O autor discorre quanto à conduta do leitor frente à literatura. Pensa a leitura

[...] como formação e a formação da leitura como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor; não só o que ele sabe, mas também com aquilo que é. [...] leitura como algo que nos forma ou nos de-forma e nos transforma, como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 130).

Como uma “relação hermenêutica, uma relação de produção de sentido” (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 130). Como um texto, livros, pessoas, objetos, obras de arte, natureza, os fatos ao nosso redor, todas as coisas têm algo a nos dizer. O autor salienta a importância da escuta, do ler, da atenção dessa relação com o texto, com a literatura ou com os acontecimentos da vida, para com isso se formar e transformar-se num outro sujeito, deixando-se “tombar e arrastar”. Ainda nesse contexto, Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 133) trazem uma citação de Blanchot para afirmar que o que mais ameaça a leitura é o próprio leitor e sua “imodéstia frente ao que lê”.

Nessa mesma linha de pensamento, Sêneca (2011, p. 80) nos mostra, nas suas metáforas em uma carta enviada a seu amigo Lucílio, que não devemos só escrever ou somente ler, mas fazer um aprendizado de organizar-se, de “passar de um exercício para outro a fim de que a escritura organize tudo o que foi recolhido na leitura”. O autor faz relação com o movimento das abelhas, expondo que “devemos

imitar as abelhas que vão de um lugar a outro para escolher as flores que lhes darão mais mel e depois repartem e dispõem em favos tudo o que recolheram” (Sêneca, 2011, p. 80). A arte das abelhas é, assim, um recolhimento para transformar em mel, faz lembrar a leitura que também é arte de recolher-se, de voltar-se a si mesmo, como uma borboleta no seu casulo, aguardando a hora de sair, recolher-se em si mesma para se transformar (Sêneca, 2011, p. 80). Como exemplo, Kafka (2019, p. 274-275):

31/12/1911

Pela manhã me senti bastante renovado para escrever, mas agora me atrapalha completamente a ideia de ler à tarde para Max o que escrevi. [...] Além disso, incomoda-me o fato de hoje de manhã ter folheado o diário em busca do que pudesse ler para Max. Bem, nesse exame não achei que o escrito até agora fosse especialmente valioso, nem que deva ser simplesmente jogado fora. Meu juízo está entre as duas opiniões e mais próximo da primeira, mas não é de um gênero tal que, segundo o valor do que escrevi e apesar de minha fraqueza, eu devesse me considerar esgotado. Apesar disso, a visão da abundância de coisas que escrevi me afastou quase irrecuperavelmente para as próximas horas da fonte da própria escrita, pois a atenção, por assim dizer no mesmo curso do rio, se perdeu correnteza abaixo.

3/1/1912

Li muitas coisas na Die Neue Rundschau. Início do romance Der nackte Mann [O homem nu], uma clareza um tanto rala demais no todo, infalível nos detalhes. Gabriel Schillings Flucht [A fuga de Gabriel Schilling], de Hauptmann. Formação das pessoas. Instrutivo no ruim e no bom. Véspera de Ano-Novo. Propusera-me ler algo dos diários para Max à tarde, alegrara-me com isso e não consegui fazê-lo. Nossas sensibilidades não estavam em harmonia, pressentia nele nessa tarde uma mesquinharia e uma pressa calculistas, ele quase não era meu amigo, mas, de qualquer maneira, ainda me dominava a tal ponto que eu me via folheando os cadernos com seus olhos, repetidas vezes, inutilmente, e achei abominável esse folhear para cá e para lá que, no sobrevoo, mostrava sempre as mesmas páginas. Ao sairmos dessa tensão mútua, era naturalmente impossível trabalharmos juntos, e a única página de Richard und Samuel que conseguimos terminar em meio a resistências mútuas é apenas uma prova da energia de Max, mas, quanto ao resto, ruim. Véspera de Ano-Novo no Čada. Não foi tão ruim, pois Weltsch, Kisch e mais um acrescentaram sangue novo, de maneira que, por fim, embora apenas nos limites desse grupo, me aproximei novamente de Max. No tumulto do Graben, então, apertei sua mão já sem vê-lo e fui, meus três cadernos apertados contra mim, orgulhosamente direto para casa, segundo me parece na lembrança (Kafka, 2019, p. 280-281).

Kafka (2019), como Sêneca (2011) faz uma “escritura” ou uma “escreitura” dos seus apontamentos nos seus diários, apresentando a importância de fazer esse movimento de ler e escrever, embora esse momento deixe-o apreensivo, tenso. Porém, trata-se de um movimento necessário, acrescentando “um sangue novo”, como opinam seus amigos. Sêneca (2011, p. 81) traz outra metáfora em relação à leitura, esta como “alimento que absorvemos” e que se transforma, gerando força e energia no nosso organismo. Conforme Sêneca (2011, p. 82), “temos que digerir-los para que não alimentem apenas nossa memória, mas também a nossa inteligência”. Nutrição de si mesmo, nutrição da transformação, porque quando fazemos uma leitura que nos atravessa, nos invade, não saímos os mesmos.

É imprescindível trazer para o cenário dessa discussão Benjamin (2012, p. 114), que nos contempla com o significado das experiências que eram “transmitidas de modo benevolente ou ameaçador”, para as crianças e jovens. Essas experiências eram comunicadas pelos pais e familiares de forma “prolixa”, em forma de “provérbios” e em forma de “histórias ao redor da lareira, contadas a pais e netos” (Benjamin, 2012, p. 114). O autor ainda questiona:

que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? [...] Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (Benjamin, 2012, p. 115).

Nesse sentido, Benjamin (2012) refere-se à geração entre 1914 e 1918, relatando que os combatentes tinham retornado silenciosos do campo de batalha e os livros de guerra inundaram o mercado literário, em que as experiências eram de guerras, do corpo pela fome, da moral dos governantes, da experiência econômica pela inflação, e que não existiam mais as experiências contadas de boca em boca. O autor comenta que “quando a experiência era subtraída, hipócrita”, na qual o “contentar-se com pouco” impedia os sujeitos de ir além, de construir suas ações, essa maneira provocou uma forma de barbárie que resultou na pobreza de experiência (Benjamin, 2012, p. 115-116).

Com essa referência, Benjamin (2012) se aproxima muito do contexto do contemporâneo, quando a autora Sibilia (2012) expõe que vivemos apressados, numa sociedade hiperconectada, na qual o que é valorizado são as performances,

os *likes*, o *self*. E isso tudo em tempos do agravamento de desigualdade social, da fome, miséria, desemprego, falta de acesso às políticas públicas, sensibilidade, desafeto, ações desumanizadas, penso: que tipos de livros estão sendo vinculados e lidos nesse momento? Como nos equipar com essa literatura para o enfrentamento das questões de violência ética, violência da normatização, dos enquadramentos? Parece que nos aproximamos da pobreza da experiência que Benjamin (2012, p. 117-119) retrata, porém, sua fala nos traz um alento quando narra:

nenhuma renovação técnica da língua, mas sua mobilização a serviço da luta ou do trabalho e, em todo caso, a serviço da transformação da realidade, e não da sua descrição. [...] Podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto. Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”. A crise econômica está diante da porta, atrás dela está uma sombra, a próxima guerra. A tenacidade é hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não são mais humanos que os outros; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido. Porém os outros precisam instalar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juros e com os juros dos juros.

A experiência se tornou pobre e o conhecimento não é o meio mais ativo que alimentava e guiava a vida humana. Por isso, a emergência de Larrosa e Veiga-Neto (2007), em pensar a formação da leitura como uma possível experiência para dar sentido ao saber, produzindo modos de subjetivação. Assim, tem-se a literatura pensada como uma construção de sentido, assimilado de forma plural, a partir da singularidade de cada pessoa, textos que possam mobilizar uma estética da existência, em brechas.

A experiência da leitura se dá quando o texto, o momento, a sensibilidade acontecem; a experiência não será a mesma para todos. Segundo o autor, percebemos o sentido, as ideias, os contextos, a linguagem dando a presença, a densidade, o modo das coisas, o valor a partir do texto ou da literatura trabalhada. “Na literatura, nesse jogo de linguagem, em que a linguagem se enrosca sobre si mesma, liberada de toda a atadura exterior. [...] O sentido da leitura como resignificação do mundo interior” (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 146).

Como exemplo, apresento essa literatura que pode promover um encontro com a sensibilidade, com a experiência, nos relatos de Anne Frank, que narra, no seu diário, a literatura vetada por ser ainda imatura e agora liberada, e o sentido dessas mesmas obras literárias perpassando o seu ser adolescente e seus desejos de menina, contrapondo-as com as narrativas lidas.

Quinta-feira, 29 de outubro de 1942

Querida Kitty:

[...] Já me deixam ler, de vez em quando, livros para adultos e, agora, estou lendo "A juventude de Eva" de Nico van Suchtelen. Não encontro grande diferença entre este livro e a literatura para jovens. Sei que, nesse livro, falam de mulheres que vendem o corpo a homens estranhos para ganhar dinheiro. Eu morreria de vergonha! Também se conta que Eva começou a ter o "incômodo". Queria começar a ficar incomodada. É que isto nos valoriza. O papai foi buscar no armário os dramas de Goethe e de Schiller. Vai ler agora todas as noites em voz alta. Começamos com *Don Carlos*. Para seguir o bom exemplo do pai, a mãe entregou-me o seu livro de rezas.

Eu não quis ser indelicada e li umas páginas. Acho o livro bonito, mas aquilo não me diz nada. Por que é que a mamãe quer que eu seja religiosa à força? [...]

Sua Anne (Frank, 2023, p. 53-54).

Anne Frank, no seu diário, narra a seleção de livros que a família faz para que ela usufrua da leitura literária. A autora deixa transparecer a curiosidade e inquietação que o livro provoca em seus pensamentos, levando-a fazer uma relação entre si mesma e a possibilidade de se colocar no lugar da personagem, experienciando as vivências dela.

Nesse contexto, faço alusão a Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 149-150, grifo do autor), que retoma uma metáfora platônica para pensar a literatura:

para Platão, na metáfora do *fármaco*, o logos é como um *fármaco*, como uma medicina (e também um veneno) para a alma. [...] o texto é portador de um *pneuma*, de um *animus*, ou de um *spiritus*, (de algo incorporal, em suma) que, ao misturar-se com a substância etérea da alma, a con-forma, a trans-forma ou a de-forma. Na metáfora da viagem, ler é como *viajar*, como seguir um itinerário através do universo de signos que se deve saber interpretar corretamente, caso alguém não queira se perder. [...] a viagem exterior (o percorrido pelo texto) está dobrada por uma viagem interior; por uma viagem que converte o viajante em outro, diferente daquele que havia partido. Na metáfora do *jogo*, ler é como *jogar*, entregar-se a uma atividade mais ou menos regrada da qual se pode obter um certo benefício, prazeroso e cognoscitivo. [...] no jogo é o próprio jogador que se transforma e que aprende a ampliar as possibilidades de sua subjetividade. Aprendendo,

inclusive, que a própria vida é um jogo aberto em que alguém se transforma à medida que vai inventando e mudando as suas regras. Na metáfora da *tradução*, ler é como transplantar o sentido dado, de uma determinada língua para outra língua diferente. Claro que com a peculiaridade de que o transplantado não é algo mecanicamente apropriado, senão que modifica a língua à qual se incorpora. [...] *A leitura, como o fármaco, a viagem, o jogo, ou a tradução*, é algo que forma ou transforma o leitor. A leitura é algo perigoso: o *fármaco* pode ser remédio ou veneno; a *viagem* pode ser útil, mas também pode fazer com que o viajante saia do caminho e se extravie; o *jogo* pode ser o lugar de um ganho — ou de uma perda — mas também o sítio onde se pode perder toda a segurança e, inclusive, perder-se, e a *tradução* pode fazer implodir a estabilidade da própria língua. A experiência da leitura é múltipla: o *fármaco* atua de modo diferente em pessoas diferentes; cada *viajante* faz uma viagem diferente; não há uma estratégia segura que ofereça garantias de que o *jogo* tenha êxito; cada *tradução* produz novo sentido sobre o traduzido. Não se pode planejar a leitura de modo técnico: não há nenhuma técnica que prediga exatamente os efeitos do *fármaco*; não há nenhum mapa que assegure que o *viajante* não se perderá; não há nenhuma regra técnica para o *jogo*; e a *tradução* mecânica é impossível.

Nessa perspectiva, o autor procura fugir dessa pedagogia técnica, que sempre procurou controlar a experiência da literatura, os resultados, os espaços, uma pedagogia que usa a literatura somente como “decifração de códigos” (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 145). Se o “professor limita-se a mostrar o código”, o texto passa à análise e cancela a escuta, indo ao encontro de algo a mais, como uma literatura de construção de sentidos (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 145). Segundo o autor, a “leitura não é atar um texto a um código exterior a ele, senão suspender a segurança de todo o código, levá-lo ao limite de si mesmo, e permitir sua transgressão” (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 146). Para isso o professor terá que “ter uma relação com o texto”, fazer a pluralidade acontecer, de forma que essas experiências de leitura literária sejam possíveis, tendo o cuidado, segundo o autor, de não produzir verdades, mas sim, ter atenção, escutar, acolher as experiências de leitura, o que elas significam para favorecer o pensamento livre (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 146). “Uma experiência com outra experiência” para “manter um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude” (Larrosa, Veiga-Neto, 2007, p. 147).

Ancorada nesse pensamento do cuidado de si como modo de formação e de crítica, irei me aventurar na história da literatura-infantil. Procurar compreender como se formou o conceito de infância, buscar o envolvimento por meio dos contos de fada, da oralidade, observando como a escola se organizou através dos séculos, e o que constitui as infâncias no contemporâneo em relação à literatura, à escola e à violência ética, mesmo que brevemente.

Desse modo, por entender importante retomar a história da infância, a literatura com os contos infantis e infanto juvenis, apresento essa narrativa no próximo subtítulo. Justificando, pois, que para as docentes que participaram desta pesquisa e que trabalham com a infância com esses sujeitos é crucial conhecer sua historicidade, como se formou através dos séculos esse conceito das infâncias, as violências sofridas, o descaso, a falta de reconhecimento do ser humano infantil, os contos, as histórias e a falta de mediadores de leitura.

Com base nesta narrativa justifico a seriedade e a necessidade de trazer este conhecimento da historicidade da infância e da relevância da literatura atravessando essas infâncias para o contexto desta Tese, pois percebo que a relação com o cuidado de si e essa literatura acontece como um direito de sonhar com o livro, de fazer fruição.

## 2.2 LER E ESCREVER COMO FORMA DE APRESENTAR O MUNDO NA ESCOLA

Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia [...]. Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo: o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO. Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo. Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo. [...] O lobo ficou chateado. Ele gritou: sou um LOBO! Mas a Chapeuzinho, nada. E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!! E a Chapeuzinho deu risada. E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!! Chapeuzinho, já meio enjoada, com vontade de brincar de outra coisa. Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO umas vinte e cinco vezes, que era pro medo ir voltando e a menininha saber com quem não estava falando: LO BO LO (Buarque, 2011, p. 11-19).

No ano de 1979, Francisco de Holanda, mais conhecido como Chico Buarque, músico brasileiro, compositor, dramaturgo, escritor, ator, reescreve o clássico *Chapeuzinho vermelho*. Buarque (2011) apresenta um texto de musicalidade, no qual as palavras se transformam, dando à criança a possibilidade de brincar com as sílabas, formando novas palavras, desmistificando o medo que aterroriza as crianças, dando a possibilidade de uma ruptura, uma transgressão, uma resistência pela linguagem, virando uma brincadeira sonora, uma musicalidade, na qual o leitor consegue ir para outros espaços de liberdade. “Chapeuzinho amarelo abre as palavras e racha as coisas, criando suas próprias impossibilidades e, ao mesmo tempo, criando possíveis linhas de fuga, de resistência” (Hillesheim, Guareschi, 2006, p. 120-122).

A sonoridade faz parte do mundo da criança mesmo antes de nascer. Quando a criança está sendo gestada, ela ouve sons, vozes, músicas do mundo exterior. Através de seus pais, dos seus cuidadores, dos seus avós, da família em geral, elas começam a perceber o mundo a sua volta. Segundo Petit (2019, p. 76), “cada criança já está envolta em palavras que estão ali antes dela”. As palavras aparecem no seu mundo infantil, dando um sentido ao mundo que vai se ampliando ao seu redor. A palavra é repetida com sons, primeiro a musicalidade, na junção dos sons, formando palavras, frases, estórias, construindo sentidos a sua volta.

Com a socialização, a criança vai expandindo a linguagem através das histórias familiares, das histórias infantis, dos contos clássicos. A sua oralidade já não é empecilho para transitar no cotidiano. A família já começou o processo de transmissão cultural, com histórias, canções, danças, contos, lendas, seus usos e costumes, seus valores, apresentando o mundo ao recém-chegado, como coloca Petit (2019, p. 17-20):

[...] eu lhe apresento o mundo que outros me transmitiram e do qual me apropriei, ou lhe apresento o mundo que eu descobri, construí, amei. Eu lhe apresento o que nos rodeia e o que você olha, espantado, apontando um pássaro, um avião, uma estrela. Eu recito um poema para você. [...] Mais tarde, eu leio para você lendas que falam do nascimento dos astros. [...] Eu lhe apresento o mar, eu canto “A canoa virou”, “Marinheiro só”, ou “Rema, rema, remador”, leio para você histórias de galeões e caravelas, de piratas e de Robinson Crusoe, ou conto que Poseidon criou os cavalos a partir da espuma do mar e as ondas se tornam mais familiares para você. [...] Eu lhe apresento a cidade e interponho entre você e ela relatos, lembranças, poemas ou canções para que você possa viver nela. [...] aquela rua [...] as palavras [...] eu lhe apresento também o mundo de onde você vem, eu lhe situo na sucessão das gerações para você não flutuar demais durante a sua vida inteira.

Nessa primeira infância, sua leitura de mundo é visual, seus sentidos funcionam em conjunto, olfato, audição, visão, tato, gustação, com a atenção e a memória. Seu corpo fala. A expressão, a oralidade, as tentativas de escrita, seus movimentos, tudo é linguagem. Com narrativas de histórias, contos, canções, a vida vai sendo tecida, formando-se no imaginário como uma grande obra de arte, como apresenta Petit (2019, p. 21-22):

apresento a você aqueles que lhe precederam e o mundo de onde você veio, mas apresento também outros universos para que você seja livre, para que não fique enredada demais no território de seus antepassados. Eu lhe dou canções e histórias para que você as repita até atravessar a noite, para não ter medo do escuro e das sombras. Para que você possa pouco a pouco viver sem mim, pensar em si como uma pessoinha distinta, e em

seguida elaborar as múltiplas separações que precisará enfrentar. Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade. Para que escreva sua própria história entre as linhas lidas.

Assim, tem-se a linguagem transformando-se em imagens, em desenhos, em cores, em letras, palavras, frases, pequenos textos, contos, histórias. Linguagens, surpresas, espanto e descobertas de mundos diversos que a infância passa a se apropriar, fazendo sentido aos acontecimentos, construindo ferramentas para transmutar seus espaços, expressando ideais, dando movimento às ações, como exercício do pensamento. Quando essas primeiras narrativas orais não acontecem nas famílias, essa transmissão é empobrecida ou não se efetiva, ou está “comprometida” (Petit, 2019, p. 27). Exemplos disso são as infâncias interrompidas, marginalizadas pela guerra, pela doença, pandemia, fome, violência, migração, ou pela ausência dos seus afetos. Quando esses fatos ocorrem, é retirada uma experiência vital na lidação com a vida dessas crianças.

Nessas famílias, faltará uma etapa para que as crianças possam integrar os diferentes registros da língua e um dia se apropriar da cultura escrita: a etapa em que a literatura, oral ou escrita, propicia esse uso das palavras, tão vital quanto inútil, mais próximo da vida, dos sentidos, das emoções, do prazer compartilhado, mais distante do controle e da notação. Também lhes faltará todo esse tecido de palavras, de histórias e de fantasias que interpomos entre o real e nós mesmos sem sequer pensar. O espaço que os rodeia não lhes dirá nada, ou então muito pouco. Ou representará a rejeição e a humilhação, se elas estiverem associadas a territórios estigmatizados. A menos que encontrem outros mediadores (Petit, 2019, p. 29).

E aqui, de forma alguma, está se responsabilizando individualmente as famílias que tanto sofrem para sobreviver, mas as condições de possibilidade criadas para isso. A morte ou a doença da progenitora poderá ocasionar um esquecimento das histórias que antes foram contadas. Pais e mães que precisam trabalhar 60 horas para sobreviver também. As suas condições de enfrentamento à vida e a conexão com o presente ficam fragilizadas, comprometidas e sem as ferramentas necessárias para enfrentar as diversidades do cotidiano. Os sentidos, as emoções, as histórias, as fantasias serão diferentes. Para resgatar essas histórias perdidas de infância vivida serão necessários “mediadores culturais: professores, escritores, artistas, cientistas, bibliotecários, promotores de leitura, psicólogos” (Petit, 2019, p. 34). Esses mediadores provavelmente farão essa

conexão do passado com o presente, servirão de apresentadores de novas experiências, de novos lugares, de novos afetos, de novas expectativas, de novos personagens, dando cores e possibilidades de vida de um outro existir. Petit (2019, p. 35) aponta que

isso passa também por uma nova apresentação do mundo, do espaço, com a ajuda de textos e do contato com obras de arte. Por meio da apropriação de palavras, de histórias, de fiapos de saberes que os participantes transformam em uma espécie de tecido vivo, a relação com os lugares pode ser remodelada, reconfigurada. Mais que isso, lá onde falta uma transmissão de histórias familiares, a leitura — e a escrita — de poemas, mitos, contos e romances, junto com a contemplação de obras de arte, ajudam a reencontrar a espessura simbólica e imaginária que tanto nos é necessária para modelar lugares em que viver, se lançar e fazer o próprio caminho.

Esse mediador fará a ponte, levando, através da leitura, o conhecimento de novos mundos, a possibilidade de transmutar, de pensar outros espaços, pois “É nas dobras daquelas atividades consideradas supérfluas que, de fato, podemos encontrar o estímulo para pensar um mundo melhor” (Ordine, 2016, p. 19). Ou, como nos coloca Petit (2019),

para aqueles que perderam seu lar e os espaços que lhes eram familiares, os livros podem ser outras tantas moradias emprestadas, um meio de recompor seus alicerces espaciais. [...] Todos os vivíparos têm sua toca e, além disso, todos os humanos têm necessidade do abrigo de uma cultura. Os bens culturais e os livros, em particular, relacionam-se à toca, a essa “segunda pele”, essa “pele da alma”. [...] Ler, mas também observar ilustrações, pinturas ou filmes, cantar, contar, desenhar, escrever um blog para compartilhar descobertas, são atividades que servem para interpor entre o real e o eu todo um tecido de palavras, de conhecimentos, de histórias, de fantasias, sem o qual o mundo seria inabitável, mesmo que vivamos em lugares bem mais clementes do que aqueles onde grupos armados se enfrentam. Servem para emprestar ao que nos rodeia uma coloração, uma espessura simbólica, poética, imaginária, uma profundidade a partir da qual sonhar, sair à deriva, fazer associações. Permite ainda constituir uma espécie de reserva poética e selvagem à qual sempre poderemos recorrer para moldar lugares em que viver, “quartos para si” nos quais se pode pensar. Serve para se fabricar uma família quando esta estiver ausente (e, de certa maneira, ela sempre estará ausente) (Petit, 2019, p. 48-49).

Desde a modernidade, com a invenção da infância, temos uma das narrativas, sobre as crianças e como são recebidas no mundo, quando a constituição da família se tornou privada. Ariès (2012, p. 15) traz-nos relatos da historicidade da infância, do discurso da infância, afirmando que antes do século XVII não havia esta separação do mundo adulto e infantil, este sentimento de

proteção e cuidado, sendo que havia muitos “infanticídios tolerados”, apesar de “ser um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las”, pois a preocupação da família antes do século XVII não estava centrada na infância (Ariès, 2012, p. 15).

Para reforçar esse relato de violência que a infância sofria e ainda sofre, recorro ao autor Juan Volnovich, que traz, em sua narrativa, no livro *O saber em jogo*, de Alicia Fernández, a história da infância e os abusos cometidos contra as crianças ao longo dos séculos e que ainda algumas dessas violências ainda aparecem na contemporaneidade, tais como os “alarmantes índices de mortalidade infantil, espancamentos, analfabetismo, iletrismo, exclusão” (Fernández, 2001, p. 12). Segundo o autor, tomando o exemplo francês:

o tratamento impiedoso ao qual as crianças eram submetidas, a prática de infanticídio, o abandono, a negligência, os rigores do enfaixamento, as torturas múltiplas, a inanição deliberada, as surras e os enclausuramentos pérfidos, tudo isso tem sido prática corrente através dos séculos. [...] em 1780, das 21 mil crianças nascidas naquele ano em Paris, só mil foram criadas por suas mães. Outras mil foram amamentadas por amas de leite na casa dos pais. Todas as demais foram entregues, no momento do nascimento, a uma ama de leite que as criou em outro lugar. Geralmente em um longínquo domicílio. [...] até meados do século XVIII, eram muitas as crianças que morriam sem ter jamais conhecido o olhar de sua mãe. As poucas sobreviventes que regressavam anos mais tarde ao “lar” conheciam aquela que lhes havia dado à luz como uma estranha (Fernández, 2001, p. 12).

Outra causa da mortalidade infantil eram os orfanatos, pelas péssimas condições em que eram colocadas as crianças rejeitadas e abandonadas. Segundo estatísticas da época, “90% de crianças internadas” nos orfanatos da França morriam (Fernández, 2001, p. xiii). As crianças que eram abandonadas em hospitais tinham poucas possibilidades de sobreviver e daquelas crianças que eram entregues às amas de leite e que viviam longe da casa de sua progenitora, “dois terços morriam das 66%” e as crianças que ficavam nas residências próximas às de sua mãe com as amas de leite, “30% morriam” (Fernández, 2001, p. xiii). A criança não contava na família, não tinha um papel definido, não representava nada, era vista como “estorvo”, “incomodava”, “sobrava”, era representante do “pecado”, do “mal”, segundo Santo Agostinho; “erro” para Descartes, a não ser as crianças da nobreza,

que já tinham fins políticos (Fernández, 2001, p. xiii). Com a chegada da modernidade, passou a ser vista como “mercadoria” (Fernández, 2001, p. xiii).

De acordo com o autor, as crianças eram como um peso, ou uma “carga insuportável” para os homens da época, norteados pelo peso econômico e por seu egoísmo (Fernández, 2001, p. xv). As crianças, segundo relatos, os privavam dos favores de suas mulheres, que também eram obrigadas a trabalhar para seu sustento e de sua família. O infanticídio e o abandono dos filhos tinham relação com o nível econômico da população. As condições de vida, o esgotamento físico e emocional também provocava essa ruptura. Segundo o autor, as camponesas davam à luz e abandonavam seus filhos, quando não matavam para cuidar de outras crianças em troca de sua subsistência, embora essa prática fosse condenada pela igreja.

As mulheres que pertenciam ao que seria uma pequena burguesia trabalhadora valorizavam mais o marido do que o filho e assim escolhiam. Quando a atenção ao bebê se contrapunha a seus deveres de esposa e “auxiliar” do marido, entregava-o a amas que proporcionavam uma baixa porcentagem de sobrevivência (Fernández, 2001, p. xvi).

A partir de 1760, de acordo com o autor, iniciam na França publicações aconselhando as mães a darem atenção aos seus bebês. Como função natural das mães, criar seus bebês, relacionando as mulheres a sua “cria”, como um instinto maternal. Aí perpassavam as forças de um discurso econômico, dizendo do valor de recursos humanos para a nação ou para defesa das colônias. Enquanto isso, as crianças africanas seguiam sendo sequestradas, torturadas, exploradas e assassinadas nas Américas, como mercadoria.

O Estado, no início, deveria mantê-los, provendo os recursos necessários, mas aos poucos essa responsabilidade foi sendo transferida para os pais, que tinham o dever de criar seus filhos para o “bem da Pátria” (Fernández, 2001, p. xvii). Segundo o autor, a infância era reconhecida como “mercadoria”, as crianças eram analisadas e avaliadas como um “valor mercantil do corpo” (Fernández, 2001, p. xvii). Esse fato não causava estranheza, pois a infância era vista como mão de obra em função da riqueza e das classes dominantes dentro de um capitalismo que estava surgindo.

Mas só o *discurso econômico* não foi suficiente para mudar a postura das mulheres e da população em geral em relação à infância. Foi preciso, porém, inserir

um novo discurso que viesse fortalecer esse primeiro discurso econômico. De acordo com o autor, para romper com costumes e tradições que vinham há séculos enraizados na população vigente, nascia porém um discurso, não de obrigações, responsabilidades, mas um discurso de amor, felicidade, igualdade a partir de um determinado *discurso filosófico*.

Nesse contexto, o autor relata que a filosofia do *Século das luzes*, salvara muitas crianças, pois o objetivo era difundir entre a população o amor maternal, a *felicidade* (corpo sadio, consciência tranquila, situação satisfatória, homem sensato, matrimônio, procriação) e a *igualdade*, embora esse conceito se referisse mais à igualdade dos homens entre si do que à igualdade entre os seres humanos — homens, mulheres e crianças. Assim, percebeu-se uma “maior homogeneidade” entre pai, mãe, filho (Fernández, 2001, p. xviii). A mãe passou a ter mais autonomia, mais valor. Essa mudança é narrada no *Contrato social*, de Rousseau (Fernández, 2001, p. xviii), em que pai e mãe passaram a ter o mesmo “direito de superioridade e de correção sobre seus filhos”. No que se refere ao *discurso filosófico*, o discurso das grandes ideias de igualdade e felicidade, apesar de ser um discurso sedutor, não foi suficiente para preservar e manter a sobrevivência das infâncias. Segundo o autor, foi necessário “pressionar, responsabilizar, culpabilizar as mulheres para que se decidissem cuidar de seus filhos e mantê-los” (Fernández, 2001, p. xviii). Sublinha-se: responsabilizar somente as mulheres.

Atravessados aí também, estavam os discursos médicos, pedagógicos, com a intenção de aconselhar, proibir e elogiar a função materna. A partir desse contexto, fortalecem-se, então, os *discursos religiosos e médicos*, reservados às mulheres, tendo em vista que, no *discurso econômico* a favor da infância, era preciso conscientizar os homens.

Para o autor, tais discursos fundamentam-se no poder médico e no poder da igreja e esses dois poderes foram utilizados pelo Estado para influenciar e converter as mulheres a serem boas mães. Justificando esse discurso com base na natureza, em uma suposta feminilidade natural, com a finalidade de incentivar as mães a amamentar, a cuidar e proteger seus filhos, como os animais na natureza, cuja lei é “divina”, não devendo transgredi-la. As mulheres que se afastavam desse dever, aquelas que não aceitavam as normas vigentes, as mulheres que se negavam a ocupar esse lugar eram castigadas, difamadas, desnaturalizadas, consideradas

enfermas, monstruosas além de serem julgadas como depravadas, corruptas, uma “mãe má”.

No século XIX, a mortalidade das crianças era menor, a infância (algumas) passou a ser mais cuidada, protegida. Ariès (2012) evidencia que os especialistas começam a analisar os manuais de civilidade e como a sociedade se estruturou em relação à infância e à adolescência e percebem que surgiram orientações quanto às regras de como falar, como cumprimentar, como se portar à mesa, como tratar os mais velhos, as mulheres, os criados, entre outras indicações; essas regras também pertenciam ao universo dos adultos, pois nessa época não havia a preocupação de separar crianças de adultos. Somente a partir do final do século XVIII e início do século XIX que, segundo o autor em cena, essa mudança aconteceu a partir da escola.

A escola que veio substituir a aprendizagem como meio de educação. A criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, os internatos, os colégios. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças, que se estenderá até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 2012, p. 10).

De acordo com o autor, esse movimento foi de moralização, promovida pelos reformadores católicos, protestantes ligados à igreja e ao Estado. Essa revolução escolar e sentimental seguiu-se de um movimento demográfico, em que as famílias foram orientadas a uma redução de natalidade para melhor cuidar dos filhos, para não vir a perdê-los, evitando uma dor maior. Nesse período, final do século XVIII, a infância saiu de seu anonimato e passou a ser reconhecida (Ariès, 2012, p. 11). A partir desse momento, os tratados de civilidade passam a dar subsídios aos pais sobre como educar seus filhos, agora não mais só responsabilidade das amas, criados ou famílias distantes.

A educação voltada a infância partiu de atividades como aprender a escrever, ler, ouvir histórias, dançar, ouvir música repetindo as canções e procurando cantar no tom adequado, aprendendo a manejar instrumentos musicais, eram atividades proporcionadas para a infância da corte, para a burguesia, enquanto os filhos de camponeses se misturavam com os adultos e assistiam aos espetáculos de rua, ou histórias contadas por adultos em rodas de conversas ou até mesmo nas tabernas. Os contos de Melusina que contavam ao pequeno Luís XIII eram contos de fadas. Nessa época, as histórias, segundo Ariès (2012), eram também destinadas aos

adultos. Além desses, existiam os historiadores da “moda dos contos de fadas” que, de acordo com o autor, eram M.E. Storer, no final do século XVII; Madame de Sèrvigné, que tinha a “cabeça cheia de histórias de fadas”, e Madame de Coulanges “que nos mimou também e falou-nos de uma ilha verde onde vivia uma princesa mais bela que o dia. Eram as fadas que sopravam sobre ela o tempo todo” (Ariès, 2012, p. 71).

Ainda em conformidade com Ariès (2012), na segunda metade do século, alguns autores começaram a achar os contos muito simples. Assim, surgiu o interesse em transformar em gênero literário da moda as recitações orais tradicionais ingênuas. Esse movimento manifestou-se de duas maneiras: nas publicações reservadas às crianças com os contos de Charles Perrault e nas destinadas aos adultos, das quais se excluía as crianças e o povo. No final do século XVII, os contos de fadas tornaram-se um novo gênero da literatura escrita, próxima do conto filosófico (de tom moralista), segundo o autor, abandonando a recitação oral por aqueles autores, que se dirigiam à moda do conto. Os contos eram usados para alegrar e distrair, como Ariès (2012) explica.

No século XVIII, de acordo com o autor, principalmente na cidade de Troyes, havia editores especializados, que publicavam contos impressos para o público da zona rural que sabia ler. Esses impressos chegavam por intermédio dos mascates. Essas edições eram conhecidas como *Bibliothèque Bleue* ou “contos azuis”, por serem impressos em papel azul. Eles transcreviam os contos orais, tradicionais; a edição de 1784, da *Bibliothèque Bleue* traz o lado da história de Pierre de Provence e da bela Naguelonne, as histórias de Robert le Diable e os quatro irmãos Aymon, os contos de Perrault e os da Mademoiselle de la Force e Madame d’Aulnay. Além dos livros distribuídos pelos mascates da época, havia outros tipos de contadores de história segundo Ariès (2012), para deixar as noites de inverno mais aconchegantes.

Porém, os velhos contos, da *Bibliothèque Bleue*, foram abandonados, primeiro pelos nobres, seguidos da burguesia, das crianças, depois pelo povo do campo. O jornal veio substituir a *Bibliothèque Bleue*. As crianças tornaram-se seu público por pouco tempo, pois estava nascendo a literatura infantil. As escolhas dos livros e das leituras eram baseadas na moralização da infância, preocupação da época com a decência: “ensinai-os a ler em livros em que a pureza de linguagem coincida com a seleção de bons temas” (Ariès, 2012, p. 89). As primeiras obras literárias voltadas ao público infantil, aparecem na metade do século XVIII, mas no

século XVII já existiam as fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694. As *aventuras de telêmaco*, de Fénelon, em 1717, e os *Contos da mamãe gansa*, com o título original *Histórias ou narrativas do tempo passado*, com moralidades, que Perrault publicou em 1697. Esse último, importante nos meios intelectuais franceses, atribui a autoria da obra a seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt; e dedica-a ao delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança, era governado por um príncipe regente (Lajolo, Zilberman, 2007, p. 14).

Desse modo, com a invenção da infância, nasce uma literatura moralizadora ancorada nas fronteiras entre valores feudais e modernos, trazendo, ainda nessas histórias, que se originam de contos orais para adultos, muitas cenas de violência, tais como estupros, assassinatos, suicídios. No conto *Chapeuzinho vermelho*, de Perrault, o autor o traz cheio de moralidades e conselhos para não falar com estranhos, sendo que a história termina com Chapeuzinho tirando a roupa, deitando-se na cama e sendo comida pelo lobo. Na obra *Cinderela*, as irmãs cerram os pés para fazer o sapato servir no sapatinho de cristal. No conto *A pequena sereia*, há a imagem do suicídio. O sucesso dos contos de fadas de Perrault, segundo as autoras Lajolo e Zilberman (2007), somou-se aos já clássicos *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. O século XIX, inicia com os Irmãos Grimm que, em 1812, na Alemanha, editam a coleção de contos de fadas, literatura para crianças.

O conselho aos pais e mestres era para serem evitados os romances, as comédias, os espetáculos, as danças (dos saltimbancos, dos funâmbulos, danças populares), prestar atenção às canções (pois exprimem paixões desregradas, cheias de “equivocos indecentes”). Sob esse aspecto surgiu, então, uma literatura infantil, diferente dos livros dos adultos, muito voltada a modelos específicos de conduta, pois era preciso preservar e disciplinar as crianças. Mas poucas eram as crianças que passavam pela escola, o domínio da infância era curto, muitos já passavam direto a reforçar as tropas militares da época. As meninas mal sabiam ler e escrever, com exceção de algumas enviadas a pequenas escolas, aos conventos para obter uma instrução que seria religiosa (início século XIX), ou educadas em casa, ou ainda educadas por vizinhos ou parentes (Ariès, 2012, p.89-160).

Além da França, essa expansão da literatura para crianças se ampliou na Inglaterra e demais países da Europa. Devido ao desenvolvimento político, econômico e industrial, a literatura infantil assume a condição de mercadoria,

aumenta a produção dos livros e gêneros literários, coloca a literatura como intermediária entre a criança, a sociedade e a escola, que adota posturas pedagógicas e defende valores da burguesia, pois “esses deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo” (Lajolo, Zilberman, 2007, p. 18).

As crianças começam a ter preferência por histórias fantásticas, como as escritas por Andersen, nos seus *Contos* (1833); Lewis Carroll, em *Alice no país das maravilhas* (1863); Collodi, em *Pinóquio* (1883); e, James Barrie, em *Peter Pan* (1911). Ou, então, por histórias de aventuras, escritas por James Fenimore Cooper, em *O último dos moicanos* (1826); Jules Verne, nos vários livros publicados a partir de 1863, ano de *Cinco semanas num balão*, Mark Twain, em *As aventuras de Tom Sawyer* (1876); ou, Robert Louis Stevenson, em *A ilha do tesouro* (1882) (Lajolo, Zilberman, 2007).

Por último, a apresentação do cotidiano da criança, como o Cônego Von Schmid, em *Os ovos de Páscoa* (1816); a Condessa de Ségur, em *As meninas exemplares* (1857); Louise Allcott, em *Mulherzinhas* (1869); Johanna Spiry, em *Heidi* (1881); e, Edmond de Amicis, em *Coração* (1886). Essas produções literárias reproduzem a sociedade burguesa e capitalista vigente da época da metade do século XIX (Lajolo, Zilberman, 2007).

Já no Brasil, a literatura infanto-juvenil chega mais tarde, sendo que as primeiras produções chegaram a nosso país já no final do século XIX, segundo Cordeiro (2018), sob a autoria do carioca Figueiredo Pimentel, com *Contos da Carochinha*, e Carlos Jansen, com *Mil e uma Noites*. No início do século XX, Coelho Neto, Manuel Bonfim e Olavo Bilac escrevem obras literárias dedicadas ao público infantil (Cordeiro, 2018, p. 1478). Na década de 1920, com Monteiro Lobato, a literatura infanto-juvenil brasileira é reinventada. Conforme Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil brasileira surgiu quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX fossem registradas notícias do aparecimento de uma ou outra obra destinada às crianças.

Até a chegada de D. João VI no Brasil, em 1808, o suporte editorial do sistema literário era mais do que precário, inexistente. Por volta da segunda metade do século XIX, a leitura de textos e autores brasileiros já constituía um hábito entre os assinantes dos jornais, sendo que os escritores mais famosos colaboravam com crônicas e poemas, folhetins de romance e crítica literária, como Aluísio Azevedo,

Euclides da Cunha, Lima Barreto, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Olavo Bilac, Raul Pompéia e Simões Lopes Neto. Todavia, havia uma carência de livros voltados para as crianças brasileiras. É o que documenta Sílvio Romero, a precariedade das condições de sua alfabetização:

ainda alcancei o tempo em que nas aulas de primeiras letras aprendia-se a ler em velhos autos, velhas sentenças fornecidas pelos cartórios dos escrivães forenses. Histórias detestáveis e enfadonhas em suas impertinentes banalidades eram-nos administradas nestes poeirentos cartapácios. Eram como clavas a nos esmagar o senso estético, a embrutecer o raciocínio, a estragar o caráter (Lajolo, Zilberman, 2007, p. 26).

Existia uma emergência para produzir livros infantis, agora com caráter patriótico. A infância preparava-se para ser o amanhã do Brasil. Houve uma urgência de nacionalização também via literatura infantil, pois os textos eram traduzidos e adaptados das histórias europeias, muitas vezes em edições portuguesas. Desse modo, os pequenos leitores brasileiros não conseguiam a cumplicidade do idioma, essa literatura era editada em Portugal, era escrita num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007). Enquanto isso circulava, 1894, com seus *Contos da Carochinha*, o famoso Figueiredo Pimentel as velhas histórias de Perrault, Grimm e Andersen. A partir de 1915, a editora Melhoramentos inaugura sua biblioteca infantil que, sob a direção do educador Arnaldo Barreto, publica o primeiro volume de sua coleção *O patinho feio*, de Andersen. Nesse cenário, a propagação patriótica, a escolarização e o serviço militar apresentavam-se como salvadores e, no discurso otimista da burguesia através da literatura, essa literatura infantil não chegava à representação de todas as crianças brasileiras.

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, o material literário era escasso, usavam documentos, cartas da comunidade para estudar, para ler, porém, existiam muitos textos constituídos de moralidades. De 1889-1930, na República Velha, os textos vinham carregados de nacionalidade, para preparar para o futuro da nação e nacionalizar a própria língua, os livros portugueses ainda eram traduzidos, nesse momento. Monteiro Lobato (ruralismo) veio problematizar e regionalizar um pouco da literatura infantil. Faço aqui um pequeno histórico de Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infanto-juvenil.

Como escritor começou por publicar contos em jornais e revistas, após, reuniu uma série deles no livro *Urupês*. Também produziu artigos, crônicas, prefácios, cartas, livros como *Ferro* (1931); *O escândalo do petróleo* (1936); *O presidente negro* (seu único romance sem sucesso); também produziu obras para crianças, entre as mais famosas destacam-se *Reinações de Narizinho* (1931); *Caçadas de Pedrinho* (1933); *O pica-pau amarelo* (1939). Ao iniciar a editar seus próprios livros, fundou uma editora, visto que as editoras eram fora do Brasil, em Lisboa e Paris. Com essa fundação e edição dos próprios livros, Monteiro Lobato ajudou também a “implantar renovações nos livros didáticos e infantis” (Lajolo, Zilberman, 2007, p. 44).

O primeiro livro infantil lançado por Monteiro Lobato foi *A menina do narizinho arrebitado*, em 1920. O local em que acontecem suas histórias, em seus livros infantis, é um sítio cujo nome passou a ser chamado de *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Os personagens principais do livro são a senhora dona do sítio, Dona Benta, seus netos Narizinho e Pedrinho, a empregada Tia Nastácia, a boneca Emília e o boneco de sabugo de milho, Visconde de Sabugosa, a vaca Mocha, o burro Conselheiro, o porco Rabicó e o rinoceronte Quindim. As aventuras, na maioria, passam-se em vários lugares, num mundo de fantasia inventado pelas crianças ou em histórias contadas por Dona Benta.

Segundo pesquisas, a obra de Monteiro Lobato reverberou em 2010 nos meios jurídicos e pela mídia. A discussão envolveu a personagem de tia Anastácia, em que se debateu o racismo e a depreciação que aparece na narrativa do livro. O livro citado é *Caçadas de Pedrinho*, editado em 1933, envolvendo a personagem com adjetivos pejorativos. Várias discussões têm sido realizadas até então, abrangendo o pensamento racista nas obras de Monteiro Lobato, colocando muitas editoras a repensar os modos de republicar tais obras, problematizando essa questão, retirando ou mudando expressões.

Embora a escola fosse obrigatória nesse período, muitas crianças não tinham acesso à escola e as obras literárias devido à falta de políticas públicas para a educação, o que prevaleceu até o final do século XIX e início do século XX. As crianças eram divididas por classe social; muitas trabalhavam em vários ofícios, sem acesso à educação, à alimentação, à moradia. Essas violências sofridas na infância são refletidas até os dias atuais, contudo, pondero que o foco desta Tese são as violências da normatividade, a violência ética, conforme conceito de Butler (2018). Portanto, os críticos defendem que Monteiro Lobato, nessa época, por meio de

“*Negrinha*”, denuncia resquícios de uma sociedade escravocrata. Outros críticos concedem à obra de Monteiro Lobato um “tratamento discriminatório da negritude”, outros possuem uma visão contrária, que a obra de Monteiro Lobato faria “denúncias do estado de privação de direitos, de humanidade”. Nesse contexto, documentos (correspondências e outros textos) e obras literárias apontam que Monteiro Lobato defendia a eugenia por acreditar que a miscigenação era um fator prejudicial na formação do povo brasileiro.

A obra de Monteiro Lobato passou a ser considerada de domínio público no ano de 2018, após setenta anos de sua morte. Monteiro Lobato, juntamente com Cecília Meireles, com seus livros didáticos e poesias, Erico Verissimo, em *As aventuras do avião vermelho* (1936), entre outros, vieram engrossar a lista de escritores brasileiros da época que traziam, nas suas narrativas, o Brasil que não tinha visibilidade, o Brasil da zona rural, o Brasil das moradias “fétidas”, dos “submundos”, da violência, da fome, das periferias.

No início do século XX, vive-se em várias partes do mundo e no Brasil o Movimento da Escola Nova, que buscava por uma escola laica, pública, sem separação de gênero, a formação de professores em nível superior, entre outras lutas. Nessa perspectiva, as autoras Lajolo e Zilberman (2007), na sua narrativa no livro *História da Literatura no Brasil*, apresentam três movimentos que ocorreram nessa época: (1º) realização da Semana de Arte Moderna, em São Paulo, onde reuniram-se vários artistas e intelectuais, com encontros e exposições espalhando-se pelo país; (2º) o motim do Forte de Copacabana, reunindo os militares, revoltados com o rumo “arcaizante e conservador” da política brasileira. Esse movimento desencadeou outros que se repetiram no país; (3º) outras possibilidades de literatura, situado no campo da educação. Nas décadas de 1940 e 1950 surgem os escritores Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector e sua literatura (não romantizada, não infantilizava as crianças) e a literatura infanto-juvenil de João Guimarães Rosa, trazendo outras possibilidades na literatura.

A partir de 1950, aparecem revistas em quadrinhos americanas, como *Pato Donald* (1950) e *Turma da Mônica* (1963), no Brasil. Muitos autores não desprezaram a oportunidade de inserir-se nesse mercado de livros, o que trouxe para as letras infantis os escritores Cecília Meireles, Clarice Lispector, Mario Quintana e Vinicius de Moraes. Nos anos 1970, há um aumento do público leitor, relacionado à Lei da Reforma de Ensino, em consequência, o surgimento de novos

autores para atender a essa demanda, fortalecendo-se a ligação entre literatura infantil e escola, conforme narram as autoras Hillesheim e Guareschi (2006). A literatura infantil nesse período estava vivendo um “caráter emancipatório”, fundamentado nos conceitos de “ideologia, emancipação, autonomia, libertação”, com discursos que reforçavam a crítica ao regime militar vivido no país, na época, além de estar fundamentada pelas teorias críticas do currículo, segundo Hillesheim e Guareschi (2006, p. 119). Essa teoria, portanto, começava a questionar as teorias tradicionais dentro do discurso pedagógico.

Nesse contexto, em consonância com as autoras Hillesheim e Guareschi (2006, p. 111), podemos pensar os contos de fadas como “preocupações econômicas, políticas, religiosas, morais, médicas e pedagógicas”, que “produzem um saber/poder sobre a infância de estratégia de governamentalidade do infantil e, ao mesmo tempo, invenção, criação de outros mundos possíveis, estranhamento, experimentação, advento do novo”. A governamentalidade é um conceito utilizado por Foucault (2010, p. 225) como “um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível, [...] uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo”. Ao mesmo tempo, conforme as autoras, podemos tomar a literatura pela sua potência, como uma invenção, criação de outros mundos possíveis, estranhamento, experimentação, advento do novo.

Problematizando-me a partir das palavras das autoras, também questiono: O que pensar sobre a infância na contemporaneidade a partir desses deslocamentos históricos? Nesse cenário, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 160), a narrativa infantil mais significativa “aderiu à temática urbana”, fazendo-se porta-voz de denúncias da crise social brasileira, revelando valores menos tradicionais e, acredita-se, “libertadores”. Nesta época contemporânea, em que a temporalidade suscita novas transformações, a literatura desloca-se com outra vertente, trazendo um caráter mais urbano dos livros para crianças, tornando-se lúdica e especulativa, rompendo com uma pedagogia com perfil conservadora, produzindo textos mais “autoconscientes”. Essa literatura assume sua “natureza verbal, cultural, ideológica”, redescobrimo as fontes do fantástico e do imaginário, a literatura infantil “contempla-se a si mesma em seus textos” (Lajolo, Zilberman, 2007, p. 160). A literatura vai sendo cada vez mais operada como arte.

Nesse direcionamento, Hillesheim e Guareschi (2009) salientam também a importância em analisar os contos de fadas e as infâncias, e o “discurso que

constitui e é constituinte, inventando um ser criança”. Na mesma linha de pensamento, Rosa Silveira e Marta Quadros (2015, p. 176) discorrem acerca da importância da literatura infanto-juvenil, enfatizando o objetivo das políticas públicas quanto ao acervo literário:

considera-se, pois, que a literatura para crianças tem sido um importante artefato pedagógico no qual se concretiza uma dada imagem de infância. Por outro lado, ainda que, nas últimas décadas, tal literatura tenha sofrido inflexões que atenuaram seu caráter moralista e pedagógico, os discursos educativos circulantes continuam atribuindo-lhe um importante papel na formação de sujeitos. Tal objetivo fica evidente tanto na letra das políticas públicas brasileiras, cujo objetivo é democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil e a materiais de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras, quanto na sua materialização através da seleção e distribuição de acervos de livros para tais escolas. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é um desses programas.

As autoras consideraram a literatura um equipamento de relevância na formação das infâncias, construindo modos de ser e de estar no mundo. Para as autoras Silveira e Quadros (2015), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) era um desses programas de extrema importância e relevância, de caráter público, que tinha como finalidade fomentar as políticas de acervos de livros nas escolas públicas; porém, com esmaecimento dessa política, o programa foi extinto em 2017, havendo um enxugamento, contemplando livros didáticos e livros literários num novo programa denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa propõe avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias gratuitamente às escolas públicas de educação infantil e educação básica.

Com base na análise de Silveira e Quadros (2015), reforço a necessidade da abordagem da leitura literária na escola para crianças e jovens terem acesso a leituras dessa natureza. Ainda, defendo a pertinência e a necessidade da implementação de políticas públicas, trazendo ações mais assertivas, relevantes e pontuais de acesso e permanência ao acervo a essas literaturas na escola. Literatura que faz pensar, problematizar e contextualizar o contemporâneo. Literatura que nos move e nos comove, impacta-nos, transforma-nos e nos arrebatada para viver outras possibilidades no enfrentamento de questões cotidianas.

Finalizando este tópico de discussão, apresento no próximo subcapítulo um breve resumo dos programas de fomento à literatura na escola.

## 2.3 POLÍTICAS DE FOMENTO À LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL E SEUS ATRAVESSAMENTOS

[...] que perspectivas não se abrirão para a escola brasileira e que segurança não terá o país de ver, afinal, a sua população servida das oportunidades educativas necessárias para a plena eclosão de sua cultura e de sua civilização? (Teixeira, 1956, p. 27).

Este subcapítulo tem como objetivo estabelecer relações entre políticas educacionais e questões atuais da educação, no Brasil. Para isso, vem ancorado em alguns autores que fundamentam este trabalho, quais sejam: Teixeira (1956); Souza (2006); Cury (2008; 2014); Gentili (2009); Arroyo (2011); Akkari (2017); Maisa Cordeiro (2018), com análise de Garcia-Reis e Godoy (2018), entre outros. Este estudo traz uma rápida contextualização das políticas educacionais, sua emergência, os conceitos, seus fundadores e, as condições de acesso, de direito, a agenda 2030, as políticas públicas e educacionais na contemporaneidade e as políticas de fomento à leitura e seus atravessamentos.

Segundo Souza (2006), a emergência das políticas públicas nasce nos EUA, como área de conhecimento, como disciplina acadêmica, dando destaque à ação dos governos, e na Europa surge na área das políticas públicas, cujo foco é o papel do Estado, do governo como produtor dessas políticas. A área das políticas públicas contou com quatro grandes fundadores: Laswell, Simon, Lindblom e Easton.

A definição sobre decisões e análises sobre política pública mais conhecida é a de Laswell, o qual dispõe acerca das seguintes questões: quem ganha o quê? Por quê? E que diferença faz? (Souza, 2006). As políticas públicas, depois de formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas (Souza, 2006). O ciclo da política pública é composto dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação, seleção, implementação e avaliação (Souza, 2006). Para esse autor, a política pública permite assinalar o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. Outros sim, envolve vários atores e níveis de decisão, é abrangente e não se limita a leis e regras, é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados (Souza, 2006).

A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. O principal foco analítico está na identificação do tipo de problema que

ela visa resolver, na chegada desse problema ao sistema político e à sociedade e às instituições, e as regras que irão indicar a decisão e a implementação dessa política.

No Brasil, as políticas sociais caminham muito devagar, com lutas, com resistências, transpondo obstáculos. Porém para a educação, as políticas educacionais chegam revolucionando quando Anísio Teixeira assume como inspetor geral do ensino do estado da Bahia, em 1922. Anísio traz novas diretrizes para o ensino a partir de sua viagem aos Estados Unidos, onde sua grande influência foi John Dewey, seu mestre. Na sua viagem ao exterior, Anísio visita as escolas americanas e percebe que é necessário criar uma escola livre, alegre, um ambiente propício para a aprendizagem, com prédios adequados, em que o objetivo é preparar o indivíduo para o mundo, de modo democrático.

Anísio, quando chega ao Brasil, busca traduzir e distribuir para os professores na Bahia um livro de práticas e trabalhos manuais aliados à formação de professores. Em 1930, começa a reforma da educação brasileira, criando o Instituto de Educação. Em 1932, participa do manifesto para uma escola pública, laica, obrigatória, pois essa obrigatoriedade era de um a dois anos escolar. Na década de 1940, Anísio participa da Reforma de Capanema. Nessa época, havia interesse em acelerar o desenvolvimento econômico, mas não se defendia a escolaridade. Em 1950, Anísio discute qual o projeto de educação nacional, cria um centro de educação integral voltado à população carente do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido por Escola-Parque, lugar para educação em tempo integral, contando com um projeto educacional (educação gratuita, laica, acesso para todos). Em 1951, assume a função de secretário geral da CAPES. Em 1952, assume também a posição de diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Anísio, pioneiro na pesquisa educacional, apreciador de dados quantitativos, apresenta dados de aprendizagem da pesquisa ancorados em dados econômicos, culturais, políticos, mensurando os resultados. Ademais, lança os livros *Educação pública não é privilégio* e *Educação e a crise brasileira* e, em 1961, idealiza, com Darci Ribeiro, a Universidade. Porém, existe um descompasso entre a educação comum e a base comum, entre o objetivo e o público, para todos. A escola era pública, mas o currículo era elitista, currículos idealizados para um aluno idealizado. Anísio critica os pedagogos que reproduziam “as mesmas coisas e os mesmos

processos [...] se conservavam em benefício da sociedade tradicional” (Teixeira, 1956, p. 5).

A educação, inspirada nos pioneiros (1932), exigia obrigatoriedade de primeiro a quarto ano nas escolas. Para dar continuidade aos anos escolares, era necessário fazer exame de admissão para entrar no ginásio (décadas de 1940 e 1950); porém, muitos estudantes desistiam ou reprovavam. Alguns Estados queriam a redução desses anos escolares. A política educacional tinha como objetivo levar o Brasil ao mundo moderno, com indústria, urbanização, educação e escola para todos e que todos aprendessem. Havia uma preocupação curricular; porém, a reprovação e o fracasso na escola eram intensos. Só oito a 10% chegavam ao quarto ano, segundo Teixeira (1956, p. 21).

Muitos artifícios afastavam o aluno da escola, como os sapatos fechados, para quem não tinha sapato, nem alimento, trabalho rural, jaleco branco, o uniforme, saber cantar o hino, entre outras coisas. Mas Anísio não desistia, foi além de seu tempo, pensou e transformou a educação para todos, garantindo seu direito fundamental, participou dos debates para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Plano Nacional de Educação (PNDE). Anísio discursava:

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo, prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (Teixeira, 1956, p. 22).

Anísio tinha ideias audaciosas e revolucionárias, entendia a educação como um investimento social necessário, que era preciso um sistema popular democrático, de organização da política educacional para enfrentar a explosão escolar. Entender a educação como um bem público para a comunidade.

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. [...] E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições (Cury, 2008, p. 296).

Segundo Cury (2008), a preocupação é de garantir não só o acesso dos estudantes à escola, que é um direito fundamental garantido na Declaração dos

Direitos Humanos, no seu artigo 26, depois na Constituição de 1988, no ECA (Brasil, 1990), mas a permanência desses estudantes na escola. É por intermédio de uma reformulação pedagógica, de formação inicial e continuada aos docentes, planos de carreira, salários mais dignos, com participação efetiva da União cumprindo as metas da LDBEN, da Constituição, priorizando uma “educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização” (Cury, 2014, p. 1065).

Conforme Gentili (2009), que traz na sua análise, a produção social da exclusão e os efeitos no direito à educação, os quais aparecem através de três dinâmicas que interferem na realização desse direito na América Latina e Caribe. São elas: a pobreza e a desigualdade; a segmentação e diferenciação dos sistemas escolares; e sentidos do direito à educação. Para o autor, vivemos num processo educacional de inclusão/exclusão, uma exclusão includente, em que os mecanismos de exclusão aparecem como segregação dentro e fora das instituições, isolamento, negação/violação de direitos, marginalização e questiona: “essas condições das instituições favorecem a cidadania?”.

Não há dúvidas de que nas sociedades contemporâneas há mais riquezas e bens acumulados. Tampouco há dúvidas de que nas sociedades contemporâneas há mais conhecimentos socialmente disponíveis. Nosso direito à educação deveria tornar esses conhecimentos um bem de todos. Contudo, o sistema escolar, partido e dividido, longe de democratizar seu acesso, conduz os sujeitos pelos circuitos que melhor se adaptam às marcas ou aos estigmas que definem o tamanho de seus direitos e oportunidades. Todos têm o mesmo direito à educação, mas nem todos exercem da mesma forma seu direito à escola, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais às condições de vida de grupos, classes, estratos ou castas que compõem a sociedade ou, em termos mais precisos, o mercado (Gentili, 2009, p. 1070-1071).

Ainda em se tratando das políticas educacionais e suas faces contemporâneas, a agenda internacional, com base em Akkari (2017), traz algumas análises para a educação na agenda 2030, como sua importância para a política educacional, as principais orientações da agenda, sua filiação ideológica e suas implicações para os sistemas educativos, as questões brasileiras, a educação para a cidadania global. A importância da agenda internacional para todos os países é um valor simbólico, que abre as portas para mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação.

A agenda internacional para a educação 2030 ilustra a crescente influência das organizações internacionais. Todavia, não podemos nos deixar enganar ou sermos ingênuos. [...] Embora a UNESCO mantenha um prestígio histórico principalmente nos países do Sul, ela foi suplantada pela UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância] e, especialmente, pelo Banco Mundial e pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica (OCDE), não só em termos de financiamento da educação, mas, sobretudo, no que diz respeito ao limite mais preocupante na conceituação e orientação de prioridades da educação (Akkari, 2017, p. 941-942).

A futura orientação global da educação, segundo a agenda 2030, coloca em primeiro lugar a necessidade de uma educação inclusiva e justa, garantindo uma educação inclusiva, equitativa, respeito à igualdade de direitos, de qualidade e aprendizagem ao longo da vida, baseada na visão humanista e nos direitos humanos. A segunda orientação da agenda internacional 2030, de acordo com Akkari (2017), refere-se à extensão da duração da escolaridade de, no mínimo, um ano de educação infantil, 12 anos de educação básica (fundamental e médio), uma educação de qualidade, gratuita e equitativa, com financiamento público.

Na terceira orientação, uma educação de qualidade marca uma cultura global de testes e prestação de contas (*accountability*) em âmbito internacional, com a crença de que os testes são sinônimo de responsabilização, que garantem a qualidade do produto educação (Akkari, 2017, p. 945). A quarta orientação da agenda 2030 refere-se à educação para o desenvolvimento sustentável e à educação para a cidadania mundial. A quinta orientação faz referência à aprendizagem ao longo da vida. A sexta orientação menciona a educação nas zonas de conflito e a operacionalização da educação para a cidadania mundial. Conforme algumas interpretações dessa última orientação: alguns países consideram a mobilidade, a flexibilidade, a familiaridade dos jovens por meio das redes sociais e do domínio dos desafios globais da economia.

Outros países indicam que a escola precisa promover, entre os jovens, as competências interculturais, a compreensão das questões de migração global e a capacidade de viver juntos em sociedades multiculturais (Akkari, 2017, p. 949). Para o autor, as perspectivas e debates no sistema educacional brasileiro, segundo a agenda 2030, constitui um estudo de caso, por sua dimensão, sua diversidade cultural e suas desigualdades estruturais, seus desafios educacionais.

Akkari (2017) afirma que a orientação “educação inclusiva e equitativa” pode ser uma oportunidade para o Brasil renovar o discurso sobre a necessidade de políticas públicas em favor da educação básica pública, em termos de

financiamento. O próximo desafio educacional será fazer as reformas estruturais. Quanto à aplicação dos testes, Akkari (2017) relata que eles não deveriam monopolizar o conceito de qualidade no sistema educacional brasileiro, deveriam alertar os pesquisadores e líderes políticos sobre as desigualdades estruturais no país, entre regiões e grupos sociais.

Ademais, referente à qualidade da educação na agenda internacional, Akkari (2017) descreve que no Brasil pode levar a duas opções: reforçar e generalizar o ensino padronizado (apostilado) no país, o debate sobre qualidade do ensino, o desempenho dos alunos em temas como português, matemática, ciências, suas habilidades e criatividade em música, em educação física, educação para a cidadania, na vida cotidiana, pensamento crítico, interculturalismo, respeito à igualdade de gênero, capacidade de tomar decisões sobre suas vidas e comunidades, refletir sobre as orientações curriculares.

O outro ponto que o autor salienta refere-se ao status e ao papel dos professores no sistema de ensino, os quais precisam ser profissionais bem formados, remunerados e apoiados na sua função de educação e de formação. Essa agenda 2030, de acordo com o autor, será uma oportunidade para os atores da educação do Brasil discutirem e apropriarem-se das orientações mais adequadas para o contexto do país.

Pensar as políticas públicas no contemporâneo é pensar os espaços e instituições públicas, a escola, a universidade, nessa história do não reconhecimento e de lutas pelo reconhecimento. Requer-se avançar para políticas de reconhecimento. Os diferentes em raça, etnia e classe e, por serem diferentes, foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história. Pelo fato de serem diferentes, são inexistentes para os padrões de poder, de trabalho, de ocupação-expropriação das terras, da riqueza, dos espaços e instituições da saúde, do direito, da educação (Arroyo, 2011).

Arroyo (2011) atenta que às políticas educativas cabe tentar reverter esse papel histórico. Na medida em que se afirmam presentes, existentes, sujeitos de saberes e de culturas, de história e de memória, de identidades e de valores, as políticas são forçadas a fortalecer essa presença. Conforme Cordeiro (2018), em um país em desenvolvimento, com profundas desigualdades sociais, é preciso pensar modos de alcançar sua democratização, os quais perpassem pela solidificação das

políticas públicas de leitura. Para entender a política de fomento à leitura, vamos revisitar rapidamente a história da formação da literatura no Brasil.

Cordeiro (2018) salienta que, no Brasil, a literatura infantil e juvenil surge com suas primeiras produções no final do século XIX e início do século XX com Olavo Bilac, Coelho Neto e Manuel Bonfim, que se dedicam à escrita de obras literárias à infância, com assuntos nacionalistas da época. Conforme a autora, a formação da literatura brasileira “acompanhava a modernização do país”, motivava a criação de um maior número de escolas, baseadas na necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias, com isso ocorreu o incentivo da leitura e da ampliação da escola. “O objetivo não era, portanto, privilegiar a formação de leitores, mas possibilitar a aquisição de “alguns signos linguísticos” (Cordeiro, 2018, p. 1482).

Na década de 1930, ocorreram dois acontecimentos para o fomento à leitura: primeiro foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o segundo foi a nova Constituição Federal, em 1934, da educação como direito de todos e dever das famílias e dos poderes públicos. Ainda na década de 1930, houve a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, pelo ministro Gustavo Capanema. A origem do INL foi importante na política da leitura, pois foi o primeiro órgão criado com o intuito de promover ações com foco na propagação do livro.

O Instituto tinha por principais metas a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais, bem como a expansão das bibliotecas pelo Brasil. O próprio Capanema, em sua fala, evidencia o modo como encara o poder do livro: o livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste (Cordeiro, 2018, p. 1483).

Para Cordeiro (2018), a finalidade do governo da época era limitar as leituras para “dificultar as revoltas”, pois, segundo a autora, alguns livros poderiam trazer ideias “perigosas”, que poderiam vir de encontro aos objetivos estabelecidos pela autoridade da época. A autora destaca o papel do governo do ex-presidente Getúlio Vargas “em exercer tal controle sobre as publicações, expondo, como motivos, a necessidade de seleção de obras que valorizassem o Brasil” (Cordeiro, 2018, p. 1483).

Em 1940, as bibliotecas começam a ser ampliadas e há uma grande distribuição de acervos às bibliotecas públicas. Quanto a isso, Cordeiro (2018, p. 1483) assinala que as obras consideradas positivas para a imagem do governo eram “ofertadas a mão cheia, de modo que se ia moldando o modo de pensar da

população”. Nas décadas de 1950-1960, houve momentos de muita repressão em relação ao livro. Editoras e escritores eram punidos por editarem obras consideradas proibidas e contra o nacionalismo e o patriotismo. Na década de 1960, é criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), com o intuito de organizar as bibliotecas de todo o país. “Não houve, em contrapartida, ações de fomento à utilização dos espaços” (Cordeiro, 2018, p. 1484). Houve a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), em 1966, durante a ditadura militar. Também, continuou a repressão ao livro e a punição aos editores e aos autores cujas ideias não estavam favoráveis ao governo. Segundo a autora, a comissão foi responsável, por um lado, pela distribuição de 51 milhões de livros, mas, por outro, exerceu forte repressão à circulação de qualquer obra não aprovada pelo governo

Comissão, mesmo que tenha atuado de modo a favorecer a circulação do livro e a ampliação das bibliotecas, operou por meio de forte repressão aos livros, músicas e outras manifestações artísticas que não eram aprovadas. Com isso, constata-se o quanto a arte é importante para favorecer o surgimento, por parte dos sujeitos, de uma percepção acerca da necessidade de sua autonomia e de sua busca pelos seus direitos, motivo que levou os governos ditatoriais a exercerem sério controle das artes (Cordeiro, 2018, p. 1484).

Na década de 1970, o mercado do livro tem um foco direcionado à infância e adolescência, com uma maior divulgação nas escolas e temáticas de interesse do público infanto-juvenil. Em 1979, houve a criação do Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (PRODELIVRO), sob os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A retomada aqui apresentada descortina um período em que a circulação do livro foi fortemente impactada pelas ditaduras. Se em alguns momentos houve grande incentivo governamental para a ampliação das bibliotecas, da rede escolar e da ampliação dos acervos literários nas bibliotecas, havia forte monitoramento por meio dos órgãos públicos no que diz respeito a quais leituras eram ofertadas aos pequenos leitores. É somente na década de 1980 que esse quadro passa a ser modificado e um cenário favorável à diminuição da barreira entre o aluno e o livro começa a ser construído (Cordeiro, 2018, p. 1485).

Em 1985, surgiu o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com a participação de professores no processo de escolha de livros. Passando para a década de 1990, em 1992, surgiu o Pró-Leitura, com foco na capacitação de professores (Cordeiro, 2018). Segundo a autora, o Pró-Leitura articulava os três níveis de ensino em um mesmo programa, alunos e professores do ensino

fundamental, os professores em formação e os pesquisadores; a meta do projeto era a criação de bibliotecas e salas de leitura, o favorecimento do uso dos acervos enviados.

Cordeiro (2018) expõe que, em 1992, por meio do Decreto nº 519, surgiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), investimento que envolve 200 milhões de reais, atuando com comitês por todo o Brasil, buscando formar mediadores e promovendo práticas de leitura literária em seus comitês. O PROLER atuava junto à rede escolar, de modo a fomentar o uso do livro literário.

No ano de 2010, o foco era outro, a literatura como concurso. O *Concurso da Literatura para Todos*, inaugurado em 2005, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com recursos do Ministério da Educação (MEC). Outra iniciativa são as bibliotecas rurais, como a *Arca das Letras*, que funcionava por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário. De acordo com Cordeiro (2018), o programa *Bibliotecas Rurais Arca das Letras* já distribuiu mais de dois milhões de títulos e capacitou dezenove mil agentes de leitura. Mas o maior programa criado para o incentivo à leitura foi o PNBE, extinto em 2017.

O programa de maior porte já criado no Brasil é o PNBE. Instituído pela Portaria Ministerial nº 4, de 28 de abril de 1997 do MEC, busca promover a leitura, a literatura e o conhecimento. Atua por meio da distribuição de acervos literários às escolas públicas brasileiras, além de material de apoio pedagógico e de atualização profissional. [...] Progressivamente, o PNBE passou a atender a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). [...] Como maior programa federal para distribuição de acervos literários, o PNBE se fortaleceu ao longo de sua história, e tornou-se responsável por inaugurar e nutrir diversas bibliotecas e espaços de leitura. [...] Já quando se discute a principal política brasileira de fomento à leitura em vigência no Brasil, o PNBE, confere-se sua importância justamente por atender escolas de todo o país e por ser um programa de Estado que tem continuidade independente das mudanças de governo. Porém, é fulcral ressaltar que, em 2017, o PNBE foi extinto. 2014 tem a marca, na história do livro, de ser o último ano em que o governo envia livros literários às escolas (Cordeiro, 2018, p. 1487-1488; p. 1492).

De acordo com o MEC, no ano de 2018, instala-se o PNLD. Esse Programa era destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, e às instituições de educação infantil comunitárias,

confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público (MEC).

Segundo o MEC, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários contempladas pelo PNLD e pelo PNBE (Brasil, 2017). O PNLD foi ampliado com outros materiais, além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Ratificando, segue um quadro resumo dos programas de fomento à leitura no Brasil, uma análise entre 1930 e 2014, ancorada nos estudos de Cordeiro (2018), entre 2017 e 2018, com consulta ao MEC, acrescentando 2019 a 2023, conforme explicito no quadro 1.

Quadro 1 - Trajetória dos programas federais de fomento à leitura e à literatura

ANO	PROGRAMA
1930	Ministério da Educação e Saúde Pública
1934	Educação como direito e dever das famílias e dos poderes públicos
1937	Instituto Nacional do Livro
1940	Bibliotecas públicas ampliadas e com acervo literário
1950	Livros sofrem repressões
1960	Serviço Nacional de Bibliotecas
1966	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
1970	Mercado do livro com enfoque no público infantil e juvenil
1979	Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro
1985	Plano Nacional do Livro Didático
1992	Pró-Leitura - capacitação de professores
1997	Programa Nacional Biblioteca da Escola
2005	Concurso de Literatura para Todos
2010	Bibliotecas Rurais Arca das Letras (está em vigência)
2017	Extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola
2018	Programa Nacional do Livro Didático
2019	Plano Nacional de Alfabetização Conta pra Mim: literacia familiar
2023	Reativado Ministério da Cultura e a constituição da Secretaria de Formação, Livro e Leitura: democratização do acesso ao livro, à leitura e à literatura - produção em todas as regiões do país.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quando se discute a principal política brasileira de fomento à leitura em vigência no Brasil, o PNBE registra sua importância por atender escolas de todo o

país e por ser um programa de Estado que tem continuidade independente das mudanças de governo, porém, foi extinto em 2017. Após, foi implantado o PNLD<sup>10</sup>.

**PNLD** - O Programa é destinado a avaliar e a oferecer obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. São beneficiadas as escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, além das instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público. Segundo a diretora de apoio às redes de educação básica do MEC, Renilda Peres de Lima, “o PNLD 2021 está todo desenhado para atender as competências e as habilidades da BNCC”. Ela observa que, segundo a orientação do MEC, são produzidos quatro materiais diferentes, além da parte comum recomendada pela BNCC. “Há cadernos temáticos, contemplando a parte diversificada, há os itinerários formativos, as obras literárias e o guia de tecnologias, para cobrir alguma temática ainda não coberta”. Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, todos os programas do livro foram unificados. Assim as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Para participar, basta que as redes de ensino e instituições federais façam a adesão ao Programa. São atendidas apenas as entidades que tenham aderido formalmente ao PNLD. A adesão é realizada no sistema PDDE Interativo, com a senha do secretário de Educação ou dirigente federal, tornando dispensável o envio de documentos ao FNDE. **Etapas** - As obras são inscritas pelos detentores dos direitos autorais, de acordo com critérios estabelecidos em edital. Uma comissão técnica específica nomeada pelo ministro da Educação supervisiona a etapa de avaliação pedagógica, que é coordenada pelo MEC, em consonância com o Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017. Para a realização da avaliação pedagógica, são constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica. Esses especialistas de diferentes áreas do conhecimento são selecionados a partir de Banco de Avaliadores do MEC. Caso sejam aprovados, os livros passam a compor o Guia Digital do PNLD, que orienta professores e gestores da escola na escolha das coleções para as diferentes etapas de ensino. Compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha de modo democrático. Para registrar a participação dos professores na escolha e dar transparência ao processo, a decisão sobre a escolha das coleções deve ser documentada por meio da Ata de Escolha de Livros Didáticos. **Distribuição** - A compra e a distribuição dos livros são responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros chegam às escolas antes do início do ano letivo. Nas áreas rurais, as obras são entregues nas prefeituras ou nas secretarias municipais de educação.

Em síntese, o PNLD teve sua origem na alteração de dois programas, o PNBE e o PNLD. Este último abrange um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e aos professores das instituições

---

<sup>10</sup> Disponível em:

[portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnld?start=40#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,b%C3%A1sica%20e%20de%20ensino.](https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnld?start=40#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,b%C3%A1sica%20e%20de%20ensino.) Acesso em: 15 mar. 2024.

já referidas, ligadas aos seus órgãos gestores, tais como Secretaria de Educação Básica (SEB) e FNDE. O decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, dispõe sobre o PNLD.

## CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES GERAIS

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, **softwares** e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos. § 2º As ações do PNLD serão destinadas aos estudantes, aos professores e aos gestores das instituições a que se refere o **caput**, as quais garantirão o acesso aos materiais didáticos distribuídos, inclusive fora do ambiente escolar, no caso dos materiais didáticos de uso individual. § 3º O PNLD garantirá o atendimento aos estudantes, aos professores e aos gestores das escolas beneficiadas, previamente cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. § 4º A opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos a que se refere o § 1º será realizada pelo responsável pela rede. §5º O PNLD disponibilizará obras e materiais didáticos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que observem o disposto no § 1º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2017, p. 1).

O FNDE é responsável pela operacionalização do PNLD. Dentre suas atribuições, estão:

I - organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição; II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição; III - realizar a análise de atributos físicos das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim; IV - apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados; V - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição; VI - acompanhar a distribuição das obras; VII - realizar o controle de qualidade da produção dos materiais de acordo com as especificações contratadas; VIII - Realizar o monitoramento, para fins de verificação da efetividade do Programa junto às Redes de Ensino; e VIII - Prestar Assistência Técnica aos entes participantes do PNLD<sup>11</sup>.

No quadro 2, organizei as legislações referentes aos Programas do Livro, a partir de 2017.

---

<sup>11</sup> Disponível em: [fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020](https://fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020). Acesso em: 15 mar. 2024.

Quadro 2 - Legislação sobre os Programas do Livro

LEGISLAÇÃO	DATA	OBJETIVO
Decreto nº 9.099	18 de julho de 2017	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
Resolução nº 15	26 de julho de 2018	Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
Portaria nº 143	02 de março de 2020	Divulga resultado da validação das obras inscritas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
Resolução nº 12	07 de outubro de 2020	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
Portaria nº 187	22 de abril de 2021	Divulga o resultado da validação das inscrições das Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio, inscritas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O MEC e o FNDE são os órgãos do governo federal responsáveis pela realização do PNLD. São esses órgãos do governo federal que avaliam, compram e distribuem, juntos aos correios, os livros e os materiais didáticos às escolas públicas do país, por meio das secretarias de educação. Conforme o FNDE, alguns questionamentos são realizados frequentemente em relação ao programa do livro e da biblioteca na escola, quem recebe os livros e quem avalia esse material.

O PNBE era um programa que incentivava o hábito da leitura e a formação de alunos e professores leitores, além de apoiar a atualização e o desenvolvimento profissional do professor. Foram distribuídos às escolas, por meio do PNBE, acervos de obras de literatura, de pesquisa, de materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento básico, segundo o site do FNDE. Os livros e os materiais didáticos são distribuídos anualmente pelo FNDE, para todos os alunos do ensino fundamental, EJA e do ensino médio das escolas públicas cadastradas no censo escolar do INEP. A SEB, do MEC, coordena a avaliação. Esse processo consistia em realizar uma análise ampla e criteriosa dos aspectos didático-pedagógicos e metodológicos das obras. A SEB definia as instituições e os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital<sup>12</sup>.

Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passaram a compor o guia de livros didáticos<sup>13</sup>. Nesse contexto, no final do ano de 2019, o MEC

<sup>12</sup> Disponível em: [fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/perguntas-frequentes](http://fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/perguntas-frequentes). Acesso em: 15 mar. 2024.

<sup>13</sup> Disponível em: [pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020\\_literario/inicio](http://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio). Acesso em: 15 mar. 2024.

lançou a campanha *Conta pra Mim*<sup>14</sup>, cujo objetivo era incentivar o hábito da leitura entre pais e filhos. A iniciativa fez parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e reunia uma série de materiais para orientar as famílias, com vistas também em contribuir na construção do projeto de vida e do sucesso escolar das crianças.

Em 2020, o MEC formalizou o Programa Conta pra Mim, no Diário Oficial da União (DOU). Algumas orientações, como interagir durante a contação de histórias, ler em voz alta, olhar olho no olho constam nessa formalização. São gestos simples, capazes de influenciar no desenvolvimento intelectual, na fase pré-alfabetização, antes do começo das primeiras aulas na escola. A literacia familiar, como era chamada o programa deveria ser desenvolvido no dia a dia, na convivência entre pais e filhos<sup>15</sup>.

Um guia preparado pelo MEC, com apoio de especialistas na área da alfabetização da primeira infância, explicando as melhores técnicas. O material e os vídeos didáticos estavam disponíveis para *download* no site do programa e poderiam ser adaptados pelos professores diante da realidade de cada sala de aula.

De acordo com o secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Nadalim, o “Conta pra Mim” mostra técnicas facilitadoras, precursoras, da alfabetização. Os pais vão encorajar seus filhos a tomar gosto pela leitura. O MEC vai destinar R\$ 45 milhões para implantar o “Cantinho Conta pra Mim”, em 2020. São cinco mil espaços que serão criados em creches, pré-escolas, museus e bibliotecas, até o fim do ano que vem, para receber as crianças e ensinar os pais a praticar as técnicas de literacia em casa. Uma bolsa de incentivo, entre R\$ 300 e R\$ 400, será paga a professores da rede pública estadual e municipal para trabalharem as atividades nesses locais. A ideia é oferecer a cada família três oficinas, com duração de uma hora, cada. Os tutores serão qualificados em um curso semipresencial. Partes dos conteúdos serão aplicadas por meio de uma plataforma online e a outra, pessoalmente, por técnicos da Secretaria de Alfabetização do MEC. O recurso também será utilizado para a confecção de “kits de literacia”, com distribuição de livros infantis, caderno de desenho, giz de cera e o guia de orientações. O Ministério vai destinar esses espaços a famílias de baixa renda, com crianças de três a cinco anos e que recebam o Bolsa Família. O MEC estima ainda que dez mil bolsistas devam participar do programa. A adesão de municípios e Estados ao programa vai acontecer no primeiro semestre do ano que vem<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Para mais discussões ver artigo: OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann; ELIAS, Mara Elaine de Lima; SCHULER, Betina. Neoliberalismo e a escola contemporânea: uma problematização do Programa Conta Para Mim. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. 1-25, 2023.

<sup>15</sup> Disponível em: [alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim](http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim). Acesso em: 15 mar. 2024.

<sup>16</sup> Disponível em:

[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=83281%3Ameclanca-programa-counta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar&catid=12](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83281%3Ameclanca-programa-counta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar&catid=12). Acesso em: 15 mar. 2024.

Conforme o MEC, estudos internacionais afirmaram que crianças estimuladas por meio da literacia familiar tendem a apresentar um melhor resultado em testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Essa iniciativa do Programa Conta pra Mim fazia parte da PNA e teve como objetivo orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional. Conforme o Decreto que institui a PNA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever; III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (Brasil, 2019, p. 1).

Porém, houve uma discussão e um movimento que veio a questionar as questões de alfabetização e literacia nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com divulgações midiáticas, um grupo de educadores, no entanto, acreditava que o modelo representava um retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura no país. Baseado nessa discussão, esse grupo lançou um manifesto com formulário no *Google* para adesão, conforme segue:

#### MANIFESTO

Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura

O programa Conta pra Mim, lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019, expõe mais uma face do projeto autoritário em curso no país. Sustentado por concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação e de família, oferece à primeira infância (crianças de zero a cinco anos) e às suas famílias produtos (cartilhas, vídeos, “livros”) e muita propaganda sobre o que alguns desconhecidos elegeram, a partir de valores morais e religiosos, como o certo e o errado, o bom e o mau, o bonito e o feio. Desconsiderando o vasto e qualificado conhecimento acumulado de pesquisas sobre a literatura infantil e formação de leitores, experiências sobre leitura e infâncias e a intensa criação e produção editorial brasileiras, que contam com reconhecimento e prêmios nacionais e internacionais, de outras políticas públicas exitosas já implementadas, o programa do Governo Bolsonaro, coerente com a atuação do atual Ministério da Educação, investe na conformação e na redução de horizontes para o livro e a leitura no país. Dentro de uma proposta denominada “Literacia familiar”, nega-se a bibliodiversidade, característica da produção editorial brasileira, ao serem disponibilizados livros com formatos idênticos, com a mesma proposta de ilustração, em títulos e gêneros diversos, adaptações restritas de narrativas clássicas, representadas com linguagem empobrecida. Além disso, desconsidera-se sua materialidade – que livro é esse que pode ser lido online e impresso em casa (como se toda casa brasileira tivesse condições materiais para isso), inclusive em formatos para colorir? Nós, educadores(as), professores(as), bibliotecários(as), pesquisadores(as), escritores(as), ilustradores(as), editores(as), mediadores(as) de leitura, narradores(as) de histórias, produtores(as) culturais, agentes comunitários(as), mães, pais, avós e todos os(as) que nos dedicamos à educação e à cultura das infâncias, recusamos uma iniciativa que não considera as crianças e as famílias brasileiras e suas condições objetivas e subjetivas para ler; que desconsidera a importância da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores; que despreza nossas pesquisas e experiências em função de conceitos mal compreendidos e aplicados de maneira aligeirada. Dizemos não a esse programa e reiteramos nosso compromisso formativo na relação entre crianças e livros, ou melhor, bons livros. Mais que de histórias bonitas e divertidas para passar o tempo com os pequenos, os livros (texto, ilustrações, formatos) são feitos de ideias. Nos livros de literatura, a criança encontra aberturas diversas para compreender o mundo, que é grande e complexo. Esse programa do atual governo decide privilegiar narrativas que estabelecem verdades prontas e fechadas ao invés de proporcionar um repertório que contemple os conflitos, os desejos, os medos, as alegrias e os sonhos humanos, com convites para caminhos plurais. A oferta da língua que narra, canta, orienta, comunica, ordena e subverte já é promessa de alguma liberdade. Entender e se apropriar da língua, falada ou escrita, ampliam os horizontes do pensamento. Em contato com os livros e a leitura, desde muito pequenas as crianças começam a participar da cultura escrita. E começar cedo não quer dizer aprender a decifrar precocemente símbolos gráficos, sair na frente para competir, mas significa, isso sim, contar, desde os primeiros dias de vida, com a abertura para novos horizontes, que as ajudem a compreender o tempo e o espaço em que vivem e as relações de que participam. Por isso e considerando conquistas como a Política Nacional de Leitura e Escrita e a trajetória do PNBE, dizemos coletivamente não ao Conta pra Mim e exigimos a elaboração de um programa que incorpore uma revisão conceitual e executiva, com processos transparentes, que incluam efetivamente os vários agentes que se dedicam ao tema, desde o planejamento das ações até a criação, a produção e a distribuição dos livros<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Disponível em: [publishnews.com.br/materias/2020/10/21/em-manifesto-educadores-questionam-programa-conta-para-mim](https://publishnews.com.br/materias/2020/10/21/em-manifesto-educadores-questionam-programa-conta-para-mim). Acesso em: 15 mar. 2024.

Garcia-Reis e Godoy (2018) apresentam a análise da concepção de leitura e ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental presente na BNCC, homologada em dezembro de 2017, a qual, segundo as autoras, foi elaborada em um momento em que o Brasil passava por questões políticas, sociais e educacionais conflituosas, sendo que a discussão do referido documento perpassou, em muitos momentos, por instituições que não eram a escola e por profissionais que não condiziam com os docentes que atuavam na escola. Isso pode ser exemplificado no seguinte trecho “no desenvolvimento de capacidades discentes, com ênfase em resultados a serem alcançados e não em um processo educacional progressivo, crítico e contextualizado” (Garcia-Reis, Godoy, 2018, p. 1026). Apesar dos entraves, as autoras, confirmam a importância da BNCC:

[...] a necessidade de uma base comum para os currículos, em nível nacional, não é recente. Como consta no próprio documento, homologado em dezembro de 2017, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estava prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e como estratégia para o alcance de algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014). Sendo assim, a BNCC é um documento que tem como objetivo nortear o que deve ser ensinado, nele denominado de aprendizagens essenciais, nas escolas de todo o Brasil, desde a educação infantil até o final do ensino médio (Garcia-Reis, Godoy, 2018, p. 1026).

Garcia-Reis e Godoy (2018) também trazem algumas reflexões sobre o documento estudado, citando, dentre outros pontos, a incoerência do próprio documento e seu retrocesso. No primeiro momento, as autoras apresentam os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa por meio dos enunciativo-discursivos de linguagem, em uma alfabetização da aprendizagem ligada à grafia, ligado aos códigos, indo contra os estudos anteriores, como os ciclos defendidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Outro contraponto percebido pelas autoras na BNCC é a alfabetização em dois anos, quando os estudos eram para um processo mais longo de alfabetização, desconsiderando, segundo as autoras, o sistema de escrita alfabética da Língua Portuguesa e os elementos da discursividade que não podem ser desconsiderados na escola. As autoras assentam a necessidade de criação/existência de movimentos de resistência ao documento, para explorar pesquisas sobre as orientações propostas na Base, seu contexto de produção e suas reais intenções, políticas e educacionais, que poderão minimizar os efeitos do documento nas políticas

educacionais, nas práticas de ensino de língua na escola básica brasileira (Garcia-Reis, Godoy, 2018, p. 1040-1041).

Para finalizar este capítulo, tomo de empréstimo as palavras de Cordeiro (2018), que trata sobre a análise acerca dos programas federais de fomento à leitura, mostrando o quanto a formação de leitores foi abreviada, no Brasil. Justamente um país em desenvolvimento e que tem na leitura e na educação uma das principais ferramentas para a construção de sujeitos críticos e participativos socialmente, e que sem as obras literárias de qualidade, a formação dos estudantes fica mutilada (Cordeiro, 2018, p. 149).

Cito Schuler (2023) que na sua aula expositiva na disciplina acadêmica de Literatura Infanto-Juvenil ministrada na Unisinos, aponta como eram distribuídos os livros de leitura literária no governo anterior a 2023 e como está sendo recriado e recuperado o Ministério da Cultura e a redistribuição de livros literários, biblioteca e formação de professores:

no governo Bolsonaro, a leitura e o livro estavam vinculados à Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural reduzida a um departamento. 2023: é recriado o Ministério da Cultura e constituição da Secretaria de Formação, Livro e Leitura (com 2 diretorias - Educação e Formação Artística/Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas) — democratização do acesso ao livro, à leitura e à literatura - PNLL e produção de todas as regiões do país. Está articulada com o MEC com a formação de professores e recuperação/criação de bibliotecas escolares, com inspiração nas bibliotecas Parque de Medellín (Colômbia) e no RJ. Em 2010 todos os municípios tinham bibliotecas, o que foi muito reduzido no governo passado — abrir-se-á editais para os municípios. Estas políticas de fomento à leitura estão incluídas no PAC. Prêmio Carolina Maria de Jesus: 40 obras escritas por mulheres. Proposta: Minha Casa Minha Vida: recebe um kit com literatura brasileira, universal e infantil. Proposta: agentes de leitura conectados com as escolas (PROLER). 2023: Compromisso Nacional: criança alfabetizada (3º, 4º, 5º) anos<sup>18</sup>.

Com base nas autoras citadas, ratifico, aqui, o quanto a literatura é potente na sua forma de existir e de transformar e criar condições de um cuidado de si, de um novo existir para enfrentamento e equipagem das diversidades da vida e ao mesmo tempo servindo de encontro com o outro num ato ethopóético, num devir de um novo porvir.

---

<sup>18</sup> Disponível em: [prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oparapublicar2019.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.

O próximo capítulo faz alguns movimentos trazendo a história do sentimento de infância, a escola como organização disciplinar até a escola contemporânea e o atravessamento da literatura.

Em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos. [...] Eu classifico São Paulo assim: o Palácio é a sala de visita, a Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o seu jardim. A favela é o quintal onde jogam os lixos. [...] Quando estou na cidade, tenho a impressão que estou na sala de visita, com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludo, almofadas de cetim. E quando estou na favela, tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. [...] nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerada marginal. Não mais se vê os corvos voando às margens dos rios, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos. Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido. O Brasil devia ser dirigido por quem passou fome. Não digam que fui rebotalho, que vivi à margem da vida. Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida. Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora (Jesus, 2019).



Fonte: disponível em: [otempo.com.br/entretenimento/quarto-de-despejo-da-mineira-carolina-maria-de-jesus-completa-60-anos-1.2361191](https://otempo.com.br/entretenimento/quarto-de-despejo-da-mineira-carolina-maria-de-jesus-completa-60-anos-1.2361191). Acesso em: 15 mar. 2024.

### 3 LITERATURA, ESCOLA E A CRÍTICA DA VIOLÊNCIA ÉTICA

Domingo, 19 de junho de 1910

[...] não se pode provar a existência de erros de educação no passado, quanto mais sua autoria. [...] Essa é a censura que tenho a apresentar. Ela tem um âmago saudável, a teoria a sustenta. Mas aquilo que realmente foi arruinado em mim, esqueço-o por ora ou o perdoo e não faço barulho com isso. Em compensação, posso provar a qualquer momento que minha educação quis fazer de mim outro homem que não aquele que me tornei. Censuro meus educadores, portanto, pelo dano que, segundo sua intenção, poderiam ter me causado, exijo de suas mãos o homem que agora sou e, como não me podem dá-lo, faço-lhes, com censuras e risadas, um rufar de tambores que vai até o além-mundo. Mas tudo isso serve apenas a outro fim. A censura por terem arruinado uma parte de mim, por terem arruinado uma boa e bela parte — às vezes ela me aparece em sonhos, como a outros a noiva morta —, essa censura, que está sempre na iminência de se transformar num suspiro, deve sobretudo passar incólume ao outro lado como a censura honesta que de fato é.[...] Reflito com frequência a respeito e deixo os pensamentos seguirem seu curso, sem me intrometer, mas sempre acabo por concluir que minha educação me arruinou mais do que consigo compreender. Em meu exterior, sou um homem como outros, pois a educação de meu corpo se ateu ao comum, tal como meu corpo também era comum, e ainda que eu seja relativamente pequeno e um tanto gordo, agrado a muitos, também às moças. Não há nada a dizer sobre isso. [...], mas se aqui me faltasse o lábio superior, ali a concha do ouvido, aqui uma costela e ali um dedo, se tivesse manchas sem cabelo na cabeça e cicatrizes de varíola no rosto, isso ainda não seria uma contraparte satisfatória de minha imperfeição interior. Essa imperfeição não é inata e, por isso, é ainda mais dolorosa de carregar. [...], mas essa imperfeição tampouco é merecida, sofri seu aparecimento sem ter culpa. [...] Minha imperfeição, como disse, não é inata, não é merecida, apesar disso a suporto melhor do que outros suportam, mediante um grande trabalho da imaginação, com meios excepcionais (Kafka, 2019, p. 34-36).

Dou início a este capítulo com as palavras de Kafka (2019) que, problematizando a educação recebida na sua constituição, numa autoanálise, reflete que essa mesma educação poderia ter ultrapassado as linhas além das censuras. Com esse olhar, o autor busca a emergência da sua estranheza diante do mundo e sua dificuldade de adaptar-se. Neste capítulo, faço alguns movimentos, trazendo à luz um pouco da história da escola, sua origem na era escolástica, segundo Ariès (2012), na França, a partir da Idade Medieval, passando pela era disciplinar, desaguando na escola como maquinaria, como empreendedorismo, com o aluno cliente, hiper conectado. Procuro, dentro desses movimentos, “brechas, linhas de fuga”, buscando uma educação com tempo para ruminação com certa demora, um ócio criativo em que o período de conversação tenha a potência de ser operado como uma técnica do cuidado de si e que a literatura possa ser vista como equipagem no fortalecimento e enfrentamento das questões da vida diária.

### 3.1 ESCOLA-INSTRUMENTAL COMO UMA FORMA DE VIOLÊNCIA ÉTICA

18 de julho de 1955

[...] Veio a D. Silvia reclamar contra os meus filhos. Que os meus filhos são mal iducados. Mas eu não encontro defeito nas crianças. Nem nos meus nem nos dela. Sei que criança não nasce com senso. Quando falo com uma criança lhe dirijo palavras agradáveis. O que aborrece-me é elas vir na minha porta para perturbar a minha escassa tranquilidade interior [...] Mesmo elas aborrecendo-me, eu escrevo. Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter. A única coisa que não existe na favela é solidariedade. 1 de junho de 1958 [...] eu nada tenho que dizer da minha saudosa mãe. Ela era muito boa. Queria que eu estudasse para professora. Foi as contingências da vida que lhe impossibilitou concretizar o seu sonho. Mas ela formou o meu caráter, ensinando-me a gostar dos humildes e dos fracos. É por isso que eu tenho dó dos favelados. Se bem que aqui tem pessoas dignas de desprezo, pessoas de espírito perverso. 27 de novembro de 1958 [...] eu estou contente com os meus filhos alfabetizados. Compreendem tudo. O José Carlos disse-me que vai ser um homem distinto e que eu vou tratá-lo de Seu José. Já tem pretensões: quer residir em alvenaria. [...] Eu fui retirar os papelões. Ganhei 55 cruzeiros. Quando eu retornava para a favela encontrei com uma senhora que se queixava porque foi despejada pela Prefeitura. Como é horrível ouvir um pobre lamentando-se. A voz do pobre não tem poesia (Jesus, 2019, p. 16-49; p. 140).

Jesus (2019) narra a relevância da escola na sua vida, lamenta por ser tão pouca essa estadia escolar. A autora apresenta o sonho da sua mãe na sua formação, pois a mãe gostaria que ela fosse uma professora, mas não desmerece esse sonho fracassado, demonstrando as agruras da sua vida na infância mesmo assim trazendo a constituição do seu caráter, ética e a empatia com os desfavorecidos. Para Jesus (2019), a escola era de vital importância, mesmo com chuva, sem ter o que oferecer para os filhos como alimento, sem ter sapatos, no frio, priorizava a escola como possibilidade de transformação da realidade vivida e sentida. A cada relato que conseguia narrar nas páginas amareladas de seus cadernos-diários, trazia vivas essas memórias diárias, com seu realismo original e com a sensibilidade enquanto moradora da favela do Canindé, em São Paulo, como relata em uma parte de seu diário.

Mas aqui neste texto interessa pensar a relação entre a escola, a literatura e as infâncias. Podemos começar a citar historicamente, como vimos no capítulo anterior, a mudança do sentimento da infância de “paparicação”, em que a criança era o objeto de prazer dos adultos, para a moralização da infância que, segundo Ariès (2012), já indicava o início da sociedade moderna com os ritos de isolar as crianças dos adultos, com a finalidade de uma educação moralista e intelectual,

adestrando os corpos infantis, por meio de uma disciplina autoritária, com discurso de proteção.

Conforme Ariès (2012), na escola medieval, o *écolier* — era o escolar — palavra usada até o século XIX, ou estudante. Esses reuniam-se no mesmo espaço, as diversas idades, pois não possuíam lugares amplos para acomodar o número de alunos que era expressivo. Muitas vezes, chegavam a 200 alunos que buscavam a aprendizagem. Em consonância com o autor, o mestre “instalava-se no claustro”, mosteiro ou convento onde ensinava suas lições ou constantemente utilizava-se da porta de uma igreja ou no pátio dela. Sem dinheiro, os mestres contentavam-se com uma escola criada na “esquina na rua” para lecionar. Usualmente, o mestre locava uma sala, que chamava de “schola”. Essas escolas particulares se multiplicaram ameaçando, segundo o autor, a escola da catedral que antes era frequentada somente pelos clérigos. Para coibir essas escolas, os cônegos limitavam-se a lecionar um ensino mais avançado. Essas escolas eram independentes umas das outras. A estrutura de muitas escolas era primitiva, “forrava-se o chão com palha e os alunos ali se sentavam, [...] a partir do século XIV, passou-se a usar bancos” (Ariès, 2012, p. 108).

Para o autor, essa mistura de idades continuava na vida em sociedade por não terem a ideia da própria idade. Alguns alunos viviam em pensão, outros moravam com o mestre, com colegas ou na casa do padre, poucos viviam com os pais. Quando os alunos ficavam em pensionatos, eram feitos contratos de aprendizagem pelas famílias, estabelecendo as condições da pensão para cada filho. Aqueles que moravam com os clérigos eram mais vigiados, a educação era uma espécie de compromisso pela aprendizagem. A criança, quando ingressava na escola, estava sendo inserida no mundo adulto, mas por serem muitos alunos, a escola não tinha controle sobre a vida de cada um fora da escola (Ariès, 2012, p. 109).

Para o autor, a escola medieval não possuía o objetivo de uma educação voltada para a infância. A escola medieval era uma escola voltada para a educação técnica, destinada a jovens e velhos, mas acolhia todas as idades: “ia-se para a escola quando podia, ou muito cedo, ou muito tarde” (Ariès, 2012, p. 124). Para o teórico, nem todos passavam pelas escolas, inúmeros eram recrutados para o exército, o que tornava a infância curta.

As meninas eram excluídas dessa educação e enviadas precocemente ao casamento, treinadas desde pequenas para administrar a família, e realizar as atividades domésticas, ou eram enviadas para o convento, para viver uma vida religiosa. As regras que aprendiam no convento não favoreciam uma educação vista como escolar, ficando as mesmas analfabetas ou semianalfabetas. A educação para as meninas surgiu somente no final do século XVII, início do século XVIII, com os esforços de Madame de Maintenon, o Saint-Cyr, modelo de instituição moderna em que ingressariam entre os sete e os 12 anos, e saíam aos 20, e de Fénelon, que eram educadas em Port Royal (Ariès, 2012, p. 126).

Para os estudantes pobres no século XIII de acordo com o autor, foram fundados por doadores, os colégios que eram vistos como asilos e recebiam e abrigavam estudantes pobres sem fim educacional, pois “não se ensinavam nos colégios”, esses seguiam os estatutos monásticos (monges) (Ariès, 2012, p. 110). A partir do século XV, os colégios se transformaram em instituições escolares, abrigando um número maior de estudantes (sem internos), com uma “hierarquia autoritária”, com administradores, com professores, o ensino era realizado no local.

O ensino contemplou as artes e inspirava-se nos grandes colégios jesuítas, colégios dos doutrinários, colégios dos oratorianos, colégio do Ancien Régime, que tinha como base o regulamento de *Ratio Studiorum*, uma coletânea que era fundamentada nos planos, nas organizações, nos procedimentos, nas experiências pedagógicas da Companhia de Jesus e de outras escolas que faziam parte da Companhia. A escola medieval estava se modificando em uma escola moderna, em que a estrutura concentrada em uma “simples sala de aula” passa a se ampliar, transformando-se em uma instituição complexa. Para Ariès (2012), a escola era vista não apenas como instituição de ensino, mas de vigilância e enquadramento. O objetivo era proteger os estudantes das “tentações”, “proteger sua moralidade”, ter “uma vida honesta” (Ariès, 2012, p. 110). Os mestres seriam encarregados das “almas dos alunos” (Ariès, 2012, p. 111). Para Corazza (1995), essa criança, esse “outro” que passa por vários séculos sendo violentado, continua a ser considerado um ser

[...] imperfeito, inconveniente, despossuído, subdesenvolvido, alguém a quem era preciso tornar igual [...] operações bastante comuns, por exemplo, também nas ações colonizadoras da cultura ocidental, sobre culturas de povos ou de grupos diferentes (Corazza, 1995, p. 21).

O colégio, com uma disciplina autoritária, mais rígida, hierárquica, preocupado com a formação e instrução, ampliou-se nos séculos XV-XVI, recebendo leigos, nobres, burgueses alguns de famílias populares, tornando-se uma instituição “essencial na sociedade”, “um instrumento para a educação da infância e da juventude”, com um corpo docente, disciplina severa, classes numerosas, recebia alunos de oito e nove anos até mais de quinze anos, seguindo a uma lei diferente da sociedade adulta (Ariès, 2012, p. 111).

A massa escolar, em conformidade com o teórico, era desorganizada. A partir do século XV, de acordo com vários estudos, observações e práticas empíricas, observou que a infância e a juventude tinham suas peculiaridades. Começou, então, a divisão da população escolar por “grupos de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, em um único local”, com o objetivo de “adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno”, passando a ter um professor para cada grupo, o que não ocorreu de imediato em toda a Europa, cabendo a cada país adaptar-se conforme o tempo, o lugar e o entendimento da nova sociedade que estava surgindo (Ariès, 2012, p. 112).

Com estudos bibliográficos dos séculos XV-XVIII, o autor em questão analisou a organização das classes escolares por idade. De acordo com seus estudos, podemos perceber que até meados do século XVII, na primeira infância, que era considerada a idade de cinco aos seis anos, as crianças permaneciam com suas amas, suas criadas ou mesmo com sua mãe. A partir desse período, ou seja, aos sete anos de idade, eram enviadas ao colégio, onde permaneciam. Essa idade da criança ser enviada para a escola principiou esse ingresso para mais tarde, passando então a idade escolar mínima aos maiores de dez anos, os pequenos eram mantidos fora da escola. Segundo Ariès (2012), o sentimento que justificava a criança fora do colégio ou mesmo o retardar a iniciação escolar era a “incapacidade ou a imbecilidade” dos pequenos, e a “repugnância da precocidade”, portanto não era pensado, muito menos analisado o perigo da promiscuidade entre as idades na instituição escolar ou fora dela. A mistura das idades continuou existindo entre as crianças de dez a catorze anos, adolescentes de quinze a dezoito anos e rapazes de dezenove a vinte e cinco anos, até o século XIX, que só se separariam “graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior: universidade ou grandes escolas”, passando antes pelo ensino secundário (Ariès, 2012, p. 115).

Diferente do ensino para classes trabalhadoras, pobres, operárias, em que o ensino iria até a conclusão do primeiro grau, se o estudante não fosse para o ensino técnico ou para um centro de aprendizagem, ele era encaminhado para o mundo do trabalho. Já no século XIX, foi reforçada a diferença de idade pela burguesia, houve a necessidade de uma nova pedagogia adaptar-se a classes com menor número de alunos, mais homogênea, com período anual de promoções imposta a todos os alunos, com a finalidade de completar a série completa de classes. As classes eram organizadas conforme as idades, observadas com certo rigor.

A disciplina no século XV era rígida na escola, segundo a narrativa de Ariès (2012), ou seja, o mestre não tinha preocupação com o estudante fora da escola. O contrato de aprendizagem formulado pela família estabelecia a frequência à escola, mas fora da escola a vida que os estudantes tinham não era priorizada e não importava aos mestres. Muitos estudantes viviam com famílias substitutas, ou em quartos, ou pensões alugadas, onde partilhavam com outros estudantes sua vida em comum.

O menino, então, buscava entrar e participar de comunidades que eram chamadas de associações, corporações ou confrarias que, com banquetes, culto religioso, exercícios devotos ou mesmo festivos, bebedeiras, um sentimento de comunidade ou mesmo, segundo o autor, de vida existente entre eles. Os estudantes faziam parte de uma sociedade de companheiros, de camaradagem. Os pequenos seguiam os estudantes maiores, na alegria, na desgraça, diversas vezes sendo humilhados, explorados e surrados, numa “brutal” realidade cotidiana, reconhecida no senso comum como um “valor moral”.

No decorrer do século XV, os organizadores, moralistas, principalmente Gerson, e o Cardeal d’Estouteville, procuravam difundir outra ideia de infância e educação, na qual o mestre seria responsável pela alma de seus alunos, formando espíritos, virtudes, educando, instruindo, escolhendo outros mestres para colaborar nessa educação. “Era um dever também usar sem indulgência culpada de seus poderes de correção e punição, pois isso envolvia a salvação da alma das crianças, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus: *ne eorum dampnationem*”. A partir desses fatos, surgiram duas ideias: “a noção da fraqueza da infância e o sentimento da responsabilidade moral dos mestres” (Ariès, 2012, p. 117).

As ideias sobre infância nos séculos XVI e XVII comparavam os estudantes aos soldados, aos criados, aos mendigos, à escória, a um bando de malfeitores, aos

insubmissos que viviam à margem da sociedade civilizada, sem lei, sem apetite, na gíria francesa *truand* (adulto), do latim escolástico *trutanus* (vagabundo). Aplicava-se aos estudantes errantes, em inglês *truant*, (a criança que faz gazeta). Com a pressão dos educadores, reformadores de uma elite de pensadores e moralistas, o público escolar foi separado dos adultos boêmios, a criança bem-educada seria afastada das imoralidades, traços característicos das classes populares e dos moleques.

Na França, a criança bem-educada seria, conforme o autor relata, *o pequeno-burguês*, na Inglaterra o “*gentleman*”, “tipo social desconhecido antes do século XIX, e que seria criado por uma aristocracia ameaçada graças às *public schools*, como uma defesa contra o avanço democrático” (Ariès, 2012, p. 122). Esses eram hábitos das crianças bem-educadas, passaram a ser hábitos da “elite do século XIX” e depois do “homem moderno”, independentemente das condições sociais (Ariès, 2012, p. 122). Esses hábitos foram abandonados pelas crianças e classes populares, ficando como herança da época. Porém, os rótulos para as crianças e os adolescentes das classes populares ainda eram vistos e nomeados na idade moderna como os “moleques e desordeiros”, legado proveniente dos antigos títulos dado à infância e juventude como “vagabundos, mendigos, fora da lei” da idade medievá (Ariès, 2012, p. 122).

Conforme a narrativa de Ariès (2012), a disciplina na escola teve sua origem na disciplina eclesiástica, com o fim de organizar a vida escolar, que exigia “um pulso firme” devido à vida desregrada que existia na sociedade, objetivando a edificação e ascese do aluno. Segundo Corazza (1995, p. 22), a preocupação dos moralistas, religiosos da época, era de unirem-se “para conhecer a infância, a fim de corrigi-la, educá-la, aculturá-la”. A educação e a formação da juventude traziam como modelo, ratificando, os elementos de psicologia que eram localizados em *Cordier*, na *Ratio dos jesuítas* e na literatura pedagógica de Port-Royal (Corazza, 1995).

A organização da nova disciplina dos séculos XIV-XVII nos colégios com série completa de classes era rigorosa, com vigilância constante, delação erigida (arquitetada), aplicação ampla de castigos corporais. Era uma disciplina humilhante, segundo Ariès (2012), os castigos corporais se generalizavam na sociedade numa hierarquia autoritária. Contudo, os fidalgos não eram punidos, salientando com isso as diferenças sociais. O novo sentimento de infância surgia com o propósito agora

de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de dignidade. Para esse fato acontecer, observou-se que era necessária uma educação que exigia cuidados e etapas, uma formação. Advém outra possibilidade de educação do século XIX (Ariès, 2012, p. 119).

A partir do século XVII, a escola única foi substituída por um sistema duplo, cada ramo correspondia a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O secundário é um ensino longo. O primário, durante muito tempo, foi um ensino curto e, tanto na Inglaterra como na França, foram necessárias as revoluções sociais originárias das últimas grandes guerras para prolongá-lo. [...] do momento que o ciclo longo foi estabelecido, não houve mais lugar para aqueles que, por sua condição, pela profissão dos pais ou pela fortuna não podiam segui-lo nem se propor a segui-lo até o fim. [...] outra causa para essa evolução: a ação efetiva desses homens detentores da autoridade, da razão e do saber [...] compreenderam a particularidade da infância e a importância, tanto moral como social, da educação, da formação metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essa finalidade (Ariès, 2012, p. 128).

No século XVII, houve uma expansão das escolas, uma perplexidade e um temor dos intelectuais da época de haver uma “inflação de intelectuais e de uma crise de mão de obra braçal” (Ariès, 2012, p. 128). Segundo o autor, esse sentimento se espalhou no século XVIII entre a burguesia e as classes privilegiadas, exercendo sua influência sobre a opinião pública. Os moralistas da época continuaram com o pensamento de que a educação deveria ser para todos, mas a maioria resolveu o contrário, “limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático” (Ariès, 2012, p. 129). No século XIX, houve um aumento da mão de obra infantil na indústria têxtil.

Com base em Ghiraldelli Junior (2015), trago um pouco da história da educação no Brasil colônia com os jesuítas, Marquês de Pombal e as escolas na época do Império. Conforme o autor, o Brasil foi colônia de Portugal entre 1500 e 1822. Esse período foi chamado regime colonial. Após a Independência, por D. Pedro I, iniciamos a vida sob o Império que terminou com a Proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em 1889. A educação escolar no período colonial teve três fases: a fase em que predominou a ordem jesuíta; a fase das reformas do Marquês de Pombal, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal, em 1759; e a fase em que D. João, rei de Portugal, trouxe a corte para

o Brasil, entre os anos de 1808 e 1821. A educação brasileira teve seu início com o fim das capitanias hereditárias (1532 e 1549) (Ghiraldelli Junior, 2015).

Ademais, Ghiraldelli Junior (2015) narra que após as capitanias hereditárias, chegou ao Brasil o padre Manoel de Nóbrega com outros dois padres jesuítas. No início, estiveram na Bahia e depois foram para São Paulo, com o objetivo de catequisar os povos indígenas, formar padres a partir da população local. Manoel de Nóbrega fundou o Colégio São Paulo na aldeia de Piratininga, futura cidade de São Paulo. Manoel de Nóbrega adaptou um plano de ensino ao nosso país, que compreendia o ensino de Português, doutrina cristã e a escola onde ensinaria ler e escrever, como ensino básico. Na segunda fase de ensino, o aluno era encaminhado ao estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Para finalizar os estudos, o aluno poderia seguir seu aprendizado ligado à agricultura, continuar nas aulas de gramática ou complementar sua formação na Europa.

O privilégio exclusivo da educação escolar no Brasil coube aos jesuítas, em torno de 200 anos, segundo o autor. Mediante esse fato, foram fundados diversos colégios com formação religiosa, únicos colégios existentes. A pedagogia jesuíta foi sendo ampliada e sistematizada para o sistema da *Ratio Studiorum*, um plano de estudos de normas e estratégias da Companhia de Jesus, com o objetivo da formação integral do homem cristão, atuando em três campos: *defesa e promoção da fé cristã; propagação da fé nos territórios coloniais; educação da juventude*. Esse plano de estudos compilava o curso básico de *humanidades, filosofia e teologia*. A formação era concluída com estudos na Europa. O ensino das primeiras letras ficava a cargo das famílias, sendo que as mais ricas pagavam um preceptor ou um parente mais letrado para ensinar as crianças. A gratuidade do ensino da companhia expandiu o número de colégios. No final do século XVI, o número era de 372 colégios.

Conforme Ghiraldelli Junior (2015), no ano de 1759, os jesuítas da Companhia de Jesus foram expulsos de Portugal e das colônias das quais faziam parte, inclusive do Brasil. Entramos, portanto, *na segunda fase da educação*, com Marquês de Pombal. O ministro do Estado em Portugal, Marquês de Pombal, cujo nome era Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, foi responsável por diversas reformas do país e de suas colônias. Seus objetivos eram restabelecer a economia nacional, resistir à forte dependência em relação à Inglaterra, adaptar as reformas do seu país Portugal e suas colônias às transformações econômicas,

políticas e culturais que estavam acontecendo na Europa e implementar as ideias próximas ao Iluminismo, no campo cultural.

A expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil mudou o formato do ensino. Com a mão de obra alterada, nasceu em Portugal o “ensino público, mantido pelo Estado, voltado para a cidadania”, em que o indivíduo passava a reconhecer e ter a “compreensão dos seus direitos e deveres em uma sociedade que passava a exigir das pessoas uma gradual independência de pensamento e discurso” (Ghiraldelli Junior, 2015, p. 31). Para o autor, o Estado, em Portugal, assumiu a educação, no século XVIII e, nesse escopo, apareceram os concursos públicos e a análise da literatura destinada às escolas, incluindo a censura. No Brasil, o ensino se organizou por meio das aulas régias, como aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica.

Os professores organizavam a escola, os locais de trabalho e, com a escola funcionando, requisitavam do governo o pagamento de suas atividades escolares. Ainda nesse período, o autor salienta o trabalho de José Coutinho, fundador do Seminário de Olinda, no ano de 1800. O ensino, então, era orientado pelo livro *O verdadeiro método para estudar*, do padre Luiz Antônio Verney, que se inspirou no filósofo inglês John Locke (Ghiraldelli Junior, 2015).

A educação começou a modificar-se com a vinda da família real para o Brasil. D. João VI instalou-se no Rio de Janeiro com sua corte. Trouxe para o Brasil vários cursos profissionalizantes, tanto em nível médio como em nível superior. Segundo o autor, houve abertura de portos para o comércio, nascimento da imprensa, criação do Jardim Botânico no Rio de Janeiro; Curso de Cirurgia na Bahia, Curso de Cirurgia, Anatomia, Medicina, no Rio de Janeiro; em 1910, nasceu a Academia Real Militar, que, segundo o autor, mais tarde, tornou-se Escola Nacional de Engenharia (Ghiraldelli Junior, 2015).

O autor em pauta narra que, na época do Império, o ensino foi organizado em três níveis: *primário, secundário e superior*. *Primário* do ler e escrever, sendo que a corte incentivou o aumento de suas disciplinas. No ensino *secundário*, manteve as aulas régias, mas ganhou divisão nas disciplinas. Quando a corte voltou para Portugal, ficando no Brasil D. Pedro I, o mesmo, após a Independência, concedeu a primeira Constituição no ano de 1824. Essa carta Constitucional continha um tópico referente à educação (Ghiraldelli Junior, 2015). A ideia era criar um sistema nacional de educação, com escolas primárias, ginásios e universidades. Porém, não havia professores suficientes para suprir a necessidade da época. Foi aderido, então, o

método lancasteriano de ensino (recriado por Joseph Lancaster, da Inglaterra, que se inspirou em um pastor protestante indiano, Andrew Bell, o qual criou esse método por falta de recursos).

Esse método previa ajuda mútua entre os alunos na escola. Os mais adiantados auxiliavam os menos adiantados. Os alunos ficavam sob o comando dos alunos-monitores, que eram chefiados por inspetor de alunos, não necessariamente professores, mas que tinham algum contato com o magistério. Isso demonstrou uma desestruturação na organização do ensino nacional (Ghiraldelli Junior, 2015). Em 1854, com a economia mais estabilizada, criou-se a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, com o objetivo de orientar e supervisionar o ensino público e o particular. Também, era de sua responsabilidade estabelecer regras para o exercício da liberdade de ensino e para preparação dos professores primários, além de ser autorizado a reformular os estatutos de colégios preparatórios, da Academia de Belas-Artes, do Conservatório de Música e da Aula de Comércio da Corte. O que marcou esse ensino, de acordo com o relato do autor, foi a falta de vínculo entre a prática e a formação científica, e o ensino voltado mais para os jovens do que para a infância (Ghiraldelli Junior, 2015, p. 34).

Quanto aos cursos superiores, o aluno que optasse pela área jurídica deveria ir para São Paulo ou Olinda. Quem preferisse a área médica deveria ir para Bahia ou Rio de Janeiro. Para cursar engenharia deveria se deslocar para o Rio de Janeiro. Os cursos militares estavam no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Fortaleza; para o Curso da Marinha, o aluno deveria ir para o Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro havia também o ensino artístico e mais seis seminários para o ensino religioso. Não havia uma unidade nacional que integrasse a política do governo central e das províncias, refletindo na educação vigente. Para finalizar, essa época da educação do Império no Brasil, o autor salienta dois eventos que marcaram esse período: o primeiro diz respeito à construção do Colégio Pedro II, em 1838, que deveria ser uma instituição do ensino secundário, mas acabou servindo como preparatório para os cursos superiores, sofrendo várias reformas curriculares. Segundo o autor, as reformas variavam entre “acentuação da formação literária dos alunos em detrimento da formação científica e o inverso, a acentuação da formação científica em detrimento do cultivo das humanidades” (Ghiraldelli Junior, 2015, p. 35). Essas disputas referiam-se ao ideal positivista da época.

Outro evento importante que marcou esse período do ensino no Império foi a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. O ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo promulgou o Decreto nº 7.247, instituindo a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país. Por “liberdade de ensino todos que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar métodos que lhes conviesse” (Ghiraldelli Junior, 2015, p. 36).

A frequência aos cursos secundários e superiores tornou-se livre. [...] o aluno poderia aprender com quem lhe conviesse e, no final, deveria se submeter aos exames de seus estabelecimentos. [...] as instituições se organizaram por matérias, de modo que o aluno pudesse escolher quais as que ele cursaria e quais ele julgava que eram desnecessárias diante do exame final. Enfim, aconselhava-se que as escolas, no final, fossem rigorosas nos exames. O Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames, característica esta que *mutatis mutandis* permaneceu perante à Primeira República e deixou vestígios até a atualidade, o caso da incapacidade que temos de fazer o ensino secundário funcionar sem o parâmetro dado pelos exames vestibulares (Ghiraldelli Junior, 2015, p. 36).

Nessa perspectiva, Ariès (2012), por intermédio dos seus estudos, apresenta-nos disposições acerca da escola e da duração da infância. Em seu ponto de vista, o sucesso das instituições escolares e as práticas de educação foram reconhecidos por preservar a infância com um tempo mais longo, com orientação e disciplina. O primeiro sentimento que limitava a infância a um tempo menor, sem uma educação própria para essa fase, em que as crianças, após os seis primeiros anos, misturavam-se no mundo dos adultos sem restrições, sem censura, sem limites, principalmente nas classes populares, transformou-se no segundo sentimento, que, embora os moralistas e educadores tivessem percepção da inocência e da fraqueza em relação à infância, conseguiram “impor”, por meio da *educação institucionalizada, um sentimento de preservação, disciplinamento e duração da infância e da escolaridade*. A adolescência foi percebida, porém, mais tarde, somente no século XIX, como a “consciência” (alistamento para o serviço militar) e, após, pelo “serviço militar” (Ariès, 2012, p. 123).

As condutas disciplinares cresciam e mantinham-se dentro das instituições, com o objetivo de organizar, vigiar, de controlar os corpos mantidos em confinamento. Mas foi Foucault (2021) que procurou elucidar de que maneira as sociedades disciplinares tornaram-se prática de dominação. No início do século XVII

e até metade do século XVIII, a sociedade reconhecia no soldado o movimento, a postura, o conjunto de ações, um modelo de sujeito ideal a ser seguido, com possibilidade de adequar, reajustar as ações de uma “massa informe”, “algo que se fabrica” para fazer “uma máquina de que se precisa”, “uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”, “corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 2021, p. 133).

Para justificar esse estudo, Foucault (2021) recorre ao livro *Homem-máquina*, de La Mettrie, que, por sua vez, traz um primeiro registro “anátomo-metafísico” desenvolvido por Descartes, por médicos e outros filósofos, e o outro registro com escritas na área técnico-política, “constituído por um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo”. Surge, assim, uma teoria de adestramento com noção de docilidade, que reuniria o corpo analisável ao corpo manipulável, uma vez que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2021, p. 134).

Para Foucault (2021), não era nenhuma novidade que o corpo era utilizado em qualquer sociedade ou mesmo nas comunidades modernas, como objeto de produção, de manipulação pelos poderes (econômicos, ideológicos, políticos), que aproveitavam de sua autoridade para obrigar, submeter, limitar, coibir os indivíduos em suas ações e movimentações que não estavam de acordo com a autoridade vigente ou para sanar necessidades do poderio em questão. Foucault (2021) apresenta uma visão contrária: o poder como possibilidade de um conjunto de ações sobre ações possíveis entre sujeitos ativos.

Será que isto quer dizer que é necessário buscar o caráter próprio às relações de poder do lado de uma violência que seria sua forma primitiva, o segredo permanente e o último recurso — aquilo que aparece em última instância como sua verdade, quando coagido a tirar a máscara e a se mostrar tal qual é? De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas: ela força, dobra, quebra, destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto a si, outro polo senão o da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, articula-se sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo

um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (Dreyfus; Rabinow; Carrero, 1995, p. 243).

Foucault (2021) assenta que os métodos utilizados admitiam “controlar” as ações do corpo, em uma relação de “docilidade-utilidade”. Essa imposição sobre as ações do sujeito, esse controle, é nomeada como disciplina (Foucault, 2021).

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física. Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo (Foucault, 2021, p. 29).

Esses processos disciplinares funcionavam nos conventos, nos quartéis, nas oficinas, nas prisões, nos hospitais, nos colégios, as quais Foucault (2021, p. 135) chamou de “instituições de sequestro”.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder” [...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. [...] A “invenção” dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral (Foucault, 2021, p. 135-136).

Corazza (1995, p. 27) expõe que essas instituições de sequestro têm uma ampla diferenciação das práticas sociais de enclausuramento moral e escolar em relação às crianças da corte, como o “príncipe menino”, e o “sequestro” (isolamento), pelo poder público, de meninos e meninas pobres, crianças com deficiência, órfãos, desamparados, filhos de artesãos, operários, camponeses. Para a autora, esse isolamento ou sequestro pelas instituições escolares romperia com os laços de sangue, de amizade, com a família de origem, com os adultos que a cercavam, com a comunidade, com seu bairro, sua terra, suas tradições, enfim, com o mundo no qual essas crianças faziam parte, nascendo assim a “criança-popular”, proveniente dessa “violência” que retira a criança pobre, vulnerável, do seu meio, da sua classe,

da sua cultura, tornando-a uma “mercadoria da escola”, uma “criança-escolar”, “desenraizada”, transformando-a numa maquinaria escolar, em uma maquinaria de “governo da infância”, para que não mendigue, não se torne uma criminosa, para isso é preciso “aculturar sua infância”, “regular sua moralidade” (Corazza, 1995, p. 27).

Para Veiga-Neto (2003a, p. 91), essas instituições de sequestro eram “capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder”, sendo que o corpo analisado e manipulado como objeto microscópico do poder apresentava a finalidade de transformar a comunidade em uma sociedade de dominação, uma sociedade disciplinar. A escola desempenhou um importante papel nas transformações da “sociedade soberana para a sociedade estatal”, conforme salienta Veiga-Neto (2003a, p. 70-71), responsabilizando-se pelas “individualizações disciplinares” e produzindo “novas subjetividades”, sendo reconhecida como

[...] a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos o objeto do poder disciplinar e, assim, torná-los dóceis [...] maleáveis e moldáveis; a disciplina atuando ao nível do corpo e dos saberes [...] e da forma de estar no mundo — no eixo corporal, [...] quanto do conhecer o mundo e nele se situar — no eixo dos saberes (Veiga-Neto, 2003a, p. 85).

Foucault (2021) observou e apresenta-nos as técnicas que geralmente eram aplicadas em todas as instituições disciplinares. Segundo o autor, esses processos disciplinares eram diferentes da escravidão, da domesticidade, do asceticismo do tipo monástico. Essas técnicas disciplinares eram minuciosas, aplicadas com detalhes sobre os corpos, uma manipulação calculada de seus gestos, de seus comportamentos, por meio de regulamentos, do controle, da vigilância, da inspeção, nascendo assim, uma arte do corpo humano que, através dos mecanismos empregados, calculados, tornava o corpo obediente, útil (Foucault, 2021). Essa arte do detalhe ou a “arte de talhar pedras”, a qual denominou o marechal de Saxe, citado por Foucault (2021, p. 137), quando disse:

aqueles que cuidam dos detalhes muitas vezes parecem espíritos tacanhos, entretanto esta parte é essencial, porque ela é o fundamento, e é impossível levantar qualquer edifício ou estabelecer qualquer método sem ter os princípios. Não basta ter o gosto pela arquitetura. É preciso conhecer a arte de talhar pedras.

Portanto, seria a racionalização moral e o controle político, ou uma política da coerção investida no indivíduo. Foucault (2021) ilustra a “arte do detalhe” com as palavras e a exaltação às “pequenas coisas”, de Jean-Baptiste de La Salle, em seu *Tratado sobre as obrigações dos irmãos das escolas cristãs*, detalhe que atravessara, as instituições, inclusive a escola, a pedagogia.

Como é perigoso negligenciar as pequenas coisas. É um pensamento bem consolador para uma alma como a minha, pouco indicada para as grandes ações, pensar que a fidelidade às pequenas coisas pode, por um progresso insensível, elevar-nos à mais eminente santidade: porque as pequenas coisas nos dispõem às grandes... Pequenas coisas, meu Deus, infelizmente dirá alguém, que podemos fazer de grande para Vós, criaturas fracas e mortais que somos. Pequenas coisas: se as grandes se apresentassem, praticá-las-íamos? Não as creríamos acima de nossas forças? Pequenas coisas: e se Deus as aceita e quer recebê-las como grandes? Pequenas coisas; acaso já as experimentamos? Acaso as julgamos pela experiência? Pequenas coisas; somos então culpados, se, vendo-as como tais, as recusamos? Pequenas coisas; são elas, entretanto que, com o tempo, formaram grandes santos! Sim, pequenas coisas, mas grandes móveis, grandes sentimentos, grande fervor, grande ardor, e em consequência grandes méritos, grandes tesouros, grandes recompensas (Foucault, 2021, p. 137).

A arte do detalhe já se apresentava em outras áreas do conhecimento, como na teologia, no asceticismo, na educação cristã, também na pedagogia escolar, militar, medicina, a economia. Para o autor, segundo o asceticismo: “todo detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares” (Foucault, 2021, p. 137). Essa técnica buscava:

técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder. [...] Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles, entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. Descrivê-los implicará na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias: sob as mínimas figuras, procurar não um sentido, mas uma precaução; recolocá-las não apenas na solidariedade de um funcionamento, mas na coerência de uma tática. Astúcias, não tanto de grande razão que trabalha até durante o sono e dá um sentido ao insignificante, quanto da atenta “malevolência” que de tudo se alimenta. A disciplina é uma anatomia política do detalhe (Foucault, 2021, p. 136-137).

Com o início da sociedade disciplinar, no final do século XVIII e no início do século XIX, com base na reforma e organização do sistema judiciário, segundo Foucault (2005a), começou o encarceramento dos corpos ditos como malandros,

vagabundos, miseráveis, perigosos, confusos, inúteis, em corpos dóceis, mais organizados, submissos, com a função de não punir, mas de corrigir suas “virtualidades”. Foucault (2005a) chamou de “ortopedia social” a sociedade que estava se formando. Essa definição de ortopedia social era aplicada às crianças como “a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo”. Tratava-se de uma “forma de poder” classificada como o “tipo de sociedade disciplinar por oposição às sociedades penais” (Foucault, 2005a, p. 86).

Para Foucault (2021, p. 140), o que promoveu a diferença entre a sociedade feudal e a sociedade disciplinar entre esses mesmos corpos foram os mecanismos de controle, “a economia, eficácia dos movimentos, sua organização interna, a coação, a sujeição”, importando, em sua ótica, os exercícios, as atividades com uma “codificação que se esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”. As escolas, além de outras instituições, como os hospitais, prisões, asilos, entre outras, também procuraram fazer parte dessa transformação da sociedade, construindo instituições que, segundo Foucault, inspiravam-se nos modelos de conventos, construindo os internatos, que resultaram em um modelo de regime de educação. Essas instituições eram locais e espaço disciplinar, onde “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”, evitando agrupamentos (Foucault, 2021, p. 140).

[...] depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea se compõe com elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. [...] cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades [...] determinados lugares individuais tornaram possível o controle de cada um e o trabalho de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 2021, p. 144).

Para Foucault (2021), a disciplina, apesar de individualizar os corpos em espaços (cela, fila), ou em lugares diferenciados (edifícios, salas, móveis) como “quadros vivos”, distribui os corpos e os faz circular numa rede de relações, os quais

estabelecem entre si ligações, valores, organização, obediência, hierarquia, economia do tempo, de gestos. Foucault (2021) apresenta a ideia de La Salle quanto à distribuição dos alunos em relação ao avanço deles na escola e sua classificação:

haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares, de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançando para o meio da sala. Cada um dos alunos terá seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. Será preciso fazer com que aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm; que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos (Foucault, 2021, p. 144).

O “quadriculamento” facilitava a localização, segundo o autor, contabilizando as presenças e ausências, em um espaço de análise, vigiando, conhecendo, medindo, controlando, dominando, utilizando, apreciando, classificando. “O quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber” (Foucault, 2021, p. 145). Os horários estabelecidos nas instituições escolares seguiram o modelo das comunidades monásticas, que, de acordo com o autor, eram consideradas especialistas do tempo. Foucault (2021) traz, na sua narrativa, um dos regulamentos do programa de conduta dos estudantes, de acordo com La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*,

à última pancada do relógio, um aluno baterá o sino, e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo, e o terceiro para se sentarem (Foucault, 2021, p. 147).

Foucault (2021, p. 147) aponta que o tempo passa a ser controlado “por quartos de hora, minutos e segundos”. No início do século XIX, na “escola mútua”, onde o professor atende diversas turmas, simultaneamente, auxiliado pelos monitores, escolhidos entre os melhores da classe, o tempo é contabilizado conforme os seguintes horários:

[...] 8,45, entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56, entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08, fim do ditado, 9,12 segunda lousa. [...] mas procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais,

anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil (Foucault, 2021, p. 147).

Foucault (2021, p. 149), narra que no ano de 1766 é “imposto do exterior”, “um programa”, uma espécie de esquema “anátomo-cronológico do comportamento”, que previa um conjunto de obrigações e definições do corpo e de que maneira eles poderiam vir a se posicionar, tempo de duração, o momento que cada ação ou movimento seria executado, a relação e a articulação com o objeto, pois “nada deve ficar ocioso ou inútil”, pois “é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens” (Foucault, 2021, p. 150-151).

O que expus, neste capítulo, não é uma denúncia da escola, mas uma história genealógica para localizar a escola moderna na constituição da sociedade disciplinar, para termos condições de pensá-la no nosso tempo. Isso porque, ao mesmo tempo que moraliza e disciplina, a escola pode ser entendida como a maior instituição de todos os tempos na sua organização e distribuição do conhecimento, na forma mais democrática que conhecemos, com a mediação de um professor.

Foucault (2021) nos faz problematizar e pensar consigo: de que maneira capitalizar o tempo dos indivíduos através de suas forças de controle e capacidades? Para responder como capitalizar o tempo, Foucault (2021) nos mostra que na disciplina há quatro processos que decompõem e recompõem as atividades: isolar o tempo de formação e o período da prática; organizar essas sequências segundo um esquema analítico; fixar-lhes um termo marcado por uma prova; estabelecer séries de séries, de acordo com seu nível. O autor chama de tempo “evolutivo” aquele tempo social, serial, tempo orientado cumulativo, progressivo, uma historicidade evolutiva (Foucault, 2021). Ainda, em sua visão, a prática pedagógica supõe tempo de formação, tempo de ofício, estágios, provas, programas que devem ser cumpridos e a qualificação, de acordo com o nível adquirido. Certa “maneira de gerir o tempo e torná-lo útil”, Foucault (2021, p. 157-158) chamaria de “pedagogia analítica”. Foucault apresenta Demia, *Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716, e sua ideia quanto à aprendizagem da leitura:

Demia, bem no começo do século XVIII, queria que o aprendizado da leitura fosse dividido em sete níveis: o primeiro para os que aprendem a conhecer as letras, o segundo para os que aprendem a soletrar, o terceiro para os que aprendem a juntar as sílabas, para formar palavras, o quarto para os que leem o latim por frase ou de pontuação em pontuação, o quinto para os que começam a ler o francês, o sexto para os mais capazes na leitura, o sétimo para os que leem os manuscritos. Mas, caso os alunos fossem

numerosos, seria necessário introduzir ainda subdivisões; a primeira classe devia comportar quatro grupos: um para os que aprendem as “letras simples”; outro para os que aprendem as letras misturadas; um terceiro para os que aprendem as letras abreviadas (Â, ê...); um último para os que aprendem as letras duplas (ff, ss, tt, st). A segunda classe seria dividida em três grupos: para os que “contam alto cada letra antes de soletrar a sílaba D.O., DO”; para os “que soletram as sílabas mais difíceis”, como bant, brand, spinx etc. (Foucault, 2021, p. 156-157).

Para Foucault (2021, p. 167), o poder disciplinar tem função de “adestrar as multidões confusas, de fabricar indivíduos, tomar os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Ainda, o sucesso do poder disciplinar está ligado a alguns instrumentos, como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora, o exame (Foucault, 2021, p. 167).

Conforme o exercício da disciplina, foram construídos “observatórios” utilizados como dispositivo do olhar hierárquico ou de vigilância, dito como “olhares que devem ver sem ser vistos”, os quais tinham como função atuar como um controle interno. Com esse novo olhar de vigilância, surgiu a necessidade de criar um dispositivo de vigilância, que receberia o nome de “panopticon ou panóptico”, idealizado por Jeremy Bentham, no século XIX.

O Panopticon era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo (Foucault, 2005a, p. 87).

O panóptico, segundo Foucault (2005a), vai favorecer uma vigilância, um exame permanente, um saber da norma, o que é correto ou não fazer, o certo ou errado, um controle sobre os indivíduos, um saber-poder através da observação dos indivíduos, que vai dar um lugar às ciências humanas na sociedade, como Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, entre outras (Foucault, 2005a, p. 88). O panoptismo, conforme o autor postula, é uma forma de poder praticado sobre os indivíduos, porém três aspectos devem ser considerados: a vigilância (individual e contínua), o controle (punição e recompensa) e a correção (formação e

transformação dos indivíduos em função de certas normas) (Foucault, 2005a, p. 103).

Na instituição escolar, o panóptico permitia estabelecer as diferenças, pois eram observados e anotavam-se os desempenhos das crianças, percebendo suas aptidões, apreciando suas características, estabelecendo classificações em relação a uma evolução normal, diferenciando a “preguiça e teimosia” da “imbecilidade incurável” (Foucault, 2021, p. 197). O panóptico foi considerado “máquina de fazer experiências, modificar comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos” (Foucault, 2021, p. 197).

Para Veiga-Neto (2003a), o panoptismo era um dispositivo que inverteu a sociedade do espetáculo, em que a multidão assistia o que acontecia com poucos. Agora, os poucos assistem o que acontece com a multidão e a “inversão dos olhares” permitiu o aparecimento no plano dos indivíduos, o “poder disciplinar” e, no plano coletivo, a “sociedade estatal” (Veiga-Neto, 2003a, p. 67).

Segundo Foucault (2021, p. 174), a vigilância, a fiscalização torna-se um “operador econômico”, uma “peça no aparelho de produção”, funciona como uma “máquina”, com controle discreto, permanente, de dominação sobre os corpos, dos olhares calculados sobre a rede de relações, exercendo um “poder relacional, um poder que se autossustenta através de seus próprios mecanismos” que, de acordo com esses dispositivos de poder, de domínio, de vigilância, das leis da ótica, dos jogos de espaço, entre outras técnicas, atuaram sobre os corpos, diminuindo assim os excessos, a violência, a força, o suplício, a morte a que os corpos vinham sendo submetidos no decorrer dos séculos. Com base no autor em cena, o segundo instrumento de sucesso disciplinar é a sanção normalizadora de que a escola vai se utilizar, por exemplo, de micro penalidades para reprimir e regularizar os comportamentos, adequando ou normatizando, de acordo com o tempo, as atividades, os discursos, o corpo, a sexualidade.

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (Foucault, 2021, p. 175).

De acordo com o autor, a punição para um aluno é um delito menor, “estar inapto” para a tarefa, portanto era preciso observar as crianças, pois “essas não deveriam ser colocadas em turmas que não estavam aptas” a dominar a lição (Foucault, p. 2021, p. 176). Os castigos disciplinares tinham como objetivo *reduzir e corrigir os desvios*, “castigar é exercitar” (Foucault, 2021, p. 176). Era por meio da *gratificação-sanção*, do treinamento e da correção, que os alunos eram classificados. Foucault (2021) ilustra com o Demia, em *o Règlement pour les écoles de la ville de Lyon*, 1716:

o professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais frequentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo (Foucault, 2021, p. 177).

Foucault (2021) descreve que os castigos disciplinares poderiam variar de acordo com a instituição. Assinala, também que o regulamento disciplinar observado na escola militar era aplicado a partir do uniforme que o aluno estava vestindo. Essa classificação com base na roupa que o aluno estava vestindo teve seu tempo limitado, extinguido com o passar do século:

[...] as roupas traduziam essa classificação aos olhos de todos, e castigos mais ou menos nobres ou vergonhosos estavam ligados, como marca de privilégio ou de infâmia, às categorias assim distribuídas. Essa repartição classificatória e penal se efetua a intervalos próximos por relatórios que os oficiais, os professores, seus adjuntos fazem, sem consideração de idade ou de posto, sobre “as qualidades morais dos alunos” e sobre “seu comportamento universalmente reconhecido”. A primeira classe, dita dos “muito bons”, distingue-se por uma dragona de prata; sua honra é ser tratada como “uma tropa puramente militar”; militares serão, portanto, as punições a que ela tem direito (as detenções e, nos casos graves, a prisão). A segunda classe, dos “bons”, usa uma dragona de seda cor de papoula e prata; são passíveis de prisão e detenção, e também da jaula e de se ajoelhar. A classe dos “mediócras” tem direito a uma dragona de lã vermelha; às penas precedentes se acrescenta se for o caso, o burel. A última classe, a dos “maus”, é marcada por uma dragona de lã parda; “os alunos dessa classe serão submetidos a todas as punições usuais no “Hotel” ou todas as que se julgar necessário introduzir, e até a masmorra escura” (Foucault, 2021, p. 178).

Essas penalidades dentro das instituições objetivavam comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar, excluir. De acordo com os estudos foucaultianos, essas penalidades serviam para normalizar, igualar comportamentos para que todos seguissem o modelo de submissão, docilidade, atenção nos estudos, nos exercícios,

nas práticas dos deveres. Os castigos disciplinares deviam respeitar as leis, os regulamentos, os programas, definidos pelas instituições, ou sociedade local. O poder da norma instituiu uma educação “estandardizada”, padronizada, com a criação das “escolas normais”, uma normalidade a um corpo social homogêneo, com papel de classificação, hierarquização, distribuição de lugares, individualização, medindo os desvios, tornando úteis as diferenças, ajustando umas às outras, segundo Foucault, em um sistema de igualdade formal (Foucault, 2021, p. 180-181).

Para Veiga-Neto (2003a), a norma se sobrepõe tanto ao corpo quanto à população que se quer regulamentar. Ela é o mecanismo regulador que atua sobre o corpo ou sobre a população. Em sua ótica, é nesse processo de normalização que se constituíram saberes na área da psiquiatria e psicologia da infância, surgindo a família nuclear, a invenção da delinquência, da expertise, do exame, do inquérito (Veiga-Neto, 2003a).

O terceiro instrumento aderido ao sucesso do regime disciplinar foi o exame que “nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder” (Foucault, 2021, p. 181). Ademais, o autor relata, em seus estudos, com relação ao exame, que a escola é uma das instituições em que essa técnica disciplinar se desenvolveu de maneira contínua, acompanhando todo o processo educacional.

Uma “troca constante de saberes”, de acordo com o autor, a era da escola “examinatória marcou o início de uma pedagogia que passou a funcionar como ciência” (Foucault, 2021, p. 183). O exame consente ao mestre um conhecimento dos alunos e ao mesmo tempo o mestre “transmite seu saber”; é uma técnica pela qual o “poder capta-os num mecanismo de objetivação”, num movimento de visibilidade (Foucault, 2021, p. 183).

Foucault (2021) narra que, antes do século XVIII, era natural e um privilégio a descrição, a historiografia, ou mesmo um relato, uma escrita de um homem no decorrer de sua existência. Porém, com o avanço dos processos disciplinares, essa escrita tornou-se um método de dominação, de controle, de um “enquadramento disciplinar”, não mais uma memória futura, mas uma documentação para ser usada de forma eventual como processo de “objetivação e de sujeição”; como uma “política da escrita, mas numa técnica de poder diversa” (Foucault, 2021, p. 187).

Conforme Veiga-Neto (2003b, p. 129), Foucault nos oferece um saber como “construção histórica”, que produz ele mesmo “regimes de verdade” que se

instauram e revelam-se nas “práticas discursivas e não discursivas”. Um poder-saber que circula e estabelece-se numa rede de relações entre os sujeitos.

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (Foucault, 2021, p. 31).

Essa sociedade disciplinar que Foucault descreveu, podemos pensá-la no presente acoplada a uma sociedade de “controle”, segundo Gilles Deleuze (2017). Sobre as sociedades de controle, Deleuze (2017) assevera que Foucault analisou o projeto disciplinar por meio dos meios de confinamento, como exemplo a fábrica onde o tempo era ordenado, corpos distribuídos no espaço-tempo como força produtiva. Mas esse modelo não durou muito tempo, vindo a ser substituído por “reformas supostamente necessárias” por sociedade “de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares” (Deleuze (2017, p. 2019).

Os diferentes internatos ou meios de confinamento pelos quais passa o indivíduo são variáveis independentes: supõe-se que a cada vez ele recomeça do zero, e a linguagem comum a todos esses meios existe, mas é analógica. Ao passo que os diferentes modos de controle, os controlatos, são variações inseparáveis, formando um sistema de geometria variável cuja linguagem é numérica. Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro (Deleuze, 2017, p. 2).

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, conforme explica Deleuze (2017). Os indivíduos eram vigiados pelo patrão e os sindicatos mobilizavam uma massa de resistência; a empresa que veio substituir a fábrica como forma de controle introduz o tempo todo uma rivalidade como motivação ao indivíduo, “dividindo-o em si mesmo” e o “salário por mérito” (Deleuze, 2017, p. 2). Conforme Deleuze (2017, p. 2), “a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a

substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Esse é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa”.

Para Deleuze (2017), as sociedades disciplinares têm dois polos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrícula que indica sua posição numa massa. As sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem. Já nas sociedades de controle, é uma cifra: uma senha. A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição.

É fácil fazer corresponder à cada sociedade certos tipos de máquina, não porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las. As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e o ativo a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo (Deleuze, 2017, p. 3).

Para Deleuze (2017), o capitalismo não é dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. As instituições encaminham-se para um proprietário que Deleuze (2017) chama de Estado ou potência privada, que são “figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes” (Deleuze, 2017, p. 3). Nos termos de Deleuze (2017, p. 3-4, grifo nosso):

o marketing é agora o instrumento de controle social e forma a raça impudente dos nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado. É verdade que o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento: o controle não só terá que enfrentar a dissipação das fronteiras, mas também a explosão dos guetos e favelas. Pode ser que meios antigos, tomados de empréstimo às antigas sociedades de soberania, retornem à cena, mas devidamente adaptados. O que conta é que estamos no início de alguma coisa. No regime das prisões: a busca de penas “substitutivas”, ao menos para a pequena delinquência, e a utilização de coleiras eletrônicas que obrigam o condenado a ficar em casa em certas horas. *No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade.* No regime dos hospitais: a nova medicina “sem médico, nem doente”, que resgata doentes potenciais e sujeitos a risco, o que de modo algum demonstra um progresso em direção à individualização,

como se diz, mas substitui o corpo individual ou numérico pela cifra de uma matéria “dividual” a ser controlada.

São exemplos frágeis, na visão deleuziana, mas que permitiriam compreender melhor o que se entende por crise das instituições, isto é, a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação. Parafraseando Deleuze (2017), cabe a “nós” descobrirmos a quem estamos sendo levados a servir. Isso não significa a substituição da disciplina pelo controle, mas o acoplamento no presente de práticas disciplinares e de controle que nos atravessam, produzem-nos e criam, importam deslocamentos também na escola. Contudo, chegamos ao século XXI percorrendo caminhos diversos, por intermédio dos historiadores, recapitulando algumas ideias do poder soberano no medievo, poder disciplinar na idade moderna, juntamente com a industrialização, chegando à ideia do biopoder, “uso do poder social e político para regular, disciplinar a vida das pessoas” enquanto população (Foucault, 2005b, p. 285).

Esses conceitos estudados por Foucault (2005b) influenciaram o filósofo Achille Mbembe, um dos primeiros a pesquisar e aprofundar o conceito de necropolítica neste século XXI. Necropolítica, biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte, segundo Mbembe (2016). Para o autor, a necropolítica é

[...] a expressão máxima da soberania que reside, em grande medida, no poder, na capacidade de ditar quem pode viver, quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. [...] Necropoder pode assumir várias formas: o terror da morte real ou uma forma mais “benevolente”, cujo resultado é a destruição de uma cultura para “salvar o povo” de si mesmo (Mbembe, 2016, p. 123; p. 149).

Dialogando com Butler (2018, p. 43), podemos fazer conexões entre necropolítica e as vidas precárias, vidas passíveis ou não de luto, pois, segundo a autora, “toda a vida é precária, o que equivale a dizer que a vida sempre surge e é sustentada dentro de determinadas condições de vida”.

Mbembe (2016), no seu ensaio sobre a necropolítica, faz sua abordagem com base na crítica de Foucault (2021) sobre a noção de soberania e sua relação com a guerra e o biopoder, conceitos que ajudam a pensar essa política da morte. Conforme Mbembe (2016, p. 123), Foucault compreende o conceito de biopoder

como “aquele domínio da vida sobre o qual o poder tomou o controle”. Nesse viés, Mbembe (2016, p. 124) apresenta seu pensamento, problematizando:

essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. Se consideramos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou morto)? Como eles estão inscritos na ordem de poder?

Mbembe (2016), então, amplia o conceito de Foucault, visto que são realidades distintas, outra temporalidade, outros espaços, outras etnias. Michel Foucault nasceu na França, com realidades que não eram tão sentidas e vividas como Mbembe, que nasceu perto de Otélé, nos Camarões Franceses, em 1957, com sua realidade voltada para a fome, desemprego, guerra, onde a maioria das vidas não importam. O conceito de biopoder, poder disciplinar e biopolítica não satisfazem as formas de dominação no contemporâneo, segundo Mbembe (2016). Aos conceitos e estudos de Foucault sobre poder soberano e biopoder, Mbembe (2016) acrescenta o conceito de necropolítica, como “no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais” (Mbembe, 2016, p. 123). Para justificar esse deslocamento e ampliação do conceito, Mbembe (2016, p. 146),

nesse ensaio, argumentei que as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Demonstrei que a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”. O ensaio também esboçou algumas das topografias reprimidas de crueldade (fazenda e colônia, em particular) e sugeriu que, sob o necropoder, as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, martírio e liberdade desaparecem.

Mbembe (2016) discorre sobre a condição de ser escravo numa sociedade capitalista. Esse pensamento remete às cenas das pessoas que ficaram sem

moradia em vários distritos no Brasil, durante a pandemia (2020-2021), virando pessoas em situação de rua, pois perderam suas casas, seus empregos.

[...] a condição de escravo resulta de uma tripla perda: perda de um “lar”, perda de direitos sobre seu corpo e perda de status político. Essa perda tripla equivale à dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social (expulsão da humanidade de modo geral) (Mbembe, 2016, p. 131).

Quando trago o conceito de necropolítica e vida precária é para pensar o nosso presente do discurso do superempresariamento de si mesmo. A sociedade neoliberal da hiperconcorrência, com privatização de empresas e serviços públicos, aumento da desigualdade social e econômica, numa lógica de mercado, obtendo o maior lucro, lógica de exclusão social, exploração, relações trabalhistas precarizadas, com perdas de direitos, desemprego, miséria, fome, analfabetismo, doenças, órfãos de guerra, órfãos da doença pandêmica (covid-19), do extermínio, do feminicídio, numa infância desassistida.

Nessa perspectiva, Laval (2019, p. 57) apresenta o neoliberalismo como sendo responsável pela “degradação mundial das condições de vida e trabalho” e na “deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas”. Conforme o autor, “tudo está interligado” (Laval, 2019, p. 57). Juntamente com Pierre Dardot, Laval (2016) chamou essa transformação da sociedade de *lógica normativa de conjunto*. Essa norma neoliberal, quando se estende além do campo econômico, é a racionalidade do capital transformada em lei geral. Parafraseando o autor, precisamos entender esse fato para compreender a transformação mundial das sociedades e das instituições (Laval, 2019). Para Laval (2019, p. 10), o neoliberalismo

[...] não se apresenta como uma doutrina ou menos ainda como uma ideologia. E os que trabalham como seus agentes nem sempre o aplicam conscientemente, como um programa político ou teoria. Eles se julgam realistas ou pragmáticos. Em outras palavras, aceitam a obedecer à injunção maior do neoliberalismo que é adaptação ao jogo da concorrência generalizada e isso do topo à base da hierarquia de responsabilidades do sistema educacional.

Nesse sentido, Laval (2019) argumenta que houve uma “inércia geracional” dos intelectuais, pois acusavam a escola de ser uma escola de classe, burguesa, capitalista e não admitiam que as mudanças eram implantadas na gestão das escolas, com criação de mercados locais de educação, de aplicações de lógicas

econômicas a pedagógicas, transformando a escola antiga em uma nova escola neoliberal. A nova escola neoliberal não era menos desigualitária, mas, ao contrário, muito mais desigualitária que a forma elitista clássica, na medida em que permitia a intervenção muito mais direta na escola e na universidade dos princípios desigualitários da economia capitalista e da sociedade de classes (Laval, 2019).

O neoliberalismo, então, resultou numa “guerra entre classes para entrar nas boas escolas de um sistema escolar e universitário hierarquizado e desigualitário” (Laval, 2019, p. 13). Salaria que não devemos só analisar o sistema econômico de mercantilização da escola, mas a lógica social da mercadorização da escola pública, que está ligada à luta de classes sociais do mercado escolar universitário. O autor reforça que é preciso lutar contra a desigualdade que destrói as bases da escola pública, que devemos intensificar o intercâmbio entre professores e entre pesquisadores, a fim de compreendermos a ordem educacional mundial e que necessitamos redefinir um modelo de escola democrática, igualitária e ao abrigo dos interesses econômicos e das ameaças políticas que põem em risco a liberdade dos professores e dos pesquisadores..

Contudo, de um lado, tem-se novas tecnologias surgindo, tanto eletrônicas como de informação, novas tecnologias na área da energia, entre outras invenções, reforçando a potência da era globalizada; por outro, tem-se um consumismo desenfreado, mercantilizado, em que o ter é mais que o ser, num espetáculo de si, no qual o que vale são os muitos likes, memes, em que o cancelamento está gerando pânico, depressão e morte. Para Sibilia (2012, p. 63), a “produção e a circulação de imagens se multiplicaram graças à irrupção triunfal das redes informatizadas”. Segundo a autora,

esses processos detonaram uma profunda transformação das linguagens, afetando os modos de expressão e comunicação em todos os âmbitos, inclusive em campos tão vitais quanto a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação do mundo. [...] esse movimento implicou certa crise das “belas artes” da palavra — tanto em suas manifestações orais como escritas — e a implantação gradual que alguns denominam “civilização da imagem” (Sibilia, 2012, p. 63).

Apesar da rapidez dos fatos, a escola não ficou “imune” a essa invasão digital, mas vê-se sufocada frente aos avanços do audiovisual, refletindo na sala de aula nas práticas de leitura e escrita, nos estilos de vida, na apatia dos alunos, nos professores, que muitas vezes não sabem como enfrentar esse novo cenário, além

de suportar a precariedade econômica da profissão, conforme Sibilia (2012), têm que lidar com as aflições do seu trabalho, com o abandono dos escolares.

Foi realizada uma pesquisa, segundo a autora, em que foi constatado que 40% dos jovens fora da escola não tinham interesse de permanecer nas instituições escolares. Sibilia (2012, p. 66) nos apresenta a fala dos especialistas, que dizem que: “o resultado para manter o jovem na escola não é somente uma questão econômica, é preciso criar e atender a demanda por educação”. Para a autora, esses especialistas estavam recorrendo ao léxico empresarial. Ainda acrescentou “garantir a atratividade da escola”, como se a “educação fosse uma mercadoria fora de moda e difícil de vender a “lógica do mercado se generalizou”, reverbera Sibilia (2012, p. 66).

Nessa perspectiva, Han (2017) relata que o desaparecimento da alteridade significa que vivemos uma época pobre de negatividade. A partir dessa constatação, juntamente com Baudrillard, descreve a violência da rede e do virtual. Uma violência de consenso, uma violência de excesso de positividade que resulta na superprodução, no superdesempenho, na supercomunicação e na superconcorrência,

Conforme Han (2017), a violência da positividade não é privativa, mas saturante, não excludente, mas exaustiva. É uma queima do eu por superaquecimento, pois é empresária de si. Segundo o autor, o excesso de trabalho e desempenho “agudiza-se” em uma auto exploração. O explorador é ao mesmo tempo explorado e, em virtude das “estruturas coercitivas” da sociedade do desempenho e produção, em vez de liberdade acaba gerando obrigações, dando a ilusão de que, quanto mais atividades mais livres seremos (Han, 2017).

Para Han (2017, p. 45), o excesso de positividade, aceleração, super concorrência “enfraquece sentimentos de angústia, de luto” e “dessa falta de técnicas narrativas de morte surge a coação de conservar a vida desnuda incondicionalmente sadia”. Para o autor, vivemos num mundo pobre de “interrupções”, “de contemplação”, “de entremeios”, falta tempo para olhar o outro. Han (2017, p. 55), citando Nietzsche, expõe que “devemos aprender a ler, devemos aprender a pensar, devemos aprender a falar e a escrever. Aprender a ver significa habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-se aproximar de si”.

Mas esse modelo empresarial atua em todas as instituições, em que a lógica é um ciclo de competições, o outro é visto como perigoso, inimigo, “onde pagamos o

preço de alguns pelo bem-estar de outros” (Han, 2017, p. 127). Uma sociedade, tal como o Brasil do presente, que retira direitos (dos indígenas, quilombolas, negros, imigrantes, das mortes que assistimos de milhares de pessoas na pandemia por uma apatia do governo, entre outros), que escraviza, retirando espaço de convivência, ficando sem território, sem ter condições de manter casa, família, numa política de morte, esses e outros fatos justificam o termo necropolítica ou vidas precárias.

As escolas também sofreram e sofrem o empresariamento da educação, pois a sociedade vigente reflete no sistema educacional o processo que ocorre tanto em âmbito nacional como internacional, conforme os acordos feitos entre os sistemas de governo, necessitando de uma política pública efetiva que corresponde à demanda social defasada. A mídia corrobora com o desmantelamento da escola, muitas vezes passando valores que interferem no processo da criança e do adolescente, numa competição desenfreada e desigual com a escola.

A escola, por sua vez, enfrenta problemas estruturais, faltam recursos financeiros, “o Estado nem sempre faz o repasse das verbas destinadas à Educação”, faltam recursos humanos; baixos salários dos profissionais de educação, adoecimento destes profissionais pela carga excessiva de trabalho, sem recursos; “indefinição de um projeto político pedagógico e educacional”, problemas de evasão escolar, reprovação, repetência levando o aluno a ser um candidato precoce ao trabalho, com baixa ou nenhuma remuneração, um subemprego ou um desemprego, sem ter um currículo adequado (Ayub,2003,p.7). Escolas com currículos empresarialmente pensados, sem levar em conta as classes populares, sua cultura, vivências, experiências de vida dos alunos, suas falas. Segundo Dalbosco (2019, p. 5),

Inúmeras pesquisas empíricas mostram o estado de fadiga e indisposição dos professores na atualidade. Alguns autores chegam mesmo a falar de um mal-estar que domina a profissão docente, acompanhado de várias doenças psíquicas, entre elas, principalmente, a depressão. As diferentes formas de empobrecimento da experiência docente conduzem à perda de centralidade do professor no contexto da sala de aula, tornando-o figura inexpressiva da educação escolar.

Esse empobrecimento, conforme Dalbosco (2019), cresceu na sociedade contemporânea, dominada pelo neoliberalismo, em que a educação adotou critérios de competição, eficiência, rentabilidade, abandonando a ideia da educação como

ampla preparação para o bem comum. A escola como um bem público, que visava à formação humana e cidadã, sentiu-se afetada, com a transformação do Estado em uma grande empresa.

Sendo assim, a educação também se modificou, segundo o autor, em um “grande negócio lucrativo”, uma empresa, sendo governada e administrada por uma “lógica empresarial” em que sua “estrutura, procedimentos, currículo, matérias de ensino”, alteraram-se para atender os interesses “impostos pelo mercado”, ameaçando temas plurais conquistados como práticas democráticas de interesse à “sociedade plural” (Dalbosco, 2019, p. 4; p. 7). Ainda, o autor nos auxilia, trazendo três aspectos do perfil formativo do mestre, ou professor contemporâneo, como crítica ao perfil embrutecedor imposto pela educação neoliberal ao trabalho do professor. Primeiro aspecto:

o sentido da ética está relacionado ao questionamento sobre formas de ser e viver do ser humano, sobre o sentido e a finalidade de sua existência e de sua relação com os outros e com o mundo. [...] a ética tem a ver com o modo de vida exigente que acontece na ação, por meio de diferentes exercícios ou práticas de si que visam a lapidar a condição humana, como se lapida uma obra de arte. [...] a educação é uma arte do cultivo do ser humano, de todas as suas capacidades. O professor, artesão que lapida paciente e amorosamente sua obra de arte, sem impor a ela, de maneira autoritária ou agressiva, uma forma, mas sim contribuindo para que brote das capacidades do próprio ser em formação. [...] por ter buscado lapidar-se a si mesmo, tomando sua existência como uma obra de arte e ter feito a experiência dos sofrimentos e das exigências que isso significa é que o professor constrói a abertura para poder tomar a existência do próprio aluno como uma obra de arte (Dalbosco, 2019, p. 15-16).

Segundo aspecto:

se o aspecto formativo do kairós repousa no respeito do mestre pelas condições culturais e afetivas iniciais do discípulo, então tal aspecto também exige do professor a compreensão da condição educativa inicial de seu aluno. Tal compreensão é ética antes de ser cognitiva, pois exige do professor a postura de abertura para levar criticamente em consideração o ponto de vista do aluno. [...] encontrar o momento oportuno para intervir ou deixar acontecer torna-se mais exigente ao professor, porque ele, assim como seus alunos, também é movido pela pressa e dispersão da sociedade digital contemporânea. Por isso, torna-se ainda mais atual, nesse contexto, a recuperação da dimensão formativa do kairós, compreendida como escolha do melhor momento para agir (Dalbosco, 2019, p. 16-17).

Terceiro aspecto:

o exemplum refere-se neste artigo, do ponto de vista normativo, ao cuidado respeitoso do professor consigo mesmo, ao seu compromisso com a

veracidade e, por conseguinte, à busca permanente pela coerência entre seu modo de falar e agir. [...] como pano de fundo existencial de dimensão ética afetiva, torna-se a principal força movente que ativa as capacidades do aluno. [...] o exemplum ético formativo move os interesses do aluno na direção de sua responsabilidade pelo mundo, criando condições intelectuais para que reflita criticamente sobre os princípios que sustentam os modos neoliberais de vida e que dificultam a construção cooperativa e solidária do espaço humano e social do viver junto (Dalbosco, 2019, p. 17).

Com a racionalidade neoliberal, a escola se distancia cada vez mais do seu exercício destinado ao tempo livre, do exercício do ócio criativo, segundo Dalbosco (2019), no qual o professor e o aluno necessitam desse exercício de pensamento para se reinventar como sujeitos humanos. Nietzsche (2017, p. 196) também nos fala da aceleração do tempo e do abandono do ócio já no final do século XIX:

agora se tem vergonha do repouso; parece que se morde os dedos ao pensar em meditar. Reflete-se de relógio na mão, mesmo quando se está almoçando, com um olho no andamento da bolsa de valores — vive-se como alguém que sem cessar tivesse medo de “deixar escapar” alguma coisa. “É preferível fazer qualquer coisa que não fazer nada” — esse princípio também é uma corda apropriada para estrangular todo gosto superior. [...] não se tem mais tempo nem força para as cerimônias, para a cortesia com graça, para todo espírito de conversa e, em geral, para todo o lazer. De fato, a caça ao ganho força o espírito a se esgotar numa dissimulação sem trégua, numa ilusão permanente ou na preocupação de desmascarar o outro: a verdadeira virtude consiste agora em superar o vizinho. [...] não se ousará mais ceder a uma inclinação pela vida contemplativa.

Em que as experiências cooperativas são coibidas, é necessário redimensionar o olhar, reinventar-se, buscar novas alternativas além da aprendizagem, em uma perspectiva da formação humana, buscando frestas “formativas”, produzindo novas formas de vida, com novas possibilidades, problematizando o contemporâneo numa dialética cultural com o passado e o presente, com uma cumplicidade ética de uma educação humanizada, crítica, cooperativa, solidária no enfrentamento ao empobrecimento na escola, na era do neoliberalismo desde a segunda metade do século XX e mais fortemente a partir do século XXI.

Para elucidar e ratificar a importância da instituição escolar, embora em muitas vezes gestada num governo de violência, em busca do seu espaço e de sua relevância na formação e preservação da infância, trago Veiga-Neto (2003a, p. 2; p. 18) que dispõe sobre a escola e sua função na sociedade:

[...] a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que nós chamamos de mundo moderno. E aí eu me refiro à escola em sentido bastante amplo; estou falando em educação fundamental, educação infantil, escola para adultos e até mesmo em universidade. Com isso, eu quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Eu quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós — e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte — da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum e, por isso, têm de apreender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem. Esse talvez seja o sentido mais radical da escola moderna. E nisso, certamente, ela não está sozinha. À espera daqueles sobre os quais ela não produziu os efeitos desejados — seja porque resistiram a ela, seja porque ela não foi eficiente, seja porque nem mesmo a ela chegaram —, estão o manicômio, a prisão, o quartel. [...] pensar na escola como ela vinha sendo, naquilo que ela pode se transformar ou naqueles aspectos e práticas em que ela pode se ressignificar. Pensar nela, então, como ela era, como ela está sendo e como ela pode vir a ser. Pensar nela como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade.

Procurei dissertar, neste subcapítulo, sobre a história da escola, diante do que aqui cabe e me compete. Para tal, por intermédio dos autores base, foi possível expor como a escola foi se organizando ao longo do tempo e do espaço, juntamente com a sociedade vigente. Nesse viés, busquei pensar a escola instrumental, essa escola do empresariamento de si, das habilidades e competências, das avaliações em larga escala e da superconcorrência, da flexibilização e entretenimento como uma forma de violência ética de exclusão, segregação.

No próximo subcapítulo, apresento o conceito de violência ética, juntamente com a leitura literária na escola.

### 3.2 LITERATURA NA ESCOLA COMO CRÍTICA DA VIOLÊNCIA ÉTICA E EQUIPAGEM DE SI NA FORMAÇÃO HUMANA

A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que se encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro (Jesus, 2019, p. 167).

Este subcapítulo vem ancorado no diário de Jesus (2019), que, com seus escritos, enfrenta as agruras do seu cotidiano, fugindo das barbáries humanas que se desenrolam a sua frente. Jesus (2019) usa com maestria sua leitura e escritas

para dar um novo panorama a sua vida e em cada linha surpreende-nos com sua potência de transformar a sua realidade crua e nua em uma problematização dos modos de vida. A partir dessa breve introdução, este texto trata da literatura, da violência e da ética, e seus atravessamentos com a educação escolar, pensando em novos modos de existência, de enfrentamentos no mundo contemporâneo. Essas articulações trazem nas suas referências os estudos de Foucault (2010) sobre a ética do cuidado de si como prática da liberdade, como relatar a si mesmo; crítica e ética em Butler (2018; 2019); ética do escrever e a literatura como crítica da violência, de Souza (2018), entre outros autores referenciados no decorrer do desenvolvimento deste texto.

Esses movimentos provocam problematizar quais valores trazemos, como os valoramos para trabalhar as relações consigo e com o outro e como nos constituímos para nos equipar no enfrentamento das questões cotidianas. Entretanto, o lugar de onde falamos é importante para contextualizar o tema em questão. Falamos como educadores, como sujeitos em construção, falamos objetivando ensaio de possibilidades de reconhecimento no cuidado com o outro. Nessa perspectiva, a literatura pode ser entendida como uma ferramenta crucial para experimentarmos essa realidade atual que nos trouxe a pandemia do novo coronavírus, de depressão, de ansiedade, de fome, de situações precárias, de violências banalizadas, de ataque à democracia, guerras que assassinam crianças e a comoção de vidas passíveis de luto, mas, afinal, por quem se enlutar? (Butler, 2019, p. 11).

Para isso, buscamos na leitura e na escrita uma forma de resistência e existência. Souza (2018, p. 9), que traz na sua escrita a imortalidade através da memória da escrita, acalenta-nos escrevendo:

escrever será hoje, provavelmente, inscrever. Inscrever exatamente memórias no mundo que sofre da extraordinária facilidade para esquecer o que não convém lembrar. Inscrever sangue entre as palavras, para que se recordem que são vivas. Inscrever utopias na geometria dos calendários, para que as calendas tenham tempo de existir. Inscrever mundos entre as ideias, para que as ideias sejam mais do que simples ideias. Inscrever futuro no passado, e passado no futuro para que o presente possa se dar.

Dando continuidade, atento que este espaço de discussão está organizado em três movimentos de escrita. O primeiro movimento de escrita focaliza a discussão sobre o relatar a si mesmo e o atravessamento ético, a interpelação, o eu,

o outro e a relação de si, *ethos* através da sua historicidade em Foucault (2004); o segundo movimento explora o conceito da violência ética, o pensamento como crítica ética do escrever; e o terceiro movimento de escrita perpassa os seguintes tópicos: responsabilidade, práticas, cuidado de si, literatura como lugares possíveis de existências. Diante disso, questiono: que tipo de relato fazemos de nós mesmos? Como se reconhece o outro? A partir de que rituais e de que práticas? Como se tornaram verdadeiros esses discursos? Verdadeiro para quem? Como se naturalizam esses discursos? Segundo Butler (2019), relatar a si mesmo não é o mesmo que contar uma história de si.

Relatar a si mesmo é muito complexo, pois envolve relações sociais, uma específica temporalidade e espacialidade na qual o relato está sendo feito. Isto é, não existe um “eu”, o que temos é a produção de modos de existência, uma relação conosco e com os demais que aprendemos a partir de um conjunto de normas. Daí a importância de problematizarmos um “*ethos* coletivo”, quando de suas pretensões universalizantes.

Para compreender o que é um *ethos* coletivo é preciso esclarecer o que é um *ethos*, que, de acordo com Foucault (2004, p. 270), os gregos entendiam-no como “a maneira de ser e a maneira de se conduzir”, para interpretar a “liberdade e a liberdade do indivíduo”. Já o *ethos* coletivo, segundo Butler (2019, p. 14), por intermédio das palavras de Adorno, “é conservador e postula uma falsa unidade, que tenta suprimir a dificuldade e a descontinuidade próprias de qualquer *ethos* contemporâneo”. Quando esse *ethos* coletivo nega, ignora ou deixa de incluir os direitos individuais, de acordo com Butler (2019), tem-se uma violência ética, mas ao mesmo tempo não estou fazendo um elogio ao individualismo, mas a um *ethos* do comum que suporte a diferença.

Por isso que uma postura ética passa por um tipo de crítica que pergunta pelos modos de vida das pessoas, como estão se relacionando consigo e com as demais em determinado domínio moral. Souza (2018) questiona: como podemos falar uma linguagem ingênua, num mundo não mais ingênuo? Nessa mesma linha, o autor traz à crítica a razão “pequeno-burguesa” que não consegue pensar além de si mesmo, da indiferença, pois aprendeu que pensar é “perigoso”, além de seus interesses, e que “toda a crítica da razão necessita iniciar por uma crítica da própria ideia de razão” e pensar exige problematizar, envolver-se, pensar como uma responsabilidade ética (Souza, 2018, p. 23).

Operar com o pensamento para problematizar a realidade e discutir o contemporâneo, podendo fazer enfrentamentos frente a essa violência ética em possibilidades de resistência e novas existências. Portanto, relatar a si mesmo implica não em um eu sozinho, mas um eu que acompanha as condições sociais, a história das relações, dos referenciais morais conflituosos junto com os outros (Butler, 2019, p. 18). Nesse contexto, Nietzsche (2009, p. 12) traz uma crítica dos valores morais:

[...] moral como consequência, como sintoma, máscara. tartufice, doença, mal-entendido, mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno... até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao “bom” valor mais elevado que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção, utilidade, influência fecunda para o homem... E se o contrário fosse a verdade? E se no “bom” houvesse um sintoma regressivo, como um perigo, uma sedução, um veneno, um narcótico, mediante o qual o presente vivesse como as expensas no futuro?

Nietzsche (2009, p. 11) apresenta um outro olhar e outras questões, como crítica, para a antiga moral dos velhos costumes, da qual o autor relata sentir uma desconfiança, daqueles valores de compaixão, não egoísmo, abnegação, sacrifício como valores em si, em aversão à vida, percebendo como um “grande perigo para a humanidade” aquele discurso sedutor que diminui a vida em nome de valores superiores.

Quando sofremos uma cena de interpelação para respondermos ou relatarmos quem somos, nos reconstruímos na ação, a partir de onde e de quem nos interpelou para nos constituir como o sujeito daquela interpelação, refletindo, segundo Nietzsche (2009), pelo medo ou pelo terror imposto, tornando-nos responsáveis por essa narração. Podemos nos recusar a narrar, pelo silêncio. Só contamos uma história de nós mesmos frente a um “tu” que nos pede que façamos isso, mas isso, porém, não modifica a relação com a cena de interpelação, mas recusa ou modifica a relação com o questionador (Butler, 2019). Nos seus termos:

se sou responsabilizada por meio de um quadro de referências moral, esse quadro dirige-se primeiro a mim, começa a agir sobre mim, pela interpelação e pelo questionamento do outro [...] se dou um relato de mim mesma em resposta a tal questionamento, estou implicada numa relação com o outro diante de quem falo e para quem falo. Desse modo, passo a existir como sujeito reflexivo no contexto da geração de um relato narrativo de mim mesma quando alguém fala comigo e quando estou disposta a interpelar quem me interpela. [...] De acordo com esse ponto de vista, a instituição da punição me vincula ao meu ato, e quando sou punida por ter feito isto ou aquilo, apareço como sujeito dotado de consciência e, portanto,

como sujeito que reflete sobre si mesmo de alguma maneira (Butler, 2019, p. 26).

A autora conceitua o sujeito reflexivo baseado na explicação de Nietzsche (2009), como aquele sujeito que pensa suas ações a partir de um movimento de interiorização fundamentado no medo, na punição para se tornar um novo sujeito. Também, traz nas suas reflexões a conceituação da ética que, segundo Foucault (2004), gostaria de distanciar-se desse conceito de punição, tendo como foco os códigos, discursos, práticas de si, modos de subjetivação para formação do *ethos*. Esse último autor, retomando a palavra *ethos*, conceitua como maneira, modo de ser ou de fazer do sujeito, observados pelos outros.

O *ethos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, por sua maneira de caminhar, pela calma com que responde aos acontecimentos [...] O homem que tem um belo *ethos* pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de certa maneira [...] Mas, para que essa prática de liberdade tome forma em um *ethos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo [...] Liberdade significa não escravidão. [...] a não escravidão em relação aos outros [...] não ser escravo de si mesmo (Foucault, 2004, p. 270).

Foucault (2004), com a discussão do cuidado de si e das práticas de liberdade, traz possibilidades de criar estilos de vida, modos de existência, agindo sobre si mesmo, através das práticas de si, buscando o mestre (professor, conselheiro) como referência pois é o mestre que fará esse atravessamento com a crítica dos valores do contemporâneo e sua valoração. O autor sugere exercícios e práticas diários, de escrita, de leitura, da arte, da escuta, de diálogo, rodas de conversa, de ações, de problematizações, ferramentas essas que possamos utilizar para pensar o mundo, a relação com o outro e o enfrentamento da vida e das violências que circulam entre nós.

A violência situada neste texto é a violência do contemporâneo, além de todas as violências que circulam ao nosso redor. Trago aqui aquela violência da indiferença, da inércia, das falácias, de acordos conciliadores, dos modelos, das promessas irreais e hipócritas, das escolhas escassas, um habitar o mundo sem percebê-lo, da violência que finge mortificar-se com os “horrores do mundo” (Souza, 2018, p. 47).

Para complementar: “sua violência é adocicada; justifica o injustificável, legitima o ilegítimo a partir da seiva argumentativa que destila desde a

profundidade de seus interesses estratégicos” (Souza, 2018, p. 46). O mundo contemporâneo é uma máquina de transformação de qualidades em quantidades, contínua, simples, complexa, em que o necessário é usar de crítica para não nos embrutecermos, levando-nos, segundo Nietzsche (2009), para a docilidade de rebanho.

Começamos a nos apropriar de discursos rasos, que não nos dão profundidade, que geram uma argumentação vazia ou nenhuma argumentação e a opinião construída, baseada no imediatismo, nas ideias da maioria, na idolatria, no culto às aparências, da sociedade do espetáculo (Sibilia, 2012), esses discursos vão encontrando espaços, vão produzindo assinaturas de vidas que não importam, mas quais vidas importam? (Butler, 2018, p. 64). De acordo com a autora, a violência não deve ser enquadrada por uma punição que sofreremos, como um signo de autodefesa, ou por obter uma justificativa moral para a retaliação. Muitas atrocidades acontecem movidas por esse discurso que não reconhece um fim e nomeia sua agressão como sofrimento, explicando sua agressão permanente.

A crítica da violência ética, “pensamento que nega injustiça” (Souza, 2018, p. 49), perpassa pela percepção e reconhecimento do outro, como um ser diferente do que eu sou e com a mesma capacidade de existência de qualquer ser humano atravessado pela pandemia, desigualdades educacionais, fome, desemprego, pela falta de moradia, entre outros. Esse movimento procura nos instrumentalizar para o pensar ético, para a sensibilidade no encontro com o outro.

Assim, escrever pode ser um ato ético (Souza, 2018) quando o pensamento rompe, implode, explode, percorrendo teu ser em sinapses, como um circuito, correndo em tuas veias, explodindo em símbolos, letras, palavras, frases, começando a dar sentido ou não àquele pensamento, àquela inquietação que te consome. Esse movimento é um movimento sofrido, que se rompe, rasgando e caindo solto em uma folha qualquer, causando estranheza naquele que se impacta em cada palavra.

A partir disso, retomo a escrita de si em Foucault (2004) que não constituía uma confissão de si mesmo, mas a constituição de uma vida. Foucault cita na antiguidade greco-romana as cadernetas de anotações (*hupomnêmata*), que eram usadas nos séculos I e II, como um movimento de reunir o que ouviu, viu o que leu e fazer as anotações com uma finalidade de constituição de si. Era a operadora da verdade em *ethos*, de transformar os discursos em princípios de ação e pensar a

conduta através dessa leitura e dessa escrita. Na visão foucaultiana, essa escrita era usada como livro da vida, um guia para um público culto, seletivo.

Essas escritas, citações, fragmentos de obras, ações, reflexões, pensamentos ouvidos ou próprios, constituíam memórias para releituras ou meditações. Também, esse saber servia para redigir tratados ou para algum acontecimento difícil de enfrentar no cotidiano. Para o referido autor, era uma escrita usada como exercício para ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros. Essas anotações deveriam poder ser usadas numa ação, sempre que necessário, pois tratava-se de constituir um *logos bioéthikos*, um instrumento para auxiliar em outros discursos.

Esse instrumento de escrita era usado para uma prática do cuidado de si, pois desenvolvia uma ética cuja finalidade era recolher-se em si, atingir a si mesmo, viver consigo, bastar-se a si mesmo, aproveitar sua própria companhia. Recolhia esses fragmentos e através do ensino e da escuta, ou da leitura, estabelecia-se uma relação consigo mesmo e com os demais. Como exercícios do pensamento, além da prática dos *hupomnêmata*, Foucault (2004) avalia também outro procedimento de leitura e escrita do relato de si e dos acontecimentos do cotidiano, a correspondência, que tinha como finalidade não só repassar os fragmentos dos cadernos de anotações, mas também passavam princípios de conduta, conselhos, condolências, admoestação, preparação para o enfrentamento do luto, escrevia também como forma de exercício, de treino, um preparo a si próprio para o enfrentamento semelhante.

Desse modo, Foucault (2004, p. 151) afirma, em Sêneca, quando ele conversa com seu amigo Lucílio por intermédio de cartas, a importância da leitura como uma ferramenta para o enfrentamento das situações cotidianas:

“leia então sempre”, diz Sêneca a Lucílius. [...] Assegura-te cotidianamente uma defesa contra a pobreza, contra a morte, sem esquecer nossos outros flagelos. De tudo o que tiveres percorrido, extrai um pensamento para digerir bem esse dia. É também o que faço. Entre vários textos que acabo de ler, faço de um deles a minha escolha. Eis meu ganho de hoje; é em Epicuro que o encontrei, pois também gosto de invadir o terreno alheio. Como trãnsfuga? Não; como explorador.

Nietzsche (2009) nos desafia a uma leitura que seja lenta, devagar, absorvendo cada palavra, embevecida por cada frase. Rumina é assim: regurgitar, remastigar, meditar profundamente, deixar envolver-se pelo texto, abandonar-se numa sonolência quase visceral.

De acordo com Larrosa (2002), a leitura é algo ao que cada um deve se aplicar com lentidão, com tempo, sem esperar nada em troca, conhecendo o segredo nas entrelinhas. A experiência da leitura não consiste somente em entender o texto, mas em vivê-lo, em interpretar sua força, sua potência. Para o autor, a arte da leitura não se aplica a nenhum método, um caminho, um conjunto de regras a seguir, não se pode colocar um estilo à escrita, mas saber produzir sentidos.

Ao mesmo tempo em que estimula a leitura, Larrosa (2002), baseado em Nietzsche, ensina-nos a tomar os livros como instrumentos que nos conduzam a buscar a si mesmo, pois os leitores que importam não se prendem aos livros, mas andam sozinhos, possuem a “suprema arte da leitura”.

Dialogando com Schuler (2014), nesta linha de pensamento, na escola contemporânea, a escrita e a leitura, reiteradamente, configuram-se como técnicas de decifração de códigos, representação da gramática, textos em livros didáticos sem referencial, sem contextualização, práticas de leitura escritas como discursos moralizantes, como instrumentos avaliativos, mensuráveis, operadas como instrumentos disciplinares. Para a autora, busca-se algumas brechas para operar com a escrita e a leitura na escola de outros modos. Essas práticas outras diriam respeito a olhar a leitura e a escrita como práticas de subjetivação, como táticas possíveis de exercitar o cuidado de si, como aportes, como ferramentas para pensar modos de existência outros, a partir dos conceitos de Foucault (2010). Criando, produzindo exercícios diários de memórias, problematizando a valoração dos valores e os modos de subjetivação que nos atravessam, tomando a vida como referencial, entre obras, valores, modos de existência, pensando a escrita e a leitura como estratégias de vida, possibilidades de existência, como invenção de frestas, de respiro.

Para Sêneca (2011), tudo que acumulamos com nossas diferentes leituras, devemos ordenar, com nossa inteligência e nosso esforço, unir em um só saber, todos os conhecimentos de forma a perceber sua emergência e que possa demonstrar sua transformação. A arte das abelhas, segundo o autor, é a arte do recolhimento, e a arte da leitura é a arte do recolhimento transfigurado. Sêneca (2011) nos alerta para a vigilância contínua, coerência entre o que se fala e o que se faz, o melhor é dirigir-se à sabedoria, possibilidades de crescimento, tomados de conhecimento de épocas diferentes. Porém, chega-se, por um trabalho árduo, difícil, mas nobre, a partir daí será fácil de ser trilhado.

Quem escreve com a responsabilidade que essa atividade requer necessita “subverter a lógica do mundo [...], do estabelecido, do vulgar, do modismo, do texto-encaixe [...] significa além de prever a morte do escritor, a própria morte da literatura”, conforme Souza (2018, p. 78). Assim, ler e escrever pode ser um ato ético, responsável, ler e escrever dando sentido à memória do presente.

A leitura e a escrita como exercício de pensamento de “reunir o que se ouve, o que sente, o que vê, escreve-se para a constituição de si”, “equipando-nos” para inventarmos outros modos de existência, ética na criação de regras, de vida como de uma “obra de arte” e uma prática do cuidado de si (Schuler, 2014, p. 85). Através da leitura e da escrita podemos, como exercícios éticos, para Schuler (2014) problematizar: o que estamos nos tornando no presente? O que estamos fazendo de nossa vida? Inventar práticas de si numa luta ou resistência contra a sujeição à normalização social.

O acontecer ético pode tomar sentido, o encontro entre espaços diversos, em tempos diversos, a possibilidade de inauguração de uma história, conforme Souza (2018). Para Foucault (2004), escrever é se mostrar, expor-se, é fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro, face a face. Assim:

escrever é um pensamento de vida, não uma receita de felicidade nem uma sonolência gostosa, nem uma irresponsabilidade divertida. Profundo vitalismo: os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever; os modos de pensar e escrever criam maneiras de viver. A vida ativa o pensamento e a escrita; o pensamento e a escrita afirmam a vida. Como fazer da escrita uma arte de viver? Como torná-la vivível? Como criar uma unidade entre vida ativa e escrita afirmativa? Escrever é dobrar o Fora, como faz o navio com o mar. Fazer do pensamento uma experiência do Fora, escapar do senso comum, desestruturar o bom senso, entrar em contato com uma violência que nos tira da re-cognição e nos lança diante do acaso, abalando certezas e o bem-estar da verdade. Perder as referências conosco e com o mundo exterior, afastar-nos do princípio da realidade, romper com as referências cognitivas, promover uma ruptura com a doxa, colocar em dúvida o próprio pensamento, o Divino, o Verdadeiro, o Belo, o Bem. Escrever é criar, aligeirar-se e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existe, ao invés de representar o que já está dado e admitido (Corazza, 2006, p. 30).

A autora brinca com as palavras, definindo a escrita como aquela que faz pensar em fresta; escrita territorialidade, relatos de atividades escolares; escrita que desmonta modelos; escrita que cria um mundo incerto perigoso; escrita artista; escrita produção. A escrita artista é uma maneira de escrever, ela sabe rir, comover-se, mover pernas e asas... “O escritor artista é um faxineiro: ele esvazia, raspa,

escova” o texto, limpando. “Escreve sobre os códigos, palavras, signos, para rechaçá-los [...], invertê-los para bloquear ou deixar passar intensidades” (Corazza, 2006, p. 35).

Assim, pensar a educação como um bem público, de acesso e acessibilidade comum a todos pode ainda ser uma possibilidade de resistência. Pensar a escola como espaço comum, com responsabilidade, quando enfocamos as práticas com literatura. Pensando de que forma escolhemos os livros literários, quais são esses livros, por que esses e não outros. Problematizar no coletivo a maneira que podemos elaborar as práticas literárias na escola. Pensar as práticas pedagógicas, o fazer pedagógico na construção compartilhada de si e do outro. Pensar de outros modos a educação. Pensar a densidade ética, a sensibilidade ética. Ensinar sensibilidades, compromisso com a leitura e a escrita, pensar nas posturas éticas dos docentes. Quais preceitos éticos operamos no nosso cotidiano em educação? Defendemos toda a forma de vida? Qual a vida? Dessa maneira, é necessário rever nossas práticas pedagógicas, se essas práticas não vão constranger, segregar, produzir sofrimento, ou se essas práticas irão produzir empatia, alteridade, exercício de pensamento e de vida. Precisamos de critérios éticos para atuar como docente, porque estamos lidando com a vida, com o humano. Quando a indiferença cresce em relação à desigualdade acabamos naturalizando a violência.

Ainda, é na escola que podemos utilizar das práticas de leitura e a escrita como ferramentas para desmistificar esse conceito de violência ética. Literatura para pensar, para experimentar sensibilidades, para nos impactar. Escola como tempo de ler, brincar, movimentar a relação com o outro, contato com o outro, afeto que comove, transforma, exercício de pensamento, contemplação, criação, imaginação, construção, experiências, promoção de aprendizado com o outro, pertencimento, lugar de vozes, de escuta, de silêncios, de meditação, de imagem, de espaços coletivos compartilhados. E o contemporâneo? Com a situação atual pós pandemia, os alunos estão conseguindo ter acesso, na escola, aos livros, à leitura, à literatura? A falta do acesso também não é uma violência? Como poder enquadrar nosso olhar sobre os corpos com seus significados e com seus valores? Quem pode acessar literatura no Brasil? Qual tipo de acesso?

Ancorada nos estudos de Butler (2018, p. 248; p. 254; p. 256), penso nas batalhas contra todas as normatividades que nos constroem e nos limitam, penso juntamente com a autora que

[...] é preciso enfrentar a violência para praticar a não violência (elas estão conectadas, e de um modo tenso) a violência que uma pessoa enfrenta não vem exclusivamente do exterior. [...] A violência exclui qualquer compromisso ético com a vida do outro. [...] Não pode haver ética sem uma prática sustentada de tradução entre línguas, mas também entre diferentes modalidades midiáticas. A questão ética de cometer ou não violência surge apenas na relação ao você que figura como objeto potencial da minha violação. Mas se não há você ou se você não pode ser ouvido nem visto, então não há relação ética. [...] Quando o agir reproduz o sujeito à custa de outro, não agir significa romper com o círculo vicioso. Trata-se de um modo de resistência quando recusa e rompe os enquadramentos por meio dos quais a guerra é forjada repetidas vezes.

Butler (2021, p.62), narra que “devemos ter cuidado com aqueles que alegam que a violência é necessária para conter ou controlar a violência. [...] Opor-se à violência é compreender que ela nem sempre vem em forma de um soco”. Assim é preciso conhecer minha vida, os valores, a vida que me cerca, as servidões que me cercam, para poder trabalhar com isso, com frestas, “ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem de seus apetites” (Foucault, 2004, p. 270). É na escrita e na leitura, na escola, que também tenho possibilidade de viver as práticas, como crítica, com respiro. Estamos o tempo todo aprendendo e ensinando, como processos de ensino e de aprendizagem, na relação com o outro. Todavia, cabe assinalar que este estudo não é conclusivo ou pronuncia o fechamento de conceitos em si mesmo, mas antes um exercício de pensamento para que algo seja problematizado, de outras maneiras, como forma de resistência e existência. Para finalizar a discussão deste tópico, utilizo emprestadas as palavras de Petit (2013, p. 102-104):

eu acredito que a difusão da leitura pode contribuir para a democratização em outro registro e em certas condições; e por democratização entendo um processo em que cada homem e cada mulher podem ser mais sujeitos de seu destino, singular e compartilhado. Escutando os leitores falarem, percebemos que por meio da leitura, ainda episódica, é possível estar mais bem equipados para ter controle sobre esse destino, inclusive em contextos sociais muito restritivos. Mais bem equipados para resistir a alguns processos de marginalização ou a mecanismos de opressão. Para elaborar ou reconquistar uma posição de sujeito, e não apenas objeto dos discursos dos outros [...] ler lhes permitia escapar, viajar por procuração, abrir novos horizontes. E a partir desse território íntimo, discretamente conquistado, viam as coisas de outra maneira. Adquiriam um maior conhecimento do mundo que os rodeava e se livravam do jugo dos que detinham até então o monopólio do saber. Mas também descobriam em si mesmos desejos desconhecidos. A leitura era a oportunidade para se distanciar um pouco. Para escapar de um tipo de vínculo social em que o grupo tinha poder sobre cada um. E para pensar que é possível inventar uma maneira própria de dizer, em vez de ter sempre que se remeter aos outros.

Petit (2013) narra a importância da leitura literária, do ato de ler como um processo de fortalecimento da diferença e de poder pensar a sua própria vida junto aos demais. Ela ainda reverbera que por meio da leitura os sujeitos terão condições de se equipar para pensar seus conflitos cotidianos, vendo outras possibilidades para o enfrentamento de tais questões. Além da literatura abrir novos espaços de conhecimento de mundo, de melhorar sua linguagem e suas argumentações, a leitura literária, muito mais do que isso, pode funcionar como brechas, frestas de um novo porvir.

O próximo subtítulo apresenta os diários-cartas: os exemplares de Jesus (2019), Kafka (2019) e Frank (2023). Pretendo trazer a escrita dos diários como sinônimo de escrita literária, como “sismógrafo” do nosso tempo, em que a fome, a violência, o desemprego atravessam suas páginas mostrando a fragilidade do ser humano e ao mesmo tempo uma política de morte que atravessa suas vidas. Mas por meio da literatura e de suas escritas eles se permitiram “ser outros”, num modo novo em que a palavra esperança tornou-se o verbo “esperançar”, criando uma roupagem. Uma roupagem de resistência contra a morte para sobreviver às agruras da violência em suas vidas. Essas são literaturas de testemunho que falam por si só, como defendem Larrosa e Veiga-Neto (2007).

### 3.3 LITERATURA, MODOS DE EXISTÊNCIA E DIÁRIOS-CARTAS: OS EXEMPLARES DE CAROLINA DE JESUS, FRANZ KAFKA E ANNE FRANK

Segundo alguns estudos históricos, os diários começaram a ser valorizados literariamente no século XVII, por Montaigne, na Alemanha, mais tarde na Inglaterra, apesar de ter alguns relatos de um diário escrito por um frade, na França, no século XV, como o do *Diário de um burguês de Paris*. Mas, segundo Marcelo Backes (Kafka, 2019), em *O diário como gênero literário*, os Ingleses eram considerados os maiores escritores de diário dos séculos XVII e XVIII, como o *Diário 1660-1669*, de Samuel Pepys, que trazia narrativas da sociedade inglesa do momento vigente, publicado em 1825 (128 anos após sua morte).

Outra obra literária importante nessa mesma época foi o *Diário* de John Evelyn (1641-1697), publicado em 1818. Seguindo com Daniel Defoe, Jonathan Swift, Henry Fielding, entre outros. Na França, tem-se o *Diário* de Louis Petit (XVIII), segundo Backes (Kafka, 2019), obra valiosa do ponto de vista histórico. Os diários

com 22 volumes, obra importante do gênero, dos irmãos Goncourt (*Journal des Goncourts*), publicados em 1851, contam a vida social e literária de Paris do século XIX. Essa obra ainda é muito revisitada nos dias de hoje, como documento da época.

Na Alemanha, além de Montaigne (1533-1592), que deu um impulso para a valorização dos diários, o autor Backes apresenta o filósofo, poeta, teólogo, Johann Lavater que, segundo ele, “praticou o diário em segredo”, e Johann Von Herder, que disfarçava seu diário com “relatos de viagem” escritos no século XVIII. O autor também apresenta os diários de Goethe (1775), com as obras *Poesia e verdade*; *Diário de Otília*; *Afinidades eletivas*. Outros autores de diários que também se destacaram foram o poeta Gustav Von Platen, Franz Grillparzer, Friedrich Hebbel, trazendo nos seus diários registros de sua vida pessoal, do mundo, das cartas que escreviam, recebiam e analisavam. Anotações das viagens, de leituras a respeito de suas obras, seus sonhos, sua poesia, as críticas e comentários metaliterários. Mais tarde, Goethe e Hebbel seriam influências para Franz Kafka e Thomas Mann escreverem seus próprios diários.

A sociedade da época passava a ser retratada e analisada pelos diários, que traziam registros nas suas páginas, histórias que narravam os acontecimentos dos tempos e espaços vivenciados, descreviam também viagens realizadas. Baseavam suas histórias nos diários da vida privada, literária, artística, política do momento. Vários desses escritos tinham a potência literária de um romance, de poesia, narrativas, confissões de vida, de testemunhos de uma temporalidade, considerados documentos históricos de extrema relevância.

Não pretendo trazer aqui a escrita dos diários como gênero textual, mas antes essas escritas como práticas de si e modos possíveis de um outro existir, dentro de realidades caóticas de violências, de opressão, de supressão de direitos, de fome, de desemprego, de doença, de morte em que viveram as autoras e o autor dos diários que serão apresentados.

Apresento os diários como potência, resistência de novas formas de sobrevivência, de enfrentamento, de equipagem, de ferramenta, de reinvenção do cotidiano, juntamente com as literaturas lidas pelos autores dos diários, literaturas essas que incentivaram e motivaram a escrita como rota de fuga, de fresta, de reinvenção, renovação, criação, de socorro, de “superar o luto [...], de se manifestar

para si mesmo e para os outros” (Foucault, 2004, p. 155), deixando em cada palavra, frase, página, histórias sobre dores, sobrevivência e sonhos de liberdade.

É com postura ética e um olhar de respeito e responsabilidade que vou abrindo as páginas dos diários para entender o processo de subjetivação desses sujeitos. Como eles se constroem? Como eles se tornam sujeitos? Como se constituem? Que potência têm essas literaturas nas suas constituições como sujeitos? Ao apresentar essas histórias, procurei um amparo, uma fundamentação, uma ancoragem em Foucault (2004), como aporte teórico, dentre outros estudiosos.

Neste subcapítulo, a intenção não é fazer uma análise de discurso dos diários aqui apresentados. Diferentemente disso, apresentar fragmentos dos diários, demonstrando a escrita de si segundo Foucault (2004), transformando-se em *ethos*, sua escrita cheia de experiência, de testemunho, de memórias, demonstrando o cuidado com o outro, num movimento de constituição de si e de problematização de seus mundos culturais.

Para dar conta do exposto, início apresentando a escritora, compositora, poetisa brasileira, Carolina Maria de Jesus, que nasceu a 14 de março de 1914, na cidade de Sacramento, no estado de Minas Gerais. Com pais analfabetos, foi para a escola aos sete anos, quando a esposa de um fazendeiro na cidade rural onde morava resolveu pagar seus estudos. Porém, sua permanência na escola foi pouca, aprendendo a ler e a escrever, cursando até o segundo ano do ensino fundamental. Em 1937, após o falecimento de sua mãe, migra para a cidade de São Paulo e instala-se na favela do Canindé, onde ela mesma constrói sua casa com papelão, madeira e latas que coleta pela cidade.

Quando chega à cidade de São Paulo, consegue seu emprego em uma casa como empregada doméstica. Se interessa pelos livros da casa, pela biblioteca onde trabalha. Nas horas de folga, são permitidas suas visitas e leituras na biblioteca da casa. Mas, grávida de seu primeiro filho, mãe solteira, acaba perdendo o emprego e começa a tirar seu sustento das ruas da cidade de São Paulo, juntando material reciclável. Após o nascimento de seu filho, em 1949, João José de Jesus, fica grávida e tem mais dois filhos, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus.

Para sustentar seus filhos, dedica-se diariamente a catar papéis e materiais recicláveis no centro da cidade de São Paulo. Ao mesmo tempo em que trabalha, narra, nos seus cadernos, seu cotidiano na favela. O que via e ouvia durante sua estadia na cidade, na favela, o dia a dia com seus filhos, os conflitos com seus

vizinhos, com seus possíveis companheiros, a política vigente no país, a fome que assolava seu dia a dia, a escola das crianças, a morte que rondava seu barraco e levava as crianças da vizinhança, as famílias que chegavam à favela, a violência doméstica, o abuso, os vícios, a falta de dinheiro, a miséria, o desemprego, o roubo, a intervenção da polícia, as ajudas comunitárias, a dificuldade para conseguir comida.

O suicídio, a morte, a fome, rondando sua vida, sua casa, as amarguras da falta de acesso, mas a vontade de viver, de resistir, de enfrentar o cotidiano era mais forte. Essa resistência nascia a cada história que relatava no seu diário. Com a prática da leitura e da escrita quase todos os dias, ela sonhava novos modos de vida. Sonhava, esperançava, vislumbrava um futuro melhor para seus filhos e para ela mesma. No seu diário, ela podia ser várias personagens, ora menina, ora mulher, mãe, defensora dos seus filhos, amiga das crianças e de quem solicitasse sua ajuda, escritora, compositora, poeta, cantora. Tinha muito desejo de aprender, de ler, de escrever, de sair do quarto de despejo, de justiça.

Mas foi com o auxílio do jornalista Audálio Dantas que, entre 1958 e 1959, foram publicados trechos do seu diário e, em 1960, enfim, foi editado e publicado seu livro, com o nome *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Conforme apresenta o jornalista Audálio Dantas (Jesus, 2019), a história do livro é uma obra atemporal, um referencial para estudos culturais e sociais, trazendo a visão de dentro da favela pela própria escritora e sua luta pela sobrevivência, em que a fome, segundo Carolina, tem cor e é amarela.

Para Audálio Dantas (Jesus, 2019, p. 8), o livro trouxe um impacto além das discussões do texto. Segundo ele, o problema da favela foi discutido por técnicos e políticos e foi um grupo de estudantes que fundou o Movimento Universitário de Desfavelamento (MUD), que revelava uma “intenção generosa ou um sonho”. Recebe vários títulos, um deles foi o título oficial de cidadã pela câmara Municipal de São Paulo. Para Dantas, o livro é “uma tosca narrativa, acabrunhante e até lírica narrativa do sofrimento do homem relegado à condição mais desesperada e humilhante da vida”. Para ele, o livro *Quarto de despejo* não é um “livro de ontem, é de hoje. Os quartos de despejo, multiplicados, estão transbordando” (Jesus, 2019).

Carolina de Jesus é considerada uma das mais importantes escritoras do Brasil, foi uma das primeiras escritoras negras reconhecida no país. Com o sucesso do livro, consegue mudar-se da favela com seus filhos e vai residir em outro bairro.

Sua morte acontece aos 62 anos de idade, causada por uma infecção respiratória, em sua casa, no dia 13 de janeiro de 1977, na cidade de São Paulo.

Hoje, temos seus livros publicados e traduzidos em diversos países e línguas. Obras publicadas: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960); *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada* (1961); *Quarto de despejo: Carolina Maria de Jesus cantando suas composições* (1961); *Pedaços de fome* (1963); *Provérbios* (1965). Obras póstumas: *Um Brasil para brasileiros* (1982); *Diário de Bitita* (1986); *Antologia pessoal* (1996); *Meu estranho diário* (1996); *Onde estás, felicidade?* (2014); *Meu sonho é escrever: contos inéditos e outros escritos* (2018); *Clíris: poemas recolhidos* (2019); *Casa de alvenaria: volume 1: Osasco* (2021); *Casa de alvenaria: volume 2: Santana* (2021).

Penso, aqui, a escrita de si de Jesus (2019) junto a Foucault (2004) como aquela que pode diminuir os perigos da solidão, desempenhar o papel de companheiro. O trabalho de escrita não é somente sobre os atos, mas também sobre o pensamento. A escrita, conforme Foucault (2004, p. 144-145), “constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior em que se tece a sombra do inimigo”.

A partir de alguns fragmentos da escrita do diário de Jesus (2019), busco seu testemunho, suas memórias em relação à mãe, à escola, a seus filhos, às violências sofridas e compartilhadas com seus vizinhos, à infância da favela, à política, à literatura. A partir disso, ensaio pensamentos, sem intenção de análise, muito menos interpretativa, mas como um continuar pensando literariamente com tais fragmentos. Trata-se mais de um conversar com tais fragmentos.

Fragmentos da escrita presente no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*:

30 de maio de 1958

[...] Chegaram novas pessoas para a favela. Estão esfarrapadas, andar curvado e os olhos fitos no solo como se pensasse na sua desdita por residir num lugar sem atração. Um lugar que não se pode plantar uma flôr para aspirar o seu perfume, para ouvir o zumbido das abelhas ou o colibri acariciando-a com seu frágil biquinho. O unico perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga (Jesus, 2019, p. 47).

1º de junho de 1958

[...] Eu nada tenho que dizer da minha saudosa mãe. Ela era muito boa. Queria que eu estudasse para professora. Foi as contingências da vida que lhe impossibilitou concretizar o seu sonho. Mas ela formou meu caráter, ensinando-me a gostar dos humildes e dos fracos. É por isso que eu tenho dó dos favelados. Se bem que aqui tem pessoas dignas de desprezo, pessoas de espírito perverso. Esta noite a Dona Amelia e o seu companheiro brigaram. Ela disse-lhe que ele está com ela por causa do dinheiro que ela lhe dá. Só se ouvia a voz de Dona Amelia que demonstrava prazer na polemica. Ela teve varios filhos. Distribuiu todos. Tem dois filhos moços que ela não os quer em casa. Pretere os filhos e prefere os homens. O homem entra pela porta. O filho é a raiz do coração (Jesus, 2019, p. 44; p. 49).

Memória de família, figura da mãe que sonhou para ela a profissão de professora. Famílias novas chegando na favela e o cheiro do lodo, fétido. Sente falta das flores (Elias, 2022).

30 de maio de 1958

[...] Troquei a Vera e saímos. Ia pensando: Será que Deus vai ter pena de mim? Será que eu arranjo dinheiro hoje? Será que Deus sabe que existe as favelas e que os favelados passam fome? [...] O José Carlos chegou com uma sacola de biscoitos que catou no lixo. Quando eu vejo eles comendo as coisas do lixo penso: E se tiver veneno? É que as crianças não suporta a fome. Os biscoitos estavam gostosos. Eu comi pensando naquele provérbio: quem entra na dança deve dançar. E como eu também tenho fome, devo comer (Jesus, 2019, p. 46-47).

13 de junho de 1958

Vi os homens jogar sacos de arroz dentro do rio. Bacalhau, queijo, doces. Fiquei com inveja dos peixes que não trabalham e passam bem (Jesus, 2019, p. 60).

14 de junho de 1958

Fiquei nervosa ouvindo a mulher lamentar-se porque é duro a gente vir ao mundo e não poder nem comer. Pelo que observo, Deus é o rei dos sabios. Éle pois os homens e os animais no mundo. Mas os animais quem lhes alimenta é a Natureza porque se os animais fossem alimentados igual aos homens, havia de sofrer muito. Eu penso isto, porque quando eu não tenho nada para comer, invejo os animais (Jesus, 2019, p. 61).

14 de junho de 1958

Enquanto eu esperava na fila para ganhar bolachas ia ouvindo as mulheres lamentar-se. Outra mulher reclamava que passou numa casa e pediu esmola. A dona da casa mandou esperar [...] A mulher continuou dizendo que a dona da casa surgiu com um embrulho e deu-lhe. Ela nao quiz abrir o embrulho perto das colegas, com receio que elas pedissem. Começou a

pensar. Será um pedaço de queijo? Será carne? Quando ela chegou em casa, a primeira coisa que fez, foi desfazer o embrulho porque a curiosidade é amiga das mulheres. Quando desfez o embrulho viu que eram ratos mortos. Tem pessoas que zombam dos que pedem (Jesus, 2019, p. 61-62).

2 de agosto de 1958

Vesti os meninos que foram para a escola. Eu saí e fui girar para arrancar dinheiro. Passei no Frigorífico, peguei uns ossos. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para os cachorros. Até eu digo que é para os cachorros (Jesus, 2019, p. 105).

A violência da fome nas páginas do diário. Ela luta sozinha, corajosa. Seu desespero risca seus escritos quando não tem o que comer e dar aos filhos. Sente inveja dos peixes e dos animais que têm o alimento para saciar a fome (Elias, 2022).

20 de julho de 1955

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela. [...] Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar. Aqui, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. [...] Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo (Jesus, 2019, p. 22).

13 de junho de 1958

li o jornal para as mulheres da favela ouvir. Elas ficaram revoltadas e começaram a chingar o assassino. E lhe rogar praga. Eu já observei que as pragas dos favelados pegam. ... os bons eu enalteço, os maus eu critico. Devo reservar as palavras suaves para os operários, para os mendigos, que são escravos da miséria (Jesus, 2019, p. 60-61).

27 de junho de 1958

Hoje a Leila está embriagada. E eu fico pensando como é que uma mulher que tem duas filhas em idade tenra pode embriagar-se até ficar inconsciente. Dois homens vieram trazê-la nos braços. E se ela rolar na cama e esmagar a recém-nascida? O que eu acho interessante é quando alguém entra num bar ou empório logo aparece um que oferece pinga. Porque não oferece um quilo de arroz, feijão, doce etc? Tem pessoas aqui na favela que diz que eu quero ser muita coisa porque não bebo pinga. Eu sou sozinha. Tenho três filhos. Se eu viciar no álcool os meus filhos não irá respeitar-me. Escrevendo isto estou cometendo uma tolice. Eu não tenho que dar satisfações a ninguém. Para concluir, eu não bebo porque não gosto, e acabou-se. Eu prefiro empregar o meu dinheiro em livros do que no álcool. Se você achar que eu estou agindo acertadamente, peço-te para dizer: — Muito bem, Carolina! (Jesus, 2019, p. 72; p. 74).

13 de junho de 1959

Fiquei pensando num preto que é meu visinho. O senhor Euclides. Êle disse-me: — Dona Carolina, eu gosto muito da senhora. A senhora quer escrever muitos livros? — Oh, se quero! — Mas a senhora não tem quem te dê nada. Precisa trabalhar. — Eu preciso trabalhar e escrevo nas horas vagas. — Eu vejo que a sua vida é muito sacrificada. — Eu já estou habituada. — Se a senhora quizer ficar comigo, eu peço esmolas e te sustento. É de dinheiro que as mulheres gostam. E dinheiro eu arrango para você. Eu não tenho ninguém que gosta de mim... Eu sou aleijado. Eu gosto muito da senhora. A senhora tá dentro da minha cabeça. Tá dentro do meu coração. Quando êle ia me dar um abraço, afastei (Jesus, 2019, p. 173-174).

Prefere livros à bebida. Utiliza sua leitura e escrita para se acalmar, também vê o diário como um amigo, o outro que poderia ajudá-la nas suas decisões. A leitura e a escrita são um bálsamo que alivia suas dores, retira-se para sonhar com outras possibilidades. Reinventa-se, cria alternativas de pensar, ser e estar no mundo. A escrita ajuda a ficar mais calma! Esse êxtase que a leitura e a escrita lhe proporcionam transforma suas atitudes em paciência para lidar com as crianças. Consegue também ter a consciência que ela, como mãe, como pessoa, é necessária para estar presente e cuidar dos filhos: um lugar na família, na comunidade, no mundo (Elias, 2022).

17 de julho de 1955

A Silvia e o espôso já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Êle está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciaram. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente (Jesus, 2019, p. 14).

21 de junho de 1958

Mostrei-lhe os sapatos, ela ficou alegre. Ela sorriu e disse-me que está contente comigo e não vai comprar um mãe branca. Que não sou mentirosa. Que falei que ia comprar os sapatos, e comprei. Que eu tenho palavra (Jesus, 2019, p. 67).

26 de setembro de 1958

Nós éramos sete pessoas no carro. Condoeu-me ver uma jovem que nos acompanhava. Ela disse-me que faz um ano que a sua mãe faleceu. Que o seu pai lhe dirige uns olhares que lhe apavora. E que ela tem medo de ficar com êle em casa. Chegamos na Rua Asdrubal do Nascimento. [...] Eu fui falar com uma senhora que queria saber o que ocorria com o João. Ela perguntou ao João se êle sabia o que era fazer porcaria. Êle disse que sabia. E se êle havia feito porcaria na menina. Êle disse que não. A funcionária que interrogava parou de escrever e leu uns papeis. [...] Ela prosseguiu o seu interrogatório. Usava o calão com o menino. E as

perguntas obscenas, querendo que o menino descrevesse e relatasse os prazeres sexuais. Achei o interrogatório horroroso. A Vera e o José Carlos ficaram perto para ouvir o que a mulher dizia. Quando a funcionária falava eu tinha a impressão que estava na favela (Jesus, 2019, p. 123).

O diário de Jesus (2019) mostra uma violência nua. A violência que gera um espetáculo que ninguém quer ver. O abuso camuflado daqueles que deveriam proteger as crianças. Denuncia as violências sofridas na favela, denuncia as palavras da funcionária da delegacia. Sonha em proteger suas crianças, afastando do espetáculo de horror que seus vizinhos proporcionam diariamente, ela tem um cuidado com a infância, sabe que a infância deve ser protegida, preservada (Elias, 2022).

19 de julho de 1955

As rascões da favela estão vindo eu escrever e sabe que é contra elas. Resolveram me deixar em paz. Nas favelas, os homens são mais tolerantes, mais delicados. As bagunceiras são as mulheres. As intrigas delas é igual a de Carlos Lacerda que irrita os nervos. E não há nervo que suporta. Mas eu sou forte! Não deixo nada impressionar-me profundamente. Não me abato (Jesus, 2019, p. 21).

10 de maio de 1958

O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a patria e ao país. Pensei: Se êle sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os políticos? O Senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso revolver nem as minhas dificuldades. [...] o Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas crianças (Jesus, 2019, p. 29).

20 de maio de 1958

Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas. Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade. Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me: — Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo. Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse: — É que eu tinha fé no Kubstchek. — A senhora tinha fé e agora não tem mais? — Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso país tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia. [...]

Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê o seu povo oprimido (Jesus, 2019, p. 38-39).

7 de junho de 1958

Os meninos tomaram café e foram a aula. Eles estão alegres porque hoje teve café. Só quem passa fome é que dá valor a comida. Eu e Vera fomos catar papel. Passei no Frigorífico para pegar lingüiça. Contei 9 mulheres na fila. Eu tenho mania de observar tudo, contar tudo, marcar os fatos. Encontrei muito papel nas ruas. Ganhei 20 cruzeiros. Fui no bar tomar uma média. Uma para mim e outra para a Vera. Gastei 11 cruzeiros. Fiquei catando papel até as 11 e meia. Ganhei 50 cruzeiros. [...] Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria. Então eu dizia para a minha mãe: — Porque a senhora não faz eu virar homem? Ela dizia: — Se você passar por debaixo do arco-íris você vira homem. Quando o arco-íris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-íris estava sempre distanciando. Igual os políticos distantes do povo. Eu cansava e sentava. Depois começava a chorar. Mas o povo não deve cansar. Não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo. Eu voltava e dizia para a mamãe: — O arco-íris foge de mim. [...] Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (Jesus, 2019, p. 53-54).

A consciência política de Jesus (2014) é algo fora de possibilidade de narração. Ela sabe que para melhorar a infância, a educação, a moradia, a saúde, a segurança são necessárias uma ação política mais efetiva, porque só quem passou fome pode ter a dimensão da nutrição dos filhos. Grita que são os homens que tem poder e demonstra a vontade de ser homem para exercer esse poder. Também expressa que o povo tem o poder de transformar e mudar a situação do país, com uma mudança política. Ela não se abate e escreve sobre a democracia (Elias, 2022).

20 de setembro de 1958

Fui no empório, levei 44 cruzeiros. Comprei um quilo de açúcar, um de feijão e dois ovos. Sobrou dois cruzeiros. Uma senhora que fez compra gastou 43 cruzeiros. E o senhor Eduardo disse: — Nos gastos quase que vocês empataram. Eu disse: — Ela é branca. Tem direito de gastar mais. Ela disse-me: — A côr não influi. Então começamos a falar sobre o preconceito. Ela disse-me que nos Estados Unidos eles não querem negros nas escolas. Fico pensando: os norte-americanos são considerados os mais civilizados do mundo e ainda não convenceram que preterir o preto é o mesmo que preterir o sol. O homem não pode lutar com os produtos da Natureza. Deus criou todas as raças na mesma época. Se criasse os negros depois dos brancos, aí os brancos podia revoltar-se (Jesus, 2019, p. 122).

16 de junho de 1958

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: — É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça êle já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta. [...] Um dia, um branco disse-me: — Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois dos brancos, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas, nem o branco nem o preto conhece a sua origem. O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro tambem. A natureza não seleciona ninguém (Jesus, 2019, p. 64-65).

28 de maio de 1959

A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro (Jesus, 2019, p. 167).

Jesus (2014) com suas escritas e narrativas, conta de si e da sua comunidade. Ela se posiciona e questiona sobre o preconceito, o racismo. E escreve com orgulho da sua cor. Não silencia diante das injustiças e traz o grito das mulheres negras, das crianças, dos idosos, dos homens, dos adolescentes, dos imigrantes, da favela. Vozes silenciadas, oprimidas perante o descaso político, perante a indiferença. Ela deu voz e visibilidade à favela (Elias, 2022).

Essa escrita é uma escrita de si que não é confissão, nem apenas autodescrição, mas problematização do seu tempo, das suas opressões, dos seus conflitos, do mundo em que habita. Quando nos deparamos com a obra de Jesus (2019), escritora brasileira, mulher, negra, pobre, solteira, que residia na favela do Canindé, na cidade de São Paulo, com seus três filhos, catadora de papel, sua paixão por livros e um sonho de ser escritora, percebemos que sua obra ainda ecoa na contemporaneidade, com suas falas e escritos latentes entre as ruas das favelas, dos bairros e periferias das nossas cidades. Arranca-nos de nossa comodidade e faz-nos olhar para o outro e para nós mesmos de outras formas. Convoca-nos também à luta pela democracia e pela redução das desigualdades, que ainda violentam tanto nosso país.

A seguir, apresento *O diário de Anne Frank* (2023), escrito por Annelies Marie Frank, mais conhecida como Anne Frank, a qual nasceu em Frankfurt, em 12 de junho de 1929 e faleceu aos 15 anos, em Bergen-Belsen, campo de concentração

na Alemanha, em fevereiro ou março de 1945. Segundo os historiadores, não tem um mês e dia específicos da morte de Anne e sua irmã, Margot. Adolescente alemã de origem judaica, juntamente com sua família, sofreu os horrores do Holocausto. Ao descobrirem o anexo secreto, seus ocupantes foram presos e o anexo invadido e saqueado. Mais tarde, seus pertences foram resgatados pelas secretárias, funcionárias da empresa que a família usava como esconderijo. Dentre os objetos encontrados estava o diário de Anne Frank (2023). O diário e as fotografias foram devolvidos ao seu pai, único sobrevivente da família, após o término da guerra. Seu Otto transformou o diário em livro. O livro-diário foi traduzido e divulgado no mundo todo (Frank, 2023). Anne Frank morava com seu pai, Otto Frank, sua mãe, Edith Frank, e sua irmã, Margot Frank, em Frankfurt, na Alemanha. Edith e Otto eram pais dedicados, atentos e demonstravam interesse pelas atividades acadêmicas de suas filhas, incentivando desde cedo a leitura e a escrita. Também possuíam uma extensa biblioteca em casa.

Após a eleição em 1933, na Alemanha, em que o partido nazista elegeu Adolf Hitler, a família começou a pensar na possibilidade de emigrar do país. O pai recebeu uma proposta de trabalho e a família então se mudou para Amsterdã (Holanda). As irmãs começaram a frequentar a escola. Margot, a escola pública, e Frank (2023), a escola Montessoriana. Segundo relato dos historiadores, Margot gostava mais de aritmética, e Anne de história e de realizar leituras e registro do que achava importante dos livros que lia. Com personalidades distintas, as irmãs Frank se destacavam, cada uma a sua maneira de ser. Margot a mais tímida, Frank (2023), mais extrovertida.

Em 1940, houve a invasão pela Alemanha na cidade que habitava com sua família. A partir dessa época, ela e sua irmã Margot foram proibidas de frequentar a escola que estavam acostumadas a cursar, sendo encaminhadas para as escolas específicas, que somente os judeus poderiam frequentar.

As crianças e adolescentes filhos ou de origem judaica eram obrigadas a levar no seu uniforme escolar a estrela de Davi, que indicava que eram judias. Eram proibidas de ter contato com outras crianças. As perseguições e segregações iniciaram, a recessão se instalou, foram instituídas leis restritivas e discriminatórias com toque de recolher.

Em 1941, com a recessão, seu pai, Otto Frank, transfere as ações de sua empresa para seu colaborador Jann Gies, marido de Miep Gies, casal que era

contra a ocupação alemã e que ajudou sua família, com mais outros amigos, a esconder-se da perseguição nazista da época. Em 1942, perde sua avó materna, que veio a falecer, desestruturando um pouco a família e Frank (2023) sentiu muito a sua ausência. Nesse mesmo ano, completa 13 anos. No dia 12 de junho de 1942, no seu aniversário, é presenteada por seus pais com um livro, o qual ela havia demonstrado interesse anteriormente, enquanto passava por uma vitrine. O livro era encadernado com um tecido xadrez em vermelho e branco, mostrava um pequeno cadeado em sua parte frontal. Frank (2023) decidiu que o usaria como diário, nomeando-o como “Kitty”.

A seguir, apresento alguns fragmentos da obra *O diário de Anne Frank*, trazendo um pouco do seu próprio registro e impressões vividas na época do confinamento forçado. Junto com os fragmentos, ousou experimentar uma escrita literária para compor com o que tais fragmentos me fazem pensar.

Domingo, 14 e junho de 1942

Foi você, meu diário, que vi primeiro. E era, sem dúvida, o presente mais lindo (Frank, 2023, p. 17).

Sábado, 20 de junho de 1942

Durante uns dias não escrevi nada, porque quis pensar seriamente na finalidade e no sentido de um diário. Tenho uma sensação especial ao escrever o meu diário. Acho que, mais tarde, nem eu nem ninguém achará interesse nos desabaços de uma garota de treze anos. Mas, na realidade, tudo isso não importa. Gosto de escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos (Frank, 2023, p. 18).

Vou me explicar melhor, pois ninguém pode compreender que uma garota de treze anos se sinta só. [...] Por tudo isso é que escrevo um diário. É para eu fazer de conta que tenho uma grande amiga. A este diário, que vai ser minha grande amiga, vou dar o nome de Kitty (Frank, 2023, p. 19).

Frank (2023) pensa na finalidade do “livro” (diário) que ganhou e opta por usá-lo para aliviar seus conflitos de adolescente. Mais do que isso, aliviar o peso dos dias, da angústia, da solidão, como uma grande amiga em que se pode confiar. Observações, preocupações com a vida e consigo mesma, seu bairro, as restrições impostas pela ocupação dos nazistas, sua família, sua comunidade, seus sonhos, enfim, o contato com o mundo, com a história e com o outro (Elias, 2022).

Quinta-feira, 9 de julho de 1942

Querida Kitty:

Sáímos debaixo de uma chuva torrencial, papai, mamãe e eu, cada qual com uma pasta de escola e uma sacola de compras abarrotada até a boca de tudo o que pudemos colocar lá dentro. As pessoas que iam para o trabalho olhavam-nos com simpatia. Podia-se notar em seus rostos o quanto sentiam por não poderem oferecer-nos condução, mas ali estava a chamativa estrela amarela que falava por si mesma. Só depois de já estarmos a caminho é que mamãe e papai começaram a me dizer alguma coisa do plano. Há meses que, na medida do possível, vínhamos mudando nossos bens, mantimentos e objetos de maior necessidade, e as coisas estavam suficientemente preparadas para que fôssemos nos esconder por nossa própria conta, no dia 16 de julho. O plano tivera de ser antecipados dez dias por causa da convocação, e, desse modo, nossas acomodações não estariam muito bem organizadas, mas teríamos de nos acomodar da melhor forma possível. O esconderijo seria no mesmo edifício onde papai tinha seu escritório. [...] Vou descrever o prédio: no andar térreo há um grande armazém que é usado como depósito. [...] uma cozinha espaçosa com água quente e fogão a gás. A seguir o WC. Este é o primeiro andar. [...] A porta da direita dá para o nosso Anexo Secreto. Ninguém poderia imaginar que existissem tantos quartos atrás daquela porta feia e cinzenta. [...] Se você subir a próxima escada e abrir a porta lá em cima, vai ficar espantada de ver, nesta velha casa ao lado do canal, um quarto tão amplo e claro. Nesse quarto há um fogão a gás e uma pia (o quarto havia sido utilizado como laboratório). [...] Junto ao patamar do segundo andar existe também uma água-furtada. Em, agora você já foi apresentada ao nosso lindo. Anexo Secreto.

Sua Anne (Frank, 2023, p. 29; p. 32).

No diário, os rastros da forma repentina de como deixaram sua casa. Sua irmã Margot recebeu uma notificação da emigração judaica para que se dirigisse a um campo de concentração. A fuga ao anexo do escritório foi adiantada. Judeus eram proibidos de utilizarem transportes públicos. Caminharam quatro quilômetros para chegarem até seu destino. Vestiram várias camadas de roupas, pois não podiam levar malas (Elias, 2022).

Frank (2023) descreve o anexo secreto, que continha três andares, onde ela e sua família, mais a família dos Van Daan, além do dr. Dussel, todos de origem judaica, refugiaram-se nos fundos do estabelecimento comercial, no centro da cidade de Amsterdam. No total, foram oito pessoas. As oito pessoas permaneceram nesse esconderijo, em julho de 1942 até agosto de 1944, quando foram descobertas.

Segunda-feira, 21 de setembro de 1942

Querida Kitty

Uma semana sim, outra não, o sr. Koophuis me traz alguns livros. Estou entusiasmada com a série de Joop ter Heul. Gostei demais de todos os livros de Cissy van Marxveldt. Quanto a *Midsummer madness*, já o li quatro vezes e ainda dou boas risadas com algumas das situações cômicas que surgem. O ano letivo já começou. Estou me dedicando seriamente ao francês e estou conseguindo meter na cabeça até cinco verbos irregulares por dia. Acabam de chegar alguns livros escolares e temos um bom estoque de cadernos, lápis, borrachas e etiquetas que eu trouxe comigo. Andaram falando a meu respeito e chegaram à conclusão de que não sou completamente burra, o que me obrigou a estudar dobrado no dia seguinte. É claro que, com catorze ou quinze anos, não vou querer permanecer no primeiro ano secundário da escola. Esteve em pauta, também, o fato de eu não poder ler muitos livros que valham a pena. Mamãe está lendo *Heeren Vrouwen en Knetchen*, ao qual não tenho acesso (Margot, sim). Dizem que antes preciso amadurecer um pouco, como minha talentosa irmã. Falou-se, então, de minha ignorância em filosofia e psicologia, matérias sobre as quais não sei absolutamente nada. Talvez para o ano que vem eu já esteja mais sabida (Frank, 2023, p. 41-42).

Para a família Frank, a escola e as atividades acadêmicas continuavam, mesmo confinados. Os livros chegavam e eram trabalhados pelas irmãs, com auxílio do pai, que ajudava nas lições de aritmética, nas leituras e discussões em relação aos livros literários. Otto Frank era um grande incentivador das atividades escolares.

Sexta-feira-feira 14 de abril de 1944

Querida Kitty:

A atmosfera está ainda tensa. O Pim está muito irritável.

Há muita coisa que não funciona. O W.C. está a deitar água e a torneira está emperrada. Mas graças às nossas muitas relações, esses males vão se de remediar depressa. Há ocasiões em que estou sentimental, sei-o bem, mas... As vezes há razões para o sentimentalismo. Quando o Peter e eu estamos sentados num caixote duro, no meio de ferros-velhos e de pó, muito juntos, eu com um braço em volta dos seus ombros, ele com um braço em volta dos meus ombros, quando ele brinca com uma madeixa do meu cabelo, quando lá fora se ouve o chilrear dos pássaros, quando se vê as árvores a pintarem de verde, quando o sol nos chama e o ar é todo ele azul, oh, então os meus desejos são infinitos. Mas aqui só se vemos caras carrancudas e descontentes. Suspiros e queixumes por toda a parte. Tudo isto dá a impressão de que as coisas vão cada vez pior. A verdade, no entanto, é que tudo corre sempre mal se não soubermos reagir. Já não há ninguém cá no anexo que nos sirva de exemplo, cada um luta sozinho com os seus nervos. Só se ouve dizer:

— Quem me dera que isto acabasse!

A mim, o trabalho, a esperança, o amor e a coragem fazem-me aguentar, mais até: tornam-me boa e feliz. Creio Kit, que estou um pouco maluquinha hoje.

Sua Anne (Frank, 2023, p. 179-180).

Tensão, confinamento, amizade, amor, esperança, medo, sonhos, tudo isso em um anexo secreto (Elias, 2022).

Sexta-feira, 9 de outubro de 1942

Querida Kitty:

Hoje só tenho notícias tristes e deprimentes para lhe contar. Nossos amigos judeus estão sendo levados embora às dúzias. Essa gente está sendo tratada pela Gestapo sem um mínimo de decência. São amontoados em vagões de gado e enviados para Westerbork, o grande campo de concentração para judeus, em Drente. Westerbork parece ser terrível: um único lavatório para centenas de pessoas e muito poucas privadas. Não há acomodações separadas para homens e mulheres, e todos têm que dormir juntos. Dizem que há muita imoralidade por causa disso, e muitas mulheres e até mocinhas obrigadas a ficar lá por muito tempo ficam esperando bebê. Fugir é impossível; os internados ficam marcados pela sua cabeça raspada ou pela sua aparência judia. Se é tão ruim na Holanda, imagine o que não será nas regiões bárbaras e distantes para onde são enviados? Sabemos que a maioria é assassinada. A rádio inglesa fala de morte em câmaras de gás. Talvez esse seja o meio mais rápido de morrer. Estou terrivelmente nervosa. [...] Trens abarrotados de rapazes partem diariamente. Às vezes, ao pararem em alguma pequena estação no meio do caminho, uns poucos conseguem fugir. Infelizmente ainda não terminei com as más notícias. Você já ouviu falar em reféns? Não posso imaginar nada mais horrível. Cidadãos notórios — gente inocente — são atirados na prisão à espera do seu destino. Se o sabotador não for encontrado, a Gestapo simplesmente fuzila cinco reféns. As notícias dessas mortes aparecem freqüentemente nos jornais. Essas afrontas são descritas como “acidentes fatais”. Boa gente, os alemães! E pensar que eu já fui alemã! Não, Hitler tirou nossa nacionalidade há muito tempo. Na verdade, alemães e judeus são os maiores inimigos do mundo.

Sua Anne (Frank, 2021, p. 50-51).

Frank (2023) é testemunha do movimento e dos horrores da guerra. Escreve as informações que chegam “do mundo de fora” pelo rádio ou pelas pessoas que estão ajudando e protegendo sua família a permanecer no anexo secreto. Escreve a violência, em nome da nacionalidade do povo alemão (Elias, 2022).

Sexta-feira, 16 de outubro de 1942

Querida Kitty:

Tenho andado ocupadíssima. Acabo de traduzir um capítulo de *La Belle Nivernaise*, anotando as palavras novas. Depois tive de resolver um problema de matemática e, mais, estudar três páginas de gramática francesa. Recuso-me terminantemente a resolver problemas de matemática todos os dias. Papai concorda em que são repelentes. Sou quase melhor em matemática do que ele. A verdade é que nenhum de nós sabe grande coisa e muitas vezes temos que recorrer a Margot. Para compensar, de nós três, a mais adiantada em estenografia sou eu. Ontem terminei de ler *O assalto*. É muito divertido, mas não chega aos pés de *Joop ter Heul*. Na minha opinião, Cissy van Marxveldt é uma escritora de primeira, e já resolvi que vou dar seus livros para meus filhos lerem. O papai me deu algumas peças de teatro de Korner: *O Primeiro de Bremen*, *A governanta*, *O dominó Verde*. É um bom escritor. A mamãe, a Margot e eu voltamos a ser amigas, o que é muito bom. Margot e eu dormimos na mesma cama a noite passada. Estava apertadíssimo, mas por isso mesmo é que foi divertido (Frank, 2023, p. 51).

Quinta-feira, 29 de outubro de 1942

Ultimamente tenho tido permissão para ler mais livros de gente grande. No momento, estou lendo *Eva's youth*, de Nico van Suchtelen. Não vejo grande diferença entre este livro e os romances água-com-açúcar para mocinhas. É verdade que há trechos sobre mulheres que se vendem a homens desconhecidos em ruas duvidosas. Cobram um dinheirão. Eu morreria de vergonha se me acontecesse uma coisa dessas. No livro também fala que Eva tem um período mensal. Estou doida para ter um também; parece ser tão importante! Papai retirou da estante grande as obras de Goethe e Schiller. Vai ler todas as noites para mim. Começamos com *Dom Carlos*. Seguindo o bom exemplo de papai, mamãe entregou-me seu livro de orações. Só por obrigação, li algumas em alemão. São lindas, mas não me dizem grande coisa. Por que me obriga a ser piedosa só para agradar-lhe (Frank, 2023, p. 53-54).

Sábado, 11 de julho de 1943

Querida Kitty:

Miep parece até uma burrinha de carga, tanta coisa ela leva, e quase todos os dias consegue comprar alguns legumes que traz em uma sacola de compras, na bicicleta. Esperamos ansiosamente os sábados, que é quando nos trazem os livros. Parecemos crianças recebendo presentes. A maioria das pessoas simplesmente não conseguiria compreender o que os livros significam para nós, trancados aqui dentro. Ler, aprender e ouvir rádio são os nossos divertimentos.

Sua Anne (Frank, 2023, p. 86).

A literatura atravessa a vida de Frank (2023) com toda a censura que a idade e a família demonstram no cuidado para “não adiantar etapas”. Logo depois, relata a

possibilidade de ler os clássicos como “gente grande”, juntamente com seu pai. Ela faz anotações, discute e tem posicionamento sobre os livros que lê. Traz junto à transformação da adolescência a preocupação de se tornar adulta com o período mensal que ainda não chegou e a resolução dos conflitos normais de adolescente com a irmã e a mãe. Entre muitas coisas, lê e escreve no confinamento (Elias, 2022).

Segunda-feira, à noite, 8 de novembro de 1943

Querida Kitty:

Não posso, não consigo imaginar que o mundo se torne normal, para nós, novamente. Muitas vezes falo em "depois da guerra", mas acho que isso é castelo no ar, coisa que jamais acontecerá na realidade. Quando penso em nossa antiga casa, em minhas amigas, nas brincadeiras da escola, é como se outra pessoa tivesse vivido aquela vida, não eu. Vejo a nós oito, em nosso Anexo Secreto, como se estivéssemos num pedacinho de céu azul cercado de nuvens pesadas e escuras. O ponto bem definido onde estamos ainda está a salvo, mas as nuvens vão se juntando ao nosso redor, e o círculo que nos separa do perigo iminente fecha-se implacavelmente. Estamos agora tão rodeados de trevas e perigos, que vivemos aos encontros, buscando desesperadamente um meio de escapar. Olhamos para baixo, onde os homens se destroem, e para cima, onde tudo é silêncio e beleza, mas nesse entretanto ficamos isolados pela grande massa escura que não nos deixa subir, mas fica à nossa frente como parede impenetrável; tenta esmagar-nos, porém, não o consegue. Só posso chorar e pensar: “Se ao menos o círculo negro se afastasse e abrisse caminho para nós!”.

Sua Anne (Frank, 2023, p. 108).

Quarta-feira, 23 de fevereiro de 1944

Querida Kitty:

O melhor remédio para os que sentem medo, solidão ou infelicidade é ir para um lugar ao ar livre, onde possam estar sozinhos com o céu, a natureza e Deus. Só então a gente sente que tudo está como deve estar e que Deus nos quer ver felizes na beleza simples da natureza. Enquanto isso existir — e certamente existirá —, sei que sempre haverá consolação para todas as tristezas, sejam quais forem as circunstâncias. Acredito firmemente que a natureza traz alívio a todas as aflições. Oh, quem sabe talvez não esteja longe o dia em que compartilharei este sentimento de bem-aventurança que me invade, com alguém que sinta como eu! (Frank, 2023, p. 142).

Não se reconhece mais, não reconhece uma menina que ia a escola, que tinha amigas e que fazia brincadeiras. Agora é uma menina do anexo secreto, vivendo o horror da guerra e do holocausto. As memórias de dias vividos em sua

casa, com suas amigas, a escola, as brincadeiras, e a distância e o não pertencimento mais aquele lugar, aquele tempo. Frank (2023) busca força. Lê e escreve, quer escapar, sonha em estar em contato com a natureza onde suas aflições serão suprimidas (Elias, 2022).

Terça feira, 4 de abril de 1944

Querida Kitty:

Tenho que estudar para não ficar ignorante, para avançar mais tarde na vida, para vir a ser uma jornalista! Sei que sou capaz de escrever bem, alguns dos meus contos são bons, as minhas descrições do anexo têm humor, há passagens eloquentes no meu diário, mas... Ainda não provei que tenho de fato talento. [...] As pessoas que não escrevem não imaginam quanto prazer isso pode dar. [...] E se não tiver talento suficiente para escrever livros ou artigos de jornal, enfim, sempre me restará escrever para meu próprio deleite. Quero vir a ser alguém. Não me agrada a vida que levam a mamãe, a Sra. Van Daan e todas essas mulheres que trabalham para, mais tarde, ninguém se lembrar delas. Além de um marido e de filhos, preciso de mais alguma coisa a que possa me dedicar. Quero continuar a viver depois da minha morte. E por isso estou tão grata a Deus que me deu a possibilidade de desenvolver o meu espírito e de poder escrever para exprimir o que em mim vive. Quando escrevo, sinto um alívio, a minha dor desaparece, a coragem volta. Mas me pergunto, algum dia escreverei coisa importante, virei a ser jornalista ou escritora? (Frank, 2023, p. 170-171).

Frank (2023) quis viver depois de sua morte e assim o fez (Elias, 2022).

É necessário certo respiro depois de ler esses excertos. Segundo relatos históricos, o último registro realizado por Frank (2023), no seu diário foi em 1º de agosto de 1944. No dia 4 de agosto de 1944, o anexo secreto foi descoberto e todos foram presos e levados para o maior campo de concentração, Westerbork, na Holanda.

No dia 3 de setembro, foram levados para Auschwitz, na Polônia, onde Edith Frank faleceu em cinco de janeiro de 1945. As irmãs Frank foram enviadas para Bergen-Belsen, na Alemanha, onde, provavelmente em março de 1945, vieram a falecer, pois contraíram a doença de tifo, sendo sepultadas em valas comuns. Otto Frank foi enviado a um hospital em novembro e sobreviveu, sendo libertado pelas forças soviéticas. Miep, amiga da família, resgatou o diário e entregou a seu pai, que resolveu publicá-lo (Frank, 2023, p. 230). *O diário de Anne Frank* foi declarado patrimônio da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A escrita do diário lembra o que Foucault (2004) escreveu no seu curso de 1983, *A escrita de si*. Para o autor,

[...] o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um corpo. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim [...] como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em forças e em sangue. Ela se torna no próprio escritor um princípio de ação racional (Foucault, 2004, p. 152).

A seguir, apresento os *Diários 1909-1912* de Franz Kafka. Franz Kafka (2019) nasceu em cinco de julho de 1883, na cidade de Praga, na Boêmia, Império Austro-Húngaro, atual República Tcheca, e faleceu em 1924, na mesma cidade. De origem judaica, Kafka (2019) dominava a língua alemã, sua língua materna. Kafka residia com sua família: seu pai, Hermann Kafka, comerciante, sua mãe, Julie Kafka, que ajudava a manter os negócios da família, seus irmãos Georg e Heinrich, ambos falecidos na infância. Irmãos Gabriele (Elli), Valerie (Valli), Otilie (Otta). Sua infância foi solitária, criado e educado entre governantas, funcionários e professores.

De 1889 a 1893, Kafka (2019) frequentou a escola primária para garotos e demonstrou, já no ginásio (1893), seu talento e vontade de inventar histórias. Escrevia contos infantis, mas depois os eliminava, pois não achava bom o suficiente para enviar a alguém para fazer a leitura. No ano de 1901, entra para a Universidade alemã da cidade de Praga e seu primeiro curso escolhido para a graduação foi na área de Química.

Em seguida, passa para o Direito, segundo Backes (Kafka, 2019). Faz alguns seminários de História da Arte. Também, participa de um clube estudantil, o *Lese- und Redehalle der Deutschen Studenten* (Salão de Leitura e Oratória dos Estudantes Alemães), que organizava eventos literários, leituras e outras atividades. Além de estudos de “Germanística”, que é a “disciplina acadêmica da área das ciências humanas que investiga, documenta e teoriza a língua alemã e sua literatura, de forma sincrônica e diacrônica”. Graduou-se em Direito. Nessa época, conhece Max Brod e tornam-se grandes amigos.

Conforme narra Backes (Kafka, 2019), a literatura, nessa época (1904), fica entre Marco Aurélio e os diários de Hebbel, que era um escritor alemão do século XIX. Kafka sempre gostou muito de fazer leituras, juntamente com seu amigo Brod: leram *Protágoras*, de Platão, em grego, *A educação Sentimental e a tentação de Santo Antônio*, de Gustave Flaubert, em francês. Kafka admirava os autores Fiódor Dostoiévski, Gustave Flaubert, Franz Grillparzez e Heinrich Von Kleist. Nessa época

(1904-1905), dá início a sua obra *Descrição de uma luta*. Em 1906, termina seu doutorado e recebe o título Dr. Juris.

Faz sua práxis em dois tribunais e escreve a obra *Preparativos de casamento no campo*. Em 1907, trabalha em uma empresa de seguros. No ano de 1908, realiza sua primeira publicação, *Oito fragmentos de prosa*, na revista *Hyperion*, que posteriormente, segundo Backes (Kafka, 2019), receberiam o título de *Contemplação*. Em 1910, participa de eventos socialistas; viaja com Max Brod e Otto Brod a Paris; entra em contato com atores judaicos; faz viagens de negócios.

Em 1911, torna-se sócio de seu cunhado, mas não consegue dar continuidade ao trabalho. Em 1912, viaja novamente com Max Brod a Weimar e conhece o ambiente de “grandes clássicos, Goethe e Schiller”, conforme relata Backes (Kafka, 2019). Nesse mesmo ano, os *Oito fragmentos de prosa*, que foram publicados anteriormente na revista, são editados em livro. Escreve também *O veredicto*, sua primeira obra de “importância”, de acordo com o referido autor. Ademais, escreve *A metamorfose*, a mais conhecida de suas obras.

No ano de 1915, Kafka recebe o Prêmio Fontane de Literatura. Em julho do mesmo ano, inicia a escrever *O Processo*. Em 1916, publica a obra *O veredicto*. Faz leituras de seu livro *Na colônia penal*, em Munique. Em 1917, inicia seus estudos em hebraico. Adoece de tuberculose. Em 1919, é publicado seu livro *Na colônia penal*. Também, escreve *Carta ao pai*, demonstrando seus conflitos paternos. Em 1920, escreve várias narrativas curtas. Escreve um esboço sobre *O castelo*. Já no ano de 1921, entrega todos os diários a Milena Jesenská, sua tradutora, para que traduza do alemão para o tcheco.

Em 1922, começa a escrever *O castelo*, segundo Backes (Kafka, 2019), a mais extensa e ambiciosa de suas obras. Nesse mesmo ano, escreve, “um *artista da fome*”. Aposenta-se devido à doença de seu cargo de secretário geral da agência. Em 1923, volta a estudar hebraico. Nesse ano, escreve *A construção*. Já no ano de 1924, escreve, conforme Backes (Kafka, 2019), sua última narrativa, *Josephine, a cantora*. Kafka (2019) veio a falecer nesse mesmo ano, no sanatório Hoffmann, em função da tuberculose, em Kierling, no dia 3 de junho, e é enterrado na cidade de Praga. Solicita a Max Brod que depois de sua morte destruía suas obras, entretanto seu amigo ignora seu pedido, vindo a publicar obras póstumas como: *Um artista da fome*, *O processo*, *O castelo*, *O desaparecido*, que ainda não estavam prontas, eram obras inacabadas

Kafka (2019) começou a fazer registros em seu diário com 26 anos, a partir de 1909, e seu último diário foi em 1923, de acordo com Backes (Kafka, 2019), poucos meses antes de falecer. Esse primeiro volume está compilado em quatro cadernos, que iniciam em 1909 e terminam em 1912.

Nesse primeiro volume, que reuniu quatro cadernos em um diário testemunho, vamos encontrar Kafka (2019) descrevendo suas impressões sobre sua infância, sua escola, sua família, seus pais. Suas impressões e inseguranças sobre seu corpo, seu relacionamento com as mulheres. Sua formação acadêmica, seu trabalho e a revolta de não ter tempo suficiente para suas leituras e escritas. Mesmo assim, lê incessantemente e escreve.

Mas sua crítica e autocrítica quanto a suas produções perturbam, angustiam sua mente, vivendo um eterno conflito. Nos seus registros, apresenta a relação conflituosa com o pai, chegando a escrever uma obra específica narrando esse sentimento antagônico que lhe tira o sono. Narra seus sonhos, sua dificuldade em relação ao mundo ao seu redor, sua solidão, suas visitas culturais ao teatro, aos círculos literários ou sociais, suas leituras, seus autores prediletos, sua iniciação literária em contos, ensaios, inícios de novelas, de romances, entre outras obras embrionárias que estavam surgindo. Suas anotações no diário não são frequentes e não tem uma ordem cronológica.

Os editores, em relação aos diários, assentam que Kafka é um escritor que está sendo gestado, “a larva ainda no casulo, antes de eclodir [...] vemos em plena preparação o espírito angustiado do autor que materializaria na literatura mundial o embate entre o sistema avassalador e o indivíduo acossado” (KAFKA, 2019, p. 288).

Nessa perspectiva, trago a narrativa de Schuler (2014, p. 94) que conceitua a literatura de Kafka como uma literatura que

[...] desmonta algumas máquinas burocráticas, inventando alguns escapes na linguagem e na vida; porque ele problematiza os processos de normalização e prefere o que é menor. Porque os personagens Kafkianos quebram com uma lógica de interioridade, com a divisão entre razão e loucura, entre verdadeiro e falso, com seu inseto alimentado de violino, com seu macaco inventor de escapes, do artista que ensina o jejum como uma arte, com o animal da toca deixando por perto sempre uma saída. Kafka usa a escrita como uma máquina, não para representar algo, não para fugir do mundo, mas para fazer escapar e alargar a própria possibilidade de pensamento e existência. Assim, o que nos interessou em Kafka foi buscar entender como funciona sua máquina literária, interessando-nos seus procedimentos.

Apresento, a seguir, alguns fragmentos dos *Diários 1909-1912 de Kafka*, que são testemunhos de sua vida e de sua inadequação com o mundo que o rodeia, seu sofrimento, sua angústia, seus conflitos com a família, seus amigos, sua vida cultural, seus medos, seus sonhos, sua rejeição em relação ao trabalho e a sua paixão pela literatura, pela escrita, sua disciplina em ler e escrever, sua doença, seu corpo franzino, suas paixões femininas. São pequenos fragmentos dessa vasta literatura que Kafka (2019) nos deixou.

Não pretendo, aqui, trazer alguma interpretação do seu trabalho, apenas tecer pequenas escritas, que poderiam servir como armadura, que poderiam servir como equipagem para enfrentamento das questões cotidianas, dando-nos condições de nos reinventar, criar possibilidades, novos modos de existir, de ver e sentir o mundo.

17 de maio de 1910

Finalmente, depois de cinco meses de minha vida em que não consegui escrever nada que me satisfizesse e que poder algum irá me restituir, embora todos estivessem obrigados a isso, tenho a ideia de dirigir-me a palavra outra vez. Sempre me respondi quando de fato me perguntei, sempre havia algo em mim a ser extraído à base de golpes, de mim, esse monte de palha que sou há cinco meses e cujo destino parece que é ser incendiado no verão e queimar, mais rápido que o piscar de olhos do espectador. Quem dera isso acontecesse comigo! E que me acontecesse dez vezes, pois não lamento sequer a época desventurada. Meu estado não é infelicidade, mas tampouco é felicidade, não é indiferença, não é fraqueza, não é cansaço, não é outro interesse, o que é ele então? O fato de não o saber decerto está ligado à minha incapacidade de escrever. E acredito compreendê-la, sem conhecer sua razão. É que todas as coisas que me vêm à mente não me vêm à mente a partir da raiz, e sim apenas a partir de algum lugar próximo ao meio delas. [...], mas cada dia pelo menos uma linha deve ser dirigida a mim, tal como agora as pessoas dirigem os telescópios ao cometa (Kafka, 2019, p. 28-29).

O grande conflito de Kafka (2019): vontade de escrever e a angústia da página em branco; de achar que o que escreve não é bom e não expressa suas questões entre as linhas (Elias, 2022).

18 de maio de 1910

Hoje, por exemplo, cometi três insolências, contra um cobrador de bonde, contra um de meus superiores, foram, portanto apenas duas, mas elas me doem como dores de estômago. Seriam insolências da parte de qualquer pessoa, quanto mais da minha. Saí, portanto, de mim, lutei nos ares, em meio à nevoa, e o pior é que ninguém percebeu que também frente a meus acompanhantes cometi a insolência como uma insolência, tive de cometê-la, tive de ostentar a cara certa, tive de arcar com a responsabilidade; mas o

mais grave foi quando um de meus conhecidos não tomou essa insolência nem sequer como sinal de um caráter, e sim como o próprio caráter, chamou-me a atenção para minha insolência e a admirou. Por que não fico em mim? Agora me digo, contudo: veja, o mundo se deixa espancar por ti, o cobrador de bonde e o superior permaneceram quietos quando foste embora, o último inclusive te cumprimentou. Mas isso não significa nada. Nada podes alcançar quando te abandonas, mas o que perdes, além disso, em teu círculo? A essa pergunta, respondo apenas: também preferiria que me surrassem dentro do círculo do que eu mesmo surrar alguém fora dele, mas onde diabos está esse círculo? Por algum tempo, vi-o no chão, como se tivesse sido salpicado com cal, mas agora ele paira por aí, nem sequer paira (Kafka, 2019, p. 30).

Kafka (2019) escreve o constrangimento e a falta de humanismo em si e nos demais. Foi chamado atenção por um dos conhecidos pelo caráter, pelo seu modo inconveniente junto ao motorista do bonde (Elias, 2022).

19 de dezembro de 1910

Comecei a trabalhar no escritório. À tarde, na casa de Max. Li um pouco dos diários de Goethe. A distância já segura calmamente essa vida, esses diários atei fogo nela. A clareza de todos os acontecimentos torna-os misteriosos, assim como a grade de um parque acalma o olho na contemplação de amplos gramados e, no entanto, nos faz sentir um respeito de categoria inferior (Kafka, 2019, p. 122).

29 de setembro de 1911

Os diários de Goethe: um homem que não tem diário se encontra numa posição equivocada em relação a um diário. Quando ele lê nos diários de Goethe, por exemplo: “11/1/1797, o dia todo em casa ocupado com diversas disposições”, parece-lhe que ele próprio jamais fez tão pouco num dia. — As observações de viagem de Goethe são diferentes das atuais, pois, feitas de uma mala-posta, desenrolam-se de modo mais simples com as lentas mudanças do terreno e podem ser acompanhadas muito mais facilmente mesmo por aquele que não conhece essas regiões. Tem início um pensar tranquilo, realmente paisagístico. Visto que a região se apresenta intacta em seu caráter nativo ao ocupante da carruagem e que as estradas cortam o campo de modo muito mais natural do que as linhas ferroviárias, com as quais talvez se encontrem na mesma relação dos rios com os canais, o observador tampouco precisa de quaisquer violências e pode ver sistematicamente sem grande esforço. Por isso, há poucas observações momentâneas, na maioria das vezes apenas em espaços interiores, onde pessoas determinadas irrompem logo sem limites diante dos olhos, por exemplo, oficiais austríacos em Heidelberg; em compensação, o trecho sobre os homens de Wiesenheim se aproxima mais da paisagem: “Usam casacos azuis e coletes brancos enfeitados com flores bordadas” (citado de memória). Ele escreveu muito sobre as cataratas do Reno em Schaffhausen; em meio às anotações, em letras maiores, “ideias excitadas” (Kafka, 2019, p. 51).

Os diários de Goethe e as reflexões sobre literatura, tanto quanto os esquemas literários, são de grande influência para Kafka (2019, p. 13), que traz

trechos comentando e lendo, fazendo críticas quanto aos poemas, poesias e prosas escritos nos diários, salientando a “língua límpida e pura de Goethe”.

9 de outubro de 1911

Se chegar aos quarenta, provavelmente me casarei com uma solteirona com os dentes de cima saltados, um tanto descobertos pelo lábio superior. Os dentes centrais superiores da srta. Kaufmann, que estava em Paris e Londres, são deslocados uns contra os outros, como pernas que alguém cruza fugazmente na altura dos joelhos. Mas dificilmente completarei quarenta anos; fala contra isso, por exemplo, a tensão que se encontra com frequência sobre a metade esquerda do meu crânio, que ao toque se parece com uma lepra interior e que me dá a mesma impressão, quando não considero os incômodos e quero apenas observar, que o aspecto dos cortes transversais do crânio nos compêndios escolares ou que uma vivisseção quase indolor, em que o bisturi, um pouco refrescante, cauteloso, parando e retornando com frequência, às vezes jazendo quieto, divide ainda mais envoltórios finos como folhas, bem próximo a partes do cérebro que estão trabalhando (Kafka, 2019, p. 71).

Kafka (2019) já prevê, sem ter a certeza, que talvez não chegue à idade de quarenta anos devido às sensações que sente na cabeça, no coração, em seu estômago, enfim, em todo o seu corpo (Elias, 2022).

23 de dezembro de 1911

Uma das vantagens de manter um diário consiste no fato de a pessoa se tornar consciente, com clareza tranquilizadora, das mudanças a que está constantemente sujeita, nas quais, é claro, em geral também acredita, das quais suspeita e que admite, mas que então sempre nega de modo inconsciente quando se trata de extrair esperança ou tranquilidade de tal admissão. No diário a pessoa encontra provas de que viveu, olhou em volta e anotou observações mesmo em situações que hoje parecem intoleráveis, ou seja, provas de que esta mão direita se moveu como hoje, quando, é verdade, estamos mais prudentes graças à possibilidade de abarcar a situação de então, mas, por isso, temos de reconhecer tanto mais o destemor de nossas aspirações de então, que, não obstante, se conservaram em meio à pura insciência (Kafka, 2019, p. 256).

Kafka (2019) vê vantagem em ter um diário. Escrita acompanhada; registro de memórias e revisita quando necessário para compor algo que a escrita exige (Elias, 2022).

26 de dezembro de 1911

É desagradável ouvir quando meu pai, com incessantes indiretas acerca da situação feliz dos contemporâneos e sobretudo de seus filhos, fala dos sofrimentos que teve de passar na juventude. Ninguém nega que durante anos meu pai teve feridas abertas nas pernas devido à roupa de inverno

insuficiente, que passou fome com frequência, que já aos dez anos tinha de empurrar um carrinho pelos povoados, mesmo no inverno e já bem cedo pela manhã — só que esses fatos corretos, e isso ele não quer compreender, quando comparados com o outro fato correto de que não passei por tudo isso, não permitem a mais ínfima conclusão de que fui mais feliz que ele, que ele possa ufanar-se por causa dessas feridas nas pernas, que ele suponha e afirme desde o princípio que não sou capaz de reconhecer seus sofrimentos passados e que, por fim, eu deva ser-lhe infinitamente grato justo porque não tive os mesmos sofrimentos. Com que gosto eu não o escutaria falando sem parar de sua juventude e de seus pais, mas ter de ouvir tudo isso em tom de gabolice e de briga é torturante. Repetidamente, ele bate as mãos: “Quem sabe disso hoje! O que sabem os filhos! Ninguém passou por isso! Vá um filho compreender isso hoje!”. Hoje ele voltou a falar de modo parecido com a tia Julie, que nos visitou. Ela também tem o rosto enorme de todos os parentes do lado de meu pai. É só uma pequena e incômoda nuance, mas os olhos estão mal posicionados ou mal coloridos. Ela foi trabalhar como cozinheira aos dez anos. Então, no maior frio, tinha de correr vestindo uma saia curta, molhada, em busca de alguma coisa, a pele das pernas se gretava, a saia curta congelava e secava apenas à noite, na cama (Kafka, 2019, p. 268).

Kafka (2019) relata os conflitos com o pai, os sofrimentos, a estranheza, a obrigação de suprir seu pai nos negócios da família e o desejo de escrever (Elias, 2022).

3 de dezembro de 1911

Li agora um trecho de *Karl Stauffers Lebensgang - Eine Chronik der Leidenschaft [A vida de Karl Stauffer: uma crônica da paixão]*, de Schäfer, e fui de tal modo agarrado e preso por essa grande impressão, ouvida apenas por momentos, que penetra meu interior, mas, ao mesmo tempo, levado tão longe pela fome imposta por meu estômago arruinado e pela habitual exasperação do domingo livre que tenho de escrever da mesma forma como, numa exasperação exterior forçada por coisas exteriores, só podemos sair do apuro brandindo os braços (Kafka, 2019, p. 234).

9 de dezembro de 1911

Stauffer-Bern: “A doçura da produção nos engana acerca de seu valor absoluto”. Quando alguém se detém sobre um livro de cartas ou de memórias, não importa de quem — desta vez, de Karl Stauffer-Bern —, e não o puxa para dentro de si por força própria, pois para tanto já se precisa de arte e essa satisfaz a si mesma, mas, com entrega — basta não oferecer resistência e isso logo acontece —, se deixa arrastar para longe pela pessoa desconhecida e concentrada, e se deixa transformar em seu parente, então não é mais algo singular que, ao ser trazido de volta a si mesmo quando fecha o livro, após esse passeio e esse descanso, volte a se sentir melhor em seu próprio ser e fique com a cabeça mais livre, ser que foi visto de modo novo, abalado de modo novo, contemplado por um momento a distância (Kafka, 2019, p. 240).

A literatura lida por Kafka, de Karl Stauffer-Bern, é uma arte que satisfaz, deixa-se arrastar para longe. Ele se deixa envolver, subjetivar-se pelas literaturas

que lê, tanto pela literatura de Karl, como dos diários de Goethe, entre outros. Uma fruição que faz movimentos em si (Elias, 2022).

3 de janeiro de 1912

Pode-se reconhecer muito bem em mim uma concentração dirigida à escrita. Quando ficou claro em meu organismo que a escrita era a direção mais produtiva de meu ser, tudo afluiu para lá e deixou vazias todas as capacidades que se voltavam acima de tudo às alegrias do sexo, da comida, da bebida, da reflexão filosófica e da música. Emagreci em todas essas direções. Isso era necessário porque minhas forças eram tão pequenas em sua totalidade que apenas concentradas poderiam servir razoavelmente à finalidade da escrita. É claro que não encontrei essa finalidade de modo autônomo e consciente, ela encontrou a si mesma, e agora só é atrapalhada pelo escritório, mas, nesse caso, de forma radical. De todo modo, não posso lamentar o fato de não tolerar uma amante, de entender do amor quase tanto quanto de música e de precisar me satisfazer com os efeitos mais superficiais, que chegam voando, de na noite de ano-novo ter jantado escorioneira com espinafre e bebido um quarto de Ceres para acompanhar e de no domingo não poder assistir à leitura do trabalho filosófico de Max; a compensação para tudo isso é evidente. Portanto, desse conjunto de coisas, apenas preciso jogar fora o trabalho no escritório para, visto que agora meu desenvolvimento está completo e, até onde vejo, nada mais tenho a sacrificar, dar início à minha verdadeira vida, na qual meu rosto finalmente poderá envelhecer de modo natural com o avanço de meus trabalhos (Kafka, 2019, p. 281-282).

Kafka (2019) entendeu que escrever era o que ele almejava. A vida fluiu e acreditou que essa era sua vida verdadeira. Com a literatura, com a escrita, ele inventou um caminho para participar do mundo do qual se sentia deslocado, mundo que estranhava, do qual se sentiu desde sempre afastado. E a leitura desses cadernos compilados em diários registra cada movimento em relação ao seu desejo (Elias, 2022).

Finalizando aqui a fundamentação teórica que dá sustentação a esta pesquisa encaminho o próximo capítulo que vai demonstrar os caminhos percorridos na construção desta Tese, trazendo a metodologia utilizada, as técnicas e análise através das vozes das professoras de diversas regiões do país que participaram desta empiria.

#### 4 PERCURSOS TRILHADOS E UM ENCONTRO METODOLÓGICO

Escrever é um ato ético por excelência. A distância infinita que permanece entre a observação do abismo e o salto nele é aqui franqueada. O sangue da escrita é a fidelidade à sua própria exigência, e tal exigência se constitui, hiperbolicamente, na exigência do absoluto. Não existe escrita em meios termos; sua única honestidade é sua inteireza. A inteireza da escrita é o desfazer-se de suas silhuetas bem-delineadas. As entranhas da escrita são sua melhor aparência, são sua única aparência possível, a única fiel à mortal ousadia de fazer-se refém daquilo que, exatamente na escrita, aparece como mais propriamente ela mesma. Nenhuma escrita verdadeira passa; ela permanece trancada na voraz garganta do fluxo dos acontecimentos. Cada escríção verdadeira é uma inscrição definitiva. Inscrita no universo dos eventos, nenhuma força será capaz de desinscrever a escrita de sua posição inegociável. Esse é o referendo de sua esperança e a razão de sua confiança (Souza, 2013, p. 225).

Escrevo ancorada no pensamento de Souza (2013), procurando trazer entre as linhas essa escrita sutil para que os leitores tenham conhecimento do percurso trilhado até chegar a esse encontro metodológico, desta Tese. Como Souza (2013, p. 225) assevera “não existe escrita em meios termos; sua única honestidade é sua inteireza”, essa escrita que me constitui e que busco nas suas “entranhas” “sua melhor aparência”. Se a escrita me constitui como sujeito, ela me forma, transforma, rompe com minha inércia, perpassando meu ser e vai eclodindo num ricochetear de emoções para explodir nessas páginas como a minha melhor versão.

Conforme Foucault (2010), penso a escrita como uma possibilidade de cuidado, mesmo que em brechas, como um olhar ou falar sobre a verdade. Essa escrita com ousadia, que vai se arriscar ao público como um discurso sem “tagarelice”, sem “dissimulação”. Um discurso impregnado de verdades e é a essa escrita de cuidado que me lanço a produzir e que vai ao encontro do leitor, à procura de uma escuta (Foucault, 2010).

Ofereço os diários como testemunho do nosso tempo, os primeiros contatos literários que eu encontrei para pensar esta Tese. Entre várias literaturas destaco *Quarto de despejo: diário de uma favelada* com sua autora Carolina Maria de Jesus, que vivia na favela do Canindé, em São Paulo, entre os anos de 1950-1960. Ela adorava ler e escrever. Anotava tudo que observava ao seu redor e o que vivia com e sobre as pessoas com as quais convivia. Tudo era um acontecimento para anotar no seu caderno de folhas brancas que achou entre várias coisas jogadas no lixo que nomeou de diário. Nesse diário, narrava sua vida cotidiana e suas vivências juntamente com seus filhos e com seus vizinhos. No entanto, era ameaçada pelos

moradores que conviviam com ela na favela e pelo pai de um dos seus filhos porque escrevia e contava a realidade que via e vivia entre os seus.

Além disso, apresento *O diário de Anne Frank*, que influenciou essa escrita, com sua autora Anne Frank, menina judia de treze anos que viveu os horrores do holocausto, em plena segunda guerra mundial. Ela escreveu quando não lhe era permitido sequer viver, escreveu relatando sua vida adolescente, a vida da sua família, das pessoas que conviviam no esconderijo secreto, das suas leituras, do seu sonho de retornar à escola e vir a ser uma escritora. Também relata momentos de tensão que a família vivia ao escutar, através do rádio ou até mesmo as notícias de fora do anexo trazidas pelos amigos, as informações da guerra e do terror que seu povo vivia.

Proporciono, também, aqui uma outra literatura que atravessou esta Tese: o livro *Diários 1909-1912*, escrito por Frank Kafka, um dos maiores escritores do século XX, enfrentava os dogmas de sua época e escreveu livros anos depois queimados nas fogueiras nazistas. Ele escreve sobre sua vida diária, sua família, seus amigos, sua inadequação ao mundo real, seu trabalho, seus afetos, sua doença, suas leituras, sua necessidade visceral de escrever. Além de acompanhar através da leitura dos seus diários sua vida, suas impressões sobre ela, podemos acompanhar, em vários momentos, a evolução de sua escrita que mais tarde se transformariam em obras literárias mundialmente conhecidas. São escritas “parresiásticas”, como diria Foucault (2020), porque esses diários trazem a verdade de um modo de vida, assumindo o risco de vários tipos de morte.

Após a leitura desses diários, a escrita desta Tese teve seu início em 2020, ano pandêmico, em que se espalhou pelo mundo, um vírus denominado covid-19. Esse vírus letal atingiu milhares de pessoas, ocasionando óbitos no mundo inteiro. Em 2021, foram descobertas vacinas e começou uma grande campanha para que todos fossem vacinados, a partir dos cinco anos de idade. Apesar de termos enfrentado uma gigantesca onda negacionista de *fake news* contra a vacina em nosso país, grandes filas se formaram para receber a vacina, acreditando na potência da vacinação e da erradicação da doença. Em meio à crise sanitária que estávamos vivenciando, o medo da morte que nos envolvia — nesse momento, dei início a esta escrita.

Conforme os episódios da doença, da morte que se alastrava, da fome, do desemprego que iam surgindo e os meios midiáticos transmitindo, a comoção

perpassava o meu ser e tendo como base Butler (2018), comecei a questionar: mas que vidas importam? Por que a comoção de algumas vidas e outras não? Por que umas vidas são passíveis de lutos e outras vidas não? Por quem se enlutar afinal?

Um dos caminhos trilhados consistiu em buscar esse arcabouço em Butler (2018; 2019), para perceber que espécie de violência estava vivenciando. Que violência era essa que assistia na mídia, que sentia ao sair de casa. Que medo era esse que assombrava nossas casas, nossas vidas? Nesse momento, encontro aporte em Butler (2018), a qual apresenta através dos seus estudos com Levinas e Adorno, a violência ética. A violência da normatividade, do enquadramento. A violência ética que está no não reconhecimento do outro como diferente, e como diferente não deveria ser constrangido dentro do meu quadro normativo. Que dentro das suas particularidades ele deva ser reconhecido como o outro de direitos e de possibilidade de se ter enlutamento por sua vida (Butler, 2018, p. 17).

Problematizando esses fatos contemporâneos, a escrita desta Tese foi se construindo trazendo um pouco da história da minha infância e o quanto a literatura atravessava meu cotidiano, na forma de apresentar o mundo, das leituras em casa, dos “causos”, das histórias inventadas, contadas ao redor do fogão à lenha, diminuindo a violência econômica e a doença que assombrava ao redor. E como as histórias aqueciam minhas noites da infância, amenizavam e transformavam o meu dia a dia. Na adolescência, as literaturas infantis e juvenis, contadas pela professora na “hora do conto” e pelos livros de literatura que eram emprestados na biblioteca da escola, “lugar de aconchego”.

Apresento, nesse início, minha formação acadêmica e minha história profissional dedicada à educação, como professora da educação básica e como orientadora educacional, atendendo toda a comunidade escolar com diversas práticas e algumas dessas práticas vinculadas ao tema desta tese: *a literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética*. Pontuo que a literatura que me possibilitou um respiro, uma fresta para compreender a maneira que alguns autores lidaram com extremas violências sofridas e fizeram das suas vidas um aporte, um caminho para continuar em frente, esperar e vislumbrar outros modos de existir. Com esta busca, encontrei na leitura dos diários de Jesus (2019), Kafka (2019) e Frank (2023), como já citado anteriormente, narrativas, histórias de vidas, não como diários de confissão, mas como Souza (2018) coloca, “sismógrafo” do

nosso tempo. Utilizo essa literatura ancorada nas palavras de Souza (2018, p. 99), não como uma literatura:

[...] de nenhum estilo de engajamento, [...] ou de militância por palavras [...] é a substância literária mesma, por si só, que, ao aflorar na linguagem e dar à luz seus sentidos, aprofunda a percepção da realidade num movimento divergente que, porém, envia a uma motivação, a um motivo comum. O real é sensível; [...] a literatura não mergulha — qual a música — no indizível — nem, qual as artes figurativas, o indicia: mas o *testemunha*.

Diário como narrativas de testemunho de vida através da literatura, como o autor em questão afirma:

tessituras da realidade, sem que nada se perca. O metabolismo dos dados do real é [...] minucioso; o transbordamento de fatos e expressões lhe é sempre [...] estranho; a precisão narrativa não é obsessiva, apenas é o que [...] em cada momento se oferece (Souza, 2018, p. 99-100).

Essa literatura que transborda numa literatura de fruição, que nos desacomoda e nos faz problematizar o contemporâneo. E nesse percurso encontrei na literatura um suporte, como narra Foucault (2010), uma forma de me equipar e que esse equipamento pudesse ser um cuidado de si, no exercício das práticas de leitura e de escrita.

Como exercício de pensamento, além dos diários já citados, dos autores sugeridos na orientação, pela professora Betina Schuler, com a colaboração dos colegas acadêmicos do Carcarás e da Escrita e da revisão da bibliografia, foi concebida e desenvolvida esta Tese. Durante os dias pandêmicos, busquei, por intermédio da internet, um clube de leitura literária, ao qual me associei e recebo mensalmente um livro. Junto com o livro literário, vem uma revista que apresenta o resumo dele, uma entrevista do autor, um *QR code* (chave digital) para acessar pelo celular, o *Spotify* (plataforma musical) em que tem uma lista de reprodução com músicas referentes ao tema proposto e um *podcast* (áudio) com comentários sobre a leitura do livro do mês referente. Também há um contato online marcado por um e-mail, para assistir uma *live*, trazendo um debatedor e um mediador, e colegas que leram o livro para discussão do tema proposto no livro. Esses exercícios, como diria Foucault (2010), auxiliaram-me a me constituir como sujeito em busca de uma formação efetiva, na construção desta Tese.

Problematizando esta Tese que tem como tema a literatura na escola como possibilidade de equipagem no enfrentamento a situações de violência, outro

percurso trilhado foi a realização da revisão bibliográfica que consta no apêndice A desta pesquisa. Buscando produções no repositório da CAPES e no repositório da Unisinos, teses, dissertações, artigos que se aproximassem do trabalho a ser construído, os descritores que selecionei foram: literatura AND violência; literatura AND ética; literatura AND subjetividade; literatura AND escola, procurando filtrar os estudos na área da Educação, no idioma português, entre o ano de 2000 e o ano de 2020. Os trabalhos citados foram escolhidos por título/autoria/palavras-chave/ano e, por fim, pelo resumo dos trabalhos selecionados, conforme já explicitado no capítulo da revisão da bibliografia.

Com esse recorte realizado por intermédio dos descritores e procurando as produções realizadas que se aproximavam do tema em questão, compreendi a importância da revisão bibliográfica e o quanto de aprendizagens adquiri nas pesquisas estudadas e como a leitura e o estudo dessas obras potencializaram esse processo de criação, ampliando novos sentidos, novos conhecimentos para construir esta Tese. Entre os autores sugeridos pela orientadora e selecionados minuciosamente, trago a fundamentação teórica deste trabalho. A maneira como foram organizados e caracterizados os capítulos diz respeito à maneira de olhar, como assenta Larrosa (2000).

O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade de transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo (Larrosa, 2000, p. 83-84).

Essa maneira de olhar, nas diferentes formas, foi revelada, em cada capítulo. A literatura, a equipagem, o cuidado de si, como importantes ferramentas analíticas que compõem esse trabalho, como formas de apresentar o mundo na escola juntamente com as políticas educacionais e as políticas de fomento à literatura. Outro movimento que apresento nesta Tese é a escola instrumental como forma de violência; a literatura na escola como crítica da violência ética na formação dos alunos e, fechando o capítulo: A literatura, os modos de existência e diários-cartas: os exemplares de Jesus (2019), Kafka (2019) e Frank (2023).

Assim sendo, esta pesquisa é como um exercício de pensamento, como um modo de vida, de existir no presente, que se formou com ética. A escrita que tomou forma, trilhou caminhos, buscou na literatura uma maneira de existir e resistir na

potência da argumentação para transformar esta Tese numa possibilidade e numa equipagem no enfrentamento da violência ética. Ainda, cabe assinalar que esta escrita encontrou outros percursos, transformou, reinventou-se como armadura, equipando, justificando, que através da literatura podemos ser outros no combate da violência ética, do enfrentamento das questões cotidianas da vida.

Desse modo, o caminho ao encontro metodológico se descortinou como um ensaio de pensamento e de planejamento. E, assim, este capítulo começou a partir das leituras, das vivências, do compartilhamento, dos olhares, da escuta, de uma brecha da escrita, conforme ressalta Souza (2013, p. 226):

a essência da escrita é o testemunho de sua honestidade, do ato ético no qual escrever se constitui; o resto se dilui em circunstância e é devorado pelo tempo. O “não” da escrita é seu presente inquieto, que frutifica para além dele e encontra o tempo. A escrita verdadeira entrega-se a si mesma — e a nada mais — à imolação que a incerteza abissal e a angústia do não consumado significam sempre de novo, cada vez que coincidem com seu sentido. Mas, também, a escrita verdadeira encontra-se a si mesma no radical ato ético que significa voltar-se inteiramente para fora de si mesma, com a finalidade confessada de encontrar a si mesma.

Escrever uma escrita verdadeira, aqui neste capítulo metodológico, parafraseando Souza (2013), consistiu em procurar se entregar na busca de um compromisso ético em que as professoras que foram convidadas a serem participantes desta pesquisa atuassem na escola pública, por acreditar, ainda, na força do que pode acontecer no encontro literário na escola. Por acreditar na importância da escola pública como grande possibilidade de transmissão cultural, de discussão crítica, de aprender a ser, de enxergar o outro na sua diferença e de ter espaço para trabalhar a coletividade. Por acreditar que, por meio do exercício de pensamento, das práticas de leitura e escrita e práticas literárias, podemos ser outros.

Por ter vivido o momento pandêmico e da escola ter migrado com seus docentes e discentes para atender e trabalhar através das plataformas digitais e por querer conhecer como a literatura atravessou outras regiões e de que forma foi trabalhada, entre outras questões, busquei desenvolver esta pesquisa com docentes de diferentes regiões do país, num encontro online, em que o convite e a autorização de aceite foram enviados por e-mail e através da rede social *WhatsApp*. Conforme Souza (2013, p. 226), a “escrita é seu presente inquieto, que frutifica para além dele e encontra o tempo”. A escrita que trago respeitou sua temporalidade,

pois teve o tempo de se compor, de se construir, tempo de ruminação, de um ócio criativo formando o planejamento, as etapas, as análises até o seu tempo de compartilhamento.

#### 4.1 PENSANDO NA CONSTRUÇÃO DESTE MOMENTO METODOLÓGICO

Algumas problematizações me levaram a pensar esses encontros, então passei a escrever algumas questões que resultaram no problema desta Tese. Essas questões foram discorridas como um exercício de pensamento para chegar ao problema que originou a construção desta Tese. São elas: como somos subjetivados através das práticas literárias? Quais relações entre a verdade e os modos de vida que estão provocando as leituras literárias operadas nas escolas? Como podemos preservar memórias em tempos de barbárie, desumanização, imobilidade? Que práticas são essas que impactam os alunos? Os alunos tiveram acesso à leitura literária neste momento pandêmico? Que livros foram esses que nos auxiliaram a perceber essas modificações? Como e por quais práticas se deu a construção da subjetividade, na escola, neste momento pandêmico? Essas questões me ajudam a pensar o problema de pesquisa desta Tese. Então, problematizo: *como as práticas literárias na escola podem operar como uma equipagem no enfrentamento da violência ética?*

Reverbero sobre a realidade que circula em cada um dos momentos de pandemia e pós-pandemia e como a escola se organizou para lidar com o tema da violência contemporânea (ética) naturalizado em mortes, desemprego, fome, migração, discursos e promessas ilusórias, deixando ver em que medidas a leitura literária se repetiu e que rupturas provocaram diferenças. Este Tese teve como objetivos identificar como as práticas de literatura desenvolvidas nas escolas podem servir como equipagem no enfrentamento da violência ética; identificar quais são as práticas de literatura utilizadas na escola; *compreender* a relação da literatura com a violência ética, com a escola e com os processos de subjetivação; *potencializar* as práticas literárias entre as professoras, como frestas, brechas no enfrentamento das questões cotidianas, criando condições de possibilidades para outras experiências com a literatura na formação de professores..

Esta Tese se utiliza de uma inspiração metodológica, pois de acordo com o autor Veiga-Neto (2009), sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um

entendimento sobre as coisas. Segundo o autor, método deriva das palavras gregas *meta-* para além de e *odos-* caminho, percurso, que nos leva para um lugar, para um entendimento (Veiga-Neto, 2009, p. 84). Para o estudioso, se tomarmos método e teoria em seus sentidos mais amplos/*soft*, diremos que a arqueologia e a genealogia são *métodos foucaultianos*. Ainda acrescenta que, para evitar as exigências impostas, Foucault evita falar em método. Em seu ponto de vista, refere-se à genealogia como “uma atividade”, uma “maneira de entender”, um “modo de ver as coisas” (Veiga-Neto, 2009, p. 89).

[...] remete à noção de *techné*. Assim, a genealogia pode ser entendida não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar, descrições, análises e problematizações, mas como uma *techné* de fundo, uma *techné* que informa [...] um modo de ver as coisas que estão em determinadas práticas e suas relações com outras práticas — sejam elas discursivas ou não discursivas. [...] uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história. [...] Isso tudo aponta no sentido de que a assim chamada teoria foucaultiana do sujeito e suas correlatas metodologias são mais ferramentas do que máquinas acabadas (Veiga-Neto, 2009, p. 89-91).

Nessa mesma linha de pensamento, Schuler (2013) discorre sobre o projeto genealógico que se inicia com Nietzsche, num processo de problematização da valoração dos valores, os quais não são eternos, mas se transformam ao longo da vida. Segundo a autora, não significa agir sem nenhum valor, porém os valores não existem fora do tempo ou do espaço; esses valores foram produzidos historicamente, descontinuamente, portanto precisamos observar sua atuação, relações e práticas sociais atualmente (Schuler, 2013). Para Schuler (2013), Foucault elabora seus estudos e a pesquisa genealógica a partir do pensamento nietzschiano e na sua esteira de pesquisas arqueológicas. Foucault aponta três domínios da sua pesquisa: saber, poder, ética (Schuler, 2013).

Com seus estudos, Schuler (2013) assevera que Foucault traz a genealogia como crítica ao nosso modo de pensar, ser, sentir, problematizando nossas certezas, normas, normalização e sua relação com os processos de racionalização. Ademais, relata que

[...] a genealogia se coloca para diagnosticar as condições para as práticas sociais por meio das quais nos constituímos em relação ao saber, ao poder e à ética. [...] Assim como Nietzsche, não se trata em distinguir e separar o verdadeiro do falso, o natural do fabricado, mas investigar no presente como determinadas questões estão sendo colocadas como verdade, como regimes de verdade, analisando os discursos em seus efeitos específicos de poder e subjetivação e de como estão sendo postos com esse valor.

Trata-se não da validade, mas das condições de possibilidade. Daí, a importância de algumas precauções metodológicas nessa lidação, quanto ao saber, ao poder e aos modos de subjetivação (Schuler, 2013, p. 69-71).

Diante disso, para a autora, Foucault opera com a genealogia da subjetivação no terceiro domínio, apesar da questão de o sujeito estar sempre presente em sua obra. Rompendo com a noção de sujeito identitário, trazendo a história do sujeito, os modos de subjetivação, constituição desses modos de ser, em suas relações de poder, saber e o si. O sujeito como um lugar no discurso, como efeito do discurso, como processo de subjetivação. Conforme Schuler (2013, p. 72-73), a subjetivação, para Foucault, seria “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”.

Foucault apresenta na sua obra o conceito de subjetivação, como prática de constituição do sujeito em relação ao poder, saber como constituição de uma possibilidade, também de uma estética da existência (Schuler, 2013). No olhar de Schuler (2013), Foucault traz os modos de subjetivação como as práticas exercidas sobre si e a possibilidade de criação de outros modos de existência como arte, busca o conceito de cuidado de si, problematizando as práticas de si na antiguidade grega e romana. Aqui, não nos interessamos por uma aplicação anacrônica, mas em como funcionam para pensarmos o nosso presente de “outros modos” (Schuler, 2013). A autora ainda dispõe que, de acordo com a pesquisa genealógica não é a busca por uma origem identitária, mas de um corpo atravessado de história. Em seu ponto de vista, Foucault buscou na genealogia

[...] da alma moderna, mostrando um corpo marcado de história, uma história dissociada da identidade, da linearidade, mas que fala do acaso *das lutas*. A genealogia, pois, vai olhar o acaso, as *condições históricas e sociais* da aparição desses *discursos em suas relações de poder e saber*, não em busca de uma origem, mas da lógica da proveniência, ou seja, acontecimentos ao acaso da luta [...] ficarmos atentos às posições e funções que os indivíduos podem e devem ocupar na diversidade dos discursos em se tratando do campo da educação. Significa localizar a hegemonia de um discurso sobre todos os modos de saber de uma determinada época, a organização do que pode ou não ser pensado e conhecido. [...] A escola como espaços de produção, acúmulo e transmissão do saber [...] analisar suas técnicas, suas táticas que produzem o que temos por verdade, por realidade, por nós mesmos. [...] Não se trata de julgar ou instituir o ideal, o certo, o perfeito, o evidente [...], mas abrindo outras possibilidades éticas, estéticas e políticas. [...] Isso mexe com o papel do *pesquisador*, que sai do lugar de iluminar os demais e *vai problematizar* os regimes de verdade vigentes, em seus efeitos específicos de poder e subjetivação [...]. Não se trata, pois, de denúncia ou de luta por

um direito a ser conquistado, mas de táticas, de um jogo de forças contra processos de sujeição, sempre em brechas (Schuler, 2013, p. 74-75; p. 78-79, grifo nosso).

Com base nos autores que trazem essa discussão sobre a genealogia e os processos de subjetivação, procurei trazer essas ferramentas metodológicas para abordar os conceitos e analisar a relação das práticas da literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética. Compreender como as práticas de lidaçãõ com a literatura na escola estão produzindo modos de existência; pensar as relações com o tema em questão, a infância em tempos pandêmicos, a violência ética da normatividade, pensando o que eu posso falar, o que vai me atravessar, quem não está no quadro normativo.

Posteriormente ao cumprimento de tais etapas, com a inspiração no conceito de subjetivação, com base nos autores citados, evoquei o problema de pesquisa desta tese: *como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética?* Também fiz um recorte das pessoas e práticas escolares, o instrumento para o desenvolvimento da pesquisa desta tese se fez indispensável.

Desse modo, propus oficinas que se transformaram em um curso de formação com professoras das cinco regiões do país, em que a literatura, a equipagem, o cuidado de si, a violência ética, a escola, foram temas abordados e trabalhados em oito encontros. Iniciando com três encontros com a técnica de grupo focal e mais cinco encontros em formato de um clube de leitura. Isso se fez necessário para colocar em conversação com os professores, como eles estão vivendo e percebendo essas relações entre violência ética, literatura e as infâncias, nas escolas públicas, no presente.

Entendo por grupo focal, a partir do conceito de Dal'Igna (2012, p. 203), “como uma técnica que produz informações a partir da interação do grupo reunido em volta de um tema específico”. Conforme a autora, o grupo focal permite não apenas definir a técnica, mas diferenciá-las de outras técnicas. Para operacionalização dessa técnica, além de pensar o tema específico, a autora organizou alguns passos que são importantes ressaltar. Além disso, postula que é relevante observar: o local da realização do grupo focal; a composição do grupo; composição do grupo de pesquisa; estruturação do grupo; planejamento dos encontros (Dal'Igna, 2012).

Após esse procedimento, pensei ser relevante viver junto com as docentes um Clube de leitura, algo escasso nos dias de hoje, em que não temos tempo para nada que não seja da ordem da produtividade imediata. Nesse sentido, recorro à Mylle Pampuch<sup>19</sup>, conceituando clube de leitura como sendo um grupo de pessoas que leem o mesmo livro e reúnem-se para conversar sobre cada uma das obras. Uma das vantagens de participar de um clube de leitura é ter a companhia de outros leitores para conversar sobre livros, numa troca de experiência, de conhecimento. A leitura compartilhada do mesmo livro provoca uma interação entre os participantes e revela múltiplos olhares sobre o tema em questão. A autora ressalta a importância de participar de um clube de leitura, argumentando que essa participação pode proporcionar muitos aprendizados, pois, em sua ótica, ler é uma atividade que conecta as pessoas.

Conforme Pampuch (s.d.), as obras selecionadas podem ser de ficção ou não ficção, a escolha depende do objetivo do grupo e do mediador do clube. O pré-requisito é que cada um dos participantes leia, de forma atenta, o livro escolhido, do início ao fim, para poder somar na conversa. Em seu olhar, desde que existem livros para ler, existem pessoas reunindo-se para lê-los e discutir sobre eles. A autora apresenta uma pequena narrativa de como se formavam as reuniões ao redor dos livros:

no ano 400 a.C., Sócrates reunia seus pupilos para ler e conversar sobre questões políticas e filosóficas. Para manter o grupo unido, Sócrates escolhia algum texto instigante, com o intuito de provocar os participantes. Dessas leituras seguidas de conversa nasceram os famosos *Diálogos de Platão*. Seguindo a tradição dos filósofos, ao longo da história, muitos criaram clubes de leitura. *The Bloomsbury Group*, do qual a escritora Virginia Woolf e o escritor E. M. Forster faziam parte, nasceu em 1907 e continuou se encontrando até os anos 1930. Juntos, eles estudavam a modernidade na literatura, na economia e na arte. Outro grupo de escritores é o de Gertrude Stein. Conhecida por receber e aconselhar nomes como Ernest Hemingway, James Joyce e F. Scott Fitzgerald, Gertrude também tinha o local preferido para as reuniões: uma pequena biblioteca apelidada de *Stratford-on-Odeon*, apelido que deu nome ao clube (PAMPUCH, s.d., n.p).

Em consonância com a autora, as mulheres têm um papel fundamental na manutenção dos grupos de leitura. Sem acesso aos estudos formais na idade adulta, muitas delas se reuniam para ler e discutir sobre assuntos variados. Sarah Atwater foi uma intelectual do século XIX que queria incentivar mulheres a

---

<sup>19</sup> Disponível em: [oficinadeescrita.com.br/clube-de-leitura/](http://oficinadeescrita.com.br/clube-de-leitura/). Acesso em: 15 mar. 2024.

desenvolver o pensamento crítico, fundou o grupo *Friends in council*, clube mais antigo em atividade. Pampuch (s.d.) ressalta que, no Brasil, os clubes de leitura funcionam de maneira independente, seja por iniciativa de leitores apaixonados ou de instituições. Um dos destaques é *Leia mulheres*, que reúne pessoas interessadas em difundir a leitura de livros escritos por mulheres.

Pampuch (s.d.) destaca quatro aspectos essenciais para formar o clube de leitura, são eles: (1) *temática das leituras*: definir um tema de leituras para o seu grupo. É por intermédio desse tema que as leituras serão escolhidas. Definir um tema de leitura dará segurança aos leitores para continuar participando do clube ao longo dos encontros; (2) *periodicidade e duração dos encontros*: é função do mediador decidir de quanto em quanto tempo os encontros acontecerão e qual será a duração de cada um. Como coordenador, o mediador tem o papel de definir o funcionamento dos encontros. Definir a periodicidade de acordo com a disponibilidade dos participantes. A duração das conversas pode variar de acordo com o tamanho do grupo e de quanto cada um está disposto a falar sobre a sua leitura. Grupos pequenos podem ter problemas em conversar por mais de duas horas sobre um livro; enquanto grupos grandes podem necessitar de mais de três horas de conversa; (3) *local para os encontros*: o principal objetivo do grupo é trocar experiências sobre leituras, o fato de ser presencial ou online torna-se secundário. Nada impede que o grupo comece a se reunir online e depois queira se encontrar em algum café, bar ou biblioteca — e vice-versa. Tanto em grupos presenciais quanto online, segundo a autora, pode propor atividades além da leitura, como sorteios de livros, lanches que combinem com o tema, *quizzes* e desafios; (4) *mediação do grupo*: o papel do mediador é manter o grupo unido e funcionando. Para isso, é preciso manter-se focado no tema escolhido, na periodicidade dos encontros, na condução das conversas e na forma como os encontros acontecerão. Ao mediador cabem todas as decisões finais e a garantia de um ambiente seguro e respeitoso para as conversas. O mediador não é um professor e seu papel não é o de ensinar, mas sim o de coordenar as atividades e incentivar o grupo a ler cada vez mais.

Nessa mesma linha de pensamento, o autor Juliano Loureiro<sup>20</sup> expõe que os clubes de leitura trazem o conforto de quem deseja aprender sobre uma

---

<sup>20</sup> Disponível em: [livrobingo.com.br/clubes-de-leitura-entenda-o-que-e-e-como-fazer-parte](http://livrobingo.com.br/clubes-de-leitura-entenda-o-que-e-e-como-fazer-parte). Acesso em: 15 mar. 2024.

determinada obra em conjunto, apresentando distintos fatos e contrapontos, o que pode deixar a experiência de leitura muito mais rica e intensa. Existem diversas modalidades desses clubes; podem ser online ou presenciais.

Para o autor, a popularidade vem aumentando muito nos últimos anos, ainda mais com *youtubers* realizando *lives* que alcançam milhares de leitores. Loureiro (s.d., n.p) salienta que:

um espaço colaborativo onde cada clube de leitura possui uma dinâmica diferente. Alguns marcam uma determinada data para que o livro seja discutido. Nesses casos, os leitores precisam chegar ao clube com a leitura finalizada, prontos para deixarem suas opiniões. Em outros, trechos do livro são lidos durante os clubes. Após um determinado tempo ser estipulado (que pode ser de 15, 30 minutos ou até mesmo 1 hora), os leitores pausam e discutem sobre as suas percepções até um determinado ponto da obra. Os clubes de leituras são bem antigos, não nasceram com a Internet. A sua fundação é presencial, assim um grupo se reúne em um determinado local para debater sobre o livro previamente escolhido. Com a Internet, isso mudou um pouco. Principalmente após a pandemia, quando ocorreu um verdadeiro “boom” de transmissões online, vários clubes de leitura acontecem, hoje, em plataformas como Google Meet, Zoom e até mesmo video-calls pelo WhatsApp. Mas é inegável a influência da internet nesse contexto, principalmente para os escritores mais jovens. Existem diversos canais no YouTube que realizam *lives* periódicas, com alcances incríveis. Alguns exemplos são: Põe na Estante; Vá Ler Um Livro; Books da Luli; Ler Antes de Morrer; Clube de Literatura Brasileira Contemporânea; TAG Experiências Literárias; Intrínsecos.

Todavia, esse foi um clube de leitura todo de mulheres, todas professoras da educação que estavam reunidas por um livro para fruição, problematização de suas práticas pedagógicas e estudo. Dessa maneira, foram realizados os três encontros de grupo focal, com as professoras de escola pública; com planejamento de acordo com o tema desta Tese, tendo como referência o problema de pesquisa: *como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética?* Somados aos cinco encontros do clube de leitura, nos quais foi lida e discutida a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), a essa obra foi acrescida, ao longo dos encontros, excertos das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), com fragmentos de *Diários 1909-1912* (Kafka, 2019) e *O diário de Anne Frank* (Frank, 2023). Ao final de cada encontro, cada participante foi convidada a produzir suas impressões em forma de um diário literário sendo que poderiam compartilhar publicamente, ou através do e-mail da pesquisadora, a produção toda ou apenas algumas partes que julgaram poder compartilhar. Cada encontro teve a duração de duas horas e 30 minutos.

A proposta desta tese do curso de formação com os professores das cinco regiões do país, foi analisada e oficializada pela Unisinos como um curso de extensão conforme apresentado no apêndice B, através de oficinas literárias. Para que os participantes pudessem receber certificação do curso de formação por 40 horas, foram contabilizadas a frequência, a participação nas oficinas, as horas de leitura complementares e a produção dos diários. Foram convidadas 17 professoras, para participar da pesquisa desta tese, com duas do corpo técnico (pesquisadora e orientadora) totalizando 19. Porém participaram efetivamente das oficinas nove professoras, mais o corpo técnico, totalizando 11 professoras participantes das oficinas.

As oficinas aconteceram de forma online, pela plataforma *Teams*, as quais foram gravadas e transcritas com autorização das participantes. Justifica-se essa forma online devido ao fato de, ainda, o país encontrar-se em crise sanitária, devidamente esclarecida anteriormente, bem como para podermos conversar com professores e professoras de diferentes regiões do país. Para compor esse curso de formação, as professoras foram convidadas através das redes sociais (*WhatsApp*; e-mail). No primeiro encontro, foi explicado e enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra no apêndice C; para os professores das diferentes regiões do país, com a finalidade de participar desta tese. A periodicidade do grupo focal e do clube de leitura foi semanal.

A construção da metodologia perpassa por um fazer pedagógico, através de um planejamento, daquilo que nos afeta, nos atravessa, nos convida a sermos outros. Fischer e Raquel Luz (2019, p. 581) salientam, colocando na sua escrita a importância da literatura no encontro com o outro:

quando nos relacionamos com a literatura, iniciamos uma busca pelas palavras do outro, pela vida desconhecida dos outros: por experiências com as quais poderemos trocar ausências e presenças (com os personagens, com o narrador, com outros espaços e outros tempos). Quando dizemos que a palavra literária é um meio, pensamos nela como uma travessia, não de uma margem à outra, mas aquilo que experimentamos no entre. Travessia e entre meio configuram algo para sempre aberto e imprevisível, nos falamos de opacidade do real. Em suma, convidamos a ser outro, diverso. Têm a ver com afetações que ocorrem, sem aviso, durante o percurso.

Para dar sustentação à empiria desta Tese, foi necessário um planejamento que fosse ao encontro do problema formulado nesta pesquisa. Portanto, esta tese problematiza: *como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem*

*no enfrentamento da violência ética?* Na configuração de um curso de formação, foram realizadas três oficinas literárias, como técnica utilizada o grupo focal (explicado anteriormente). Já na primeira oficina os professores foram convidados a construir um pacto pedagógico que se entende por uma combinação, ajustes, alianças, acordos, entre duas ou mais pessoas, referindo-se à dinâmica do trabalho com finalidade de construir juntos estratégias de funcionamento e operacionalização do grupo. Ficando assim combinado que seria votado um nome fictício para o grupo e cada participante escolheria um pseudônimo, com a intencionalidade de sigilo e assim foi realizado.

A partir desse momento, as oficinas se desenvolveram em modo de conversação em relação às questões norteadoras, as quais foram discutidas e contextualizadas juntamente com os textos complementares previamente lidos, enviados pela pesquisadora. Como combinado anteriormente a cada intervalo das oficinas, acontecia um sarau literário em que eram apresentados poesias, músicas, vídeos e arte, que fizeram parte dos trabalhos combinados. No final de cada oficina, era realizada a produção de um diário literário pelas professoras participantes que se utilizavam de anotações livres com disponibilidade de narrativas orais voluntária.

Preparando a inserção do Grupo no Clube da leitura e finalizadas as oficinas do grupo focal, foram organizadas e planejadas com as professoras as oficinas *do clube de leitura* dentro do curso de formação. Nessas oficinas, foi lida e discutida a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), a essa obra foi acrescida, ao longo dos encontros, excertos das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), com fragmentos de *Diários 1909-1912* (Kafka, 2019) e *O diário de Anne Frank* (Frank, 2023).

Foi mantido no intervalo das oficinas o sarau literário, o qual era visto como o momento cultural para que o grupo de professoras participantes apresentassem ao grupo, obras de diversos autores, através de poesia, música, contos ou até atividades dentro da área literária trabalhado nas suas escolas de origem. Nessas ocasiões, a mediadora poderia também fornecer um material alternativo para este momento, o que foi realizado em várias oficinas. Esse intervalo cultural, chamado sarau literário, teve a finalidade de promover a integração social entre as participantes, experimentar diferentes sensibilidades, abrir tempo para a fruição.

Para compreender como foi pensada e realizada esta empiria, elaboramos um esquema, conforme a figura 1.

Figura 1 - Organograma da empiria



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Inicialmente, estava previsto que o curso de formação com oficinas literárias, ocorreria nos meses de outubro e novembro de 2022, das 19 horas às 21 horas e 30 minutos, às terças-feiras, online, pela plataforma *Teams*. Mas não foi possível desenvolver as oficinas nesses meses estipulados, visto que foi necessário enviar o projeto do curso de formação das oficinas literárias para o comitê do curso de extensão da Unisinos, para avaliação e possível aprovação. Em razão disso, o curso de formação só foi realizado após reunião, análise, aprovação e liberação nos meses de abril a junho de 2023, assim sendo, foram abertas as matrículas, sendo necessário criar um link pela pesquisadora para ter acesso a plataforma *Teams*. Após, também, foi necessário criar um link para a plataforma com acesso ao moodle (plataforma digital da universidade) para as participantes das oficinas acessarem os conteúdos disponibilizado pela professora mediadora. No término do curso, foi enviado a certificação às professoras participantes do curso de formação-extensão pela Unisinos.

#### 4.2 PLANEJAMENTO DA MONTAGEM DAS OFICINAS LITERÁRIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO

Foi discutido com o Carcarás, quais seriam os participantes envolvidos nesta pesquisa e como sugestão foram indicadas professoras de diversas regiões do país. Desse público, selecionamos docentes de escolas públicas por acreditar na importância da escola pública como grande possibilidade de transmissão

cultural, de discussão crítica, de aprender a ser, de enxergar o outro na sua diferença e de ter espaço para trabalhar a coletividade.

Para facilitar o processo de escolha, optou-se por convidar professoras que residiam nas mesmas regiões das colegas acadêmicas alunas do curso do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos e alunas do Carcarás. Ao ter conhecimento da indicação pelos colegas do grupo de pesquisa e professora orientadora, das professoras candidatas as oficinas, foi realizado, pela pesquisadora, o contato telefônico através da montagem do convite (*card*) e de um recado de aproximação às professoras via *WhatsApp*, no dia 28 de novembro de 2022.

A confirmação da participação das professoras foi realizada por elas mediante *WhatsApp* e, quando necessário, realizava-se mais de um contato para eventual explicação. Foram enviados 19 convites, sendo que três eram para a equipe técnica e 16 foram enviados para as professoras de cinco regiões do país indicadas pelo grupo de pesquisa. A partir disso, 13 professoras fizeram sua inscrição enviando nome completo, e-mail, cidade e estado onde atua, sendo que três professoras não confirmaram a participação e não fizeram sua inscrição, dessas três professoras, duas retornaram expondo que não possuíam horário disponível para a participação das oficinas, uma professora não respondeu ao convite. Na tabela 1, apresento um o número de participantes por estado.

Tabela 1 - Professoras que participaram do curso de formação com oficinas literárias

CIDADE/ESTADO	PARTICIPANTES
Belém/PA	2
Muaná-Marajó/PA	1
Caxias/MA	4
Teresina/PI	1
Juiz de Fora/MG	3
Cuiabá/MT	2
Pelotas/RS	2
Santo Antônio da Patrulha/RS	1
TOTAL GRUPO TÉCNICO	3
TOTAL GERAL	19

Fonte: elaborada pela autora (2022).

O curso de formação foi organizado pela pesquisadora, autora desta tese, com o título *Oficinas literárias: Literatura na escola como equipagem no*

*enfrentamento da violência ética*, lembrando que essas oficinas foram realizadas de abril a junho do ano de 2023. O local foi online, através da plataforma *Teams*, no horário das 19 horas com duas horas e 30 minutos de duração; o dia da semana escolhido foi quinta-feira, a partir das sugestões das professoras participantes, inteirando oito encontros, com participação integral e mais a leitura de textos complementares, realizada à distância. No dia 9 de janeiro de 2023, a pesquisadora enviou às professoras que participaram das oficinas literárias um aviso que através da Unisinos elas receberiam uma ficha de inscrição para matrícula efetivando sua participação no curso de extensão. Essa definição ficou acertada após reunião com a Unisinos no dia 4 de janeiro de 2023, na qual a professora coordenadora do projeto Betina Schuler, juntamente com a aluna pesquisadora estavam presentes com as profissionais da universidade no setor do curso de extensão. Após a reunião ficou como encaminhamento a Universidade enviar às professoras uma ficha de inscrição para matrícula, efetivando assim a participação delas com certificação após a finalização das oficinas ministradas pela pesquisadora.

A Universidade enviou o *link* para as participantes acessarem a plataforma *Teams*, para efetivarem a matrícula o qual foi informado o dia, e horário combinado. Sendo assim, o curso em forma de oficinas foi considerado válido e aplicável o *Curso de extensão oficinas literárias: Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética*. Foi enviado um aviso por *WhatsApp*, pela pesquisadora Mara Elias, às professoras que fizeram uma inscrição no projeto das oficinas literárias, na sequência um card às professoras, divulgando o início das oficinas literária.

A matrícula no curso foi efetivada pelas professoras, conforme ilustrado na tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas das professoras que participaram do curso de formação com oficinas literárias

CIDADE/ESTADO	PROFESSORAS	
	MATRICULADAS	PARTICIPANTES
Belém/PA	1	1
Caxias/MA	2	2
Teresina/PI	1	0
Juiz de Fora/MG	3	1
Cuiabá/MT	2	2
Pelotas/RS	2	2
Santo Antônio da Patrulha/RS	1	1
TOTAL DE PROFESSORAS INSCRITAS	12	9
TOTAL DE PESQUISADORAS/ORIENTADORAS	2	2
TOTAL GERAL	14	11

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Após a matrícula efetivada, das 12 professoras matriculadas, três professoras desistiram, justificando não poder participar do curso, contabilizando nove professoras participantes; além da pesquisadora e orientadora, totalizaram 11 participantes.

Para fins de especificação das oficinas literárias, elaborei um *cronograma das oficinas* presente no apêndice D, com a descrição do que foi explorado em cada um dos encontros. Além do cronograma, o acesso a plataforma *Moodle* foi oferecido às participantes, nessa plataforma encontrariam o resumo da oficina a ser desenvolvida, juntamente com os textos a serem estudados. Ainda, previamente o material, em formato PDF, também foi enviado via *e-mail*, assim como as atividades do encontro literário para as participantes acessarem e fazer a leitura prévia. Era anunciado no grupo de *WhatsApp* no início da semana o nome do texto a ser lido para o próximo encontro junto com fragmentos de citações literárias para estimular a participação das professoras nas oficinas. A seguir, constam resumidamente os planejamentos dos três encontros do grupo focal e dos cinco encontros do clube do livro, técnicas utilizadas pela pesquisadora dentro do curso de formação para os docentes.

As oficinas literárias tiveram seu início no dia 13 de abril de 2023, no horário das 19 horas às 21 horas e 30 minutos, ficando determinado após as conversas pelo grupo de *WhatsApp* com as professoras participantes a realização nas quintas-feiras, finalizando as oficinas no dia 15 de junho. Em cada oficina era apresentado o tema desta Tese que é a *literatura na escola como equipagem no enfrentamento da*

*violência ética* e o problema de pesquisa *como as práticas literárias na escola podem operar como enfrentamento da violência ética?*.

Também, cada oficina foi organizada de acordo com o objetivo geral e os objetivos específicos a serem trabalhados na oficina na data estipulada. Nas três primeiras oficinas, foram trabalhadas questões norteadoras, formando assim um grupo focal. Nas outras cinco oficinas, denominadas “clube da leitura”, foi contextualizada e discutida a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), com excertos de *Diários 1909-1912* (Kafka, 2019) e *O diário de Anne Frank* (Frank, 2023).

A seguir apresento os diários interativos de cada oficina realizada podendo o leitor acessar os conteúdos através dos links.

#### 4.3 DIÁRIOS INTERATIVOS DA PESQUISADORA

Neste espaço, apresento as narrativas dos encontros literários em forma de diário como outra possibilidade de escrita e leitura, escritas como práticas de si, conforme o quadro 3. Assim, trago, na sequência, um breve resumo do que foi desenvolvido em cada oficina, o que está mais bem detalhado no apêndice E.

Quadro 3 - Narrativas dos encontros literários em forma de diário

PRIMEIRO ENCONTRO LITERÁRIO -13/04/2023
<p>ABERTURA DA OFICINA TRAZENDO A LEITURA DO TEXTO DE AUTORIA DE CLARICE LISPECTOR, A CRÔNICA: <i>FELICIDADE CLANDESTINA</i>. APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E DO TEMA DE ESTUDO: <i>LITERATURA NA ESCOLA COMO EQUIPAGEM NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ÉTICA</i>; APRESENTAÇÃO DE CADA PROFESSORA. ESCLARECIMENTOS SOBRE O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), MOMENTO EM QUE FOI CONVERSADO COM O GRUPO SOBRE O PACTO PEDAGÓGICO EM QUE FICOU ESCLARECIDO COMO SERIA DESENVOLVIDO CADA ENCONTRO.</p> <p>CONVERSÇÃO A RESPEITO DA LITERATURA E DAS MEMÓRIAS ESCOLARES E SOBRE O TEXTO INDICADO PARA A LEITURA PRÉVIA: <i>QUANDO LER É CRIAR: PRINCÍPIOS PARA PLANEJAR VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA ESCOLA</i> (SABRINA VIER; MARCIA LOPES). A PARTIR DAS QUESTÕES NORTEADORAS FOI FEITO UM COLÓQUIO (CONVERSÇÃO) SOBRE COMO AS PROFESSORAS ESTÃO VIVENCIANDO E PERCEBENDO AS RELAÇÕES ENTRE VIOLÊNCIA ÉTICA, LEITURA LITERÁRIA E AS INFÂNCIAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO PRESENTE. NO INTERVALO FOI PROMOVIDO O SARAU LITERÁRIO A LEITURA DO POEMA DE IRENE VELLA (<a href="https://youtu.be/2WIKOLDHDDY">YOUTU.BE/2WIKOLDHDDY</a>). <i>A PRIMAVERA NÃO SABIA VÍDEO</i>.</p> <p>E APÓS, O VÍDEO, UM DIREITO A LITERATURA DE ANTONIO CANDIDO (<a href="https://youtu.be/4CPNUVWQ44E">YOUTU.BE/4CPNUVWQ44E</a>).</p> <p>AO FINAL FOI PROPOSTO A PRODUÇÃO DE UM DIÁRIO LITERÁRIO.</p>

## SEGUNDO ENCONTRO LITERÁRIO - 27/04/2023

A ABERTURA DA OFICINA TRAZENDO A LITERATURA ATRAVÉS DA CRÔNICA DE MIA COUTO O *MENINO QUE ESCREVIA VERSOS*. ADEMAIS, FOI LEMBRADO AO GRUPO O PACTO PEDAGÓGICO E AS COMBINAÇÕES FEITAS ANTERIORMENTE; LEITURA LIVRE, DA PRODUÇÃO DO DIÁRIO REALIZADA NO ENCONTRO ANTERIOR. DISCUSSÃO ACERCA DAS QUESTÕES NORTEADORAS JUNTAMENTE COM O GRUPO DE PROFESSORAS CONTEXTUALIZANDO A PARTIR DO TEXTO *LITERATURA E FORMAÇÃO*, A LITERATURA NA ESCOLA, A VIOLÊNCIA ÉTICA E AS INFÂNCIAS MEDIANDO PARA QUE AS PROFESSORAS TROUXESSEM SUAS VIVÊNCIAS E PRÁTICAS ESCOLARES.

NO INTERVALO CULTURAL, VISTO COMO SARAU LITERÁRIO FOI OFERECIDA A LITERATURA DE UM DOS POEMAS DE MANOEL DE BARROS O *LIVRO DAS IGNORÂNCIAS*. OUTRA ATIVIDADE TRABALHADA FOI O VÍDEO COM O PROFESSOR JORGE LARROSA *ABCEDÁRIO (BIBLIOTECA)* A PARTE QUE O AUTOR DISPÕE ACERCADA IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA (YOUTU.BE/5FTY1PSROS4).

TAMBÉM FOI ASSISTIDO E DEBATIDO O VÍDEO A ENTREVISTA COM LARROSA: A *BIBLIOTECA QUE QUEREMOS* (YOUTU.BE/WYODWNTPC8) ASSISTIMOS O CONTO INFANTIL *CHAPEUZINHO AMARELO* (YOUTU.BE/UQKE\_NGOYIC) APRESENTADO ONLINE NA PLATAFORMA YOUTU.BE PELA PROFESSORA BETINA SCHULER. POR ÚLTIMO, FOI ANUNCIADO O TEMA PARA O PRÓXIMO ENCONTRO: LEITURA DO TEXTO *CONTOS DE FADAS E INFÂNCIA(S)* (HILLESHEIM; GUARESCHI). ESTE ENCONTRO FOI FINALIZADO COM A PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO REALIZADO POR CADA PARTICIPANTE.

## TERCEIRO ENCONTRO LITERÁRIO - 04/05/2023

A ABERTURA LITERÁRIA FOI COM O CONTO: *A BONECA DE KAFKA E O TESTEMUNHO DA MENINA DA BONECA DE KAFKA*; APÓS, UM COLÓQUIO (CONVERSA) SOBRE DIÁRIO *LITERÁRIO* E O TEXTO *CONTOS DE FADAS E INFÂNCIA(S)*. RECORDANDO O PACTO PEDAGÓGICO. DEBATENDO AS QUESTÕES NORTEADORAS. DIALOGANDO SOBRE AS PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA, AS INFÂNCIAS E A VIOLÊNCIA E CONTEXTUALIZANDO COM O PRESENTE; NO INTERVALO CHAMADO PELO GRUPO DE SARAU LITERÁRIO FOI APRESENTADO ATRAVÉS DE UM VÍDEO O CORAL JOVEM CAN'T ARTE COM A MÚSICA: *CALMA* (YOUTU.BE/DLHLWB4WK50).

TERMINANDO O INTERVALO, AS PROFESSORAS FORAM CONVIDADAS A ASSISTIR DOIS VÍDEOS, SLAM COMO *POESIA DA PERIFERIA DE SÃO PAULO* (YOUTU.BE/ZB1OUIXJVVI), QUE SE TRATA DE UM SLAM INTERESCOLAR QUE MOSTRA REALIDADE DOS JOVENS. E *CORDEL NA ESCOLA* (YOUTU.BE/OWPCJX3KFYI), QUE APRESENTA UM GAROTINHO QUE FAZ POESIAS DE CORDEL.

NA SEQUÊNCIA, FOI REALIZADO UM COLÓQUIO SOBRE AS APRESENTAÇÕES DE OUTRAS FORMAS *DE TRABALHAR A LITERATURA NA ESCOLA*. PARA FINALIZAR, FOI SUGERIDA A PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO. TAMBÉM, FOI DIALOGADO COM AS PROFESSORAS QUE DARIAMOS INÍCIO À LEITURA DO LIVRO *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS. NA SEMANA QUE ANTECEDEU AO QUARTO ENCONTRO LITERÁRIO, FOI ENVIADO ÀS PARTICIPANTES, POR E-MAIL, EM ARQUIVO PDF O LIVRO *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*.

## QUARTO ENCONTRO LITERÁRIO - 11/05/2023

CONVERSA SOBRE O PACTO PEDAGÓGICO.

SOBRE A PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO E O TEXTO: *PONHAMO-NOS A CAMINHO*.

APRESENTAÇÃO DA TRILHA LITERÁRIA, DAS JUSTIFICATIVAS E DOS OBJETIVOS DO CLUBE DE LEITURA.

ASSISTÊNCIA AO VÍDEO SOBRE *AS MULHERES FANTÁSTICAS*, HOJE: CAROLINA MARIA DE JESUS (YOUTU.BE/IUFWV4430AA).

A DISCUSSÃO, ESCUTA E PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O HISTÓRICO DA AUTORA CAROLINA MARIA DE JESUS;

ABORDAGEM DO ASPECTO POLÍTICO E ECONÔMICO DA ÉPOCA CONTEXTUALIZANDO COM O CONTEMPORÂNEO;

LEITURA COLETIVA DAS PASSAGENS DO DIÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS;

APRESENTAÇÃO DE IMAGENS E DOCUMENTÁRIO SOBRE A FAVELA E A FOME 1950/2023;

LEITURA DE ALGUNS EXCERTOS DO DIÁRIO DE ANNE FRANK E FRANZ KAFKA;

PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO, IMPRESSÕES DA LEITURA DO ENCONTRO;

E INDICAÇÃO DA LEITURA PARA O PRÓXIMO ENCONTRO.

#### QUINTO ENCONTRO LITERÁRIO - 18/05/2023

CONVERSAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO COM APRESENTAÇÃO E NARRATIVA ORAL ESPONTÂNEA.

APRESENTAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DO DIÁRIO COMO PRÁTICA LITERÁRIA.

VÍDEO, PARTE DO FILME: *ESCRITORES DA LIBERDADE* (YOUTU.BE/X8BIT92BIJ4) PARA ASSISTIR, COMENTAR E CONTEXTUALIZAR.

LEITURA COLETIVA DAS PASSAGENS DO DIÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS. CONVERSA, DISCUSSÃO, ESCUTA E PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A OBRA *QUARTO DE DESPEJO DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, CONTEXTUALIZANDO COM A CONTEMPORANEIDADE.

LEITURA PRÉVIA DA PÁGINA 36 ATÉ A PÁGINA 67 (23 DE MAIO ATÉ 1º DE JUNHO);

LEITURA DE EXCERTOS DO DIÁRIO DE ANNE FRANK E FRANZ KAFKA. E PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO.

#### SEXTO ENCONTRO LITERÁRIO - 25/05/2023

DIÁLOGO SOBRE O PACTO PEDAGÓGICO E AS COMBINAÇÕES DURANTE O ENCONTRO.

CONVERSA SOBRE ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE LITERATURA NA ESCOLA CONTEXTUALIZAÇÃO COM AS VIOLÊNCIAS SURGIDAS E OS IMPACTOS NA VIDA COTIDIANA DAS CRIANÇAS.

CONVERSAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO COM APRESENTAÇÃO E NARRATIVA ORAL ESPONTÂNEA.

ABORDAGEM DO CUIDADO COM A ESCRITA E A LEITURA PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA ESCOLA (ARTIGO BETINA SCHULER) E COMENTÁRIO SOBRE O TEXTO.

ASSISTÊNCIA, COMENTÁRIO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO VÍDEO *MULHERES FANTÁSTICAS #1 / MALALA YOUSAFZAI* (YOUTUBE.COM/WATCH?V=AIUVH5BOA\_8).

LEITURA COLETIVA DAS PASSAGENS DO DIÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS.

CONVERSA, DISCUSSÃO, ESCUTA, PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A OBRA *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, CONTEXTUALIZANDO COM A CONTEMPORANEIDADE.

LEITURA PRÉVIA DA PÁGINA 67 ATÉ A PÁGINA 100 (2 DE JULHO A 26 DE AGOSTO).

EXCERTOS DO DIÁRIO DE ANNE FRANK E FRANZ KAFKA.

PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO.

#### SÉTIMO ENCONTRO LITERÁRIO - 01/06/2023

DIÁLOGO SOBRE O PACTO PEDAGÓGICO.

CONVERSA SOBRE ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE LITERATURA NA ESCOLA, CONTEXTUALIZAÇÃO COM AS VIOLÊNCIAS, IMPACTOS NA VIDA COTIDIANA DAS CRIANÇAS.

CONVERSAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO COM APRESENTAÇÃO E NARRATIVA ORAL ESPONTÂNEA.

ASSISTÊNCIA, COMENTÁRIO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO VÍDEO: COM CAROLINA E SUA HISTÓRIA IMAGENS EM VIDA-POR-ESCRITO (VIDAPORESCRITO.COM/).

OUTRAS PRODUÇÕES DE CAROLINA MARIA DE JESUS, COMO LETRA DE MÚSICA COMPOSTA

POR ELA. LEITURA COLETIVA DAS PASSAGENS DO DIÁRIO DA AUTORA EM QUESTÃO.  
 CONVERSA, DISCUSSÃO, ESCUTA E PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE A OBRA *QUARTO DE DESPEJO DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, CONTEXTUALIZANDO COM A ATUALIDADE.  
 RETOMANDO A LEITURA DA PÁGINA 100 ATÉ A PÁGINA 128.  
 LEITURA PRÉVIA/LIVRO ONLINE DE EXCERTOS DO DIÁRIO DE ANNE FRANK E FRANZ KAFKA.  
 PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO.

OITAVO ENCONTRO LITERÁRIO -15/06/2023

COLÓQUIO SOBRE AS ATIVIDADES DAS PRÁTICAS ESCOLARES REALIZADAS DURANTE A SEMANA E RELATO DE SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES OU FORA DESSES ESPAÇOS, MAS QUE REFLETIU NA ESCOLA.

DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES SOBRE AS IMPRESSÕES QUE ELAS TIVERAM EM RELAÇÃO AOS ENCONTROS LITERÁRIOS NESSE CURSO DE FORMAÇÃO QUE ESTÁ ENCERRANDO NO DIA DE HOJE (15/06/2023). CONVERSAÇÃO SOBRE A PRODUÇÃO DO DIÁRIO LITERÁRIO COM APRESENTAÇÃO E NARRATIVA ORAL ESPONTÂNEA.

DIÁLOGO E ASSISTÊNCIA A VÍDEOS SUGERIDOS SOBRE O MUSEU DE CAROLINA MARIA DE JESUS ([IMS.COM.BR/EXPOSICAO/CAROLINA-MARIA-DE-JESUS-IMS-PAULISTA/](https://ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/)); ANNE FRANK ([YOUTU.BE/\\_DGKUDUPTIW](https://youtu.be/_DGKUDUPTIW); [YOUTU.BE/DP9KXIKCQK](https://youtu.be/DP9KXIKCQK)); FRANZ KAFKA ([KAFKAMUSEUM.CZ/](https://kafkamuseum.cz/)).

LEITURA COLETIVA DAS PASSAGENS DO DIÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS (PÁGINA 128 A PÁGINA 166). DISCUSSÃO SOBRE A OBRA E SOBRE A IMPORTÂNCIA DA OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS PARA A LITERATURA E O QUE NOS IMPACTOU NO LIVRO *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*.

FINALIZAÇÃO DOS ENCONTROS COM AGRADECIMENTO PELO CONHECIMENTO COMPARTILHADO E PELA ALEGRIA DOS ENCONTROS, ACOLHIMENTO E ESCUTA NAS NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA.

Fonte: organizado pela autora (2022).

Para melhor compreender a obra de Jesus (2019) em estudo, nas oficinas que identifiquei como clube de leitura, convidei o grupo das professoras participantes, para ler juntas e compartilhar registrando e expressando oralmente suas impressões ao final de cada encontro, que chamei de diário literário.

Como sugestão, foi elaborado uma trilha literária, como um caminho para fazer as leituras por páginas. Antes de cada encontro em formato de oficinas, informava às participantes sobre quais páginas seriam destinadas à leitura e a conversa, salientando que era necessária uma leitura prévia. Finalizando este tópico de discussão, é importante lembrar que essa trilha literária era divulgada através das redes sociais como o *WhatsApp*, por e-mail, pela plataforma *Moodle*. Ademais, elas foram apresentadas em Power point no primeiro encontro do clube de leitura com as professoras.

No próximo capítulo, invisto em minha escrita analítica, a qual percebo como uma trilha, entre conceitos, falas e escritas das professoras participantes das

oficinas literárias entrelaçadas com a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

## 5 TRILHA LITERÁRIA: ANÁLISES DE UMA PESQUISADORA

A realização das oficinas ocorreu na época em que o Brasil, no início do ano de 2023, passava por ataques violentos nas escolas, provocando mortes, em que a mídia e muitas fake News ajudaram a propagar essa violência gerando uma insegurança, mexendo com as famílias que entraram em pânico e optaram por, em muitos dias, não enviar seus filhos à escola<sup>21</sup>. Neste momento, na academia, questionávamo-nos: que vazio existencial é esse em que esses adolescentes não veem sentido na vida e que vão ver sentido na aniquilação do outro?

Trabalhar a violência como tema de discussão e debate nessas oficinas não parecia propício devido ao momento que se estava vivenciando, visto que as pessoas queriam era fugir deste fato e ficar longe o possível de histórias que a mídia procurava dar ênfase, suscitando uma frustração diante dos ocorridos sem uma possibilidade de fuga. Minha intenção era perguntar o que a literatura poderia fazer a mais na escola e, mediante as oficinas, fazer um movimento de pensar no sentido de formação humana, de fazer com que se olhassem (um para o outro), trabalhar as diferenças, pensar nos limites das nossas ações e da nossa função no mundo e de como é que a gente, ou seja a professora está na relação com o outro pensar nesse pertencimento enquanto humanidade e ao mesmo tempo estranhamento, e como nós poderíamos aprender com o outro.

Com esta perspectiva, dei início às oficinas e estimulando o encontro, pude trabalhar com as professoras participantes por meio de questões norteadoras. Essas questões focalizavam ações dentro da escola e como estavam vivenciando e percebendo as relações entre violência ética, literatura e as infâncias nas escolas onde atuam.

Através da diversidade dos textos, foram discutidas algumas produções de literatura infanto-juvenil e seus atravessamentos na história. As discussões contemplaram tópicos como a diversidade da linguagem literária, compreendendo suas diferentes extensões, analisando a sua prática no espaço escolar nas diferentes regiões do país, pois as oficinas eram formadas por professoras do Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará e Rio Grande do Sul.

---

<sup>21</sup> A data marca os 24 anos do massacre de Columbine, nos Estados Unidos, um dos mais conhecidos ataques escolares, e o aniversário do ditador nazista Adolf Hitler. Disponível em: [band.uol.com.br/noticias/ataques-escolas-20-de-abril-celebracao-paz-16597080](http://band.uol.com.br/noticias/ataques-escolas-20-de-abril-celebracao-paz-16597080). Acesso em: 15 mar. 2024.

Convém reiterar que foi apresentado e debatido o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019). No primeiro encontro das oficinas literárias, referindo-se a escritora Carolina Maria de Jesus, a professora Betina Schuler afirmou que o texto de Carolina

é um tratado de existência, porque ela faz a gente pensar nas coisas que são do humano, a vida, a morte, a fome, o sofrimento, a discriminação, a tristeza, a falta de esperança, numa perspectiva vivida na carne

Fonte: Professora Betina Schuler, Porto Alegre/RS (2023).

Discutimos e problematizamos questões cotidianas que aparecem no espaço escolar e os diferentes modos de trabalhar a literatura. Examinamos as relações entre a literatura a infância, a violência ética, as práticas do cuidado de si como possibilidade de equipagem na escola. Houve um deslocamento através do relato das práticas literárias, e uma escuta mais atenta, um olhar diferenciado para as professoras que estavam presentes a partir da figura do mestre, há esse mestre do cuidado com os outros, mas também procurando um cuidado de si nas práticas literárias, nos exercícios que ativaram o pensamento, para transformar-se na escola e na vida.

Foi através das oficinas que além de transmitir conhecimentos, pensei em um processo artesanal, planejando cada passo, tecendo ideias de pensar diferente, em movimentos diversos de encontros e desencontros, trabalhando horas no individual e muito na coletividade, formando um corpo único pois a literatura provoca afetos, que transformamos juntos esses encontros, em musicalidade, em arte e em vida.

Durante o capítulo das análises, resgato as vozes das professoras participantes utilizando pseudônimo para manter o sigilo por questões éticas. As vozes apresentadas são da Vitória-Régia (planta aquática do norte do país, e lenda do folclore brasileiro); Ana Flor (escolha pela professora); Rosa (por ser delicada), Lelê (diminutivo do seu nome); Meg (escolha pela professora); Ana Terra (personagem do livro de Erico Verissimo/escolha pela professora); Morgana (rainha das fadas, personagem do livro: *As Brumas de Avalon*); Cecília (inspirada na poetisa Cecilia Meireles/escolha pela professora); e Sol (lembra um dia iluminado, pois estava sempre sorrindo). Alguns pseudônimos foram escolhidos pela pesquisadora de acordo com os encontros e afetos com as professoras, outros as professoras participantes das oficinas escolheram seu pseudônimo, conforme informado. Na

sequência, trago um relato (falado) durante o encontro nas oficinas literárias de uma professora participante do grupo, sobre a percepção dos encontros, apresento sua VOZ.

Essas oficinas foram um lugar de encontro, de sorrisos, desabafos, espaço onde podemos falar de nossas vivências, pois na pandemia eram dez horas na frente do computador, apreendendo as ações da Educação Tecnológica, correndo, respondendo durante o dia todo o que o aluno perguntasse, não havia tempo para as professoras; as professoras não tinham espaço para falar, violentadas pela falta de tempo, sem espaço para ser ouvida; o importante era a produção, o que contava era diminuir a evasão dos alunos e fazer relatórios para as mantenedoras. Mas com estes encontros literários, através destas oficinas literárias, desse espaço e com estas literaturas, essa experiência se tornou vida para mim!

Fonte: Lelê, Juiz de Fora/MG (2023).

Os relatos de violência começaram a emergir do fundo das exaustões, exaustão da burocracia, da disciplina, dos manuais, dos guias, da promessa que nunca se cumpre, das falácias de um novo tempo para a educação. E a indignação de quem se humaniza e assiste e pensa: como é possível o aluno não ter acesso ao livro literário (observado com mais visibilidade na pandemia)?; as professoras não poderem escolher os livros literários para trabalhar com os seus alunos; o fato de as professoras não terem almoço na escola e trabalhar em turno integral; o fato de não terem formação continuada; não terem tempo e espaço para discussões sobre seus direitos tais como a periculosidade na travessia do rio para a escola; o fato da falta de transporte; e o fato de as professoras serem ignoradas pelo poder público, consideradas como invisíveis no processo de luta por querer a manutenção da escola aberta, funcionando nos caminhos mais remotos como a educação do campo, a educação quilombola e ribeirinha, a educação nos assentamentos a educação nas aldeias indígenas.

Ainda seguindo os relatos, elas expunham outros pontos como os fatos das: professoras serem consideradas como um ser sem importância, de estar em um lugar inferior, onde não é pensada a educação e muito menos a proteção para as infâncias; escolas sucateadas sem uma estrutura básica, sem o material, sem a merenda diária, escolas sem condições de higiene e saneamento, sem recursos humanos para dar conta das demandas, sem formação e qualificação dos docentes; professoras sentirem a necessidade de um curso de formação e das secretarias de educação ou mesmo os gestores das escolas não oportunizarem esta formação, nem incentivo para buscar aperfeiçoamento. São fatos que retratam a realidade

precária vivenciada pelas professoras participantes desta pesquisa mencionando ainda, agravantes como a morte de crianças ribeirinhas, pois como relata uma professora;

[...] não tinham um barco para a travessia da ilha para a cidade. Também não tem transporte público para estudar; de não tem água potável para beber.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Vê-se questões éticas perpassando por toda a escola, pondo em relevo um momento de fragilidade das relações, agravamento das violências. Alunos sem material didático, sem material lúdico, sem jogos, sem livros, sem material de literatura para fruição dos alunos e dos docentes. Apesar da natureza dessas narrativas, as vozes ecoaram e surgiram no encantamento, na gratidão, no reconhecimento, na resistência. Assim, os relatos brotaram do quanto as oficinas estavam sendo importantes, necessárias e como elas abriram espaço e tempo de problematização e oportunizaram experiências, escutas, olhares para as suas práticas, através de exercícios literários para pensarem a potência da literatura para viver outras coisas. O quanto essas experiências foram bonitas, o quanto mexeu com o grupo.

Esse grupo era formado por mulheres-professoras que se sentiram à vontade para trazer narrativas de extrema violência que viveram enquanto crianças, ou que acompanhavam seus alunos vivendo o hoje e o quanto a pandemia do covid-19 agravou essas violências. A partir desses acontecimentos relatados através das vozes das professoras participantes das oficinas literárias, originou-se duas regularidades de análise que são apresentadas nos próximos subcapítulos.

## 5.1 O NÃO-DIREITO À LITERATURA COMO VIOLÊNCIA ÉTICA

E, então, Butler (2018, p. 53) me faz pensar:

[...] a condição compartilhada de precariedade conduz não ao reconhecimento recíproco, mas sim a uma exploração específica de populações-alvo, de vidas que não são exatamente vidas, que são consideradas “destrutíveis” e “não passíveis de luto”. Essas populações são “perdíveis”, ou podem ser sacrificadas, precisamente porque foram enquadradas como já tendo sido perdidas ou sacrificadas; são consideradas como ameaças à vida humana como a conhecemos, e não como populações vivas que necessitam de proteção contra a violência ilegítima do Estado, a fome e as pandemias. Consequentemente, quando essas vidas

são perdidas, não são objeto de lamentação, uma vez que, na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos “vivos”.

É exatamente sobre esse tipo de violências a que assistimos diariamente, gerando indiferença da dor do outro, é que se foca minha atenção. A violência da banalização das vidas que não se enquadram, da indiferença, do silenciamento, das injustiças. A violência que nos imobiliza quando visualizamos a morte das crianças que deveriam ser protegidas. A violência da fome que tem pressa de ser saciada; a violência doméstica, a violência do racismo e da misoginia, da xenofobia. As violências que se espalham na falta de acesso a serviços básicos de saúde, educação, moradia, alimentação, segurança, e tantas outras. Violências que durante a construção desta Tese foram fundamentadas no conceito de violência ética de Butler (2018; 2019).

Butler (2019, p. 15) traz Adorno para discutir a violência em relação à ética no contexto da universalidade, “o universal deixa de concordar com o individual ou de incluí-lo, e a própria pretensão de universalidade ignora os direitos do indivíduo”. Mas adiante Butler (2019, p. 15-17), justifica que essa universalidade de Adorno

[...] o universal [...] aparece como algo violento e extrínseco, sem nenhuma realidade substancial para os seres humanos”. [...] Se ela ignora as condições sociais, que também são as condições sob as quais toda ética deve ser apropriada, aquele éthos torna-se violento. [...] não é com a universalidade, como tal, mas como uma operação da universalidade que deixa de responder à particularidade cultural e não reformula a si mesmo em resposta às condições sociais e culturais que inclui em seu escopo de aplicação. [...] Adorno nos ajuda a entender que essa violência consiste em parte em sua indiferença para com as condições sociais sob as quais uma apropriação vital poderia se tornar possível. Se uma apropriação vital é impossível, parece então seguir-se que o preceito só pode ser experimentado como uma coisa mortal, um sofrimento imposto, de um exterior indiferente, à custa da liberdade e da particularidade.

Butler (2019) nos leva a problematizar nossa postura ética frente às questões cotidianas de violência, aniquilamento, de precariedade e que normatizamos no não reconhecimento da dor do outro. Segundo Butler (2018, p. 82), “a crítica da violência deve começar com a questão da representatividade da vida como tal: o que permite que uma vida se torne visível em sua precariedade em sua necessidade de amparo e o que nos impede de ver ou compreender certas vidas dessa maneira?”.

Esse atravessamento da violência ética, da literatura na escola é percebido e explícito nas falas, nas narrativas das professoras durante o decorrer das oficinas. A

partir desse movimento de conversação nas oficinas literárias, chamou-me a atenção as crianças e os adolescentes excluídos da leitura, não porque não têm livros e não gostam de ler, mas porque não têm acesso aos livros literários. Percebo, nessas vidas que já se consideram perdidas em termos de educação e em relação a elas não se aposta mais no exercício das práticas leitoras. Isso levou-me a problematizar: *como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética?*

Fazendo um deslocamento para o cenário das professoras participantes das oficinas nos seus relatos em relação aos alunos de não ter acesso aos livros literários, faço um atravessamento dialogando com Petit (2010, p. 24), reverberando na sua afirmação:

de todo modo, o que distinguia um meio social de outro eram os obstáculos. Para alguns, tudo era dado de nascença, ou quase; para outros, o distanciamento geográfico se somava às dificuldades econômicas e às interdições culturais. Se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada.

Petit (2010, p. 25) relata que muitos programas de leitura foram realizados em diferentes países em meio a “crises econômicas, guerras, violências extremas, doenças, catástrofes naturais”. Outros programas de leitura eram voltados para crianças, adolescentes e adultos que estavam “distantes dos livros, que tinham pouca escolarização, procedentes de ambientes pobres, marginalizados, cujas culturas eram dominadas”, onde a tradição oral, segundo a autora, fornecia os recursos possíveis entre a “experiência particular e as representações culturais”, construindo sentidos (Petit, 2010, p. 25).

Programas esses, muitas vezes, vistos como “ruim, ignorado ou subestimado”, mas que traziam conhecimentos e experiências ricas em que crianças, adolescentes e adultos, nesses contextos de isolamento social, violência, dentre outras adversidades se construíam e se (re)construíam através das ações literárias (Petit, 2010, p. 25). Isso se instituía não como um trabalho terapêutico, de acordo com a referida autora, mas como um trabalho educativo, cultural, político. Quanto ao direito da literatura Petit (2010, p. 289) nos provoca asseverando que:

[...] a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo; mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais

jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjuguar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos desencontrado, pacífico.

Para Luiz Britto (2015, p. 53), o texto literário é um “convite a uma ação desinteressada”, que não provém “lucro”, mas propõe um movimento ao leitor, “para sentir-se e existir num espaço e tempo suspenso na história” onde a pessoa usufrui do “tempo para si”, vivenciando momentos de aprendizagem e “ensina a viver em realidades incomensuráveis, intangíveis”. O autor relata que houve um tempo “da história” em que os seres humanos primavam pela “sobrevivência”, criando “espaços” e “modos de existência”. Passada essa época, começaram “a especular sobre si, os outros, imaginar outras vidas, confrontar destinos”, segundo o autor, buscando uma “consciência de si, da vida e do mundo” (Britto, 2015, p. 54-55). De acordo com o autor, “a humanidade produz conhecimento e arte”, “permitindo-se agir sobre elas e criar novas condições de vida”. Porém, “essa mesma humanidade permite que a ordem material e cultural da existência se realize não pelo desenvolvimento das potencialidades criativas de cada um e de todos, mas pela lógica da acumulação e da desigualdade” (Britto, 2015, p. 55-56). O autor conceitua a literatura como:

[...] a arte da palavra — nasce do e no pleno espanto de viver; interpela continuamente a condição humana, suas emoções e desejos [...]. O texto e a leitura literária também se supõem irresponsáveis, mas não no sentido do esquecimento de si e dos problemas da vida para poder continuar vivendo-os naturalmente, mas no sentido de pensar para nada, pensar para ser, ler para ser, inventar para viver, ler para inventar, num movimento contínuo, sempre a estimular e a incomodar (Britto, 2015, p. 56-57).

O autor salienta o direito à literatura como “direito de ser no mundo e de, sendo, fantasiar e fantasiar-se” (Britto, 2015, p. 58). Reforça que para esse direito ser usufruído é necessário prover “condições materiais e sociais”, com espaços ou mesmo

ambientes em que a leitura corra espontânea e frequentemente: ambientes com muitos e bons livros, com muitas e boas histórias e poemas, com muitas palavras e desafiadoras frases desajustadas, novidadeiras, voadoras, atrapalhadas, consoladoras, brincalhonas... Palavras mudas e tagarelas (Britto, 2015, p. 58).

Lembro que para dar fundamentação às análises procurei conversar com os autores e autoras trabalhadas no referencial teórico, tecendo esta escrita juntamente com os relatos das professoras participantes e as produções dos seus diários literários. Assim, há falas que foram surgindo fazendo o atravessamento com o tema desta Tese; narrativas essas que aparecerão no decorrer das análises identificadas através de um pseudônimo que foi escolhido durante as oficinas literárias.

Para pensar junto a esta problematização: *como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética?* Foi indispensável buscar, por intermédio da análise, os discursos que reverberaram durante os encontros das oficinas literárias. Desse modo, trago as narrativas das professoras que ecoaram nesses encontros no curso de formação. Falas essas que embora no seu cotidiano tentaram silenciar, como as falas das narrativas de Carolina Maria de Jesus (2019), reverberaram para além dos encontros literários repercutindo nos espaços escolares e em suas comunidades.

Assim, foi no coletivo, no compartilhamento, no envolvimento, nas oficinas que as vozes dessas professoras se fortaleceram, dando visibilidade as suas práticas literárias diárias e foi por acreditar na educação, em um mundo com diversas expectativas para a infância e adolescência, que essas professoras narraram suas histórias de vida e suas práticas e vivências escolares e como a literatura de Jesus (2019), trabalhada nas oficinas, oportunizaram uma construção de si como um trabalho educativo, uma nova forma de olhar, de escutar como assevera Petit (2010). Esse acontecimento se fez importante para entender as condições de possibilidade para o que estamos fazendo com as práticas literárias nas e com as escolas no Brasil.

Lá na escola quinta é o dia que a mediação e conflito vai para a escola. É o dia que vai uma equipe multidisciplinar da SEDUC [Secretaria de Educação e Cultura] mais a promotoria. Outro dia o promotor foi lá, para conversar. Ele adora a escola. Parece que a escola virou um palco de referência porque é uma escola só de ensino médio. Aí eles acham que toda palestra tem que ser lá, então, eu falo porque eles não vão para uma escola mais distante porque elas são bem próximas da promotoria. Enquanto o promotor estava palestrando, uma colega de sociologia falou: "ah, mas temos que por militares na escola, tem que por cães, tem que por isso..." Falei, pera aí, nós voltamos lá na época da ditadura militar? Será que é isso que precisamos? Que papel que estamos fazendo dentro da escola? Estamos invertendo os papéis dentro da escola? E aí eu fiquei muito triste, parece...igual as meninas, que estão lá da mediação...hoje fizeram reunião com os líderes para ver qual era o conflito que tinha na escola. Nós já tínhamos falado, tem umas brincadeiras de bullying, cyberbullying, mas nada de violência física, agressiva, nada. Aí hoje elas fizeram reunião com os líderes e falou "aí tudo que você falou os líderes falaram". Então, nós vamos armar a escola, colocar guardas armados na escola, detector de metal e tudo? Aí amanhã já tem um megaevento na escola. É com o PROERD, Polícia Militar, diga não as drogas. Eu falei:

gente, a escola realmente que precisa ser atendida, é aquela que está muito mais distante do fórum, da promotoria, da secretaria de educação, eles nem vão lá ver. Aí falei: meu Deus, vão fazer uma referência na escola onde não tem índice. E uma outra escola que teve alguns problemas, militarizaram. A moda aqui é militarizar as escolas. Deu problema militariza. É muito triste, nessa escola militar a semana retrasada um aluno suicidou...

Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

As professoras que são “adultos de referência”, como nomeia o professor Fernando Seffner (2016), vem ratificar a narrativa da professora Ana Flor que enxerga a vida, enquanto outros enxergam estatísticas, para olhar essas vidas que não importam para ninguém, mas importa para as professoras. Trata-se de um modo de enfrentamento à violência ética. Conforme Seffner (2016, p. 55),

o professor e o adulto de referência são dimensões que se vinculam fortemente. É improvável imaginar que alguém seja percebido pelos alunos como um ótimo professor se não for também percebido como um adulto de referência, e vice-versa. Conforme já discutido, a autoridade vem tanto do domínio do conhecimento disciplinar quanto da posição de diálogo acerca do mundo. E vem também do interesse genuíno em cuidar do crescimento intelectual e ético daquele jovem.

Para Seffner (2016), o professor adulto de referência é aquele que tem a consciência e a responsabilidade que sua atuação docente vai além dos muros da escola, impactando a vida dos seus alunos, familiares e a comunidade que ele habita, conforme a narrativa (falada) da professora Ana Flor.

O promotor ficou até meio assim comigo, falei, então, está bom, então, nós estamos culpando a escola. Então, ficou bem vigiar e punir. Então, vamos por câmera em tudo, vamos resolver o problema., porque do jeito que vocês estão tratando...e aí ele fez uma fala e eu estudo juventude, eu fiquei muito revoltada, que ele falou que a “juventude não queria nada” e aí veio com aquele discurso, das pesquisas que apresenta. E, então, o Senhor cai aqui para dentro e vem ver se a juventude daqui é... ah, tem um percentual que não estuda que por outros aspectos estruturais deixaram, mas no geral é querer colocar todo mundo dentro desse bolo e é muito difícil fazer isso, é um discurso muito forte falar que a juventude não quer nada, que a juventude não quer saber de nada. Aí eu vi, uma professora falar “ah, mas o sexto ano da escola que eu dou aula também é um caos”. Ué, pensei, e o que estão fazendo para melhorar esse caos?

Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

Busco pensar aqui o quanto não se dá condições de moradia justa, alimentação, educação, cultura, lazer, entre tantos outros e depois, a partir de uma racionalidade neoliberal, de culpar individualmente os adolescentes pelos seus fracassos. Essa fala da professora me faz pensar no conceito de violência ética, conceito de Butler (2019, p. 16-17), que narra a violência da normatividade, onde o poder público que estava dentro da escola, enquadra, acha que a “juventude não

quer nada, não quer saber de nada”, em que olham os adolescentes e colocam o rótulo de incapazes, desinteressados: é a violência do enquadramento.

Todavia, existem modos de existir na docência que fazem resistência a essa perspectiva neoliberal e é importante criar espaços de formação dentro das instituições escolares e que os professores possam coletivamente problematizar as questões mencionadas no parágrafo anterior, discutindo, analisando, olhando, escutando de forma diferenciada com distanciamento e estranheza para que possam elaborar novos caminhos, inventando novo porvir nas escolas. Para que isso aconteça, é indispensável um planejamento que privilegie tempo e espaços de reuniões, encontros.

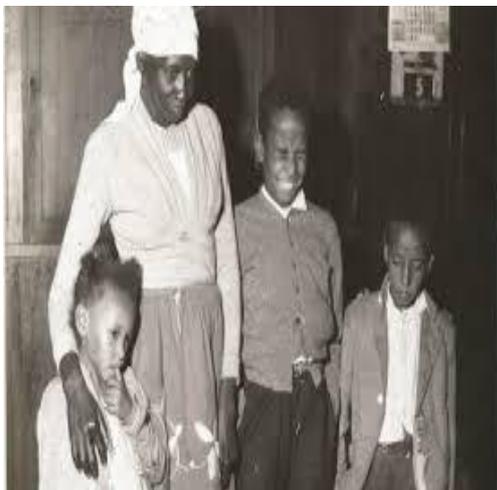
Com base nesse exercício de pensamento, planejei as oficinas literárias e através dos encontros conseguimos juntas olhar, escutar, analisar, trabalhando coletivamente, porquanto, a literatura nos provocou a olhar de outros modos e o que normalizamos como a violência, as questões raciais, as questões de gênero, a fome. Baseada nessas narrativas, a obra Jesus (2019) nos provocou a pensar questões importantes, conforme a narrativa (falada) da professora Vitória-Régia.

a gente vê que as crianças são muito pobres lá e tal e, aí, teve uma criança que disse “não, tia, eu não posso comer. Eu não posso comer porque eu tenho que levar para o meu irmão. Se eu comer eu não vou levar para ele, então, eu prefiro guardar para levar para casa para gente comer junto porque ele não pode vir para escola ainda por que ele só tem 3 anos”; para gente que vê a questão da fome, o quanto ela está gritante todos os dias e quem trabalha nessas realidades vê, assim, toda hora e, às vezes, a gente deixa passar despercebido. A gente acaba fazendo e transformando numa rotina que, às vezes, a gente não tem toda essa sensibilidade, para perceber essas necessidades que são tão grandes. E, aí, quando eu comecei a ler de novo o livro da Carolina, aí, eu começo a ver, as narrativas delas e comparar com as falas das merendeiras, eu falei, a gente fala "Meu Deus, como isso pode estar acontecendo? Como isso pode ainda acontecer?" Mas acontece. E são muitas as pessoas, são mães, são as próprias crianças e elas tem a preocupação, porque “eu vou comer, mas o meu irmão não tem o que comer, então, eu prefiro não comer. Se eu não puder partilhar, se eu não puder levar, eu prefiro não comer”. Então, assim, poxa, é 2022, 2023, e a gente está vivendo ainda isso tão forte onde todas as pessoas deveriam ter direito a comer. E a Carolina nos faz isso, pensar, voltar de novo... Não, olha só o que acontece ao teu redor porque, às vezes, a gente, se coloca, também, dentro das nossas coisas que a gente vai vivendo, a gente acaba, às vezes, não lançando o olhar, para o nosso lado, para o nosso redor e quando a gente começa fazer uma leitura dessa, a gente começa a olhar para as diferentes realidades e a gente vai se deparando, vê essa questão, assim, tudo aqueles pontos que ela coloca, das vivências dela ali e essa questão gritante da fome e aí a gente olha para o lado, e, aí, eu comecei a perceber ali aonde eu trabalho o quanto isso é gritante ainda. Quantas mães nos procuram, por causa dessa necessidade porque, também, queriam alimentar seus filhos e não tem com o que.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Todos sabemos da fome! Mas paramos de olhar, de falar, de pensar, de sentir, de agir, como que para afastá-la, fingindo que está tudo bem. Mas ela está

aqui do nosso lado, ela também está lá do outro lado, onde quer que eu olhe. Ouço ainda o lamento da fome nas palavras Jesus (2019), tentando acalentar seus filhos em uma noite fria de inverno...



A tontura da fome é pior do que a do álcool. A tontura do álcool nos impele de cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago. Mas é uma vergonha para uma nação. Uma pessoa matar-se porque passa fome. E a pior coisa para uma mãe é ouvir esta sinfonia:

— Mamãe eu quero pão!

— Mamãe, eu estou com fome!

[...] Como é horrível levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estômago. E por infelicidade eu amanheci com fome.

[...] Depois de conseguir algumas coisas para os meninos comer. Reanimei-me. Acalmei o espírito (JESUS, 2019, p. 44; p. 63; p. 99-100).

Uma literatura que nos impacta, nos sacode, que impressiona, que nos move, que nos desacomoda, que nos movimenta, nos inquieta e nos faz enxergar ao nosso redor a dor do outro. Mas a violência ética se espalha, como uma pandemia, um vírus, tomando conta, absorvendo o que de melhor se pensou em termos de educação, pois quando o processo educativo é violento, quando não são consideradas as diferenças sociais, econômicas, étnicas-raciais; quando não é levada em conta a cultura de cada comunidade; quando o poder público não se responsabiliza por garantir acesso e permanência dos alunos na escola; quando se vê apatia na adolescência e quando não se oferece caminhos alternativos de conhecimento, proteção e valorização; quando ameaça privatizar a educação pública; quando o estado se omite das políticas públicas, algo se reproduz na sociedade e a violência vai serpenteando entre os destinos. Contudo, ainda há vozes que ecoam no silêncio das matas gritando para ser reconhecida e visibilizada, conforme a fala da professora:

“Professora por que que em Belém, eles cuidam da água que vem do rio Aurá? O Aurá é um rio que bem lá tem um lixão e, praticamente, toda água de Belém ela vem do lago Bolonha, que fica lá pertinho do Aurá, então, ela é toda tratada, para ser distribuída, a nossa água não”. E, aí, eles falam, eles moram numa ilha cercada de água, tem muita água, mas eles não podem consumir água. Eles têm que comprar água todos os dias. Tem que esperar o barco passar com a água para comprar para consumir porque eles não têm direito à água, porque a água ali ela não é própria para consumo. E, aí, eles questionam. Porque eles entendem isso como um isolamento. E

eles moram passos de Belém. Daí eles falam “por que que pode é tratar a água que vem de perto do lixão e não pode tratar a nossa água aqui da ilha para a gente consumir aqui?” É uma ilha, assim, ela está na televisão, famosa pelo chocolate. Ali tem varejo de chocolate, chocolate totalmente natural, de lá mesmo. Do cacau que é plantado ali. Os turistas estão todos os dias lá, mas a própria população ela não tem esses direitos básicos. E então, é assim, aí fica essa coisa díspar, né? A gente vê, se mostra uma coisa, mas quem vive ali é de vivenciar a realidade de outra forma e nem sempre, ela é boa; às vezes, chega a ser precária. Crianças, por exemplo, morrerem, como outro dia morreu um irmão de um aluno meu, de asma, porque não teve nenhum barco que pudesse levar ele e a família, para atravessar o rio, para chegar no hospital na cidade.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Ressalto a fala da professora Vitória-Régia que relata a sua prática frente às condições precárias da sua escola, dos seus alunos e da comunidade que habita naquele espaço, ela narra:

E é esses livros que eu vou de vez em quando, levando para eles, que é justamente para fazer essas experiências e começarem a pensar a própria realidade deles, onde eles estão. Não se conformar com aquilo que só reforça a precariedade e achar que está tudo certo, que é isso mesmo e pronto, sem os direitos básicos.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Na sua prática cotidiana, a professora apresenta o vínculo que procura fazer entre o pensar, o problematizar, o contextualizar a literatura com os discursos que as crianças estão produzindo perante a realidade em que (con)vivem, como condições de possibilidade para eles como modos de vida outros. Análogo a essa voz, ao relato da professora Vitória-Régia, está o autor, poeta, filósofo, líder indígena e ambientalista Ailton Krenak (2022). Sua obra proporciona uma literatura que provoca um arrebatamento e nos leva junto a uma leitura viva que se move com a correnteza dos rios, mostrando-nos a origem, a beleza, a potência, a magia, a força de cada rio, sua trajetória, sua bravura, seu ciclo natural.

Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui. [...] Eu tive, em minha vida, a maravilhosa bênção de molhar a mão e o pé, mergulhar, nadar, sentir o gosto e o cheiro e comer os peixes de dezenas, talvez centenas, de igarapés e rios. Há muito tempo, pude me banhar no rio Madeira. Era a primeira vez que eu entrava em suas águas, estava chovendo bastante e o rio estava bravo — eu gostei de brincar um pouco, mas bem perto da margem, para não ser levado pela correnteza (Krenak, 2022, p. 11; p. 15).

Ao mesmo tempo sua obra problematiza a violência do homem frente à natureza dos rios, o abuso que segundo o autor, o governo insiste implantar, como o garimpo, a mineração, as madeireiras, a pastagem para o gado, a construção de barragens desviando o curso dos rios, o lixo tóxico jogado pelas indústrias nos rios,

os detritos sem tratamento e outras violências. Krenak (2022) traz, na sua narrativa, essa violência ética, que Butler (2018) nos convida a problematizar, a violência na indiferença e no não reconhecimento do outro como sujeito de direito, violência que a comunidade ribeirinha sofre em relação à água do rio e a sua sobrevivência. Um modo de vida destruído, vidas que não importam, vidas precárias. Como lembra Butler, a precariedade:

[...] não se deduz, daí que se alguém apreende uma vida como precária decidirá protegê-la ou garantir as condições para sua sobrevivência e prosperidade. [...] que a apreensão da precariedade conduza a uma potencialização da violência, a uma percepção de vulnerabilidade física de certo grupo de pessoas que incita o desejo de destruí-las. [...] a ideia de precariedade implica uma dependência de redes e condições sociais, o que sugere que aqui não se trata da “vida como tal”, mas sempre e apenas das condições de vida, da vida como algo que exige determinadas condições para se tornar uma vida vivível e, sobretudo, para tornar-se uma vida passível de luto (Butler, 2018, p. 15; p. 42).

Krenak (2022) dá visibilidade a essas comunidades, as quais nomeia de povo das águas, ribeirinhos, indígenas, povos das florestas, dentre outros. Ao fazê-lo, o autor reconhece a ancestralidade e a importância desses povos. Além disso, apresenta-nos as condições de como vivem e, como aponta Butler (2018, p. 33), as condições de vida para se tornar uma “vida vivível, passível de luto”. Krenak (2022), através da sua narrativa rompe com o tempo e o espaço e sua literatura se torna viva perante o nosso tempo.

Soube que, nessa mesma região, ribeirinhos tiveram que suspender as atividades que nutrem suas famílias pois os peixes estão doentes, têm o que eles chamaram de “urina preta”. Eles começaram a cogitar criar peixes em açudes, tanques e pesqueiros a fim de substituir a pesca natural que era feita nos igarapés — esse manancial de vida, comida e fatura que nós estamos destruindo (Krenak, 2022, p. 21).

Para o autor, os rios narrados no texto são como corpos d’água, que ultimamente estão sendo mutilados, humilhados, lanhados, asfixiados, flagelados, abusados, explorados, desrespeitados, saqueados, fraturados, picotados, barrados, rios que sangram, rios danificados pela mão humana que desumaniza.

A maioria das pessoas pensa que só se vive em terra firme e não imagina que tem uma parte da humanidade que encontra nas águas a completude da sua existência, de sua cultura, de sua economia e experiência de pertencer. [...] Em São Paulo, o Tietê, infelizmente, na parte urbana que percorre, foi convertido em esgoto. Não sei como uma cidade pode fazer isso, o corpo de um rio é insubstituível. [...] O que estamos fazendo ao sujar

as águas que existem há 2 bilhões de anos é acabar com a nossa própria existência (Krenak, 2022, p. 17; p. 21; p. 26).

Krenak (2022) apresenta um posicionamento que dialoga com as proposições de Butler (2018) sobre as populações ribeirinhas, que vivem a beira dos rios ou mesmo em palafitas e que tiram sua alimentação dos rios que se encontram poluídos. Vidas para o poder público que não importam, vidas precárias, mas o que é uma vida precária? Uma vida é precária, é aquela que afirma que

[...] a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas, e não somente de um impulso interno para viver. [...] A condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. Em outras palavras, elas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas. Estar protegido da violência do Estado-Nação é estar exposto à violência exercida pelo Estado-Nação; assim, depender do Estado-Nação para a proteção contra a violência significa precisamente trocar uma violência potencial por outra. Deve haver, de fato, poucas alternativas. É claro que nem toda violência advém do Estado-Nação, mas são muito raros os casos contemporâneos de violência que não tenham nenhuma relação com essa forma política (Butler, 2018, p. 40; p. 46-47).

Todavia Vitória-Régia retoma a força do rio com as crianças ribeirinhas, contando histórias que vão levando pelo rio juntamente com sua bolsinha viajante. Histórias de sonhos de um mundo melhor, um mundo de direitos básicos, histórias que vão levar a questionar o porquê de outras comunidades terem água boa para beber e elas não; por que só os turistas podem ficar com o melhor chocolate da ilha e elas não; por que seu amigo ainda criança tem que morrer por não ter acesso a um barco e serviços médicos enquanto outros têm vários barcos. Mas também histórias sobre o amor, a amizade, aventuras etc., abrindo possibilidades para sonhar, viajar através do livro, para se equiparem com palavras diversas e poderem questionar o mundo que habitam, mas também viver o encantamento de outros lugares possíveis, fabular. Para complementar a fala da professora, recorreremos à Petit (2010, p. 284), a qual narra o atravessamento da literatura e a violência como:

[...] desvio vital, que conduz a vias desconhecidas, em ruptura com a situação de cada um, recoloca em movimento o desejo, permite recarregar

o coração, reencontrar, sob as palavras, emoções secretas compartilhadas, um pano de fundo de sensações, um laço com a infância; e que torna a movimentar o pensamento. [...] um esquecimento temporário da dor, do medo ou da humilhação que se torna possível. [...] um local de acolhida é igualmente encontrado: os livros lidos são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista. Para além do caráter envolvente, protetor, habitável, da leitura, uma transformação das emoções e dos sentimentos, uma elaboração simbólica da experiência vivida torna-se, em certas condições, possíveis.

Para a autora, a “leitura na adversidade” é de “vital” seriedade, visto que na sua pesquisa observou que crianças e adolescentes quando acessam a literatura como dispositivo utilizavam-se de “fragmentos de obras lidas para um trabalho de construção ou reconstrução de si mesmos” (Petit, 2010, p. 284). Enquanto isso, as vozes das professoras com seus alunos não querem silenciar e vão cantando na correnteza do rio, juntamente com sua bolsinha viajante. Como afirma a professora Vitória-Régia.

Então, eu estava pensando aqui, sobre essas falas e pensando na questão dessa ligação, do livro com a infância, também pensei o meu gosto da leitura ele veio através das histórias, das narrativas da minha vó? A minha vó sabia ler, mas a minha mãe não sabia, e eu fui aprendendo a gostar através disso, das narrativas dela tanto é que eu gostava tanto que eu ia atrás dos livros e eu fui aprendendo a ler sozinha, que quando eu cheguei na escola eu já sabia ler e hoje, pensando nas crianças com as quais eu trabalho, elas são crianças que também, eu fico tentado o tempo todo fazer essa experiência, que é de levar a leitura, o contato com a leitura. Eu fiz assim, um projetinho com elas, que é a bolsinha viajante. A proposta é eles escolhem o livro da semana e aí tem o caderno e o lápis dentro da sacolinha, junto com o livro, então aqueles que conseguem ler, ou aqueles que pedem para alguém ler. São orientados a fazerem o registro, o que entendeu da leitura e aí devolve e aí o outro coleguinha leva para fazer a mesma experiência e depois a gente vai lendo o que eles entenderam sobre o livro. Para inserir eles nesse mundo da leitura. Então ela, a leitura é literalmente viajante porque eles pegam o barco todos os dias para a gente chegar na escola e tem que pegar o barco para retornar. Muitas crianças devolvem a sacolinha com o livro de literatura e ficam tristes porque a “mãe não teve tempo pra ler, meu pai não teve tempo”, e elas ficam tristes, aí elas pedem para eu fazer a leitura.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Desde muito tempo, as narrativas nos são entregues pelas mãos de mulheres que faziam com que as crianças estabelecessem com o livro ou com a narrativa oral, conforme Petit (2010, p. 58), “uma relação afetiva, emotiva e sensorial e não simplesmente cognitiva”. De acordo com a autora que analisou na sua pesquisa, as crianças e adolescentes na França e vários outros países pelo mundo, incluindo os países latino-americanos, as histórias que eram contadas oralmente e todos os dias pela mãe, pai, avó, avô, cuidadoras, estimulavam o gosto das crianças e adolescentes pela leitura e notou que aumentava “o número de grandes leitores”

comparados àquelas crianças e adolescentes que “não ouviram nenhuma história” (Petit, 2010, p. 58).

A autora ainda expõe em sua narrativa que as famílias que lutam “pela sobrevivência”, que trabalham em demasia e não tem tempo para contar uma história, para ler e nem apropriar-se dos livros ou quando a mãe adoece ou a família está enlutada, faltará para essas crianças “uma etapa para que assimilem os diferentes registros da língua e se apropriem um dia da cultura escrita, aquela em que a literatura oral ou escrita, prepara para o uso da língua tão essencial e vital quanto inútil [...]” (Petit, 2010, p. 58). Nesse cenário, ressalta a importância dos mediadores como sujeitos em apresentar o mundo através da literatura, pois são eles que “podem recriar situações de oralidade bem-sucedidas, permitindo uma nova travessia” para aqueles que perderam o seu referencial (Petit, 2010, p. 59).

A professora participante das oficinas traz o relato dessa oralidade na voz de seus alunos, os quais narram que seus pais ou sua família ou por não ter tempo ou por muitas vezes não saber ler, não conseguem ajudá-los com sua sacolinha viajante, que continha o livro literário. Restando, para a professora, a incumbência de ler com as crianças, informando, problematizando, provocando sensações, potencializando a imaginação, entre outras ações. Essa professora atua como o “mestre do cuidado”, como adulto de referência, vai tecendo caminhos, equipando, para que seus alunos possam aprender a olhar, aprender a escutar, aprender a falar de outros modos. Retirar o direito à literatura em espaços de adversidade é mais uma das tantas violências que numerosas populações enfrentam. Reforçando essa narrativa, resgato a voz da professora Vitória-Régia.

Nosso contexto é de violências. Muitas pessoas romantizam esse espaço porque é uma região turística, mas é o contrário, os próprios turistas não respeitam. O que vivenciamos são diferentes narrativas de abuso, é abuso no bar onde vivem no meio dos turistas, é abuso nas famílias, é a morte que mora ao lado. A violência é micro e macro. Macro, violência política, pois termina o contrato das professoras, existindo uma insegurança da professora, da escola, das crianças pois não sabem o que fazer se as professoras contratadas saírem da escola. Os gestores não dão certeza de renovar o contrato, não tem uma preocupação da gestão da política municipal. E no meio de tantas violências, como lidar? Eu faço um planejamento para escutar, para acolher, procuro buscar conhecimento, estamos pensando a literatura em um projeto onde vamos trabalhar a natureza, o rio, passarinhos através de poemas.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Mas, o que escutar tem a ver com a literatura e o papel da professora? A professora e autora Cecília Bajour (2012, p. 10) enfatiza a importância da escuta da

leitura e o papel da “*mediação*” e sua intervenção, na “*formação de leitores*”, como referência à “*intencionalidade nessa atividade*” construindo sentidos compartilhados. Ademais, salienta a relevância da escuta atenta entre as entrelinhas, nas atividades de práticas literárias na escola ou fora dela, através da “*conversação literária*”, dando voz aos leitores numa ação mediada estabelecendo um processo e uma prática “*dialógica da leitura na formação de leitores, em que predomine a negociação de sentidos e sua permanente expansão*” (Bajour, 2012, p. 11). Em seus termos:

quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas [...]. Em contextos marcados pela exclusão ou por diversas formas de violência, reais e simbólicas, no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra. [...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras. [...] Se a escuta da qual falaremos em detalhes for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a uma mediação que qualifique a “*levantada de cabeça*” de cada leitor [...] isso poderá se materializar em um ato em que todos os participantes terão a possibilidade de socializar significados. [...] Dar e escutar a palavra sobre o lido [...] seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para outros. É como escrever a leitura “*em voz alta*” e como se outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem (Bajour, 2012, p. 19-22).

Para dialogar com Bajour (2012) trago também Seffner (2016, p. 53) que apresenta o professor como aquele profissional que “*ajuda o aluno a perceber as marcas de seus modos de existência*”, que deve compreender que o aluno cria, inventa, produz novos vocabulários. Uma das funções da escola é oferecer a herança cultural para que o aluno ao se apropriar deste conhecimento, possa construir ou reconstruir sua história, considerando-a, a partir das novas associações, equipagem para enfrentar suas questões cotidianas. O autor reforça que

[...] os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte destes comentários são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “*mundo*” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. [...] Vamos insistir para que os professores tenham um ouvido mais sensível para as brincadeiras que os alunos fazem com a matéria, para as perguntas que no primeiro momento parecem “*burras*”, para certas frases ou acontecimentos que num primeiro momento são difíceis de entender, e para as curiosidades que têm os alunos em relação a outros temas, fora do nosso planejamento (Seffner, 2016, p. 54).

Desse modo, chamo também para a conversação Foucault (2010) quando discute a subjetivação do discurso verdadeiro, focando nas práticas que dizem respeito à escuta, à leitura, à escrita e ao fato de falar. Saber escutar, ler, escrever, falar, enquanto técnica para passarmos do discurso verdadeiro para a constituição de um *ethos*, será a base para a prática ascética, de acordo com sua visão. Assim, a escuta deve ser recolhida como um entranhar-se, incrustar-se e tornar-se sua, constituindo a matriz do *ethos* (passagem do discurso verdadeiro à conduta). O autor traz a ambiguidade da audição (efeitos positivos e negativos), (*pathetikós* - *passividade* e *logikós* - *sentido*), em que ouvir é capaz de “enfeitiçar a alma” e aprender a virtude que não pode ficar dissociada do *lógos* (Foucault, 2010, p. 297-298). Por meio da passagem anedótica da “doutrina da semente”, postula que:

há sementes de virtude em toda a alma razoável vinda ao mundo e elas é que são despertadas e ativadas pelas palavras, palavras de verdade pronunciadas em torno do sujeito e recolhidas por ele através do ouvido. Assim, como ele não é responsável por essas sementes de virtude, que foram nele implantadas pela própria natureza de sua razão, também o despertar pode se fazer por um *logos* que passa sem que ele esteja atento (Foucault, 2010, p. 300).

Foucault (2010), então, salienta a importância de estar atento ao conhecimento, fazendo um comparativo dos alunos discípulos e os alunos locatários, segundo ele, a atenção de alguns é mal dirigida. Para redirecioná-la, é necessária uma arte, uma técnica (*tékhne*), uma maneira de escutar. Para falar como convém, de modo útil, é preciso uma técnica; para ouvir, escutar, é necessário uma “*empeiría*” uma competência, habilidade, experiência, atenção, aplicação da escuta, obtendo o contato com a verdade (Foucault, 2010, p. 300-301).

Familiarizando-se com as exigências da *escuta*, para purificar a escuta lógica, em consonância com Foucault (2010), devemos eliminar os efeitos da passividade por meio de três práticas: o silêncio, as regras da atitude física (a relação com seu próprio corpo durante a escuta), as regras de escuta referentes à atenção ativa de quem procura a verdade, fazendo um trabalho de eliminar o que não é procedente, uma escuta filosófica, escuta ativa de um texto, transformando em preceito de ação, uma ética da escuta.

[...] quando se ouvir alguém dizer alguma coisa de importante, não se colocar imediata e interminavelmente a discuti-la; procurar recolher-se, guardar o silêncio para melhor gravar o que ouviu, e fazer um rápido exame de si mesmo após a lição que se ouviu ou a conversa que se acabou de ter;

lançar um rápido olhar sobre si mesmo para ver como se está, para examinar se o que se ouviu e aprendeu constitui uma novidade em relação ao equipamento (a *paraskeuê*) de que já se dispunha e ver, conseqüentemente, em que medida e até que ponto foi possível aperfeiçoar-se (Foucault, 2010, p. 312).

Em seu posicionamento, a escuta é um rápido olhar sobre si mesmo para averiguar se a lição ouvida nos aproximou do discurso da verdade. Se ela nos permitiu apropriarmos dele com a finalidade de examinar e tornar-se seu e, aos poucos, através da escuta, da memória no discurso que ela mesma sustenta (Foucault, 2010). Assim, analisando a antiguidade greco-romana, o estudioso em cena apresenta, a partir dessa perspectiva, os conselhos dados em relação à leitura como prática e princípios da leitura filosófica.

[...] ler poucos autores; ler poucas obras; ler, nessas obras, poucos trechos; escolher algumas passagens consideradas importantes e suficientes. [...] todas aquelas práticas bem conhecidas, como a de resumos de obras. Prática também de florilégios nos quais se reúnem, sobre um determinado assunto ou sobre uma série de assuntos, proposições e reflexões de autores diversos (Foucault, 2010, p. 317).

Mas, para isso, inicialmente as pessoas precisam acessar os livros e nem todas as instituições de ensino contemplam um acervo literário onde são encontrados diversos autores e autoras, nem todos têm acesso a obras literárias, como narra a professora de pseudônimo Rosa, sendo que a “precariedade” aparece nas atividades literárias de sala de aula quando a professora “normaliza” e pensa que todos os seus alunos conhecem histórias em quadrinhos e que possuem o acesso aos “gibis” solicitados para sua prática.

[...] eu pedi para os meus alunos, gibis para eu fazer um trabalho de leitura, um projeto em sala de aula, com eles, agora esse ano e eu fiquei admirada, que eles nem conheciam gibis, e eles nem tinham em casa, apenas um me disse que tinha, daí levou uns dois dias ele voltou e me disse: “eu não tenho, eu não tenho esse livro mais; é umas revistinhas da Mônica, Tio Patinhas?”. Para eu trabalhar com eles a leitura, a gravura, pois eu tenho alguns alunos que não sabem ler, que não são alfabetizados, então trabalharia com eles através da imagem. Eu fiquei admirada quando eu me dei conta que eles não tinham um simples gibi. Daí eu pensei em pedir para as mães, mas nenhuma mostrou interesse, apenas uma mãe que trabalha numa outra escola que trabalhava na limpeza me disse assim: “professora, lá na escola tem, eu vou ver se consigo, a senhora quer os livrinhos emprestados?”. Eu disse, tu me desculpas, eu não quero emprestado porque vai ser difícil, se eles estragam a gente vai ter que pagar as revistinhas”. Ela me disse “não, eu vou falar lá com a diretora”. E sabe, que eu ganhei os gibis delas! E aí eu estou fazendo, as leituras em sala de aula, para que eu veja que eles estão lendo, para eles contarem oralmente, porque se eu mando ler em casa, eles levam as revistinhas, não leem e não vão trazer para a escola. Então, pensei se eles não têm um simples gibi, imagina um livro? É bem difícil, pela situação econômica dos nossos alunos. Mas eu estou estimulando a leitura neles, e eu estou pedindo para as colegas, que tenham livros. Livros assim, para o público juvenil, que me dê, ou que me empreste para que

eu possa seguir esse trabalho de leitura durante todo esse ano com eles.

Fonte: Rosa, Pelotas/RS (2023).

Dialogando com a professora Rosa, apresento Candido (2004) e o capítulo *O direito à literatura* nos aponta as melhores condições que temos no presente de fazer valer os direitos literários e faz uma crítica por não nos dedicar a fazer valer esses direitos com ações mais assertivas. Para o autor,

[...] durante muito tempo acreditou-se que removidos uns tantos obstáculos, como a ignorância e os sistemas despóticos de governo, as conquistas do progresso seriam canalizadas [...] porque a instrução, o saber e a técnica levariam necessariamente à felicidade coletiva. No entanto, mesmo onde estes obstáculos foram removidos a barbárie continua entre os homens. [...] é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história. [...] nós sabemos que hoje os meios materiais necessários para nos aproximarmos desse estágio melhor existem, e que muito do que era simples utopia se tornou possibilidade real. [...] Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto, não se empenhar nela (Candido, 2004, p. 170).

Na narrativa de Candido (2004), entendo o quanto normatizamos as condições educacionais, como ações homogêneas, utópicas, muitas vezes, considerando o acesso educacional, unificado para todas as instituições e comunidades escolares. Como a professora relata:

[...] eu pedi para os meus alunos, gibis para eu fazer um trabalho de leitura, um projeto em sala de aula, agora esse ano e eu fiquei admirada que eles nem conheciam gibis, e eles nem tinham em casa. [...] se eles não têm um simples gibi, imagina um livro?

Fonte: Rosa, Pelotas/RS (2023).

Esse acesso é negado e isso ocorre na prática no nosso tempo. Essa falta de acesso é um exemplo do que podemos nomear como violência ética, aquela violência da indiferença de que ninguém se importa se essas crianças estão lendo ou não, ou o que estão lendo e como essas literaturas estão ou não produzindo pertencimento, se tem um livro literário ou não. Mas, essa professora se importa.

Candido (2004, p. 174) com base no sociólogo francês e padre dominicano Louis Joseph Leblet nos provoca a pensar entre bens compreensíveis e bens incompreensíveis, ligadas ao “problema dos direitos humanos”. Aqueles são bens

“que não podem ser negados a ninguém”, como “alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde e a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e por que não, à arte e à literatura” (Candido, 2004, p. 174).

Portanto, é importante e necessário, de acordo com o Candido (2004), abordar o tema sobre o problema dos bens incompreensíveis desde a infância, de que todos têm direitos como os bens que asseguram a sobrevivência física, a igualdade de tratamento e a integridade espiritual. Para isso acontecer, é indispensável haver leis para garantir o acesso e a permanência dos direitos específicos. Candido (2004, p. 174-175) apresenta a literatura como “manifestação universal”:

chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] A literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. [...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.

A literatura, de acordo com Candido (2004), faz parte do nosso cotidiano, aparece através de: nossa imaginação, oralidade, contação de histórias, anedotas, causos, música, mídia, novelas que assistimos, provérbios que ouvimos ou lemos, peças teatrais, histórias através dos filmes que assistimos, dentre outras linguagens. A literatura traz os “valores que a sociedade preconiza e aqueles que considera prejudiciais” (Candido, 2004, p. 175). Segundo Machado (2005), para Foucault, a literatura pode ser transgressão. Na mesma esteira de pensamento já citado no corpo do texto teórico, Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 145-146) reforça que a “leitura não é atar um texto a um código exterior a ele, senão suspender a segurança de todo o código, levá-lo ao limite de si mesmo, e permitir sua transgressão”.

Candido (2004, p. 176-177) salienta que a literatura “humaniza”, pois “faz viver”, “seu efeito transcende as normas estabelecidas”, cria sentidos, possibilita uma organização interna e um novo olhar sobre o mundo. Para o autor:

[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas

em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e a cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (Candido, 2004, p. 191).

A literatura de Jesus (2019) dialoga com as práticas e a precarização do trabalho docente das professoras, das escolas, das comunidades que estão inseridas, sem acesso a direitos básicos, e com os autores aqui apresentados, pois sua literatura a faz viver, sonhar. Sua escrita, na década de 1950, descreve a fome, a moradia (barracos), o dia a dia da favela, seus costumes, o racismo, a mulher (feminino/relações), as infâncias, o desemprego, a chegada de alguns imigrantes na favela, a desigualdade social, a política, os políticos no Brasil e o descaso, a indiferença, em relação à miséria. Ainda, descreve sua vida e a falta de acesso aos direitos básicos de alimentação, moradia, saúde, uma educação de qualidade, a falta de roupas adequadas, falta de acesso aos livros, cadernos, material escolar, pois o seu ela catava no lixo. Na sua produção, a professora participante das oficinas literárias, professora Ana Terra narra suas afetações em relação à obra de Jesus (2019).

Carolina aplacava suas agruras com a escrita, com a leitura e com a literatura. Transformou sua fome de comida em fome de viver, de escrever e de saber. Percebo o quanto todo o tempo a questão do dinheiro, das privações, da fome, da miséria e da falta de perspectivas estão presentes e atravessam cada linha e parágrafo do seu relato. Tapa na cara de nossos “mimimis” diários e queixumes existenciais, muitas vezes sem sentido. Pode um ser humano, sentir a dor maior que a falta? A falta de esperança, comida para dar aos filhos, da falta de perspectiva, da falta de dinheiro, de futuro, de dignidade.

Fonte: Ana Terra, Pelotas/RS (2023).

Jesus (2019) nos apresenta as diversas violências que sofreu juntamente com seus filhos e moradores da favela (dentro e fora da favela), a doença, a morte (a banalidade da morte na favela e o desinteresse da sociedade), violências éticas da “normatividade, do enquadramento”, segundo Butler (2018). A literatura de Jesus (2019) também nos ensina a persistência, a resistência, o querer uma vida digna para ela e seus filhos. O sonho de Jesus (2019) era de um dia poder sair do “Quarto de despejo”, como tantas “Carolinas”, para uma vida melhor. Através de sua literatura, demonstra seu cuidado, seu afeto, seu caráter, sua solidariedade, sua empatia, com os outros da sua comunidade, com seus filhos, com as crianças. Os

livros, a leitura, a literatura, a escrita, como novas formas de existir, novas possibilidades, como foco, como linha de fuga da violência que a cercava e que ela sentia no seu próprio corpo, quando dá cor a fome.



A professora Ana Terra, no seu *diário literário*, escreve sobre a obra de Jesus (2019), narrando a força e a coragem de Carolina, como mulher, que passa fome, que convive com fome, que vive a fome e a indiferença dos governantes, mas ela não se cala e sua voz é retratada nas folhas amarelas de um caderno que encontrou no lixo, amarela como a cor de sua fome.

Foi isso que essa mulher fez, espalhou a sua fome pelos diferentes países que sua literatura entrou, escancarando nossas mazelas e revelou os algozes. Aliás, são sempre os mesmos, nos seus castelos, comendo caviar e olhando o povo de cima. Talvez a autora não tenha trazido a ação como François Dubet queria no seu livro “O tempo das paixões tristes” quando afirma: “a questão principal é saber se as indignações se transformam em programas de ação, em programas políticos em estratégias suscetíveis de agir sobre os problemas que suscitaram a indignação”, mas Carolina Maria de Jesus, trouxe a indignação e nos pôs a caminho, para que não percamos o fio e a esperança do porquê e por quem lutamos e de qual projeto defendemos e acreditamos.

Fonte: Ana Terra, Pelotas/RS (2023).

Jesus (2019) ensina-nos a procurar um caminho como narra a professora Ana Terra e mostra que foi através das práticas da leitura e escrita que amenizava suas lutas cotidianas. Outrossim, ensina-nos a valoração da escola, dos livros, da educação para ter “facilidades na vida”, segundo sua professora primária. Seu livro é uma crítica social; sua luta é contra as desigualdades sociais. Esses diários que Jesus (2019) escreveu abre o “Quarto de despejo” com a sua voz e dá voz à coletividade, a sua comunidade, escritas que são testemunho da sua vida enquanto catadora na favela do Canindé, mas também testemunho do nosso tempo com sua temporalidade contemporânea.

[...] a fome é amarela (JESUS, 2019).



Resolvi tomar uma media e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as arvores, as aves tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos.

A comida no estomago é como o combustível nas maquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar. Comecei andar mais depressa. Eu tinha impressão que eu deslisava no espaço.

Comecei sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida (JESUS, 2019, p. 38).

Apresento, aqui, uma das vozes das professoras que se reconhece na literatura através da voz de Jesus (2019). No dia 25 de maio de 2023, a professora escreve no seu *diário literário*...

Estamos quase chegando ao final, já sentindo saudades dos encontros. Estão sendo momentos agradáveis de compartilhamento de experiências e vivências. Os encontros estão me fazendo lembrar minhas memórias afetivas durante as leituras do livro de Quarto de despejo. Uma delas é quando o frei Luiz chega à favela para passar o cinema, pois vivi essa experiência na infância. E me fez recordar também, a alegria estampada nos rostos dos meus alunos, certa vez em que a escola, a qual trabalhava, os levou ao cinema. E hoje, percebo claramente o quanto é negado às minorias, o direito à cultura, à saúde, à educação e ao principal — à alimentação. Nas páginas recomendadas para leitura (67 a 100 - 2 de julho a 26 de agosto), Carolina nos faz perceber o quanto o homem é cruel com o seu próximo, e me reportou a dois poemas; o primeiro *O bicho* (Manuel Bandeira) e, o segundo, *Morte e vida Severina* (João Cabral de Melo Neto). Ambos retratam esse abismo social ao qual a sociedade brasileira vive.

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão,  
não era um gato,  
não era um rato.  
O bicho, meu Deus,  
era um homem (Manuel Bandeira).

Fonte: Cecília, Caxias/MA (2023).

Na mesma esteira literária que a professora escreve e nas mesmas considerações já narradas por Candido (2004), faço um diálogo com Britto (2015, p. 53) que descreve a literatura como um convite “desinteressado” de selecionar um tempo “para si”, de viver emoções diversas, “tempo de indagação, contemplação, êxtase, sofrimento, amor, angústia, alívio, esperança”. Conforme o autor, com a literatura “a gente se forma e conforma, perde-se e salva-se, se consola, estimula,

aprende, ensina a viver” outras realidades (Britto, 2015, p. 54).

Devido à desigualdade que se vive no Brasil, Britto (2015, p. 80-81), citando Ezequiel da Silva, assenta que

[...] numa sociedade como a nossa, onde se assiste à reprodução eterna das crises e à naturalização da tragédia e da barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar vinculados a um projeto de transformação social.

O autor acorda que “poder ler é um direito, e ler é exercê-lo”, e que a escrita e a leitura

[...] sempre foram e continuam sendo instrumentos de poder e, nesse sentido, sempre estiveram, e continuam estando articuladas aos processos sociais de produção do conhecimento e de apropriação dos bens econômicos. [...] o quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito, e isto depende das relações sociais. [...] os mais excluídos da leitura são também os mais os excluídos da sociedade [...] (Britto, 2015, p. 140-141).

A autora Petit (2010) justifica a importância da literatura não só para nos apropriarmos da cultura escrita, mas também para além do domínio cultural, como uma forma de se equipar para as adversidades. Segunda a autora:

a familiaridade com a escrita é um fator decisivo do devir social; [...] muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita; [...] o recurso facilitado à cultura escrita permite não apenas aceder ao campo do saber e da informação, mas ainda lançar mão das imensas reservas da literatura, sob todas as suas formas, cuja riqueza é indubitavelmente sem igual para se construir ou se reconstruir na adversidade. [...] somos seres de linguagem e seres de narrativas, e estas possuem um valor reparador (Petit, 2010, p. 287-288).

Larrosa e Marta Venceslao (2017) conversam com Petit (2010) através de Manuel Cossío, que estimulou as missões pedagógicas cujo objetivo eram as ações culturais e educativas como: Museu do Povo (Museu Ambulante), o Cinema, as Bibliotecas Ambulantes, o Coro do Povo e o Teatro do Povo (um teatro de Palco de Fantoques). A finalidade das missões era de levar o Museu do Povo para as pessoas que não tinham acesso, que viviam na pobreza, muito distantes da cidade, muitos na zona rural, pessoas analfabetas, que só trabalhavam, como os camponeses, promovendo, assim, a cultura nestas zonas mais desassistidas, dando oportunidade também para a formação de professores. A intenção de Cossío era para que

sentissem que tinham direito e igualdade de contemplar e gozar da beleza das obras de arte por si mesmos, “como se fossem seus”, reparando a “injustiça ancestral que o povo sofria”, para se experimentarem de outros modos que não somente a pobreza. Conforme Larrosa e Venceslao (2017, p. 130),

a injustiça não está somente na repartição desigual da riqueza, também da “riqueza cultural”, mas está, fundamentalmente, na repartição desigual do tempo, no fato de que algumas pessoas sejam despossuídas do seu tempo e, portanto, de sua vida, no fato de que, para alguns, nunca haja tempo para outra coisa que não seja a estrita necessidade. Para Cossío, a educação e especialmente a arte devia ser entendidas como gozo e como jogo, e para isso era essencial manter uma distinção forte entre o trabalho produtivo e o jogo improdutivo. O gozo somente é obtido através de uma atividade livre, de uma atividade cujo fim está em si mesmo, de um emprego livre das próprias forças, de um interesse, poderíamos dizer, desinteressado, ou seja, através do jogo. Por isso, Cossío insistia na separação dos tempos e em que a tarefa das Missões devia ser entendida como uma ação para o tempo de ócio, ou melhor, como uma ação que criava um tempo para jogar e para gozar, para perder, um tempo para nada. E isso era especialmente relevante para o Museu, porque, para Cossío, não somente havia uma estreita relação entre arte e jogo, mas a arte devia ser entendida como jogo e, afinal, idealmente, a própria vida devia ser entendida como jogo, ou seja, como arte.

Larrosa e Venceslao (2017) relata a experiência dos jovens missionários quando apresentaram o Museu do Povo às comunidades carentes. A fotografia que os jovens missionários trouxeram dessas comunidades mostrou olhares brilhantes, encantados e “a possibilidade de viver vidas diferentes das que eles viviam” (Larrosa, Venceslao 2017, p. 138).

Os jovens missionários viram o próprio do povo, as carências populares e a identidade popular, o que o povo “necessitava” e o que o povo “era”. Mas quando montaram os seus teatrinhos, instalaram os seus museus, projetaram os seus filmes, cantaram as suas canções e pegaram os seus livros, fizeram algo inédito: criaram um espaço que antes não existia (um espaço, como o Museu, que não era próprio do povo, que era “coisa de luxo”), abriram um tempo que antes não existia (um tempo, como o tempo livre, o tempo para contemplar os quadros do Museu, que não era próprio do povo, que era “coisa de luxo”) e colocaram materialidades, coisas, que antes não existiam (os quadros de Velázquez, ou de Goya, que eram “coisa de luxo”). Nem o povo “necessitava” desse espaço, desse tempo e dessas coisas “de luxo” (as necessidades populares eram de outra ordem), nem correspondiam, portanto, com a sua identidade, com a sua forma de ser, com a sua experiência, com as suas formas de vida, porque essas coisas “de luxo” eram espaços, tempos e coisas de almofadinhas ou das pessoas da capital, de burgueses, de artistas e de poetas, de gente que tem tempo para ir a esses lugares, para se ocupar dessas coisas. Mas eles fizeram o que não era necessário fazer, o que não servia para nada, e fotografaram as pessoas, e mostraram algo desconhecido, algo que podia ser lido, ainda que fosse um instante, nesses rostos atentos e nesses olhares incandescentes (Larrosa, Venceslao 2017, p. 138).

Larrosa e Venceslao (2017) traz a narrativa das missões e de levar ao povo o direito à cultura, através do Museu do Povo, de fazer justiça como propagava Cossío. Um povo capaz de Skholé, com a concepção subjacente de dar “ao povo um lugar que não é o seu”, “tempo que não é o seu”, um povo que pode acessar o que era negado” (Larrosa, Venceslao, 2017, p. 139). O estudioso expõe o cuidado que Cossío tinha em ver um espaço para instalar o Museu do Povo, “transformá-lo em templo”, “lugar de celebração e de culto coletivo” ou “aula”, espaço que “não correspondia a nenhum dos lugares que já existiam nas aldeias, algo parecido com o que Foucault chamou de uma heterotopia”, “um espaço outro no qual as pessoas podem exercer uma capacidade que antes não tinham uma capacidade para a qual antes não havia lugar, e na qual se realiza, definitivamente, a igualdade entre todos” (Larrosa, Venceslao, 2017, p. 127-129).

Conforme as professoras participantes das oficinas relatam, gostariam de levar a literatura aos seus alunos e a sua comunidade ou para acesso próprio com a finalidade de se equiparem. Trata-se dessa literatura que nem todos tem acesso, mas que é importante conhecer para pensar novas possibilidades, pensar seus espaços comunitários, pois

A literatura nos leva a olhar de forma diferente para a escola, para os alunos, para a vida.

Fonte: Sol, Caxias/MA (2023).

Procurando esse atravessamento com a literatura e o cuidado de si, busquei, nas pesquisas, estudos, palestras, escritas, entrevistas, literaturas foucaultianas, inspiração e fundamentação indispensável para este capítulo de análise.

Tal como o tábua de Sócrates (Foucault, 2010) que pica e crava na existência humana, professoras que buscam um tempo e um espaço para se ocuparem de si mesmas, de sua formação, de sua docência. Assim,

o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (Foucault, 2010, p. 9).

Conforme, o autor, o cuidado de si tem que sempre passar pela relação com o outro, que é o mestre, não há cuidado sem a presença do mestre. “O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem

pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio” (Foucault, 2010, p. 55). E é nessa intersecção literatura, mestre, cuidado de si que pode acontecer esse atravessamento necessário para equipar para a vida.

Mais tarde, Foucault (2010) vai chamar de prática de si (*áskhesis*, para os gregos), recolher-se, instalar-se em si mesmo como lugar de refúgio. Curar-se, valer os direitos sobre si mesmo, livrar-se do que está escravizando, liberar-se, cultuar, honrar. Também como prática de si: respeitar-se, envergonhar-se diante de si mesmo, ser mestre de si, sentir prazer consigo mesmo, alegrar-se consigo, ser feliz em presença de si mesmo, satisfazer-se consigo, entre outras expressões, conferindo a prática de si (Foucault, 2010, p. 76 -79). Assim:

[...] a transmutação do cuidado de si em uma prática autônoma, auto finalizada e plural de todas as formas. [...] extensão à vida individual, ou coextensividade do cuidado de si à arte de viver (*téckhne tou bíou*), arte da vida, arte da existência. [...] O cuidado de si torna-se coextensivo à vida. [...] O cuidado de si é uma obrigação permanente, que deve durar a vida toda (Foucault, 2010, p. 79-80).

Esse cuidado de si deve ser praticado em todos os momentos, como forma de “preparar-se, armar-se, equipar-se para a existência, para a vida” (Foucault, 2010, p. 81). Segundo Foucault (2010, p. 296), trata-se de

[...] dotar-se de algo que não se tem, de algo que não se possui por natureza. Trata-se de constituir para si mesmo um equipamento, equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida. Era o que os gregos chamavam *paraskeué*. A ascese tem por função constituir uma *paraskeué* [a fim de que] o sujeito se constitua a si mesmo.

Segundo o autor, não se trata de perguntar ao texto o que ele quis dizer, mas, quando necessário, ou tiver oportunidade de apropriar-se como forma de equipar-se, de redizê-lo, acreditando ser verdadeiro seu discurso, fazendo dele um princípio de ação (Foucault, 2010, p. 297).

Isto explica o efeito que se espera da leitura: não a compreensão do que o autor queria dizer, mas a constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu. Portanto, nada que fosse da ordem do ecletismo. Não se trata de constituir para si um mosaico de proposições de diferentes origens, mas de constituir uma trama sólida de proposições que valham por prescrições, de discursos verdadeiros que sejam ao mesmo tempo princípios de comportamento. Ademais, facilmente compreendemos que, sendo a leitura assim concebida como exercício, experiência, e não havendo leitura senão para meditar, a leitura seja

imediatamente ligada à escrita. Daí um fenômeno de cultura e de sociedade seguramente importante na época de que lhes falo: o lugar relevante [aí] assumido pela escrita, a escrita de certo modo pessoal e individual (Foucault, 2010, p. 320).

Na mesma esteira de pensamento, Petit (2019, p. 10) reforça a literatura e sua importância para todos os seres humanos, pois “todos carecem de sentido, de compreensão e de perspectivas”. A literatura na formação das crianças aparece desde muito cedo na transmissão cultural de seus pais e comunidade que a cerca, nas narrativas que ouve, na oralidade, em cada palavra. As crianças antes

mesmo de nascer já estão envolta em palavras. Uma criança não recebe passivamente um texto, ela o transforma, incorpora e integra a suas brincadeiras e pequenas encenações. E, durante a vida inteira, de forma discreta ou secreta um trabalho psíquico acompanha essa prática [...] (Petit, 2019, p. 52).

Petit (2010, p. 57) faz referência à Martha Nussbaum, a qual evidencia a pertinência da literatura e da arte para “desenvolver a faculdade da empatia, o respeito, a compaixão para nos deixar menos sujeitos ao medo e a agressividade”. Com base nos estudos de Winnicott e outros pedagogos, Petit (2010, p. 57) salienta que a “contribuição das artes para a vida após a escola era reforçar os recursos emocionais e imaginativos da personalidade, propiciando as crianças capacidades insubstituíveis para entender a si próprios e aos outros”. Mas, “um ensino em grupos pequenos em que os alunos possam debater entre si e ter bastante tempo de discussão com seus professores as obras que deem conta da pluralidade das experiências e culturas humanas” ela alocou como indispensável (Petit, 2019, p. 58). Petit (2010, p.284; p. 292) afirma que a contribuição da literatura é vital na adversidade, pois, de acordo com a autora,

[...] as crianças, os adolescentes, os adultos fazem uso de fragmentos de obras lidas para fundar um trabalho de construção ou reconstrução de si mesmos, ainda quando cresceram bem longe dos livros. A literatura, em particular, sob todas as suas formas (mitos e lendas, contos, poemas, romances, teatro, diários íntimos, histórias em quadrinhos, livros ilustrados, ensaios — desde que sejam “escritos”, fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas. [...] a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção.

De acordo com Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 133), “a leitura não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. [...] seria tentar

pensar essa misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos”. Assim, para dialogar, relembro a história de Jesus (2019), e sua infância, ainda criança, nascida em Sacramento, Minas Gerais a 14 de março de 1914: com apenas dois anos de escolarização, avô ex-escravo, com posição moral severa, afro-cristã que influenciou sua educação. Em sua infância, também teve influência literária de um oficial de justiça (Manoel Nogueira), que lia na praça jornal para as pessoas negras que não sabiam ler ou que não podiam. Ele trazia notícias sobre Primeira Guerra Mundial. Lia também os poemas de Castro Alves, pensamentos de Rui Barbosa e de José do Patrocínio.

Jesus (2019), aos sete anos, foi encaminhada para a escola, incentivada por uma patroa de sua mãe, porém cursou somente até o segundo ano da educação básica na escola Alan Kardec. Uma educação segundo pesquisadores, inovadora, que visava o autodesenvolvimento da criança. Na escola, aprendeu a ler e a escrever. Quando percebe que sabe ler, sai correndo lendo tudo que encontra, mas ao chegar a sua casa não encontra nada. Sabendo de sua necessidade, uma vizinha lhe empresta o romance de nome Escrava Isaura, que ela encantada lê diversas vezes.

Após a morte de sua mãe, Jesus (2019) migra para São Paulo, onde trabalha na casa de um médico, porém nas suas horas vagas prefere ficar na biblioteca lendo, onde lê Camões, outros poetas, folhetins e uma diversidade literária. Ao ficar grávida perde o emprego e mãe solteira passa a morar na favela do Canindé, em São Paulo. Mas, a literatura desde a infância fez parte de sua vida e é esta literatura que a levou a escrever seus diários, poesias, peças teatrais, música.

Algumas professoras participantes das oficinas literárias relataram que suas escolas não contemplam bibliotecas fazendo com que as professoras montem, nas suas salas, os espaços literários para que seus alunos tenham acesso aos livros que solicitam por meio de doação. Segue abaixo uma das vozes das professoras, acompanhando as bibliotecas itinerantes, representada na fala da professora Ana Flor:

Um outro ponto desse nosso encontro marcante, foi a discussão sobre a Biblioteca. Foi apresentado o vídeo do Jorge Larossa, “ABCEDÁRIO - biblioteca”: a biblioteca que queremos. Pois sabemos que, em muitos lugares do nosso país, a biblioteca física só fica no imaginário das pessoas, pois as condições sociais e falta de políticas públicas, acabam distanciando desse universo. O relato da Biblioteca itinerante, à qual, a leitura chega até as crianças ribeirinhas por meio da embarcação fluvial é uma realidade ainda de vários estados brasileiros e Mato Grosso faz

parte dessa realidade. Em Cuiabá ainda temos dificuldades com relação ao acesso a Biblioteca que é limitado, temos muitas escolas que almejam esse espaço para que as crianças tenham esse contato ao mundo da leitura.

Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

E como estamos vivenciando as lutas diárias para pensar os lugares que favoreçam o acesso das crianças e jovens aos livros, a montagem e permanência das bibliotecas nas escolas, evitando o desmonte e a busca por efetivar espaços literários dentro das instituições escolares. De acordo com Schuler (2022), estamos vivendo um importante deslocamento em relação às políticas de fomento a leitura no Brasil. Para Schuler (2022, p. 907-908),

[...] é importante salientar o quanto as políticas públicas de fomento à leitura vêm sendo desmontadas em nosso país e o quanto as escolas públicas estão desabastecidas (Cordeiro, 2018). Além da extinção do PNBE em 2017, houve a inclusão de livros literários no Plano Nacional do Livro Didático, mudando substancialmente a qualidade das produções. Ainda, pode-se citar o Programa Nacional de Alfabetização, aqui buscando um pequeno recorte no Programa Conta pra Mim (2019), apenas como um exemplo de discursos neoconservadores que vêm se fortalecendo. [...] tal programa é voltado para o que se tem chamado de “literacia familiar”, destinada à formação de leitores pelos espaços privados das famílias, colocando os pais e responsáveis como mediadores, a partir de livros (até agora) somente digitais (sendo que o período da pandemia já evidenciou a falta de acesso à internet de grande parte da população brasileira.) Outro sintoma a ser destacado é o crescimento de práticas de leitura pautadas por plataformas digitais, que gamificam a leitura literária a partir de textos pobres em se tratando de narrativa, focando na acumulação de pontos e na lógica do desempenho.

Assim, continuo trazendo as narrativas das professoras, quando como o relato da professora Meg.

Por oportuno, compartilho aqui o que ocorreu comigo nas minhas últimas experiências em sala de aula. A época eu já era aluna de direito e muito encantada com o curso, levei uma cartilha da Defensoria Pública que eu entendia ser muito interessante trabalhar com meus alunos, considerando a comunidade em que eles estavam inseridos. Tratava-se sobre o ECA e a cartilha era bem atrativa para ser aplicada em sala de aula. Contudo, minha empolgação foi barrada pela diretora, sobre alegação que estaríamos fortalecendo o empoderamento dos alunos, isto nos traria mais problemas, pois não conseguiríamos dominar as crianças e os adolescentes.

Fonte: Meg, Várzea Grande/MT (2023).

Uma necropolítica que assassina infâncias e futuros, nascida de uma racionalidade neoliberal que enfraquece as políticas públicas e tira o acesso à leitura de crianças e jovens, uma precarização da educação, uma violência ética que não

assegura os direitos básicos, nem o direito à literatura, às artes, à apresentação do mundo, a sonhar, a se expressar, a se equipar. Um relato que mostra o medo de que as pessoas tenham acesso a saber quais seus direitos. A professora com o codinome Vitória-Régia reforça essa política que ignora as infâncias:

[...] trabalho com crianças de seis, sete, oito, nove anos, a gente trabalha por ciclo, eu trabalho com turmas multicicladas então é bem difícil porque foi um desafio que eu nunca tinha passado, tu teres que trabalhar, dar conta dessas crianças todas ao mesmo tempo, com níveis diferentes, idades diferentes. Está sendo um desafio bem grande, principalmente porque além de ser uma turma multiciclada eu ainda tenho uma criança especial e eu não estou tendo apoio de ninguém. Então está sendo muito desafiador.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Para pensarmos em possibilidades, é indispensável: combater atitudes que ferem os direitos humanos; implementar políticas educacionais mais afirmativas no que diz respeito à valorização do profissional da educação; assegurar os recursos humanos e materiais dentro da escola, sem faltar verbas para a educação; possibilitar formação continuada para os profissionais de educação, com carga horária dentro do seu planejamento de trabalho; e propor políticas públicas sérias de fomento à leitura, são competências do Estado.

Reinventar novas formas de convivência, de conhecimentos relevantes, de posturas éticas. Fazer uma conversação entre a história e as novas tecnologias, criar alternativas, pensar micro relações dentro das instituições escolares, discutir, aprender a pensar com os estudantes, com a comunidade escolar, com as secretarias de educação, a cidadania, a educação, direitos humanos, coletividade, representatividade dos grupos, os valores, a autonomia, a organização, as novas formas de alinhamento da comunidade, as políticas da juventude, suas ações de politização por meio dos movimentos em redes. Para a professora Cecília os encontros das oficinas literárias reverberaram nas vozes dos seus antigos alunos que ela encontrou pelo caminho.

Essa semana eu até fiquei, assim, bem emocionada porque nas escolas que eu acompanho como coordenação aí chegaram alguns ex-alunos, para trabalharem como assistente de sala e eles dizendo, assim, “ah, você foi minha professora, de 6º a 9º ano”, aí, eu disse, assim, “ah, que bom que agora você é meu colega, de trabalho”, aí, falando “ah, eu lembro que a senhora lia bastante para gente. Ainda continua assim fazendo essas leituras?”

Fonte: Cecília, Caxias/MA (2023).

Apresentei nos encontros das oficinas literárias não apenas textos acadêmicos, mas também vídeos com filmes, documentários, poesias, contos, músicas e as obras dos diários-cartas de Jesus (2019), Kafka (2019) e Frank (2023), citados anteriormente. Escritas e leituras de temporalidade distintas, espaços diversos, de épocas distantes, mas que têm a sonoridade, um valor expressivo, um impacto em tempos contemporâneos. Esses diários proporcionaram nas suas narrativas o enfrentamento daqueles espaços de conflito, violência, doença, fome, de desesperança, de agonia, angústias em instantes de desconstrução, mas também de transformação, possibilidades de cura, de esperança, de resistência, de enfrentamentos cotidianos e de processos que iam e vinham modificando-se e transformando-se em cada gesto, em cada palavra, em cada escrita, nas leituras, nas práticas, nas condutas, nas relações criadas e enfim nas memórias e testemunhos de modos de existência, como registra Foucault (2010) em *A Hermenêutica do Sujeito*. Ele escreve que “a prática de si toma corpo na vida ou incorpora-se à própria vida” (Foucault, 2010, p. 113-114).

Pelos diários utilizados nos encontros das oficinas literárias, pudemos pensar juntas os processos de subjetivação, em que o sujeito se dirige a outro, a quem atribui o poder de escuta a si mesmo. O diário é o outro para o sujeito que escreve, outro capaz de acompanhar sua metamorfose, acolher suas narrativas. Esses diários nos provocam, fazendo-nos abrir brechas para pensar modos de existência, através da força do discurso, da leitura, da escrita, dos exercícios de pensamento, possibilitando pensar e viver de outros modos. E a leitura e a escrita, as práticas literárias utilizadas como ferramentas para enfrentar e se constituir nos seus mundos diversos, como numa “imbricação da prática de si com a fórmula geral da arte de viver”, como cita Foucault (2010, p. 113).

Para o próximo subtítulo que relata a segunda regularidade de análise, apresento as narrativas das professoras participantes das oficinas que descrevem suas práticas literárias realizadas nas escolas, o desejo de formação e a importância dos encontros. Como relata a professora Morgana no seu diário literário, construído em um dos nossos encontros.

Agora trazendo tudo isso para nosso encontro, hoje parece que sinto um alívio em conseguir falar sobre isso, parece que eu estou ajudando outras mulheres, eu me sinto tão forte em ter me salvado que está força merece ser compartilhada. Hoje

eu tenho certeza que jamais vou soltar a mão de um aluno quando ele se abrir comigo e jamais irei deixar uma criança sozinha quando ela me pedir apoio, ou isolar ela de uma conversa, confesso que escrever isso foram algumas horas, pois eu parava para chorar em cada cena que lembrava e a forma como isso me fez tanto mal. Eu quase perdi a vida em um acidente tentando encontrar paz, e foi em uma cama de hospital que eu decidi mudar, me curar disso e os livros foram parte desta cura.

Fonte: Morgana, Santo Antônio da Patrulha/RS (2023).

## 5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LITERATURA E EQUIPAGEM

A literatura é então uma espécie extremamente peculiar de memória materializada, e testemunha por si só a presença de sentido que a si mesma porta. A literatura é a memória do presente- não no sentido de um legado que se dirija às gerações futuras, ou seja um testemunho do presente, [...] mas no sentido de que traz ao presente sua presença mesma- sua presença mais profunda, abscôndita, negatizada pelo roldão do “progresso”, num ato ético profundamente temerário de recolher os cacos do já acontecido e os disponibilizar, como forma e estilo na fidelidade ao seu conteúdo e à singularidade, ao encontro e à autorrevelação da contemporaneidade (Souza, 2018, p. 78).

Parafrazeando Souza (2018), procurei apresentar ao grupo de professoras participantes das oficinas uma literatura que produzisse sentidos, que pudesse problematizar o presente, uma literatura que “materializasse” as memórias e que em um “ato ético” como propõe Souza (2018), as professoras pudessem experimentar a leitura e a escrita nesse espaço de formação. O movimento se fez no coletivo, nas trocas, no despir-se das amarras do presente e problematizar-se com o grupo através das suas leituras, das suas práticas, da sua produção literária, no compartilhamento que deu visibilidade às vozes das suas comunidades, trazendo através das narrativas, suas histórias, sua literatura, sua arte, sua música. Referencio Tiburi (2010, p. 22-23) que corrobora esta trilha de pensamento sobre a leitura:

[...] apresentar este texto como um suporte básico para que se possa “pensar junto” uns dos outros e assim, como numa dança em grupo, promover a alegria que é sempre mais que prazer. Ainda que este e todo livro devam nos dar prazer em ler, o mais importante é que nos levem à alegria da experiência que promove a descoberta. E que leve da leitura ao além da leitura. Da passividade à atividade do pensamento por meio da leitura. A leitura é este balanço, este barco, esta bicicleta, metáforas com as quais nos apropriamos da construção lúdica das ideias. Que o leitor-individual ou coletivo-seja um sujeito que nasce como capaz de pensar.

Esses encontros proporcionaram uma troca de saberes em que a academia e a escola se encontraram para pensar: como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética? Portanto, neste subcapítulo de análise, pretendo apresentar o que as professoras relataram quanto as suas práticas literárias desenvolvidas com seus alunos, bem como, o que realizamos nas oficinas com o atravessamento da literatura de Jesus 2019 a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), com fragmentos de *Diários 1909-1912* (Kafka, 2019) e *O diário de Anne Frank* (Frank, 2023). As produções das professoras foram criadas a partir das leituras, estudos e conversações nas oficinas, em que os conceitos de literatura, escola, de violência ética, do cuidado de si, da equipagem, do mestre, da mediação eram problematizados e contextualizados com as diversidades apresentadas.

Essas oficinas foram pensadas além das técnicas do grupo focal e clube da leitura, foram planejadas como uma pesquisa junto com uma formação, uma conversação, em que as professoras pudessem se sentir contempladas e acolhidas com vínculo acadêmico, ligando a escola e a academia em uma troca de saberes, “um dispositivo de diálogo, um instrumento de encontro”, reverberando nas vozes docentes, “pois toda a leitura é questionamento e abertura de voz” (Tiburi, 2010, p. 25; p. 29).

Nesse direcionamento, resgato a voz da professora que se utiliza do seu pseudônimo Morgana. Através de sua produção no seu *diário literário*, relata acerca da sua expectativa em relação aos encontros literários com as oficinas.

Meu primeiro interesse nesta formação de extensão, foi com intuito de aprender mais e refletir sobre a questão da violência, pois é um tema que além da pesquisa que venho desenvolvendo é um tema que vem longamente em um caminhar me acompanhando. A proposta de atuar com diários me fez pensar na travessia, esta palavra me encanta em seus significados, mas em meu entendimento ela se trata de embarcar em um porto, passar por uma longa viagem em alto mar, muitas vezes pegar tempestades, pensar em mudar a rota, baixar as caravelas repensar o continuar, se conhecer melhor, refletir sobre minhas vulnerabilidades, até que chega o dia de desembarcar desta travessia em um novo porto. Neste momento do desembarque, vem o anseio do caminhar, mais este caminhar vem ressignificado, como uma linda oportunidade de transformar algo ruim em algo positivo e continuar o caminhar vivendo o esperar, o entusiasmo.

Fonte: Morgana, Santo Antônio da Patrulha/RS (2023).

A professora Morgana narra o sentido e a experiência da proposta do diário como literatura e o que a fez problematizar essa relação consigo, levando a refletir sobre suas “vulnerabilidades”, possibilitando ressignificar e transformar seu

caminhar. Segundo Marcia Duarte e Sabrina Vier (2019, p. 10), “é na relação do sujeito com o texto literário que se dá, então, o início do processo de formação de leitores, para o qual pretendemos contribuir como professoras e como seres humanos”.

Para Larrosa e Veiga-Neto (2007, p. 129-130), a leitura como formação é descrita como:

pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que constitui ou nos põe em questão naquilo que somos.

Essa formação com as oficinas literárias proporcionou às professoras além de pensar suas práticas na escola, narrando e problematizando as mesmas, atuarem nas oficinas como um espaço para problematizar sua docência atravessada pela literatura, mesmo em condições tão adversas. Como narra a professora Morgana, através da escrita em seu *diário literário*:

[...] Estes caminhares em coletivo, como modos de reflexão são importantes pelas trocas, pelas mediações e principalmente, saber que não se está só. Cresci acreditando que a leitura é algo solitário, que a escrita é algo que se constrói através de inúmeros atravessamentos e que muitas vezes esta escrita pode transpor algo de nossas almas. Estar neste coletivo significa atravessar o mar de mãos dadas e tomando decisões importantes em conjunto, pois caminhar só nem sempre faz bem para o coração de uma professora sonhadora. Nestes encontros venho permeando a reflexão de uma escola mais próxima da equidade, pois a leitura nos dá fundamento para expandir o pensar de nossos alunos. Apesar da violência social estar rasgando nossas utopias de algo aconchegante e seguro na escola, se faz necessário ainda se manter resistente, pois a leitura nos ressalta as violências que consagrados escritores já sofreram e através de suas angustiantes escritas, acaba vindo um acalento, um desejo do transformar.

Fonte: Morgana, Santo Antônio da Patrulha/RS (2023).

Essa narrativa da professora Morgana demonstra a potência da literatura na formação de professores. Daí a importância de um lugar para essa formação. Nesse escopo, é crucial que as instituições escolares possam oferecer esse espaço e um tempo necessário para que os professores pensem a dimensão da infância, não como uma idade cronológica, mas como uma postura frente à vida, como condição de experiência, de possibilidade. Espaço para problematizarem sua relação com a literatura, espaço para olhar para si mesmo, o outro e o mundo que o rodeia, com um olhar diferenciado, em uma escuta mais atenta, com uma literatura de fruição, literatura com experiência de sentidos. Como Larrosa (2021, p. 25) nos apresenta:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar: parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para Larrosa (2021, p. 28), o “sujeito da experiência” é um sujeito “alcançado, tombado, derrubado”, porque “aquilo de que se faz experiência dele se apodera” e podemos ser “transformados pelas experiências”. Segundo o autor, “de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, sendo o componente fundamental da experiência “a capacidade de formação e transformação”; constituindo a experiência aquilo que “nos passa, ou nos troca ou nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (Larrosa, 2021, p. 28). De acordo com Larrosa (2021), apresento a narrativa falada nas oficinas da experiência da professora Meg e o quanto significou essa formação como frestas formativas em sua vida, reverberando na sua comunidade escolar.

A minha impressão quando eu abri o texto Felicidade clandestina lá no meu trabalho, eu não resisti, assim que eu li esse primeiro, gente eu apaixonei, sabe? Eu falei nossa, eu sou apaixonada pela escrita curtinha, com pontinho, com vírgula, com tudo. Aí que eu me identifiquei com o meu trabalho sobre refletir a importância da literatura para crianças e jovens, quando Candido diz que ela tem duas funções, que uma é psicológica e a outra a formativa e que a formativa ela tem o poder, o papel dela é nos humanizar. Naquele momento gente, fiz ligação com a minha infância, porque eu vivi aquilo ali, não por conta de um livro, mas assim, a minha atitude egoísta, eu tive atitude egoísta com a minha colega, eu era muito pequena, então naquele momento eu acho que a leitura ela faz eu refletir aquela atitude, humanizar. Eu até comentei com meu colega de trabalho que falei, gente eu estou apaixonada por isso aqui. Falei, nossa isso aqui tem que ser realmente compartilhado, a literatura realmente ela é importante, eu ainda fiquei ali questionando, é ficção? Mas parecia tão real, porque eu vivi aquilo e não sobre o livro, mas sobre um outro objeto que até eu negocie com a minha coleguinha, depois eu apanhei da minha mãe, tudinho, mas ficou para o resto da minha vida. Achei superinteressante a literatura, pois consegui identificar isso enquanto a sua função formativa que é humanizar, fazer refletir.

Fonte: Meg, Várzea Grande/MT (2023).

Observo, aqui, a importância da literatura, da contação de história, da escolha de um livro e o impacto que pode ter na vida do outro. A literatura de Lispector (2020) e o vídeo de Candido<sup>22</sup>, em que problematiza o direito que todos tem de acessar à literatura, fez com que a professora revivesse a experiência da infância, levando-a um sentido de pertencimento, fazendo um atravessamento com o

<sup>22</sup> Disponível em: [youtu.be/4cpNuVWQ44E](https://youtu.be/4cpNuVWQ44E). Acesso em: 15 mar. 2024.

presente. E, mais do que isso, pensando essas forças no seu lugar de professora, de quem quer compartilhar com os demais o seu apaixonamento pelo texto. Ratificando resgato as palavras da professora Betina Schuler, a qual participou de um encontro.

A gente pensa que se sentar numa roda e fazer uma contação de histórias e conversar sobre a história é uma coisa muito simples, que todo mundo faz isso na escola. Mas nesse tempo de aceleração, que tudo tem que ser útil e rápido, sentar e ler uma história e conversar é muito revolucionário! Quando as pessoas dizem a literatura não serve para nada, eu falo, bom então pensar e existir não serve para nada? Porque a literatura nos faz pensar e nos faz viver de novo e viver outras coisas, então se pensar e viver não é útil, realmente a literatura não é útil, né?

Fonte: Professora Betina Schuler, Porto Alegre/RS (2023).

Dialogando com a professora Betina Schuler, trago a professora Ana Flor que faz o relato da sua prática na escola onde trabalhou com algumas turmas de ensino médio, juntamente com professores de Sociologia e Filosofia. Trata-se de uma ação interdisciplinar em que foi trabalhada algumas literaturas consideradas clássicas e outras contemporâneas.

Trabalhei o livro *Mais que perfeita adolescente*. Eles leram em sala, fiz as dinâmicas de ler em sala e sempre eu procuro trabalhar ou com o pessoal da Filosofia, ou da História ou da Língua Portuguesa, e a gente divide as turmas vamos revezando, e desenvolvendo essa prática. Mas, primeiro, nós temos um grupo que se reúne de professor para ler e estudar o texto e como trabalhar esse texto com o aluno? Porque hoje, a escola recebeu muito paradidático, por exemplo, *Dom Casmurro*, ele veio em HQ [história em quadrinhos] e ele veio numa forma menos densa do que estava, ele veio de forma que o aluno consiga ler. *Iracema*, a escola recebeu bastante, *Macunaíma*, veio todo em Mangá. Então para eles lerem *Macunaíma* de uma outra forma, nós fizemos todo um trabalho de ler, de rever. porque vai se mudando, e é o que, sempre um professor lá escola fala: os clássicos nunca estão fora de moda, basta você olhar para esse clássico. E como trazer esse clássico para uma juventude desse tempo? Mas, os alunos leem e eles produzem depois finais da história, ou fazem a releitura dessa situação, interpretam através do teatro, nós vivemos estudando uma maneira dessa literatura chegar aos alunos. Principalmente os meninos que vivem um universo digital, a hora que eles têm que produzir isso em quadrinhos, em HQ num universo digital porque alguns preferem desenhar, outros não, outros conseguem produzir, e aí nós deixamos livre para que os grupos escolham, ou apresentar a obra em teatro, ou apresentar a obra em HQ, ou apresentar em uma forma digital, de desenho animados. O universo é deles, nós não os forçamos, não, tem que ser um trabalho escrito sobre isso, um resumo, ou um fichamento do livro, não é isso que nós queremos. Nós queremos que eles façam, o olhar desse livro e do clássico de uma outra forma e se você fosse escrever essa história, escreveria como? Nós temos um momento de culminância, com a linguagem e com as humanas, e aí eles trazem para expor, para falar sobre a experiência. Eu lembro de uma releitura do ano passado, que foi da *Moreninha*. E aí o grupo que ficou com a *Moreninha*, eles fizeram uma releitura do modelo de família, se fosse hoje, como seria o final dessa história da *Moreninha*, e eles trouxeram universo de vários modelos e disposição de família, mas a partir da leitura da *Moreninha*.

Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

Segundo a professora, a partir da reunião de estudos entre os colegas docentes, essas literaturas perpassam por todo o corpo docente para que todos

possam ter um encontro através da experiência da leitura. Nesse movimento, existe um cuidado e um planejamento para a apresentação da literatura aos “recém-chegados”, equipando “com as ferramentas culturais necessárias para a participação numa forma particular de vida” (Biesta, 2013, p. 16), para que eles exerçam o direito de acessar os livros.

Para Tiburi (2010), “o único acesso que temos hoje as ideias do passado passa pela leitura das obras cujos autores já são pó. Este fato envolve um elemento literário-texto escrito e texto lido [...]” (Tiburi, 2010, p. 27). Dialogando, referencio Calvino (2007, p. 11), com seu questionamento: “mas, por que ler os clássicos?”. Para o autor, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p. 11). Betina Schuler, no primeiro encontro das oficinas literárias, questiona:

o que se espera de um livro clássico? É o que ele sempre tem o que dizer, não importa em que século ou em que latitude, longitude tenha sido escrito ele sempre tem alguma coisa para dizer. A escola é um importante lugar de produzir o estranhamento da linguagem e fazer expandir a linguagem, o pensamento, a vida. Uma escola que ainda oferece os clássicos, não para fazer uma duplicação da leitura ou o que o autor quis dizer ou qual é o título do livro, mas a escola onde eles criam a partir disso.

Fonte: Betina Schuler, Porto Alegre/RS (2023).

Para a professora Ana Terra, as práticas literárias ou pensar a literatura na escola não só passa por um trabalho individual, mas poderia, segundo a professora, ser um projeto coletivo que envolvesse toda a escola, conforme seu relato.

Eu, fiquei pensando esse texto da professora Sabrina Vier, que não entra na escola (referindo-se à literatura marginal), que é difícil entrar e se entra sempre uma questão individual, de um professor fazer isso lá na sua sala de aula. Não que isso não vá impactar aquela turma e aquele aluno. Agora o quanto é diferente quando isso é pesando num projeto de escola. Por exemplo, quando a colega narrou ali para a gente que eles planejam este tipo de trabalho com os alunos, quer dizer, quando a escola toda pensa, quando a escola toda se movimenta para dar conta que a literatura entre na escola, ela entra diferente. Agora o quanto a gente precisa também movimentar toda uma escola, para que realmente faça diferença, e que termine atingindo não só uma turma, mas toda uma escola. Eu então acho, que se não houver essa mudança de posição, de não ser só um trabalho individual, mas que seja um trabalho coletivo. Que a escola pense sobre essas questões da literatura e de como trazer a literatura e de como a literatura possa atingir o maior número de alunos. Claro que nem todos vão ficar impactados, mas quantos aí a gente pode impactar, se realmente for um projeto de escola.

Fonte: Ana Terra, Pelotas/RS (2023).

Na sequência desta discussão, a professora Ana Flor narra a precariedade de conseguir livro para os alunos, relatando a união dos professores em produzir o livro para todos os alunos, porque para elas a vida importa, a educação importa.

Dentro das minhas aulas em sociologia eu sou apaixonada pela literatura, pelos HQ. Ano passado trabalhei com os segundos ano do ensino médio, ganhamos muito livros paradidáticos e aí líamos em sala porque realmente o ensino médio ele não tem um hábito com a leitura e por ser uma escola pública tinha alguns que nunca nem tinham lido um livro. Então os primeiros momentos da aula mesmo foi levar o livro as pastinhas para a sala dos livros, começamos a ler os livros. Depois eu lembro muito bem que o primeiro livro foi os *Heróis da convivência*. E aí a dinâmica foi de ler, de conversar. Esse ano nós também estamos com projetos de leitura, a sociologia, a literatura e a filosofia na escola elas são parceira e nós estamos trabalhando o Quarto de despejo com os alunos separamos alguns capítulos. A nossa biblioteca está em reforma, está um caos. Tão todos os livros amontoados e aí eles falam: “professora, vamos levar a cesta dos livros para a sala de aula?”. A escola não tinha o livro *Quarto de despejo*. Tivemos muita dificuldade em comprar um exemplar, nós produzimos o livro com copias para os alunos, para trabalhar nesse momento. E o interessante do *Quarto de despejo* foi que uma aluna desenhou em uma tela deu para a professora de filosofia a Carolina de Jesus, muito lindo. Também um outro aluno reproduziu em uma tela. Eles vão identificando e contextualizando as passagens de Carolina. As pessoas às vezes acham que a sociologia, a filosofia, a literatura estão distantes uma da outra e na verdade quando você começa a ler os textos e começa a ter um outro olhar você vê que não está nada distante, que uma dialoga com a outra.

Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

Enquanto a professora Ana Flor participava dos encontros nas oficinas pedagógicas, na sua escola, era realizado um projeto trabalhando a literatura de Carolina Maria de Jesus, de modo que as obras realizadas pelos alunos reverberavam na cidade de Cuiabá e no estado do Mato Grosso. Na figura 2, constam alguns desenhos doados à professora como presente, após a leitura do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Figura 2 - Desenhos inspirados na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*





Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

Para a professora participante Vitória-Régia, sua narrativa transita entre a memória da sua infância, os mediadores que teve para contação de histórias e o quanto sua experiência transmutou no desejo de buscar mais leituras para sua formação, reverberando na sua atuação docente passando o encantamento da literatura para seus alunos, utilizando na arte do desenho a contação de histórias.

Elas fazem a leitura deleite, e eu, tenho que deixar para que todas vejam o livro, elas adoram fazer essa experiência, de olhar o livro, de tocar, de sentir de ver as imagens, fazendo uma leitura das imagens. É uma coisa assim que é bastante significativa para mim, naquele contexto. A partir disso eu comecei a suscitar uma coisa nelas que é o desenho, quando eu cheguei para trabalhar com elas uma coisa que elas tinham muita dificuldade era de desenhar, e toda criança gosta de desenhar, e elas não desenhavam. E aí através desse contato com a leitura é que elas começaram a fazer e se envolver com o desenho. Assim, e ali, elas começaram a expressar, já que elas não sabem ler, através do desenho e foram coisas importantes, para mim significativas, porque eu via que elas não faziam, elas não tinham esse movimento de desenho e para mim, isso era muito angustiante uma criança que não desenha. Eu pensava: como que elas não desenhavam? É só que elas têm muito essa questão da presença dos pais, é muito importante, elas sentem, elas levam a sacolinha com o livro e, elas falam: “mas professora minha mãe não quis ler, meu pai não quis ler”. Eu me lembro que minha avó lia para mim... então eu digo: “a gente vai ler juntos, vamos ler pra você descobrir o que tem aqui”. A gente faz essas experiências!

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Nas análises de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Scherer (2023) reforça que as crianças do quinto ano se expressam através de desenhos após

realizarem uma leitura literária, uma prática muito comum entre os alunos desta escola no estado do Rio Grande do Sul, cujo trabalho de análise estava sendo realizado

Ao ouvir essas narrações e relatos de que surgem desenhos através dos livros de mangá que leem, questionei, o que e por que vocês desenharam depois de realizar uma leitura? E a resposta foi a seguinte: “a gente quando desenha, faz com que a gente imagine coisas, ou imaginem os lugares” (SCHERER, 2023, p. 95).

Conversando com a narrativa acima, as autoras Cláudia Fröhlich e Simone Moschen (2016, p. 5), a professora investiga “produzir uma resposta que não encontra os elementos de sua articulação no saber acumulado sobre os meandros no ato de ensinar”, mas através da literatura cria um exercício lúdico para responder a sua prática. Assim podemos pensar esse bonito encontro entre os saberes docentes e a literatura.

A antropóloga Petit (2019), já citada durante esta Tese, reforça que é muito importante o papel das famílias, amigos, professores, na apresentação do mundo aos recém-chegados e nos alerta para a importância da mediação da transmissão cultural, na contação de histórias às crianças, das histórias dos livros, dando leveza, sentido e beleza ao mundo. Essas crianças também têm direito à beleza, à narratividade, a se expressarem, a sonharem, a entrar em contato com palavras inéditas.

Conforme Petit (2019, p. 27), em muitas famílias “a transmissão cultural está bem viva”, “os pais dispõem de recursos”, em outras ao contrário a “transmissão é comprometida” devido à falta de recursos, em que “a luta pela sobrevivência”, contra a doença, sobrepõe o tempo cotidiano. E aí entra a importância da escola e do professor, em como este profissional que atua como o mediador<sup>23</sup> abre esse espaço, inaugurando este tempo que não havia, com textos escolhidos, selecionados, trabalhando a oralidade, a escuta, a contação, a conversação, dando espaço à construção, à imaginação, à criatividade, “construindo sentidos” (Petit, 2019, p. 27).

Nesse sentido, recupero, a seguir, a narrativa da professora Sol que relata sua prática com a literatura e seu atravessamento com a violência ética que exclui

---

<sup>23</sup> Em um encontro do Carcarás, a professora Betina Schuler problematiza o conceito de mediador como aquele que se coloca simetricamente entre duas partes. Se formos usar esse termo, podemos talvez usar como aquele que media a dor, de si e do outro, do mundo, uma forma de poetizar a palavra mediador.

uma aluna no convívio da sala de aula, já violentada em outra instituição escolar pelo preconceito, devido a sua etnia.

Eu trabalho do quinto ao nono ano com Língua Portuguesa. E na turma do quinto ano eu tenho um projeto com eles de leitura, onde eles vão ler os livros, vão fazer apresentação e tem um roteiro dessa atividade. Aí, na sala, eu estava percebendo a questão de preconceito com uma aluna que estava sofrendo discriminação pelas colegas pelo seu cabelo, ser todo enroladinho. Eu sugeri, o livro da *Menina bonita do laço de fita*, uma leitura que envolveu toda sala. Daí eu aproveitei o gancho do dia da apresentação e fizemos depois um debate. As crianças já passaram a ter um olhar diferente, ter outro olhar, da beleza do cabelo afro. Foi uma forma de ela se ver na literatura e compartilhar com os outros colegas como se sentia. Tinha coisas que ela achava que os meninos não tinham essa visão sobre ela. Os meninos tinham coisas que eles não percebiam, que não olhavam. Eu comecei a incentivar para ela soltar o cabelo, pois era bonito, não deveria estar preso. Aí ela começou a se sentir mais à vontade com o seu cabelo e a se valorizar. Ela vinha de outra escola e tinha passado por este preconceito e se sentia inferiorizada ela já tinha internalizado o próprio preconceito. Foi bem interessante esse projeto. Foi bem simples, mas surtiu efeito, de uma forma bem lúdica, porque eram alunos de nove, dez anos e dentro do nível deles, foi trabalhado a literatura, mas fizemos de uma forma que a literatura nos ajudou dentro dessa violência que percebi na sala de aula.

Fonte: Sol, Caxias/MA (2023).

Há algo importante para ser aqui problematizado, pois precisamos pensar que a literatura se sustenta por si mesma e não para ser pretexto para um projeto outro. Todavia, há uma força nessa narrativa quando mostra a força de um texto que faz uma menina soltar seus cabelos. Essa imagem é muito forte e aí está a potência do encontro entre a literatura, a escola e o enfrentamento da violência ética. Muitos livros distribuídos nas escolas não tinham uma representatividade, não traziam as diversidades das infâncias ou eram muito fragmentadas. As crianças não se enxergavam nos livros e as diferenças eram estereotipadas. Especialmente nesses cenários, o professor em seu papel assume função crucial na escolha das leituras, haja vista que há uma produção belíssima de literatura contemporânea problematizando várias questões, tal como podemos citar também o livro de Bell Hooks “Meu crespo é de rainha”, o livro “Amora” de Emicida, entre tantos outros. A questão é se esses livros estão chegando até às escolas.

Trago a narrativa da professora Lelê que apresenta duas situações em que a prática literária é trabalhada com os adolescentes e crianças, trazendo questões pontuais de violência doméstica, bullying, questões de gênero e ações que motivem uma literatura do cuidado com ações voltadas às necessidades da comunidade, como o projeto: *Quem cuida de mim*. Esse projeto favorece a permanência e o convívio dos alunos o maior tempo na escola, trabalhando com a prevenção em um

trabalho coletivo, salientando a participação da secretaria de educação em eventos envolvendo a escola e no estímulo da “presença da literatura na escola”.

Eu trabalho em duas escolas municipais e em dois segmentos diferentes. No fundamental II estão jovens aí na casa de 11 anos até 17 anos, onde tem a questão do bullying, da questão sexual, de gênero e tudo que mexe com os adolescentes. A gente tem observado certa agressividade verbal. Então, no fundamental II a gente está começando com pequenas ações, no mês da mulher tivemos palestras com orientações para poder estar falando da questão da violência doméstica, também tem uma ação com o tema “Quem cuida de mim”, com vários professores envolvidos. Mas eu observo pouca motivação dos adolescentes. São vários fatores sociais agregados e eles têm um convívio social pequeno, o maior convívio é na escola. Estamos criando situações que favoreçam cada vez mais a presença deles na escola. No fundamental I, as ações são voltadas para a literatura infantil com as crianças. Começamos no início do ano abordando o bullying, ações sobre valores: respeito, respeitar o próximo, cuidar as palavras. Nós sentimos as crianças muito agitadas e temos observado uma certa influência dos joguinhos, do uso do celular e pouco manuseio dos livros, da literatura. A escola que eu trabalho tem o que chamamos de sala de leitura e um responsável que vem fazendo um trabalho junto. Então, começamos, envolver toda escola, onde são trabalhados poemas, indicações de livros, palestras estamos começando a fazer um resgate literário para tentar motivá-los cada vez mais pela leitura. A nossa secretaria de educação faz uma série de eventos, o que ajuda a presença da literatura nas nossas escolas.

Fonte: Lelê, Juiz de Fora/ MG (2023).

De acordo com a narrativa da professora Morgana, a relação da universidade e da escola marca o quanto os projetos se entrelaçam e reverberam na comunidade, indo para além da escola. A universidade abrindo suas portas e mostrando a importância do conhecimento, desmistificando a questão de gênero para os cursos vistos como masculinos e a seriedade do olhar diferenciado e do diagnóstico da realidade para trabalhar os alunos de diversas regiões do país e o quanto a literatura pode contribuir para a discussão em um trabalho coletivo, em que através da literatura em suas diversas formas, abre espaços para outras possibilidades de pensamento e de vida. E isso pensando em contextos de muita adversidade, tais como gravidez precoce, evasão escolar, violência doméstica, cenários nos quais a literatura pode operar como enfrentamento dessas situações reais contemporâneas.

Eu trabalho numa universidade, eu tenho projetos em escolas municipais onde discutimos as questões como inclusão, diversidade, questões de gênero. O adolescente ele passa pelo um processo de estar com padrão pré-definido para ser aceito em grupos e isso não deixa de ser uma violência. Eu tenho livros que escrevi em projetos, um desses é a Mábili, que é uma moça, que passa por questionamentos como o da sua sexualidade e eu vejo entre os jovens um olhando para o outro tentando se entender, depois chamando a professora para conversar. Levamos também um guia de ações afirmativas para trabalhar essa questão do diferente, dessa pessoa que não se encaixa em determinados padrões como o sujeito surdo que é de uma cultura visual, o sujeito cego que precisa de toda uma adaptação e aí percebemos que outros alunos também não se encaixam nesses padrões. Recebemos relatos de adolescentes que são espancados em casa, de que o pai é racista, preconceituoso e essa violência acaba refletindo na escola. Além das meninas que vem conversar dando sinais que passaram por abuso. Trabalho com um livrinho que se

chama Gúrias na Ciência, que é uma moça que morava no interior e o sonho dela era ser famosa e ela acaba conhecendo uma professora de química que leva ela num laboratório e ela passa entender como é que são esses fenômenos da química e percebe que não são somente homens e, que as mulheres também podem tomar esse espaço. Aí nós trazemos essas meninas para os laboratórios da FURG [Universidade Federal do Rio Grande] muitas acabam, querendo fazer o Enem nesta área. Essa é uma das literaturas que mais surte efeito, porque nossa cidade é bem provinciana. É muitos alunos do interior que vem para o centro, para as escolas, a realidade deles é voltar para casa, ajudar o pai e a mãe na roça, por isso que a gente pensou em criar, essa história, ilustrada, para que eles consigam se reconhecer ali dentro.

Fonte: Morgana, Santo Antônio da Patrulha/RS (2023).

Neste ponto, podemos fazer a distinção entre os conceitos de diferente e diferença. Mas, o que aqui importa é pensar o quanto Morgana nos apresenta a literatura contribuindo para a formação humana, ampliando as possibilidades do que podemos imaginar de nós e do mundo. A professora acrescenta:

temos um projeto para estudar as mães jovens na universidade, pois várias alunas acabam engravidando e vem o anseio de querer desistir de tudo, aí a gente faz rodas de conversa sobre essa questão de se tornar mulher, mãe, da responsabilidade, do estudo, da carreira. Fizemos essas rodas de conversa, lemos artigos, contos, poesias, também elas trazem diversos assuntos que fazem sentido para elas. Temos um projeto com alunos de licenciatura que saem da universidade e vão fazer estágios nessas escolas, para conversar com a rede de professores, com a rede de alunos.

Fonte: Morgana, Santo Antônio da Patrulha/RS (2023).

Quanto à professora Cecília, ela apresenta no seu relato a seguir, o atravessamento da literatura como enfrentamento à violência e o combate ao trabalho infantil, juntamente com o Ministério Público. Ela traz também a preocupação em trabalhar com os professores nos cursos de formação a literatura dando ênfase para que ela seja abordada desde a educação infantil. Cecília nos relata a participação das escolas na *Feira de literatura da região dos Cocais*, em que trabalham os autores da localidade, com poemas, contos, apresentações, palestras, vendas de livros, música, arte, entre outras ações. A professora conta que

apesar, de que como eu disse nesses concursos onde os alunos participam, eles são bem, atentos na produção do texto deles, a gente percebe, uma consciência, do que tá acontecendo em volta para constituição do texto. [...] Nós estamos com um projeto na literatura onde trabalhamos com os versos contra violência, contra a violência a mulher, trabalhando desde a educação infantil até o fundamental o nono ano, até com apresentação em concursos a nível municipal e estadual. O fundamental II os alunos vão construir gêneros textuais, poesias, canção. Com relação, a leitura [...] a gente trabalha no combate ao trabalho infantil, junto com o MPT [Ministério Público do Trabalho], a gente trabalha a questão da violência do trabalho infantil e com a leitura de diversos gêneros e onde eles vão produzir desde poesia, contos, músicas, desenho. Os alunos do primeiro ao quinto ano tem uma adesão maior da participação deles até nas salas de leitura. Dos sextos ao nono ano o trabalho é bem lento, a participação dos alunos quanto a produção, quanto a visita nas salas de leitura até na sala de aula quando a gente leva os livros para eles lerem a procura é

bem pequena. Com a formação de professores eu procuro sempre levar a importância de iniciar a leitura literária com os alunos desde a educação infantil. Nós temos aqui na cidade a feira literária, *Feira de literatura da região dos Cocais* onde tem uma grande participação das escolas com os autores da cidade, autores maranhenses. É um poema, um conto, eu levo sempre uma leitura para eles e eu sempre coloco que na idade deles eu não tinha esse acesso ao livro como eles tem hoje e que eu ficava tão feliz que lembra até a *Felicidade clandestina*, porque eu me sentia assim era uma explosão de felicidade dentro de mim quando eu conseguia ler um poema de um livro de um tio, de um livro emprestado de um vizinho alguma coisa era uma felicidade tão imensa e hoje muitos tem acesso e não conseguem ler, também essa questão da leitura fica muito a cargo do professor de língua portuguesa e as demais disciplinas não veem a importância da leitura e como a literatura vai ajudá-los no aprendizado.

Fonte: Cecília, Caxias/MA (2023).

Na voz dessa professora, nesse primeiro movimento, analisei sua preocupação com as crianças que estão no final das series iniciais, encaminhando-se para o início das series finais. Nesse momento, a literatura era trabalhada de forma interdisciplinar, mas muitas vezes se perde na formação humana esta continuidade. Quando as professoras daquele adiantamento colocam a responsabilidade somente em um componente curricular para trabalhar a literatura, ficando enquadrados dentro de uma disciplina sem ter o trabalho coletivo. No segundo movimento, observei o encantamento que a literatura produz na professora com o conto o *Felicidade clandestina*, de Lispector (2020) e seu anseio em querer compartilhar isso com seus alunos também, penso que aqui está a resistência, a dificuldade do acesso à literatura, mas quando acessada provoca o sentido de querer compartilhar. Também, apresento os alunos como autores que escrevem e se leem entre si como os trabalhos apresentados na feira de literatura que acontece na região de Cocais, em Caxias/MA.

Na fotografia 1, apresento a Feira de Literatura, Cultura e Turismo da região dos Cocais, em Caxias/MA.

Fotografia 1 - Feira de Literatura, Cultura e Turismo



Fonte: disponível em: [caxias.ma.gov.br/tag/feira-de-literatura/](http://caxias.ma.gov.br/tag/feira-de-literatura/); [caxias.ma.gov.br/2023/06/09/flic-2023-tem-tema-bicentenario-de-caxias-um-convite-a-poesia-e-sera-realizada-no-parque-ambiental-de-caxias-ma/](http://caxias.ma.gov.br/2023/06/09/flic-2023-tem-tema-bicentenario-de-caxias-um-convite-a-poesia-e-sera-realizada-no-parque-ambiental-de-caxias-ma/). Acesso em: 15 mar. 2024.

O ano de 2023 se singulariza pela comemoração do Bicentenário da Adesão de Caxias/MA à Independência do Brasil, bem como os 200 anos de nascimento do poeta caxiense Antônio Dias, considerado um dos maiores expoentes literários de renome nacional e internacional. Desse modo, a Feira de Literatura, Cultura e Turismo terá como tema motivador: *Bicentenário de Caxias: um convite à poesia*<sup>24</sup>.

Na fotografia 2, crianças participam da Feira do Livro, em Caxias/MA.

<sup>24</sup> Disponível em: [jogodopoder.com.br/flic-2023-tem-tema-bicentenario-de-caxias-um-convite-a-poesia-e-sera-realizada-no-parque-ambiental-de-caxias-ma/](http://jogodopoder.com.br/flic-2023-tem-tema-bicentenario-de-caxias-um-convite-a-poesia-e-sera-realizada-no-parque-ambiental-de-caxias-ma/). Acesso em: 15 mar. 2024.

## Fotografia 2 - Crianças participam da Feira do Livro



Fonte: disponível em: [jogodopoder.com.br/flict-2023-tem-tema-bicentenario-de-caxias-um-convite-a-poesia-e-sera-realizada-no-parque-ambiental-de-caxias-ma/](http://jogodopoder.com.br/flict-2023-tem-tema-bicentenario-de-caxias-um-convite-a-poesia-e-sera-realizada-no-parque-ambiental-de-caxias-ma/). Acesso em: 15 mar. 2024.

Cecília apresenta a literatura com base no livro a seguir, uma literatura que trabalha com as memórias e a cultura do povo local que através da oralidade vai contando e resgatando suas histórias.

Nesta feira de literatura tem apresentação cultural com escritores locais e outros de fora, palestras, tem exposição e apresentação das produções escolares. Para esse evento trabalhamos os autores maranhenses. Nossa cidade é conhecida como cidade de Gonçalves Dias. Esse ano vamos homenagear autores maranhenses como a autora Beatriz Reis, que trabalha com a literatura infantil, o outro livro é lenda de Veneza; também tem o livro *Os fantásticos visitantes de Betina* que conta a história de uma menina que gosta de ler.

Fonte: Cecília, Caxias/MA (2023).

Como a professora Cecília, a professora Vitória-Régia traz, na sua narrativa, a prática e o encantamento de trabalhar com o livro *Diário das águas: flashes e fragmentos de uma viagem pela infância dos rios*, e a representatividade das comunidades ribeirinhas e a importância do rio atravessando suas vidas.

Estou trabalhando com o livro *Diário das águas: flashes e fragmentos de uma viagem pela infância dos rios*, com as crianças e estou encantada porque ele é feito de desenhos e, são crianças ribeirinhas de várias localidades do Brasil, elas falam da relação delas com a água, com o rio, representando pelo desenho as diversas regiões. A pesquisadora viajou pelo Brasil e foi pegando essas vivências, das comunidades e a partir daí vieram as histórias e através dos desenhos o livro se desenvolve. É o tempo, o tempo da água, da lua, da maré, como os peixes estão. Ele conta:





Neste diário ilustrado, o tempo é o da escuta e o ritmo é o do rio. Os encontros são pelas funduras das águas e pelas suas margens, nas brincadeiras das crianças, nas memórias dos mais velhos e nos lampejos da imaginação de uma poeta viajante. Aqui o leitor é convidado a olhar ao mesmo tempo para as miudezas e para a imensidão, como se a vista pudesse ultrapassar a bruma da natureza e investigar a origem e a beleza de todas as coisas. No vai-e-vem das páginas, surgem versos-piracemas, listas, nomes, receitas, poemas e dizeres compostos com os registros em desenho do artista Kammal.

Suas ilustrações investigam os silêncios das entrelinhas, as brechas das palavras, os não ditos do texto. É gigante o livro que, para pequenos, se mostra capaz de traduzir, ao mesmo tempo, as dualidades da enchente e da vazante, a viagem de dentro e a de fora, o mundo submerso e o espelho do real, o significado da palavra e o vazio do sentido, a poesia e a etnografia.



Como no percurso do rio, a literatura na escola vai permeando caminhos, abrindo espaços, nutrindo as almas. Escutamos sua voz, cantamos suas canções, brincamos com as palavras em rimas, transformamos nosso mundo, em um mundo melhor para existir. A literatura como a água do rio que “toma diferentes caminhos”. Aqui a experimentação de uma professora que faz conversar a literatura, a infância e o rio. Uma literatura que corre em nós, como um rio, que nos arrasta muitas vezes, mas também nos acolhe. Uma literatura que conversa com o rio não para transformar isso em um projeto, mas para fruir a literatura e o rio, fruir nesse entre a literatura e o rio. Poetizar a própria existência, aquilo que parece mais banal ao

nosso lado. Fazer existir outras possibilidades de vida e garantir a literatura em escolas ribeirinhas como uma equipagem possível e uma resistência à violência ética que se estabelece em uma comunidade cercada por água e sem água potável, sem literatura e sem atendimento médico.

Inspirada em Krenak (2022, p. 12-14; p. 19), podemos pensar a força dessa prática literária na escola:

nas noites silenciosas ouvimos sua voz e falamos com nosso rio-música. Gostamos de agradecê-lo, porque ele nos dá comida e essa água maravilhosa, amplia nossas visões de mundo e confere sentido à nossa existência. À noite, suas águas correm velozes e rumorosas, o sussurro delas desce pelas pedras e forma corredeiras que fazem música e, nessa hora, a pedra e a água nos implicam de maneira tão maravilhosa que nos permitem conjugar o nós: nós-rio, nós-montanhas, nós-terra. Nos sentimos tão profundamente imersos nesses seres que nos permitimos sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir. Por exemplo, ser água e viver essa incrível potência que ela tem de tomar diferentes caminhos. [...] o espírito das águas vai cortando vales, montanhas e levando histórias e maravilhas por onde passa. [...] é preciso resgatar os vínculos com a ancestralidade [...] para enfrentar as crises que estamos vivendo hoje [...] pois contribui para dissolver fronteiras culturais e raciais, e para que a gente possa falar de uma maneira mais respeitosa da diversidade cultural e da pluralidade da vida. Essas ideias deveriam orientar todo o repertório de quem trabalha com educação.

Na mesma margem de pensamento, a professora Sol apresenta sua prática no mês de junho que é voltada para a literatura de cordel<sup>25</sup>. Literatura dos seus ancestrais; literatura que no presente é considerada patrimônio da cultura brasileira permeando os caminhos da escola, conectando com as festas juninas, trazendo junto a arte da xilogravura em um movimento de tornar viva as histórias maranhenses.

Posso contar uma experiência? A gente gosta de preparar a literatura para apresentar nas festividades da nossa escola. A gente faz o bem simples, na sala, daí eles confeccionam cordelzinho a gente coloca no cordão, que dá origem da palavra cordel e fica lá exposto para eles ficarem lendo, um lendo do outro, trocando, daí eles fazem uma xilogravura, faz parte da ilustração do cordel, é uma atividade bem simples, mas eles se envolvem muito, eles gostam, principalmente os meninos. Vou fazer com a turma desse ano, agora no mês de junho. A gente gosta de trabalhar com a literatura, independente do livro. Essa data da festa junina, o festejo junino ele é bem latente aqui, eles gostam de participar, preparar roupa, comidas típicas e a literatura por meio disso tudo. Literatura permeando tudo isso aí. Abrilhantando nossa cultura. O livro *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna remete um pouco essa ideia cordelista, até pelas próprias imagens que aparecem tanto no livro como no filme que foi adaptado para a TV.

Fonte: Sol, Caxias/MA (2023).

<sup>25</sup> Disponível em: [diariodaregiao.com.br/cultura/literatura/ariano-suassuna-e-revisitado-pelo-filho-1.213864](http://diariodaregiao.com.br/cultura/literatura/ariano-suassuna-e-revisitado-pelo-filho-1.213864). Acesso em: 15 mar. 2024.

A literatura de cordel é uma literatura que veio com o colonizador e hoje se faz presente em vários estados do Brasil, devido ao processo de migração de populações. No presente, a literatura de cordel é trabalhada junto com as escolas, num movimento coletivo nas salas de aula, ligando a literatura com suas leituras, seus textos, suas poesias, sua arte com a xilogravura, unindo assim a cultura popular e sua oralidade.

Os folhetos surgem, como registro escrito e prática editorial, em fins do século XIX. Sua gênese está ligada à prática de uma poesia oral cantada em diversos espaços públicos e privados no Nordeste brasileiro, marca que carrega até os dias atuais. Se a poesia popular nordestina se gestou e se firmou por meio de uma cultura oral, cujas pelejas e performances entre poetas-cantadores tem papel central, o registro escrito e impresso deu um novo impulso a essa forma poética (Rebechi Junior, 2020, p. 169-172).

Mesmo podendo problematizar a dimensão de “data comemorativa”, podemos pensar na potência de uma prática literária que vincula memória, escrita, leitura, oralidade e desenho. Valoração dessa poesia cantada dos cordeis, apresentando referências importantes, tal como a obra de Ariano Suassuna. Já para a professora Meg, a literatura se apresenta na sua prática no coletivo, como uma equipagem que atravessa os muros da escola, em uma prática de escuta, de cuidado, de planejamento, de contextualização, criando memórias.

Eu escolhi trabalhar alguns livros informativos na escola com crianças de segundo ano. Escolhi dinossauros, pois as crianças gostam e tem brinquedos de dinossauros. Trouxe alguns atlas dos dinossauros onde aparecem os dinos que são naturais do Brasil. O nome do livro *Como eu cheguei aqui*, mostra a evolução dos dinossauros. Fui trabalhando em grupos. Eu fazia uma rotatividade para ver como é que eles recebiam o livro mesmo sem dominar a escrita. É um trabalho multimodal, com figuras, desenhos, montagem do painel. O primeiro momento foi perguntar sobre os dinossauros. Depois nós trabalhamos os livros eles desenharam, fizemos um painel das informações que eles adquiriram dos livros mesmo sem saber dominar a escrita, uns liam, outros não. Eu ia oferecendo os livros numa rotatividade para todos terem acesso, colocava uma ficha guia com três perguntinhas para eles localizarem aquelas perguntas no livro. Mas eles sabiam através dos desenhos localizar, deduzir todas as referências. Eu fiz umas bolsinhas e eles pintaram as bolsinhas e receberam de presente com um livro. No final eu os levei no museu.

Fonte: Meg, Várzea Grande/MT (2023).

Na fotografia 3, apresento imagens sobre a prática literária interativa.

## Fotografia 3 - Prática literária interativa



Fonte: disponível em: [repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12887](https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12887). Acesso em: 15 mar. 2024.

Aqui poderia se dizer que se trata mais de um livro informativo do que de um texto literário, o que não significa que não possa ter potência e produzir discussões importantes. Nessa esteira, poderíamos perguntar: em que outro tempo as crianças seriam levadas de forma coletiva a um museu? Portanto, trata-se de disponibilizar todo um repertório cultural que é de direito dessas crianças, como já apresentado no referencial teórico.

Já na região de Belém, a professora Vitória-Régia nos apresenta a literatura, aproveitando as atrações do seu estado, perfilando ao Arraial do Pavulagem que é um grupo musical que desenvolve um movimento artístico cultural, o qual acontece nos meses de junho e julho. Conforme Vieira e Santos (2022), o instituto Arraial da Pavulagem fomenta ações pedagógicas, que mesclam arte e educação, no contexto da Amazônia.

Tais ações colaboram para a difusão e o fortalecimento dos saberes e das oralidades que atravessam a cultura popular do estado do Pará, por meio de linguagens como músicas, danças e “aspectos cenográficos” que ocupam as ruas de Belém/PA com seus cortejos coloridos. Esse movimento artístico foi consagrado patrimônio cultural em nível estadual por divulgar a cultura popular unindo as artes, a música, a literatura, a dança em um processo de criação local. A professora Vitória-Régia relata em seu *diário literário* as práticas escolares envolvendo a festa do Arraial da Pavulagem.

As turmas de EJA estão desenvolvendo a pesquisa sobre o Arraial do Pavulagem, não só fotos, mas produção de textos, de músicas que eles criam e poemas, da própria literatura paraense que está muito presente. A gente está pensando que instrumentos vamos usar porque tem muitos instrumentos. Tem uma aluna que é de origem indígena, ela construiu todos os instrumentos.

Fizeram chocalho. Ela foi atrás e conseguiu um boi e ficamos bem animados para desenvolver esse projeto. No mês de junho, todo final de semana tem um arrastão, daí pegam uma avenida toda aqui de Belém e fazem o arrastão e as pessoas vão cantando, é o teatro na rua, é literatura, é a música, tudo ao vivo mesmo, todo mundo participando. É só chegar e colocar chapéu e ir dançar lá no meio. E a escola participa ativamente.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Na fotografia 4, apresento uma imagem do desfile do Arraial do Pavulagem, em Belém/PA.

Fotografia 4 - O colorido das crianças no desfile do Arraial do Pavulagem



Fonte: disponível em: [images.app.goo.gl/3mTkSWoZyuKUPqm77](https://images.app.goo.gl/3mTkSWoZyuKUPqm77). Acesso em: 15 mar. 2024.

A literatura percorrendo as ruas tomando conta do povo num movimento de roupas coloridas, trazendo encantamento, magia, alegria, através das suas canções, da sua dança.

Sob o escaldante sol das manhãs paraenses, os integrantes do Batalhão da Estrela, vestidos de azul e branco, com os rostos pintados com maquiagem cheia de cores, tocam, ritmadamente, instrumentos de sopro e de percussão; se equilibram em pernas de pau; dançam e fazem acrobacias; enquanto, em uníssono, entoam músicas do grupo Arraial do Pavulagem e de demais artistas paraenses, animando o evento e os participantes, desde a saída até a chegada dos cortejos. Quanto ao público, seja reunido com a

família e/ou amigos, seja sozinho, se junta ao Batalhão, com seus tradicionais chapéus e formam um colorido mar de fitas de cetim a balançar no ar. Misturados por entre o Batalhão e o público, bandeirinhas, cavalinhos, “cabeções”, estandartes, o próprio Boi Pavulagem — elementos característicos das culturas dos interiores do estado do Pará e do período junino — compõem os cortejos que formam o Arrastão do Pavulagem (VIEIRA; SANTOS, 2022, p. 3).

Continuando nesta mesma margem do pensamento em que a literatura atravessa o tempo, o espaço como forma de liberdade, trabalhando os corpos, os sentidos como o olhar, o escutar, o mover-se, o dançar e o cantar, apresento uma outra experiência com a literatura, no relato da professora, a seguir, que problematiza a dimensão da literatura, vinculando-a à questão da liberdade, de abertura, de alçar outros voos. Essa imagem de pensamento criada pela professora junto a seus alunos é muito forte, pois faz atravessar a literatura como prática de liberdade por meio da apresentação de “libertação” de poemas.

Essa semana, a gente começou a pensar em desenvolver agora em junho um projeto lá da gaiola literária. Como a gente convive no meio dos pássaros a gente pensou em fazer a gaiola literária para que as crianças fiquem motivadas para a leitura. O projeto é liberte um poema da gaiola literária. O nosso espaço é um espaço na beira do rio, a gente convive, com os pássaros, inclusive, lá na minha sala eu tenho uma mamãe sabiá com três filhotinhos. Ela está lá alimentando eles. E, aí, foi a partir daí que a gente pensou, na gaiola literária.

Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

Na figura 3, estão as imagens utilizadas por Vitória-Régia, em seu projeto *Gaiola literária*.

Figura 3 - Gaiola literária



Fonte: Vitória-Régia, Belém/PA (2023).

“Liberte um poema da gaiola”, uma prática entre literatura e liberdade pode ser possibilidade no enfrentamento à violência ética como a literatura na liberdade de experimentar. Larrosa (2021, p. 25) considera essa literatura como uma experiência ou uma

[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque [...] que requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] parar para sentir, [...] suspender opinião, suspender juízo, suspender a vontade [...] dar-se tempo e espaço [...].

Ao dispor tal posicionamento, o referido autor dialoga com Petit (2010) que traz a necessidade da literatura como uma ação de “sobrevivência” frente às crises familiares ou de “solidão”, para reservar “espaços de pensamento” e de “liberdade”.

Todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas. [...] Tratava-se de um verdadeiro “empreendimento de sobrevivência”, em um contexto de clausura familiar e de grande solidão. Em situações de crise, encontram-se tais atos de resistência de homens e mulheres sob várias formas. Eles não economizam meios, não economizam textos — ou, às vezes, imagens — capazes de abrir o horizonte para resistir ao confinamento, aos constrangimentos e às eventuais tentativas dos poderes — políticos, simbólicos ou domésticos — de entrar, estreitar e controlar seus movimentos. Eles se esforçam para salvaguardar um conhecimento próprio e do mundo, para preservar frente e contra tudo um espaço de pensamento, uma dignidade e uma parte de liberdade, de sonho, de inesperado (Petit, 2010, p. 288-289).

Interessante pensar que a professora pensou na construção de gaiolas para fazer pensar a necessidade de fazê-la para abrir, para fazer voar. Literatura como uma brecha de prática de liberdade em uma “literatura viva” como narra Souza (2018, p. 74):

essa é a razão pela qual uma obra bem-sucedida é literalmente viva, ou, em termos literários, a ficção seja de outro modo tão real quanto qualquer realidade concebível e própria. Como algo que se rompe: eis instante doloroso, o tempo desnaturalizado, insubstituível por qualquer cronologia, a fresta ou rasgo nas imagens do mundo que consiste na percepção do que repousa por detrás dessas imagens ou do que a sustenta. Algo se rompe: eis o efeito da metamorfose entre algo meramente descrito, quando cada palavra se desvanece no exato momento em que é pronunciada e, algo narrado, quando cada palavra exige, em sua singularidade inconfundível, ser levada a sério; e até mesmo entre algo escrito e algo inscrito.

Diante do exposto, neste subcapítulo, procurei trazer as vozes das professoras participantes das oficinas literárias quanto à formação realizada e

algumas de suas práticas. Os encontros das oficinas foram intensos e reverberaram um movimento literário, em que as discussões fruíram tantos nos relatos das diversas práticas, levando em consideração a diversidade de cada região do país como nas diferentes narrativas em que a literatura fazia pensar e o que as oficinas proporcionaram como um movimento ético. A seguir a narrativa da professora Ana Flor no seu *diário literário* e a impressão do primeiro encontro das oficinas literárias:

Entrei muito atrasada no primeiro encontro, pois estava arrasada com tudo aquilo que por algumas horas me causou certa emoção. Por insistência de uma colega decidi entrar na aula, ao entrar me senti aliviada, como um bálsamo de emoções e sentimentos, quando ouvi as colegas contarem suas experiências e trajetórias de vida com as leituras, então acabei por hora esquecendo o ocorrido no trabalho. Nunca parei para refletir sobre a leitura e a minha relação com ela, apesar de estar tão presente na minha prática docente e na minha história de vida. Seja com as tirinhas, nas HQ, os desenhos e imagens, os textos, entre outras formas de ler o mundo, que ao longo dos anos ganharam formas e por muitas vezes ocupam os murais e os varais literários do espaço escolar. Já estou há mais de 25 anos em sala de aula, sei que não é fácil despertar o desejo de ler, principalmente se muitos estudantes não serem estimulados a desenvolver essa habilidade de leitura.

Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

Mas o que tem de regular entre essas práticas geograficamente tão distantes é a violência ética? Essas regularidades aparece na falta de políticas públicas do direito ao acesso ao livro literário, em que não existem livros e as bibliotecas ainda são itinerantes; a escolha do livro literário que não é realizada pelos docentes (quando chega o livro na escola); a precarização das escolas públicas, a falta de valorização e visibilidade do profissional docente; poucos espaços de debate e formação continuada, naturalização das desigualdades, fechamento de muitas instituições escolares. No entanto, *ainda problematizo: Como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética?*

Na sequência, menciono a professora Ana Flor, a qual consegue se expressar através de sua escrita no *diário literário* que nesse “grupo específico”, referindo-se ao grupo das oficinas literárias a leitura pode ser vista “com outras lentes”, segundo a professora.

4º Encontro, 11 de maio de 2023. Começamos nosso encontro pelo texto *Ponhamo-nos a caminho* de Masschelein e Simons (2014), fazendo um convite para que possamos sair do lugar, a abandonar a comodidade, a se expor ao mundo, neste grupo específico, conseguimos ver a leitura com outras lentes. O texto nos faz refletir, por mais difícil que seja nossa caminhada como educadores, que não devemos deixar de propor, inovar, estimular o conhecimento. E o grupo trouxe várias partes do texto relatando suas experiências de vida.

Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

A professora Ana Flor traz na sua narrativa produzida no seu *diário literário*, o relato das obras trabalhadas nos encontros como modo de pensar os “tempos difíceis” que estava vivendo na sua escola, despertando o seu olhar mais humano, numa literatura que humaniza, para os sujeitos dentro da sua comunidade escolar. Ana Flor se deixou subjetivar pelas literaturas trabalhadas e também tem a preocupação de levá-las aos seus alunos.

6º Encontro, 25 de maio de 2023. Muito assustador, ver como que a escola vai ocupando outros papéis, nesse contexto, e acaba sendo o lobo solitário, diante dos problemas sociais e emocionais que seu público carrega. Já trabalhei várias vezes o filme *Escritores da liberdade* e *O diário de Anne Frank*, gosto muito de trabalhar essas obras, alguns alunos e colegas até me comparam a professora do filme, pelo fato de afinidades com os adolescentes e acreditar tanto na educação. Ouvir, ler esses relatos na escola que muitas vezes nos chocam, nos faz pensar, na literatura de Carolina de Jesus o que ela passou e sofreu, em um contexto que essas vozes eram silenciadas e apagadas da história. Que momento difícil, estamos vivendo, e ao mesmo tempo paramos para (re)pensar a educação. Estamos muito preocupados com a burocracia, as demandas, as metas e estamos esquecendo que dentro da escola existem sujeitos que merecem a atenção e são seres humanos como nós. Assim como o povo da favela, que muitas vezes são julgados e marginalizados sem levar em conta, que são sujeitos de direitos, são trabalhadores e merecem uma vida digna.

Fonte: Ana Flor, Cuiabá/MT (2023).

Aqui uma questão muito importante merece ser destacada que é o quanto um espaço de formação de professoras que oferece tempo para leituras literárias, filosóficas, pedagógicas, conversação e escrita (aqui em diários) abre espaço para um outro entendimento sobre formação de professores que não se trata de instruí-los a informar melhor seus alunos e alunas, tal como uma questão técnica e instrumental, mas abrir um espaço para fruir e experimentar-se no pensamento, pensar o lugar da literatura no seu próprio processo formativo e o quanto isso atravessa sua docência junto as suas turmas e à escola.

Analisando as narrativas das professoras e suas práticas na escola, nessa mediação da leitura e no processo formativo desses alunos, observei essa relação da literatura como equipagem, como armadura, em pequenas brechas e detalhes, que apesar de pequenos são importantíssimos nas práticas apresentadas na dimensão coletiva da literatura, em que as atividades literárias eram lidas, compartilhadas e discutidas em grupo, não minimizando a importância também da dimensão individual da literatura, no aconchego e na intimidade e no prazer que a leitura proporciona a cada um.

A seguir, a escrita, que produziu no seu *diário literário* a professora Cecília

problematizando sobre os encontros nas oficinas literárias, traz seu olhar na escola e o que quer deixar como memória aos seus alunos:

11/05. Chegamos ao quarto encontro e, ele acontece bem antes da hora marcada com as leituras realizadas. O texto *Ponhamo-nos a caminho*, com tradução de Marcelly Custodio de Souza, nos faz refletir que o caminhar que fizemos até agora nos encontros, nos possibilita um olhar de transformação da nossa prática em sala de aula com a literatura. Tenho ao longo do curso refletido com um olhar mais apurado acerca das impressões que tenho provocado e quero provocar em meus alunos como marcas em suas memórias, assim como ficaram em mim as memórias de leitura influenciadas pelos meus professores. É o início da leitura do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, onde ela narra a sua história com todas as dificuldades e vivências enquanto mulher, mãe, moradora de favela e catadora de papel, mas que vê na leitura e na escola as oportunidades de uma vida melhor. A leitura desperta em nós um misto de emoções, de dor pela vida sofrida de Carolina e de poética encontrada em suas palavras. Durante a leitura das primeiras páginas, me veio à memória o curta-metragem “Vida Maria” onde é tirado da personagem “Maria José” o direito à escola e a uma vida melhor. O que também foi tirado de Carolina, mas ela nos revela que não devemos perder a oportunidade de procurar construir uma vida melhor. Após o encontro fiquei a pensar, como nós professores(as) somos às vezes ou na maioria das vezes o único estímulo externo para provocar mudanças na vida de nossos alunos(as), levando-os a buscar e construir um futuro com melhor qualidade de vida. “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” de Paulo Freire.

Fonte: Cecília, Caxias/MA (2023).

Aqui a professora se questiona: quais marcas foram em mim inscritas a partir e com os textos literários trabalhados nas oficinas? Como essa experiência de ocupar-se consigo pode estende-se para olhar para os alunos e ocupar-se deles também desde essa relação entre literatura e formação humana? Como a literatura pode fazer esse duplo movimento de voltar a olhar para si e olhar para o outro, para a diferença?

Considerando essas práticas através das vozes e escritas das professoras, percebe-se que a escola talvez seja, ainda, o último lugar de encontro mediado com a literatura, como forma de resistência a essa racionalidade instrumental que só quer educar para habilidades técnicas, dizendo que as crianças das classes populares não precisam de literatura. Reforço a importância da literatura, das práticas de leitura e escrita na escola, mediadas pelo professor, o adulto de referência. É ele que vai apresentar todo um repertório cultural, filosófico, científico aos recém-chegados para poder problematizar as questões cotidianas que ferem nossa condição de vida, exercitando esse pensar, equipando, produzindo outra maneira de sentir a si mesmo, o outro e o mundo que nos rodeia. Isso porque nos faz pensar que enquanto professoras não queremos apenas que nossos alunos e alunas sobrevivam: queremos que vivam com intensidade aquilo que também lhe é seu por

direito: a literatura, a arte, a possibilidade de sonhar.

Para Schuler (2022, p. 915),

[...] a possibilidade e a necessidade de termos a leitura e a escrita na escola como práticas possíveis do cuidado, de fortalecimento da figura do professor como a referência que apresenta textos aos mais novos, que lhes mostra os grandes mestres. Isso, porém, não na perspectiva de desenvolver habilidades e competências instrumentais, mas para que fiquem atentos às barbáries do nosso tempo, a serem problematizadas, tais como nosso presente pandêmico, que no Brasil se desdobra em uma necropolítica, aprofundando desigualdades. Tem-se um exercício de criação de problemas para conjecturar pensamento e cultura, e não uma empresa que busca o entretenimento e as simples aptidões técnicas de registrar e comunicar. É preciso considerar uma educação filosófica, uma educação que une filosofia e literatura, filosofia e arte, para experimentarmos a escola como um tempo-espço de transmitir todo um repertório cultural aos recém-chegados e, ao mesmo tempo, produzir outros sentidos e possibilidades a partir disso.

A partir do próximo parágrafo, vou me posicionar junto com as professoras, não só como pesquisadora, mas mediadora-pesquisadora que se deixou levar pela literatura, num movimento de fruição, de experiência única, de transformação, de subjetivação. Essas oficinas nunca tiveram um caráter de ser um manual de anti-bullying, mas um exercício de pensamento, que se deixa sensibilizar pelo sofrimento do outro, como o mestre do cuidado, utilizando-se das práticas de leitura e escrita como possibilidade de novas formas de olhar o mundo, de escutar.

Conversamos e trocamos experiências sobre as nossas práticas literárias, lemos um livro literário juntas (*Quarto de despejo: diário de uma favelada*) e aprendemos a participar de um clube literário, discutindo o livro de literatura, provocando-nos a tomarmos nossas vidas e as dos demais como matéria de pensamento. Em paralelo a essas atividades, pensávamos as violências, a violência sentida por Carolina e tantas Carolinas que habitam as escolas, na nossa comunidade, no cotidiano e que normatizamos sua violência sofrida.



**2 de junho de 1958**

[...] De manhã eu estou sempre nervosa. Com medo de não arranjar dinheiro para comprar o que comer. Mas hoje é segunda-feira e tem muito papel na rua. [...] O senhor Manuel apareceu dizendo que quer casar-se comigo. Mas eu não quero porque já estou na maturidade. E depois, um homem não há de gostar de uma mulher que não pode passar sem ler. E que levanta para escrever. E que se deita com lapis e papel debaixo do travesseiro. Por isso é que eu prefiro viver só para o meu ideal (JESUS, 2019, p. 49).

Nos fortalecíamos no coletivo enquanto lidação com a leitura e escrita na escola. Líamos literatura e discutíamos literatura e pensávamos como é que isso pode nos equipar para pensar a relação com os alunos na escola? Assim, produzimos diários nossos para pensar esse momento que a gente vivia de violência nas escolas e a lidação com a literatura no enfrentamento das violências. Pensamos essa violência ética que normaliza que as crianças de classes populares não necessitam acessar literatura. Assim como não necessitam acessar água potável, hospitais e tantos outros direitos que lhes são negados, uma vez que já são consideradas vidas perdidas, nem mesmo passíveis de luto.

Por isso apostamos no estudo e na fruição literária, na importância da escola, do direito de todos terem acesso à literatura, do professor como adulto de referência que vai apresentar a literatura, aquele que vai contar história, que vai provocar coisas que ainda nem temos nome para dar, talvez como Schuler (2022) dispõe, uma “educação mais democrática”.

A operação mais filosófica com a leitura e a escrita na escola estaria fortemente implicada na constituição de uma educação mais democrática. Entendo a potência dessas práticas como acesso a um patrimônio cultural que é direito de todos e, ao mesmo tempo, como uma equipagem para resistir a processos de precarização tão fortes no nosso presente; para termos condições de pensar mais criticamente nosso tempo; para encontrarmos palavras inéditas; para confrontarmos-nos com nós mesmos e com os outros; para inventarmos nosso lugar no mundo, indo além do uso meramente utilitário da linguagem. Por isso, ler e escrever na escola poderia ser experimentado como esse lugar do entre que o estoicismo nos ensina com a figura do pórtico: entre a nossa intimidade e o compartilhar com o outro; entre o lembrar e o criar; entre o esquecer e o problematizar, como vestígios que vamos lendo e escrevendo a partir da pegada de outros, que, como apontava Sêneca (2018), não são nossos donos, mas nossos guias (Schuler, 2022, p. 916).

Então, pensamos como trazer essas narrativas orais e escritas para dentro da escola, para escrever, para ler e para as crianças se apropriarem dessas narrativas, também para se equiparem para enfrentar as questões cotidianas, juntamente com a leitura de clássicos da literatura. Vimos as diversas literaturas e a apresentação contemporânea dos clássicos como inserção na escola e viajamos pelas marés da literatura, conhecendo várias regiões e sua inserção e fortalecimento das culturas locais. Assim, aprendemos a olhar a escola, o livro, de outra maneira. Somos acolhidos na contação de história. Então, realizamos as ações de ler e escrever na escola “para equiparmo-nos, para armarmo-nos, para transformarmos nossas vidas nesse cenário de excesso de desigualdades que vivemos” (Schuler, 2022, p. 917).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A *TERCEIRA MARGEM DO RIO*: ENTRE VIOLÊNCIA ÉTICA E A LITERATURA NA ESCOLA COMO EQUIPAGEM

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. [...] Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia. [...] “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas as vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...”. [...] Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n’água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão (Rosa, 1994, p. 412-413).

Início minhas considerações finais junto a Rosa (2014) com seu conto *A terceira margem do rio*. Faço alusão ao referido conto para pensar esta Tese que foi iniciada em um tempo de isolamento, um tempo de pandemia, tempo do covid-19, tempo de morte. Um isolamento necessário de sobrevivência, de proteção à vida, no qual, através das mídias, acompanhávamos o desenrolar dos trabalhos sanitários. E a Tese termina num esperar democrático mesmo em meio às guerras, aos genocídios e à fome que continua matando vidas não passíveis de luto.

Mas, cabe pontuar que o isolamento foi necessário, como um processo que deve ser vivido. Como o silêncio do rio. Talvez, o mesmo isolamento do pai no conto de Rosa (1994), ou o isolamento que acompanhava o filho na margem do rio à espera do pai. Só que um dia ele teve uma ideia. E, aqui, esta ideia, a minha, transformou-se nesta Tese, na qual procurei trazer a literatura como a terceira margem, uma literatura que leva o leitor a estranhar-se, que desacomoda, uma literatura como arte, como brecha, como linha de fuga, frestas, num mundo de violência ética em que a necropolítica impera e nos ensina que a literatura é coisa de luxo para quem tem tempo para perder e não precisa lutar pela sobrevivência. Dessa *terceira margem*, parto para pensar de outros modos, como o pai no conto de Rosa (1994), imaginar e discorrer num encontro consigo mesmo enfrentando suas próprias agruras, junto com o outro, com a diferença que vive nas escolas.

Com as práticas das oficinas literárias na formação de professores, vivemos uma *Terceira margem do rio*, fabulando compartilhando palavras ditas e silêncios,

como um rio que segue seu curso, emerge sua força, sua potência cheia de sentidos transmutados nas suas práticas. Essas práticas apontaram a importância da literatura e essa literatura transformou-se, mesmo que em brechas, uma possibilidade de equipagem, para enfrentar questões cotidianas, questões de violência ética na escola, como diria Foucault “um equipamento de defesa contra os acontecimentos possíveis da vida” (Foucault, 2010, p. 296); não como um processo imediato, mas um processo lento de ruminação. Como Nietzsche (2009, p. 14, grifo do autor) narrou:

[...] a leitura como arte, faz-se preciso algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido — e que exigirá tempo, até que minhas obras sejam “legíveis” —, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um “homem moderno”: o *ruminar*.

Foi um escutar, um ruminar a leitura, um anotar (escrita), um falar (palavra), como exercícios de pensamento, para problematizar o presente na escola contemporânea, numa literatura de possibilidades. Um processo formativo que fez pensar na formação dos alunos:

a tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura. O essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler, isso é; saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos e múltiplos. [...] a leitura é uma arte livre e infinita, que requer inocência, sensibilidade, coragem e talvez um pouco de maldade. O resto será decidido pelo discípulo [...] o mundo está para ser lido de outras formas (Larrosa, 2002, p. 27).

Vivenciando essa literatura de possibilidades, como exercício de pensamento, o primeiro movimento consistiu em problematizar: *como as práticas literárias na escola podem operar como equipagem no enfrentamento da violência ética?* Através deste movimento, os objetivos foram estabelecidos e desempenharam mais funções, como: estimular a participação para a formação do grupo de professores oriundos de diversas regiões do país; criar junto, no encontro das oficinas do grupo de professores, as suas relações com a literatura, suas vivências, suas práticas, colocando a percepção de cada um, em relação à violência ética na escola e o atravessamento da literatura em sala de aula; reconhecer junto com os professores algumas produções da literatura infanto-juvenil e sua ligação na formação de

leitores; compreender as diferentes extensões da linguagem literária, analisando através do compartilhamento a prática que cada professora produzia no seu espaço escolar nas diversas regiões do país; problematizar questões cotidianas que aparecem no espaço escolar, envolvendo os diferentes modos de trabalhar a literatura literária e examinando as relações entre literatura literária, a infância, a violência ética, a subjetivação, as práticas do cuidado de si como equipagem na escola.

O segundo movimento se ateve em colocar em prática as oficinas planejadas e divididas em um grupo focal com três encontros e um clube de leitura com cinco encontros, totalizando oito encontros entre os meses de abril a junho de 2023. No grupo focal, foram trabalhadas questões norteadoras, atravessadas por textos complementares para a formação das docentes, assim como textos literários para discussão no coletivo. No clube de leitura, foi explorada a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), com excertos de *Diários 1909-1912* (Kafka, 2019) e *O diário de Anne Frank* (Frank, 2023). Ademais, foi solicitado às docentes participantes deste estudo um diário literário originado das impressões dos encontros.

O terceiro movimento concentrou-se em analisar com inspiração no conceito de subjetivação de Foucault, as vozes das professoras que participaram das oficinas literárias, nos encontros (através das transcrições) e nas vozes escritas (através dos diários literários). Ancorada em Foucault (2010), Schuler (2013, p. 73-74) dispõe que “os modos de subjetivação seriam essas práticas exercidas sobre si mesmo e a possibilidade de criação de outros modos de existência como arte”.

A literatura pode ser uma equipagem que oferece ao aluno transitar com facilidade pelas diversas áreas do conhecimento, mas mais do que isso, que a literatura tem a potência de nos maravilhar e nos espantar novamente com o mundo e conosco. A escola pode ser um espaço de acolhimento que permite o exercício de pensamento. A figura do professor ainda é a de um adulto de referência que tem ações de cuidado, que “propõe e provoca sentidos junto aos alunos, mesmo em perspectivas diferentes”, conforme Schuler (2022, p. 911). A literatura pode vir a ser essa prática de experiência, conforme assinala Larrosa e Veiga-Neto (2007), de fruição, de cuidado, de equipagem, no enfrentamento da violência ética. Cabe mencionar Schuler (2022, p. 913; p. 916),

[...] uma equipagem para resistir a processos de precarização tão fortes no nosso presente; para termos condições de pensar mais criticamente nosso tempo; para encontrarmos palavras inéditas; para confrontarmos-nos com nós mesmos e com os outros; para inventarmos nosso lugar no mundo, indo além do uso meramente utilitário. [...] uma equipagem de si, como resistência aos horrores da necropolítica do nosso tempo.

Constatei que a literatura pode ser exercitada no coletivo e no individual, no público e no privado, pois a escola pública é um espaço que oferece oportunidades diversificadas e que tem função social entre outras. Tais oportunidades efetivam-se mediante práticas de contato com o texto, de leitura em grupo, fazer essa narração, escutar, olhar, trocar impressões, experiências e até mesmo de produzir escritas, as quais podem possibilitar novos modos de ser. Portanto, organizar essa ferramenta metodológica como o curso de formação com as professoras de escolas públicas das diversas regiões do país para lermos e conversarmos a partir dos textos literários não foi apenas uma ação para recolher informações das participantes, bem além disso proporcionar encontros em que as docentes pudessem ter um espaço e um tempo, através das oficinas literárias, para pensar o contemporâneo, para pensar-se, compartilhar e problematizar suas práticas, para também fruírem literatura.

Como ferramenta analítica com inspiração no conceito de subjetivação, “que é olhar para esse corpo atravessado de histórias” (Schuler, 2013, p. 74), no decorrer das oficinas, houve um deslocamento como exercício ético do cuidado, proporcionando a mudança de foco dos alunos para as professoras, (ouvir não só suas práticas, mas também suas histórias movidas pelos modos de subjetivação que a literatura pode proporcionar). Estabeleceu-se, dessa maneira, uma outra relação com elas, com a vida, pois as professoras tinham necessidade de falar, de se contar, de serem acolhidas, na sua diferença, porque estão vivenciando uma vida desconsiderada, com situações de violência, de morte, de perigo, de falta de direitos básicos, sem espaço nas escolas para discussão, para formação.

Conforme o relato das professoras, tudo era orientado na ordem do “burocrático” no “você deve fazer”, mas esses encontros trabalhados com a literatura de vários textos, com diferentes autores, na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2019), *Diários 1909-1912* (Kafka, 2019) e *O diário de Anne Frank* (Frank, 2023), na produção dos seus próprios diários literários, as professoras narram que os encontros das oficinas literárias fizeram com que houvesse uma

construção e reconstrução de si mesmas (*A terceira margem do rio*), pois se sentiram “fortalecidas”, mudando sua “maneira de olhar”, de “escutar”. Houve um encontro consigo mesma, proporcionando pensar em si, no outro, na vida. Um olhar a literatura, sua vida, a escola, seus alunos, de maneira diferente. Essa mudança que as professoras descreveram já está reverberando nas “vozes dos alunos e nas suas próprias vozes, na escola e na vida”, segundo relato delas, nas vozes que se multiplicam.

O que foram esses encontros até aqui. Até aqui observo que tenho me tornado uma pessoa melhor diante do encontro e da troca de experiências. Estou muito grata por esse momento e tenho observado o quanto a literatura faz diferença sim na sala de aula. Passei a observar melhor minha escola. Imensa gratidão por esse espaço que tem me enriquecido como pessoa, como profissional e ainda, por cima, aumentando meu gosto pela leitura. Até aqui muita gratidão. A cada encontro é uma riqueza e, principalmente, aprendendo a olhar os livros de uma outra maneira.

Fonte: Lelê, Juiz de Fora/MG (2023).

Este estudo resultou em duas regularidades que contêm as narrativas realizadas pelas professoras trazendo suas práticas literárias na escola e seu atravessamento como modos de existência. *O não-direito à literatura como violência ética; Formação de professores, literatura e equipagem*. Portanto, se o meu objetivo como pesquisadora era compreender como a literatura pode subjetivar no sentido de equipar para fazer o enfrentamento da violência ética, o que se deu ao longo da pesquisa foi um modo de escutar as professoras, o que possibilitou um deslocamento juntamente com a literatura trabalhada nos encontros proporcionando um encontro com elas mesmas. Esse deslocamento fez com que as professoras participantes das oficinas literárias, problematizassem seu dia a dia na escola, compartilhando suas práticas junto aos seus alunos e partilhando sua vida diária, trazendo um olhar diferenciado em relação à precarização da sua profissão, a precariedade das escolas onde trabalham, a falta de direitos básicos dos seus alunos, incluindo o direito literário, a falta de políticas assertivas em relação à educação.

As professoras perceberam também nas suas escolas e comunidades a necropolítica, como uma política de morte atuando, em que a falta de acesso aos serviços básicos de saúde, educação, moradia, alimentação se confirmava na morte de crianças ribeirinhas, na água poluída do rio onde não podem beber e tem que comprar a sua água, na alimentação precária, ou na fome. Fatos esses que ficaram

nítidos nas vozes ecoadas nas matas e nos rios. Mas como professoras, como exercício de pensamento, operaram com a literatura, não uma literatura salvacionista, mas uma literatura de resistência, de equipagem, de cuidado de si, sempre em brechas, em frestas. Literatura que faz pensar, que faz problematizar o presente, revertendo seu olhar em uma nova forma de olhar e de escutar, criando espaços de intervenção ao ouvir as vozes que ecoam no interior da escola, contextualizando com as vozes do mundo. Ao perceber a violência ética, da não valorização, do profissional docente, a precarização da educação, da escola, do docente, do aluno, da não efetividade das políticas públicas na educação.

Esse curso de formação proporcionou, mesmo que em pequenas brechas, às professoras um exercício de pensamento compartilhada, uma outra relação com elas, com a vida, com a literatura, leitura, escrita. Não foi uma formação do tipo instrumental para aplicar práticas dadas. Mas um tempo-espaço para fruírem e pensarem juntas a literatura. Como pesquisadora, compreendo que a pesquisa aqui realizada tem suas limitações e não se fecha em si mesma, mas abre-se como um exercício de pensamento para que possamos olhar a literatura de outras formas.

Trago a escrita do diário literário da professora Cecília com suas impressões sobre os encontros nas oficinas literárias.

15/06. Chegamos ao final dos encontros, meus agradecimentos à Mara, as companheiras do grupo Encontro literário, pela oportunidade de estar vivenciando essa troca de experiência. Ao longo dos encontros por meio das leituras, dos relatos de cada uma, aprendi muito e percebi como a nossa realidade não muito diferente dentro das escolas, passamos pelas mesmas dificuldades, de valorização, de violência de direitos, das dificuldades dos alunos a uma educação de qualidade. E o quanto nosso trabalho enquanto formador de sujeitos pode fazer a diferença na vida dos alunos, quando utilizamos a leitura e a escrita literária como instrumento de aprendizagem. Finalizamos com os comentários das últimas leituras do livro *Quarto de despejo*, encerrando com uma entrevista. Mais uma vez, Carolina uma mulher negra, favelada, com pouco estudo, nos mostra como a literatura tem o poder de mudar a vida das pessoas. Obrigada Carolina de Jesus, por essa leitura maravilhosa. “A transição de minha vida foi impulsionada pelos livros. Tive uma infância atribulada. É por intermédio dos livros que adquirimos boas maneiras e formamos nosso caráter. Se não fosse por intermédio dos livros que me deu boa formação, eu teria me transviado, porque passei 23 anos mesclada com os marginais” (Jesus, 2019).

Fonte: Cecília, Caxias/MA (2023).

Esta Tese, portanto, que buscou pensar a literatura no enfrentamento da violência ética criou um espaço de pesquisa-formação de professoras não instrumental, optando operar por meio de encontros literários em que líamos, escrevíamos e conversávamos, tomando o mundo e a nós mesmas mais uma vez como objeto de problematização. Se a literatura infanto-juvenil nasceu para a

moralização das infâncias, como estamos conseguindo criar algumas brechas para operar a literatura como arte de viver? Quais crianças têm o direito de acessar literatura nessa racionalidade neoliberal da super concorrência e que precariza direitos? Como a escola, ainda, no encontro com a literatura pode ser o lugar para vivermos coletivamente, sustentando a diferença? Como essas práticas literárias operam com um pensamento que nega a injustiça, reconhecendo o outro, olhando para o outro? Como essas práticas literárias na formação com as professoras e descritas por elas realizadas nas escolas operam esse duplo movimento de produzir pertencimento e, ao mesmo tempo, estranhamento?

Jesus (2019) fez com que olhássemos novamente para o outro, para a fome e voltássemos a nos perguntar: o que temos nós a ver com isso? Frank (2023) nos fala da escrita em meio à vida e em meio à morte. Kafka (2019) traz essa escrita acompanhada, também nos fazendo estranhar o mundo. Essas experimentações com as professoras tornaram visíveis vidas que necessitam de amparo, vidas com direito à fabulação, vidas não conformadas, que viajam pelos rios com sacolas de livros a despeito de serem consideradas não-vidas. Um direito também a essas professoras de tempo de contemplação, de fruição, de leitura, de escrita, de escuta, de conversação. Se essas experiências lhes atravessaram com tamanha força, como isso reverbera em suas práticas cotidianas?

As professoras trouxeram a literatura vinculada à viagem; a não estarem sozinhas; a se apaixonar mais uma vez por um livro, por um texto; a pensar e pensar-se de outros modos; à infanciar-se (não infantilizar-se) com tempo para ler e escrever novamente; à apresentação dos clássicos para os recém-chegados, juntamente com a literatura contemporânea e os autores e autoras locais; à necessidade sensório-motora de sentir os livros, cheirá-los, folheá-los; trouxeram os livros, as histórias em quadrinhos, os cordéis, poemas voadores, festas de rua, museus, bibliotecas. A luta pela distribuição também das riquezas culturais em um país desigual como o nosso ainda passa fortemente pela escola. E o que pode a literatura ao meio à violência ética, desse enquadramento normativo que desconsidera vidas?

Finalizo resgatando a voz, por escrito, do *diário literário* da professora Ana Terra, salientando a importância da literatura, através da obra de Jesus (2019).

15/06/2023. Desejo que brotem mais Carolinas, pelos nossos “Brasis”, são essas mulheres corajosas que viram a mesa e o jogo, que nos inspiram, que fazem a gente perseverar e indignar-se contra as injustiças, discriminação, experiências de desprezo, a violência ética tão bem explicada nessas oficinas. É possível sim, a literatura aplacar um pouco de tudo e a Carolina de Jesus é a mais viva prova disso: “a fome também é professora”. E com sua fome, ela também nos ensinou! De que mesmo tu tens fome? Fome de quê?

Fonte: Ana Terra, Pelotas/RS (2023).

Propus uma trilha porque quando trilhamos um caminho produzimos deslocamentos, não só de espaços, mas de nós mesmos. Nesta Tese, as trilhas foram produzidas em salas de aula, em encontros pela plataforma *Teams*, pelas estradas, pelas matas e pelos rios. Trilhas entre as escritas dos diários de Jesus (2019), Kafka (2019) e Frank (2023) e as falas e escritas dos diários das professoras. Uma trilha que me comoveu várias vezes, por isso lia muitas vezes pedindo licença para fazer coisas com aquelas escritas. Literaturas que me impactaram fortemente para pensar a violência ética que enquadra e exclui, que mata e nem mesmo se enluta por algumas vidas. Por isso, não se trata de uma postura romântica de uma literatura que salva, mas que também dói quando se lê.

Assim, busquei assumir uma postura ética um olhar de respeito e responsabilidade ao abrir esses diários e fazer lidação com eles, contando histórias e memórias. Por isso, inscreve-se, aqui, uma Tese que nos causa estranhamento, que nos desacomoda, como a obra de Jesus (2019), em o “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”, obra que nos despeja de nossas naturalizações, do anestesiamiento perante o sofrimento, para viver de outros modos.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.
- ALBERTON, Mariza Silveira. **Violência doméstica contra crianças e adolescentes**. Projeto Radar. Curso de Capacitação. Pelotas, 2003.
- ALVES, Rubem; SOUZA, Maurício. **Pinóquio às avessas**. Campinas: Verus, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 83-94, 2011.
- AYUB, Naíma Kepes. **Referencial político pedagógico da Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul: gestão 2003-2005**. AOERGS-POA, 2003.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BISOL, Laísa Veroneze; PORTO, Luana Teixeira. Violência e memória: uma leitura do romance *O continente*, de Erico Verissimo. **Navegações**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 146-155, jul./dez. 2015.
- BONFIM, Luciana Alves. **Viagens literárias: navegando pelo ensino médio, PNBE e ambiente virtual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação “Stricto Sensu” em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leituras e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CALVINO, Italo. **Assunto encerrado**: discursos sobre literatura e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CASTELLO, Luis; MÁRSICO, Claudia. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

COELHO, Dione Machado Silva. **Crianças leitoras e suas escolhas literárias**: um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. **Poder saber e ética na escola**. Ijuí: Unijuí, 1995.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves.

**Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DALBOSCO, Claudio Almir. Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. Rio de Janeiro: 34, 2017.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul; CARRERO, Vera Porto. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Marcia Lopes; VIER, Sabrina. Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 15, n. 4, p. 1-11, fev. 2020.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Bianca Pulgrossi. **A resistência em Clarice Lispector: uma aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; LUZ, Raquel Leão. Ensaio, alteridade e experiência: a produção literária no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 581-598, abr./jun. 2019.

FONTÃO, Luciene. A literatura no ensino fundamental: leitura e recepção. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 184-198, 2010.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo; BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 28, p. 169-177, dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Geek, 2023.

FREDERICO, Grazielle Meire. **Ausências e silenciamentos: a ética nas narrativas recentes sobre a ditadura brasileira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FRÖHLICH, Cláudia Bechara; MOSCHEN, Simone. **A experiência do inútil na formação docente: desobjetos como didática da invenção**. Curitiba: UFPR, 2016.

FRONCKOWIAK, Ângela. Poesia e infância: o corpo em viva voz. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 93-107, maio/ago. 2011.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite. O ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONGORA, Anderson Possani. **Literatura espetacular e violência: o teatro-ficção de Sérgio Sant'Anna**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neusa Maira de Fátima. Literatura infantil e a produção de uma "outra" infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 201-216, maio/ago. 2009.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. Contos de fadas e infância(s). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 107-126, jan./jul. 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2019.

KAFKA, Franz. **Diários 1909-1912**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, Jorge; VEIGA-NETO, Alfredo da. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

LARROSA, Jorge; VENCESLAO, Marta. Um povo capaz de *skholé*: elogio das missões pedagógicas da II república espanhola. *In*: Larrosa, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 113-144.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEONARDI, Sandra Eleine Romais. **A literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MACHADO, Valéria Aparecida de Souza. **Fome e corpo, seca e lama**: realismo e (des) subjetivação em três momentos da literatura brasileira. 2016. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-175, maio/ago. 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dez. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Lafonte, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Margarete Aparecida de. **Narrativas de favela e identidades negras**: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. 2015. Dissertação (Mestrado em

Estudos Literários) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: 34, 2019.

PINTO, Andressa Marques. **José, autor de Rubem Fonseca**: os processos de subjetivação através da escrita e da memória. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Literários) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

QUENTAL, Dulce. Interconexões entre política, pensamento e arte. *In*: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: política: pensamento e ação. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 95-110.

REBECHI JUNIOR, Arlindo. Folhetos de cordel e a poesia popular. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 169-185, 2020.

ROSA, João Guimarães. **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A.; Biblioteca Nacional de Portugal, 2020.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EDUCS, 2013. p. 67-84.

SCHULER, Betina. **O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola**. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 29, n. 3, p. 901-920, set./dez. 2022.

SCHULER, Betina. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. *In*: SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz; Corazza, Sandra Mara (orgs.). **Caderno de notas 6**: experimentações de escrita, leitura e imagem na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 69-123.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016.

SÊNECA. **Aprendendo a viver**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Ana Carolina da. **Gênero em Quarto de despejo**: a literatura marginal como instrumento didático. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

SILVA, Tiago Cavalcante da. **(Sobre)viver, rasgar-se e remendar-se**: a dramatização de textos literários na escola como ressignificação de lugares sociais. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hesse; QUADROS, Marta Campos. Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 46, p. 175-196, jul./dez. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Ricardo Timm de. Escrever como ato ético. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 223-226, abr./jun. 2013.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ética do escrever**: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência. Porto Alegre: Zouk, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 6, n. 63, p. 3-31, jul./set. 1956.

TIBURI, Marcia. **Filosofia em comum**: para ler junto. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10.; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VIEIRA, Manuela do Corral; SANTOS, Lucas Gil Corrêa dos. Arrastão do Pavulagem e a cidade digital: comunicação, espetáculo cultural e interações em tempos pandêmicos. **Intexto**, Porto Alegre, n. 53, p. 1-19, jan./dez. 2022.

## APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste primeiro movimento, busquei, nos descritores da CAPES, investigar as produções existentes sobre o tema desta tese, que foi pensado na literatura na escola como possibilidade de equipagem no enfrentamento a situações de violência. No segundo movimento, busquei analisar e identificar alguns aspectos relevantes já pesquisados nesta linha de estudo e quais dimensões vêm sendo destacadas nas diferentes épocas e localidades, e subsidiar a construção teórica deste trabalho.

De acordo com Severino (2014), toda a ação humana passa pela valoração. Quando está em pauta a produção científica, há que ter algumas posturas para não ferir a ética dos processos acadêmicos, seguir algumas normas pré-determinadas, algumas regras criadas em prol do bem comum. Sendo assim, procurei identificar e classificar Teses de Doutorado (TD), Dissertações de Mestrado (DM) e Artigos (A) das universidades brasileiras, de natureza pública e privada, coletadas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, que disponibiliza trabalhos apresentados nos programas de pós-graduação do país, e foi consultado o repositório digital da Unisinos.

Para dar rigor a tese em questão, foram analisados dissertações, teses e artigos, buscando filtrar os estudos na área da Educação, no idioma português, no período de 2000 a 2020. Os trabalhos citados foram escolhidos por título/autoria/palavras-chave/ano e, por fim, o resumo dos trabalhos selecionados. Para a coleta de dados, selecionei os descritores relacionados a seguir, que podem ser considerados os descritores do projeto de pesquisa desta tese: Dissertações: literatura AND violência; Teses: literatura AND violência; Artigos: literatura AND violência; Dissertações: literatura AND ética; Teses: literatura AND ética; Artigos: literatura AND ética; Dissertações: literatura AND subjetivação; Teses: literatura AND subjetivação; Artigos: literatura AND subjetivação; Dissertações: literatura AND escola; Teses: literatura AND escola; Artigos: literatura AND escola; literatura AND violência; literatura AND ética; literatura AND subjetivação; literatura AND escola, apresentados nos quadros 3 a 14.

A relação das dissertações, teses, artigos pesquisados nas três etapas do estudo foram apresentados em três diferentes tabelas. Ao todo, foram analisadas 200 produções e, na primeira análise, ficaram 120 trabalhos, sendo escolhidas 30 para cada descritor, compondo o quadro, 10 dissertações, 10 teses e 10 artigos. No

total, são 120 trabalhos que se aproximam ou têm alguma referência em comum. Entre os muitos trabalhos analisados, em poucos, porém, aparece como área de concentração a Educação. A revisão bibliográfica totaliza 120 trabalhos revisados, conforme a tabela 3.

Tabela 3 - Dissertações, teses, artigos - primeira etapa

	LITERATURA/ VIOLÊNCIA	LITERATURA/ ÉTICA	LITERATURA/ SUBJETIVAÇÃO	LITERATURA/ ESCOLA	TOTAL
DISSERTAÇÕES	10	10	10	10	40
TESES	10	10	10	10	40
ARTIGOS	10	10	10	10	40
TOTAL	30	30	30	30	120

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Quadro 4 - Dissertações: literatura AND violência

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2008	O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com criança	Beatriz Fabiana Olarieta	Filosofia com Crianças; Literatura; Infância; Bergson; Deleuze; Foucault.
2015	Violência escolar: percepções de professores e alunos	Marcos Ramos Penteado	Violência; violência escolar; cotidiano escolar.
	Narrativas de favela e identidades negras: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo	Margarete Aparecida de Oliveira	Literatura afro-brasileira; Memória; Espaço; Violência Urbana; Ficção.
	Narrativas da violência: <i>Estrella distante</i> , <i>Amuleto</i> e <i>Nocturno de Chile</i> , de Roberto Bolaño	Clara Bomfim dos Santos	Roberto Bolaño; literatura; política; violência; estética.
2016	Romper, torcer, escrever: a violência tecendo as narrativas de Gabrielle Wittkop e do Marquês de Sade	Anne Louise Dias	Grotesco; mal; perversão; violência; Marquês de Sade; Gabrielle Wittkop.
	Violência e literatura: A favela, de Paulo Lins	Denise Helena Silva	Paulo Lins; <i>Cidade de Deus</i> ; violência; realidade; ficção.
	Entre Esquecer e Lembrar: Violência, Memória e Restituição em Mia Couto	Gisele Krama	Literatura moçambicana; Mia Couto; psicanálise; sonho; mulher; violência.
2017	<i>Nossos ossos</i> : a violência em Marcelino Freire	Euler Lopes Eles	<i>Nossos ossos</i> ; Marcelino Freire; Violência.
2018	A resistência em Clarice Lispector: uma aprendizagem	Bianca Pulgrossi Ferreira	Clarice Lispector; <i>Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres</i> ; resistência; literatura brasileira.
	Rubem Fonseca: violência e dualidade nas vozes narrativas	Juliana Pires Fernandes	Violência; narrador; literatura; ambivalência.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 5 - Teses: literatura AND violência

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2013	Os sentidos da ordem e da desordem em <i>Bodas de sangue</i>	Cristina Cardoso	Tragédia; ordem; desordem; Lorca; <i>Bodas de sangue</i>
	Viver em paz com a humanidade inteira: <i>Infância</i> de Graciliano Ramos e a construção de si	Cristiana Tiradentes Boaventura	Literatura brasileira; Graciliano Ramos; memórias; experiência; construção identitária; violência; dignidade humana.
2014	Literatura espetacular e violência: o teatro-ficção de Sérgio Sant'Anna	Anderson Possani Gongora	Literatura contemporânea; teatro-ficção; violência.
	Religião, prevenção à violência, recuperação, reabilitação de pessoas: um estudo em Manguinhos	Fernanda Mendes Lages Ribeiro	Prevenção; recuperação; reabilitação; religião; violência.
2015	Entre o machado e o punhal: configurações da violência em <i>Tutaméia - terceiras estórias</i> , de João Guimarães Rosa	Sarah Maria Forte Diogo	Guimarães Rosa; <i>Tutaméia</i> ; violência; contra narrativa; paradoxo.
2016	Encenações da lei, memória e violência em <i>Grande sertão veredas</i> e <i>A menina morta</i>	Guilherme Zubaran Azevedo	Comunidade; Violência; Poder; Memória; História.
2017	Entre notas entrelaçados: Odorico Mendes e o jogo das escrituras	Raquel da Silva Yee	Odorico Mendes; notas de rodapé e de fim; escritura; jogo; desconstrução.
	Violência, indeterminação da violência em <i>grande sertão veredas</i> e outras estórias de Guimarães Rosa	Josué Borges de Araújo Godinho	Violência; indecibilidade; paradoxo; aporia; Guimarães Rosa; Jacques Derrida.
2018	Rompendo o ciclo da violência: vozes femininas da literatura contemporânea afrodescendente anglófona	Norma Diana Hamilton	Autoria feminina negra; violência simbólica; interface de raça e gênero; literatura afro-estadunidense; literatura afro-caribenha.
	Violando identidades: um estudo das representações da violência em relação ao indígena no romance contemporâneo do Brasil e do Canadá	Regis de Azevedo Garcia	Violência; indígena; literatura; psicanálise; pós-colonialíssimo.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 - Artigos: literatura AND violência

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PERIÓDICO
2004	A literatura de testemunho e a violência de Estado	Valeria de Marco	Lua Nova, n. 62, p. 45-68, jan. 2004.
2009	Pedagogia e educação dos costumes num antigo livro infantil: <i>der struwwelpeter</i>	Maria Conceição Lima de Andrade; Melita Bona; Gilson Pereira	Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, p. 131-149, abr. 2009.
2013	Narradores da exclusão ou a infância pobre na literatura brasileira contemporânea	Georgina Martins	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 41, p. 119-148, 2013.

2013	Espaços da violência na narrativa brasileira contemporânea	Valdemar Junior Valente	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 42, p. 65-78, 2013.
2014	(Des)memória e catástrofe: considerações sobre a literatura pós-golpe de 1964	Ettore Finazzi-Agrò	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 43, p. 179-190, 2014.
2015	Violência e memória: uma leitura do romance O continente, de Erico Verissimo	Laísa Veroneze Bisol, Luana Teixeira Porto	Navegações, v. 8, n. 2, p. 146-155, jul./dez. 2015.
	Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE	Rosa Maria Hessel Silveira, Marta Campos de Quadros	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 46, p. 175-196, jul./dez. 2015.
2016	A "via crucis do corpo" da mulher: trajetos de violência na literatura brasileira sob a ótica dos direitos humanos das mulheres	Hilda Helena Bentes Soares	Revista Internacional de Direito e Literatura, n. 1, p. 147-167, 2016.
2018	Violência, estética e educação: o caso do <i>O jovem Törless</i>	Nadja Hermann	Roteiro, v. 43, n. 2, p. 471-488, 30 ago. 2018.
	Uma perspectiva estético-política sobre natureza e violência em <i>Justine ou os infortúnios da virtude</i> , de Marquês de Sade	Jorge Alves Santana; Luana Silva Borges	Acta Scientiarum. Language and Culture v. 40, n. 2, 2018.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

#### Quadro 7 - Dissertações: literatura AND ética

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2013	O papel das emoções e do hábito na formação moral	Luisa Andrea do Viana	Ética; Virtudes; Aristóteles; Emoções; Hábito; Felicidade; Educação; Literatura Infantil.
	Horizontes éticos: o cuidado como possibilidade de ser-no-mundo	Luciana Soares de Mello	Cuidado; Tempo; Ser; Ética; Ser-no-mundo.
2014	Indivíduo e a Sociedade do Espetáculo - uma releitura a partir das éticas das virtudes	Kelly Janaina Souza da Silva	Ética das Virtudes; Felicidade; Comunidade; Phronêsis.
	Os extremos da história e a crítica da violência em Walter Benjamin	José Gilardo Carvalho	Extremos; Crítica da Violência; Direito; Estado.
2015	A estrutura da felicidade: um estudo sobre a ética em Sêneca	Bernardo Mantovani	Ética; Felicidade; Sêneca; Psicanálise.
2016	Guerra, violência e ética: Uma análise dos conflitos bélicos pelo prisma da filosofia ocidental	André William Segala	Guerra; ética; filosofia; belicismo.
	Ética na psicanálise: Freud, Lacan e Foucault	Camila Scheifler Lang	Ética; Psicanálise; Freud; Lacan; Foucault.
	Nomear ou esposar o outro - uma análise possível do <i>Épouser la Notion</i> , de Mallarmé	Lucas Tiago Milhome Galvão	Mallarmé; Derrida; Heidegger; Levinas.
	Ausências e silenciamentos: a ética nas narrativas recentes sobre a ditadura brasileira	Graziele Meire Frederico	Ditadura militar; ética; representação literária; alteridade; multiplicidade.

2016	A luta pela cultura na modernidade: <i>décadence</i> , pessimismo e niilismo na filosofia de Nietzsche	David Barroso de Oliveira	Fisiologia; Psicologia; Vida; Valor; Visão de mundo.
------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------	------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### Quadro 8 - Teses: literatura AND ética

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2013	Céu, inferno e purgatório: da escrita e do outro na obra de César Vallejo	Lucie Josephe de Lannoy	Poesia peruana; César Vallejo; Vida e obra; Literatura e outridade.
	Perspectivismo literário e neotenia: "Axoloti" e outras zoobiografias'	Ana Carolina Cernicchiaro	Literatura; Perspectivismo; Devir; Arte e animalidade; Neotenia; Ser-com.
2014	Se um viajante no tempo grande do romance: entre a angústia da escrita e o prazer da leitura, em Ítalo Calvino	Isabel Cristina Corgosinho	Escrita; Leitura; Romanesco; Autoconsciência; Plurilinguismo; Humor; Multiplicidade; Metaficção; Dialogismo; Polifonia; Angústia; Prazer.
	Bioética e Desenvolvimento Sustentável: Estudo dos Aspectos Éticos que Emergem dos Projetos de Desenvolvimento em curso no Brasil	Fatima Cristina Rangel Sant'Anna	Ética; Desenvolvimento sustentável; Ética ambiental; Bioética e meio ambiente; Plano de Aceleração do Crescimento.
	Como se pelos dedos escorresse... Uma tese	Geruza Zelnys de Almeida	Roberto Bolaño; Sérgio Sant'Anna; acontecimento; autobiografia; trauma; tese; sacrifício; ética.
2015	O bom leitor: a ética da leitura e a inteligência amorosa da obra de arte literária	Luiz Augusto Antunes Netto Carreira	Obra de arte literária; Leitura; Experiência; Imaginação; Moral; Interpretação; Valor; Intellectção amorosa.
	(Sobre)viver, rasgar-se e remendar-se: a dramatização de textos literários na escola como ressignificação de lugares sociais	Tiago Cavalcante da Silva	Literatura; Ensino; Ética; Dramatização.
	Todos os nomes da cegueira de Ricardo Reis: estratos estoicos na obra saramaguiana	Pedro Nunes de Castro	Cegueira; razão; destino; indiferença; ação e inação.
	Um olhar brasileiro sobre O <i>Bairro</i> , de Vasco Pratolini	Giselle Larizzatti Gazzi	Vasco Pratolini; Tradução; Ética e estética.
2017	Desenvolvimentos de uma genealogia da governamentalidade: a noção de parresia entre a ética e a política	Alexandre Gomes dos Santos	Não consta.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 9 - Artigos: literatura AND ética

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2004	Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003	Yves de La Souza Taille, Letícia Lucimara de Vizio	Ética; Moral; Educação.
2005	Ética e moral como modos de produção de subjetividade	Rodrigo Gelamo Peloso, Maria da Graça Chamma Ferraz	Sujeito; Produção de subjetividade; Processo de subjetivação; Ética e moral.
2007	Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência	Maria Conceição Costa, Marc Bigras	Saúde; Qualidade de vida; Infância; Adolescência.
2010	A ética na literatura: leitura de "Mineirinho", de Clarice Lispector	Yudith Rosenbaum	Clarice Lispector; Literatura brasileira; Ética; Psicanálise; Loucura.
2013	Considerações sobre uma ética relacional	Flávia Miranda Oliveira Trindade, Emerson Fernando Rasera	Ética; Dialogia; Comunicação.
2015	Dizer e mostrar como performativos	Helena Martins	Wittgenstein; Dizer e mostrar; Austin; Performativos.
2016	Ética e estética na produção de sentidos no começo da vida: considerações sobre a simultaneidade do passado e futuro no presente	Nadja Maria Vieira	Produção de sentidos; Começo da vida; Ética e estética.
	A memória afetiva e a infância digna na literatura de Clarice Lispector	Miriam Coutinho de Faria Alves	Memória afetiva; Clarice Lispector; Direito à infância digna.
2018	Ética e pesquisa em Educação: o necessário diálogo internacional	Isabel Cristina De Moura Carvalho	Ética na pesquisa; Regulação ética da pesquisa; Integridade na pesquisa; Pesquisa em Educação.
2019	Literatura, ética e alteridade. Seis proposições para a formação do leitor	Nazareth Salutto	Ética; Alteridade; Literatura; Formação do leitor.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 10 - Dissertações: literatura AND subjetivação

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2013	José autor de Rubem Fonseca: os processos de subjetivação através da escrita e da memória	Andressa Marques Pinto	Rubem Fonseca; Subjetivação; Memória; Escrita.
	Práticas discursivas de subjetivação na literatura para a formação de professores de surdos	Alex Mende	Subjetivação; Formação de professores; Práticas discursivas; Surdez; Discurso.
	Pura mistura: alteridentidades calibanescas em <i>O outro pé da sereia</i> , de Mia Couto	Sandro Brincher Henrique	Não consta.

2014	A construção de identidade na relação com o outro. Em contos da obra <i>A bela e a fera</i> , de Clarice Lispector	Raquel Lopes Rios	Literatura; Psicanálise; Identidade; Clarice Lispector; Alteridade.
2015	“Ofício de ser gente”: o projeto intelectual de Viviane Mosé como afirmação da vida	Lorena Lima Kalid	Viviane Mosé; Pensamento contemporâneo; Projeto afirmativo; Devir; Crítica da cultura.
2016	A construção discursiva do sujeito docente: discurso, poder e modos de subjetivação na contemporaneidade	Jaisna Araújo da Costa Oliveira	Discurso; Poder; Enunciado; Docência; Modos de subjetivação.
2017	Concepções de leitura e de leitores em <i>Pride and Prejudice</i> e <i>Sense and Sensibility</i> , de Jane Austen	Priscila da Silva Campos	Leitura; Leitores; Jane Austen; <i>Pride and Prejudice</i> ; <i>Sense and Sensibility</i> .
2018	Sob a perspectiva do letramento literário: a casa do leitor	Josaine Aparecida Corosso	Literatura; Letramento literário; Casa.
2019	Gênero em <i>Quarto de despejo</i> : A literatura marginal como instrumento didático	Ana Carolina da Silva	Ensino de literatura; Representações do feminino; Carolina Maria de Jesus; Literatura marginal.
	O universo fantástico - uma experimentação para o Letramento literário	Cristiane Moreira da Costa	Literatura; Letramento literário; Fantástico.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### Quadro 11 - Teses: literatura AND subjetivação

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2012	Os dedos do tecelão - formação, representação e o romance brasileiro do século XX	Eiliko Flores	Formação e Representação; Romance Brasileiro; Erich Auerbach; Antonio Candido.
2013	Da função da angústia ao desassossego na literatura	Hugo Juliano Duarte Matias	Angústia; Literatura; Alegoria; Osman Lins; Metapsicologia.
2014	Jequitibaobá do samba: o eco da voz do dono	Luciano Carvalho do Nascimento	Voz; Subjetividade; Resistência sociocultural; Negritude; Samba; Jamelão.
	Dimensões da subjetivação e cultura brasileira em Machado de Assis: a alma exterior e o Eu dividido	Lívia Mesquita de Sousa	Psicanálise e Literatura; Machado de Assis; Cultura brasileira; Subjetividade; Subjetivação; Alma exterior; Eu dividido.
	Tecnologias da subjetivação docente nas Políticas Públicas da educação, em Minas Gerais	Matusalém de Brito Duarte	Trabalho docente; Choque de Gestão; Tecnologias da subjetivação.
	Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar	Deusa Castro Barros	Letramento literário; Estética da Recepção e Sociologia da Leitura; Leitura literária extraescolar; Leitura literária escolar; Oficina de Literatura.
2016	Fome e corpo, seca e lama: Realismo e (des) subjetivação em três momentos da literatura brasileira	Valéria Aparecida de Souza Machado	Fome; Realismo; Formação discursiva; Romance; Subjetivação.

2016	Lispector, Nietzsche e Lacan: (Im)possíveis fronteiras entre a literatura, a filosofia e a psicanálise	Gustavo Fajarra Carmona	Clarice Lispector; Nietzsche; Lacan; Relações; Fronteiras; Verdades.
	Aproximações entre poesia visual moderna e histórias em quadrinhos	Rafael Soares Duarte	Poesia visual moderna; História em quadrinhos; Estética da recepção; Ritmo verbo-visual.
2017	Entre notas, entrelaços: Odorico Mendes e o jogo de escrituras	Raquel Da Silva Yee	Odorico Mendes; Notas de rodapé e de fim; Escritura-jogo- desconstrução.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### Quadro 12 - Artigos: literatura AND subjetivação

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2005	Subjetivação e a educação através da internet	Alysson Ramos Artuso	Subjetivação; Poder; Novas tecnologias; Mídia e educação; Ensino-aprendizagem através da internet.
2010	Modos de subjetivação e constituição do sujeito - Professor na literatura de autoajuda	Samuel Cavalcante da Silva	Análise do Discurso; Autoajuda; Modos de Subjetivação.
2013	Genealogia, comunicação e cultura somática	Maria Cristina Ferraz Franco	Método genealógico; Filosofia antimetafísica; Mídia; Regimes de subjetivação; Cultura somática.
2014	Só morro cloro: literatura, loucura e subjetividade em Rodrigo de Souza Leão	Thamara Parteka	História da Loucura e da Psiquiatria; Rodrigo De Souza Leão; Literatura e Subjetividade.
	Pós-colonialidade, pós-escravismo, bioficção e con(tra)temporaneidade	Denise Carrascosa	Con(tra)temporaneidade; Pós-colonialidade; Pós-escravismo; Bioficção; Subjetividade.
	Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea	Regina Dalcastagnè	Cidade; Gênero; Raça; Carolina Maria de Jesus; Conceição Evaristo.
2015	Poética de Eugênio de Andrade: espaço da (re)configuração do ser	Amanda Aparecida Rodrigueiro	Eugênio de Andrade; Espaço; Revelação do ser.
2019	Os dissabores amordaçados da velhice em Lygia Fagundes Telles e Clarice Lispector	Yls Rabelo Câmara, Yzy Maria Rabelo Câmara	Velhice; Literatura brasileira; Modos de subjetivação.
	“Havia um segredo que só Halima sabia”: confluências entre literatura afro-brasileira e mitologia dos Orixás	Oluwa Seyi Salles Bento, Emerson da Cruz Inácio	Oxum; Conceição Evaristo; Produção literária afro-brasileira; Textos mitológicos.
	Os sujeitos do performativo jurídico - relendo a dignidade da pessoa humana nos marcos de gênero e raça	Camilla de Magalhães Gomes	Corpo; Dignidade da pessoa humana; Processos de subjetivação; Gênero; Raça.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 13 - Dissertações: literatura AND escola

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2013	História de vida dos alunos da EJA: uma análise do funcionamento dos verbos no gênero autobiográfico	Domingas Alves Vieira	Educação de Jovens e Adultos; Relatos de vida; Produção de textos; Uso dos verbos.
2014	A utilização do texto literário na sala de aula do ensino médio: das leituras parafrásticas ao desenvolvimento das leituras polissêmicas	Andressa Teixeira Pedrosa	Literatura; Leitura Polissêmica e Ensino.
	Estudo de crenças e preconceito linguístico em alunos do sexto ano de uma escola do município de Paracambi	Fernanda Soares da Silva Torres	Preconceito linguístico; Teste de crenças linguísticas; Sociolinguística; Norma popular; Escola.
	Sombra e vapor: a manutenção da memória nas obras de Manet e Mallarmé	Danilo de Carvalho Frabetti	Pintura; Poesia; Manet; Mallarmé.
2015	A leitura literária na escola e o papel do professor como seu mediador: experiências e perspectivas	Silviane Cabral da Cunha	Educação literária; Leitor real; Sequência didática; Método recepcional; formação/atualização.
	Escrever na escola e para a vida: a experiência de pesquisa-ação e seus efeitos na aprendizagem da escrita	Sibely Oliveira Silva	Prática de ensino; Escrita; Letramento; Gêneros do Discurso; Argumentação.
	O professor e os discursos sobre a literatura	Suzana de Carvalho Lima	Leitura literária; Análise do discurso; Ensino de literatura.
2016	O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): análise sobre as práticas de leitura literária em escolas da Rede Municipal de Santa Inês/MA	Lucenilda Sueli Mendes Cavalcanti	PNBE; Leitura literária; Formação humana.
	Uma leitura de Adriana Lisboa sob perspectiva de Zygmunt Bauman	Pascale Terra Beck da Silva	Romance; Século XXI; Modernidade Líquida.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 14 - Teses: literatura AND escola

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2013	O Clube de Leitores da Escola SESC de Ensino Médio - uma proposta metodológica de incentivo à leitura	Fernanda Farias de Freitas	Leitura; Clube de Leitores; Gênero textual; Biblioteca escolar.
2014	Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar	Deusa Castro Barros	Letramento literário; estética da Recepção e Sociologia da Leitura; Leitura literária extraescolar; Leitura literária escolar; Oficina de Literatura.

2015	Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: quem defende a personagem <i>queer</i> nos livros para a infância?	Evelize Tavares Cristina	Literatura para a infância; Teoria <i>Queer</i> ; Gênero e Sexualidade.
	Crianças leitoras e suas escolhas literárias: um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II	Dione Machado Silva Coelho	Escolhas literárias; Infância e literatura; Literatura e Ensino Fundamental.
2016	A literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio	Sandra Eleine Romais Leonardi	Marginal; Periférica; Literatura; Escola; Ensino; Livros escolares.
	Leitura e compreensão na EJA: subsídios teóricos e práticos para reflexão	Terezinha Costa da Silva Machado	Educação de Jovens e Adultos; Leitura; Formação do professor; Fatos linguísticos; Compreensão e interpretação.
2017	Infância, educação e contradições na prosa de Cecília Meireles	Danielle Generoso Morais	Cecília Meireles; Educação; Literatura Infantil; Escola Nova.
	Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal	Sena Aparecida de Siqueira	Representações Sociais; Literatura; Leitura; Bakhtin; Moscovici.
2019	A desfeminização do magistério: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX	Renata Porcher Scherer	Docência; Gênero; Magistério brasileiro; Feminização do magistério; Literatura pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

### Quadro 15 - Artigos: literatura AND escola

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PALAVRAS-CHAVE
2008	Formação de leitores de literatura na escola brasileira - caminhadas e labirintos	Alice Vieira	Leitura; Literatura; Currículos; Escolas.
2010	A literatura no ensino fundamental: leitura e recepção	Luciene Fontão	Literatura; Reflexão; Leitura e Recepção.
2011	Cecília Meireles e o temário da Escola nova	Marcus Vinicius da Cunha; Aline Vieira de Souza	Cecília Meireles; Escola Nova; Discurso pedagógico; Retórica.
	Poesia e infância: o corpo em viva voz	Ângela Fronckowiak	Infância; Experiência poética; Educação infantil; Poesia; Literatura.
2012	A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura	Ramilla Recla Scopel, Valquíria Conceição Souza, Stela Maris Aguiar Lemos	Ambiente; Família; Linguagem; Fonoaudiologia; Creches; Desenvolvimento Infantil.
2015	Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório	Renata Junqueira de Souza, Irando Alves Martins	Direitos humanos; Literatura Infantil; Educação; Infantil.

2015	Literatura, Escola e Formação literária: entre práticas e descaminhos	Girlene Marques Formiga, Francilda Araújo Inácio; Socorro de Fátima Pacífico Barbosa	Escola; Letramento literário; Literatura; Formação leitora; História da leitura.
	O ensino da literatura hoje	Benedito Antunes	Ensino de literatura; Formação do professor; Formação do leitor; Linguagem literária.
2017	Quem escolhe o que ler na escola? Refletindo sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil	Débora Cristina de Araújo, Ivone Andrusievicz	Escolarização da literatura; Bibliotecas escolares; Diversidade étnico-racial.
2018	Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar	Mirian Hisae Yaegashi Zappone	Literatura; Ensino médio; História, PIBID.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após o levantamento dos referidos trabalhos, foram realizadas novas leituras com filtro, com classificações mais detalhadas, tais como tipo de documento, procedência e ano, título e autor, resumo de cada obra apresentada em cada quadro de referência. Extraíndo dessa nova leitura a tabela 4 e os quadros 15 a 18, com os seguintes descritores: literatura AND violência, literatura AND ética, literatura AND subjetividade, literatura AND escola, conforme apresentado a seguir.

Tabela 4 - Dissertações, teses, artigos - segunda etapa

	LITERATURA/ VIOLÊNCIA	LITERATURA/ ÉTICA	LITERATURA/ SUBJETIVAÇÃO	LITERATURA/ ESCOLA	TOTAL
DISSERTAÇÕES	3	4	2	1	10
TESES	4	3	2	2	11
ARTIGOS	3	3	0	5	11
TOTAL	10	10	4	8	32

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Quadro 16 - Literatura AND violência

PROCEDÊNCIA/ ANO/DOCUMENTO	AUTORIA/TÍTULO	RESUMO
Universidade Federal de Minas Gerais, 2015, Dissertação	Narrativas de favela e identidades negras: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo  Margarete Aparecida de Oliveira	Este trabalho tem como objeto de estudo as narrativas afro-brasileiras: <i>Quarto de Despejo: diário de uma favelada</i> , escrito por Carolina Maria de Jesus, e <i>Becos da memória</i> , cuja autora é Conceição Evaristo. Com o objetivo de analisar os discursos produzidos pelas escritoras afrodescendentes busca-se verificar a representação da alteridade nessas narrativas que abordam as questões da memória, da identidade, da violência, da resistência e da condição do negro em espaços urbanos, especificamente a favela. Pretendemos

		demonstrar como o conteúdo histórico da modernização brasileira se articula nas obras, além de refletir sobre a posição do escritor afro-brasileiro em relação à produção canônica e sua importância crítica.
Universidade Federal de São Carlos, 2018, Dissertação	A resistência em Clarice Lispector: uma aprendizagem  Bianca Pulgrossi Ferreira	O objeto de estudo deste trabalho é o romance <i>Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres</i> , publicado em 1969, pela escritora Clarice Lispector. O objetivo central é mostrar que esse pode ser considerado uma “narrativa de resistência”, nos termos de Alfredo Bosi (2002). Para isso, apresentamos um estudo de parte da fortuna crítica da autora, seguido de uma reflexão sobre o conceito de “resistência” e sua ligação com o contexto histórico do regime militar de 1964. Por fim, utilizamos esses elementos para compor uma análise final, mostrando que a resistência opera no romance por meio de elementos irônicos e parodísticos desestabilizadores de normas, valores e condicionamentos interpessoais e sociais, agudizados no período em questão e que visam a desestabilizarem sua recepção. Dessa forma, pretendemos apresentar uma nova perspectiva de leitura sobre o romance, que ressalte seu caráter político-social, de modo a posicionar a escritora como crítica de seu tempo.
Universidade de Brasília, 2015, Dissertação	Narrativas da violência: <i>Estrella Distante</i> , <i>Amuleto</i> e <i>Nocturno de Chile</i> , de Roberto Bolaño  Clara Bomfim dos Santos	O objetivo dessa dissertação foi analisar o modo como a narrativa ficcional do escritor chileno Roberto Bolaño atravessa questões de ordem política, relacionadas aos períodos ditatoriais na América Latina, destacando o papel da violência como meio mantenedor de poder numa tentativa de mostrar a permanência dessas questões na contemporaneidade. Para isso, analisamos a maneira como Bolaño ficcionaliza os mecanismos de poder em três romances específicos: <i>Estrella distante</i> , <i>Amuleto</i> e <i>Nocturno de Chile</i> . Nossa intenção foi explorar a representação da violência nesses romances, a fim de estabelecer ligações entre política e cultura, literatura e sociedade, violência e poder, concebidas de maneira única na estética narrativa desse autor.
Universidade Estadual de Londrina, 2014, Tese	Literatura espetacular e violência: o teatro-ficção de Sérgio Sant’Anna  Anderson Possani Gongora	Sendo a obra literária capaz de recriar e questionar a realidade histórica por meio da ficção, esta tese objetiva analisar a temática da violência, sua representação e espetacularização ficcional em algumas obras de caráter híbrido do escritor contemporâneo Sérgio Sant’Anna. Como <i>corpus</i> de análise, as narrativas escolhidas foram: <i>Um romance de geração: teatro-ficção</i> (1980), <i>A tragédia brasileira: romance teatro</i> (1987) e <i>Um crime delicado</i> (1997). No Brasil, a frustração de uma época contraditória, acentuada pela ditadura militar (1964 a 1984) levou a uma tentativa de compreensão das experiências vividas pela sociedade em suas diferentes instâncias: política, econômica, cultural, entre outras. No contexto de lutas populares e de radicalização ideológica, muitos escritores assumiram por tarefa o jogo que

		<p>existe entre os destinos da nação e a reconstrução de uma subjetividade que aos poucos foi sendo esfacelada pela violência e pela chamada sociedade do espetáculo. Nesse movimento de contestação e de ressignificação do posicionamento social por meio da literatura, destaca-se a obra de Sérgio Sant'Anna, por ter sido escrita sob ou sobre a ditadura. Nessa perspectiva, refletindo ainda que a cultura humana pode ser comparada a um jogo, em que há aproximações e (re)apropriações do conhecimento, e que o texto ficcional também é constituído por jogos narrativos entre o narrador, que pode se constituir como "eu" soberano mediante o "outro", esta tese procura defender que alguns textos literários vão além das limitações de um realismo considerado brutal. Ela analisa o discurso que há nos textos selecionados pelo viés da temática da violência em sua manifestação física e/ou simbólica, na expectativa de verificar se a presença do "novo homem", ou seja, o homem pós-ditadura militar, se confirma como ação condizente com seus anseios contemporâneos de liberdade. Analisa também como esse sujeito pode controlar suas paixões e instintos para que não caia no paradigma de homem violento. Outro fator relevante diz respeito ao estudo de como a violência é representada na obra de Sant'Anna em consonância com as outras artes, especialmente a arte dramática. Ao assumirem um caráter híbrido de representação que une literariedade e teatralidade, os textos de Sant'Anna proporcionam um interessante diálogo entre a Literatura e o Teatro. Esse fator torna-se, portanto, indispensável como mais uma proposta de representação dos dramas existenciais de personagens que se veem acudadas em tempos de opressão.</p>
<p>Universidade Federal de Minas Gerais, 2016, Tese</p>	<p>Encenações da lei, memória e violência em <i>Grande Sertão: Veredas</i> e <i>A menina morta</i></p> <p>Guilherme Zubaran de Azevedo</p>	<p>Esta tese tem como objeto de estudo a comparação dos romances <i>Grande Sertão: Veredas</i>, de João Guimarães Rosa, e <i>A menina morta</i>, de Cornélio Penna. O objetivo principal é analisar, nessas duas obras, tanto os mecanismos de funcionamento do poder político, tendo em vista, sobretudo, sua face violenta, como os significados de conviver e relacionar-se com a alteridade. Com o objetivo de desenvolver essas duas linhas de reflexão crítica, alguns conceitos — propostos por Roberto Esposito, Michel Foucault, Giorgio Agamben e Jacques Derrida — foram abordados: comunidade, imunidade, herança, espectro, testemunho, perdão, justiça, biopolítica e estado de exceção. A leitura teórica é articulada com estudos clássicos da história política e social do Brasil, contrastando as diferentes perspectivas, a respeito da violência e da relação com o outro, presentes nas duas narrativas com as de autores do pensamento social brasileiro, como Raymundo Faoro, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Maria</p>

		Sylvia de Carvalho Franco. Portanto, acredita-se que este trabalho comparativo apresenta novas possibilidades de leitura, capazes de iluminar novas compreensões da história e da sociedade brasileira.
Universidade Federal de Minas Gerais, 2017, Tese	<p>Violência e indeterminação da violência em <i>Grande Sertão: Veredas</i> e <i>Outras histórias</i>, de Guimarães Rosa</p> <p>Josué Borges de Araújo Godinho</p>	<p>Este estudo se propõe à análise das narrativas de violência e suas indeterminações na obra de Guimarães Rosa. Para tanto, estabeleceu-se uma aproximação entre o escritor mineiro e o filósofo franco-argelino Jacques Derrida. A partir do caráter altamente indecível e indeterminante da escritura de João Guimarães Rosa, a leitura de <i>Grande Sertão: Veredas</i> e de narrativas como <i>Desenredo</i>, a série <i>Zoo de Ave</i>, <i>Palavra</i>, <i>Meu tio e lauretê</i> foi feita à luz de operadores textuais derridianos, tais como: destinerrância, exapropriação, <i>différance</i>, soberania, acontecimento, falocentrismo. Tal indecibilidade terminou por fazer duas frentes de leitura: de um lado, leu-se o texto rosiano à luz da escritura derridiana, de outro, pode-se afirmar que também o texto derridiano foi lido à luz da escritura rosiana. Para tanto, foi necessária a atenção à força dos paradoxos e das aporias dessas duas escritas, de tal modo que o trabalho não faz a pergunta metafísica que é da ordem do que é? ou do como é? A violência na escritura rosiana. Assim, a análise se desdobra na tarefa de verificar como o texto rosiano põe em questão uma série de postulados da metafísica que regula os sentidos e aponta para um caminho em que esses deslizam e não se fixam em categorizações rígidas, valendo o axioma: tudo é e não é.</p>
Universidade Federal de Minas Gerais, 2015, Tese	<p>Entre o machado e o punhal: configurações da violência em <i>Tutaméia (terceiras histórias)</i>, de João Guimarães Rosa</p> <p>Sarah Maria Forte Diogo</p>	<p>Esta tese enfoca alguns contos de <i>Tutaméia (Terceiras Histórias)</i>, de João Guimarães Rosa, com o objetivo de observar as configurações da violência, que, segundo postulamos, são recorrentes nesse livro. Para tanto, procedemos ao exame de parte da fortuna crítica do autor, procurando buscar mais subsídios para abordar a construção da obra com quatro prefácios e as considerações que Rosa faz sobre, por exemplo, paradoxos. Analisou-se ainda a contraposição proposta pelo escritor entre “estória” e “História” e a possibilidade de compreender as narrativas enquanto “contra narrativas”. A escolha recaiu em dezessete dos quarenta contos que compõem a obra – “Antiperipléia”, “Arroio-das-Antas”, “A vela ao diabo”, “Azo de almirante”, “Barra da Vaca”, “Como ataca a sucuri”, “Curtamão”, “Desenredo”, “Droenha”, “Esses Lopes”, “Estória nº3”, “Estoriinha”, “Intruge-se”, “No prosseguir”, “Quadrinho de estória”, “Sinhá Secada” e “- Uai, eu?” – e justifica-se pela presença de quadros de violência explícitos ou implícitos. Partimos da premissa de que, nessas narrativas selecionadas para estudo, a violência funcione como tema estruturante do texto, tema a partir do qual se organizam os demais assuntos que surgem nos contos. Além disso, observamos que em todas as</p>

		narrativas de <i>Tutaméia</i> a violência linguística está presente, com a proposição de um “devir” da língua, uma língua que força e tensiona o pensamento a refletir sobre a própria língua, a cultura e a sociedade. Destacamos a existência, ao lado dessa violência, de outras, as violências sociais sedimentadas nos contos. Como resultado, constatamos que as violências presentes nas narrativas revelam um paradoxo desse fenômeno esteticamente trabalhado nas histórias: as violências libertam, mas, simultaneamente, aprisionam, pois também os algozes são vítimas das consequências de atos violentos.
Roteiro, v. 43, n. 2, p. 471-488, 30 ago. 2018, artigo	Violência, estética e educação: o caso do <i>O jovem Törless</i>  Nadja Hermann	O artigo discute a possibilidade da estética iluminar a ética na educação, interpretando a violência no processo formativo, a partir do <i>Bildungsroman O Jovem Törless</i> (1906), de Robert Musil. A consideração do sensível (aisthesis) para mobilizar os afetos e as emoções é uma estratégia que articula a complementaridade entre o saber filosófico (ética) e aquele que provém da literatura e das artes em geral (estética). <i>O Jovem Törless</i> aborda a violência no processo educativo, provocando a emoção que vincula o ético no estético e, assim, expõe como se preparam as mentalidades autoritárias. Por fim, o texto conclui que a criação poética de Musil expõe o avesso da educação, uma vez que a ordem da instituição educacional é subvertida pela desordem violenta que, trabalhada no processo interno dos sentimentos, provoca o próprio da estética: “emoção extrema”.
Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 41, p. 119-148, 2013, artigo	Narradores da exclusão ou a infância pobre na literatura brasileira contemporânea  Georgina Martins	Este artigo pretende investigar a representação literária da infância pobre na literatura brasileira contemporânea, bem como o alinhamento entre ética e estética na construção literária de um modelo de infância, a fim de promover o aprofundamento de questões relativas ao tema, como ainda ressaltar as semelhanças e diferenças entre as diversas formas de narrar e de compreender essa representação. Configuram-se em material de análise os contos de Antonio Carlos Viana, Marcelino Freire e Rubens Figueiredo. Autores cujos textos espelham a situação de precariedade em que se encontra uma parcela significativa da infância contemporânea.
Navegações, v. 8, n. 2, p. 146-155, jul./dez. 2015, artigo	Violência e memória: uma leitura do romance <i>O continente</i> , de Erico Verissimo  Laísa Veroneze Bisol, Luana Teixeira Porto	Este artigo analisa a representação da violência no romance <i>O continente</i> , primeira parte da trilogia <i>O tempo e o vento</i> , de Erico Verissimo, a fim de ampliar o debate acerca dos diálogos entre literatura e sociedade no Brasil e refletir sobre o sentido e a função social de narrativas que problematizam a violência no contexto histórico-social-político-cultural do Brasil. Através deste estudo, é discutida também a perspectiva de memória sócio-histórica construída por este discurso ficcional. Com base na análise da narrativa, notamos que a abordagem da violência

		no texto examinado permite uma releitura atualizada do passado e propõe uma dupla percepção sobre violência e guerra, uma amparada numa “naturalização” da violência e outra em seu questionamento, o que amplia o valor ético e estético do romance de Verissimo.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse quadro, com os descritores “literaturas AND violência”, foram selecionadas três dissertações de mestrado, quatro teses de doutorado e três artigos, porém, em uma nova e detalhada leitura, foram escolhidos duas dissertações, uma tese e um artigo, os quais aproximam-se do tema desta tese, trazendo nos seus estudos de violência as narrativas literárias como forma de resistência, o posicionamento social por intermédio da literatura, como uma crítica ao tempo vivido (ditadura/pós-ditadura); pois não são representações de violência nas obras, mas como elas podem problematizar a violência ética, o debate e a função social de narrativas que apresentam a violência e a análise de alguns contos que trazem a precariedade de uma parte da infância, as violências sofridas e o atravessamento da literatura como uma nova perspectiva. Logo a seguir, encontra-se uma síntese dos estudos selecionados.

Observando e estudando as dissertações de Oliveira (2015) “Narrativas de favela e identidades negras: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo” e de Ferreira (2018), “A resistência em Clarice Lispector: uma aprendizagem”, observamos que são pesquisas que se aproximam do tema proposto, pois em ambos os estudos consta a literatura como forma de resistência ao contexto histórico de violências sofridas da época, como crítica a esse momento vivido.

Na tese de Gongora (2014), “Literatura espetacular e violência: o teatro-ficção de Sérgio Sant’Anna”, o pesquisador analisa os dramas reais representados por meio de peças teatrais, narrativas usadas como válvula de escape às opressões e às violências da época da ditadura. Esse trabalho de pesquisa se aproxima desta tese quando pensa a literatura para uma reconstrução subjetiva do sujeito.

O artigo de Bisol e Teixeira (2015), “Violência e memória: uma leitura do romance *O continente*, de Erico Verissimo”, aproxima-se desta pesquisa, pois traz a literatura e a sociedade refletindo a função social das narrativas que problematizam a violência. Já Martins (2013), no seu artigo, analisa alguns contos e as várias formas de narrar a precariedade de uma parte da infância contemporânea,

aproximando-se do tema de pesquisa proposto nesta tese quanto à violência sofrida nas infâncias e à literatura como forma de possibilidade de existência.

Quadro 17 - Literatura AND ética

PROCEDÊNCIA/ ANO/DOCUMENTO	AUTORIA/TÍTULO	RESUMO
Universidade de Caxias do Sul, 2016, Dissertação	<p>Guerra, violência e ética: Uma análise dos conflitos bélicos pelo prisma da filosofia ocidental</p> <p>André William Segala</p>	<p>Durante os séculos, muitos foram os filósofos que se dedicaram a discutir os temas da guerra e da violência. A partir dos gregos, onde se inicia o interesse pela história e pela teorização dos efeitos de uma guerra para as nações beligerantes até o momento atual, muitos nomes foram arrolados entre os que apresentaram novas visões sobre o tema. A presente dissertação procura coletar as opiniões desses autores históricos e responder à pergunta central: a filosofia ocidental, de maneira generalista, defende o uso da guerra e da violência que ela legitima? A resposta a essa pergunta é considerada em consonância com o conceito de ética, discutido na parte inicial da pesquisa.</p>
Universidade de Brasília, 2016, Dissertação	<p>Ausências e silenciamentos: a ética nas narrativas recentes sobre a ditadura brasileira</p> <p>Graziele Meire Frederico</p>	<p>Após a promulgação da Lei nº 12.258/2011, que instituiu a Comissão Nacional da Verdade no Brasil, houve uma movimentação no mercado editorial com lançamentos de obras acadêmicas de cunho jornalístico e ficção sobre a ditadura militar no país. Distantes temporalmente dos romances-testemunho e das obras de denúncia publicadas no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, esta dissertação escolheu trabalhar com romances lançados, em sua maioria, a partir dos anos 2000. A única exceção é o livro <i>Amores exilados</i> (2011) de Godofredo de Oliveira Neto, que fora publicado anteriormente, com o título <i>Pedaço de santo</i>, em 1997. Na tentativa de entender como os romances tratam a temática da ditadura militar, foram selecionadas sete obras consideradas representativas: <i>Não falei</i> (2004), de Beatriz Bracher; <i>Nem tudo é silêncio</i> (2010), de Sonia Regina Bischain; <i>História natural da ditadura</i> (2006), de Teixeira Coelho; <i>K.</i> (2012), de Bernardo Kucinski; <i>Soledad no Recife</i> (2009), de Urariano Mota; <i>Amores exilados</i> (2011), de Godofredo de Oliveira Neto e <i>O punho e a renda</i> (2014), de Edgar Telles Ribeiro. A partir de uma primeira abordagem, tomamos a perspectiva ética proposta por</p>

		<p>Emmanuel Levinas em seu livro <i>Totalidade e Infinito</i> (1980) sobre a responsabilidade no acolhimento do rosto do Outro a partir de uma visão não reducionista deste pelo Mesmo, para pensar o acolhimento deste Outro nos romances e a presença ou não dessa responsabilidade com a multiplicidade nas narrativas que tratam da ditadura militar brasileira. Diante de uma interpelação ética infinita desta alteridade, conforme propõe Levinas, os romances foram separados em dois grupos: aqueles que conformaram ficcionalmente a ditadura militar num passado distante, reduzindo e imobilizando, ao nosso entendimento, a multiplicidade de questões ainda pertinentes sobre o regime opressor; e aqueles que, de diferentes modos, buscaram entendê-la em sua complexidade, mostrando os efeitos, os problemas e as cicatrizes abertas nas heterogêneas camadas da sociedade ainda no presente.</p>
<p>Universidade de Caxias do Sul, 2014, Dissertação</p>	<p>Indivíduo e a sociedade do espetáculo - uma releitura a partir das éticas das virtudes</p> <p>Kelly Janaina Souza Da Silva</p>	<p>A partir do exame minucioso de alguns aspectos da sociedade hodierna, e como são vivenciados sob a ótica de uma reivindicação ética, o objetivo dessa dissertação é compreender, analisando e comparando, o agir ético e moral de culto à aparência e ao sucesso em nossos tempos, com a moral das virtudes (eupraxia) e o conceito de felicidade (eudaimonía) aristotélicos. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica, descrição de fenômenos atuais e abordagem que parte de conceito-chave (como a felicidade, o prazer, a virtude, o ser, a comunidade e a prudência), retomados da ética aristotélica e reinterpretados por filósofos contemporâneos, demonstrar como a Ética das Virtudes pode contribuir ao resgate do viver bem e conduzir-se bem sem abrir mão do desfrute de outros bens tão caros aos indivíduos contemporâneos.</p>
<p>Universidade Estadual do Ceará, 2014, Dissertação</p>	<p>Os extremos da história e a crítica da violência em Walter Benjamin</p> <p>José Gilardo Carvalho</p>	<p>Nossa pesquisa está voltada para a importante questão dos extremos em Walter Benjamin e o seu Conceito de Crítica da Violência. A pesquisa está articulada a partir da concepção da história e da violência na filosofia benjaminiana. Concentramos nosso estudo na questão da Crítica ao Estado de Direito Positivista. Objetivando apontar a partir desses pontos nossa visão sobre essas questões, que consideramos relevantes dentro do estudo acadêmico como contribuição a atuais e futuras pesquisas que estejam de algum modo</p>

		<p>relacionadas à atualidade dessas discussões, quer seja sobre o Estado de Direito Positivista e a Crítica da Violência que se põe como sustentáculo desse Estado. Queremos contribuir para essa Crítica apontando possibilidades de uma possível solução das contradições encontradas nos temas citados, a partir do estudo da filosofia de Walter Benjamin. Pretendemos atualizar a discussão das questões citadas. Para isso, nos dedicamos de modo especial a temas como: A Perda do Ethos Histórico, da Experiência (Erfahrung), nos valem para isso dos ensaios de Benjamin: <i>Experiência e Pobreza</i> e <i>O Narrador</i> escritos por Walter Benjamin.</p>
<p>Universidade Federal de São Carlos, 2017, Tese</p>	<p>Desenvolvimentos de uma genealogia da governamentalidade: a noção de parresía entre a ética e a política</p> <p>Alexandre Gomes dos Santos</p>	<p>Nosso objetivo com a presente pesquisa consiste numa “genealogia da governamentalidade” a partir das investigações empreendidas por Michel Foucault nos últimos cursos do Collège de France, quando noções de “espiritualidade”, “ascese” e “parresía” são utilizadas para articular política e ética em torno do governo de si e dos outros, traçando o desenvolvimento das “artes de si”, elementos de um ethos grego e romano, para artes de governo de si e dos outros, isto por meio da cadeia lógica “relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo”. Ademais, apontar as consequências éticas que tal genealogia traz para o nosso presente, principalmente no tocante ao tema “liberdade” como um possível campo temático para o qual somos levados a partir dos estudos foucaultianos em torno das estéticas da existência.</p>
<p>Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015, Tese</p>	<p>(Sobre)viver, rasgar-se e remendar-se: a dramatização de textos literários na escola como ressignificação de lugares sociais</p> <p>Tiago Cavalcante da Silva</p>	<p>Sendo a literatura expressão artística poderosa, uma vez que nos permite transfigurar, em discurso, o real, mostra-se de suma importância sua exploração em sala de aula, por meio de uma perspectiva pedagógica situada, que privilegie a carga de vida que no texto literário arqueja, propiciando ao educando outras possibilidades de ver, compreender, sentir e se colocar, de modo ético, na sociedade complexa de que é ser responsivo e responsável. Nesse sentido, desenharam-se, numa escola privada carioca, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, os projetos “Quem sou eu pra te cantar, favela?” e “Capitães do Asfalto”. Integrando disciplinas como Música, História e Literatura, buscou-se conduzir discentes</p>

		de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II a reelaborarem, por intermédio dos livros <i>Claraboia</i> , de Adriana Kairos — escritora do Complexo de favelas da Maré —, e <i>Capitães da Areia</i> , de Jorge Amado, o modo como entendem e se implicam na tensa sociedade carioca, assinalada pela desigualdade, pela violência e por um duro processo de favelização, que estereotipa os habitantes de espaços populares. Nesse sentido, serviram como instrumentos de ressignificação expressões artísticas como a produção poética e teatral.
Universidade de Brasília, 2015, Tese	<p>O bom leitor: a ética da leitura e a inteligência amorosa da obra de arte literária</p> <p>Luiz Augusto Antunes Netto Carreira</p>	Esta tese propõe o conceito de inteligência amorosa para definir os princípios e os modos mais adequados para a leitura das obras de arte literárias. É essa noção de adequação que nos permite falar em um bom leitor. A literatura é aqui definida como arte e símbolo verbal da imaginação da experiência humana. Ela se caracteriza, portanto, como uma atividade de comunicação. Antes da apresentação da tese em si, investigamos três problemas fundamentais: primeiro, o sentido moral da linguagem, em que apresentamos as implicações entre a linguagem, a realidade e a relação com a alteridade; segundo a sabedoria da imaginação, ou seja, o que seria o conhecimento próprio das obras e da tradição literária; terceiro, o modo próprio como esse conteúdo se articula nas obras por meio das personagens e da voz do texto. Considerando esses componentes da comunicação literária, afirmamos que a interpretação da obra não é o mesmo que a sua análise. O conteúdo das obras de arte literárias não se oferece como informação objetiva e a sua leitura não corresponde ao procedimento analítico. A leitura será, então, caracterizada por um tipo de atenção capaz de apreender e compreender obras literárias como alteridades, não como objetos. A ética da leitura é, portanto, o horizonte dentro do qual o leitor exerce a sua atenção em relação ao outro simbólico. Essa dinâmica implica a compreensão de uma voz e de um drama alheios, em relação aos quais o chamado bom leitor empreende uma inteligência especial, caracterizada por uma abertura à experiência alheia, que denominamos inteligência amorosa.
Revista Internacional de Direito e Literatura, v. 2, n. 1, p. 169-181, jan./jun.	A memória afetiva e a infância digna na literatura de Clarice Lispector	Este artigo tem por objetivo refletir a partir da perspectiva jusliterária, sobre a construção da memória afetiva enquanto

2016, artigo	Míriam Coutinho De Faria Alves	categoria do imaginário dos direitos da criança. Nesse sentido, examina as interligações entre as memórias da infância e a personalidade adulta da personagem Virgínia, na obra <i>O lustre</i> , de Clarice Lispector, para assim tematizar a função da memória afetiva e o direito à infância digna. Diante disso, analisa-se a função das recordações afetivas no processo de formação da identidade, o que contribui para investigar como se estruturam as impressões que conformam a construção jurídica dos direitos da criança. Apresenta-se, portanto, o afeto como fundamento à vida digna, de modo que a reflexão jusliterária contribui para repensar o imaginário sociojurídico da infância.
Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004, artigo	<p>Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003</p> <p>Yves de La. Souza Taille, Leticia Lucimara Silva de Vizioli</p>	Trata-se uma análise quantitativa e qualitativa de dissertações, teses e artigos publicados de 1990 a 2003, que versam sobre a relação entre ética e educação e temas relacionados (disciplina, autoridade, limites, violência na escola). Os critérios empregados para a análise foram: 1) a quantidade da produção; 2) definições de ética e moral empregadas; 3) referenciais teóricos adotados e presença de pesquisa empírica; 4) adoção, ou não, de postura crítica em relação à sociedade e à escola; 5) presença de propostas pedagógicas de formação ética dos alunos; e 6) referências, ou não, ao documento Ético dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As principais conclusões foram: 1) o tema ética e educação tem sido, nos últimos anos, objeto de um número maior de publicações, embora esse número ainda permaneça pequeno; 2) ética é, quase sempre, referida a prescrições derivadas do reconhecimento de direitos e deveres, portanto quase não se encontram referências ao tema clássico da "vida boa"; 3) Filosofia, sociologia e psicologia moral são os referenciais teóricos que mais inspiram as reflexões; 4) há pouca pesquisa empírica, a maioria dos textos são especulativos e críticos; 5) praticamente não se encontram propostas pedagógicas escolares de formação ética dos alunos, nem referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais.
Psico, v. 44, n. 1, p. 130-138, jan./mar. 2013, artigo	<p>Considerações sobre uma ética relacional</p> <p>Flávia Miranda Oliveira Trindade; Emerson Fernando Rasera</p>	Tentativas de encontrar respostas para os dilemas éticos do nosso cotidiano têm ocupado as pessoas em suas atividades diárias. Uma análise dos diversos sistemas filosóficos aponta para a impossibilidade em encontrar

		<p>perspectivas éticas universais e definitivas que proponham soluções decisivas para os diversos dilemas. Diante dessa constatação, este artigo tem por objetivo refletir sobre uma perspectiva relacional da ética como uma proposta tanto crítica como prática. Assim, por meio de uma análise da literatura, discutimos algumas concepções éticas disponíveis socialmente e sua relação com uma perspectiva relacional. A partir disso, desenvolvemos os pressupostos de uma ética relacional, ressaltando o convite à multiplicidade de sentidos co-construídos em uma interação e aprofundamos o entendimento das práticas comunicativas como lugares potencialmente capazes de gerar posturas, decisões e sentidos éticos. Finalizamos o artigo avaliando as contribuições que essa perspectiva ética oferece para as práticas profissionais.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nesse quadro, cujos descritores são “literatura AND ética” dispõe quatro dissertações, três teses e dois artigos, porém um novo filtro foi realizado e selecionamos uma dissertação e uma tese, os quais se aproximam do tema que será desenvolvido neste projeto de pesquisa de tese. Os estudos citados abordam a literatura como possibilidade de acolhimento do outro, diante de uma “interpelação ética” de alteridade (Frederico, 2016). Em outro estudo, o autor, através das práticas pedagógicas de leitura e escrita, trabalha a literatura para “ver, compreender, sentir, colocar-se de modo ético na sociedade” (SILVA, 2015). A seguir, podemos nos aproximar das pesquisas estudadas por meio de uma pequena síntese desses trabalhos selecionados.

Frederico (2016), em sua dissertação; “Ausências e silenciamentos: a ética nas narrativas recentes sobre a ditadura brasileira”, busca apresentar na sua pesquisa uma análise das obras, com o objetivo de entender como esses romances literários discutem a ditadura militar na perspectiva ética de Levinas (1980), do “acolhimento do outro” Frederico (2016, p. 23), do narrar uma história coletiva, da dor do outro e da presença ou não de responsabilidade. Utiliza-se do conceito da escritora Butler (2015) para argumentar da vulnerabilidade “diante de uma violação, o não retorno à ética e à responsabilidade pelo outro” (Frederico, 2016, p. 24). Assim, logo após, retorna à ideia de Judith Butler com o conceito de “linguagem

como espaço ético” (Frederico, 2016, p. 29). Para análise, escolheu sete obras literárias baseadas em romances.

Silva (2015), em “(Sobre)viver, rasgar-se e remendar-se: a dramatização de textos literários na escola como ressignificação de lugares sociais”, com sua pesquisa de tese e suas experiências de projeto em uma escola localizada na zona sul do Rio de Janeiro, mostra que se utilizou de multidisciplinaridade entre a música, história e a literatura, articulando-as como ferramentas, juntamente com os livros, textos literários, teatro e poesia, e como processo pedagógico para que os alunos tivessem a possibilidade de reelaborarem, por meio da literatura trabalhada, como entendem e implicam-se na sociedade na qual vivem e como vão atuar a partir dessa intervenção literária nos espaços sociais que ocupam. A tese de Silva (2015) apresenta a literatura como uma potência para o enfrentamento daquela desigualdade social vivida na favela da Maré, onde, na sala de aula, os alunos tiveram a possibilidade de redefinir seus espaços e criar maneiras de existir.

Quadro 18 - Literatura AND subjetivação

PROCEDÊNCIA/ ANO/DOCUMENTO	AUTORIA/TÍTULO	RESUMO
Universidade Federal de Ouro Preto, 2019, Dissertação	<p>Gênero em <i>Quarto de despejo</i>: a literatura marginal como instrumento didático</p> <p>Ana Carolina da Silva</p>	<p>Propomo-nos, neste trabalho, discutir sobre a importância do debate de gênero nas aulas de literatura, reconhecendo essa disciplina como uma singular facilitadora no processo de reflexão e contextualização dos mais diversos problemas sociais. A relevância dessa discussão se mostra na utilização da literatura marginal como um instrumento didático ante o enfrentamento das manifestações dessa injusta estrutura normativa na educação. Desse modo, ao analisarmos como emergem as questões de gênero em <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> (1960), de Carolina Maria de Jesus, nos respaldando no conceito de performatividade, de Butler (2003), pensamos que são possíveis outras possibilidades de literatura na escola, que trabalhem, conseqüentemente, outras constituições de sujeitos e viabilizem novas formas de reconhecimento, flexibilizando as ideias normativas do que é ser mulher e criando alternativas, meios de driblar as opressões sociais, questionando-as, ao mesmo tempo em que enalteçamos as</p>

		vozes de mulheres que nunca puderam falar por si. A pesquisa se deu por meio do diálogo entre a análise de gênero na obra de Carolina e os campos da literatura marginal e das pesquisas de gênero na educação, contando também com uma análise dos livros didáticos de Português, do ensino médio, da rede pública da cidade de Mariana/MG. Embora houvesse, no início da pesquisa, a pretensão de se pensar a questão da didática relacionada à utilização da obra em sala de aula, a pesquisa se restringiu à análise do material didático utilizado na cidade. Como resultado, nos deparamos com a força da literatura marginal de Carolina para pensar o gênero nos estudos de literatura e também com a ausência, tanto dessa autora quanto de outras mulheres escritoras, nos compêndios escolares.
Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013, Dissertação	José, autor de Rubem Fonseca: os processos de subjetivação através da escrita e da memória  Andressa Marques Pinto	A presente dissertação propõe uma leitura da obra do autor Rubem Fonseca a partir da análise da trajetória do personagem José, que tem sua gênese narrada no conto “A matéria do sonho”, de Lúcia McCartney (1967). Procurou-se demonstrar que Rubem Fonseca é autor de um “projeto literário” cujo objetivo é a apreensão do dado humano. Nessa perspectiva, cada um de seus livros, principalmente de contos, compõe um subprojeto que explora os elementos compositores desse dado. O enfrentamento de cada um desses elementos leva, como procurou-se demonstrar, a sucessivos processos de subjetivação. Tais processos podem, metonimicamente, serem apreendidos através da trajetória de José, que, de personagem passa a signo figurativo das “pequenas criaturas” que povoam a ficção do autor e tem seu último movimento na identificação com o próprio autor, através da narrativa de parte de sua vida, na novela <i>José</i> . O referencial teórico desta pesquisa, além de estudos consagrados da obra de Fonseca, como o de Vera Follain (2003), envolve, sobretudo, as reflexões do filósofo italiano Giorgio Agamben (2009).
Universidade Federal de Santa Catarina, 2014, Tese	Jequitibaobá do Samba: o eco da voz do dono  Luciano Carvalho do Nascimento	O objetivo principal desta pesquisa é demonstrar que “A voz do samba”, a voz de José Bispo Clementino dos Santos, o Jamelão, foi e é um canal para a resistência e a re-existência sociocultural do negro no Brasil. É, portanto, uma tese que se insere no campo dos Estudos Culturais, aliando

		<p>Teoria Literária, Linguística, Filosofia, Sociologia, Antropologia e História. Do ponto de vista teórico-metodológico, há três pilares: a filosofia vocal de Adriana Cavarero, a arqueogenealogia de Michel Foucault e a abordagem socioantropológica de Muniz Sodré da relação entre cosmogonias arcaicas africanas e a configuração dos espaços socioculturais na Diáspora – em especial, no Brasil. A estratégia é o cotejamento entre alguns traços específicos da voz de Jamelão e certas nuances sociais, políticas e culturais da história do negro e da negritude em nosso país. A conclusão é que “A voz do samba”, por sua natureza físico-acústica imanente, mas, sobretudo, por seu imenso potencial simbólico, é um componente crucial na constituição de subjetividades.</p>
<p>Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016, Tese</p>	<p>Fome e corpo, seca e lama: realismo e (des)subjetivação em três momentos da literatura brasileira</p> <p>Valéria Aparecida de Souza Machado</p>	<p>Este estudo objetivou investigar o processo enunciativo dos romances <i>A fome</i>, de Rodolfo Teófilo; <i>Vidas secas</i>, de Graciliano Ramos; e <i>Homens e caranguejos</i>, de Josué de Castro, em seu tratamento da temática da fome, que os aproxima, para perceber, nas relações encenadas, como e por quais vias se deu a construção de subjetividades. Os romances analisados, usualmente classificados como realistas, foram produzidos em momentos distintos da história da literatura brasileira, o que, já de início, faz pensá-los como construções em que os conceitos de real e realidade são entendidos diferentemente. Isso leva a modos também diversos de tratar a questão da fome e da subjetivação, porque, ocupando lugares de enunciação distintos, os escritores também se construíram diferentemente. Por tudo isso, optou-se por aproximar o conceito de realismo ao de formação discursiva, compreendida como um saber constituído de práticas discursivas em torno de algo, em determinado tempo e espaço, cujo conceito sofre mudanças de acordo com os discursos proferidos e as posições ocupadas pelos sujeitos que os enunciam. Do ponto de vista da construção subjetiva, o conceito de formação discursiva também interessa, na medida em que, como seres de linguagem, os sujeitos constituem a si e às coisas no momento em que falam, o que significa dizer que o sentido não é prévio, mas se dá nas relações que o envolve. Nessa</p>

		<p>perspectiva, propõe-se entender a realidade e o próprio conceito de realismo em suas fronteiras móveis, passíveis de serem modificadas em função das relações que vão sendo estabelecidas, em que estão em jogo discursos, sujeitos, tempos e espaços. Assim, o realismo está sendo considerado com uma grande formação discursiva — ou uma grande cena enunciativa — dentro da qual os romances são enquadrados como cenas enunciativas distintas, que, por sua vez, também se constituem de uma multiplicidade de outras cenas. A pesquisa adotada foi a bibliográfica, que se revelou exitosa para se atingirem os objetivos propostos. A análise literária fundamentou-se nas contribuições da fortuna crítica dos autores e em formulações dos estudos da linguagem e da teoria literária. Recorreu-se, quando necessário, a reflexões teóricas de outros campos do conhecimento, como a História, os Estudos Culturais, a Psicanálise, a Sociologia, entre outros. No procedimento de análise propriamente dito, buscou-se orientar pelo método comparativo em que os romances foram postos em diálogo para se perceberem traços que os aproximam e os diferenciam no que tange, principalmente, à questão do realismo e da subjetivação. A investigação dos romances em seu momento de enunciação possibilitou perceber que concepção de realidade circula em cada um dos momentos e como cada texto se organizou para lidar com o tema da fome e da própria experiência humana, deixando ver em que medida a base comum do realismo se repetiu e que rupturas provocaram diferenças.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nesse quadro, “literatura AND subjetivação”, foram selecionadas, em um primeiro momento, duas dissertações e duas teses, com seus respectivos resumos. Porém, em um novo estudo, os trabalhos de pesquisa selecionados foram duas dissertações e uma tese, as quais trabalharam conceitos que se aproximaram do novo trabalho de projeto de tese que está sendo desenvolvido. São eles: o atravessamento da literatura como processo de subjetivação; o sujeito como ser social; suas verdades; suas relações; a compreensão do ser humano através das obras literárias; o movimento cíclico da obra: o autor com influência/influenciador; a

literatura como construção e compreensão entre sujeito e mundo. A seguir, podemos observar esses conceitos inseridos na síntese de cada obra.

Na dissertação de Silva (2019), “Gênero em *Quarto de despejo*: a literatura marginal como instrumento didático”, a autora analisa a obra literária, *Quarto de despejo* como uma “forte munição” (SILVA, 2019, p. 17) para habitar no mundo das diferenças a que a obra se refere. A autora ancora-se nos ideais de Michel Foucault e Judith Butler, entre outros autores, para problematizar seu ser social, como sujeito, sua performatividade, suas verdades, suas relações de poder/resistência, para pensar outros processos de subjetivação através da literatura. A autora utiliza-se dessa obra literária para trabalhar as questões de representatividade, condições sociais, de vida, de mulher, de gênero, empregando a literatura como ferramenta para o enfrentamento das questões estruturais da educação, problematizando a ausência feminina de autoras de textos nos livros didáticos do ensino médio da rede pública do seu município.

Pinto (2013), na dissertação “José, autor de Rubem Fonseca: os processos de subjetivação através da escrita e da memória”, proporciona-nos observar a escrita e a força da literatura de Rubem Fonseca, como modo de subjetivação por meio da sua escrita literária, em um movimento circular, “parte da vida para a ficção e desta para a vida” (PINTO, 2013, p. 102), justificando a literatura como “aliada da vida” (PINTO, 2013, p. 102). A autora dessa dissertação apresenta as obras de Rubem Fonseca e também este escritor como o autor de projeto literário que trabalha a compreensão do ser humano, levando sua obra a processos de subjetivação. No seu último movimento, o autor e sua obra influenciam em novos modos de subjetivação, em um movimento cíclico de obra e autor sendo influência e influenciador ao mesmo tempo.

A tese de Machado (2016) “Fome e corpo, seca e lama: realismo e (des)subjetivação em três momentos da literatura brasileira” investiga o processo enunciativo dos romances *A fome*, de Rodolfo Teófilo; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; e *Homens e caranguejos*, de Josué de Castro, em seu tratamento da temática da fome, na construção das subjetividades, analisa as relações em tempos e lugares históricos diferentes. Ademais, trabalha a literatura como construção simbólica para entender as relações entre o sujeito e o mundo. Considerando tempo, espaço, figura do autor, lugar da escrita, segundo Machado (2016), devemos

considerar a variação da realidade, do mundo, dos sujeitos, dos discursos, pois o movimento é constante, está sempre em mutação.

Quadro 19 - Literatura AND escola

PROCEDÊNCIA/ ANO/DOCUMENTO	TÍTULO/AUTORIA	RESUMO
<p>Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016, Dissertação</p>	<p>Viagens literárias: navegando pelo ensino médio, PNBE e ambiente virtual Luciana Alves Bonfim</p>	<p>Esta pesquisa apresenta como foco de estudo uma análise sobre a leitura do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Ensino Médio, do ano de 2013. Seu propósito foi investigar, em primeiro lugar, se as obras do PNBE 2013 para Ensino Médio são lidas por alunos de colégios públicos da cidade de Palotina/PR, aos quais os acervos se destinam e, em segundo lugar, coletar e analisar dados sobre a recepção de tais obras junto ao público pesquisado. Com a finalidade de encontrar respostas a essa problematização, os seguintes objetivos foram estabelecidos: identificar as obras do PNBE 2013 para Ensino Médio lidas pelos alunos, detectar as obras mais lidas desse acervo e, dentre esses títulos, verificar quais seriam os mais recomendados pelos alunos para a leitura, para compreender as preferências temáticas dos jovens leitores do Ensino Médio. A partir das recomendações dos alunos e de depoimentos de leitor na rede social para leitores Skoob, observou-se como esses leitores estabeleceram relações com as obras lidas. Para alcançar esses propósitos, um questionário foi aplicado para alunos das segundas e terceiras séries do Ensino Médio de dois colégios estaduais, da cidade de Palotina/PR, localizados em um bairro e no centro da cidade. Os dados gerados a partir do questionário indicaram que o acervo do PNBE 2013 Ensino Médio tem um baixo índice de leitura (apenas 35% do acervo foi lido pelos alunos). Os livros mais recomendados foram: <i>O mágico de Oz</i> (L. Frank Baum), <i>As aventuras de Pinóquio</i> (Carlo Collodi), <i>O homem invisível</i> (H. G. Wells), <i>Éramos Seis</i> (Maria José Dupré), <i>13 contos de medo e arrepios</i> (Almir Correia), <i>A ilha</i> (Flávio Carneiro) e <i>A ilha do tesouro</i> (Robert Louis Stevenson), com prevalência das temáticas de terror, mistério, suspense, aventura, fantasia e drama familiar. A partir das recomendações dos alunos e dos depoimentos de leitor colhidos no Skoob, percebeu-se que os jovens leitores são capazes de construir sentidos para suas leituras a partir de relações que estabelecem entre ficção e realidade, e valorizam oportunidades de compartilhamento de experiências leitoras. As análises e discussões desta pesquisa são balizadas pelas reflexões teóricas a respeito do papel do docente e da biblioteca escolar na mediação de leitura (Petit, 2008), do ensino de</p>

		literatura (TODOROV, 2009), da literatura de entretenimento (MAFRA, 2013) e narrativa trivial (KOTHE, 1994), de questões de leitura escolar (RIOLFI et al., 2008; GERALDI, 1997; CADEMARTORI, 2012), de interesses e motivações de leitura (BAMBERGER, 2000) e de questões de literatura e obra de arte (BORDIEU, 1989).
Universidade Federal do Paraná, 2016, Tese	A literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio  Sandra Eleine Romais Leonardi	Diante da crescente divulgação e circulação da denominada literatura marginal periférica, enquanto elemento de representação simbólica de um grande estrato social brasileiro, nos meios de comunicação social, cultural e educacional, esta pesquisa tem como objetivo mapear as concepções acerca da literatura marginal periférica formuladas pelos centros acadêmicos no Brasil e verificar os processos de inserção dessa produção literária no conteúdo curricular do Ensino Médio, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Para isso, o trabalho faz, primeiramente, um levantamento bibliográfico das dissertações e teses sobre o tema, com o objetivo de compreender a complexidade do fenômeno da atual literatura marginal periférica. Essa revisão histórica realizada a partir dos trabalhos acadêmicos publicados contribui para o apontamento de problemáticas conceituais sob perspectiva da teoria e da crítica literária, segundo os autores de base: Robert Ernest Curtius, Leyla Perrone-Moisés, Antonio Candido, João Alexandre Barbosa e Jonathan Culler. No segundo momento, contextualizam-se as normativas presentes na legislação educacional brasileira sobre o conteúdo curricular da disciplina de Literatura no Ensino Médio a fim de discutir a possibilidade legal de inserção da literatura marginal-periférica no conteúdo programático desta disciplina. Para finalizar, o trabalho analisa as estratégias ou práticas de inclusão dessa literatura na escola por meio dos livros didáticos de Português indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2015) e a lista de livros distribuídos nas escolas através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE 2008 a 2014). A pesquisa conclui que a maioria dos trabalhos acadêmicos trata a manifestação literária marginal periférica sob o enfoque teórico dos Estudos Culturais e, portanto, difere da abordagem prioritária e organizacional da disciplina de Literatura, que conserva a noção historiográfica da crítica e da teoria literária tradicional — como explicita a estrutura dos conteúdos proposta nos livros didáticos. A análise dos livros didáticos aponta para uma incipiente entrada da literatura marginal-periférica como conteúdo programático da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, mais especificamente do 3º ano do ensino médio, sobre as Literaturas Contemporâneas, aparecendo alguns fragmentos

		<p>textuais em conteúdos diversos de gramática ou produção de texto. Já a análise do PNBE comprova a presença de obras consideradas da literatura marginal-periférica no contexto escolar. O trabalho visa a contribuir para as futuras pesquisas educacionais, instigando a necessidade do aprofundamento analítico literário e estético dos textos da literatura marginal-periférica, assim como a problematização do seu conteúdo em relação às prerrogativas da prática escolar.</p>
<p>Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015, Tese</p>	<p>Crianças leitoras e suas escolhas literárias: um estudo com alunos do 5º ano, do Colégio Pedro II</p> <p>Dione Machado Silva Coelho</p>	<p>Esta tese tem como objetivo conhecer o que leem as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de duas turmas do Colégio II, campus São Cristóvão I, e analisar como fazem suas escolhas literárias durante as atividades do Clube de Leitura. Nesse projeto, as crianças participam das escolhas da composição do acervo literário da turma e têm possibilidade de fazer uma leitura sem caráter obrigatório, em sala ou em casa. Parte do pressuposto de que as crianças do 5º ano leem livros, mas que livros estariam lendo, na escola, sem a determinação do adulto? O que gostam de ler? Que leituras lhes interessam? De que critérios lançam mão na hora de escolher seus livros? Que concepções de leitura possuem? Como os adultos, na escola, posicionam-se diante das escolhas infantis? Essas questões encaminham a pesquisa etnográfica, de caráter interpretativo, que se fundamentou, sobretudo, na Teoria da Enunciação de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 1988, 2010a, 2010b, 2010c), em diálogo com o campo da Sociologia da Infância, a partir dos trabalhos do sociólogo William Corsaro (1985, 2011), e com o campo da História Cultural, cujo autor principal é Roger Chartier (1990, 1994, 2002). Além da revisão bibliográfica e de um estudo exploratório, a metodologia de pesquisa abrangeu: observação participante com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas individuais e em pequenos grupos, realizadas com as crianças e com os professores das turmas investigadas - registradas em áudio, vídeo e fotografia -, um questionário cujo propósito foi traçar o perfil socioeconômico das crianças, e a exposição de um vídeo para uma das turmas investigadas. O trabalho de campo foi realizado no período de setembro de 2011 a dezembro de 2013. A tese foi assim organizada: o primeiro capítulo apresenta o contexto e a trajetória da pesquisa, os pressupostos, as questões e objetivos do estudo; o segundo aborda o caminho que levou à escolha do tema, assim como o situa no campo de pesquisas sobre leitura e escolhas; o terceiro capítulo discute o referencial teórico que embasou as discussões metodológicas do estudo; o quarto apresenta e situa o lócus da pesquisa e seus sujeitos; o quinto capítulo analisa o ponto de vista das crianças sobre suas escolhas; o sexto</p>

		<p>capítulo analisa as categorias das escolhas infantis; e, por fim, as considerações finais destacam algumas considerações para se pensar a formação de leitores e a continuidade ao estudo sobre escolhas literárias entre crianças. A pesquisa evidenciou que o processo de escolhas das crianças é atravessado por tensões, contradições e descontinuidades. As crianças das turmas pesquisadas tendem a buscar livros direcionados aos maiores, visto que tal escolha lhes garantiria o sentido de pertencimento ao grupo de adolescentes. A imagem de leitor e de leitura na qual tentavam se encaixar guiava suas escolhas, o que nem sempre condizia com os leitores que eram. Os resultados apontaram, também, que, quando têm a chance de escolher o acervo, como o Clube da Leitura, as crianças ficam mais motivadas a ler. Embora sejam escolhas feitas na instituição escolar, portanto, atravessadas pelas tensões entre o que os professores esperam e o desejo das crianças, revelam formas próprias de os grupos de crianças fazerem escolhas literárias.</p>
<p>Anuário de Literatura, v. 15, n. 2, 2010, artigo</p>	<p>A literatura no ensino fundamental: leitura e recepção Luciene Fontão</p>	<p>Na escola de ensino fundamental, a presença da literatura clássica faz-se necessária para dotar o aluno de leituras que substanciem e descortinem as várias possibilidades de apreensão da cultura socialmente acumulada pela humanidade desde o advento da escrita, bem como faz-se necessário que o desenvolvimento de um bom leitor ocorra. Para isso, ler os clássicos pode constituir-se em um argumento fortíssimo quando pensamos na intertextualidade e na fortuna crítica da Literatura enquanto objeto primaz de manifestação cultural. Pensando nisso, o artigo traz contribuições para se pensar um projeto que vise, na educação básica, ao desenvolvimento da criança leitora, a partir das obras de ficção de Literatura Infanto-Juvenil e a narrativa intertextual, considerando os mitos, lendas, contos, crônicas e fábulas, até chegar nos romances.</p>
<p>Pró-Posições, v. 22, n. 2, n. 65, p. 93-107, maio/ago. 2011, artigo</p>	<p>Poesia e infância: o corpo em viva voz Ângela Fronckowiak</p>	<p>Neste artigo, busco problematizar a possibilidade desafiadora, colocada à escola da infância, de perceber o vínculo da leitura de poemas com sua potência, enquanto experiência poética que pode ser conquistada em viva voz por um corpo que sente. No momento em que, no cenário educacional brasileiro, discute-se o currículo das escolas de Educação Infantil, o texto defende, a partir dos aportes teóricos da imaginação criadora em Gaston Bachelard; da pedagogia poética em Georges Jean; da performance vocal em Paul Zumthor; e da experiência em Walter Benjamin, a abordagem da literatura, não como área do conhecimento ou campo disciplinar, mas como linguagem que emerge da corporeidade.</p>
<p>Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, n. 28, 2015, artigo</p>	<p>Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos</p>	<p>A escola constitui-se um espaço privilegiado para estimular o gosto pela leitura, cabendo a ela, portanto, a promoção do acesso às obras literárias, de maneira a provocar os chamados</p>

	<p>Girlene Marques Formiga, Francilda Araújo Inácio, Socorro de Fátima Pacífico Barbosa</p>	<p>“comportamentos leitores”. Nesse contexto, torna-se imperiosa, para a formação de leitores, uma abordagem em torno dessa mediação, que reconheça na escolarização da literatura um processo inevitável no universo escolar. Inserindo-se nessa discussão, a partir da concepção de que o letramento literário é fonte e principal função da literatura escolarizada, o presente artigo busca lançar aqui algumas reflexões, notadamente no que se refere ao acesso à leitura de textos literários, acerca de práticas docentes adotadas para a mediação da leitura literária na escola. Para fundamentar as discussões, buscamos como referência estudos de especialistas que reforçam a preocupação com o ensino de literatura e coadunam com a nossa forma de pensar e conceber o seu lugar na escola.</p>
<p>Revista Fronteira Z, n. 14, jul. 2015, artigo</p>	<p>O ensino da literatura hoje Benedito Antunes</p>	<p>Fala-se em crise da literatura como decorrência do contexto histórico-social contemporâneo, em que a leitura, em especial a literária, não seria uma prática capaz de concorrer com as diversas formas de comunicação audiovisual. Este artigo propõe-se discutir essa questão, procurando identificar o papel da escola na difusão da literatura. Para isso, contempla aspectos inerentes ao tema, como as condições socioeconômicas dos professores, a formação profissional proporcionada pelos cursos de licenciatura e, principalmente, a literatura como objeto de ensino. Considera a hipótese de que os problemas relativos ao ensino da literatura são comuns aos da própria formação escolar e que a literatura pode constituir um campo privilegiado para apontar novas perspectivas para a educação em geral.</p>
<p>Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 54, p. 409-433, maio/ago. 2018, artigo</p>	<p>Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar Mirian Hisae Yaegashi Zappone</p>	<p>No Brasil de hoje, marcado por tempos de reforma de ensino (em vários níveis), de supressão de disciplinas, de alterações de carga horária, mas, ao mesmo tempo, de desenvolvimento de programas (como o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID) que visam a incentivar a docência de disciplinas em extinção, como física, matemática química e mesmo de língua portuguesa, mais do que nunca, parece ser importante recuperar a história a fim de compreender a função das disciplinas escolares e, na escola e na sociedade, o status que a elas se tem dado no momento contemporâneo. Este é o percurso que pretendo seguir ao discutir, especificamente, a história, ainda que sucinta, do ensino de literatura no Brasil, à qual se somarão algumas constatações feitas sobre o ensino de literatura em situação escolar a partir do PIBID, implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2008.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse quadro, “literatura AND escola”, foram escolhidos uma dissertação de mestrado, duas teses de doutorado e cinco artigos, com o resumo de cada obra pesquisada. Após uma nova leitura, foram eleitos uma dissertação, duas teses e três artigos, totalizando seis trabalhos pesquisados que se aproximam do tema de pesquisa desta tese. Os trabalhos pesquisados apresentam a literatura na escola trabalhada em diferentes níveis, o papel docente, a mediação, o acesso, as práticas docentes e os atravessamentos da literatura como interação social. Na sequência, seguem as conexões a partir das pesquisas selecionadas.

Bonfim (2016), na sua dissertação “Viagens literárias: navegando pelo ensino médio, PNBE e ambiente virtual”, analisa a leitura e o acervo do PNBE e as preferências dos estudantes do ensino médio por meio da rede *skoob*. “A rede se propõe a funcionar como uma espécie de estante virtual, em que é possível “coleccionar” livros lidos, desejos de leitura, bem como compartilhar opiniões com outros usuários, realizar troca de livros e fazer parte de sorteios” (Bonfim, 2016, p. 55). A autora observa as relações e os sentimentos dos leitores com as obras lidas e discute, ancorada em alguns autores, o papel docente e da biblioteca na mediação da leitura como ensino, entretenimento, narrativa trivial, questões da leitura na escola, interesses e motivação para a escolha do livro, das leituras, e a literatura “como obra de arte” (Bonfim, 2016, p. 47).

Leonardi (2016), com a sua tese: “A literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio”, procura mapear as concepções da literatura marginal pelos centros acadêmicos do Brasil. Segundo a autora, por literatura marginal pode-se entender conceito de marginalidade no contexto geopolítico dado pela noção espacial de periferia (Leonardi, 2016, p. 32). Seus estudos trazem a complexidade dessa literatura. A autora procura contextualizar a literatura marginal periférica com a legislação vigente e analisa suas práticas de inclusão na escola por meio dos livros didáticos. Finalizando, a autora estimula a necessidade de um aprofundamento analítico literário e estético da literatura marginal periférica e a sua inserção nas práticas escolares.

Coelho (2015), na sua pesquisa de tese “Crianças leitoras e suas escolhas literárias: um estudo com alunos do 5º ano do Colégio Pedro II”, apresenta como objetivo conhecer o que leem as crianças (5º ano do ensino fundamental), analisando como acontecem suas escolhas literárias durante as atividades do Clube da Leitura, que ocorre sem estilo obrigatório, sem a indicação do professor. A

pesquisadora observou que esse processo de escolhas é atravessado por tensões, contradições e descontinuidade. Essa escolha literária é direcionada pelo sentimento de pertencimento ao qual o grupo se identifica. Esse estudo demonstrou que o grupo de identificação e pertencimento seria o grupo de adolescentes. Com seus estudos e pesquisa, a autora percebeu que os sujeitos pesquisados ficaram mais motivados quando tiveram a oportunidade de escolher a obra literária para realizar suas leituras. Ela problematiza: “um trabalho, portanto, na escola, em que as crianças sejam consideradas como sujeitos e, por conseguinte, suas vozes sejam escutadas, não poderia ser uma alternativa na aproximação desses leitores à leitura?” (Coelho, 2015, p. 17).

Fontão (2010, p. 188), no seu artigo: “A literatura no ensino fundamental: leitura e recepção”, salienta a necessidade e a importância de trazer os clássicos para as atividades literárias na escola, no ensino fundamental, a fim de trabalhar a cultura socialmente acumulada “sem desconsiderar a literatura local, regional e o fazer do estudante”. Para que a literatura se transforme em prazer, é preciso desenvolver nos estudantes, segundo a autora, o hábito da leitura, do ler, do escrever, e a figura do professor é primordial nessa mediação, no desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento e a formação dos “iniciantes, dos recém-leitores-escretores em desenvolvimento e ascensão” (Fontão, 2010, p. 196).

Fronckowiak (2011), em seu artigo “Poesia e infância: o corpo em viva voz”, problematiza a leitura do poema e seus atravessamentos no corpo infantil (pesquisa realizada com a educação infantil, na escola), através da Pedagogia Poética, com crianças não alfabetizadas. Para a pesquisadora, “A escrita regular de poemas pode conduzir as crianças à experiência de ler [...]. A leitura não é um conceito, é um processo: ler [...] brincar poesia engendrou a própria ação imaginante. Esse é o componente lúdico de aprender em linguagens: brincar movendo-se na confluência de uma mente que é o próprio corpo operando” (Fronckowiak, 2011, p. 97-99).

Formiga, Inácio e Barbosa (2015) trazem, no artigo “Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos”, uma abordagem na formação de leitores, a mediação na escolarização da literatura, as reflexões ao acesso à leitura, aos textos literários, às práticas docentes aplicadas nas escolas, e a preocupação com o ensino, o lugar da literatura e a forma de pensar dos educadores na escola. Para isso, os autores acentuam: “Esse estado de leitor do professor constitui-se, certamente, em um dos itens fundamentais para que o comportamento leitor se

manifeste no aluno” (Formiga, Inácio, Barbosa, 2015, p. 171). Na sequência, está a terceira tabela, para uma melhor compreensão deste trabalho de revisão bibliográfica, em que foi realizado um filtro com mais rigor, para selecionar os estudos de pesquisa que se aproximavam desta tese.

Tabela 5 - Dissertações, teses, artigos - terceira etapa

	LITERATURA/ VIOLÊNCIA	LITERATURA/ ÉTICA	LITERATURA/ SUBJETIVAÇÃO	LITERATURA/ ESCOLA	TOTAL
DISSERTAÇÕES	2	1	2	1	6
TESES	1	1	1	2	5
ARTIGOS	1	0	0	3	4
TOTAL	4	2	3	6	15

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Foram quatro descritores selecionados: literatura AND violência; literatura AND ética; literatura AND subjetivação; e literatura AND escola. Entre dissertações, teses, artigos, das pesquisas “literatura AND violência” foram selecionados, ao final da pesquisa bibliográfica, quatro trabalhos; dos descritores “literatura AND ética” foram selecionados dois trabalhos; dos descritores “literatura AND subjetivação” foram selecionados três trabalhos; dos descritores “literatura AND escola” foram selecionados seis trabalhos que se aproximam do tema a ser pesquisado. Os trabalhos que não foram selecionados apresentavam outros objetivos, que não se vinculavam ao trabalho a ser desenvolvido nesta tese, tendo um viés maior em outras áreas de conhecimento, como a Psicologia, Psiquiatria, entre outras. Ao total, foram selecionados 15 trabalhos que se aproximam do tema desenvolvido nesta tese.

## APÊNDICE B - CURSO DE EXTENSÃO

### Oficinas literárias:

#### Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética

O curso apresenta três encontros de grupo focal com discussões sobre questões que envolvem o tema: “Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética” com textos complementares; somados a cinco encontros do clube da leitura, nos quais foi lida e discutida a obra “O quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus.

Participaram 13 professoras das oficinas, as quais eram oriundas das seis regiões do país. A participação se deu de forma online, pela plataforma Teams, a qual proporcionou a gravação dos encontros com a devida autorização das participantes. Justifica-se a realização das oficinas por contemplarem todas as regiões do Brasil, pois o país encontrava-se ainda em crise sanitária devido à Covid 19, assim a modalidade online inscreveu-se como possibilidade de conhecer os professores de diferentes regiões do país e seu trabalho na escola durante a pandemia e pós pandemia com as práticas literárias. Além das 13 professoras que participaram da pesquisa, compõem o grupo das oficinas literárias a professora coordenadora (Betina Schuler), a professora mediadora (Mara Elias). O curso de extensão está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

#### Objetivos:

- estimular um encontro com o grupo de participantes formadores do grupo focal, sobre como estão vivenciando e percebendo as relações entre violência ética, leitura literária e as infâncias nas escolas públicas no presente nas diferentes regiões do país;
- reconhecer algumas produções de literatura infanto-juvenil e seus atravessamentos na formação de leitores;
- compreender as diferentes extensões da linguagem literária, analisando a sua prática no espaço escolar em diferentes regiões do país;
- problematizar questões cotidianas que aparecem no espaço escolar e os

diferentes modos de trabalhar a literatura literária;

– examinar as relações entre a literatura literária, a infância, a violência ética, a subjetivação, as práticas do cuidado de si como equipagem na escola.

### **Programação:**

– Um direito à literatura;  
 – Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar;

– Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola;  
 – Felicidade clandestina (Conto);  
 – Jorge Larrosa/ABCEDÁRIO/Escola/Sala de aula/Biblioteca;  
 – Contos de fadas e infância;  
 – Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver;

- O menino que escrevia versos. (Poesia);
- O livro das ignoranças (Poesia);
- Ponhamo-nos a caminho/A pedagogia, a democracia, a escola;
- Conselhos de Sêneca sobre a Aprendizagem;
- Mais cotidiano que o cotidiano (Contos);
- Slam/O cordel/Literatura marginal;
- Quarto de despejo: diário de uma favelada;
- Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista com Jorge Larrosa;
- Diários 1909-1912; O diário de Anne Frank.

→ Pré-requisitos: não há.

→ Público-alvo: Professores da rede pública das diversas regiões do país.

→ Professora: Mara Elaine de Lima Elias.

→ Promoção: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

→ Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação.

→ Coordenação de Cursos de Extensão.

→ Locais: plataforma para as aulas on-line: *Microsoft Teams* (microsoft.com/pt); plataforma para acesso aos cursos: *Moodle* (moodle.unisinos.br).

→ Para acessar o Moodle, informe seu usuário seguido de @edu.unisinos.br e a sua senha (mesma da Unisinos LAB). Para alterar ou recuperar a senha, acessar o portal Minha Unisinos (minha.unisinos.br), e selecionar a opção “Esqueceu a senha?”.

→ Contato para dúvidas: extensao@unisinos.br.

→ Público: professor Unisinos, tutor Unisinos, aluno egresso Unisinos, público geral.

→ Competências: formação cultural.

→ Horários: quintas-feiras, das 19h às 21h30.

→ Duração: 40 horas.

→ Certificado: fornecido após a realização do curso.

→ Fornecido certificado digital a todos que atingirem a frequência mínima de 75%.

→ Investimento: gratuito.

→ Período da atividade: 13/04/2023 - 15/06/2023.

→ Período de inscrição: 23/01/2023 - 12/04/2023.

→ Horários:

– 13/04/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

– 27/04/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

– 04/05/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

– 11/05/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

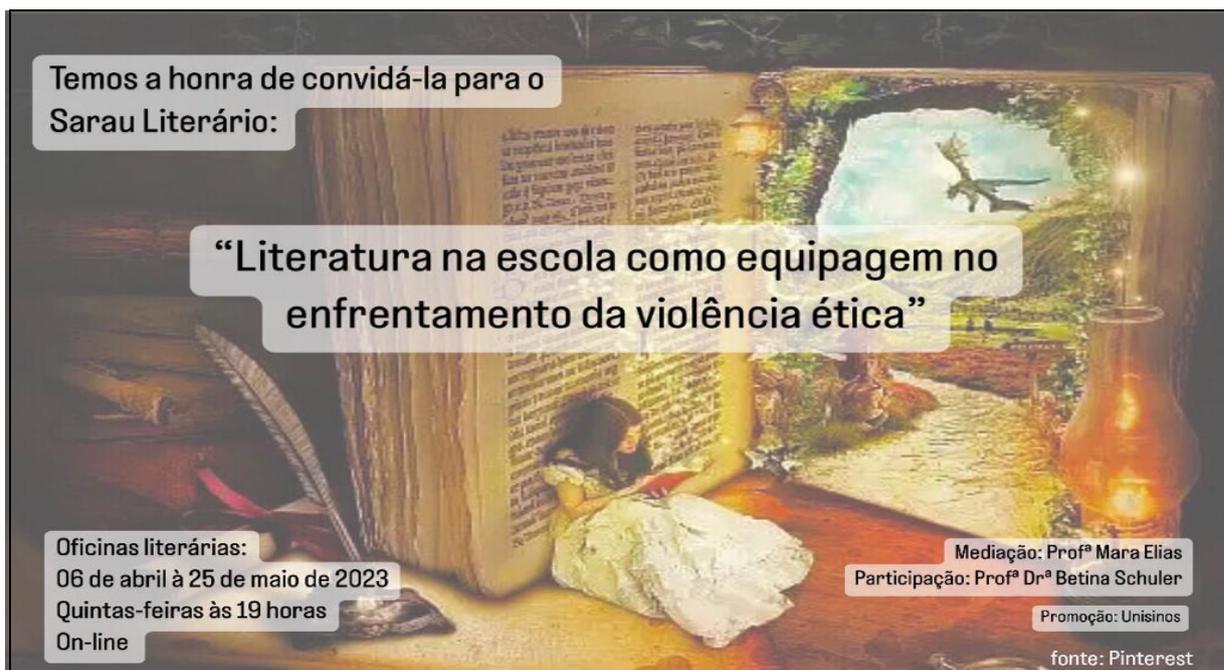
– 18/05/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

– 25/05/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

– 01/06/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

– 15/06/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

Segue o convite, juntamente com o recado já citado, que foi enviado às professoras, a fim de participar das oficinas literárias com o tema: “*literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética*”.



**Bom dia!**

Meu nome é Mara Elias, sou doutoranda em educação pela Unisinos.

Estou enviando este convite a você.

Por gentileza favor confirmar presença, remetendo seu nome completo, e-mail, cidade onde atua a fim de ser incluída no curso de extensão pela Unisinos.

Haverá certificação de 40 horas, através da participação efetiva nas oficinas literárias com a leitura de textos complementares, a partir de abril de 2023.

**Obrigada!**

Segue o recado enviado via *WhatsApp*, juntamente com o convite, pela pesquisadora Mara Elias, às professoras que fizeram uma inscrição no projeto das oficinas literárias.

**Boa tarde!**

Gostaria de avisar que a Universidade do Rio dos Sinos - Unisinos, enviará através de e-mail uma ficha de inscrição para efetivar sua matrícula nas oficinas literárias: "Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética", que acontecerá no mês de abril e no mês de maio do ano de 2023.

É importante o preenchimento da ficha de matrícula nas oficinas literárias do curso de extensão para participação e certificação, enviando em tempo hábil.

Obrigada e um ótimo Ano Novo que se inicia.

Um abraço, Mara Elias



## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a)!

Eu, Mara Elaine de Lima Elias, aluna do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Betina Schuler, convido você a contribuir com a pesquisa *A literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética, que está sendo construída* por mim.

Esta pesquisa tem como objetivo problematizar, juntamente com os professores das redes públicas de ensino, *como as práticas de literatura desenvolvidas nas escolas podem servir como equipagem no enfrentamento da violência ética*; identificar quais são as práticas de literatura utilizadas na escola; compreender a relação da literatura com a violência ética, com a escola e com os processos de subjetivação; *potencializar* as práticas literárias entre as professoras, como frestas, brechas no enfrentamento das questões cotidianas, criando condições de possibilidades para outras experiências com a literatura na formação de professores.

Sua participação é justificada pela necessidade de produzirmos, juntos e juntas, material de análise condizente ao objetivo exposto.

Para participar, você é convidado(a) a fazer parte do curso de extensão denominado de Oficinas Literárias: Literatura na Escola como Equipagem no Enfrentamento da Violência Ética

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. Que, por intermédio deste termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. Que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes, será mantida em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos (as) participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação desta pesquisa.

3. Que o mesmo sigilo será mantido, ainda que havendo a gravação (áudio) dos encontros.

4. Que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

5. Que os resultados serão apresentados, pois este retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

6. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase dos encontros, sem penalização.

7. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do meu e-mail maraelaineelias@gmail.com e/ou telefone (53) 984452455, ou ainda por meio do e-mail da orientadora beschuler@unisinos.br.

8. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. De que os riscos em participar desta pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos.

10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

São Leopoldo, 13 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE D - CRONOGRAMA DAS OFICINAS LITERÁRIAS

<b>CRONOGRAMA DAS OFICINAS LITERÁRIAS</b>		
<p><b>Oficinas literárias:</b> <i>Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética</i>  <b>Professora mediadora:</b> Mara Elaine de Lima Elias  <b>Professora orientadora:</b> Betina Schuler  <b>Data:</b> Quinta-feira.  <b>Horário:</b> 19h às 21h 30min  <b>Dias:</b> 13/04, 27/04, 04/05, 11/05, 18/05, 25/05, 01/06 e 15/06  <b>Ano:</b> 2023</p>		
DATAS	ATIVIDADES	LEITURAS
13/04/2023	<p><b>1º momento:</b> apresentação dos participantes do grupo. Apresentação do projeto de pesquisa: <i>Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética</i>.  <b>Leitura:</b> <i>Felicidade clandestina</i> - Clarice Lispector - conversação Memórias literárias.  <b>2º momento:</b> <i>pacto pedagógico</i>; combinação dos encontros; Leitura do TCLE. <i>Questões norteadoras para o grupo focal</i>:  <b>Intervalo-sarau literário:</b> <i>Poema De Irene Vella - A primavera não sabia</i>. Vídeo: <a href="https://youtu.be/oENx6mYf-yY">youtu.be/oENx6mYf-yY</a>  <b>3º momento:</b> vídeo com o prof. Antônio Candido/<i>Um direito à literatura</i>: <a href="https://youtu.be/4cpNuVWQ44E">youtu.be/4cpNuVWQ44E</a>.  <b>4º momento:</b> produção de um diário literário.  <b>5º momento:</b> leitura do diário ou encaminhamento via e-mail. Sugestão de leitura para o próximo encontro. "Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar".            As avaliações: participação oral, escrita, por meio dos diários literários.</p>	<p>DUARTE, Marcia Lopes; VIER, Sabrina. Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola. <b>Itinerarius Reflectionis</b>, Jataí, v. 15, n. 4, p. 1-11, fev. 2020.</p> <p>LISPECTOR, Clarice. <b>Felicidade clandestina</b>. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.</p>
20/04/2023	Não haverá o encontro. Feriado.	---
27/04/2023	<p><b>1º momento:</b> leitura do texto de Mia Couto. A crônica: O menino que escrevia versos, do livro: O fio das Missangas. Os participantes serão convidados a ler alguma obra literária            Problematizar a literatura na escola, a violência ética e as infâncias trazendo suas vivências e práticas na escola.  <b>2º momento:</b> lembrar o pacto pedagógico; o tema deste projeto de pesquisa.  <b>Questões norteadoras para o grupo focal:</b>            Intervalo/Sarau Literário            Leitura do poema de Manoel de Barros, <i>O livro das ignorâncias</i> (p. 63), ou outro que surgir com os participantes.  <b>3º momento:</b> vídeo com o prof. Jorge Larrosa / ABCEDÁRIO (Biblioteca): <a href="https://youtu.be/5FtY1psRoS4">youtu.be/5FtY1psRoS4</a>.            Vídeo a professor Larrosa A Biblioteca que queremos: <a href="https://youtu.be/wyODwNtp4c8">youtu.be/wyODwNtp4c8</a>.            Conto infantil Chapeuzinho Amarelo, com a Professora Betina Schuler: <a href="https://youtu.be/Uqke_NgOYIc">youtu.be/Uqke_NgOYIc</a>.  <b>4º momento:</b> produzir suas afecções em um diário literário.  <b>5º momento:</b> ler o seu diário literário em aula ou enviar via e-mail para a mediadora com o seu pseudônimo.</p>	<p>BARROS, Manoel de. <b>O livro das ignorâncias</b>. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.</p> <p>COUTO, Mia. <b>O fio das missangas</b>. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.</p> <p>FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVA, Tatielle Rita Souza da. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. <b>Revista Brasileira de Educação</b>, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, 2018.</p> <p>SCHULER, Betina. <b>Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver</b>. In: MATOS, Rosângela da Luz et al. (org.). <i>Gestão, Territórios e Redes práticas de pesquisa em educação</i>. Salvador:</p>

	Próximo encontro: sugestões de leituras dos textos; trazer alguma leitura literária para o sarau ou abertura.	EDUFBA, 2018. p. 177-201.
04/05/2023	<p><b>1º momento:</b> breve retomada da história de <i>Kafka e a boneca viajante</i>, após leitura do texto de Alberto Pucheu, <i>O testemunho da menina da boneca de Kafka</i>, comentários.</p> <p>Colóquio sobre as escritas do <i>diário</i> e sobre o texto <i>Contos de fadas e infância(s)</i>.</p> <p><b>2º momento:</b> recordando o <i>pacto pedagógico</i> o tema da pesquisa e dialogar sobre as práticas escolares na lidaçãõ com a literatura e os conceitos já explicados contextualizando com a escola no presente. Lembrando o tema desta tese, o projeto de <i>pesquisa</i> e os próximos encontros foram em formato de <i>clube literário</i>, em que será discutida a obra de Carolina Maria de Jesus, <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>, com fragmentos dos diários de Kafka e Anne Frank.</p> <p>Questões norteadoras para o grupo focal: <i>Intervalo/sarau literário:</i> Coral Jovem Cant'Arte: <a href="https://youtu.be/dLHLWB4WK50">youtu.be/dLHLWB4WK50</a>.</p> <p><b>3º momento:</b> vídeo <i>Slam</i> como poesia da periferia de São Paulo: <a href="https://youtu.be/Zb1oUIXjvVI">youtu.be/Zb1oUIXjvVI</a>. <i>Cordel na escola:</i> <a href="https://youtu.be/0wPCJx3kFyI">youtu.be/0wPCJx3kFyI</a>.</p> <p>Colóquio do grupo sobre outros modos de trabalhar a literatura no contemporâneo</p> <p><b>4º momento:</b> produção do diário literário.</p> <p><b>5º momento:</b> avaliação.</p> <p>Sugestão de leitura do texto: <i>Ponhamo-nos a caminho</i>, de Masschelein, Simons e diário de Carolina Maria de Jesus <i>Quarto de despejo: Diário de uma favelada</i> (p. 1-40).</p>	<p>HILLESHEIM, Betina, GUARESCHI, Neusa. Contos de fadas e infância(s). <i>In: Educação e Realidade</i>, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 107-126. jan./jul., 2006.</p> <p>LARROSA, Jorge; VEIGANETO, Alfredo da. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. <i>In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação</i>. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.</p> <p>PUCHEU, Alberto. <b>Mais cotidiano que o cotidiano</b>. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.</p> <p>SCHULER, Betina. Conselhos de Sêneca sobre a aprendizagem. <i>In: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (orgs.). Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI</i>. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 44-51.</p>
11/05/2023	<p>Apresentação de trilha literária, justificativas e objetivos.</p> <p>Conversação do texto "Ponhamo-nos a caminho" Início do livro <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>. Vídeo: As mulheres fantásticas Carolina de Jesus: <a href="https://youtu.be/lufWv4430aA">youtu.be/lufWv4430aA</a>.</p> <p>Conversa discussão, escuta, problematização sobre o histórico (nascimento, cidade/estado, país, avós, influências literárias, escola, imigração) da autora Carolina Maria de Jesus.</p> <p>Conversa sobre os aspectos políticos e econômicos da época (anos: 1950/1960). (antigo/actual).</p> <p>Leitura no coletivo do diário de Carolina que mais chamou atenção, mais relevantes, pontos que merecem ser destacados, contextualizando a obra e sua relação com nosso cotidiano.</p> <p>Apresentação de Imagens e documentário.</p> <p>Reportagem favela/fome ontem (1950/1960), hoje (2023).</p> <p>Excertos de <i>O diário de Anne Frank</i> e <i>Diários 1909-1912</i>.</p> <p>Produção do diário literário</p>	<p>MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. Ponhamo-nos a caminho. <i>In: MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia, a escola</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 41-53.</p>
18/05/2023	<b>1º momento:</b> diálogo sobre o pacto pedagógico e as combinações durante o encontro.	FRANK, Anne. <b>O diário de Anne Frank</b> . São Paulo:

	<p><b>2º momento:</b> conversa sobre a produção do <b>diário literário</b> com apresentação e narrativa oral espontânea.</p> <p><b>3º momento:</b> apresentação da importância da escrita do diário como prática literária.</p> <p><b>4º momento:</b> vídeo, parte do filme: "Escritores da liberdade" para assistir, comentar e contextualizar: <a href="https://youtu.be/x8bit92biJ4">youtu.be/x8bit92biJ4</a>.</p> <p><b>5º momento:</b> leitura coletiva das passagens do diário de Carolina Maria de Jesus.</p> <p><b>6º momento:</b> conversa, discussão, escuta, problematização sobre a obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>, da autora Carolina Maria de Jesus, contextualizando com o contemporâneo: leitura prévia das páginas 36 a 67 (23 de maio até 1º de junho).</p> <p><b>7º momento:</b> excertos de <i>O diário de Anne Frank e Diários 1909-1912</i>.</p> <p><b>8º momento:</b> produção do diário literário.</p>	<p>Geek, 2021.</p> <p>JESUS, Carolina Maria de. <b>Quarto de despejo:</b> diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.</p> <p>KAFKA, Franz. <b>Diários 1909-1912</b>. Porto Alegre: L&amp;PM, 2018.</p>
25/05/2023	<p><b>1º momento:</b> diálogo sobre o pacto pedagógico e as combinações durante o encontro; conversa sobre atividades de práticas de literatura na escola contextualização com as violências surgidas, impactos na vida cotidiana das crianças.</p> <p><b>2º momento:</b> conversa sobre a produção do <b>diário literário</b> com apresentação e narrativa oral espontânea.</p> <p><b>3º momento:</b> o cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola (artigo Betina Schuler) comentário sobre o texto.</p> <p><b>4º momento:</b> vídeo, Mulheres Fantásticas #1   Malala Yousafzai (estava em visita ao Brasil para assistir, comentar e contextualizar: <a href="https://youtu.be/aIUvH5b0A_8">youtu.be/aIUvH5b0A_8</a>).</p> <p><b>5º momento:</b> leitura coletiva das passagens do diário de Carolina Maria de Jesus.</p> <p><b>6º momento:</b> conversa, discussão, escuta, problematização sobre a obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>, livro da autora Carolina Maria de Jesus, contextualizando com o contemporâneo: leitura prévia da página 67 a 100 (2 de julho a 26 de agosto).</p> <p><b>7º momento:</b> excertos de <i>O diário de Anne Frank e Diários 1909-1912</i>.</p> <p><b>8º momento:</b> produção do diário literário.</p>	<p>FRANK, Anne. <b>O diário de Anne Frank</b>. São Paulo: Geek, 2021.</p> <p>JESUS, Carolina Maria de. <b>Quarto de despejo:</b> diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.</p> <p>KAFKA, Franz. <b>Diários 1909-1912</b>. Porto Alegre: L&amp;PM, 2018.</p> <p>SCHULER, Betina. O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola. <b>Espaço Pedagógico</b>, Passo Fundo, v. 29, n. 3, p. 901-920, set./dez. 2022.</p>
01/06/2023	<p><b>1º momento:</b> conversa sobre atividades de práticas de literatura na escola.</p> <p><b>2º momento:</b> conversa sobre a produção do <b>diário literário</b> com apresentação e narrativa oral espontânea.</p> <p><b>3º momento:</b> vídeo, Mulheres Fantásticas #1   Malala Yousafzai (estava em visita ao Brasil) para assistir, comentar e contextualizar <a href="https://youtu.be/aIUvH5b0A_8">youtu.be/aIUvH5b0A_8</a>.</p> <p><b>4º momento:</b> BARCELLOS, Sérgio. Vida por escrito. 2014: <a href="http://vidaporescrito.com">vidaporescrito.com</a>. Carolina e sua história em imagens   vida-por-escrito (<a href="http://vidaporescrito.com">vidaporescrito.com</a>).</p> <p><b>5º momento:</b> leitura coletiva das passagens do diário de Carolina Maria de Jesus;</p> <p><b>6º momento:</b> conversa, discussão, escuta,</p>	<p>FRANK, Anne. <b>O diário de Anne Frank</b>. São Paulo: Geek, 2021.</p> <p>JESUS, Carolina Maria de. <b>Quarto de despejo:</b> diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.</p> <p>KAFKA, Franz. <b>Diários 1909-1912</b>. Porto Alegre: L&amp;PM, 2018.</p>

	<p>problematização sobre a obra Quarto de despejo: diário de uma favelada, da autora Carolina Maria de Jesus, contextualizando com o contemporâneo: Retomando a página 100 vamos até a página 128 (diário a contar do dia 27 de agosto até 31 de dezembro). Leitura prévia/livro online.</p> <p><b>7º momento:</b> excertos de <i>O diário de Anne Frank e Diários 1909-1912</i>.</p> <p><b>8º momento:</b> produção do diário literário.</p>	
07/06/2023	Não haverá o encontro. Feriado.	---
15/06/2023	<p><b>1º momento:</b> colóquio sobre as atividades práticas escolares realizadas durante a semana e alguma situação de violência surgida nos espaços escolares ou fora desses espaços, mas que refletiu na escola. Conversando com as professoras sobre as impressões que tiveram em relação aos encontros literários nesse curso de formação que está encerrando no dia de hoje (15/06/2023).</p> <p><b>2º momento:</b> conversação sobre a produção do diário literário com apresentação e narrativa oral espontânea.</p> <p><b>3º momento:</b> conversação e vídeos sugeridos sobre o museu de Carolina Maria de Jesus, Anne Frank; Franz Kafka.</p> <p><b>4º momento:</b> <i>Museu do Holocausto:</i> <a href="https://youtu.be/_Dgkuduptlw">youtu.be/_Dgkuduptlw</a>. Anexo secreto de Anne Frank: <a href="https://youtu.be/dP9KXIKcqQk">youtu.be/dP9KXIKcqQk</a>; Museu Kafka: <a href="https://kafkamuseum.cz/en">kafkamuseum.cz/en</a>; Museu Carolina Maria de Jesus: <a href="https://youtu.be/ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/">youtu.be/ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/</a>.</p> <p><b>5º momento:</b> leitura coletiva das passagens do diário de Carolina Maria de Jesus (p. 128-166).</p> <p><b>6º momento:</b> conversa e discussão sobre a obra.</p> <p><b>7º momento:</b> Discussão sobre a importância da obra de Carolina Maria de Jesus para a literatura e o que nos impactou o livro <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>.</p> <p><b>8º momento:</b> agradecimento pelo conhecimento compartilhado, a alegria do encontro e o acolhimento e escuta nas narrativas de violência.</p>	<p>FRANK, Anne. <b>O diário de Anne Frank</b>. São Paulo: Geek, 2021.</p> <p>JESUS, Carolina Maria de. <b>Quarto de despejo:</b> diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.</p> <p>KAFKA, Franz. <b>Diários 1909-1912</b>. Porto Alegre: L&amp;PM, 2018.</p>

## APÊNDICE E - PLANEJAMENTO DAS OFICINAS LITERÁRIAS

Neste espaço constam os planejamentos dos três encontros do grupo focal e dos encontros literários.

### **1º Encontro: 13 de abril de 2023**

**Objetivo geral:** apresentar o projeto de pesquisa com o tema: literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética.

#### **Objetivos específicos:**

- estabelecer, juntamente com o grupo de participantes formadores do grupo focal, um pacto pedagógico, com a intenção de definir metas para a dinâmica dos encontros a seguir;
- estimular um colóquio com o grupo de participantes formadores do grupo focal, sobre como estão vivenciando e percebendo as relações entre violência ética, leitura literária e as infâncias nas escolas públicas no presente.

#### **1º momento:**

- \* abertura: será realizada a leitura do texto de autoria de Clarice Lispector, a crônica: *Felicidade clandestina*;
- \* breve conversação a respeito da literatura e as memórias escolares;
- \* apresentação ao grupo: inicialmente, a apresentação será realizada pela pesquisadora profa. Mara Elias, que apresentará o tema do projeto de pesquisa proposto: literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética, juntamente com a profa. Dra. Betina Schuler e os participantes formadores do grupo focal. Após, será lido e explicado o TCLE, o qual já terá sido encaminhado previamente via e-mail, a fim de que os participantes fiquem cientes e possam assiná-lo, enviando uma cópia concordando ao participar da pesquisa, ratificando seu consentimento.

\* Será solicitado o consentimento aos participantes do grupo focal para gravar os encontros do ambiente virtual, o qual será desenvolvido pela plataforma *Microsoft Teams*.

\* Será dado como sugestão que os participantes escolham um pseudônimo, que será utilizado para o anonimato da pesquisa. Esse nome poderá ter relação com os encontros literários ou com sua vida pessoal ou profissional, a escolha é livre.

\* Como sugestão também será dada a ideia de criar um grupo na rede social WhatsApp, para futuros contatos e anexos de bibliografia.

**Observações:** serão realizados três encontros de grupo focal com as professoras, somados a cinco encontros do clube de leitura, nos quais será lida e discutida a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

**2º momento:** construção do pacto pedagógico, entende-se por uma combinação, ajustes, alianças, acordos, entre duas ou mais pessoas, referindo-se à dinâmica do trabalho. Após nossa breve apresentação, com o nome, o lugar de onde viemos, nossa função dentro da comunidade escolar, é importante reforçar que os encontros serão gravados para uma futura consulta, ao término da pesquisa, porém quem não concordar terá liberdade de falar e, se for o caso, ausentar-se dos encontros. Vamos discutir um tema que afeta todos nós, a questão da violência ética. Tema esse gestado pela autora desta tese, ancorada no conceito de Judith Butler e outros autores. Desse modo, o tema deste projeto de pesquisa é a *Literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética*. Este projeto de pesquisa problematiza: Como as práticas de literatura literárias na escola podem servir como enfrentamento da violência ética? Meu papel será o de mediadora, para tentar garantir que todos tenham a sua vez de falar. Este trabalho será orientado por algumas questões norteadoras, que ajudarão na discussão sobre o tema proposto. Estamos aqui num colóquio, para trocar opiniões, experiências e divertir-nos entre as leituras literárias, o sarau literário, vídeos, os textos complementares e a produção de diários literários.

### Questões norteadoras para o grupo focal:

1. Que livros marcaram sua vida? E de seus alunos? Como? Por quê? Dê exemplos.
2. O que significa a literatura na sua região?
3. Que literaturas são utilizadas?
4. Quais são as práticas literárias realizadas na escola?
5. Os alunos têm prática de escrever sobre si?
6. O que os alunos produzem?
7. Como a infância está vivendo esses efeitos da pandemia?
8. Quais são as violências sofridas?
9. A literatura pode funcionar como ferramenta, como um olhar para desnaturalizar a violência?
10. Como a literatura pode comover, sensibilizar e transformar as formas de violências sofridas pelo sujeito?

**Sarau Literário:** nos intervalos que se seguem, os participantes serão estimulados a participar de um sarau literário. Sarau Literário entende-se como sendo eventos musicais ou literários que aconteciam desde a antiguidade em casas particulares de pessoas que se reuniam com o intuito de promover a integração social e cultural de um determinado grupo. Nesse sarau literário, os participantes têm a liberdade de manifestar-se artisticamente no grupo, escolhendo entre as diversas atividades culturais, tais como poesia, leitura de poemas, histórias, música, teatro, artes plásticas ou até mesmo uma dança, filme (curta), bate papo filosófico. Esse intervalo cultural, que chamarei sarau literário.

**Poema:** A primavera não sabia (Irene Vella).

**Vídeo:** [youtu.be/oENx6mYf-yY](https://youtu.be/oENx6mYf-yY).

**3º Momento:** será apresentado, neste momento, um vídeo com o professor Antonio Candido: *Um direito à literatura*: [youtu.be/4cpNuVWQ44E](https://youtu.be/4cpNuVWQ44E).

Esse vídeo aborda a importância da literatura e de todos terem acesso a ela,

como direito adquirido.

**4º Momento:** ao final de cada encontro, cada participante será convidado a produzir suas afecções em um diário literário, sendo que terão a liberdade de escolher compartilhar publicamente a produção toda ou apenas algumas partes que julgarem poder partilhar. O diário literário trata-se de um tipo de diário em que serão registradas reflexões pertinentes às questões literárias trabalhadas nos encontros. Para complementação e certificação do curso, os participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do texto *Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar* (Fischer, Silva, 2018), o qual servirá de referencial para o próximo encontro, além de trazer alguma atividade para o sarau literário, ou para abertura dos encontros.

### Referências:

DUARTE, Marcia Lopes; VIER, Sabrina. Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 15, n. 4, p. 1-11, fev. 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

### Texto de Abertura - 1º Encontro

#### Felicidade clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo,

onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”. Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente informou-me que possuía, *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez. Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo. E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinhou. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à

sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados. Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (Lispector, 2020).

**2º Encontro: 27 de abril de 2023.**

**Objetivo geral:** problematizar a literatura literária na escola como equipagem no enfrentamento da violência e das questões cotidianas.

**Objetivos específicos:**

– reunir o grupo focal com a finalidade de realizar um colóquio entre os participantes do grupo para trocar ideias em relação à literatura literária na escola, a infância e a violência ética

– reconhecer algumas produções de literatura infanto-juvenil e a sua influência na formação do prazer pela leitura;

– compreender as diferentes extensões da linguagem literária, analisando a sua prática no espaço escolar.

**1º momento:**

\* abertura: leitura no coletivo da crônica *O menino que escrevia versos*, do livro *O fio das Missangas*, de autoria de Mia Couto.

\* Os participantes do encontro do grupo focal são convidados a ler alguma obra literária, conforme suas disponibilidades.

\* Levantamento das reflexões trazidas quanto ao texto enviado na semana anterior: *Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar* (Fischer, Silva, 2018).

\* A partir do texto e das escritas no diário literário, o grupo foi convidado a contribuir para as problematizações levantadas quanto à literatura na escola, a violência ética e as infâncias, trazendo suas vivências e práticas na escola.

**2º momento:** lembro o grupo acerca do pacto pedagógico, trago a importância dos encontros, da participação do grupo, de manter a colaboração entre os convidados, de respeitar as múltiplas e diferentes opiniões e o tempo de cada um.

Lembro o grupo acerca do tema deste projeto de pesquisa: *literatura na*

*escola como equipagem no enfrentamento da violência ética.* Este projeto de pesquisa problematiza: *como as práticas de literatura literárias na escola podem servir como enfrentamento da violência ética?*

### **Questões norteadoras para o grupo focal:**

1. Como apresentamos o livro ou o texto? Que práticas de leitura e escrita você costuma fazer?
2. Como vamos produzindo a comoção? \Como vocês escolhem os livros?
3. Como a literatura funciona como crítica política, ela pode funcionar? Que temas vocês mais trabalham?
4. Como a literatura pode ser confronto com o mundo? Como ela também pode atravessar o modo de vida das crianças e a relação com a violência?
5. A leitura e a escrita podem vir a ser dispositivos de transformação social?
6. A literatura teria uma potência nessa formação e transformação?
7. Como podemos preservar memórias em tempos de barbárie, desumanização, imobilidade?

**Sarau Literário:** nos intervalos que se seguem, os participantes são estimulados a participar de um Sarau literário (já explicado no primeiro encontro).

Trago o poema de Manoel de Barros, *O livro das ignorâncias* (p. 17; p. 20), para contribuir com o sarau literário. Este espaço também é aberto aos participantes do encontro do grupo focal, convidados a trazer suas contribuições ao sarau literário.

**3º momento:** é apresentado um vídeo com o professor Jorge Larrosa/ ABCEDÁRIO (somente a parte da Biblioteca): [youtu.be/5FtY1psRoS4](https://youtu.be/5FtY1psRoS4).

Vídeo mostrando a entrevista do professor Larrosa: A biblioteca que queremos: [youtu.be/wyODwNtp4c8](https://youtu.be/wyODwNtp4c8).

Para ilustrar, o conto infantil *Chapeuzinho Amarelo*, com a professora Betina Schuler: [youtu.be/Uqke\\_NgOYIc](https://youtu.be/Uqke_NgOYIc) (preparando para o próximo encontro onde será lido o texto *Contos de fadas e infância(s)* (Hillesheim, Guareschi, 2006).

**4º momento:** ao final de cada encontro, cada participante é convidada a produzir suas afecções em um diário literário, com a liberdade de escolher compartilhar publicamente a produção toda ou apenas algumas partes.

Para complementação e certificação do curso, os participantes realizarão, para o próximo encontro, a leitura do texto *Contos de fadas e infância(s)* (Hillesheim, Guareschi, 2006), o qual servirá de referencial para o próximo encontro, pois trabalha os contos de fadas e a produção das infâncias. Fica, também, como sugestão a leitura dos outros textos indicados e trazer alguma atividade para o sarau literário ou para a abertura dos encontros. Para quem não leu o seu diário literário, recomendou-se ler ou enviar via e-mail para a mediadora pesquisadora, com seu pseudônimo já escolhido previamente. As avaliações dos encontros são realizadas de acordo com as participações via oral, ou até mesmo escrita, por meio dos diários literários.

### **Referências:**

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; SILVA, Tatielle Rita Souza da. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-17, 2018.

SCHULER, Betina. Por uma leitura-escrita da atenção na escola... E que se pergunta como viver. *In*: MATOS, Rosângela da Luz et al. (org.). **Gestão, territórios e redes práticas de pesquisa em educação**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 177-201.

### **Texto de Abertura - 2º Encontro**

O menino que escrevia versos

De que vale ter voz se só quando não falo é que me entendem?

De que vale acordar se o que vivo é menos do que o que sonhei? (Versos do menino que fazia versos).

— Ele escreve versos!

Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.

— Há antecedentes na família?

— Desculpe doutor?

O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava-a bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias:

— Serafina, você hoje cheira a óleo Castrol.

Ela hoje até se comove com a comparação: perfume de igual qualidade qual outra mulher ousa se quer sonhar? Pobres que fossem esses dias, para ela, tinham sido lua-de-mel. Para ele, não fora senão período de rodagem. O filho fora confeccionado nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor. Tudo corria sem mais, a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo, mas eis que começaram a aparecer pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.

— São meus versos, sim.

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega, refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?

Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. O pai, conformado, exigiu: então, ele que fosse examinado.

— O médico que faça revisão geral, parte mecânica, parte eléctrica.

Queria tudo. Que se afinasse o sangue calibrasse os pulmões e, sobretudo,

lhe espreitassem o nível do óleo na fígadeira. Houvesse que pagar por sobressalentes, não importava. O queurgia era pôr cobro àquela vergonha familiar. Olhos baixos, o médico escutou tudo, sem deixar de escrevinhar num papel. Aviava já a receita para poupança de tempo. Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino:

— Doí-te alguma coisa?

— Doí-me a vida, doutor.

— O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. Já Dona Serafina aproveitava O momento: Está a ver, doutor? Está ver? O médico voltou a erguer os olhos e a enfrentar o miúdo:

— E o que fazes quando te assaltam essas dores?

— O que melhor sei fazer, excelência.

— E o que é?

— É sonhar.

Serafina voltou a carga e desferiu uma chapada na nuca do filho. Não lembrava o que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, por quê? Perto, sonho alejaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho. E riu-se acarinhando o braço. O médico estranhou o miúdo. Custava a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, foi-se anunciando. Que ele, modéstia apartada, inventara sonhos desses que ia nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra. Exemplificaria, para melhor crença. Mas nem chegou a começar. O doutor o interrompeu:

— Não tenho tempo, moço, isto aqui não é nenhuma clínica psiquiátrica.

A mãe, em desespero, pediu clemência. O doutor que desse ao menos uma vista de olhos pelo caderninho dos versos. A ver se ali catava o motivo de tão grave distúrbio. Contrafeito, o médico aceitou e guardou o manuscrito na gaveta. A mãe que viesse na próxima semana. E trouxesse o paciente. Na semana seguinte, foram os últimos a serem atendidos. O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.

— Não contínuas a escrever?

— Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida disse, apontando um novo caderninho-quase a meio. O médico chamou a mãe à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O

menino carecia de internamento urgente.

— Não temos dinheiro - fungou a mãe entre soluços.

— Não importa- respondeu o doutor. Que ele mesmo assumiria as despesas.

E que seria ali mesmo, na sua clínica, que o menino seria sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu. Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num

recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando

silêncios:

— Não pare meu filho. Continue lendo... (Couto, 2009).

### **Sarau Literário/Poesia - Manoel de Barros**

VII

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos — O verbo tem que pegar delírio (Barros, 2016, p. 17).

XIX

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que

fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem (Barros, 2016, p. 20).

### **3º Encontro: 4 de maio de 2023**

**Objetivo geral:** reunir o grupo focal com a finalidade de um colóquio entre os participantes do grupo para troca de ideias em relação à literatura literária na escola, à infância e à violência ética. O objetivo é de problematizar a literatura literária na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética e das questões cotidianas.

#### **Objetivos específicos:**

– problematizar questões cotidianas que aparecem no espaço escolar e os diferentes modos de trabalhar a literatura literária.

– examinar as relações entre a literatura literária, a infância, a violência ética a subjetivação, as práticas do cuidado de si como equipagem na escola, no contemporâneo.

#### **1º momento:**

\* abertura: antes da leitura, uma breve retomada da história de Kafka e a boneca viajante, logo após será realizada a leitura do texto de autoria de Alberto Pucheu, poeta e ensaísta brasileiro com a obra *O Testemunho da Menina da Boneca*, de Kafka, como sugestão de abertura. Após, reflexões do grupo sobre a leitura do texto. Colóquio sobre as escritas do diário literário. Essa atividade serve também para que o grupo contribua para as problematizações levantadas quanto à literatura na escola, à violência ética e às infâncias, trazendo suas contribuições referentes ao texto indicado no encontro anterior: *Contos de fadas e infância(s)* (Hillesheim, Guareschi, 2006), bem como o texto complementar.

**2º momento:** recordando o que combinamos no pacto pedagógico: a

importância dos encontros, da participação, da colaboração entre os participantes do grupo, de respeitar as opiniões, o tempo de cada um e suas contribuições. Salientar que por meio dos encontros buscamos estudar o tema da pesquisa e dialogar sobre as práticas escolares na lidaçãõ com a literatura e os conceitos já explicados no 1º encontro, contextualizando com a escola no presente.

Lembrando que o tema deste projeto de pesquisa é: literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência ética, que problematiza: *como as práticas de literatura na escola podem servir como enfrentamento da violência ética?*

Lembrar que os próximos encontros serão em formato de clube literário, em que será discutida a obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, com fragmentos dos diários de Kafka e Anne Frank. No final deste encontro, será combinado o cronograma dos dias do clube literário e da dinâmica do clube, com sugestões dos participantes do encontro do grupo focal.

### **Questões norteadoras para o grupo focal:**

1. Como se sente a partir dessa escrita de si?
2. Que práticas são essas que impactam os alunos?
3. Que livros foram esses com os quais perceberam essas modificações?
4. Como e por quais práticas se deu a construção da subjetividade?
5. O que será que nos traz a literatura?
6. Que tipos de livros estão sendo vinculados e lidos neste momento?
7. Como nos equipar com essa literatura para o enfrentamento das questões de violências camufladas, dissimuladas?
8. Como você vê a relação entre violência, literatura e modos de vida?

**Sarau Literário:** nos intervalos que se seguem, os participantes serão estimulados a participar de um Sarau Literário (já explicado no primeiro encontro). Esse espaço também é aberto aos participantes do encontro do grupo focal convidados a trazer suas contribuições ao sarau literário. Trago como sugestão, para contribuir com o sarau literário, a música Pausa/autora Vicka.

**Apresentação:**

Coral Jovem Cant'Arte.

Disponível em: [youtu.be/dLHLWB4WK50](https://youtu.be/dLHLWB4WK50).

**Letra da música:**

Será que tem remédio pra curar meu tédio?

Será que existe cura pra toda essa loucura?

Calma, o mundo precisa de pausa.

Será que estava escrito em algum livro antigo, se foi premeditado ou coisa do acaso?

Calma, o mundo precisa de pausa.

No fim tudo volta ao seu lugar

Talvez seja hora pra pensar

Nem tudo se pode controlar

O que será que o mundo tem a falar?

No fim tudo volta ao seu lugar

Talvez seja hora pra pensar

Nem tudo se pode controlar

O que será que o mundo tem a falar?

Calma... calma... calma...

Quem é que nunca disse precisar de espaço

Que a vida era corrida, que andava ocupado.

Calma, a vida precisa de pausa.

Quem é que nunca disse que faltava tempo

Pra ficar em casa, ficar sem fazer nada.

Calma, a vida precisa de pausa.

No fim tudo volta ao seu lugar

Talvez seja hora pra pensar

Nem tudo se pode controlar

O que será que o mundo tem a falar?

No fim tudo volta ao seu lugar  
Talvez seja hora pra pensar  
Nem tudo se pode controlar  
O que será que o mundo tem a falar?  
Calma... calma... calma... (Vika, 2020).

**Observação:** a música cantada pela compositora Vika foi escrita durante a pandemia para conscientizar as pessoas a refletir sobre o momento pandêmico. Foi uma das músicas mais tocadas durante a pandemia.

**3º momento:** será apresentado um vídeo trazendo o Slam como poesia da periferia de São Paulo. Slam interescolar mostra realidade dos jovens: [youtu.be/Zb1oUIXjvVI](https://youtu.be/Zb1oUIXjvVI).

Cordel na escola: [youtu.be/0wPCJx3kFyI](https://youtu.be/0wPCJx3kFyI).

Achamos no Brasil um garotinho que faz belas poesias de cordel.

Colóquio do grupo sobre outros modos de trabalhar a literatura na contemporaneidade.

**4º momento:** neste encontro, além de produzir o diário literário, os participantes serão convidados a fazer uma avaliação dos encontros realizados até o momento. Para certificação do curso, os participantes realizarão a leitura do artigo *Ponhamo-nos a caminho*, de Masschelein, Simons e do livro de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A leitura de Carolina Maria de Jesus é necessária para discussão no clube literário, que será iniciado nos meses de maio/junho. Fica também como sugestão ler os outros textos indicados e enviados no desenvolver dos encontros das oficinas literárias por e-mail e o *WhatsApp*.

### Referências:

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. Contos de fadas e infância(s). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 107-126, jan./jul. 2006.

LARROSA, Jorge; VEIGA-NETO, Alfredo da. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

PUCHEU, Alberto. **Mais cotidiano que o cotidiano**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2013.

SCHULER, Betina. Conselhos de Sêneca sobre a aprendizagem. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação**: pensar a educação no século XXI. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 44-51.

#### O testemunho da menina da boneca de Kafka

Franz Kafka e a boneca viajante: uma história verdadeira que explica o amor às crianças. Um ano antes de sua morte, o escritor Franz Kafka teve uma experiência verdadeiramente incomum. Enquanto caminhava pelo Parque Steglitz, em Berlim, como costumava fazer todos os dias, ele encontrou uma menina chorando desesperada pois ela havia perdido sua boneca. Elsi, este é o nome da menina, estava em prantos, queria sua Brígida perdida, ninguém sabe onde. Kafka ficou muito impressionado com a forma como a menina estava desesperada e com a intensidade de sua dor, então se ofereceu para ajudá-la a encontrá-la. Infelizmente as coisas não correram como ele esperava, a boneca não foi encontrada, mas ele inventou uma forma única de consolar a criança. Escreveu secretamente uma carta e disse à menina que era da sua boneca amada, Brígida tinha ido viajar, mas teve sorte, porque ele era o carteiro da boneca. "Por favor, não chore, fiz uma viagem para conhecer o mundo, vou te reescrever e contar sobre minhas aventuras", dizia a carta. Em seguida, seguiu um belo conto de aventuras imaginárias, viagens e fantasia. Elsi, lendo aquelas palavras sugestivas que a mandaram de volta a lugares distantes, imediatamente se sentiu consolada. Por fim, o escritor deu a ela uma nova boneca, claramente diferente da perdida.

Mas sua aparência diferente era justificada por uma nota: "Minhas viagens me mudaram". Alguns anos depois, a menina encontrou um bilhete bem dentro de sua boneca que dizia: "tudo o que você ama muito provavelmente você vai perder, mas eventualmente o amor vai mudar para uma forma diferente". Essa história, tão bela que não parece verdadeira, foi contada por Dora Diamant, parceira de Kafka, que mais tarde se tornou um livro "Kafka e a boneca viajante", Jordi Sierra I Fabra.

**REFERÊNCIA:** Acessar: [revistaprosaveroearte.com/a-inusitada-e-singular-estoria-de-franz-kafka-e-a-boneca-viajante/](http://revistaprosaveroearte.com/a-inusitada-e-singular-estoria-de-franz-kafka-e-a-boneca-viajante/).

### O testemunho da menina da boneca de Kafka

Quando agora sou, então, uma anciã, morando na floresta em que resolvi passar meus últimos anos, depois de ter silenciado sobre o mais importante, ao menos, sobre o mais importante em minha vida, depois de ter, de alguma maneira, fugido do mais importante, ao menos, do mais importante de minha vida, posso, finalmente, atando os extremos, falar: a menina da boneca de Kafka envelheceu, mas tem saúde para dar seu testemunho, para fazer, ainda, seu testamento. Lembro-me pouco, quase nada, do episódio com o casal do parque de Steglitz. A princípio, fora a moça — mais tarde me dei conta de quão jovem ela era em relação ao seu companheiro — quem, por seu rosto enigmático, me chamou mais atenção; mas foi ele quem, atencioso, logo me dirigiu a palavra, querendo saber por que eu, desesperada, chorava tanto. Se ela chamara primeiramente minha atenção, assim que ele pronunciou as palavras para me acalmar, de tão terno era seu modo de falar e olhar, o mundo parecia ter seu desespero diminuído por conta da boneca que eu, com não mais do que cinco anos, havia perdido. A partir daí, me recordo tão somente dele, ou melhor, nem sei se dele, mas de sua voz dizendo que eu não perdera a boneca, mas que ela, por vontade própria, apesar de me amar muito, havia feito uma viagem, endereçando-lhe uma carta para que ele a entregasse a mim tão logo conseguisse me encontrar. Com a doçura de quem guarda uma verdade secreta, ele insistia que ela viajara por querer sair de casa, ir para lugares que, sem mim, ela quisesse ir, conhecer outras pessoas, ser amiga de outras

bonecas, frequentar uma escola, ter namorados, casar, trabalhar e levar uma vida diferente da que até então havia sido a sua, como, certamente, me disse ele, aconteceria também comigo no futuro. Claro que ele não estava com a carta em mãos, mas, depois de ter me dito que me entregaria no dia seguinte a carta da boneca que eu achava que perdera, aquele homem bem-vestido e de aparência um tanto frágil, disfarçando uma respiração ofegante e uma voz enrouquecida, foi embora, deixando-me esperançosa e pensativa no parque, até que eu pudesse retornar mais confortada para casa. No dia seguinte, ele estava lá, com a carta, e no seguinte do seguinte, com outra carta, e no seguinte do seguinte do seguinte, com mais uma. Por três semanas, sempre na hora marcada, sem jamais ter tido um pequeno atraso que fosse, ele esteve diariamente comigo no parque de Steglitz, lendo, a cada dia, para mim, sem conseguir disfarçar uma comoção em sua voz, uma nova carta que, sem eu saber, ele próprio escrevera na noite anterior em nome da boneca, inventando para ela, ou melhor, inventando para mim, uma história que me animasse, uma história que me acalmasse, uma história que me preparasse para uma separação menos dolorida da boneca que eu amava. O que sempre mais me impressionou nas cartas era como, a cada uma delas, ele assegurava o amor da boneca — que se chamava Marion — por mim e, aos poucos, distanciava-a de mim sem que eu mesma percebesse o afastamento gradativo, como se, aos poucos, ele substituísse a boneca pelas cartas enviadas, sem substituir de modo algum o amor, que permanecia igual. Com elas, eu aprendi a preservar o amor em mim mesmo nos vários momentos em que ele parecia se ausentar, mas, não, ele não se ausentava, ele estava ali, naquelas cartas que, durante décadas, guardei em um estojo de carvalho. Elas foram a maior lição de amor que eu recebi, e, primeiro em sua presença e, depois, em sua ausência, elas me acompanharam toda a vida, transformando-me, e ainda hoje as guardo aqui dentro de mim como o que de mais íntimo e de mais estranho — certamente, o de mais maravilhoso — jamais me aconteceu. Décadas depois do encontro, quando eu estava em minha meia idade, soube que um homem frequentava diariamente o parque e tocava a campainha dos apartamentos ao redor dele tentando encontrar a outrora menina que havia recebido as cartas daquele que se revelara o maior escritor do século XX. No dia em que li um anúncio no jornal pelo qual se procurava

a tal menina com suas cartas, tomei a única decisão que me cabia: fugir, antes de ser encontrada, antes, talvez, que eu mesma me revelasse. No que de mais fundo me concernia, aquelas cartas não deveriam ganhar notoriedade: elas surgiram de um dos encontros mais inesperados entre anônimos, no parque de Steglitz. Torná-las públicas seria trair o gesto mais expressivo daquele homem, trair o que, naqueles dias, ele me ensinou: o amor que um desconhecido pode sentir por outro desconhecido qualquer, dedicando-se incansavelmente a ele, simplesmente para diminuir-lhe a dor (Pucheu, 2013).



**ENCONTRO - 11/05/23 (QUINTA-FEIRA) - 19 HORAS****APRESENTAÇÃO****OFICINAS LITERÁRIAS: LITERATURA NA ESCOLA COMO EQUIPAGEM NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ÉTICA**

Obra: *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

Autora: Carolina Maria de Jesus

**Excertos:**

Obra: *O Diário de Anne Frank*

Autora: Anne Frank

Obra: *Diários 1909-1912*

Autora: Frank Kafka

**Local:** Plataforma *Microsoft Teams*

**Horário:** 19h às 21h 30min

**Previsão:** cinco encontros (60 min./aula) mais 1 hora e 30 minutos para leitura a distância com produção do diário literário.

**Dias dos encontros, chamado de trilha literária:** (enviadas às participantes por *WhatsApp*, por e-mail, pelo *Moodle*).

**Trilha literária-club de leitura:**

11/05/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

18/05/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

25/05/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

01/06/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

15/06/23 (quinta-feira): 19h às 21h30

**Justificativa:** por que a escolha da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*?

Porque é uma obra completa que traz na sua narrativa a voz de uma mulher, negra, mãe de três filhos, solteira, pobre, catadora de papel, moradora da favela do Canindé na cidade de São Paulo. O livro de Carolina é Best-seller, traduzido para 13 idiomas, e mais de 20 países (Hoje existem pesquisas que relatam que essa obra ganhou imensa repercussão internacional, pois o livro foi traduzido em mais de 15 ou 16 idiomas e passou por mais de 40 países). É uma obra de relevância cultural e social. Livro com assuntos atuais e contemporâneos. Relato da realidade brasileira ainda sentida por diversos brasileiros.

### **Quem foi Carolina Maria de Jesus?**

Carolina Maria de Jesus, migrante de Sacramento, Minas Gerais, nascida em 14 de março de 1914; *Já em São Paulo* no ano de 1947, constrói seu próprio barraco, na favela onde passa a morar com seus três filhos (João José, José Carlos e Vera Eunice). Para se sustentar e sobreviver começa a catar papel e outros tipos de lixo recicláveis e lava roupa para fora. No ano de 1955, começa a escrever sua história nos cadernos que acha no lixo, que chama de diários (esses diários representam sua voz e dá voz a coletividade, a sua comunidade, escritas que são testemunho da vida real).

Sua história de luta pela sobrevivência, escrita nos cadernos diários, narrativas de (1955, 1958,1959) são descobertas pelo jornalista Audálio Dantas, que em uma visita a favela conhece Carolina e ela mostra seus diários, relatando a vida na favela. O jornalista Audálio se interessa pela escrita de Carolina e suas histórias da favela e, então, em 1960 publica os diários de Carolina que se transformam no livro com o título *Quarto de despejo: o diário de uma favelada*. Carolina, com a publicação de seu livro, consegue sair da favela e viver em “casa de alvenaria” e por último em um sítio, mas não consegue fugir da pobreza, segundo relato do jornalista Audálio Dantas.

Além de escrever seus diários, Carolina Maria de Jesus também escreveu poesias, peças teatrais, romance e músicas. Carolina morreu em um pequeno sítio na periferia de São Paulo, em 13 de fevereiro de 1977. Obras da autora:

*Casa de alvenaria, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1961; Provérbios, São Paulo, Átila, 1963; Pedacos da fome, São Paulo, Átila, 1963; Diário de Bitita, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.*

### **Por que trabalhar com os excertos dos diários de Anne Frank e Franz Kafka?**

Porque são diários de testemunho, onde *Anne Frank* relata seu cotidiano, seu mundo a sua volta, a comunidade, suas leituras, seu sonho de retornar à escola, a política da época, a guerra, o holocausto, a fome, o frio, as condições miseráveis em que viviam os sentimentos, as transformações físicas, de humor de uma adolescente, as informações da guerra que chegavam através do rádio ou dos relatos das poucas visitas que vinham ao anexo, a sua insegurança e a sua luta e a do seu grupo pela sobrevivência. Testemunho documental que a humanidade sempre lembrará.

Quanto à obra *Diários 1909-1912*, Frank Kafka começa a escrever sua batalha conflituosa em relação ao mundo que o cerca, seu estranhamento frente à vida. Também, relata seus costumes judeus, sua necessidade de escrita, suas leituras, seus autores, seu círculo literário, social, sua educação, seus sonhos, angústias, inícios de suas obras, sua solidão, seus conflitos com seu pai, sua família, sua inadequação com seu corpo, sua doença, a fome, a previsão de sua própria morte.

Através da literatura, da escrita, que nossos autores como Carolina Maria de Jesus, Anne Frank e Franz Kafka encontraram uma maneira de fazer parte do mundo do qual se sentiam apartados, afastados, um mundo devastado. Os diários nos revelam, trazendo em suas narrativas, esses relatos do dia a dia de nossos autores escolhidos, numa escrita atenta, humanizada, uma escrita muitas vezes de encantamento de perplexidade, de espanto, de realidade, de coragem, de liberdade, uma escrita em que criam um mundo onde conseguem habitar. Uma escrita que atenta a seu tempo e simultaneamente é atemporal, pois atravessa o tempo e nos conecta com o contemporâneo.

## **Quarto de despejo: diário de uma favelada**

Para melhor compreender a obra de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, convido o grupo para lermos juntos e compartilhar nossas impressões, registrando e expressando-as oralmente ao final de cada encontro. Na sequência, consta uma trilha literária como sugestão de um caminho para fazer as leituras por páginas. (enviadas por *WhatsApp*, por e-mail, pelo *Moodle*, apresentadas por slides no primeiro encontro).

### **Trilha literária clube de leitura:**

**11/05/2023 (Quinta-feira), 19h:** início da narrativa do diário de Carolina a contar das páginas 10 a 36 (15 de julho de 1955 a 22 de maio de 1958).

**18/05/23 (Quinta-feira), 19h:** continuamos a leitura das páginas 36 a 67 (23 de maio a 1 de julho).

**25/05/23 (Quinta-feira), 19h:** voltando à página 67, vamos, esta semana, ler até a página 100 (2 de julho a 26 de agosto).

**01/06/23 (Quinta-feira), 19h:** retomando à página 100, vamos ler até a página 128 (diário a contar do dia 27 de agosto até 31 de dezembro).

**15/06/23 (Quinta-feira), 19h:** chegando ao final da leitura do diário de Carolina Maria de Jesus, prosseguimos na página 128 e vamos lendo até a página 166 (1 de janeiro de 1959 a 1 de janeiro de 1960) e no final Carolina nos abrilhanta com uma entrevista (livro online).

**Referência:** JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

### **Apresentação dos objetivos:**

– apresentar a obra de Carolina Maria de Jesus em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, contextualizando com a época em que a autora escreveu

seu livro e a época atual com excertos de *O diário de Anne Frank* e *Diários 1909-1912*, diários esses de testemunho de vida em tempos sombrios;

– compartilhar a experiência da leitura com os docentes de diversas regiões do país, inscritos no *Curso de extensão oficinas literárias: literatura na escola como equipagem no enfrentamento da violência*;

– ética como ferramentas para possibilitar outras leituras;

– possibilitar um espaço de problematização, discussão e escuta sobre as partes do livro (já citado), sobre a autora e os diversos temas abordados por ela, procurando contextualizar com o presente. Temas os quais vão surgindo de acordo com as narrativas da autora Carolina Maria de Jesus em seu livro, tais como: o racismo, o desemprego, a moradia, a falta das condições de saúde e higiene a fome, a maternidade, a infância, a doença, a morte, o machismo, as violações das minorias em forma de violências e micro violências, a ausência de políticas públicas para os moradores da favela, a responsabilidade social, a desigualdade social, a política, a economia;

– problematizar a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento ético do sujeito;

– estimular a produção escrita de um diário literário das docentes participantes das oficinas, para que escrevam suas impressões da leitura trabalhada;

– promover a prática social da leitura visando à formação de leitores para atuar junto às suas instituições escolares com seus alunos e a comunidade escolar como multiplicador e incentivador da leitura.

### **Atividades 1º encontro - 11/05/2023 - trabalhando a historicidade de Carolina de Jesus e seu contexto**

Após a apresentação inicial através dos slides, exposto a seguir, da trilha literária (com os dias dos encontros e sugestões de leituras do livro por página), justificativas, objetivos, conversação sobre o texto *Ponhamo-nos a caminho*.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO

LITERATURA NA ESCOLA  
COMO EQUIPAGEM NO  
ENFRENTAMENTO DA  
VIOLENCIA ÉTICA

Orientadora: Prof.ª Dr.ª  
Betina Schuler

CLUBE LITERÁRIO

Mediadora: Mara Elias



Obra: Quarto de Despejo  
Diário de uma favelada

Autora: Carolina Maria de  
Jesus



Apresentação da Pesquisa

*Literatura na Escola como Equipagem no Enfrentamento da Violência Ética*

CLUBE DA LEITURA

Obra: *Quarto de Despejo - Diário de uma Favelada* Autora: Carolina Maria de Jesus



1960



2004



2019

Excertos:

*O Diário de Anne Frank*



*Franz Kafka Diários (1909-1912)*



*Trilha literária-Clube de Leitura*

**11/05/2023 (Quinta-feira):**

Vamos ler da página 01 ao número 39

**18/05/23 (Quinta-feira):**

Continuamos a leitura da página 39 até a página 78

**25/05/23 (Quinta-feira):**

Voltando a pagina 78 vamos esta semana ler até a página 117

**01/06/23 (Quinta-feira):**

Retomando a página 117 vamos até a página 156

**15/06/23 (Quinta-feira):**

Chegando ao final da leitura do diário de Carolina, prosseguimos na página 156 e vamos lendo até a página 195, onde Carolina nos abrilhanta com uma entrevista.



**JUSTIFICATIVA:**

- *Por que a escolha da obra Quarto de Despejo Diário de uma Favelada?*
  
- *Quem é Carolina Maria de Jesus?*
  
- *Qual a influência de sua obra, Quarto de Despejo Diário de uma Favelada, na escola contemporânea?*
  
- *O que nos ensina?*
  
- **Por que trabalhar com os excertos dos diários de Anne Frank e Franz Kafka?**



ATIVIDADES:

1. **Apresentação:** trilha literária (com os dias dos encontros e sugestões de leituras do livro por página), justificativas, objetivos, atividades.
2. **Leitura individual** (página 01 ao número 39) realizada em casa.
3. **Problematização apresentando** o histórico com a Vida e a obra da autora, já contemplado na justificativa: (Quem é Carolina, Maria de Jesus?...). **Diálogo, escuta com o grupo de participantes.**
4. **Conversa sobre os aspectos políticos e econômicos da época** (anos de 1950/1960). Antigo/Atual
5. **Ler no coletivo** as partes do livro; pontos que merecem ser **destacados**, contextualizando a obra e sua relação com nosso cotidiano.
6. **Apresentação de Imagens e documentário.** Reportagem **favela/fome ontem (1950/1960), hoje (2023).**
7. Excertos do **diário** de de **Anne Frank e Franz Kafka** diários 1909-1912.
8. Indicação de sites, bibliografias.
9. Produção do **diário literário** ( impressões sobre esta 1ª parte lida do livro).
10. **Instruções para o próximo encontro**

Aspectos **políticos e econômicos da época** de Carolina Maria de Jesus (anos de 1950/1960). Cidade de Sacramento M.G.



*Juscelino Kubitschek era o presidente da República entre 1956 e 1961, buscou o desenvolvimento do país pela abertura aos investimentos estrangeiros. (Q/D) Período de industrialização com abertura de fábricas, indústrias e do discurso de desenvolvimento e melhoria de condições de vida para a população. A população então procurando melhores condições de vida migrava dos campos para as cidades a procura de emprego, de saúde, de educação, de moradia sonhando com um futuro melhor. Este movimento de saída das populações da zona rural para a zona urbana chamou-se **êxodo rural** que foi bastante significativo, porém, as cidades não estavam preparadas para receber as populações rurais, pois não havia uma infraestrutura básica para acolher essas famílias que acabavam se alojando nas periferias das cidades.*

### Trajatória de Carolina Maria de Jesus





*Vista parcial da cidade de Sacramento na década de 1940. Foto João Bianchi.*

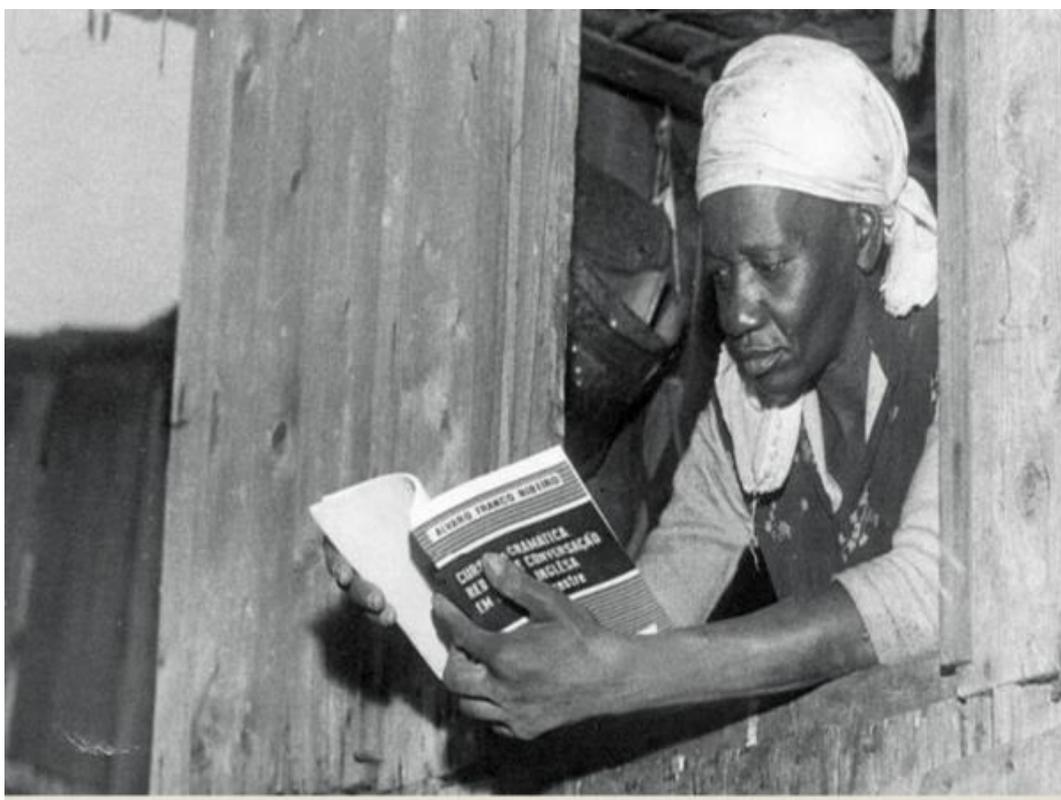


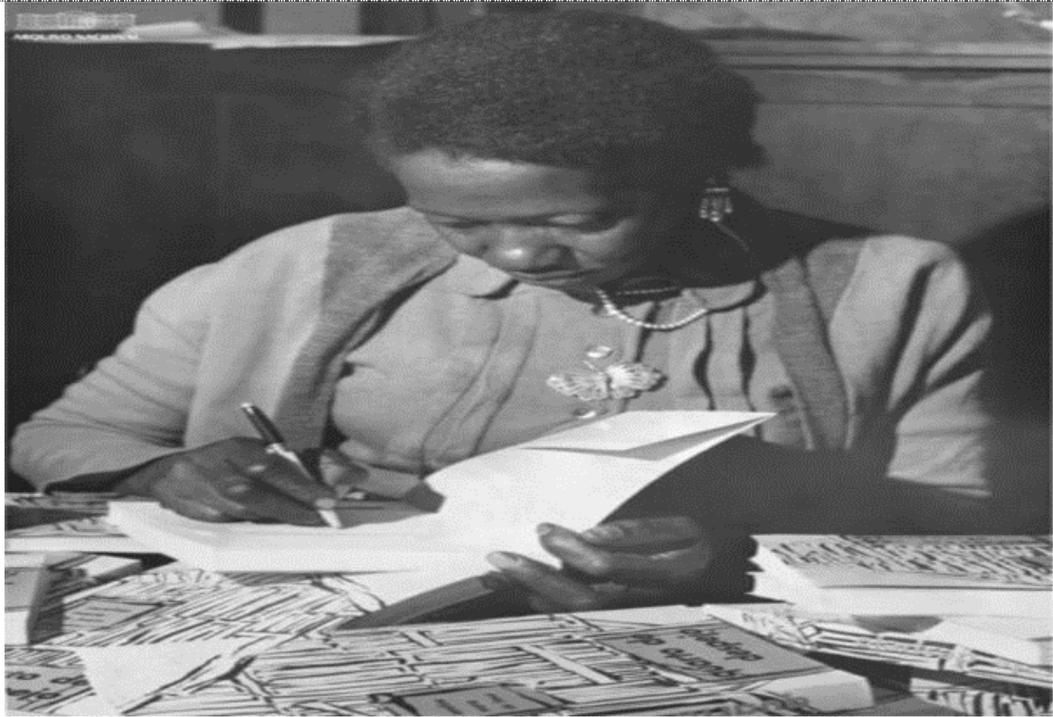




Vale do Anhangabaú visto a partir do viaduto do Chá, com destaque para o edifício do Banco do Brasil (em construção), o Martinelli, o Banespa e um dos palacetes Prates, c. 1955 (Foto: Chico Albuquerque/Convênio Museu da Imagem e do Som - SP/Instituto Moreira Salles) Cidade de São Paulo.









Escritas de Carolina Maria de Jesus

- Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. O **nervoso interior** que eu sentia ausentou-se.
- Aproveitei a minha calma interior para eu **ler**. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. **Li um conto.**(Q/D.12)
- Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O **livro é a melhor invenção do homem** (QD, p.24).
- O que eu aviso aos pretendentes a politica, é que o **povo não tolera a fome**. E preciso **conhecer a fome para saber descrevê-la.** (Q/D.p.29)
- **O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome**. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas crianças. (Q/D.p.29)
- Quando estou **na cidade** tenho a impressão que estou **na sala de visita** com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sítim (QD, p. 37).
- Devo incluir-me, porque eu também **sou favelada**. Sou o rebotalho. **Estou no quarto de despejo**, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo [...](QD, p. 37)

**O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome –Carolina Maria de Jesus**



**Fome no Brasil**

- 33,1 milhões de pessoas. corresponde a 15,5% da população do país.
- A população que convive com a escassez de alimentos está localizada nas regiões Norte e Nordeste
- 40% das famílias apresentam insegurança alimentar grave ou moderada.

**Causas da fome**

- pobreza
- desigualdades sociais
- distribuição desigual de alimentos
- desastre naturais
- a flutuação dos preços dos alimentos
- menor número de políticas públicas voltadas ao combate à fome
- pandemia de covid-19
- guerras civis, conflitos internacionais
- Desemprego
- Crises políticas, econômicas e sanitárias

1. A leitura individual com sugestões por páginas (Leia da página 10 ao número 35) foi previamente orientada a ser realizada em casa.

2. Conversa discussão, escuta, problematização sobre o histórico (nascimento, cidade/estado, país, avós, influências literárias, escola, imigração) da autora Carolina Maria de Jesus já contemplado na justificativa da pesquisadora na questão: quem foi Carolina Maria de Jesus?.

3. Conversa sobre os aspectos políticos e econômicos da época (anos de 1950/1960, antigo/atual).

Juscelino Kubitschek era o presidente da República entre 1956 e 1961, buscou o desenvolvimento do país pela abertura aos investimentos estrangeiros. (Q/D) Período de industrialização com abertura de fábricas, indústrias e do discurso de desenvolvimento e melhoria de condições de vida para a população. A população então procurando melhores condições de vida migrava dos campos para as cidades a procura de emprego, de saúde, de educação, de moradia sonhando com um futuro melhor. Este movimento de saída das populações da zona rural para a zona urbana chamou-se êxodo rural que foi bastante significativo, porém, as cidades não estavam preparadas para receber as

populações rurais, pois não havia uma infraestrutura básica para acolher essas famílias que acabavam se alojando nas periferias das cidades.

4. Passamos a ler no coletivo as partes do livro que mais chamaram atenção, que foram mais relevantes, pontos que merecem ser destacados, contextualizando a obra e sua relação com nosso cotidiano.

### **Escritas de Carolina Maria de Jesus**

– Ganhei dois quilos de arroz, idem de feijão e dois quilos de macarrão. Fiquei contente. O nervoso interior que eu sentia ausentou-se.

– Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto (Q/D, p. 12).

– Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem (Q/D, p. 24).

– O que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera a fome. E preciso conhecer a fome para saber descrevê-la (Q/D, p. 29).

– O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças (Q/D, p. 29).

– Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim (Q/D, p. 37).

– Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou o rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo [...] (Q/D, p. 37).

5. Apresentação de Imagens e documentário. Reportagem favela/fome ontem (1950/1960), hoje (2023).

**Fome no Brasil:** a população que convive com a escassez de alimentos está localizada nas regiões norte e nordeste. 40% das famílias apresentam insegurança alimentar grave ou moderada.

**Causas da fome:**

- pobreza;
- desigualdades sociais;
- distribuição desigual de alimentos;
- desastre naturais;
- a flutuação dos preços dos alimentos;
- menor número de políticas públicas voltadas ao combate à fome;
- pandemia de covid-19;
- guerras civis, conflitos internacionais;
- desemprego;
- crises políticas, econômicas e sanitárias.

6. Excertos de *O diário de Anne Frank* e *Diários 1909-1912*.

7. Produção do diário literário (impressões sobre partes do livro, leitura coletiva compartilhada neste primeiro encontro)

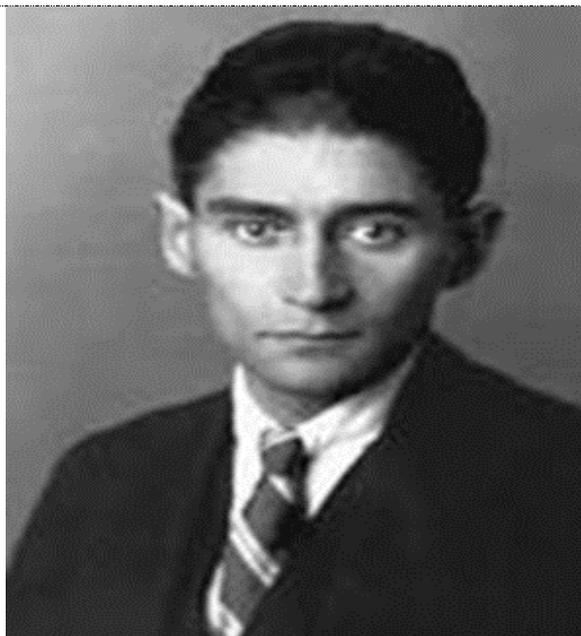


Apresento *O diário de Anne Frank*, no contexto da Segunda Guerra Mundial e do holocausto, em que uma garota de treze anos, judia, narra, entre o mês de junho de 1942 a agosto de 1944, no seu diário, sua vida, a vida da sua família e de

amigos próximos, a convivência no confinamento, os momentos de exaustão, de apreensão com as notícias de violência e extermínio que chegavam de fora do “anexo secreto” que serviu de esconderijo para sua família, mas ao mesmo tempo relata a beleza e os conflitos da adolescência, suas leituras, seus planos para quando terminasse a guerra voltar para a escola, para sua liberdade. Seu diário é um símbolo de luta pelos direitos humanos contra a violência, documento esse de referência que relata os horrores da Segunda Guerra Mundial. Anne Frank relata as agruras dos tempos vividos com a guerra, o holocausto, o extermínio de milhões de pessoas. Apesar da realidade cruel, ela não consegue deixar de esperar e acreditar na possibilidade de vida, de futuro.

Sábado, 15 de julho de 1944

É por um milagre que eu ainda não renunciei a todas as minhas esperanças, na verdade tão absurdas e irrealizáveis. Mas eu agarro-me a elas, apesar de todos e de tudo, porque tenho fé no que há de bom no homem. Não me é possível construir a vida tomando como base a morte, a miséria e a confusão. Vejo o mundo se transformar num deserto, ouço, cada vez mais forte, a trovoada que se aproxima, essa trovoada que vai nos matar. Sinto o sofrimento de milhões de seres e, mesmo assim, quando ergo os olhos para o céu, penso que, um dia, tudo isso voltará a ser bom, que a crueldade chegará ao fim e que o mundo virá a conhecer de novo a ordem, a paz, a tranquilidade. Até lá, tenho que manter firme os meus ideais - talvez ainda os possa realizar nos tempos que virão (Frank, 2023, p. 226).



Apresento, também, *Diários 1909-1012*. Escritor, nascido na cidade de Praga, em 1883. Em seu diário, escrito entre os anos de 1909 e 1912, apresenta a análise que Kafka fazia sobre sua vida, inclusive sobre a educação que recebera, seus conflitos referentes ao mundo, à família, sua relação com o pai, o sentimento de solidão que vivenciava, os amigos, sua vida social nos saraus literários, suas visitas constantes ao teatro, a eventos literários, seus encontros e desencontros amorosos, seus questionamentos quanto aos costumes e rituais judaicos, a coletividade da vida, seu desconforto quanto ao seu corpo com aparência “franzina”, seus sonhos, angústias, estudos, viagens, doença. Além de trazer alguns relatos de sua intimidade, o diário nos permite acompanhar o princípio do seu trabalho literário, pois não contém somente anotações do seu cotidiano, mas todo o processo de elaboração de sua escrita, com narrativas iniciais de suas obras literárias.

Domingo, 19 de junho de 1910

Dormi, acordei, dormi, acordei, vida miserável. Quando reflito a respeito, tenho de dizer que minha educação me prejudicou bastante em vários sentidos. Essa censura atinge um grande número de pessoas, a saber, meus pais, alguns parentes, algumas visitas de nossa casa, vários escritores, uma cozinheira bem

específica que, por um ano, levava-me à escola, um monte de professores (que em minha memória tenho de apertar compactamente, caso contrário escapa-me um aqui e ali, mas, visto que os comprimi tanto, o todo se despedaça em alguns lugares), um inspetor escolar, passantes andando lentamente, em suma, essa censura serpenteia como um punhal pela sociedade. Não quero ouvir protesto algum contra essa censura, pois já ouvi protestos demais, e, visto que na maioria dos protestos também fui refutado, incluo esses protestos em minha censura e declaro agora que minha educação e essa refutação me prejudicaram bastante em vários sentidos (Kafka, 2019, p. 31-32).

9. Produção do diário literário (impressões sobre partes do livro, leitura coletiva compartilhada neste primeiro encontro)

10. Indicação de sites, bibliografias. Instruções para o próximo encontro.

### **Quinto encontro literário: 18/05/2023**

**1º momento:** diálogo sobre o pacto pedagógico e as combinações durante o encontro;

**2º momento:** conversação sobre a produção do diário literário com apresentação e narrativa oral espontânea;

**3º momento:** apresentação da importância da escrita do diário como prática literária;

**4º momento:** vídeo, parte do filme *Escritores da liberdade* para assistir, comentar e contextualizar: [youtu.be/x8bit92biJ4](https://youtu.be/x8bit92biJ4).

**5º momento:** leitura coletiva das passagens do diário de Carolina Maria de Jesus;

**6º momento:** conversa, discussão, escuta, problematização sobre a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, livro da autora Carolina Maria de Jesus, contextualizando com o contemporâneo: leitura prévia da página 36 a 67 (23 de maio até 1 de junho);

**7º momento:** excertos de *O diário de Anne Frank* e *Diários 1909-1912*;

**8º momento:** produção do diário literário.

### **Sexto encontro literário: 25/05/2023**

**1º momento:** diálogo sobre o pacto pedagógico e as combinações durante o encontro; conversa sobre atividades de práticas de literatura na escola contextualização com as violências surgidas, impactos na vida cotidiana das crianças;

**2º momento:** conversação sobre a produção do diário literário com apresentação e narrativa oral espontânea;

**3º momento:** O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola (artigo Betina Schuler) comentário sobre o texto.

**4º momento:** vídeo, Mulheres Fantásticas #1 | Malala Yousafzai (estava em visita ao Brasil) para assistir, comentar e contextualizar: [youtu.be/aIUvH5b0A\\_8/](https://youtu.be/aIUvH5b0A_8/).

**5º momento:** leitura coletiva das passagens do diário de Carolina Maria de Jesus;

**6º momento:** conversa, discussão, escuta, problematização sobre a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, livro da autora Carolina Maria de Jesus, contextualizando com o contemporâneo: leitura prévia da página 67 a 100 (2 de julho a 26 de agosto);

**7º momento:** excertos de *O diário de Anne Frank* e *Diários 1909-1912*;

**8º momento:** produção do diário literário.

### **Sétimo encontro literário: 01/06/2023**

**1º momento:** diálogo sobre o pacto pedagógico; conversa sobre atividades de práticas de literatura na escola contextualização com as violências surgidas, impactos na vida cotidiana das crianças;

**2º momento:** conversação sobre a produção do diário literário com apresentação e narrativa oral espontânea;

**3º momento:** vídeo, Mulheres Fantásticas #1 | Malala Yousafzai (estava em visita ao Brasil) para assistir, comentar e contextualizar: [youtu.be/aIUvH5b0A\\_8/](https://youtu.be/aIUvH5b0A_8/);

**4º momento:** BARCELLOS, Sérgio. **Vida por escrito**. 2014: [vidaporescrito.com/Carolina](http://vidaporescrito.com/Carolina).

Assistir outras habilidades de Carolina como diversas músicas que compôs e cantou.

Leitura do texto de Audálio Dantas *Quarto de despejo Carolina Maria de Jesus cantando suas composições*.

**5º momento:** leitura coletiva das passagens do diário de Carolina Maria de Jesus;

**6º momento:** conversa, discussão, escuta, problematização sobre a obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, livro da autora Carolina Maria de Jesus, contextualizando com o contemporâneo: Retomando a página 100 vamos até a página 128 (diário a contar do dia 27 de agosto até 31 de dezembro). Leitura prévia/livro online;

**7º momento:** excertos de *O diário de Anne Frank* e *Diários 1909-1912*;

**8º momento:** produção do diário literário

### **Oitavo encontro literário: 15/06/2023**

**1º momento:** colóquio sobre as atividades práticas escolares realizadas durante a semana e alguma situação de violência surgida nos espaços escolares ou fora desses espaços, mas que refletiu na escola. Conversando com as professoras sobre as impressões que tiveram em relação aos encontros literários nesse curso de formação que está encerrando no dia de hoje (15/06/2023);

**2º momento:** conversação sobre a produção do diário literário com apresentação e narrativa oral espontânea;

**3º momento:** conversação e vídeos sugeridos sobre o museu de Carolina Maria de Jesus; Anne Frank; Franz Kafka.

**4º momento: Museu do Holocausto:** [youtu.be/\\_DgkuduptIw](https://youtu.be/_DgkuduptIw).

**Anexo Secreto de Anne Frank:** [youtu.be/dP9KXIKcQk](https://youtu.be/dP9KXIKcQk);

**Carolinas: leitura de obras:** [youtu.be/0zkb4fWhQMg](https://youtu.be/0zkb4fWhQMg);  
[ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/](https://ims.com.br/exposicao/carolina-maria-de-jesus-ims-paulista/).

**Museu Kafka:** [kafkamuseum.cz/en/](https://kafkamuseum.cz/en/);  
[google.com/search?authuser=0&sxsrf=APwXEddYdeLyc0YDh3m2-EQIAPPjxjWR5Q:1686866376890&q=museu+kafka&tbm=vid&sa=X&ved=2ahUKEwi](https://google.com/search?authuser=0&sxsrf=APwXEddYdeLyc0YDh3m2-EQIAPPjxjWR5Q:1686866376890&q=museu+kafka&tbm=vid&sa=X&ved=2ahUKEwi)

j6rX5osb\_AhVorpUCHWNUdv4Q0pQJegQIBxAB&biw=1366&bih=617&dpr=1#fpstat  
e=ive&vld=cid:fab2ffaa,vid:P05JFafIi9Y.

**5º momento:** leitura coletiva das passagens do diário de Carolina Maria de Jesus;

**6º momento:** conversando sobre a importância da obra de Carolina Maria de Jesus para a literatura e o que nos impactou com a obra Quarto de despejo: Diário de uma favelada.

**7º momento:** agradecimento pelo conhecimento compartilhado, a alegria do encontro e o acolhimento nas narrativas de violência.

“É preciso conhecer a fome para saber descrevê-la”. E essa lhe parece uma condição necessária para poder exercer com justiça um cargo público de responsabilidade: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora” (Jesus, 2019, p. 29).